

**Intervention de Pierre Escudé, maître de conférences en bilinguisme français-occitan et didactique des langues romanes à l'IUFM de l'université de Toulouse 2, lors du colloque « Langues anciennes, mondes modernes ! Refonder l'enseignement du latin et du grec », lycée Louis-le-Grand, 31 janvier 2012**

## **Intercompréhension et latin : variétés, unité, éducation par le langage**

Je remercie les organisateurs de ce colloque, au premier rang desquels Madame Catherine Klein et Monsieur Bernard Combeaud, de l'honneur qui m'est fait de pouvoir parler avec vous de l'intercompréhension, du latin et des langues romanes au sein de l'école et du système éducatif français.

Ce préambule me permet de définir les trois points de cet entretien. Nous traiterons dans un premier temps des conditions de l'apprentissage des langues, et notamment de la distinction si productive entre *langage* et *langues*. Les langues ne sachant exister sans leur *représentation*, nous observerons la place de ces représentations au sein d'un système social, ici le système éducatif, et les situations possibles de leur mise en contact, conflictuelle ou régulée.

Enfin, nous aborderons l'aspect didactique de la régulation du contact des langues : l'intercompréhension, qu'il nous faudra alors définir théoriquement et pragmatiquement, en est sans doute l'une des clefs les plus prometteuses en termes d'apprentissage et d'économie. Nous verrons en effet que si l'intercompréhension permet de justifier plus fermement l'aspect de gain pédagogique en terme de logique de l'apprentissage du latin-langue-grammaticale, elle permet davantage encore de faire valoir l'incalculable apport langagier et culturel au sein d'une circulation des langues mettant en jeu le français et les langues romanes notamment.

L'édition des *Actes* du Colloque me permet de développer davantage que sur la plage de temps de mon intervention orale cette troisième partie, notamment pour ce qui est de la place du latin dans le manuel européen *euro-mania* et son utilisation en classe de collège.

L'école reste le lieu où se transmettent les intentions d'une société. La nôtre s'est définie, contre sa réalité historique, comme monolingue : l'histoire de l'école à partir de la III<sup>e</sup> République a longtemps été l'institution du monolinguisme auprès de jeunes locuteurs qui étaient au mieux bilingues, au pire diglossiques. Les compétences de nombreux Français dans l'utilisation quotidienne de plusieurs langues, qu'on reconnaît aujourd'hui comme « langues régionales » ou « langues de France », ont ainsi été redressées vers une seule norme. La langue officielle apparaît alors comme langue unique, le français jouissant par ailleurs d'un statut de « langue universelle » de par son emprise diplomatique, économique, colonisatrice sur la scène internationale.

Nous gardons dans notre structure mentale et didactique ce pli fondateur. Nous ne sommes pas les seuls : l'Europe, qui représente 16% de la population mondiale, ne représente plus que 3% des langues du monde. Par ailleurs, l'apprentissage d'une langue « étrangère » est longtemps initié<sup>1</sup> à

---

<sup>1</sup> Jusqu'en 2001.

partir du commencement du lycée, puis du collège, à une époque où seulement 1% des Français étaient bacheliers. Ils seront 5% en 1950, et atteindront en 1969 les 19% d'une classe d'âge. L'apprentissage des langues est donc *secondaire*, pour des raisons théoriques et tout autant politiques : il ne faut pas troubler la pureté de la langue française. Le psycho-didacticien Izhaç Epstein condense bon nombre de ces préventions linguistiques, didactiques et ... sociales de la manière suivante :

« Etant donné qu'une seule langue suffit pleinement au développement intellectuel et moral de l'individu, l'étude de langues étrangères doit être considérée, au point de vue rationnel et éducatif, comme une très grave perte de temps et d'énergie. En outre, fournissant à l'esprit des voies mentales nouvelles, [la langue étrangère] occasionne dans l'idéation une multitude d'actions concurrentes qui entravent la pensée et, en tout cas, la ralentissent. *La polyglossie est une plaie sociale*<sup>2</sup> »

Le nationalisme chauffé à blanc dans son épisode impérialiste fonde, en France comme en d'autres pays d'Europe, que la langue nationale moderne est universelle – statut réservé autrefois au latin, au prestige de son histoire et de sa géographie – et qu'elle se suffit en son autarcie. Au même moment où la France récusé et condamne les autres langues historiques et littéraires de son espace politique, la langue nationale s'académise, se normalise, se coupe de ses variations langagières, elles aussi nommées patois parfois par les plus grands spécialistes d'une science linguistique en plein essor et au service de ce même nationalisme<sup>3</sup>. Les Instructions Officielles édictées par le ministre de Monzie en 1923 – et qui resteront à peu de chose près identiques jusqu'en 1972 !- marquent durablement notre représentation et notre didactique des langues, et du français :

« Nul n'ignore les difficultés que rencontre l'instituteur dans l'enseignement de la langue française. Lorsque les enfants lui sont confiés, leur vocabulaire est pauvre et il appartient plus souvent à l'argot du quartier, au patois du village, au dialecte de la province, qu'à la langue de Racine ou de Voltaire. Le maître doit se proposer pour but d'amener ces enfants à exprimer leurs pensées et leurs sentiments, de vive voix ou par écrit, en un langage correct. Enrichir leur vocabulaire, habituer les élèves à choisir exactement et à prononcer distinctement le mot propre, puis les amener peu à peu à grouper logiquement leurs pensées et leurs expressions, voilà un programme qui, en dépit de sa modestie, n'est pas de réalisation facile. Nos instituteurs affronteront, pour le remplir, tous les obstacles car ils sentent bien que donner l'enseignement du français, ce n'est pas seulement travailler au maintien et à l'expansion d'une belle langue et d'une belle littérature, c'est fortifier l'unité nationale. »

La langue est unique, à l'instar de sa représentation poétique et de sa représentation politique. Dernier étage de cette théorie qui soutient cette didactique fondatrice : la langue unique, c'est le langage. C'est d'ailleurs ce que continue de révéler l'anglais, pour qui *language* dit et l'un et l'autre.

Or, nous devons savoir que la langue, ce n'est pas du tout le *langage*. L'histoire vraie de Victor, *lo salvatjon*, l'enfant sauvage de l'Aveyron, nous le rappelle. On connaît cette histoire par les deux *Rapports* que le docteur Itard rédige en 1801 puis en 1806<sup>4</sup> et par le film de François Truffaut, jouant lui-même le rôle du docteur Itard, en 1969. Un « enfant sauvage » est découvert à l'âge de 14 ou 15 ans, croit-on, dans les forêts (*la selva*) de Saint-Sernin sur Rance, canton de Saint-Affrique ; happé par la curiosité parisienne en pleine période rousseauiste<sup>5</sup>, il sera finalement accueilli puis adopté par le médecin-chef de l'Institution impériale des sourds-muets, dans l'actuelle rue de l'Abbé de l'Épée. Malgré tous les efforts du docteur Itard, Victor ne pourra parler aucune langue. La question que pose

---

2 *La pensée et la polyglossie : essai psychologique et didactique*, Paris, Payot, 1915, 210.

3 « On ne comprend bien les théories que si l'on procède à l'ethnographie des critiques qui les ont émises. Toute hypothèse naît dans un espace, un temps et une société dont elle est aussi le reflet. » Ainsi Jean-Claude Dinguirard introduit-il sa longue ethnographie de la linguistique française du 19<sup>e</sup> siècle dans « L'épopée perdue de l'occitan, *Via Domitia*, n°30, 1983-2, Université de Toulouse II - le Mirail, 1-106 ; « De François Raynouard à Auguste Brun. La contribution des Méridionaux aux premières études de linguistique romane », *Lengas* revue de sociolinguistique n°42, 1997 ; Ursula Bähler, *Gaston Paris et la philologie romane*, Genève, Droz, 2004.

4 On trouvera édités ces deux *Mémoires* dans l'ouvrage de Lucien Malson, *Les enfants sauvages*, 10/18, 1964, 119-247.

5 Une « tragi-comédie héroï-comique », *Victor, ou l'enfant de la forêt*, sera jouée et éditée en 1794 chez Augustin Prévost, 94 pages.

Itard est la suivante : « S'il n'est pas sourd, pourquoi ne parle-t-il pas ? ». En fait, Victor ne peut accéder, à son âge tardif, à la *langue* de l'entourage social qui est désormais le sien, car il n'a jamais eu accès au *langage*.

Le langage est cette aptitude naturelle acquise par l'homme au cours de la préhistoire et de l'histoire, qui consiste à recycler les organes de la nutrition et de la respiration vers une autre fonction, qui n'est ni la nutrition ni la respiration, et qui est le langage. Cette « hérédité de l'espèce », l'individu la retrouve durant les cinq à six premières années de sa vie, grâce à sa proche société – on parle alors de langue maternelle – et à la scolarisation – notamment grâce à l'école maternelle. Un jeune enfant naît, hors handicap, avec la compétence de pouvoir discriminer tous les sons qu'il entend, puis de les reproduire. Dans la réalité, le jeune enfant ne discriminerait et ne reproduirait que les sons qu'il entend dans le cadre familial et social qui l'éduque. La langue est le code culturel donné, tandis que le langage est l'aptitude naturelle acquise qui la permet, si et seulement si cette dernière est vitalisée par un usage familial et social. Voici pourquoi Victor, resté seul toute son enfance, est dans l'incapacité de reproduire une langue : il n'est pas entré dans le langage.

Cela signifie que l'enfant naît avec la compétence d'être plurilingue. Son aptitude au langage est universelle ; la réduction à une et une seule langue relève d'un choix théorique restrictif et génère un gâchis pratique. On voit donc que la précocité de l'apprentissage *des langues* est une donnée fondamentale. L'enfant bi/plurilingue construit les données à partir de deux codes à la fois, et non d'un seul. Il a conscience très tôt de ce que Saussure nommera « l'aléatoire du code ». Son apprentissage – notamment langagier – fonctionne grâce à ses capacités de transfert, de reformulation, de comparaison incessante. L'enfant monolingue construit, quant à lui, à partir d'un seul code. Son passage à une langue seconde se fera donc par le crible phonologique, syntaxique, morphologique, lexical, de la langue première. L'accent inauthentique de locuteurs tardifs provient de ce crible devenu lieu d'étanchéité à la réalité de la langue nouvelle :

« L'un des premiers mots latins qu'il eut à lire à haute voix n'était pas celui du coq, mais celui de sa femelle : *gallina*. Le mot n'a guère changé entre les basses-cours de l'Antiquité et celles dont il avait le caquet dans les oreilles. Il prononça *galína* avec l'accent sur l'*i* qui lui était naturel et qui l'était aussi, il le savait d'instinct, à Cicéron et Virgile. La classe éclata de rire. Le professeur corrigea : *galinâ*, à la française. L'Hexagone conquérante campe sur le latin scolaire<sup>6</sup>. »

Le latin a longtemps un statut à part dans l'apprentissage scolaire, puisqu'il a un statut à part dans la société européenne.

« C'est l'étude du latin qui fait proprement l'occupation des classes, et qui est comme le fonds des exercices du collège » pose Rollin dans son *Traité des Etudes*<sup>7</sup>, ce qui ne sera pas démenti par la création des Lycées, jusqu'au milieu du 19<sup>e</sup> siècle<sup>8</sup>. Le latin, *lingua franca* européenne jusque tard auprès des élites<sup>9</sup>, perd définitivement à l'époque nationaliste ce statut au profit des langues nationales qui se l'arrogent<sup>10</sup>. Dans la même dérive d'apprentissage monolingue, on va vers le latin à partir du français :

---

6 Robert Lafont, *Le coq et l'oc, apologue*, Arles : Actes Sud, 1997, 70-71.

7 1726-1728 ; *Discours préliminaire du Traité des études*, Introduction et notes de Jean Lombard, Paris : L'Harmattan, 1998.

8 L'Arrêté concernant l'organisation de l'enseignement dans les lycées du 10 décembre 1802 stipule en effet que « l'on enseignera essentiellement dans les lycées le latin et les mathématiques ».

9 Que l'on songe à l'anecdote que rapporte Jean Starobinski au sujet de l'exode de son père, Juif polonais vers la Suisse, il y a tout juste un siècle : « Où allez-vous, jeune homme ? – A Genève. – Quoi ! Genève ! *Refugium omnium vivorum perditorum* ! On conversait encore en latin dans l'Europe de 1913 », Jean Starobinski, *Notre seul, notre unique jardin*, Genève : Zoé, 2010.

10 Cette perte de statut universel est sans doute due, en partie, à la volonté de purisme de certains humanistes qui ne considèrent pas l'aspect pragmatique de la langue. « Sans doute, pour le Moyen Age aussi, le latin était la langue scolaire, d'une manière peut-être même plus exclusive qu'à l'âge suivant : la langue nationale était, en effet, complètement bannie des Universités et des Collèges ; les élèves ne devaient même pas s'en servir dans leurs conversations, alors qu'au contraire certains pédagogues de la Renaissance en permettent l'emploi même dans les explications. Seulement, les scolastiques ne songeaient pas à lui attribuer une valeur éducative ; ils s'en servaient comme d'une langue vivante, commode parce qu'elle était comprise des différentes nationalités, mais qui ne différait pas en nature des idiomes vulgaires. Ils trouvaient tout

« Sous prétexte de faciliter le travail du thème et d'aider l'intelligence des auteurs, [nos livres de classe] n'ont d'autre idée que d'éluder l'effort logique et grammatical. Mettre un tour français sous un tour latin, et réciproquement, c'est à quoi ils sont uniquement occupés<sup>11</sup>. »

C'est-à-dire que le latin, perdant son aura et son efficacité sociale de langue *universelle*, ne garde plus qu'une double fonction scolaire. La première, elle aussi disparaissant, est d'être une filière de sélection stratégique pour certains élèves. La seconde, véritable raison d'être pour l'apprentissage actuel du latin, est d'être une « langue grammaticale » permettant de construire le raisonnement logique. Bréal notamment développe cette valeur-ci :

« Le profit inestimable qui réside dans l'étude d'une langue morte, c'est qu'elle dépayse l'esprit et l'oblige à entrer dans une autre manière de penser et de parler. Chaque construction, chaque règle grammaticale qui s'éloigne de l'usage de notre langue, doit être pour l'élève une occasion de réfléchir. La tâche du maître n'est donc pas d'écartier les difficultés de la route, mais seulement de les disposer d'une façon méthodique et graduée. Il ne s'agit pas d'abrégier le chemin, car c'est le chemin qui est en quelque sorte la fin qu'on se propose<sup>12</sup>. »

« L'éloignement de l'usage » correspond à une didactique de la reformulation, de la distance, et non de la traduction à partir d'un code donné et intangible, d'une didactique de la « langue de communication », immédiatement efficace et donc seule rentable. Le développement de cette pensée logique est encore explicité par Emile Durkheim, au début du 20<sup>e</sup> siècle :

« Cette grammaire générale, c'est donc bien la logique du langage. Ce n'est pas à dire qu'on enseignait cette science du langage sous une forme abstraite, ne se rattachant spécialement à aucune langue déterminée, comme pourrait procéder aujourd'hui un savant qui enseignerait la grammaire générale. En réalité, la science grammaticale avait pour objet particulier le latin ; mais, dans le latin, ce sont les formes et lois générales du langage que l'on cherchait à atteindre. Et le latin, surtout le latin des savants, des clercs, paraissait tout particulièrement propre à ce rôle; car il était par lui-même une sorte de langue générique, de langue universelle, dont les différents latins populaires, ceux de Gaule, de Germanie et d'Italie étaient des espèces particulières. C'était donc la matière toute naturelle de cette géométrie du langage qu'on rêvait de constituer<sup>13</sup>. »

La didactique actuelle du bilinguisme et du plurilinguisme est fondée sur cette distance entre langue d'apprentissage et objet de connaissance – qui peut être une langue seconde. Laurent Gajo emploie le concept de défamiliarisation qu'il emprunte à la théorie esthétique de Victor Chklovski<sup>14</sup> et qu'on retrouve également chez l'un de nos plus intéressants écrivains contemporains, Georges Pérec :

---

naturel que, comme toute langue vivante, elle continuât à évoluer de manière à exprimer les idées nouvelles et les besoins nouveaux qui se faisaient jour. Aussi ne craignaient-ils pas de le déformer quand c'était nécessaire, d'y introduire des néologismes qui étaient autant de barbarismes, mais qui ne les choquaient aucunement. Au contraire, pour Érasme et Vivès, ces déformations étaient autant d'actes d'impiété et de vandalisme. C'est que, pour eux, le latin n'était pas simplement une langue internationale commode. Ils y voyaient un instrument incomparable d'éducation. Et puisque le latin devait le rôle qui lui était ainsi attribué à ce fait qu'il était une langue littéraire, le seul latin qui, de ce point de vue, eût droit de cité dans les classes était celui qui présentait ce caractère au plus haut degré, c'est-à-dire le latin de l'époque classique. Lui seul pouvait rendre les services qu'on en attendait. (...) Il s'agissait donc, en réalité, d'un tout autre latin qu'au Moyen Âge ; c'est le latin comme langue morte qui, pour la première fois, entra dans l'enseignement. Et c'est pourtant de cette langue morte qu'on allait faire le modèle d'après lequel devrait être formée la pensée des vivants. », Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France, cours pour les candidats à l'Agrégation prononcé en 1904-1905*. 2<sup>e</sup> partie, chapitre 2, « le courant humaniste - Erasme ».

11 Michel Bréal, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, Paris : Hachette, 1872.

12 Idem.

13 Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France, cours pour les candidats à l'Agrégation prononcé en 1904-1905*. 1<sup>er</sup> partie, chapitre 12, « l'enseignement dialectique dans les universités ».

14 Ou concept d'*étrangeté* (« ostranénié » en russe) que développe Chklovski (1893-1984) pour qui « le procédé de l'art [...] consiste à obscurcir la forme, à augmenter la difficulté et la durée de la perception », afin de mieux faire paraître ce qui n'est plus perçu, à force d'automatisme. Cf. Laurent Gajo, « L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue ». In Conti, V. & Grin, F. (dir.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Genève : Georg, 2008, 131-150.

"S'il y a une vocation morale, comme vous dites - enfin, une pratique -, c'est de donner à voir, de demander aux gens de regarder, peut-être différemment, ce qu'ils sont habitués à voir. *Espèces d'espaces* vient de là : on m'a demandé de me définir par rapport à l'espace et j'ai essayé de décrire une ville comme si je la voyais pour la première fois de ma vie, comme un objet étrange et non comme un objet auquel on est tellement habitué, anesthésié, qu'on n'a plus de perception du monde immédiat. En conséquence de quoi on remplace cette absence de perception par l'événement, par le spectaculaire, le sensationnel. On ne regarde pas ce qui est l'ordinaire, ce qu'on appelle, dans *Cause commune* "l'infra-ordinaire"<sup>15</sup>. »

Or, l'apprentissage des langues fonctionnant d'une part de manière non précoce, c'est-à-dire à partir d'un temps où les capacités discriminatoires et phonatoires sont calcifiées, où le pouvoir d'une structure monolingue obère la capacité de décentrage, de défamiliarisation, et d'autre part dans la représentation de langues inégales entre elles – et à ce jeu là, le latin n'est plus en haut de l'échelle, remplacé par la néo lingua franca (l'anglais de communication internationale) -, cet apprentissage se trouve engoncé dans des ornières didactiques, et porte trop peu de résultats probants. Déjà du temps de Bréal, celui-ci comparait la réussite d'un certain pragmatisme allemand à notre éducation « à la française » :

« Mais si ces pièces de montre sont obtenues par une culture à rebours du bon sens, où est le profit des enfants, où est le gain de l'État ?<sup>16</sup> »

Pourquoi « ça ne marche pas ? ». Pour Bréal, déjà et encore, l'explication est simple :

« Les défauts de notre instruction grammaticale peuvent se résumer en deux mots : elle n'est ni philosophique, ni historique. »

Notre didactique provient encore d'une théorie de la langue, pétrie de l'idée que les langues sont étanches les unes aux autres, et à l'égal du français, langue académisée, chaque langue est codifiée de manière unanime et intangible. C'est d'en haut que le modèle langagier provient : on ne saura parler bien que lorsqu'on saura bien parler.

Pour en revenir au latin, cette langue perd ses deux fonctions scolaires fondamentales – après avoir perdu sa fonction sociale - aux deux conditions suivantes :

- si l'apprentissage du latin-langue-grammaticale se réduit à l'apprentissage d'un mécanisme figé et déjà donné<sup>17</sup> ;
- si le latin n'est pas représenté et étudié dans son contexte d'évolution historique, géographique, culturelle, c'est-à-dire comme langue mère de l'ensemble des langues européennes, langue matricielle de *l'intercompréhension européenne*<sup>18</sup>.

---

15 Georges Pérec *En dialogue avec l'époque et autres entretiens (1965-1981)*, collection Métamorphoses Joseph K., 2011, 108.

16 *Id.*, p. 175.

17 « Armé de la grammaire de Lhomond, l'écolier n'a plus besoin de penser : il a un mécanisme qui travaille pour lui. Vingt ans après que Rousseau eut posé ce principe dans son *Émile* qu'il fallait obliger l'enfant à trouver tout par lui-même (principe qui, comme nous l'avons vu, est devenu l'âme de l'éducation allemande), l'Université de Paris produisait et couvrait de son autorité l'autorité de pareils livres [ceux des Jésuites, de Lhomond, dans lesquels on ne voit d'autres préoccupations] que de réduire tout enseignement à un exercice de mémoire et de rendre superflu même le plus léger effort de la raison », *id.* 171-172. Le sociologue Emile Durkheim ne dira pas autre chose en 1904 : « De même, au lieu de cette analyse logique automatique qui est impliquée dans le thème comme dans la version classique, on pourrait recourir à des exercices répétés d'analyse logique proprement dite, pourvu que celle-ci ne consiste pas en un mécanisme aveugle et machinal. Rien de plus instructif que de faire comprendre à l'enfant de quoi est faite une proposition, une phrase, comment les éléments qui la composent se relient les uns aux autres, comment certains sont entraînés dans l'orbite des autres, comment certains commandent et d'autres sont commandés, etc., et de fixer en lui cette compréhension par des exercices répétés, mais dont la répétition ne dispenserait pas de l'intelligence. En un mot, la culture grammaticale, bien comprise, doit reprendre un peu de la place qu'elle occupait dans nos écoles d'autrefois et qu'elle a perdue depuis », *id.* 2<sup>e</sup> partie, chapitre 13, « conclusion - la culture logique par les langues ».

18 « En Allemagne, par exemple, il s'en faut que le latin jouisse d'une considération aussi exclusive [qu'en France] : non seulement le grec est avec lui de plain-pied, mais on étudie l'allemand dans son évolution historique, et une part beaucoup plus large est faite dès les premières années aux connaissances appelées *réelles*, c'est-à-dire à la géographie, à l'histoire et



De Bréal en 1872 à Bourciez en 1967, on relève une longue parenthèse d'histoire de l'éducation où sont éclipsés dans les écoles les apports de la linguistique comparée et de la romanistique en faveur de l'apprentissage des langues<sup>19</sup>. La théorie de la pureté linguistique génère ainsi deux conséquences fâcheuses sur cet apprentissage. Outre qu'elle les rend étanches entre elles, marquant une hiérarchie entre langues, elle interdit tout transfert de compétences chez l'élève, de langue à langue.

Notre théorie de la langue reste fondée également par les travaux du Suisse francophone Ferdinand de Saussure. Or, nous n'avons pas assez perçu de cette théorie un élément absolument fondamental. Pour Saussure en effet, la langue fonctionne selon deux mouvements inséparables qui sont décrits dans la partie du *Cours de Linguistique générale* concernant la *Linguistique géographique*<sup>20</sup>. Le premier de ces mouvements est ce qu'il appelle « l'esprit de clocher », c'est-à-dire l'esprit « particulariste » qui est cette loi de dialectalisation de la langue, cette nécessité qu'un groupe de locuteurs détermine à s'identifier par sa langue : le sociolecte, le génératiolecte, le géolecte, le dialecte, sont des nécessités de locution, humaines, sociales, politiques – et linguistiques. Toute langue est dialectale, fonctionne dans la variation. L'autre mouvement, tout aussi premier, est ce que Saussure nomme « force d'intercourse », énergie linguistique prévenant le morcellement de la langue, et assurant son extension externe et sa cohérence interne. La langue est ainsi la somme de ses dialectes, de ses variations. On l'a compris, la « force d'intercourse » assure la capacité d'*intercompréhension* interdialectale de la langue. Chaque langue procède donc tout à la fois de tendances dynamiques unifiantes et clivantes<sup>21</sup>.

Une langue hyper-normée – le français, certaine représentation du latin, langue-grammaticale ou langue-universelle – occulte la dynamique « d'esprit de clocher » : on croit alors qu'une telle langue ne connaît pas de variations (accentuelle, lexicale) ; sa didactique s'arc-boute dans la reproduction d'une langue où l'oral et l'écrit sont de mêmes productions, perd une énergie formidable à expliquer les lois, à réprimer les fautes, voire à être une langue abstraite, strictement conçue pour des objectifs de logique, à l'instar d'un langage mathématique « pur ». On perçoit le temps et l'énergie perdus à force d'hypergrammaticalisation didactique. A l'inverse, une langue à qui l'on récuse la « force d'intercourse » devient une sous-langue, un patois, ses locuteurs perdant conscience de sa réalité linguistique. Ainsi, les « langues régionales » de France, qui n'apparaissent jamais dans leur réalité linguistique, littéraire, historique, au sein des manuels scolaires de français, ou d'histoire et dont on sacrifie en France le potentiel fort d'émergence de compétences plurilingues<sup>22</sup>.

Désormais cependant, le contact des langues semble largement normalisé dans nos sociétés. Mais il n'est pas encore régulé : et l'absence de régulation conduit ce contact à des conflits de représentations. Il est donc temps que s'ouvre, après l'étape de la normalisation, celle de la didactisation du contact des langues – en société comme à l'école.

A la même date qu'apparaît la théorie nouvelle de Saussure, le linguiste français - hélas trop peu connu et étudié - Jules Ronjat (1864-1925), linguiste à qui l'on doit la relecture extensive des *Cours* posthumes de Saussure dont il fut le collègue et l'ami, expose pour la première fois la théorie et la

---

aux sciences. D'où vient cependant qu'on sait moins bien le latin en France qu'en Allemagne, et que la plupart de nos élèves emportent du collège une connaissance fort imparfaite de cette langue, à laquelle ils ont voué tant d'années de travail ? », *id.* 162.

19 « Il est évident que, après le long silence auquel l'avaient condamnée les événements politiques, la linguistique romane a connu un incontestable renouveau. (...) Il va de soi que, après une éclipse due aux événements politiques, les Universités d'Europe ont favorisé la renaissance des études néo latines. », Jean Bourciez, Introduction aux *Éléments de linguistique romane* d'Edouard Bourciez, Klincksieck, 1967, VIII.

20 *Cours de Linguistique générale*, Paris : Payot [1915], 281-284.

21 Durkheim en a la présence lorsqu'il traite le latin « de langue générique, de langue universelle, dont les différents latins populaires, ceux de Gaule, de Germanie et d'Italie étaient des espèces particulières. » (cf. note 13).

22 C'est encore le cas d'une certaine « langue des cités », devenue « langue tribale » et que décrit dans son excellente allocation le professeur Heinz Wismann. Pour ma part, je reste méfiant sur la nomination de « langue de nourrice » : n'est-ce pas ainsi que les premiers lexicographes nationalistes nomment d'autres langues qu'ils souhaitent dévaloriser, à l'instar de Claude Desgrouais dans des *Gasconnismes corrigés*, Toulouse, 1766 ? La langue occitane y est constamment rabaissée : « le patois, c'est le mal », y est-il conclu, rappelant que « tout gasconisme vient du patois (...). Les enfants parlent ce patois avant de parler français. On le parle par nécessité avec les nourrices, les sevrées, les domestiques, avec le peuple à qui l'on a affaire. » Cette vision sociolinguistique est verticale, elle ne se résout qu'avec un conflit : langue supérieure contre langue inférieure qui n'a de choix qu'être aliénée ou en retour s'opposer à la langue haute par une autre violence nationaliste.

pragmatique linguistique de *l'intercompréhension*. Nous sommes en 1913, veille de la première Guerre mondiale, et moment où le nationalisme politique est réellement chauffé à blanc pour deux générations encore. Pour ces raisons, la didactique de l'intercompréhension ne pourra être acceptée et diffusée.

Il faudra attendre les années 1975-1980 pour qu'une autre linguiste française, Claire Blanche-Benveniste (1935-2010), se penche à nouveau sur l'intercompréhension afin que lui soit permis un nouveau développement<sup>23</sup>. Spécialiste du français parlé, de la variation dans la langue<sup>24</sup>, il était logique que Claire Benveniste le devienne de la variation (« esprit de clocher ») à l'intérieur de la famille de langues, et notamment de la famille de langues romanes.

La didactisation de l'intercompréhension est rendue possible grâce au renouvellement des conceptions de représentation des langues et des théories linguistiques qui les génèrent. Nos langues européennes modernes sont, d'une manière ou d'une autre, des *variations issues, tout ou partie, de la même langue latine*<sup>25</sup>. Cette conception, on le voit, ouvre à la didactique du latin, sa représentation et sa position au sein du système éducatif français et européen, de vastes perspectives.

Qu'est-ce que l'intercompréhension<sup>26</sup> ? C'est tout d'abord une pratique intuitive connue de chacun, qui veut que l'on comprenne quelque chose d'un texte ou d'une pratique orale d'un locuteur s'exprimant dans une langue qui ne nous est pas familière. Cette pratique intuitive, commune notamment aux locuteurs de langues de la famille romane (42% de l'ensemble de l'Union Européenne) ou de la famille scandinave où la pratique est intégrée depuis près d'un siècle dans les programmes du primaire, connaît également des avancées didactiques à des moments précis de l'histoire européenne. Le premier de ces moments est celui de la Renaissance et du commerce européen des idées et des marchandises. Des lexiques multilingues comme le *Colloquia* et *dictionariolum octo linguarum* de Noël de Berlaumont connaissent plus d'une centaine d'éditions différentes, de 1530 à 1630<sup>27</sup>. Le passage à l'époque classique, s'il rend plus étanches les langues entre elles, s'illustre par d'autres exemples prestigieux d'une intercompréhension intuitive comme par exemple cette lettre de Jean Racine à Jean de la Fontaine, datée du 11 novembre 1661 depuis la ville occitane d'Uzès :

« Nous fûmes deux jours sur le Rhône, et nous couchâmes à Vienne et à Valence. J'avois commencé dès Lyon à ne plus guère entendre le langage du pays, et à n'être plus intelligible moi-même. (...) Je vous jure que j'ai autant besoin d'interprète qu'un Moscovite en aurait besoin dans Paris. Néanmoins, je commence à m'apercevoir que c'est un langage mêlé d'espagnol et d'italien, et comme j'entends assez bien ces deux langues, j'y ai quelquefois recours pour entendre les autres et pour me faire entendre. »

---

23 Voir notamment le numéro spécial du *Français dans le monde, recherches et applications* : « L'intercompréhension : le cas des langues romanes », coordonné par C. Blanche-Benveniste, janvier 1997, ainsi que la méthode *Eurom4* réalisée dans le cadre d'un programme européen (1989-1997) et reconduite sous la forme d'*Eurom5* par deux de ses disciples, Elisabetta Bonvino, professeur à l'Université de Roma III et Sandrine Caddéo, maître de conférences à l'Université d'Aix, cf. <http://www.eurom5.com/>.

24 Voir notamment son *Approches de la langue parlée en français*, Paris : Ophrys, 1997.

25 Durkheim, parmi tant d'autres à l'époque de Ronjat et Saussure, définit le latin tant comme langue de « force d'intercourse » (« langue générique, langue universelle ») que langue « esprit de clocher » (« ...dont les différents latins populaires, ceux de Gaule, de Germanie et d'Italie étaient des espèces particulières »), cf. *note 13*.

26 Nous nous permettons de renvoyer à notre opuscule, écrit en collaboration avec Pierre Janin, *L'intercompréhension, clef du plurilinguisme*, Paris : CLE international, 2010.

27 Ce « manuel de conversation » pour marchands et voyageurs en huit langues présentées en huit colonnes sur double page est suivi d'un vocabulaire (dans l'ordre alphabétique flamand) et de petits traités de prononciation et de grammaire française, italienne, espagnole et allemande. L'ouvrage fut d'abord publié en deux langues (flamand et français) par Berlaumont en 1530 à Anvers, puis augmenté de deux autres langues (espagnol et latin). En 1583, un libraire anversois en publie trois éditions différentes : dans chaque édition, aux quatre langues de base (flamand, français, italien, espagnol) s'ajoutent deux des trois autres langues (latin, allemand et anglais). L'édition la plus extensive est celle du libraire d'Amsterdam Henrik Aertssens qui donne les langues latine, française, flamande, allemande, espagnole, italienne et portugaise. Mais d'autres combinaisons de langues sont proposées en fonction des besoins, notamment avec les langues anglaise, bretonne, polonaise... , cf. Michel Hermans, « Le livre liégeois. Stratégies éditoriales au début du 17<sup>e</sup> siècle », *François de Dainville, pionnier de l'histoire, de la cartographie et de l'éducation*, textes réunis par C. Bousquet-Bressolier, Etudes et Rencontres de l'École des Chartes, Champion-Droz, 2004, 132 et Béatrice Charlet-Mesdjian et Jean-Louis Charlet, « Une méthode *Assimil* pour apprendre le latin à l'époque humaniste : les *Colloquia* dérivés du *Vocabulaire* de Noël de Berlaumont », *Rursus*, 6-2011, <http://rursus.revues.org/495>. On peut consulter l'ouvrage de Berlaumont grâce au lien suivant : <http://search.ugent.be/meercat/x/bkt01?q=900000189719>.

Mais c'est réellement avec Jules Ronjat que l'intercompréhension devient une pratique théorisée et didactisable. La même année 1913, Ronjat publie deux ouvrages destinés tous deux à modéliser la gestion du contact des langues, soit en un même individu, soit sur un même espace. Le premier traite du bilinguisme d'un enfant de 5 ans auprès de qui ont été construites les mêmes compétences en français et en allemand<sup>28</sup> ; le second pour la première fois fait émerger la compétence d'intercompréhension, chez des locuteurs français de langue occitane :

« Les différences de phonétique, de morphologie, de syntaxe et de vocabulaire ne sont pas telles qu'une personne possédant pratiquement à fond un de nos dialectes ne puisse converser dans ce dialecte avec une autre personne parlant un autre dialecte qu'elle possède pratiquement à fond. (...) Non seulement dans les assemblées félibréennes, qui réunissent les hommes de quelque culture ou tout au moins de quelque entraînement linguistique, mais aux foires, dans les cabarets des villages situés à la rencontre de parlers différents, j'ai toujours vu se poursuivre sans difficulté, entre gens des pays les plus divers, les conversations familières comme les discussions d'affaires. On a le sentiment très net d'une langue commune, prononcée un peu différemment ; le contexte fait saisir les sons, les formes, les tournures et les vocables qui embarrasseraient s'ils étaient isolés ; tout au plus a-t-on quelquefois à répéter ou à expliquer un mot, ou à changer la tournure d'une phrase pour être mieux compris<sup>29</sup>. »

Ronjat, à partir de l'expérience occitane largement dialectalisée, passe à la dimension d'une intercompréhension entre langues romanes : un locuteur non érudit peut entrer en compréhension interactive avec un autre locuteur d'une autre langue, de catalan à occitan, d'occitan à franco-provençal ou à français. Que peut-on conclure ? Que la compétence en langue fonctionne grâce à une intentionnalité, qu'on appellera inférence en classe et dans le cadre d'une méthodologie actionnelle ; que cette compétence est activée du fait des éléments communs dans une famille de langues : même syntaxe, morphologie parallèle, lexique transparent, fonds culturel et sémiotique commun.

L'intercompréhension révèle une théorie opposée à la conflictualisation des langues et des nations, puisqu'impliquant une intégration des langues entre elles, leur régulation, leur didactisation, dont le député Jean Jaurès se fait témoin à son tour aux mêmes années<sup>30</sup>. En un sens, l'intercompréhension va occuper la place stratégique qui était naturellement celle du latin, au moment où celui-ci continue à refluer dans la société et dans l'école. Ce constat précis est fait par deux linguistes contemporains :

« Toute étude historique vraiment approfondie des langues romanes exige la connaissance du latin. Les similitudes et les différences qui existent entre nos cinq langues<sup>31</sup> deviennent infiniment plus claires quand on les ramène à leur commune source. Les écrivains français du 17<sup>e</sup> et du 18<sup>e</sup> qui avaient reçu une éducation classique lisaient assez facilement, à l'exception du roumain – qui utilisait alors un autre alphabet –, l'espagnol, l'italien, le portugais. Pour eux, l'intercompréhension romane était, grâce à leur connaissance du latin, une réalité<sup>32</sup>. »

De même, lors d'un compte-rendu d'activité pédagogique, Claire Blanche-Benveniste retrouve ce rapport entre l'emploi, historiquement gâché, de la langue latine et l'intercompréhension :

---

28 Il s'agit du fils même de Jules Ronjat. *Le développement observé du langage chez l'enfant bilingue*, Paris : Champion, 1913, est le premier ouvrage scientifique sur le bilinguisme.

29 *Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes*, Mâcon : Protat frères, 1913, 12-13.

30 « J'ai été frappé de voir, au cours de mon voyage à travers les pays latins que, en combinant le français et le languedocien, et par une certaine habitude des analogies, je comprenais en très peu de jours le portugais et l'espagnol. Si, par la comparaison du français et du languedocien, ou du provençal, les enfants du peuple, dans tout le Midi de la France, apprenaient à trouver le même mot sous deux formes un peu différentes, ils auraient bientôt en main la clef qui leur ouvrirait, sans grands efforts, l'italien, le catalan, l'espagnol, le portugais. Et ils se sentiraient en harmonie naturelle, en communication aisée avec ce vaste monde des races latines, qui aujourd'hui, dans l'Europe méridionale et dans l'Amérique du Sud, développe tant de forces et d'audacieuses espérances. Pour l'expansion économique comme pour l'agrandissement intellectuel de la France du Midi, il y a là un problème de la plus haute importance, et sur lequel je me permets d'appeler l'attention des instituteurs », *Revue de l'enseignement primaire* du 15 octobre 1911.

31 Français, italien, espagnol, portugais, roumain.

32 Paul Teyssier, *Comprendre les langues romanes. Du français à l'espagnol, au portugais, à l'italien et au roumain*, Paris : Chandeigne, 2004, 16.



« Les enfants révélaient des difficultés rencontrées dans leur propre langue. La découverte des trois nouvelles langues [italien, espagnol, portugais] est devenue prétexte à la découverte de sa propre langue [*i.e.* le français]. C'était, somme toute, le rôle dévolu autrefois au latin. Il y a là sans doute une piste à explorer, plus que dans l'enseignement des langues en tant que tel<sup>33</sup>. »

Fort de ces éléments, une équipe d'enseignants-chercheurs menée par l'IUFM école interne de l'Université de Toulouse – 2 a créé, avec quatre autres équipes universitaires européennes dans le cadre d'un programme européen, un premier manuel scolaire fonctionnant sur le principe de l'intercompréhension. Il s'agit du manuel *euro-mania*, « J'apprends par les langues », destiné à un public d'élèves du primaire (8-11 ans) mais également profitable à des classes de collège de 6<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup>, notamment en classe de français, histoire, langues romanes et latin<sup>34</sup>.

*Euro-mania* fonctionne sur un principe précis : l'apprentissage de 20 notions distinctes et communes aux programmes des pays européens, distribuées sur 4 champs disciplinaires distincts (histoire et géographie ; mathématiques ; technologie ; sciences), y est effectué grâce à des documents rédigés dans des langues de la famille romane. Conformément à la méthode expérimentale<sup>35</sup>, l'élève construit la notion grâce à sa confrontation avec des textes. Dans un manuel scolaire français, ces textes ne seraient rédigés qu'en langue française ; dans un manuel italien, les textes ne seraient qu'en italien, etc. Le manuel *euro-mania* est édité en sept langues de classe : la langue de classe est celle de la consigne, et du savoir acquis en classe. En revanche, pour chacune des éditions, la maquette est la même : chaque texte d'exercice est identifiable par une langue différente. L'élève doit lire ces textes, les traverser, les manipuler, afin de construire la notion par le biais d'hypothèses de travail qui seront validées ou invalidées dans l'optique disciplinaire donnée. Durant la première partie de la leçon, le contenu disciplinaire est donc prioritaire. Le maître ne maîtrise certes pas l'ensemble des langues présentes, mais bien le contenu disciplinaire et la façon d'aborder et de construire la notion. La méthode est collaborative : le maître accompagne les hypothèses de lecture des élèves, parallèles aux hypothèses de sens et de résolution de la « situation problème » initiale.

Dans la seconde partie de la leçon, ce contenu apparaît alors comme une *inférence*, puisque l'objectif devient systématiquement linguistique. Chaque leçon cerne deux objectifs langagiers, traités en conclusion<sup>36</sup> de chaque leçon sous deux rubriques synthétiques nommées

- *la forme informe* (traitement d'un élément morphologique commun aux langues : le démonstratif, le genre, le nombre, le passé, l'infinitif...);
- *le pont* (traitement parallèle du rapport phonème-graphème dans la famille des langues romanes).

Les éléments langagiers que chaque leçon vise à construire sont mis en exergue dans les textes qui auront servi à la leçon disciplinaire<sup>37</sup> ou à la partie langagière et culturelle<sup>38</sup>.

---

33 « A la demande d'un inspecteur, nous avons tenté l'expérience avec des enfants de l'école primaire. On avait choisi, bien sur, des lectures pour enfants (contes, jeux, chansons, etc...), en donnant plus de place à l'oral. L'approche fut la même : traductions, étude de certains points de lexique ou de grammaire, comparaisons simples entre le français et les autres langues. Mais l'expérience s'est transformée, à cause des réflexions des enfants, en une réflexion sur leur langue maternelle : pourquoi un seul *les* pour *femmes* et pour *hommes*? Est-ce « français » de mettre un adjectif avant le nom ? En évaluant leurs traductions, (« c'est pas français », « ça ne se dit pas », « ça ne veut rien dire... »), « Questions et réponses », *L'intercompréhension : le cas des langues romanes. Le Français dans le Monde*, numéro spécial, janvier 1997, 155.

34 Le manuel scolaire *euromania* est diffusé par le réseau du CNDP (<http://crdp.ac-paris.fr/J-apprends-par-les-langues-manuel>), voir aussi le site web pédagogique et gratuit [www.euro-mania.eu](http://www.euro-mania.eu) qui met à disposition l'ensemble des 20 modules du manuel dans les 7 langues d'édition (catalan, espagnol, français, italien, occitan, portugais, roumain).

35 Ou méthode heuristique, où l'on passe de l'incertain au certain, qui est celle également du programme « la main à la pâte ». La méthode expérimentale propose une situation problème. Celle-ci provoque un certain nombre d'hypothèses de la part des élèves. Ces hypothèses seront validées, ou invalidées, du fait d'expérimentations et autres manipulations, qui toutes passent par une verbalisation et une négociation en langue. A la fin de la séance, les élèves évoluent du « savoir naif » au savoir savant, qui est construit et institué.

36 A la page 8 de chacun des 20 modules.

37 Des pages 1 à 5 de chaque module.

38 Des pages 6 à 8 de chaque module.

Le latin n'est pas systématiquement employé dans *euro-mania* puisque l'ensemble des langues joue le rôle de « langue-pont » vers l'ensemble des autres, mais il apparaît assez souvent, et ce pour plusieurs raisons.

La première est évidemment son rôle de *langue-patrimoine*, de langue *matricielle* de l'ensemble des langues romanes. C'est le cas pour le *module 1* dont l'objectif est de faire prendre conscience de l'évidente proximité syntaxique, morphologique, lexicale, des sept langues romanes, présentées selon l'axe d'un continuum géographique – et linguistique – cohérent :

Portugais	Espagnol	Catalan	Occitan	Français	Italien	Roumain
-----------	----------	---------	---------	----------	---------	---------

Les exercices proposés mettent à disposition des élèves des textes de langue différentes, selon plusieurs modalités. Soit il s'agit du même texte en différentes langues, soit d'un même texte construit par des paragraphes différents identifiés par des langues différentes, soit encore de textes différents dans des langues différentes. Dans le premier cas<sup>39</sup>, les élèves (français, dans le cadre du manuel de langue française) possèdent la même fable d'Esopé dans six langues : latin, portugais, espagnol, occitan, italien, roumain. L'activité demandée est la suivante : reformuler dans la langue manquante (ici, le français), le texte donné. A l'intégration des langues entre elles, à l'intégration des langues et des disciplines que l'Institution scolaire nomme DNL<sup>40</sup>, le manuel rajoute l'intégration des *activités* entre elles :

	Compréhension	Production
Orale	1	3 (face à face) / 4 (en interaction)
Ecrite	2	5

Le maître valide l'activité de compréhension écrite (2<sup>41</sup>) dans une ou des langues « étrangères » par l'activité de production orale (3-4) ou/et écrite (5) dans la langue de l'élève et de la classe (ici le français). L'objectif langagier reste bien sur humble : il ne s'agit pas de *parler* couramment des langues, mais d'entrer dans le fonctionnement de ces langues, d'être sécurisé en leur présence, de concevoir leur système, tout en les manipulant, en visant une approximation de plus en plus fine de ce que leur forme porte de sens. Ces activités développent alors quatre compétences distinctes et accordées :

- compétences métalangagières ; le détour par des langues dites « étrangères », en fait de même famille, permet à l'élève de co-construire le système grammatical de la langue d'emploi majoritaire, d'acquérir les éléments de régularité de la langue qui, loin d'être des lois intangibles, sont la marque parfois aléatoire du code de la langue. Cette compétence permet de fonder, par l'observation des régularités et des irrégularités du code, la capacité de *prédictibilité* ;
- compétences cognitives ; l'apprentissage intégré de contenus et de langues aide à « apprendre à apprendre » : le contenu étant inférence de l'apprentissage de la langue, la langue étant inférence de l'apprentissage notionnel ; la langue n'est jamais *objet* mais bien *sujet* d'apprentissage ;
- compétences plurilinguistiques ; l'intercompréhension permet de traiter de manière simultanée plusieurs codes à la fois, de concevoir dans la globalité du traitement linguistique la diversité et la variété des langues, de transférer des connaissances et des compétences de langue à

39 Cf. *Annexe 1*.

40 Discipline non Linguistique, ou Enseignement d'une Matière Intégrant une Langue Etrangère (EMILE), ou selon l'acronyme anglais (CLIL) : Content and Language Integrated Learning.

41 Et/ou orale, car le manuel offre à l'élève et au maître des enregistrements oraux pour l'intégralité des textes du manuel, sur l'interface du site web dédié.

langue, identifiant ainsi ce qui est commun aux langues (« force d'intercourse ») et ce qui leur est singulier (« esprit de clocher », *identité* de chaque langue) ;

- compétences comportementales ; l'élève est habitué à la variation, à la diversité des codes, il est accoutumé à traiter avec l'altérité, élément essentiel de la méthode heuristique, reconnaissant qu'il y a altérité au sein même du code de la langue d'usage majoritaire (les fameuses « exceptions à la règle »), passant de l'incertain au certain.

L'apprentissage en intercompréhension participe de l'éducation langagière telle que définie et résumée par le *CECRL* :

« L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que [l'apprenant (...)] ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent<sup>42</sup>. »

La langue latine condense le faisceau d'interaction et de corrélation des langues romanes : ainsi, le latin aide à considérer ce qu'il y a de commun dans des langues éparses et de même famille ; en retour, chacune de ces langues permet une entrée vers le latin<sup>43</sup>. La langue latine est également employée dans le cadre d'une narration en plusieurs langues<sup>44</sup> : il s'agit ici de retrouver les phrases ou segments de phrase correspondant entre latin et les sept langues employées. Ailleurs, il s'agira de comparer un texte en une dizaine de textes langues différentes, permettant de travailler les aspects de forme : alphabet, nombre de mots, syntaxe, morphologie, lexique<sup>45</sup>.

La langue latine est présente enfin comme élément de cohésion culturelle de l'ensemble européen, soit par son titre de deux des 20 modules<sup>46</sup>, soit par les éléments patrimoniaux qu'elle véhicule – présence étymologique<sup>47</sup>, éléments structurants de notre histoire et de notre géographie<sup>48</sup>.

Refonder l'enseignement des langues anciennes dans le cadre de l'école actuelle permet de dépasser l'aporie d'une opposition didactique entre raidissement élitiste et saupoudrage culturel, les deux menant à un rétrécissement - de l'offre ou du contenu. L'enseignement du latin, langue et culture, doit rester une possibilité largement offerte au plus grand nombre. Cette possibilité sera d'autant mieux comprise et implantée dans les écoles que le latin offrira également, comme langue grammaticale et comme langue structurante de l'intercompréhension européenne, deux de ses atouts les plus évidents.

Le latin peut ainsi, dès le cycle 3 (CE2, CM1, CM2), intégrer les écoles pour une première initiation comme par le biais du manuel euromania, et dès la 6e et la 5e (re)trouver sa place au sein des enseignements de français, d'histoire et géographie, de langues vivantes – notamment romanes. Cette refondation prendrait tout son sens dans le renouveau d'un apprentissage des langues dont le « logiciel didactique » reste à inventer, dès qu'aura été clarifié ce que sont les « grands objectifs » de nos sociétés<sup>49</sup>.

---

42 *Cadre Européen Commun de Référence des Langues*, Division des Politiques Linguistiques, Conseil de l'Europe : Strasbourg, Paris : Didier, 2001, 11.

43 Cf. *Annexe 1.2*.

44 Cf. *Annexe 2*.

45 Cf. *Annexe 5, Portfolio* final du manuel.

46 *Fiat lux* / titre du module 15 ; *In varietate concordia*, titre du module 19.

47 Par exemple, cf. *Annexe 3.1* et *3.2*.

48 Cf. *Annexe 4*. Dans le *module 5*, pages 6-7, on traite d'éléments de la mythologie gréco-latine : Ariane et le Minotaure.

49 « Une transformation pédagogique est toujours la résultante et le signe d'une transformation sociale qui l'explique. Pour qu'un peuple sente, à un moment donné, le besoin de changer son système d'enseignement, il faut que des idées et des besoins se soient fait jour auxquels le système ancien ne donnait plus satisfaction. Mais ces besoins et ces idées, à leur tour, ne sont pas nés de rien ; pour qu'après avoir été ignorés pendant des siècles, tout d'un coup ils émergent à la conscience, il faut que dans l'intervalle il y ait eu quelque chose de changé, et c'est ce changement qu'ils expriment. » Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France, cours pour les candidats à l'Agrégation prononcé en 1904-1905*. 1<sup>er</sup> partie, chapitre 14, 1904. De son côté, André Chervel rappelle que « la fonction des didactiques est de rendre *enseignables* les grands objectifs. Ce sont elles qui transforment les finalités de l'enseignement en *disciplines scolaires*. » *Histoire de l'enseignement du français du 17<sup>e</sup> au 20<sup>e</sup> siècle*, Paris : Retz, 2007.

Gageons qu'il s'agira de se défier tout à la fois du pseudo universalisme de quelque langue impersonnelle de service, comme du rétrécissement communautaire dans des langues non grammaticalisées. Il y a un siècle, c'était hier, Saussure et Ronjat proposaient un extraordinaire redéploiement de la théorie des langues et de leur pragmatique. Par l'intercompréhension, nous savons que les langues ne fonctionnent pas de manière étanche entre elles. Désormais, nous savons aussi qu'apprendre signifie apprendre par les langues : « Je ne parle pas parce que je pense, mais je pense parce que je parle » disait Humboldt. Dans ce cadre là, qui est essentiel, le latin tient sans doute l'une des clefs de la circulation des langues européennes, étant à l'origine de leur extension, de leur diffusion, de leur structuration.

## Annexes

### 1. La fable du bœuf et de la grenouille<sup>50</sup> (module 1, page 6)

euro-mania

## Voyageons dans nos langues

**■ Texte patrimonial en latin**

*Rana major bove esse volens  
In prato quondam rana conspexit bovem,  
Et tacte invidie tentae magnitudinis  
Rugosam inflat pellem. Tum natos suos interrogat:  
«Majorne bove sum?» Illi negant.  
«Quis nunc maior est?»  
«Bos etiam nunc maior est, mater».  
Tandem, dum vult validius inflare sese, rana se rumpit  
Et eius miserum corpus jacet.*

Fable de Phédon

**■ Texte italien**

*La rana che voleva essere più grossa del buie  
Un giorno, in un prato, la rana vede un buie.  
Ingelosita della sua bella corporatura,  
Gonfia la sua pelle rugosa e domanda ai suoi figli:  
"Chi è il più grosso?" "Il buie!" rispondono loro.  
"E adesso?" "Sempre il buie, mamma!"  
Alla fine, a forza di gonfiarsi, la rana scoppia  
E il suo povero corpo ricade a terra.*

**■ Texte portugais**

*A rã que quer ser maior do que o boi  
Certo dia, num prado, a rã vê um boi.  
Cheia de inveja da sua bela corpulência,  
Incha e sua pele rugosa e pergunta aos seus filhos:  
"Quem é maior?" «O boi!» respondem eles.  
«É agora?» «Ainda é o boi, mãe!»  
Por fim, de tanto inchar, a rã explode  
E o seu pobre corpo cai por terra.*

**■ Texte roumain**

*Broasca care vrea să fie mai mare ca bou  
Întro zi, într-o poiană, broasca vede un bou.  
Geloză fiind pe frumusețea lui corpulentă,  
Și umflă pielea rugoasă și-i întreabă fiilii:  
„Cine e mai mare?” „Bou!” răspund ei.  
„Și acum?” „Tot bou, mamă!”  
În final, de atâtea umflat, broasca explodează  
Și bietul ei corp cade pe pământ.*

... À toi d'écrire la fable!

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



6
se
seis
six
six
six
six
six

<sup>50</sup> [http://www.euro-mania.eu/index.php?option=com\\_content&task=view&id=4&Itemid=19&limit=1&limitstart=5..](http://www.euro-mania.eu/index.php?option=com_content&task=view&id=4&Itemid=19&limit=1&limitstart=5..)

## 1.2- Organiser des observations (module 1, page 8) :

### Pont 1

1. Organise dans un tableau tes observations sur les mots des textes de la page 6.

Latin	Portugais	Espagnol	Occitan	Français	Italien	Roumain
rana						
	boi					
		prado				
			maire			
				peau		
					rugosa	
						corp

2. Quelles conclusions tires-tu de ta lecture?

## 2. Retrouver une narration en plusieurs langues (module 14, page 5)

### En route vers l'école!



Romulus vit au III<sup>e</sup> siècle de notre ère.

Il écrit le début de sa journée.

Remets dans l'ordre les étapes, depuis le réveil à l'aube de Romulus jusqu'à son départ vers l'école.

- |                                      |   |   |           |   |
|--------------------------------------|---|---|-----------|---|
| Ante lucem vigilavi de somno.        | ● | ● | <b>CA</b> | M'he calçat.                                      |
| Surrexi de lecto, sedi.              | ● | ● | <b>OC</b> | Me penchenèri.                                    |
| Calciavi me.                         | ● | ● | <b>IT</b> | Mi sono svegliato prima dell'arrivo della luce.   |
| Lavo primo manus deinde faciem lavi. | ● | ● | <b>ES</b> | Yo me lavo primero las manos y, después, la cara. |
| Extersi.                             | ● | ● | <b>IT</b> | Vado a scuola!                                    |
| Accepi tunicam ad corpus.            | ● | ● | <b>FR</b> | J'ai revêtu une tunique autour de mon corps.      |
| Pectinavi.                           | ● | ● | <b>RO</b> | M-am sculat din pat. M-am așezat.                 |
| Eo in scholam!                       | ● | ● | <b>PT</b> | Sequei-me.  |



## 2.1 Présence étymologique (module 7, page 6)

### Texte 1 espagnol

**Tomando** en presencia del sol el agua y las sales minerales, las raíces del árbol producen la savia<sup>1</sup>, que puede subir por los vasos de la albura<sup>2</sup> a una velocidad de ¡40 km por hora!

<sup>1</sup>La savia (del latín *sapa*: vino cocido) circula a través de las plantas; es el líquido nutritivo tomado del sol a través de las raíces y, después, elaborado en las hojas.

<sup>2</sup>La albura (del latín *alba*: blanca) es la parte blanda y blanquecina que se forma cada año entre la madera dura del árbol (el corazón) y la corteza.

### Texte 1 italien

**Assorbendo** dalla terra l'acqua e i sali minerali, le radici dell'albero producono la linfa<sup>1</sup> grezza. Essa può salire nei vasi linfatici dell'alburno<sup>2</sup> alla velocità di 40 km/h!

<sup>1</sup>La linfa grezza (dal greco *lymphe*, latino *lymphe*) circola nelle piante; è la parte nutriente assorbita dalle radici, poi elaborata nelle foglie.

<sup>2</sup>L'alburno (dal latino *alba*: bianca) è la parte tenera e biancastra che si forma ogni anno tra il legno duro dell'albero (durame) e la corteccia.

## 2.2 Présence étymologique (module 12, page 5)

Nous avons déjà rencontré les mots *herbivore*, *carnivore* et *omnivore*. Ces mots précisent le régime alimentaire de chaque animal.

Il existe d'autres mots qui nous révèlent de manière plus détaillée ce que mangent les animaux herbivores ou carnivores. Observe-les dans le tableau suivant.

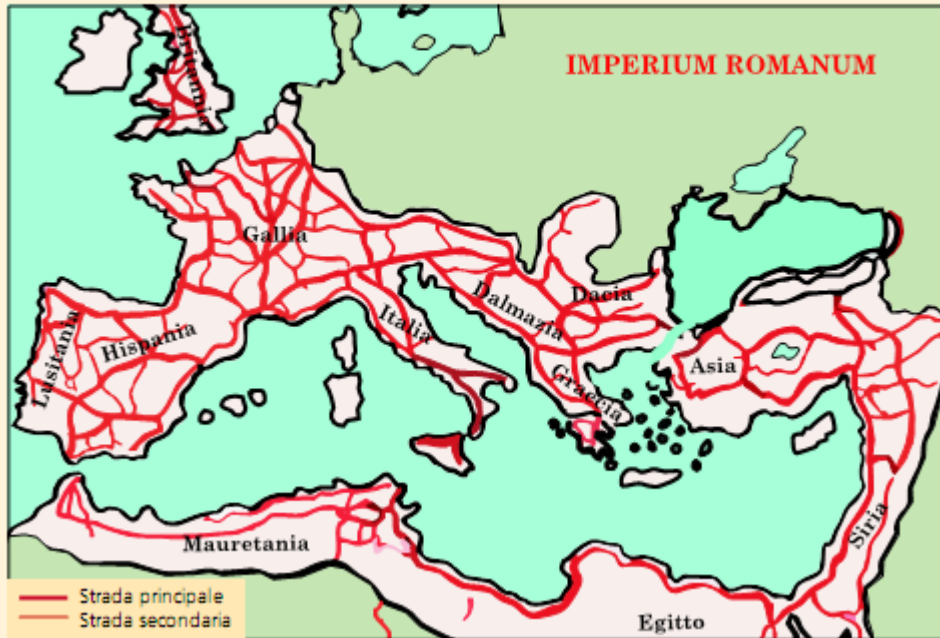
Que mangent ces animaux ? Aide-toi du dictionnaire.

Catégories	Aliments	Mot de départ en latin
omnivores		omnia (= tout)
piscivores		piscis (= )
détritivores		detritus (= )
granivores		granum (= )

### 3. Reconnaissance d'éléments patrimoniaux structurants (module 8, pages 1 et 4).

#### DOCUMENT 1

Carta della rete stradale romana sotto l'imperatore Traiano  
(imperatore romano dal 98 al 117 dopo Cristo)



#### Ce que j'apprends

Les grands réseaux routiers que les Romains construisent sont aujourd'hui encore l'élément le plus significatif de l'expansion de l'Empire romain. Ils démontrent sa force de pénétration jusque dans les terres les plus lointaines du centre de l'Empire. C'est un formidable vecteur de civilisation.

Depuis Rome partent 29 voies consulaires. Un réseau de routes, long de près de 100 000 km, relie l'ensemble des peuples d'Europe, d'Asie et d'Afrique à Rome.

un vecteur de civilisation

**Mots-clefs**

les voies romaines

l'expansion de l'Empire romain

le réseau routier

## 4. Comparer des alphabets, des textes et des formes (*Portfolio, textes 1 à 11*)

---

<b>T1</b>	<b>LAT</b>	Homo quidem habebat duos filios. Et dixit adolescentior ex illis patri: «Pater, da mihi portionem substantiae quae me contingit.» Et pater divisit illis substantiam.
<b>T2</b>	<b>SE</b>	En man hade två söner. Den yngre sade till sin far: "Far, dela din egendom och ge mig vad mig tillkommer!" Far sedan och delade sin egendom i två delar.
<b>T3</b>	<b>PT</b>	Um homem tinha dois filhos. O mais novo disse ao pai: «Pai, reparti a vossa fortuna e dai-me a parte que me cabe.» O pai repartiu a sua fortuna em duas partes.
<b>T4</b>	<b>ARA</b>	كان لرجل من الرجال ولدان. فقال يوماً أصغرهما لأبيه: «قسّم مالك يا أبتاه وأعطني ما يعود لي». فقسّم الأب ماله قسّمين.
<b>T5</b>	<b>RO</b>	Un om avea doi fii. Cel mai tânăr îi spuse tatălui său: „Tată, împărțiți averea domniei voastre și dați-mi ce mi se cuvine!” Tatăl împărți averea sa în două părți.
<b>T6</b>	<b>FR</b>	Un homme avait deux fils. Le plus jeune dit à son père : « Père, partagez votre bien et donnez-moi ce qui me revient. » Le père répartit sa fortune en deux parts.
<b>T7</b>	<b>UK</b>	A man had two sons. The younger one said to his father. "Father, share out your wealth and give me my due!" And the father divided his wealth into two parts.
<b>T8</b>	<b>ES</b>	Un hombre tenía dos hijos. El más joven dijo a su padre: " Padre, divida sus bienes y deme lo que me pertenece!" El padre dividió sus bienes e hizo dos partes.
<b>T9</b>	<b>BG</b>	Един мъж имал двама сина. Най-малкият казал на баща си „Татко, раздели имуществото си и ми дай това, което ми се полага”. Бащата разпределил богатствата си на две части.
<b>T10</b>	<b>DE</b>	Ein Mann hatte nur zwei Söhne. Der jüngere sagte zu seinem Vater. „Vater, teilt Euer Vermögen und gebt mir, was mir zusteht!” Und Vater teilte sein Vermögen in zwei Teile.
<b>T11</b>	<b>PL</b>	Pewien człowiek miał dwóch synów. Młodszy powiedział ojcu: «Podziel majątek i daj mi, co na mnie przypada!» Podzielił swoje dobro i uczynił z niego dwie części.
<b>T12</b>	<b>OC</b>	Un òme aviá dos filhs. Lo mai jove diguèt a son paire : « Paire, partatzatz lo vòstre ben en doas parts e donatz-me çò que devi aver ! » Lo paire partagèt son ben e ne faguèt doas parts.
<b>T13</b>	<b>CA</b>	Un home tenia dos fills. El més jove digué al seu pare : « Pare, partiu els vostres béns i doneu-me el que em correspon ! » El pare repartí els seus béns en dues parts.