Citer cet article :
Manzato Typhaine, « Langues régionales romanes et intercompréhension : enjeux et formes de l'appui sur le continuum linguistique pour l'enseignement », *Bien Dire et Bien Aprandre*, n° 40, octobre 2025, pp. 11-28.

LANGUES RÉGIONALES ROMANES ET INTERCOMPRÉHENSION : ENJEUX ET FORMES DE L'APPUI SUR LE CONTINUUM LINGUISTIQUE POUR L'ENSEIGNEMENT

Typhaine Manzato
Université de Franche-Comté, CLA,
Laboratoire ELLIADD EA 4661

Introduction

Y a-t-il des avantages à tirer de la proximité linguistique des langues pour leur enseignement ? Cette question, dont la réponse peut sembler évidente, n'est en fait pas si simple. En effet, l'appui sur les zones de transparences, sur la familiarité qui peut s'établir entre les langues parentes pour leur enseignement-apprentissage est un sujet bien plus complexe qu'il n'y parait. Nous reviendrons sur ce point dans un premier temps en questionnant le paramètre de la proximité linguistique dans la didactique des langues romanes. Nous mettrons ensuite en perspective deux contextes, l'un tiré de notre recherche de doctorat sur l'enseignement du français pour des italophones et de l'italien pour des francophones, et l'autre qui est celui de l'enseignement du picard pour des francophones. Nous présenterons ensuite des propositions et pistes didactiques pour se servir des atouts du continuum linguistique roman dans l'enseignement de ces langues, avant de conclure sur l'importance de la réflexion autour des langues régionales romanes dans la didactique de l'intercompréhension et du potentiel de l'approche pour leur enseignement.

Le paramètre de la proximité linguistique dans la didactique des langues romanes

Comme Éloy (2004a : 394) en faisait le constat, la proximité linguistique des langues est une donnée plutôt laissée de côté en didactique :

> « Pourtant, si l'on prend les langues comme réalités sociales – et pas seulement systèmes linguistiques –, voyons comment elles sont traitées : on enseigne à des Français l'italien comme on enseigne le russe […] la proximité des langues est tout simplement ignorée. »

Au sein de ce sujet complexe, dont l'histoire est longue[1], nous nous intéresserons à la période récente qui coïncide avec le développement des recherches sur l'intercompréhension, en étudiant ce que cette approche plurielle a pu apporter à la réflexion. L'intercompréhension, qui désigne la faculté de compréhension d'une langue sans pour autant l'avoir jamais étudiée, s'est développée dans les années 90 avec plusieurs projets universitaires mettant la notion de proximité linguistique au cœur de ses fonctionnements, la valorisant et en montrant que celle-ci « n'est pas inévitablement une source de difficultés, mais qu'elle peut, au contraire, être utilisée à bon escient, constituer un puissant levier pour l'apprentissage dans la mesure où elle aide au repérage des analogies » (Dabène, 2002 : 16).

Portés par les développements didactiques autour de l'intercompréhension, de nombreux travaux se sont intéressés aux atouts de la proximité linguistique pour l'enseignement, dans la visée d'une contrastivité « revisitée » (Dabène, 1996), qui permette de poser un regard nouveau sur les enjeux de la parenté linguistique des langues dans l'enseignement, jusqu'alors considérée de manière essentiellement négative. L'intercompréhension fait ainsi du paramètre de la proximité linguistique un élément central dans la réflexion de la didactique des langues parentes, notamment par le biais de la représentation du rôle de la langue première, en la faisant passer d'« obstacle » à « tremplin » (Caddéo & Jamet, 2013 : 9). On pose ainsi l'existence de l'appui positif que peut représenter le facteur de la proximité, dans le fait de revendiquer une origine commune, un lien entre les langues concernées, et en cela de rendre pédagogiquement bénéfique le recours à l'appui sur cette parenté dans le cadre de l'enseignement des langues. C'est précisément sur ces bases que la recherche en intercompréhension a entamé un long chemin depuis les années 90 qui l'a assise en tant que véritable approche pour l'enseignement (Caddéo & Jamet, 2013), étant par ailleurs

1. — Nous ne reviendrons pas ici sur le sujet de l'analyse contrastive en didactique des langues (*cf.* Desoutter, 2005).

aujourd'hui partie intégrante de la didactique du plurilinguisme au sein des approches plurielles (Candelier, 2008). Même si un des principaux défis est le fait que l'approche a encore du mal à toucher les publics scolaires, son envergure n'a cessé de s'étendre depuis une trentaine d'années, et la recherche continue d'explorer de nouvelles possibilités pour son développement, comme par exemple son adaptation dans le cadre des dispositifs de télécollaboration (Garbarino & Leone, 2020).

Un autre aspect de ces développements qui peut être questionnable d'un point de vue sociolinguistique est le fait d'avoir développé les principaux projets et méthodes d'intercompréhension autour des « grandes langues » romanes (Djordjević, 2011), c'est-à-dire du français, de l'italien, de l'espagnol et du portugais, en laissant de côté les innombrables autres idiomes faisant partie de ce continuum linguistique. Si cet état de fait peut s'expliquer de manière pratique, par la possibilité d'avoir accès plus facilement à des ressources pour les projets et les méthodes dans des langues plus diffusées, il convient dans le cadre de la recherche sur l'intercompréhension de ne pas négliger l'intérêt des langues romanes dans leur diversité au sein de la réflexion, car c'est « paradoxalement des "petites langues" romanes, plus ou moins en danger, plus ou moins réhabilitées dans des cadres pluralistes de nos démocraties modernes, qu'on peut attendre des qualités exploratoires, c'est là qu'on trouve des prismes vers le multiple, le divers, tout en participant au semblable » (Djordjević, 2011 : 28). Les langues régionales peuvent en effet être un appui non négligeable pour la compréhension, tout comme les variantes diatopiques des langues comme le français (Sheeren, 2016).

Mais, au-delà de l'aspect pratique et de leur utilité sur le plan didactique, il convient de rappeler que les origines du terme *intercompréhension* que l'on doit à Jules Ronjat il y a plus d'un siècle[2] sont à trouver dans l'observation de situations de communication entre locuteurs et locutrices de langues régionales, en l'occurrence de dialectes occitans, et non de langues nationales. Cela est dû au fait que l'intercompréhension « considère la *réalité linguistique* des langues, non leur hiérarchie politique : à cette aune, occitan et franco-provençal sont deux langues de la famille romane, comme le français » (Escudé & Janin, 2010 : 38). Ce point de départ déterminant dans le fait de « redonner de la légitimité à des langues dévaluées » s'est néanmoins heurté à un climat politique peu favorable à cette époque, alors dans une période de diffusion du français en tant que langue nationale au détriment des langues régionales (Escudé & Janin, 2010 : 35). Ainsi, de nos jours, considérer l'ensemble des langues romanes comme partie

2. — J. ronjat, *Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes*, Mâcon, Protat frères, 1913.

intégrante de la réflexion scientifique sur l'intercompréhension semble être un paramètre indissociable de l'approche, et c'est dans ce sens que les projets et méthodes les plus récents à l'instar du manuel *PanromanIC* (Benavente Ferrera, Calvo del Olmo, Hilde Frisan, Manole, Rocha da Cunha & Sheeren, 2022) se montrent plus inclusifs sur ce point. Les auteurs et autrices du manuel ont réservé non seulement une place aux langues romanes moins intégrées dans les projets comme le roumain et le catalan au sein des langues principales de travail, mais aussi à d'autres idiomes comme le frioulan ou encore le francoprovençal, en dédiant un focus d'une page à une langue romane régionale à la fin de chaque unité du manuel.

On peut aussi pointer le fait qu'au-delà des projets et méthodes ayant été développés, l'intercompréhension dans ses applications didactiques est ouverte à n'importe quelle langue, peu importe son degré de diffusion, ce que Klein (2004) souligne au sein de la présentation de la méthode EuroComRom :

> « Bien que le livre EuroComRom ait l'ambition de familiariser ses lecteurs avec les langues romanes les plus importantes, ceci n'exclut nullement que l'apprenant fasse un choix plus précis en faveur des langues qui l'intéressent en particulier. […] La méthode intercompréhensive peut s'appliquer aux langues qui n'ont pas été retenues ici : l'occitan, le corse, le valdotain… EuroCom est donc un outil efficace qui aide en particulier à l'apprentissage des "petites" langues de l'Union Européenne. » (Klein, 2004 : 406)

Les « petites langues » romanes (Djordjević, 2011), dont fait partie la langue picarde, sont donc pleinement concernées par l'intercompréhension, même si sur le versant linguistique – et didactique – apparaissent des problématiques particulières par rapport au paramètre de la proximité comparativement aux langues nationales. C'est ainsi dans la recherche sur les situations de diglossies liées aux langues régionales qu'a été proposé le terme de langues « collatérales » (Éloy, 2004b). Ce concept, qui se rapproche de celui de langues proches ou langues voisines, s'intéresse aux problématiques particulières qui touchent les langues « senties comme "proches" – trop proches, aux yeux de certains – de la langue dominante ou standard ("toit"). » (Éloy, 2004b : 6), ce qui est le cas du picard et en général des langues d'oïl par rapport au français. Dans ce cadre la proximité linguistique est un élément qui doit être considéré avec prudence en prenant en compte les problématiques particulières qui entourent ses enjeux pour l'enseignement, ce que nous étudierons à présent en mettant cette situation en parallèle avec les enjeux de la proximité linguistique pour l'enseignement du français et de l'italien.

Enjeux et formes de l'appui sur le continuum linguistique dans l'enseignement : le cas du picard/français et de l'italien/français

La proximité linguistique, d'une part, de l'italien et du français, et, d'autre part, du français et du picard, comporte ses propres caractéristiques et enjeux pour la didactique. En effet, si pour les locuteurs et locutrices francophones, le picard est une « langue cible apparentée avec forte intercompréhension linguistique et références culturelles communes » (Robert, 2004 : 501), ce qui représente un paramètre déterminant pour son enseignement dans le fait de représenter un sentiment de familiarité, non seulement au niveau linguistique, mais également culturel, cette importante proximité ou plus précisément cette « collatéralité » (Éloy, 2004b) entre les deux langues peut aussi se révéler être un obstacle. Cela est particulièrement le cas au niveau des représentations associées au picard, où « collatéralité » avec le français peut en effet aboutir à ne pas le considérer comme une langue à part entière, voire de le confondre avec une variété de français. Ceci est notamment une caractéristique des langues collatérales dans le fait d'avoir été décrites dans le passé comme « "dialectes", "patois", "parlers", mais non "langues" » (Éloy, 2004b : 6). Dans ce cadre, l'aspect linguistique et la question des représentations doivent être pris séparément, dans la mesure où la collatéralité des deux langues représente « un atout pour sa compréhension et éventuellement pour sa pratique » mais « impacte […] négativement les représentations linguistiques des locuteurs et des non-locuteurs du picard. » (Martin, Rey & Reynès, 2020). Ce constat illustre le fait que les aspects extralinguistiques comme la question des représentations sont une réflexion de premier ordre dans l'enseignement des langues (Castellotti & Moore, 2002) et notamment des langues qui ont longtemps été dévalorisées.

Dans le cadre de la relation entre le français et l'italien au sein de l'enseignement, la problématique est sensiblement différente même si les représentations jouent également un rôle clé. Ces langues, qu'on peut qualifier de voisines et/ou proches, qui sont « apparentées génétiquement » et jouissent d'un « apprentissage réciproque considéré comme facile » (Robert, 2004 : 500) sont pleinement concernées par le regain d'intérêt pour la didactique des langues « voisines », en lien avec le développement de l'intercompréhension à la fin des années 90 et dans l'attention aux possibilités d'appui positif sur la proximité des langues pour l'enseignement. Mais, dans la réalité des pratiques, les représentations associées à la parenté linguistique dans l'enseignement montrent que ce changement de

perception s'avère ardu à ancrer durablement. Dabène (1994 : 169) parle ainsi du facteur de la parenté linguistique comme motif de « dépréciation » pour l'apprentissage des langues voisines dans le contexte scolaire français, étant en outre cause de méfiance en raison de la ressemblance « qui peut constituer une source d'erreur (n'oublions pas les "faux-amis") ». Ces représentations se répercutent en didactique, notamment dans la question des transferts linguistiques chez les apprenant-e-s, soit dans le fait de surestimer la proximité et « l'impression de familiarité qui se dégage d'une langue voisine et qui empêche l'apprenant de prendre conscience de la distance qui sépare les deux systèmes linguistiques », mais aussi dans le fait de développer une méfiance vis-à-vis de cette proximité dans les stades plus avancés de l'apprentissage (Hédiard, 1989 : 226-227). En outre, les deux langues génèrent des représentations radicalement opposées au sein des langues romanes, l'italien ayant une image très positive bien que considérée comme une langue facile (Billiez, 1996 : 404-405), tandis que le français, dont l'enseignement est en perte de vitesse en Italie, est perçu beaucoup moins positivement dans l'imaginaire collectif (Jamet, 2008 : 31 ; *cf.* également Billiez, 1996).

L'enjeu de l'appui sur la proximité des langues pour les deux situations est donc bien différent : s'il conviendra pour le picard d'insister sur le fait qu'il s'agit bien d'une langue distincte du français, pour l'apprentissage du français et de l'italien, l'enjeu serait au contraire de redécouvrir cette proximité, en tentant de « rendre familière une proximité perdue (surtout à l'oral), de mettre à la surface une parenté refoulée, de réduire la distance avec une altérité qui, au fond, n'est pas si lointaine » (Shereen, 2016). Si des pratiques pédagogiques apparaissent dans ce dessein en tentant de prendre réellement en compte l'incidence de la proximité des langues pour leur apprentissage et questionner ce que cela implique pour les apprenant-e-s, notamment dans une optique formative (*cf.* Causa, 2004), un grand travail reste à conduire pour sortir non seulement de représentations néfastes de la proximité mais aussi d'une vision du « paysage des langues » comme étanche (Escudé & Janin, 2010 : 11). Si cela est vrai au sens propre dans le fait que les langues ne s'arrêtent pas aux frontières géographiques des pays, ce qui est également l'idée derrière la pratique de l'intercompréhension et l'enjeu du continuum linguistique des langues romanes, elle l'est aussi au niveau didactique dans le fait de concevoir les connaissances et compétences comme fondamentalement perméables, dans la visée du développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle chez l'apprenant-e. Dans cet objectif, l'enjeu des représentations est particulièrement fort, dans la mesure où l'enseignement des langues participe justement au fait d'« aider

à construire un répertoire plurilingue, répertoire de pratiques tout autant que de représentations. » (Castellotti & Moore, 2002 : 22).

Perspectives didactiques

Si la première piste didactique pour les deux espaces de réflexion de cet article est de miser sur les principes d'une « pédagogie des langues proches » (Robert, 2004 : 506), qui aurait pour but de « s'appuyer sur les apports positifs de la proximité linguistique (associations, analogies, mémorisation rapide) et se focaliser sur ce qui diffère (la zone marquée) », il convient une nouvelle fois de prendre en compte les caractéristiques propres aux liens entre les couples français/picard et français/italien dans la réflexion. En effet, si la logique contrastive de cette démarche semble pertinente pour les deux espaces, dans le fait de profiter des atouts de la proximité linguistique pour pouvoir se concentrer sur les zones d'opacité, la relation avec l'« étrangeté » de la langue cible n'est pas la même. Comme nous l'avons vu, la problématique du couple français/italien est justement de pouvoir revaloriser mais aussi relativiser le rapport au paramètre de la parenté linguistique, tandis que l'enjeu pour le picard est tout autre, en montrant que la proximité avec le français ne signifie pas pour autant que le picard soit seulement une de ses variétés mais bien une langue à part entière, ayant sa propre histoire (Éloy, 1995) et des formes linguistiques distinctes (Auger, 2010).

Associer les approches plurielles

Différentes possibilités s'offrent à la didactique pour tirer parti de ces relations de parenté et de leurs enjeux respectifs pour l'enseignement, notamment dans l'appui sur les différentes approches plurielles à l'instar de l'intercompréhension. Une logique de progression et de complémentarité pourrait ainsi être imaginée en s'appuyant tout d'abord sur des activités d'éveil aux langues mettant en jeu des principes de l'intercompréhension en direction du picard et des autres langues romanes. Puis, à l'entrée au collège, il s'agirait de développer des approches et parcours intégrés dans l'apprentissage des langues vivantes et des langues régionales, dans la visée de la didactique intégrée des langues (Roulet, 1980), en privilégiant les espaces d'enseignement de matières disciplinaires en langue vivante ou en langue régionale. C'est ce genre de perspective de travail autour des langues et des disciplines que l'on peut retrouver dans le cadre de l'approche d'intercompréhension intégrée sur laquelle se base le manuel *Euro-mania* (Escudé, dir., 2008), qui propose de travailler un ensemble de matières scolaires (mathématiques, sciences, histoire, etc.)

en s'appuyant sur l'intercompréhension des langues romanes pour un public d'élèves de 8 à 11 ans de fin d'école primaire/début collège.

En complément de l'utilisation de ce manuel, on pourrait imaginer un travail d'éveil aux langues sur l'intercompréhension avec l'activité « Moi, je comprends les langues voisines »[3] créée dans le cadre du projet EOLE (Éducation et ouverture aux langues à l'école) et qui s'adresse à des élèves entre 11 et 12 ans. L'activité se base sur l'intercompréhension au sein de plusieurs familles linguistiques : langues romanes, langues germaniques, et enfin langues régionales dans le cadre du sous-projet « EOLE et patois : éducation et ouverture aux langues patrimoniales » (Elminger & De Pietro, dir., 2012)[4]. L'activité originelle portant sur la mise en pratique de stratégies d'intercompréhension pour comprendre un récit en quatre langues romanes ou germaniques et l'observation et la comparaison du fonctionnement entre ces langues est adaptée en insérant les versions du récit en picard, en wallon ou encore en occitan. Dans cette version l'objectif est de pouvoir conduire :

> « un travail d'observation et de réflexion, amenant les élèves à percevoir les similitudes entre le(s) dialecte(s) de leur région et le français et à prendre pleinement conscience de l'appartenance de ce(s) dialecte(s) à la grande famille des langues romanes » (EOLE, 2012 : 190)[5].

L'insertion des langues régionales dans l'activité apporte, d'une part, un modèle supplémentaire pour le travail d'observation et de réflexion sur le fonctionnement des langues. D'autre part, elle illustre aussi le fait que ces langues s'insèrent pleinement dans la famille des langues romanes, ce qui est par ailleurs un des objectifs poursuivis par l'activité, en participant à la construction d'une « représentation positive des dialectes / patois en revenant aux principes originels de l'intercompréhension » (EOLE, 2012 : 190)[6]. Bien que l'éveil aux langues n'ait pas pour ambition l'apprentissage des langues, une activité de ce type permet une première sensibilisation à la question des langues régionales à partir de l'étude de leurs caractéristiques linguistiques propres, tout en soulignant leur lien de famille avec d'autres langues romanes. Elle replace enfin la notion de continuum linguistique des langues, qui est « intrinsèquement fondatrice du concept d'intercompréhension » (Escudé & Janin, 2010 : 37), au centre du travail de l'activité, en mettant en parallèle les « grandes » et

3. — http://eole.irdp.ch/eole/eole_patois/activites/2_17_moi_comprends_langues.pdf.
4. — http://eole.irdp.ch/eole/eole_patois/eole_patois_avec_couverture_br.pdf.
5. — http://eole.irdp.ch/eole/eole_patois/activites/2_17_moi_comprends_langues.pdf.
6. — *Ibid*.

les « petites » langues romanes (Djordjević, 2011). Des pistes pour insérer les langues régionales au sein de deux autres activités portant sur des démarches d'intercompréhension (« Fruits et légumes en tous genres » pour des élèves de 8 ans et « Un air de famille » pour des élèves de 9-10 ans) sont données dans l'ouvrage *EOLE et patois*. Nous voyons en outre dans l'association entre l'éveil aux langues et l'intercompréhension au sein de ces activités la façon dont les frontières entre les différentes approches plurielles sont poreuses à l'instar des frontières entre les langues.

Ce fonctionnement a notamment été adopté au sein de notre travail de thèse, dans une partie du travail en classe pour les cours de discipline donnés en langue voisine dans le cadre de deux types d'enseignement bilingue (section européenne d'italien en France et parcours EsaBac en Italie). Cette recherche doctorale, qui s'est achevée en 2022, a porté sur l'enseignement du français en Italie et de l'italien en France au lycée, en développant des parcours d'activités pour la classe de langue voisine et pour la classe de discipline s'appuyant sur les principes de l'intercompréhension. Dans le cadre de ces cours disciplinaires donnés en langue voisine, notre objectif a été d'adapter une approche de type *Euro-mania* à un public de lycée, en créant un parcours d'activités plurilingues sur les matières d'histoire-géographie en France et d'histoire en Italie. Dans cette visée, nous avons favorisé la prise en compte de la diversité des langues romanes pour concevoir les activités, en plaçant autour du français, de l'italien, de l'espagnol et du portugais, des langues déjà présentes dans *Euro-mania*, comme l'occitan, le catalan et le roumain, mais aussi d'autres langues comme le sicilien. Il est aussi intéressant de noter que les études autour de l'emploi du manuel *Euro-mania* sur le terrain se sont notamment concentrées sur des contextes d'enseignement des langues régionales du manuel, comme Dominguez Fonseca Favre (2022) en terrain occitan et catalan.

Cette perspective amène également à se questionner sur les convergences pouvant exister entre les langues vivantes et les langues régionales au niveau didactique (Costa, 2008), en donnant à la langue régionale un rôle clé dans le lien entre langues premières et langues vivantes, en particulier lorsque celles-ci sont des langues proches :

> « la langue régionale, de par sa position dans le continuum existant (pour les langues romanes) entre le français régional parlé et les langues étrangères proches, peut servir de lien et de pont entre ces diverses variétés ainsi que de base pour une réflexion métalinguistique. » (Costa, 2008 : 15)

Ce type de considération, s'alignant sur les principes de la didactique intégrée des langues (Roulet, 1980) dans une ambition de décloisonnement de l'enseignement des langues dans les cursus scolaires, peut tout à fait s'appuyer sur les processus de l'intercompréhension pour favoriser les transferts de compétences et de connaissances, et organiser ce travail métalinguistique autour de la langue première, la langue régionale et les langues vivantes. On trouve dans l'ouvrage édité par Cortier et Cavalli (2013) portant sur le projet *Éducation bi-/plurilingue, langues minoritaires, langues collatérales – Intercompréhension et compétences interlinguistiques* autour des langues régionales dans l'éducation bi-/plurilingue de nombreux exemples de mise en place de dispositifs pédagogiques faisant appel à l'intercompréhension entre les langues parentes et à d'autres approches plurielles dans un même temps. Ces projets peuvent notamment s'appuyer sur l'existence de cadres de référence pour accompagner l'application didactique de ces approches, en premier lieu grâce au CARAP (Lörincz & De Pietro, 2011).

Travailler sur la variation linguistique entre les langues

Une autre piste de travail à visée plurilingue pourrait être à trouver dans l'étude de certains aspects de la langue dans la visée d'une approche contrastive, comme la question des variations linguistiques de la langue étudiée. Cette démarche représente le travail que nous avons mené dans notre recherche doctorale dans le cadre des parcours d'activités développés pour la classe de langue voisine. La thématique sélectionnée pour ces cours a été celle des usages oraux de la langue voisine, en choisissant cinq phénomènes linguistiques associés à la langue orale dans plusieurs domaines (lexique, syntaxe, phonétique, etc.) en les présentant autour de trois langues (la langue cible, la langue première et une troisième langue romane) dans une double modalité écrite et orale. Dans cette partie du travail, l'enjeu de l'appui sur le continuum linguistique des langues romanes avait pour but de médier l'entrée dans la variation linguistique en langue cible par le biais de ses connaissances sur cet aspect dans la langue première. La présence d'une troisième langue romane avait pour but d'élargir l'étude du phénomène dans la langue cible à un phénomène semblable dans une autre langue (en plus de la langue première) pour enrichir les possibilités de réflexion sur les formes linguistiques et leurs fonctionnements entre trois langues.

Si le travail mené en classe sur les variations du français en Italie s'est plus concentré sur l'axe diaphasique dans la mesure où c'est actuellement la variation la plus représentée (Gadet 1998 : 62 dans Favart, 2010 : 184), il a été possible de travailler sur les variantes géographiques de l'italien

avec les élèves français-e-s, qui sont à l'inverse le type de variation le plus saillant de cette langue (Berruto 1989, dans Favart, 2010 : 184). Ce travail sur la variation diatopique en italien avec les apprenant-e-s français-e-s a permis de questionner leurs propres représentations sur la variation diatopique du français qui, elle, leur était familière, et a pu donner l'occasion de verbaliser et questionner les représentations autour de leur langue première dans la confrontation avec les variations de la langue voisine. Les catégories de « bon » et « mauvais » français ont ainsi pu être interrogées en rapport avec la présence de l'influence des langues régionales dans la langue première, notamment en termes d'accent. Cette démarche a eu pour but d'inscrire l'enseignement de la variation en langue voisine dans les connaissances déjà possédées par les apprenant-e-s sur cet objet, aussi bien au niveau linguistique qu'en termes de représentations. Interroger la conscience normative (Dabène, 1994) des apprenant-e-s lors d'un travail sur la variation en langue voisine nous a semblé primordial pour inclure leur vision de la variation en langue première dans l'étude et la réflexion autour des phénomènes abordés et de leurs usages.

Ce type de démarche contrastive mise en place dans notre recherche de doctorat serait susceptible d'intéresser l'enseignement du picard, dans le fait de s'appuyer sur le connu et le familier pour aller vers les spécificités linguistiques de la langue dans la visée des effets positifs du continuum linguistique : « Travaillant sur le continuum, les élèves découvrent les formes convergentes et divergentes, ce qui leur permet d'en analyser le fonctionnement. » (Escudé, 2021). Toutefois, la question de l'étude des variations linguistiques de la langue n'est pas le même qu'avec l'italien et le français, et en particulier ce dernier dont le processus de standardisation poussé à l'extrême a conduit à un écart important entre la norme et les pratiques effectives des locuteurs et locutrices, ce qui pose un problème important dans l'enseignement. De plus en plus de travaux en FLE se questionnent ainsi sur les façons de sortir de l'enseignement d'un français standard qui ne permet pas de saisir la diversité des usages, et condamne de nombreuses formes linguistiques courantes à être passées sous silence (Favart, 2010).

Au contraire, la situation est tout autre pour le picard sur ce point, où les tentatives de standardisation ne sont que peu abouties, notamment au niveau orthographique (Éloy, 1995), le picard étant ce que l'on peut qualifier de langue « polynomique » (Dawson, 2002) dans le fait de ne pas favoriser telle ou telle variété dans un but d'uniformisation. Cette situation a pour résultat que la :

> « non-standardisation et donc la liberté des locuteurs et des scripteurs sont aussi des raisons (possibles) pour lesquelles le picard n'est que peu enseigné aujourd'hui en milieu scolaire et reste donc une petite langue à faible diffusion scolaire et éducative. » (Martin, Rey & Reynès, 2020)

Si la langue picarde est donc peu diffusée en contexte scolaire, la question des influences régionales sur le français parlé dans la zone géographique qu'elle recouvre pourrait être une question concomitante porteuse d'intérêt dans le cadre de la didactique du FLE/S. C'est ce qu'a fait Egginton (2014) dans le contexte de l'enseignement du français langue seconde dans l'Amiénois, en questionnant enseignant-e-s et apprenant-e-s sur leurs pratiques pédagogiques et leurs expériences de sensibilisation aux variations diatopiques du français parlé dans cet espace. Il en ressort d'une part que la sensibilisation aux variations de la part des enseignant-e-s est très hétérogène selon leur propre conscience, pratiques langagières et intérêt quant à la question, et, d'autre part, que du côté des apprenant-e-s l'exposition à la variation intervient le plus souvent dans « l'usage quotidien ou l'expérience qui les sensibilise aux régionalismes plutôt que les apports faits en cours de français » (Egginton, 2014 : 218). Si cette étude montre que les contenus liés à la variation sont encore assez épars dans l'enseignement, on y lit que les apprenant-e-s y sont pourtant bien sensibles (Egginton, 2014), ce qui ouvre des pistes de questionnements sur l'intérêt d'un tel travail non seulement pour la langue cible mais également pour la langue régionale.

Dans cette visée, l'étude des influences de la langue picarde et des particularités linguistiques du français pratiqué dans sa zone de diffusion permettrait d'une part de présenter le français dans toute la diversité de ses pratiques, et notamment au niveau diatopique, et d'autre part de contextualiser son apprentissage dans un espace linguistique donné. La question de la perception de la langue picarde à travers les pratiques linguistiques des locuteurs et locutrices pourrait être travaillée à partir d'une activité proposée dans l'ouvrage *EOLE et patois* intitulée « Le français local : ces mots qui sont typiques pour notre parler »[7] à destination des élèves de 12 à 15 ans. Cette activité, axée sur la variation lexicale sur le plan géographique, donne une place aux langues régionales, et peut également contribuer à « clarifier quelle place et quelle influence les dialectes régionaux ont eues (et continuent d'avoir) dans des régions où ils n'ont plus de présence véritable au quotidien » (Elminger & De Pietro, 2022 : 158).

Ce type d'activité didactique pour des apprenant-e-s de FLE/S donnerait ainsi l'occasion d'évoquer la question du patrimoine linguistique

7. — https://eole.irdp.ch/eole/eole_patois/activites/3_2_le_francais_local.pdf.

régional et également les représentations autour des langues régionales, et notamment de la langue picarde dans notre cas, dont la présence « n'est perçue qu'au travers de la perturbation, la déformation qu'elle induit dans l'univers langagier, autrement dit comme un écart involontaire à la norme » (Dawson, 2004 : 494). Aborder la question de la langue régionale et de ses influences en français permettrait de donner de la valeur et une visibilité à la langue picarde, en étudiant par exemple des traits linguistiques qui la caractérisent par rapport au français et montrer que sa présence n'est pas une « déformation », mais seulement la preuve que les frontières entre les différentes langues au sein d'un même espace ne sont pas fixes, et en particulier lorsque celles-ci sont apparentées.

Faire un travail de ce type en amont de la salle de classe, notamment dans le cadre de la formation de futur-e-s enseignant-e-s en questionnant leurs représentations sociolinguistiques face aux langues et leur apprentissage (*cf.* Forlot, 2009), serait un moyen d'ouvrir une réflexion sur la conscience des contacts de langues et plus généralement des attitudes des locuteurs et locutrices face à celles-ci. L'auteur dénote ainsi des attitudes assez contradictoires face à la langue picarde, en la valorisant sur le plan patrimonial et donc culturel tout en l'opposant avec le français dans le cadre de considérations normatives :

> « Le picard est souvent – et paradoxalement – considéré comme un attribut de la richesse culturelle de la région et du patrimoine, mais estimé très laid et "fautif" vis-à-vis d'un français normé dont les répondants supposent d'ailleurs souvent qu'il en est un rejeton rural et incorrect. » (Forlot, 2009)

Intégrer les variétés régionales dans la didactique des « grandes langues » romanes pourrait donc permettre d'aborder la question des « petites langues » romanes (Djordjević, 2011), et des représentations qui leur sont associées, en vue de les interroger à la lumière d'une réflexion sur les attitudes linguistiques déclarées. Donner de la visibilité aux langues régionales en les mettant en perspective avec d'autres langues romanes dans une logique contrastive pourrait montrer dans un même mouvement l'étendue et les limites de la collatéralité en s'appuyant sur l'intercompréhension, en vue de leur enseignement ou, du moins, d'une reconnaissance de leur existence et de leur légitimité dans l'espace linguistique roman. Il s'agirait ainsi pour le cas du picard et du français de montrer que, malgré des évolutions différentes ayant fait de l'une la langue « toit » et de l'autre la langue collatérale (Éloy, 2004b), les deux langues constituent au même titre un maillon de la chaîne du continuum linguistique des

langues romanes et permettent grâce à l'intercompréhension d'accéder à l'ensemble des autres langues qui le composent.

Conclusion

Nous avons souhaité dans cette contribution mettre en perspective le cas de l'enseignement du picard pour des francophones, une « petite langue » romane dont la collatéralité avec le français peut être conflictuelle sur le plan didactique, et celui de l'enseignement de l'italien pour des francophones et du français pour des italophones, deux « grandes langues » voisines pour lesquelles le paramètre de la proximité linguistique tend à être revalorisé grâce aux perspectives ouvertes par l'intercompréhension en vue de leur enseignement. Cette mise en parallèle de deux situations pourtant très différentes nous a semblé pertinente en cela qu'elle traduit des enjeux à la fois convergents et divergents dans la question du rapport à la proximité linguistique des langues pour leur enseignement. En effet, si dans les deux cas ce paramètre, en particulier au niveau des représentations qui y sont associées, aboutit à considérer la proximité comme un élément plutôt négatif malgré les avancées de la recherche, les tentatives de réponses se séparent sur le rapport unique entretenu avec la proximité dans les deux espaces de réflexion. Il s'agit dans le cas du français et de l'italien de reconsidérer les apports positifs de cette proximité entre les deux langues et de s'interroger sur les manières de s'en servir pour l'enseignement, tandis qu'à l'inverse, pour le picard, cette importante collatéralité avec le français fait qu'elle :

> « ne se traduit donc pas par une amplification des effets contradictoires de toute proximité linguistique (transferts positif et négatif de la langue usuelle) : elle semble annuler la possibilité même de cet apprentissage, en dissolvant son objet, en en faisant une simple excroissance greffée sur le français. » (Dawson, 2004 : 494)

Cette collatéralité ou plus précisément ce qui en découle en particulier au niveau des représentations est donc source d'une importante conflictualité pour l'enseignement du picard. Il ne s'agit donc pas tant ici de revaloriser cette proximité, mais plutôt de la montrer sous un jour nouveau, en particulier dans une logique contrastive en appuyant sur les éléments de différenciation posant l'existence d'une langue picarde à la fois reliée à la langue française mais non soluble en elle. Ainsi, l'enjeu de l'appui sur le continuum roman est sensiblement différent, même si les deux situations se retrouvent sur le fait que les similarités doivent se

concevoir comme un tremplin pour aborder les spécificités de chaque langue, dans leurs logiques uniques et internes.

L'intercompréhension a un rôle de premier plan à jouer dans cette réflexion, aussi bien sur le plan pratique que sur un plan plus symbolique, en tant qu'approche basée sur le fait de considérer la proximité linguistique comme un atout et non un obstacle, en tenant compte de la diversité des langues et des traits singuliers de chaque idiome, qu'il s'agisse de « petites » ou de « grandes » langues romanes (Djordjević, 2011). Les langues romanes régionales sont d'autant plus concernées par l'intercompréhension et ses optiques décloisonnantes et plurielles qu'elles occupent une place particulière et sont source de représentations conflictuelles dans le paysage des langues, ce qui peut générer des tensions, notamment pour leur enseignement :

> « Les LVR [langues vivantes régionales] sont de fait porteuses de tensions : tension dans la définition de ce que serait une langue dans la façon dont l'École nous l'apprend, tension entre la porosité aux autres langues et l'étanchéité face à elles. » (Escudé, 2020)

En permettant de travailler sur les contacts linguistiques au sein d'un continuum, l'intercompréhension inscrit le principe de porosité entre les langues comme élément central dans ses procédés, aussi bien dans une logique unificatrice que différenciatrice. En conclusion, plusieurs pistes didactiques se dessinent pour l'enseignement du picard dans la visée de notre contribution, en s'appuyant sur les approches plurielles des langues et des cultures dans des logiques plurilingues et contrastives :

1. Inscrire son enseignement-apprentissage dans des perspectives intégrées et plurielles en s'appuyant sur le potentiel des approches plurilingues et de leur association au niveau didactique

2. Poser l'appui sur le continuum linguistique comme favorisant et s'en servir de tremplin pour aller vers la différenciation, pour aborder ce qui fait l'identité de chaque langue

3. Donner une visibilité au picard dans l'espace linguistique roman en le situant au sein d'un continuum linguistique regroupant « petites » comme « grandes » langues romanes.

Replacer le picard dans la grande famille des langues romanes pourrait ainsi peut-être l'éloigner du français en le rapprochant des autres langues qui constituent ce continuum, au titre des caractéristiques linguistiques et sociolinguistiques qui lient cette langue d'oïl aux innombrables autres idiomes composant l'espace de diffusion des langues de la Romania.

Bibliographie

Auger J., « Picard et français : la grammaire de la différence », *Langue française*, t. 168, 2010, p. 19-34. URL : https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2010-4-page-19.htm.

Benavente Ferrera S., F. Calvo Del Olmo, E. Hilde Frisan, V. Manole, K.-M. Rocha Da Cunha et H. Sheeren, *PanromanIC. Manuale di intercomprensione fra lingue romanze*, Bologne, Zanichelli, 2022.

Billiez J., « Langues de soi, langues voisines : représentations entrecroisées », *Études de linguistique appliquée*, t. 104, 1996, p. 401-410.

Caddéo S. et M.-Chr. Jamet, *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, 2013 (*Collection F*).

Candelier M., « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. », *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, t. 5, 2008, p. 65-90.

Castellotti V. et D. Moore, *Représentations sociales des langues et enseignements*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2002. URL : https://rm.coe.int/representations-sociales-des-langues-et-enseignements/168087458d.

Causa M., « Langue officielle, langue seconde, langue proche, langue voisine… Bref, l'italien dans tous ses états ! », *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, t. 136, 2004, p. 419-448.

Costa J., « Langues et cultures régionales, langues vivantes étrangères : quels enjeux pour une convergence didactique ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, t. 5, 2008. URL : https://journals.openedition.org/rdlc/6329.

Cortier Cl. et M. Cavalli, dir., *Langues régionales/minoritaires dans l'éducation bi-/plurilingue. Langues d'ici, langues d'ailleurs*, Vienne, Conseil de l'Europe, 2013. URL : https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/ebp-ici-FR.pdf?ver=2018-03-20-115007-950.

Dabène L., *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, 1994 (*Collection F. - Références*).

Id., « Pour une contrastivité "revisitée" », *Ela. Études de linguistique appliquée*, t. 104, 1996, p. 393-402.

Id., « Comprendre les langues voisines : pour une didactique de l'intercompréhension », *Babylonia*, t. 2, 2002, p. 14-16. URL : http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2002-2/Baby2_02Dabene.pdf.

Dawson A., « Le picard, langue polynomique, langue polygraphique ? », dans *Codification des langues de France*, dir. D. Caubet, S. Chaker et J. Sibille, Paris, L'Harmattan, 2002, p. 85-97.

Id., « "L'patois s'apprind tout seu" : les pièges de l'enseignement du picard », *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, t. 136, 2004, p. 487-498. URL : https://www.cairn.info/revue-ela-2004-4-page-487.htm.

Desoutter C., « Quelle est la place aujourd'hui des études contrastives en didactique des langues étrangères ? », *Synergies Italie*, t. 2, 2005, p. 117-126. URL : https://gerflint.fr/Base/Italie2/desoutter.pdf.

Djordjević K., « Les langues romanes : du continuum linguistique aux ressources didactiques », dans *Diversité didactique des langues romanes*, dir. K. Djordjević Léonard, G. Pierra Ducros et E. Yasri-Labrique, Montpellier, Cladole, 2011 (*Latinus*, 1), p. 19-29.

Dominguez Fonseca Favre M., *Didactique du plurilinguisme et intercompréhension intégrée : étude de pratiques en terrain catalan et occitan*, Limoges, Lambert-Lucas, 2022.

Egginton E., 2014, « Les régionalismes dans l'enseignement du français langue seconde », *Éla. Études de linguistique appliquée*, t. 174, p. 211-220. URL : https://www.cairn.info/revue-ela-2014-2-page-211.htm.

Elminger D. et J.-Fr. De Pietro, *EOLE et patois : éducation et ouverture aux langues patrimoniales*, Neuchâtel, IRDP, 2012.

Id., « EOLE et patois : travailler le plurilinguisme avec les dialectes de la Galloromania », dans *La Suisse romande et ses patois : autour de la place et du devenir des langues francoprovençale et oïlique*, dir. D. Aquino-Weber et M. Sauzet, Neuchâtel, Alphil-Presses universitaires suisses, 2022 (*Glossaire des patois de la Suisse romande*, 2), p. 141-163.

Éloy J.-M., « Historiographie d'une langue minoritaire, le picard, et problématique générale de la langue », *Grenzgänge*, t. 4, 1995, p. 45-64.

Id., « Langues proches : que signifie de les enseigner ? », *Éla. Études de linguistique appliquée*, t. 136, 2004a, p. 393-402. URL : https://www.cairn.info/revue-ela-2004-4-page-393.htm.

Id., « Langues collatérales : problèmes et propositions », *Des langues collatérales. Problèmes linguistiques, sociolinguistiques et glottopolitiques de la proximité linguistique*, dir. Id, 2 vol., Paris, L'Harmattan, 2004b (*Collection du Centre d'études picardes*, 51), vol. I, p. 5-25.

Escudé P., dir., *J'apprends par les langues, manuel européen EUROMANIA*, Toulouse, CRDP Midi-Pyrénées, 2008.

Escudé P. et P. Janin, *Le Point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, Paris, Clé International, 2010 (*Didactique des langues étrangères*).

Escudé P., « Les langues dans leurs variations et leurs diversités : modalités et enjeux d'une didactique nouvelle », dans *Variation linguistique et enseignement des langues : le cas des langues moins enseignées*, dir. G. Forlot et L. Ouvrard, Paris, Presses de l'Inalco, 2020 (*Transaire(s)*), p. 23-37. URL : https://books.openedition.org/pressesinalco/39969.

Id., « Travailler sur le continuum linguistique : scolarisation des enfants gitans et intercompréhension des langues romanes, pistes et propositions », dans *Enfants gitans à l'école et en famille : d'une analyse des dynamiques langagières en famille aux pratiques de classe*, dir. N. Auger,

Lyon, ENS Éditions, 2021 (*Éducation et savoirs en société*), p. 209-224. URL : https://books.openedition.org/enseditions/24795?lang=fr.

Favart Fr., « Quels savoirs en matière de variations langagières susceptibles d'optimiser un enseignement du FLE ? », *Pratiques*, t. 145-146, 2010, p. 179-196.URL : https://journals.openedition.org/pratiques/1551.

Forlot G., « Vers la déconstruction d'un apprentissage idéologique : des "représentations-obstacles" dans l'enseignement des langues en France », *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, t. 6/6, 2009. URL : https://journals.openedition.org/rdlc/2063.

Garbarino S. et P. Leone, « Innovation dans un projet de télécollaboration orale en intercompréhension : bilan et perspectives du projet IOTT », *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, t. 23/2, 2020. URL : https://journals.openedition.org/alsic/4790.

Hédiard M., « Langues voisines, langues faciles ? », *Studi italiani di linguistica teorica ed aplicata*, t. 18/1-2, 1989, p. 225-231.

Jamet M.-Chr., « De l'histoire d'une grande langue – le français – qui pour ne pas devenir petite se découvre pluriculturelle », dans *Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, dir. G. Alao, E. Argaud, M. Derivry-Plard et H. Leclercq, Berne, Peter Lang, 2008 (*Transversales*, 24), p. 29-41.

Klein H.-G., « L'eurocompréhension (eurocom), une méthode de compréhension des langues voisines », *Éla. Études de linguistique appliquée*, t. 136, 2004, p. 403-418. URL : https://www.cairn.info/revue-ela-2004-4-page-403.htm.

Lörincz I. et J.-Fr. De Pietro, « Valoriser toutes les langues à l'école… par des approches plurielles : le projet CARAP », *Babylonia*, 2011, t. 1/11, 2011, p. 49-56. URL : https://www.irdp.ch/institut/valoriser-toutes-langues-ecole-approches-1089.html.

Martin F., Chr. Rey et Ph. Reynès, « Enseigner le picard au XXIe siècle : pour qui, comment ? », dans *Variation linguistique et enseignement des langues : le cas des langues moins enseignées*, dir. G. Forlot et L. Ouvrard, Paris, Presses de l'Inalco, 2020 (*Transaire(s)*), p. 191-201. URL : https://books.openedition.org/pressesinalco/40049.

Sheeren H., « L'intercompréhension : un nouveau souffle pour les langues romanes minoritaires et pour les dialectes ? », *Lengas. Revue de sociolinguistique*, t. 79, 2016. URL : https://journals.openedition.org/lengas/1060.

Robert J.-M., « Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles », *Éla. Études de linguistique appliquée*, t. 136, 2004, p. 499-511. URL : https://www.cairn.info/revue-ela-2004-4-page-499.htm.

Roulet E., *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier-Crédif, 1980.