

L’intercompréhension, rempart contre la glottophobie

Hugues Sheeren

Abstract – *Because it favors diversity and multilingualism, intercomprehension is an approach that invites its followers to discover differences and adapt their opinion on the universe, languages spoken elsewhere and other people. Since it is a communication means that is fair, of an equal level, and respectful of interlocutors, it opposes racism and “glottophobia” while emphasizing minority languages, dialects and idioms that have been little institutionalized all this without creating a hierarchy between them. It is a profound humanistic approach that favors tolerance between human beings and is moreover profitable in terms of the energy that needs to be invested, meaning it is also environmentally friendly.*

Riassunto – *Valorizzando la varietà e il plurilinguismo, l’intercomprensione si presenta come un approccio che apre le persone che la praticano alla diversità, modificando il loro sguardo sul mondo e sulle diverse lingue che vi sono parlate da altri essere umani. Dato che si pone come un modo di comunicazione solidale, paritario, rispettoso dell’interlocutore/trice, si presenta come un deterrente al razzismo e alla “glottofobia” per il fatto che mette in risalto lingue minoritarie, dialetti e idiomi poco istituzionalizzati senza stabilire alcuna gerarchia fra di loro. Un approccio profondamente umanistico, che risulta al contempo pragmaticamente vantaggioso in termini di energie da investire, il che lo rende anche “ecologico”.*

Keywords – latin language, intercomprehension between roman languages, didactic of the modern languages, glottophobia

Parole chiave – intercomprensione fra lingue romanze, didattica delle lingue, glottofobia, plurilinguismo

Hugues Sheeren, docente di Lingua Francese dal 1997, è stato per molto tempo Lettore di scambio a Bologna nell’ambito degli accordi culturali italo-belgi e poi docente incaricato d’insegnamento presso le Università di Ferrara e di Bologna (sede di Forlì). Attualmente è Collaboratore ed Esperto Linguistico presso il Centro Linguistico dell’Università di Verona. I suoi campi d’interesse e di ricerca riguardano la didattica del francese, la variazione linguistica e l’intercomprensione fra lingue romanze. Con Virginie Gaugey, ha pubblicato *Le franç@is dans le mouv’. Le lexique du français contemporain sous toutes ses coutures* (Firenze, Le Lettere, 2015). Assieme a Monica Longobardi ha curato *L’Europa romanza: identità, diritti linguistici e letteratura – L’Europe romane : identité, droits linguistiques et littérature* (in “Lengas”, 79, 2016) e con Laurent Demoulin un numero intitolato *Simenon et l’Italie* (in “Francofonia”, 75, 2018).

1. Introduction

Les approches plurielles, amorcées dès les années 90 du siècle dernier et mises en place au XXI^e siècle, ont profondément bouleversé l’enseignement traditionnel des langues. L’approche intercompréhensive en particulier, qui gagne du terrain depuis quelques années, a

modifié fortement la manière dont les enseignant(e)s et élèves appréhendent (ou devraient appréhender) les langues. Désormais, la classe de français, d'espagnol ou d'allemand n'est plus être envisagée ni vécue comme un espace clos, unilingue, où il est interdit de recourir à une seule variété linguistique, soit celle imposée par le système scolaire, mais comme un lieu où plusieurs idiomes s'enchevêtrent, où des rapprochements entre ces derniers sont possibles, où les compétences acquises dans l'un de ceux-ci peuvent avoir un impact positif sur l'apprentissage d'un autre.

L'intercompréhension (IC) fait éclater l'équation un cours = une langue, laissant place à un enseignement où le plurilinguisme est non seulement autorisé mais encouragé. Elle se présente toutefois comme une approche complémentaire, qui ne se substitue pas à l'apprentissage traditionnel : loin de vouloir le supplanter, elle se propose d'être transmise en parallèle. Il s'agit d'un bouleversement radical qui se heurte aux représentations que nous avons de l'enseignement des langues car il les chamboule, les remet en question. L'intercompréhension "exige et accompagne une sorte de *révolution copernicienne* des esprits, une sorte de refonte de notre rapport aux langues vivantes et à la pédagogie de leur enseignement"¹.

2. L'intercompréhension : une approche écologique

Pratiquée depuis des siècles de façon spontanée, naturelle, sans que les locuteurs en soient réellement conscients, l'intercompréhension est un comportement qui est utilisé de façon instinctive et qui ne demande qu'à être stimulé. Dans une interview au cours de laquelle il était demandé à des experts de choisir une couleur et/ou un animal pour symboliser l'intercompréhension, Jean-Pierre Chavagne opte pour le vert car, selon lui, l'intercompréhension est quelque chose "de tellement naturel, d'écologique, qu'on devrait l'introduire dans l'enseignement des langues pour qu'elle y imprime sa logique et qu'elle soit en adéquation avec l'écosystème mondial des langues".² En effet, l'approche intercompréhensive recèle une dimension à la fois universelle et écologique. Universelle, car elle a pour dessein de favoriser le dialogue entre les êtres humains, sans distinction de race ou de culture, et que c'est l'humanité entière qui est invitée à adhérer à cette forme de communication, qui semble aller de soi, et à la mettre en pratique.

Écologique, elle l'est à plus d'un titre. D'une part, elle est rentable en termes de durée et d'investissement d'énergie puisque, par rapport aux heures qu'on peut consacrer à apprendre une langue étrangère, une formation en IC est assez courte. Elle représente donc un gain de temps considérable et fournit des satisfactions rapidement car elle peut être pratiquée dès lors qu'on se retrouve à devoir interagir avec une personne parlant une langue différente de la nôtre. L'accès à des textes d'une certaine complexité (niveau B1/B2) est également immédiat,

¹ P. Escudé et P. Janin, *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, Paris, CLE International, 2010, p. 10.

² GALAPRO, *Vozes da intercompreensão P1*, <https://www.youtube.com/watch?v=4D9kBjUC4JM>.

ce qui constitue un facteur de motivation supplémentaire.

En quoi les politiques linguistiques peuvent-elles contribuer au développement durable ? C'est la question qui sera traitée à Bucarest aux 5^e Assises européennes sur le plurilinguisme³. Le thème de la disparition des langues constitue une menace pour la biodiversité et l'UNESCO ne manque pas de nous le rappeler. Des enjeux planétaires sont donc intrinsèquement liés à la survie des langues.

D'autre part, l'IC a un coût bien inférieur à celui des cours de langues traditionnels. En termes d'investissements financiers, une formation est non seulement rapide mais surtout économique pour les entreprises⁴. Les cours de langue que ces dernières offrent à leurs employés constituent un budget non négligeable dont elles pourraient volontiers se passer. Étant plus brève et plus rapide, une formation en IC pourrait faire épargner des sommes considérables aux patrons d'entreprises. En outre, elle évite de devoir recourir à une tierce personne – interprète ou traducteur – pour pouvoir se comprendre. La communication est directe, elle s'établit sans l'aide d'un intermédiaire. Par ailleurs, des études ont démontré que la connaissance de plusieurs langues est également bénéfique aux travailleurs d'un point de vue salarial⁵. Gain financier pour les entreprises, avantages financiers pour les travailleurs et gain de temps pour tous, que vouloir de plus ?

Mais l'IC est surtout écologique car elle est soucieuse de préserver la variété humaine. En valorisant la multiplicité des langues face au risque d'être engloutis par une langue unique, en accordant une légitimité à l'idiome de chaque individu, elle promeut la biodiversité, s'appuyant sur l'idée que chaque "espèce" a sa place et donc sa fonction dans l'écosystème. Son côté naturel ne fait que corroborer cette idée : se faire comprendre en parlant un idiome A avec l'auxiliaire de gestes, mimiques etc. tout en cherchant à interpréter ce que dit l'Autre dans un idiome B existe depuis l'aube de l'humanité. Un mode de communication simple, authentique, spontané, respectueux de la différence. À une époque où l'on ne peut plus faire abstraction de la santé de la planète, valoriser des modes de communication paritaires et peu coûteux en termes pécuniaires est un argument qu'il ne faut pas sous-estimer.

³ <https://assises.observatoireplurilinguisme.eu/it>, consulté le 04/04/2019.

⁴ À propos des coûts du "tout anglais" et de l'importance de la diversité des langues dans l'enseignement, lire les multiples travaux de François Grin, à commencer par son rapport de 2005 (rapport officiel *L'enseignement des langues comme politique publique*, Haut conseil de l'évaluation de l'école, 2005, n° 19) et ceux de Michele Gazzola. Citons aussi l'article de Pierre Georgeault, *Pour une approche géopolitique du multilinguisme*, in *Actas del III Seminario Interamericano sobre la Gestión de las Lenguas: "Las políticas lingüísticas en el ámbito de las Américas en un mundo multipolar"*, Río de Janeiro, 29-31 mayo 2006, Unión latina – Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007, pp. 242-254 (http://dtiil.unilat.org/tercer_seminario/index_fr.htm). Un article se basant, entre autres, sur le rapport de 2005 établi par François Grin.

⁵ Lire l'article de Michele Gazzola, *Il valore economico delle lingue*, troisièmes Assises européennes du plurilinguisme organisée par l'Observatoire européen du plurilinguisme, Rome, 10-12 octobre 2012, in "Lingua, Política, Cultura" – Serta Gratulatoria in Honorem Renato Corsetti, NY, Ed. Mundial, pp. 47-54. Disponible au lien suivant : <http://www.michelegazzola.com/attachments/File/Papers/CorsettiFestschrift.pdf>.

3. Présentation des ateliers d'intercompréhension à l'université de Vérone

Depuis le printemps 2018, le Centre linguistique de l'Université de Vérone a mis sur pied des ateliers d'intercompréhension entre langues romanes. Il s'agit de modules de 20h de cours en présentiel auxquelles s'ajoutent 16h de travail en ligne par le biais d'une plateforme créée expressément à cet effet. Chaque atelier (un niveau base et un niveau avancé) est proposé comme cours à option avec une sélection au préalable car, pour des raisons logistiques liées à la nature expérimentale du cours, le nombre d'inscriptions possibles est limité. Ces ateliers, pour lesquels une assiduité est exigée, sont reconnus officiellement par l'obtention de 3 crédits⁶.

Outre le fait de travailler, évidemment, sur plusieurs langues romanes en parallèle (les cinq langues d'Eurom⁵⁷ et, occasionnellement, le roumain), l'équipe enseignante est elle-même composée de personnes de langues maternelles différentes (italien, espagnol et français) et la composition de la classe est volontairement cosmopolite, c'est-à-dire qu'elle est formée (sur inscription au préalable) de manière à ce qu'il y ait des participants provenant de pays différents. Ce choix est justifié par le fait que l'équipe enseignante tient à ce que différents types de locuteurs romanophones soient représentés en classe (et pas uniquement des italophones) afin que des échanges plurilingues puissent advenir en français, portugais, roumain, espagnol, voire catalan. D'autres nationalités sont également représentées à chaque session : étudiants venus dans le cadre du programme Erasmus, étrangers inscrits régulièrement à l'université par choix, enfants d'immigrés etc., de provenance diverse (Russie, Pologne, Maghreb, Moldavie, pays de langue germanique etc.), ce qui rend la classe hétérogène et fait de la salle de cours un espace de rencontres où les cultures et les langues se mélangent. Notre idée a donc été, dès le départ, d'une part de fournir des contenus plurilingues (du matériel de tous types proposé dans des idiomes différents) et, d'autre part, de constituer un groupe d'individus amenés à collaborer en ayant recours au plurilinguisme pour se comprendre. Conçu comme un endroit où chacune et chacun a eu le droit de s'exprimer librement dans la langue de son choix, y compris dans une langue romane non maternelle, le séminaire a pris l'allure d'un laboratoire expérimental permettant, l'air de rien, de déconstruire les préjugés de chacun(e) sur les langues, de modifier sa propre vision de l'Autre et, par conséquent, de lutter contre le racisme et les attitudes glottophobes. Cette ouverture à l'Autre, cette volonté de proposer des valeurs d'égalité et de tolérance, ont été mises sur pied en partant des objectifs préconisés par le CARAP⁸.

⁶ Pour de plus amples informations concernant l'organisation pratique de ces modules, lire les articles de mes collègues Erika Hilde Frisan ainsi que Susana Benavente Ferrera et Paola Celentin.

⁷ E. Bonvino, S. Caddéo, E. Vilaginés Serra, S. Pippa, *Eurom 5 : lire et comprendre cinq langues romanes*, Milano, Hoepli, 2011.

⁸ CARAP, *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, ouvrage collectif coordonné par M. Candelier, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, 2012.

4. Le CARAP, un cadre en faveur de la tolérance

Dès leur apparition dans les années quatre-vingts, les programmes d' "Éveil aux langues"/"Éveil au langage" se sont présentés déjà comme des antidotes à la glottophobie, bien que le terme n'ait pas encore vu le jour à l'époque. Plus tard, comme l'expliquent De Pietro et Matthey, les programmes EOLE et EVLANG sensibiliseront les enfants à la diversité linguistique grâce à la découverte d'univers sonores et de systèmes d'écriture différents des leurs (y compris le braille, par exemple) ou les cris des animaux dans plusieurs idiomes. Comme le précisent les auteurs, ces démarches mettent en place des conditions favorisant "l'ouverture à l'autre, à ce qui est étranger, non familier [...] et fournissent des outils pour penser le langage dans sa globalité, pour intégrer la diversité, la différence, voire le « défaut » ou le handicap".⁹

Dans la même lignée, le CARAP, créé trois décennies plus tard, préconise l'ouverture à la diversité, les approches plurilingues, l'esprit de tolérance ainsi que la déconstruction de stéréotypes ou fausses représentations de l'Autre. Dans ce guide, qu'il s'agisse de savoirs, de savoir-être ou de savoir-faire à développer, les approches plurielles sont présentées sur trois niveaux - utiles, importantes, voire indispensables - pour atteindre ces objectifs. Pour ce qui concerne les savoirs, les approches plurielles valorisent des activités d'enseignement où entrent en jeu plusieurs variétés linguistiques et culturelles, permettant par là même de faire sortir les apprenants de l'ethnocentrisme qui les caractérise généralement. Il s'agit de leur faire prendre conscience du fait que chaque langue se construit, fonctionne, appréhende le réel de façon différente d'une autre. Dans cette perspective, l'approche intercompréhensive, qui figure parmi l'un des quatre types d'approche plurielle, est l'occasion de découvrir quelques différences dans l'expression verbale et non verbale des sentiments et de comprendre que, pour résoudre un malentendu, il va falloir négocier, chercher à démêler le quiproquo. Le CARAP mentionne également parmi ces objectifs la nécessité d'empathie envers l'altérité (*Savoir-être*, section 1, A.5.1), c'est-à-dire de s'ouvrir aux personnes allophones et leurs langues (A.5.2), de prendre conscience de l'effort qu'elles font pour comprendre et se faire comprendre. Cette ouverture aux langues/cultures différentes de la nôtre/des nôtres inclut bien évidemment les idiomes peu valorisés, minoritaires et ceux des migrants puisque pour le CARAP toutes les langues ont la même valeur et sont égales en dignité. C'est d'ailleurs l'idée que nous avons voulu faire passer dans nos ateliers.

5. L'autobiographie langagière, préliminaire à l'atelier d'intercompréhension

Dans le cadre de ces séminaires d'intercompréhension, nous avons d'emblée fait le choix de démarrer par une autobiographie langagière. Il nous a semblé essentiel, en effet, que les étudiantes et étudiants fassent le point sur leurs connaissances linguistiques. Comme nous le

⁹ J.-F. de Pietro et M. Matthey, *L'éveil aux langues: des outils pour travailler la différence*, "Langage et pratiques", 28, 2001, p. 41.

décisions dans un article publié il y a quelques années¹⁰, les participant(e)s sont invité(e)s durant le premier cours à dresser un bilan des langues avec lesquelles ils/elles sont entrés en contact de manière significative au cours de leur vie. Ensuite, il leur est demandé d'associer ces langues à une couleur et de colorier une silhouette du corps humain qui leur est fournie sur un papier en plaçant les couleurs choisies pour différentes parties du corps. À quelle fin est réalisée cette activité ? Clairement introspective, elle vise plusieurs objectifs. Tout d'abord, elle fait prendre conscience aux participant(e)s du nombre d'idiomes qui font partie de leur « corps » c'est-à-dire de leur vécu linguistique. Souvent, nous ne réalisons pas vraiment que de nombreuses langues et donc de nombreux vocables sont en nous et que ce réservoir lexical nous aide à communiquer quand nous nous exprimons. L'individu est *plurilingue* au sens où l'entend le CECR, c'est-à-dire qu'il possède un ensemble de mots issus de différents idiomes qu'il a appris ou simplement entendus au cours de sa vie.

D'autre part, l'exercice donne l'occasion de travailler sur la représentation que chacun(e) d'entre nous se fait des langues : en fonction de notre parcours, nous les associons à certaines idées, nous les connotons positivement ou non, nous les relierons à des épisodes douloureux ou, au contraire, à des expériences positives de notre existence.

Enfin, cette tâche permet de valoriser les dialectes et parlers minoritaires qui sont mis sur un pied d'égalité par rapport aux grandes langues, y compris celles qui sont anciennes. Une absence de hiérarchie qui désinhibe les apprenant(e)s car on les autorise à placer dans la silhouette des langues dont le « poids » – au sens où l'entend Calvet – est faible. Les participants sont encouragés à réveiller des idiomes dont ils ne soupçonnaient pas l'importance, auxquels ils n'accordaient aucune légitimité et dont ils étaient presque gênés. Si cette activité suscite parfois certaines réactions émotives de par le fait qu'elle réveille des sensations parfois très profondes touchant à la relation aux parents, à des histoires familiales liées à une migration, une séparation, à des souvenirs de personnes disparues, les étudiants prennent conscience de la richesse et de l'étendue du patrimoine linguistique qu'ils possèdent, ils assimilent l'idée que toute langue est utile, indépendamment de son statut officiel ou non. Grâce à l'autobiographie langagière initiale, qui amorce le terrain, l'atelier d'intercompréhension part sur de bonnes bases, dans le respect de chacun(e). Elle permet une meilleure intégration des étudiants étrangers, notamment les enfants d'immigrés. En effet, il arrive que les élèves ayant des itinéraires personnels de vie complexes se sentent exclus car leur profil langagier est différent de celui de la majorité. Ils/elles vivent une identité double ou multiple et ne savent pas comment la gérer car ils "ne rentrent pas dans les cases". Leur parcours est tel qu'il arrive que ces personnes ne se sentent de nulle part car, ayant grandi dans un environnement multilingue, elles ont l'impression de ne parler correctement aucune langue. Un puzzle malheureusement souvent vécu non pas comme une richesse, mais comme un handicap.

Telle qu'elle est conçue, l'entrée en matière par le biais de l'autobiographie langagière

¹⁰ H. Sheeren, *L'intercompréhension : un nouveau souffle pour les langues romanes minoritaires et pour les dialectes?*, in "Lengas", 79, 2016, mis en ligne le 30 juin 2016, consulté le 14/01/2019. URL : <http://journals.openedition.org/lengas/1060>; DOI : 10.4000/lengas.1060.

pose les bases d'un cours où ces élèves pourront vivre leur bi/trilinguisme de façon décomplexée (et « décomplexifiée » !), car l'intercompréhension va accorder une légitimité à leur vécu linguistique et mettra en valeur les compétences possédées, même partielles, dans la langue de leurs parents ou grands-parents et donc à mieux vivre leur mosaïque identitaire. Dès lors, la classe devient un lieu de respect et de tolérance, où chacune et chacun peut mesurer les bénéfices du plurilinguisme et parvient à mettre des mots sur son propre parcours linguistique tantôt refoulé, tantôt resté informulé, ce qui permettra à chaque personne de retrouver une certaine confiance en soi. Par conséquent, notre approche s'insère en plein dans celle du CARAP, qui envisage les approches plurielles comme un procédé permettant de savoir "que son identité linguistique et culturelle propre peut être complexe (en lien avec l'histoire personnelle, familiale, nationale...)" (*Savoirs*, section II, K.2.5.3 et K.14.6), "que l'on peut avoir une identité multiple/plurielle/composite" (*Savoirs*, section XIV, 14.3) et qu'il "existe des identités bi/pluriculturelles / bi/plurilingues" (*Savoirs*, section XIV, 14.4) .

6. L'intercompréhension, rempart contre la glottophobie

Corollaire des considérations que nous venons de faire, l'intercompréhension fait office de barrage contre la glottophobie. Le terme a été forgé par le sociolinguiste Philippe Blanchet en 1998, mais il ne s'est véritablement répandu qu'à partir de 2016¹¹, pour définir un concept qui, jusque-là, n'avait aucun nom, ce qui signifie en fait qu'il était nié. À l'instar du suffixe calqué sur d'autres mots qui désignent ce qu'il appelle des *altérophobies* (comme *islamophobie*, *homophobie*, *xénophobie*, *judéophobie*) et qui indique une forme de peur ou de rejet, le substantif se réfère à toutes les formes de discriminations de type linguistique. Il ne s'agit pas tant de discriminations portant sur les langues, mais plutôt sur les personnes recourant à une langue donnée ou s'exprimant de telle ou telle manière. Blanchet définit la glottophobie comme "le mépris, la haine, l'agression, le rejet, l'exclusion, de *personnes*, discrimination négative effectivement ou prétendument fondée sur le fait de considérer incorrectes, inférieures, mauvaises certaines formes linguistiques (perçues comme des langues, des dialectes ou des usages de langues) usitées par ces personnes, en général en focalisant sur les formes linguistiques (et sans toujours avoir pleinement conscience de l'ampleur des effets produits sur les personnes)"¹². Comme le précise le sociolinguiste, ce type de discrimination encore mal connu peut avoir de lourdes conséquences sur la personne qui la subit : sentiment d'humiliation ou d'exclusion, insécurité linguistique, peur de s'exprimer voire mutisme, ou encore déception face à un refus de se voir attribuer un emploi ou octroyer un logement. Pour combattre ce phénomène, l'auteur envisage différentes pistes parmi lesquelles on trouve le fait de repenser l'éducation linguistique en déconstruisant le mythe du locuteur monolingue natif et en valorisant les pratiques plurilingues. Pour certains, ce mythe s'est bel et bien déjà effondré : "Les sociétés modernes constituent un environnement complexe, caractérisé par

¹¹ P. Blanchet, *Discriminations : combattre la glottophobie*, Paris, Éditions Textuel, 2016.

¹² *Ivi*, p. 45.

une diversité linguistique et culturelle et par des échanges entre les langues et les cultures. Le mythe du monolinguisme ayant volé en éclats, les termes *langue* et *culture* ne prennent désormais un sens qu'utilisés au pluriel. Pour l'individu d'aujourd'hui, il est important de pouvoir interagir avec des personnes d'autres langues et cultures. C'est d'ailleurs sur cela que porte l'éducation aux langues : ce dernier veut être un moyen de communication, dans le sens d'ouverture et d'accès à l'altérité – altérité linguistique, culturelle et identitaire¹³.

L'intercompréhension entre de plain-pied dans les considérations avancées par Blanchet pour combattre les politiques discriminatoires basées sur la langue. Premièrement, elle réduit la lathophobie¹⁴, c'est-à-dire qu'elle atténue la peur de commettre une erreur, puisqu'elle accorde aux apprenants le droit de s'exprimer dans leur propre langue. Le stress généré par le fait de devoir communiquer dans un idiome qui n'est pas le nôtre est pour ainsi dire annihilé. De plus, étant donné qu'elle valorise à la fois les compétences plurilingues et l'ouverture à la diversité culturelle, elle se présente comme un rempart contre la glottophobie. En mettant également en exergue les langues minoritaires – qu'il s'agisse de variétés dialectales ou de langues possédant un statut officiel mais peu considérées – elle fait barrage à tout préjugé lié à l'accent, à l'usage d'un idiome donné, elle contre les jugements négatifs par le truchement d'un enseignement où chaque individu et chaque idiome ont droit de cité et où toute hiérarchisation/différence de traitement entre langues est bannie. Nous avons pu vérifier cela à travers notre expérience et aimerions illustrer cet aspect par quelques exemples.

Premièrement, citons le cas des étudiantes roumaines qui ont suivi le séminaire. Absent du manuel Eurom 5, le roumain est parfois délaissé par les méthodes ou sites d'intercompréhension. C'est que la langue est perçue comme la plus opaque de toutes pour les locuteurs romans. Bien que le roumain ait des points communs avec l'italien de par son appartenance à la Romania orientale et qu'il ait emprunté des mots au français, le fait qu'il comprenne un grand nombre de vocables d'origine slave dans son réservoir lexical l'éloigne du reste des langues latines. De plus, de nombreux préjugés sur les Roumains sont tenaces en Italie. Associés aux Roms, perçus comme des étrangers pas toujours respectueux des règles et des lois voire vus comme des délinquants ou pire, les Roumains sont souvent étiquetés et souffrent d'une image péjorative. Par ricochet, la langue roumaine elle-même ne jouit pas d'un statut favorable. Elle n'est pas mise sur le même pied que l'espagnol ou le portugais, par exemple. Dès lors, les connotations négatives associées au roumain sont présentes dans l'imaginaire collectif des italophones du groupe, voire chez les autres participants.

Grâce aux tâches proposées autour du roumain, nous avons remarqué qu'il est remonté dans l'estime des participants. L'atelier lui a donné une légitimité et nous avons pu voir chez les quelques étudiantes roumaines un sentiment de fierté d'appartenir au groupe des langues

¹³ M. Bernaus et alii, *La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues. Kit de formation*, Graz, Centre européen pour les langues vivantes, Editions du Conseil de l'Europe, 2007, p. 10.

¹⁴ Le terme a été inventé par le psychologue Jean Petit dans son livre *De l'enseignement des langues secondes à l'apprentissage des langues maternelles* (Champion-Slatkine, Paris-Genève, 1985).

romanes. Le fait d'avoir introduit le roumain de temps à autre dans nos exercices et activités, malgré une connaissance très réduite de cet idiome par l'équipe enseignante, a valorisé à la fois la langue et à la fois les étudiantes roumaines, contentes de se sentir prises à témoin. En fait, elles ont joué en quelque sorte le rôle de ce que Théo Karoumenos appelle les "miniprofs"¹⁵, c'est-à-dire des apprenant(e)s qui en savent un peu plus que les autres et qui leur expliquent donc certains points du cours. Étant donné qu'aucun membre de l'équipe enseignante ne parle le roumain, les roumanophones ont contribué à faciliter la compréhension des textes, ce qui a eu pour effet de modifier le regard que les autres ont eu sur ces étudiantes et leur langue.

D'autre part, la présence de personnes immigrées provenant d'autres pays comme ceux du Maghreb ou encore des pays de l'Est sont victimes également de racisme ou de préjugés. Par conséquent, leur(s) langue(s) est/sont également dévalorisées. Au cours de notre séminaire, des rapprochements avec l'arabe, le polonais avec le russe ont été établis, ce qui a eu pour effet de conférer aux langues de ces pays une certaine forme de légitimité. L'approche interfamiliale a également été pratiquée de temps à autre, grâce aux participants de langues germaniques. Il est arrivé qu'on leur demande de participer à l'une ou l'autre tâche en utilisant l'allemand, par exemple (interventions sur le forum, jeux de rôles, création d'un conte multilingue collectif). L'anglais servant souvent de langue-pont entre les groupes germaniques et romans, les étudiants ont pu être sensibilisés au fait qu'il existe la possibilité de s'intercomprendre même entre des locuteurs de familles linguistiques différentes.

Un autre exemple qui illustre bien notre approche glottophile réside dans le fait d'avoir sensibilisé la classe aux variétés dialectales de l'italien. Étant donné qu'une bonne moitié de celle-ci est généralement composée d'italophones, nous les avons incités à s'exprimer de temps à autre - à l'oral ou à l'écrit - dans leur dialecte. Cela n'a pas été de soi car plusieurs participants ont fait preuve de réticences. Certains ont avoué ne pas bien le maîtriser. D'autres, par contre, se sont lancés. Nous avons pu constater que quelques personnes sont allées interroger leurs grands-parents pour vérifier telle ou telle chose, pour corriger une intervention à l'écrit ou avoir une confirmation sur l'usage d'un mot. Une liberté qui a été l'occasion pour eux de s'interroger sur une variante régionale mal maîtrisée, qui fait pourtant partie de leur autobiographie langagière, et de se réconcilier avec celle-ci.

Toutes ces considérations ont pu également être vérifiées également par le biais d'un questionnaire d'évaluation sur le cours portant sur différents aspects de l'atelier. Ce formulaire, à remplir sur la plateforme, portait d'une part sur différents points pratiques (organisation, inscriptions...), le type de travail proposé en classe, les activités en ligne etc.

Sans vouloir entrer de façon détaillée dans le questionnaire, nous pouvons affirmer avoir constaté - grâce à une question finale de type général où l'on demandait aux participantes et participants de formuler ce que le parcours leur avait apporté et en quoi l'intercompréhension pourrait leur être utile - que de nombreuses personnes ont souligné combien cela avait atténué leur "peur" face à des idiomes éloignés du leur. L'occurrence de mots comme

¹⁵ T. Karoumenos, *Travailler l'hétérogénéité. 36 exercices et leviers. En classes de langues et ailleurs*, Lyon, Chronique sociale, coll. Pédagogie/Formation, 2013, p. 191.

“panique”, “crainte”, “peur” saute aux yeux quand il s’agit de nommer un sentiment qui a (presque) disparu grâce à l’expérience: “Dopo avere frequentato il percorso di IC di fronte a possibili clienti di lingua straniera (non da me studiata) avrò meno timore nell’approccio sapendo di potere capire e farmi capire” dit une étudiante. “Ho imparato a non andare in panico quando non riesco a farmi comprendere o a capire la persona che mi sta di fronte ma utilizzare delle strategie e piccoli trucchi per facilitare la comunicazione” affirme une autre, soulignant qu’il existe des stratégies pour s’en sortir. “Questo percorso formativo, penso mi potrà aiutare nel futuro ad intrattenere conversazioni con persone di nazionalità diverse, senza avere l’eccessivo timore di non capire” renchérit un troisième.

D’autres, au contraire, ont davantage mis en évidence le changement qui s’est opéré en eux au cours de l’atelier (“ho acquisito un diverso approccio alle lingue sconosciute” écrit un participant), l’ouverture qui s’en est suivie (“l’apertura verso nuove lingue e la conseguente possibile e più facile connessione con le altre persone”) ou encore et surtout l’abatement des barrières psychologiques (“le conoscenze etico-morali che ti fanno capire che non esiste una barriera linguistica tra persone di diversa nazionalità ma solo mentale” ajoute une étudiante. Une autre encore, enfin, souligne combien ce parcours lui “ha davvero aperto gli occhi e la mente” pour poursuivre en évoquant l’ “élasticité mentale” suscitée par l’IC et, surtout, le fait qu’avoir vu des personnes de différentes nationalités interagir lui a transmis la “la bellezza del diverso, dello straniero”.

Autant de remarques qui nous ont fait comprendre combien les ateliers ont modifié leur perception des langues méconnues et leur regard sur l’Autre, sur l’étranger.

7. Quelques bémols

Durant nos séances de cours, les interactions de la classe plurilingue, tant au niveau des langues utilisées par les enseignant(e)s que celles parlées par les étudiant(e)s, ne fonctionnent cependant pas toujours comme on le souhaiterait. Si, dès le départ, il est demandé à chacun(e) de s’exprimer de préférence dans sa langue maternelle ou de faire usage d’un dialecte (pour varier, puisque beaucoup d’italophones sont présents en classe et que l’italien est la langue véhiculaire des étudiants une fois franchi le pas de la porte, indépendamment de leur nationalité) ou encore d’utiliser de préférence une langue romane bien maîtrisée, dans les faits, il faut admettre que les apprenant(e)s n’ont pas toujours réagi comme on l’aurait espéré, surtout en début de parcours. Ainsi, le recours à la langue véhiculaire de la classe est récurrent. Du fait même que tous les élèves vivent en Italie – de façon permanente ou temporaire – l’italien tend à occuper une large place dans les interactions, au point que même les non-natifs/ves, qu’ils ou elles soient enfants d’immigrés ou étudiant(e) Erasmus, s’expriment en italien. Tout se passe comme si certain(e)s étudiant(e)s étranger(e)s, n’étant pas habitué(e)s au fait qu’on leur laisse la possibilité de s’exprimer dans leur langue maternelle au sein d’un établissement italophone, avaient intégré cette logique au point de ne plus pouvoir s’en détacher. Qu’ils/elles soient italophones ou allophones (mais que veut dire allophone dans une classe d’IC ?), pour eux/elles, utiliser leur

langue maternelle équivaut à commettre une infraction, c'est violer une règle, c'est rompre l'accord tacite qui régit les règles habituelles de communication d'un cours de langue, l'idée étant qu'au cours d'espagnol on prend la parole en espagnol. D'autant qu'habituellement quand un(e) apprenant(e) s'obstine à répondre dans sa langue maternelle, cela peut être perçu comme de la provocation, comme une manière de signifier à l'enseignant(e) qu'on n'a guère envie de converser, la situation étant, par essence, artificielle, surtout en situation homoglotte, lorsque le/la professeur(e) et ses étudiant(e)s ont la même langue maternelle. Combien de fois les professeur(e)s ne doivent-ils/elles pas insister pour que leurs élèves s'expriment dans la langue-cible ?

Dans le cas présent, davantage de liberté est laissée aux participant(e)s puisque chacun(e) peut parler la langue qu'il/elle souhaite. Cependant, cette liberté se heurte au poids de la tradition et les participants ne se sentent pas toujours autorisés à en profiter. Par conséquent, différents types d'interactions se produisent, interactions qui varient selon la langue maternelle de l'enseignant qui s'exprime à ce moment-là de la leçon :

– les italophones ne s'accordent pas toujours le droit de s'exprimer en italien, habitués à ce qu'en classe de langue on n'utilise pas la langue maternelle. Tout se passe comme s'ils étaient conditionnés par une vision trop imprégnée par la tradition scolaire qu'ils ont connue. Ceci est encore plus vrai lorsque l'enseignant(e) leur parle dans un autre idiome. La tentation de répondre dans la même langue étrangère que celle du professeur est grande, y compris chez des participant(e)s qui ne baragouinent que quelques mots de cet idiome. On peut donc arriver quelquefois à une situation inverse de celle qui était imaginée et voulue au départ : par habitude, certain(e)s italophones cherchent à s'exprimer dans une autre langue que l'italien "car en classe de langue cela ne se fait pas" ;

– les étudiant(e)s non-italophones tendent, comme nous venons de le dire, à vouloir s'exprimer en italien, "parce qu'on vit en Italie" ou éventuellement dans une autre langue romane qu'ils maîtrisent assez bien. En tous cas, ces personnes non italophones hésitent quelquefois à utiliser leur langue native car elles ont l'impression qu'elles ne seront pas comprises. Dès lors, bien que l'équipe enseignante les ait exhortées dès le premier cours à répondre en français, portugais, catalan ou roumain, à l'instar des italophones, prendre la parole en recourant à la langue maternelle s'avère peu naturel. Car il s'agit bien de cela également. Autant nous disions plus haut que l'intercompréhension est une attitude naturelle, autant l'enceinte scolaire a, pendant des années, banni le plurilinguisme de la classe : une langue correspond à un et un seul enseignement et mélanger différents idiomes est encore très souvent mal perçu ! Dès lors, paradoxalement, notre impression est que le groupe de participants perçoit les échanges plurilingues comme quelque chose de forcé, d'imposé, et donc d'artificiel.

D'autres motifs pourraient être à l'origine de cette sorte de refus de collaborer. Le mot peut paraître exagéré, mais il s'agit bien en quelque sorte d'une rupture dans la communication, d'une façon de ne pas adhérer à la modalité dialogique proposée par l'enseignant(e) et, par là même, de se dérober à la fonction phatique du langage. Une attitude qui se situe à l'opposé de celle adoptée par les italophones, qui peut tout simplement s'expliquer par le fait qu'il y a assurément chez certain(e)s une forme de timidité, voire de gêne à utiliser une langue

différente de celle de la majorité, soit l'italien.

Comportement qu'on peut retrouver également chez les italophones, mais par rapport aux dialectes. Prendre la parole dans une langue minoritaire crée chez certains un certain embarras, ce qui est probablement en lien direct avec le manque de valorisation de celle-ci, au fait que son statut est rarement reconnu. Au cours de notre expérience, nous avons pu remarquer que les personnes ayant osé recourir à leur dialecte local l'ont d'ailleurs fait le plus souvent à l'écrit (sur la plateforme, c'est-à-dire en solitaire, à la maison) et, d'autre part, quand un dialecte a été utilisé en classe à l'oral, son usage a fait rire ou sourire toute la classe. Plaisir de transgresser une règle, forme de jouissance libératrice pour celui ou celle qui l'utilise, mais aussi, faut-il le dire, sentiment de gêne devant les camarades dû au fait d'avoir osé prononcer quelques phrases dans un idiome non reconnu. Une attitude qui évolue cependant au fil de l'atelier vers une plus grande ouverture.

8. Conclusion

À partir de l'expérience vécue en classe d'intercompréhension – dont nous n'avons cité que quelques moments-clés – nous avons pu constater que l'IC améliore le respect mutuel entre élèves, abat les frontières entre langues mais également entre cultures. En permettant aux participant(e)s de découvrir d'autres sonorités, d'autres systèmes linguistiques, d'autres façons de dire le réel et en démontant certains stéréotypes liés aux langues, cette méthode didactique ouvre d'une part des portes vers l'altérité et, d'autre part, fait barrage à la glottophobie et au racisme. Les étudiantes et étudiants qui suivent les leçons d'intercompréhension, malgré quelques réticences initiales, sortent d'une vision ethnocentrique de l'univers, comprennent qu'il est envisageable d'adopter une forme de communication différente de celle qu'on leur a toujours enseignée et que le passage par la "case anglais" n'est pas inéluctable. On peut donc espérer que ces futur(e)s citoyen(ne)s, formés à l'aune du respect de la différence par le biais d'une forme de communication égalitaire et soucieuse de préserver la diversité linguistique, ne tomberont jamais dans l'intolérance et la xénophobie et qu'un dialogue avec l'Autre sera toujours possible.

9. Bibliographie

Bernaus M. et alii, *La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues. Kit de formation*, Graz, Centre européen pour les langues vivantes, Editions du Conseil de l'Europe, 2007.

Blanchet P., *Discriminations : combattre la glottophobie*, Paris, Éditions Textuel, 2016.

Blanchet P., S. Clerc Conan (réunis, présentés et commentés par), *Je n'ai plus osé ouvrir la bouche. Témoignages de glottophobie vécue et moyens de se défendre*, Limoges, Lambert Lucas, 2018.

Bonvino E., Caddéo S., Vilaginés Serra E., Pippa S., *Eurom 5: lire et comprendre cinq*

langues romanes, Milano, Hoepli, 2011.

CARAP, *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, ouvrage collectif coordonné par M. Candelier, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, 2012.

De Pietro J. F., Matthey M., *L'éveil aux langues: des outils pour travailler la différence*, in "Langage et pratiques", 28, 2001, pp. 31-44.

EOLE, *Éducation et ouverture aux langues à l'école*, <http://eole.irdp.ch/eole>.

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

Gazzola M., *Il valore economico delle lingue*, troisièmes Assises européennes du plurilinguisme organisée par l'Observatoire européen du plurilinguisme, Rome, 10-12 octobre 2012, in "Lingua, Politica, Cultura" – Serta Gratulatoria in Honorem Renato Corsetti, NY, Ed. Mundial, pp. 47-54.

Georgeault P., *Pour une approche géopolitique du multilinguisme*, in *Actas del III Seminario Interamericano sobre la Gestión de las Lenguas: "Las políticas lingüísticas en el ámbito de las Américas en un mundo multipolar"*, Río de Janeiro, 29-31 mayo 2006, Unión latina – Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007, pp. 242-254.

Grin F., *Rapport officiel L'enseignement des langues comme politique publique*, Haut conseil de l'évaluation de l'école, n° 19, 2005.

Karoumenos T., *Travailler l'hétérogénéité. 36 exercices et leviers. En classes de langues et ailleurs*, Lyon, Chronique sociale, coll. Pédagogie/Formation, 2013.

MIRIADI, Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance (plateforme), www.miriadi.net.

Sheeren H., *L'intercompréhension: un nouveau souffle pour les langues romanes minoritaires et pour les dialectes?*, in "Lengas", 79, 2016, mis en ligne le 30 juin 2016, consulté le 12/01/2019. URL : <http://journals.openedition.org/lengas/1060>; DOI : 10.4000/lengas.1060.

Received: February 5, 2019

Revisions received: February 20, 2019/March 18, 2019

Accepted: April 17, 2019