

**LUMIÈRES HISTORIOGRAPHIQUES DES FONDEMENTS ÉTHIQUES DE  
L'INTERCOMPRÉHENSION ENTRE LANGUES ROMANES**

**Thomas de Fornel**

Lidilem / Université Grenoble Alpes

**Mots-clés**

intercompréhension – éthique – langues romanes – historiographie –  
plurilinguisme

**Keywords**

intercomprehension – ethics – Romance languages – historiography –  
plurilingualism

**Résumé**

Cet article explore la dimension éthique de (la didactique de) l'intercompréhension entre langues romanes dans une perspective historiographique. L'objectif principal est de mettre en lumière l'ancestralité des fondements éthiques de l'ICLR, en mobilisant un corpus de travaux de linguistiques, pédagogues, philologues et politiciens ayant contribué à leur construction et à leur moulage conceptuel. L'analyse, selon la méthodologie de l'historiographie linguistique, tout en illustrant les tensions épistémologiques de l'éthique de l'ICLR, interroge les manières dont elle constitue une alternative aux approches monolingues en valorisant les compétences linguistiques partielles des apprenant·es et en défiant l'hégémonie du monolinguisme.

**Abstract**

This article explores the ethical dimension of (the didactics of) intercomprehension between Romance languages from a historiographical perspective. The primary objective is to highlight the ancestral foundations of ICRL ethics by drawing on a corpus of works by linguists, educators, philologists, and policymakers who have contributed to its conceptual development. Through the methodology of linguistic historiography, the analysis not only illustrates the epistemological tensions surrounding ICRL ethics but also examines how it constitutes an alternative to monolingual approaches by valuing learners' partial linguistic competencies and challenging the hegemony of monolingualism.

## Introduction

L'être humain n'a jamais vécu dans des frontières linguistiques étanches ; le contact entre langues et cultures est une réalité ancestrale qui précède toute tentative de cloisonnement institutionnel. Pourtant, les politiques éducatives et les représentations sociales ont souvent figé les langues dans des cadres monolithiques, imposant des normes excluantes et reléguant les compétences linguistiques partielles à l'informel ou à l'illégitime. L'intercompréhension (désormais IC) s'inscrit en rupture avec cette vision hiérarchisée des langues et des savoirs : elle tend aujourd'hui à être comprise dans une perspective éthique, fondée sur l'ouverture, la reconnaissance et la légitimation des compétences plurilingues. Interroger les fondements de l'IC, c'est donc remettre en question une kyrielle de conceptions théoriques, d'idées reçues et de stéréotypes, et repenser l'apprentissage des langues non plus comme un processus d'accumulation isolée mais comme une dynamique de mise en relation et de dialogue, au croisement de disciplines et d'horizons pluriels.

L'IC désigne avant tout une pratique de communication millénaire et spontanée qui repose sur l'intelligibilité mutuelle entre (variétés de) langues proches, permettant aux locuteurs et locutrices d'interagir en s'exprimant chacun et chacune dans leur propre langue tout en comprenant celle de l'autre (Eco, 1997). Lorsqu'elle apparaît dans le champ de la didactique des langues (DL), l'IC est d'abord perçue comme « une sorte d'OVNI, ou plutôt d'ODNI – objet didactique non identifié » (Escudé et Janin, 2010, p. 9), avant de s'imposer progressivement, depuis trois décennies, comme une approche didactique favorisant le développement de compétences plurilingues. D'ailleurs, l'IC constitue désormais l'une des quatre approches plurielles des langues et des cultures (Candelier, 2012). Elle repose sur un apprentissage parallèle de deux ou plusieurs langues appartenant à une même famille linguistique, dans l'objectif de valoriser les potentialités spécifiques liées à cette parenté – notamment en matière de compréhension – et de les exploiter de manière systématique.

La didactique de l'IC transpose ainsi des pratiques plurilingues concrètes, observables sur différentes parties du monde dans la réalité des interactions humaines, et vise à tirer parti des similitudes entre langues d'une même famille, comme celle des langues romanes, pour en faciliter l'apprentissage simultané. Elle est dès lors à entendre comme une propédeutique pragmatique à ce phénomène de communication ancestral (Blanche-Benveniste, 2008 ; Pavlenko, 2023).

Mais avant cette transposition, l'IC est ancrée en linguistique et sert de méthode pour délimiter langues et dialectes : linguistes et dialectologues mesurent le degré de similitudes entre plusieurs variétés locales pour délimiter des frontières dialectales. En France, le terme même *intercompréhension* apparaît pour la première fois en 1913 sous la plume de Jules Ronjat dans

sa thèse intitulée *Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes*<sup>1</sup>. Dans cette première acception, l'IC désigne des phénomènes spontanés de compréhension mutuelle entre individus de variétés proches (Ollivier, 2010). Elle constitue donc un phénomène observable dans les pratiques humaines, non un objectif à atteindre ou une compétence à développer tel que cela sera transposé au commencement des années 1990 de manière à concevoir et mettre en œuvre une didactique de l'IC comprise comme une stratégie d'apprentissage des langues.

Toutefois, au-delà de ses aspects méthodologiques et pédagogiques, l'intercompréhension entre langues romanes (ci-après ICLR), objet central de cette étude, soulève des questions éthiques fondamentales. Celles-ci concernent notamment la hiérarchie entre les langues, la reconnaissance des compétences linguistiques partielles des apprenant·es, ainsi que les implications politiques du plurilinguisme. Ces enjeux sont d'autant plus saillants dans le contexte éducatif actuel, marqué par des tensions entre une idéologie monolingue dominante, enracinée de longue date (Monteagudo, 2012), et les appels contemporains à la reconnaissance de la diversité linguistique (UNESCO, 2025 ; Herreras et Tremblay, 2025). Dès lors, en quoi l'ICLR peut-elle être interprétée comme une réponse éthique à ces tensions ? À quels discours, pratiques ou figures historiques doit-on la genèse de cette orientation éthique ? Comment cette dimension s'est-elle construite, en lien avec les traditions comparatistes et les enjeux politiques du plurilinguisme ?

Nous faisons l'hypothèse que l'ICLR, tout en s'étant constituée comme approche didactique, s'est progressivement dotée d'une portée éthique explicite, fondée sur une reconnaissance active de la pluralité linguistique, une critique des hiérarchies normatives et une reconfiguration du rôle de l'apprenant.e comme sujet plurilingue. Dans cette perspective, cet article entend explorer la genèse et l'évolution de la dimension éthique de l'IC, en particulier dans l'espace francophone, en lien avec les débats linguistiques et éducatifs qui ont accompagné la structuration de la linguistique en tant que science, entre la fin du XIX<sup>e</sup> et le début du XX<sup>e</sup> siècle. Nous explorerons les contributions d'auteurs ayant déjà formulé des réflexions sur les enjeux éthiques de l'intercompréhension et les dynamiques de rapprochement entre langues romanes, notamment en regard des premières tentatives de structuration comparatiste

---

<sup>1</sup> « Non seulement dans les assemblées félibréennes, qui réunissent des 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 dialectes 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. [...] Pour constater ce fait d'intercompréhension il suffit de posséder pratiquement à fond un parler provençal quelconque » (Ronjat 1913 : 11-12).

(Escudé et Calvo del Olmo, 2019). Cette analyse repose sur les résultats de notre recherche doctorale (de Fornel, 2023 ; voir de Fornel, 2024 pour un compte rendu détaillé), qui a exploré l'historiographie et l'épistémologie de l'ICLR dans le contexte sociolinguistique français et ses interactions avec les langues voisines.

Afin d'éclairer ces enjeux, nous mobiliserons une lecture historiographique des discours scientifiques et éducatifs ayant contribué à façonner une certaine éthique de l'intercompréhension. Il ne s'agira pas tant de retracer l'histoire linéaire de l'ICLR que de mettre en évidence les éléments historiques, théoriques et institutionnels qui ont nourri, infléchi ou légitimé cette orientation éthique, à travers l'évolution des pratiques et des discours sur le plurilinguisme.

Dans un premier temps, nous reviendrons sur les fondements pédagogiques de l'ICLR pour montrer comment cette approche a progressivement intégré une visée éthique, en valorisant les répertoires pluriels des apprenant.es et en remettant en cause les modèles monolingues dominants dans l'enseignement des langues. Nous exposerons ensuite notre corpus ainsi que la méthodologie d'analyse adoptée, en précisant les critères retenus pour identifier les marqueurs éthiques présents dans les discours sur l'intercompréhension. Enfin, nous nous attacherons à retracer les ancrages théoriques et historiques de cette orientation éthique à travers trois volets complémentaires : d'abord, en montrant comment le comparatisme linguistique, dès son origine, a contribué à promouvoir une approche éthique de l'apprentissage fondée sur l'exploration des similitudes entre langues ; ensuite, en analysant plus en détail les apports de Michel Bréal, dont la pensée permet d'esquisser une éthique éducative fondée sur la reconnaissance des langues régionales comme ressources pédagogiques ; enfin, en discutant des prolongements contemporains de cette posture éthique à travers les enjeux politiques que soulève aujourd'hui la mise en œuvre de l'IC dans les systèmes éducatifs, en particulier face à l'hégémonie de l'anglais et à la reconduction de normes monolingues.

## **1. L'intercompréhension comme principe éthique en didactique des langues**

La question du plurilinguisme et de sa gestion éducative est au cœur des débats contemporains sur les politiques linguistiques et l'enseignement des langues. Dans ce contexte, l'ICLR se présente comme une approche prometteuse pour repenser les frontières entre langues et les rapports entre apprenant.es et langues d'apprentissage. Mais au-delà de ses dimensions pédagogiques et linguistiques, l'ICLR soulève des enjeux éthiques qui, bien qu'ils traversent l'ensemble des approches plurielles, trouvent ici une inflexion particulière. En effet, en valorisant la compréhension réciproque sans visée de maîtrise complète des langues

cibles, elle invite à repenser la notion même de compétence langagière, en s'écartant des conceptions essentialistes fondées sur la maîtrise exhaustive des langues ou sur l'idéalisation du locuteur natif. En ce sens, l'ICLR propose une forme d'éthique relationnelle fondée sur la reconnaissance des compétences partielles, la mutualisation des répertoires linguistiques et la co-construction du sens. Cette section propose d'explorer ces dimensions éthiques en mettant en lumière les principes fondamentaux qui sous-tendent l'intercompréhension comme alternative aux modèles d'enseignement traditionnels.

L'IC s'est progressivement affirmée comme une approche didactique reconnue au sein des communautés académiques et éducatives en Europe (Caddéo et Jamet, 2013) et en Amérique latine (Calvo del Olmo, et al., 2021). Le réseau MIRIADI<sup>2</sup> (Mutualisation et innovation pour un réseau de l'intercompréhension à distance), dont la maintenance est désormais assurée par l'association APICAD (Association internationale pour la promotion de l'intercompréhension à distance), constitue un espace clé de formation, de recherche et de mutualisation des savoirs. L'IC s'internationalise et fonctionne par synergie, devenant simultanément un objet/sujet d'étude, un modèle d'expérimentation et une méthodologie de travail et de recherche. Son développement est en effet l'œuvre d'une collaboration entre différentes équipes de recherche internationales, comme en témoignent les deux référentiels de compétences – le REFIC (Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension) tourné vers les apprenant.es, et le REFIDIC (Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension) davantage destiné aux enseignant.es – ou, plus récemment, le projet EVAL-IC<sup>3</sup> (Évaluation des compétences en intercompréhension), appelé à concevoir à la fois des descripteurs et des outils d'évaluation et d'attestation des compétences en ICLR.

Pourtant, cette expansion met en lumière un paradoxe fondamental : celui du bi-plurilinguisme des individus et du multilinguisme sociétal si longtemps occultés, invisibilisés et dépréciés (Tabouret-Keller, 2011), aujourd'hui (re)valorisés dans les discours de préservation et de défense de la diversité linguistique. Toutefois, cette revalorisation demeure ambivalente, notamment dans le champ académique et éducatif, où l'anglais continue de s'imposer comme langue de référence quasi exclusive, en particulier dans l'enseignement supérieur et la recherche (Bonnissent et de Sinety, 2021). C'est dans ce cadre que se pose avec acuité la question de la portée politique et éthique de l'IC : elle ne se limite pas à valoriser la diversité des langues et reconnaître les répertoires langagiers des individus, mais prend appui sur la compréhension mutuelle spontanée entre variétés proches, sans tenir compte du statut sociolinguistique des langues ou de leur classification en termes de langue, dialecte ou patois. Ainsi, elle constitue une alternative éthique à l'hégémonie du monolinguisme de l'anglais, et

---

<sup>2</sup> <https://www.miriadi.net/>

<sup>3</sup> <http://evalic.eu/>

même à l'habitus monolingue tout simplement, au sens où elle défend une conception relationnelle du plurilinguisme, fondée sur la reconnaissance, la co-construction du sens et la remise en cause des hiérarchies linguistiques. Dans cette perspective, la confrontation binaire entre la langue maternelle et la langue étrangère n'a plus véritablement lieu d'être.

L'IC se présente ainsi comme une réponse critique aux idéologies monolingues qui opposent langue maternelle et langue étrangère, suggérant plutôt un *continuum* linguistique fondé sur la compréhension mutuelle et la reconnaissance des interconnexions entre langues. La valeur éthique de l'IC procède du fait que la connaissance d'une langue, ou d'une variété linguistique, faisant partie d'un même *continuum* linguistique, est une clé pour faciliter la compréhension d'autres (variétés de) langues de ce même *continuum*. Par conséquent, l'expérimentation de l'IC favorise l'interaction entre apprenant.es de différentes langues (romanes et autres). En considérant la compétence linguistique comme fondamentalement plurielle, l'IC met l'accent sur le bagage et le répertoire linguistique des apprenant.es et contribue au développement d'une réflexion métalinguistique. Elle procède tels des vases communicants, c'est-à-dire qu'à partir de la sensibilisation à une (variété de) langue romane particulière, les apprenant.es peuvent s'intéresser à son étude proprement dite à un stade ultérieur. Enfin, l'IC permet de repenser la catégorie de « langue étrangère », puisque la connaissance d'une (variété de) langue appartenant à une famille donnée (en l'occurrence, la famille des langues romanes) ouvre la porte à une compréhension plus ou moins partielle d'autres langues apparentées.

Emprunt au latin classique *ethicus*, « qui concerne la morale », du grec *ethikos* de même sens, de *ethos*, « mœurs », l'éthique<sup>4</sup> se comprend comme la science de la morale et des mœurs, une discipline philosophique qui invite à réfléchir sur les valeurs et finalités de l'existence ainsi que sur la notion de « bien » et sur les conditions d'une vie heureuse. Elle peut également être définie de manière plus large comme une réflexion sur les attitudes et comportements à adopter pour rendre le monde humainement plus supportable, hospitalier, dans la recherche d'idéal de société et de conduite de l'existence<sup>5</sup>. Il nous semble que c'est davantage selon cette seconde acception que l'éthique de l'ICLR est à comprendre, déterminée de manière relative dans le temps et dans l'espace, en fonction de la communauté humaine qu'elle qualifie et à laquelle elle s'intéresse : elle implique une posture respectueuse des répertoires individuels, une prise en compte des réalités plurilingues et une interrogation constante des rapports de pouvoir entre langues. Dès lors, comment rendre compte des fondements éthiques de l'ICLR ? Par quels biais cette dimension a-t-elle émergé et évolué historiquement ? C'est à ces questions que les sections suivantes tenteront de répondre.

---

<sup>4</sup> Selon l'étymologie proposée par le Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL).

<sup>5</sup><https://www.toupie.org/Dictionnaire/Ethique.htm#:~:text=Etymologie%20%3A%20du%20grec%20ethikos%2C%20moral,de%20moeurs%20ou%20de%20morale>

## 2. Corpus et méthodologie : repérage des marqueurs éthiques dans les discours sur l'intercompréhension entre langues romanes

Pour comprendre pleinement l'ancrage éthique de l'ICLR, il est essentiel d'en retracer l'histoire et d'en identifier les marqueurs discursifs dans les écrits qui ont contribué à sa conceptualisation. Cette section détaille le corpus et la méthodologie adoptés pour cette étude, en mettant l'accent sur les critères de sélection des textes et les axes d'analyse permettant de dégager les fondements éthiques de l'intercompréhension.

Cette étude s'inscrit dans une perspective interdisciplinaire, articulant linguistique historique, épistémologie et didactique des langues. Nous avons opté pour une approche agrégative, descriptive et interprétative, qui nous permet de suivre l'évolution des discours académiques sur l'ICLR et d'en identifier les principaux marqueurs éthiques. En ce sens, elle s'est concentrée sur un cadre très précis : celui de la naissance de la linguistique romane au tournant du XX<sup>e</sup> siècle en France. Ce choix s'explique par le fait que le comparatisme linguistique, tel qu'il se développe au XIX<sup>e</sup> siècle, constitue l'un des fondements théoriques et méthodologiques de l'IC, en particulier dans sa forme didactique. L'intercompréhension s'appuie en effet sur l'idée que les ressemblances interlinguistiques – phonétiques, morphosyntaxiques, lexicales – entre langues apparentées peuvent être mobilisées comme leviers d'apprentissage. À ce titre, elle hérite directement des principes du comparatisme, tout en les réorientant vers des finalités pédagogiques et éthiques. Partant de la première occurrence du terme *intercompréhension* en langue française sous la plume de Jules Ronjat (1913), nous avons formulé l'hypothèse selon laquelle l'analyse des discours scientifiques et institutionnels produits au moment où la linguistique romane se constitue comme discipline pourrait permettre de mieux comprendre l'ancrage historique et les soubassements épistémologiques de l'ICLR, en particulier la manière dont une dimension éthique s'est progressivement articulée à sa conceptualisation.

C'est dans ce contexte que nous avons entrepris une enquête épistémologique et historiographique sur l'ICLR, en interrogeant non seulement l'évolution des représentations scientifiques de la proximité et de la distance entre les langues romanes, mais aussi les enjeux éthiques sous-jacents à ces discours. Concrètement, nous avons constitué un corpus d'auteurs – voir infra – ayant élaboré, de manière plus ou moins explicite, une réflexion sur l'intercompréhension, parfois encore à l'état de gestation, ainsi que sur ses implications sociales, culturelles et éducatives. Ce travail s'inscrit ainsi dans une perspective critique, visant à mettre en lumière les tensions historiques entre dynamiques hégémoniques et valorisation de la diversité linguistique. La collecte, le traitement et l'analyse des données ont été guidés par plusieurs axes de délimitation et d'analyse, à savoir :

- Un axe *spatio-temporel* : du début du XIX<sup>e</sup> siècle au début du XX<sup>e</sup> siècle, en France, période où la linguistique romane s'institutionnalise et où apparaissent les premières mentions de l'IC (sur une centaine d'années, de 1816/1821, dates de publication de la *Grammaire romane, ou grammaire de la langue des troubadours* puis de la *Grammaire comparée des langues de l'Europe latine* de François-Just-Marie Raynouard, premier romaniste français<sup>6</sup>, jusqu'à 1913, avec la thèse de Jules Ronjat et 1916 avec la publication du *Cours de linguistique générale* de Saussure) ;

- Un axe *linguistique*, qui se focalise sur les sources en langue française abordant le contact, la comparaison et la compréhension mutuelle entre langues romanes, et les premières tentatives d'en faire un objet d'enseignement ;

- Un axe *générique*, intégrant un large éventail de textes : essais et articles scientifiques, thèses, articles de divulgation, préfaces de manuels linguistiques et de grammaires comparées, entrées de dictionnaire, lettres, permettant de saisir les débats et la circulation des idées sur l'ICLR ;

- Un axe *socio-scientifique*, qui met en lumière les tensions, réseaux et hiérarchies académiques et institutionnelles ayant influencé la conceptualisation de l'ICLR, notamment à travers les rivalités :

- internationale : France/Allemagne, entre traditions philologiques et approches structuralistes émergentes ;

- intranationale : Paris (Collège de France, EPHE, Sorbonne) vs. des universités du sud de la France (Montpellier, Toulouse, Bordeaux par exemple) ;

- disciplinaire : opposition entre une linguistique prescriptive et une approche plus souple, valorisant la diversité linguistique ;

- éditoriale/ revues de diffusion du savoir : opposition entre *Romania* (Paris) vs. *Revue des Langues Romanes* (Montpellier).

Ces axes nous ont servi de grilles de lecture pour analyser les textes et identifier les tensions conceptuelles et politiques sous-jacentes à l'émergence de l'ICLR. Il ne s'agit pas uniquement d'en restituer la généalogie, mais bien de saisir en quoi cette généalogie permet de faire émerger, dans les discours analysés, les dimensions éthiques qui ont contribué à façonner cette approche.

Notre corpus repose sur 22 textes issus de 10 auteurs, dont les contributions ont marqué la conceptualisation de l'ICLR :

- François Just Marie Raynouard (1761-1836) ;

---

<sup>6</sup> Surtout honoré comme tel en Allemagne tandis qu'en France on insiste davantage sur ses « erreurs » et moins sur ses véritables apports (Baggioni et Martel, 1997).

- Jean Jacques Aimé Gilles Vayssier (dit l'abbé Vayssier) (1821-1874) ;
- Michel Bréal (1832-1915) ;
- Charles de Tourtoulon (1836-1913) ;
- Gaston Paris (1839-1903) ;
- Ferdinand Buisson (1841-1932) > Charles Marty-Laveaux (1823-1899) ;
- Ferdinand de Saussure (1857-1913) ;
- Jean Jaurès (1859-1914) ;
- Jules Ronjat (1864-1925) ;
- Antoine Meillet (1866-1936).

L'analyse de ce corpus a suivi un mode d'exposition thématique qui débute par la présentation des auteurs, de leurs profils sociolinguistiques et de leurs affiliations institutionnelles, s'appuyant sur une généalogie et une cartographie. Ce choix méthodologique permet de saisir les enjeux épistémologiques et politiques ayant structuré la conceptualisation de l'ICLR. En associant approche biographique, historiographique et épistémologique, nous avons dégagé quatre thèmes servant de repères pour structurer notre analyse :

1. Les premières formes de didactisation de l'IC ;
2. Les éveils linguistiques, culturels et identitaires en France ;
3. Les tensions politiques et épistémologiques autour de la variation linguistique, entre contacts et conflits ;
4. La comparaison des langues.

Dans le cadre du présent article, nous nous concentrerons essentiellement sur les thématiques de la didactisation de l'IC et de la reconnaissance de la variation linguistique, car elles sont au cœur d'une « éthique de l'éducation plurilingue » (Azaoui, 2022, p. 62). Notre objectif est ainsi de montrer comment l'ICLR a été pensée non seulement comme un outil de communication mais aussi comme un modèle éthique et éducatif, remettant en cause les hiérarchies linguistiques établies et ouvrant la voie à une réflexion plus large sur l'équité des interactions humaines.

L'analyse historiographique de ces travaux nous permet de mettre en évidence les continuités et les ruptures dans la conceptualisation de l'ICLR. Nous nous concentrons ainsi sur les discours et les figures intellectuelles qui ont contribué à poser les bases éthiques de cette approche, en interrogeant les processus de didactisation du comparatisme linguistique.

### **3. Héritage et fondements éthiques de l'intercompréhension entre langues romanes**

Si l'intercompréhension entre langues romanes est aujourd'hui reconnue comme une approche didactique à part entière, ses racines plongent bien au-delà du XX<sup>e</sup> siècle. Elle s'inscrit dans une tradition plus vaste qui interroge, depuis plusieurs siècles, la possibilité d'un apprentissage basé sur la comparaison interlinguistique et la reconnaissance de la diversité linguistique propre aux sociétés. Cette section explore les fondements historiques et éthiques de l'intercompréhension, en analysant les discours et les figures intellectuelles qui ont contribué à façonner son cadre théorique et sa portée éducative.

L'étude historiographique des discours sur l'IC permet de mieux comprendre la manière dont cette approche s'est construite en tension avec les idéologies monolingues et nationalistes, tout en portant, dans certains cas, les prémises d'une orientation que nous qualifierons ici d'éthique. Par ce terme, nous entendons une posture valorisant la reconnaissance des répertoires plurilingues, la légitimation des compétences partielles et la remise en cause des hiérarchies linguistiques établies – autant de dimensions qui, bien qu'elles ne soient pas nécessairement toujours formulées comme telles au XIX<sup>e</sup> siècle, peuvent être mises en lumière à partir d'une lecture contemporaine attentive aux enjeux de justice linguistique. En ce sens, l'IC se concrétise comme une stratégie pour apprendre (à apprendre) en variation : apprendre des langues (proches) qui elles-mêmes sont en variation, en invitant par là même à faire des parallèles entre la/les langue(s) cible(s) et la langue maternelle des apprenant-es. Il existait certainement une didactique de l'IC (et donc du plurilinguisme) avant la lettre, puisque certains individus parlaient souvent en mélangeant les langues ou en passant d'une langue à une autre, comme l'ont exemplifié Blanche-Benveniste et Valli (1997, p. 54) à propos de Christophe Colomb : « Il parlait et écrivait beaucoup de langues, dit-on, mais il parlait et les écrivait toutes mélangées ». Cet exemple, certes singulier en raison de son profil de voyageur et de marchand, illustre néanmoins les dynamiques de porosité linguistique que l'on pouvait observer dans certains milieux multilingues avant même toute théorisation didactique. D'ailleurs, la période de l'Humanisme a grandement développé les besoins d'échange, de communication et de commerce entre langues vernaculaires au moment où les Etats nations étaient en train de naître. Donc il est très plausible que l'IC ait été didactisée très tôt étant donné que, « dans son centre sémantique, se trouve le désir de faciliter à l'individu l'acquisition du plurilinguisme en l'initiant à exploiter ses savoirs préalables, entre autres les ressemblances interlinguales identifiables et ses expériences avec les langues et leur apprentissage » (Meissner, 2012, p. 534).

L'IC, en tant que phénomène de communication plurilingue, n'est donc pas une invention récente. Dès l'Antiquité et le Moyen Âge, les individus, notamment dans les espaces de

contact linguistique, ont spontanément pratiqué des stratégies d'intercompréhension pour communiquer et interagir (Couto et Pequignot, 2017 ; Carlucci, 2020 ; de Fornel, sous presse). Mais c'est surtout à partir de la Renaissance et de l'Humanisme que l'on voit émerger des réflexions plus formalisées sur l'apprentissage par comparaison interlinguistique, reflet d'une éthique éducative favorisant l'accès au savoir par le décloisonnement des langues. Les références à cette didactique du plurilinguisme embryonnaire sont nombreuses. Nous renvoyons à cet égard aux travaux de Meissner (2012, 2021) qui en a documenté l'ancestralité au travers de dictionnaires et grammaires plurilingues, de guides de conversation comme les *Colloquia* de la fin du XVI<sup>e</sup> siècle, de manuels de langues, comme les *Janua linguarum* (« Porte des langues ») de Comenius au début du XVII<sup>e</sup> siècle, et de listes de vocabulaires. Ces ressources pédagogiques témoignent d'une intuition déterminante : la proximité entre langues apparentées constitue un puissant levier d'apprentissage, mobilisable pour faciliter la compréhension et l'acquisition de nouvelles langues. Il convient désormais d'examiner plus en détail l'historicité de cette éthique du comparatisme linguistique.

### **3.1. L'éthique du comparatisme linguistique : apprendre en explorant les similitudes**

Comparer les langues pour mieux (les) apprendre : cette intuition, qui sous-tend l'IC, repose sur un principe d'économie pédagogique et cognitive. Mais au-delà de ses avantages didactiques, elle incarne une approche éthique du savoir et des langues, en déconstruisant la hiérarchie entre langues « maîtrisées » et langues « étrangères ». Linguistes et didacticiens ont très tôt développé des systèmes d'apprentissages fondés avant tout sur une évidence pragmatique : partir de ce que l'on sait pour accéder à ce que l'on ne connaît pas encore mais que l'on souhaite apprendre ; partir donc de la langue dite « maternelle » pour apprendre une langue dite « étrangère ».

En ce sens, Doujat a notamment développé une méthode d'apprentissage qu'il publie en 1644 sous le titre de *Grammaire espagnole abrégée* et dans laquelle, comme l'indique Escudé (2019, p. 53), « pour expliquer la prononciation de sons de la langue espagnol, [il] fait référence à d'autres langues qui sont connues de son public - l'occitan, le français, l'italien » :

E se prononce ordinairement ferme, quoi qu'un peu different du notre, comme en la plupart des mots gascons et en beaucoup d'italiens. Pour exemple : bueno, assentar, fée : quelquefois néanmoins il approche de la prononciation de notre masculin, comme aux mots : bien, Pédro, perro, renes, traves, tierra, etc. (Doujat, 1644, p. 32).

La démarche des grammairiens de Port-Royal ira aussi dans ce sens puisque « l'essence pédagogique au sens le plus strict de la *Grammaire générale* repose sur la supposition que la connaissance de principes universels facilitera l'entendement de "toutes les langues" »

(Meissner, 2012, p. 536). Le titre de l'œuvre (1767) de Nicolas Beauzée est en cela exemplaire : *Grammaire générale ou Exposition raisonnée des éléments nécessaires du langage, pour servir de fondements à l'étude de toutes les langues*. Dans la même mouvance, Claude Lancelot a aussi élaboré une *Nouvelle méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue latine* (1644) ainsi qu'une *Nouvelle méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue espagnole* (1660) dans lesquelles on retrouve la même logique pratique :

Puisque le seul sens commun nous apprend qu'il faut toujours commencer par les choses les plus faciles, et que ce que nous savons déjà nous doit servir comme d'une lumière pour éclairer ce que nous ne savons pas, il est visible que nous devons nous servir de notre langue maternelle comme d'un moyen pour entrer dans les langues qui nous sont étrangères et inconnues (Lancelot, 1644, p. 2-3).

Cette réflexion nous semble canaliser l'un des fondements didactiques de l'IC telle qu'elle sera mise en pratique à la fin du XX<sup>e</sup> siècle. A plus de quatre siècles d'écart, l'identité du parallélisme, qui se fonde sur le comparatisme, est donc flagrante. C'est que, comme l'a clairement formulé Meissner (2012, p. 543), « la "comparaison de formes linguistiques comparables" correspond au principe pédagogique *difficilis per praecepta via, facilis per exempla*<sup>7</sup> », c'est-à-dire que la comparaison interlinguistique est une stratégie de l'acquisition des langues dont on prend d'autant plus conscience à partir du moment où on la met en pratique, ce qui est dès lors accessible à tout le monde.

C'est aussi dans cet ordre d'idées que Pierre Besnier, comme l'a relevé Pauchard (2004, p. 233), propose l'apprentissage simultané de plusieurs langues à la fois, « se fondant aussi bien sur leurs affinités génétiques que sur celles qui peuvent provenir de leurs divers contacts ». Dans son ouvrage *La réunion des langues ou L'art de les apprendre toutes par une seule* (1674), il propose en effet une méthode visant l'apprentissage intégratif des langues étrangères, notamment romanes, et prévoit, pour ce faire, le recours systématique aux langues d'ores et déjà connues de l'apprenant·e, partant de deux principes de bases :

I. Les Langues ont en effet de la LIAISON; on peut donc les apprendre, en les COMPARANT.

II. Les langues sont véritablement fondées sur la RAISON; il faut donc RAISONNER, en les comparant.

C'est sur ces deux fondements que je prétends établir la véritable manière d'apprendre les langues, en faisant voir par une expérience, qui sera sensible à tout le monde, que l'esprit peut faire aussi-bien ses réflexions sur les paroles, que sur les choses mesmes qu'elles représentent (Besnier, 1674, p. 3-4).

---

<sup>7</sup> « L'exemple ouvre des voies que les préceptes rendent ardues » (Traduit par nos soins).

Sa démarche méthodique part donc de la comparaison raisonnée des langues, ce qui renvoie sans équivoque à la tradition de la grammaire générale et raisonnée de Port-Royal, et amorce, en quelque sorte, la méthode historico-comparative du XIX<sup>e</sup> siècle.

Des *Colloquia* à Doujat, de Lancelot à Besnier, on retrouve donc plus ou moins la même pratique comparatiste, « le fait de mettre à parité et ensemble deux ou plusieurs langues - celle/s que l'on parle et comprend, celle/s que l'on apprend » (Escudé, 2019, p. 55). Leurs réflexions offrent des clés épistémologiques essentielles pour saisir la structuration et les mécanismes de la didactique contemporaine de l'IC. Elles portent en germe l'idée que la diversité linguistique est une ressource pédagogique, et non un obstacle à l'apprentissage.

Si le comparatisme linguistique a constitué un levier pédagogique central dans la construction de l'ICLR, son approfondissement au XIX<sup>e</sup> siècle doit beaucoup aux réflexions de Bréal. Ce dernier, en s'opposant aux idéologies monolingues de son époque, a inscrit la comparaison interlinguistique dans une perspective à la fois scientifique et éducative. Ce faisant, il a contribué à esquisser une posture éthique fondée sur la reconnaissance de la pluralité linguistique comme ressource légitime et non comme obstacle, participant ainsi à la remise en question des hiérarchies linguistiques dominantes au profit d'un rapport plus équitable aux langues dans l'espace éducatif.

### **3.2. Michel Bréal et l'éthique du comparatisme : repenser l'apprentissage des langues**

Avec le développement du comparatisme linguistique au XIX<sup>e</sup> siècle, l'IC va disposer des outils nécessaires pour structurer son armature théorique. Ce courant repose sur une approche généalogique des langues qui, bien que parfois influencée par des préoccupations nationalistes, contribue à valoriser l'idée d'un *continuum* linguistique entre langues apparentées.

Bréal joue un rôle clé dans cette évolution en proposant une approche pédagogique intégrant la comparaison entre langues. Contre l'idéologie monolingue de la Troisième République, qui visait à éradiquer les « patois » au profit d'un français standardisé, Bréal défend une conception inclusive de l'enseignement des langues. Il souligne notamment que les langues régionales peuvent devenir un appui pédagogique précieux, pourvu que l'enseignant·e sache en faire un levier de comparaison grammaticale. Ainsi, dans un passage significatif, il déplore que l'élève parlant patois soit « traité comme s'il n'apportait rien avec lui » et affirme que « le patois, là où il existe, fournit ce terme de comparaison » permettant « de trouver les liens de parenté qui unissent les deux langages », puisqu'on « ne connaît bien une langue que quand on la rapproche d'une autre de même origine » (Bréal, 1872, p. 59-60). C'est que, selon lui :

L'idée que le patois est un langage tout à fait digne de mépris est si bien établie dans l'opinion générale qu'il faudra d'abord quelque précaution pour l'introduire à l'école. La première fois que le maître introduira une phrase patoise, j'entends d'ici le bruyant et profond éclat de rire qui l'accueillera. Les élèves tout surpris auront le sentiment comme si la civilisation était soudainement représentée par eux et l'ignorance par l'instituteur. Mais que le maître ne se laisse point décontenancer, qu'il répète tranquillement sa phrase ou quelque chose d'analogue. Le rire recommencera, mais déjà il sera moins spontané et il s'y mêlera l'idée qu'il y a là quelque chose à quoi ils n'avaient jamais songé et dont ils vont avoir l'explication. C'est le moment où l'enfant prête l'oreille. Montrez-lui alors que la phrase patoise peut se ramener aisément à la forme française. Faites comprendre où résident les différences et quelles sont les analogies. L'enfant commencera à considérer son propre langage sous un tout autre aspect : la forme française lui apparaîtra comme une sœur d'un rang plus élevé qui tend la main à sa sœur du peuple, ou comme l'espèce ennoblie par la greffe à côté de l'espèce sauvage. Il ne sera plus étonné que de son rire de tout à l'heure. [...] (Bréal, 1872, p. 59-61).

Son approche nous semble donc être fondée sur une éthique éducative de la reconnaissance des répertoires linguistiques, en rupture avec les pratiques éducatives imposées dans l'enseignement officiel. La référence au rire, où il analyse une situation pédagogique concrète et ébauche une approche éthique du rôle de l'enseignant·e, résonne avec les principes actuels de la didactique de l'IC. En effet, dans cette perspective, le/la professeur·e ou formateur·rice n'incarne plus exclusivement le détenteur du savoir. La didactisation de l'IC s'accompagne d'un véritable renversement pédagogique : les apprenant·es deviennent acteurs de leur apprentissage, engagés dans une démarche active au sein de la classe, tandis que le/la formateur·rice adopte davantage le rôle de médiateur ou de guide. L'une de ses premières missions consiste alors à mettre en lumière le répertoire langagier de son public, en identifiant les langues présentes dans la classe afin de favoriser le développement de la compétence plurilingue à travers des exercices de mise en relation et de comparaison interlinguistique. Dans cette optique, il ne s'agit pas pour le/la professeur·e ou formateur·rice de maîtriser parfaitement l'ensemble des langues cibles travaillées en cours, ni celles que les apprenant·es possèdent à des degrés divers, mais bien d'accepter une posture d'« ignorance stratégique » pour mieux stimuler la mise en jeu des écarts et analogies entre langues par les apprenant·es eux-mêmes. « Considérer son propre langage sous un tout autre aspect » : tel est l'enjeu. Bien que le discours de Bréal ne soit pas exempt d'une certaine verticalité – notamment dans la représentation de la langue française comme une « sœur d'un rang plus élevé qui tend la main à sa sœur du peuple », en référence au patois –, il n'en demeure pas moins porteur d'une réflexion pédagogique et éthique fondatrice.

Bréal reprendra d'ailleurs quasiment mot pour mot son développement dans la notice « Langue maternelle » du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction publique* de F. Buisson (1882, p. 1120) :

[...] L'enfant, quand il arrive à l'école, apporte avec lui cette langue maternelle, et c'est là un premier fond auquel l'instituteur attribuera avec raison une grande importance.

Pendant longtemps on a trop enseigné le français comme une langue morte. [...]

C'est toujours une surprise de voir ce que savent les enfants. [...]

On doit avant tout tirer de l'enfant ce qu'il sait ; c'est alors un plaisir pour lui de voir que la grammaire n'est pas une chose nouvelle qu'on lui apporte du dehors, mais qu'il la pratique depuis longtemps de lui-même.

A ce titre, comme l'a remarqué Boutan (1998, p. 30), il s'agit bien d'une :

question également vive dans le domaine de l'enseignement, où, sans prendre cependant de mesures centrales spectaculaires, le grand ministre de l'Empire libéral Victor Duruy avait, de 1863 à 1869, tâché d'impulser une francisation active des régions allophones. C'est dire que Bréal parlait dans un moment où l'émotion patriotique et les habitudes prises pouvaient rendre plus difficile la prise en compte de ses arguments.

Cela illustre d'ailleurs la méthode didactique du *tabula rasa* que Bréal participe à démanteler en affirmant le pendant inverse de celle-ci. Tout comme Ronjat<sup>8</sup> l'avait déjà souligné par rapport à la linguistique, il affirme clairement, à l'occasion de l'Exposition universelle de 1878, que ce sont des préoccupations extérieures au champ de l'enseignement/apprentissage des langues qui sont venues « gêner » et « embrouiller » les pratiques pédagogiques les plus simples et les plus évidentes :

Ceci m'amène à toucher à une question sur laquelle je ne sais pas si je serais de votre avis. c'est la question des patois (*mouvement d'attention*), question très difficile, parce qu'on y a mêlé des éléments étrangers à l'éducation. L'esprit de parti s'en est emparé ; la politique, la mauvaise politique, peut tout gêner : elle peut embrouiller les choses les plus claires ; mais je me placerai uniquement au point de vue de l'enfant et, à ce point de vue, je dois dire que je suis un ami des patois (Bréal, 1878, p. 213).

Ses analyses nous semblent constituer un premier jalon dans la prise en compte de la diversité linguistique pour l'enseignement des langues, en France, allant même jusqu'à proposer un enseignement différencié en fonction du contexte géographique de chaque instituteur : « je ne crois pas que nous devions avoir des écoles uniformes comme les gares de chemins de fer, qui, le long de nos voies ferrées, présentent toujours le même aspect et dont le modèle, toujours le même, a été expédié de Paris » (Bréal, 1878, p. 215) ; « votre manière d'agir doit varier suivant le pays. Comme je vous le disais, des éléments étrangers se sont mêlés à la question, je voudrais voir l'école s'appuyer sur les originalités natives » (Bréal, 1878, p. 217).

---

<sup>8</sup> « La méconnaissance de ce fait s'explique principalement par des préoccupations étrangères à la science du langage : *Il n'y a pas deux Frances* ..... Ceci n'a rien à voir avec la question. C'est de la politique, ou, si l'on veut, de l'histoire, ce n'est pas de la linguistique » (Ronjat, 1909, p. 178).

Que ce soit pour l'enseignement/apprentissage de la langue française ou ceux des langues dites étrangères, l'exercice de comparaison procure donc les mêmes bénéfices, ces « avantages naturels », et permet d'intégrer « une communauté d'idées » commune, par-delà les langues et les frontières puisqu'il n'y a pas « dans le cerveau des cases distinctes destinées à loger des dictionnaires et des grammaires » (Bréal, 1886, p. 255).

Toutefois, l'approche de Bréal, bien que novatrice, ne s'est pas développée en dehors des tensions politiques de son époque. La question des langues régionales et du monolinguisme d'État a joué un rôle crucial dans les débats éducatifs, interrogeant la place de l'ICLR comme alternative éthique à la domination des langues nationales.

### **3.3. Vers une éthique plurilingue : enjeux politiques de l'intercompréhension**

L'ICLR ne peut être étudiée en dehors des rapports de pouvoir qui structurent l'organisation des langues dans l'espace public et institutionnel. Depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, les politiques éducatives en France et en Europe ont oscillé entre monolinguisme d'État et plurilinguisme fonctionnel, souvent en contradiction avec les pratiques réelles des locuteurs.

Loin d'être un simple outil pédagogique, l'IC a donc toujours été un enjeu politique, notamment dans les débats sur la place des langues régionales et l'hégémonie du français en France. Bréal se positionne là aussi comme « un des rares esprits forts de [son] temps » à avoir tenté « de développer une didactique pratique de l'enseignement des langues permettant de sortir des impasses nationalitaires » (Escudé, 2010, p. 114) et de la longue tradition de l'école quant à la pureté de chaque langue et l'étanchéité de chaque discipline. Cette tradition, grandement explorée et mise au crible par les travaux d'Escudé (2010, 2013, 2019), est fondamentale pour bien saisir le processus de nationalisation des populations et de normalisation de la langue :

L'école de la Troisième République, à la suite du ministère Duruy qui de 1863 à 1869 opère une politique de francisation active, a été, on l'a compris, un vecteur efficace de la promotion du monolinguisme. Le traumatisme de 1870 a radicalisé la position classique française : il s'agit désormais d'inculquer le mépris ou l'ignorance de la langue vernaculaire et maternelle lorsque celle-ci diffère du français. Il convient de donner de manière systématique et globale à l'ensemble des élèves de France une connaissance univoque de la langue française, sans compromission d'aucune sorte avec d'autres parlers. Il s'agit d'éradiquer tout soupçon de différence. Il faut galvaniser l'esprit français, et le purifier de toute influence séparatiste, extérieure comme intérieure (Escudé, 2010, p. 114).

L'enseignement du français s'est donc historiquement construit sur un principe d'exclusion : exclusion de la diversité linguistique, rejet des variations dialectales. Il s'agit d'effacer les acquis langagiers des enfants pour imposer un modèle uniforme, imperméable aux influences extérieures. La langue y est conçue comme un système clos, figé dans des normes

prescriptives, où toute forme d'hétérogénéité est perçue comme une entrave à la légitimité du savoir scolaire. « Apprendre [en somme] dans des tiroirs » (Escudé, 2010, p. 114).

Pourtant, c'est aussi dans ce contexte que Jaurès œuvre à l'application didactique de questions linguistiques pour la formation de générations futures. Dans son article intitulé « L'Éducation populaire et les "patois" » qui fut publié le 15 août 1911 dans *La Dépêche*, on retrouve les mêmes observations de Lancelot, Vayssier ou Bréal :

Pourquoi ne pas profiter de ce que la plupart des enfants de nos écoles connaissent et parlent encore ce que l'on appelle d'un nom grossier « le patois ». Ce ne serait pas négliger le français : ce serait le mieux apprendre, au contraire, que de le comparer familièrement dans son vocabulaire, sa syntaxe, dans ses moyens d'expression, avec le languedocien et le provençal. Ce serait, pour le peuple de la France du Midi, le sujet de l'étude linguistique la plus vivante, la plus familière, la plus féconde pour l'esprit (Jaurès, 1911a, p. 2-3).

Sa démarche s'inscrit dans une logique pédagogique similaire : s'appuyer sur les langues maternelles des apprenant·es comme point de départ pour faciliter l'apprentissage du français, tout en ouvrant la voie à l'acquisition d'autres langues de la même famille grâce à l'exercice de comparaison :

Par là serait exercée cette faculté de comparaison et de raisonnement, cette habitude de saisir entre deux objets voisins, les ressemblances et les différences, qui est le fond même de l'intelligence. Par là aussi, le peuple de notre France méridionale connaît un sentiment plus direct, plus intime, plus profond de nos origines latines. Même sans apprendre le latin, ils seraient conduits, par la comparaison systématique du français et du languedocien ou du provençal, à entrevoir, à reconnaître le fonds commun de latinité d'où émanent le dialecte du Nord et le dialecte du Midi. Des siècles d'histoire s'éclaireraient en lui et, penché sur cet abîme, il entendrait le murmure lointain des sources profondes (Jaurès, 1911a, p. 3).

Le jeu d'alternance entre similitudes et différences, qui a nourri la réflexion linguistique, façonne également les dynamiques de la pensée humaine et les principes d'une éducation soucieuse de bâtir des ponts entre les peuples. Elle s'inscrit dans le cadre d'une unité latine, tout en se tenant à distance de toute uniformisation des consciences. Dans le même article, Jaurès souligne bien que :

Du même coup, ce qu'on appelle « le patois », est relevé et comme magnifié. Il serait facile aux éducateurs, aux maîtres de nos écoles de montrer comment, aux XII<sup>e</sup> et XIII<sup>e</sup> siècles, le dialecte du Midi était un noble langage de courtoisie, de poésie et d'art ; comment il a perdu le gouvernement des esprits par la primauté politique de la France du Nord, mais que de merveilleuses ressources subsistent en lui. Il est un des rameaux de cet arbre magnifique qui couvre de ses feuilles bruissantes l'Europe du soleil, l'Italie, l'Espagne, le Portugal. Quiconque connaîtrait bien notre languedocien et serait averti par quelques exemples de ses particularités phonétiques qui le distinguent de l'italien, de l'espagnol, du catalan, du portugais, serait en état d'apprendre très vite une de ces langues.

Et même si on ne les apprend pas, en effet, c'est un agrandissement d'horizon de sentir cette fraternité du langage avec les peuples latins. [...] Quelle joie et quelle force pour notre France du Midi si, par une connaissance plus rationnelle et plus réfléchie de sa propre langue et par quelques comparaisons très simples avec le français d'une part, avec l'espagnol et le portugais d'autre part, elle sentait jusque dans son organisme la solidarité profonde de sa vie avec toute la civilisation latine ! [...]

Il faut apprendre aux enfants la facilité des passages et leur montrer par delà la barre un peu ensablée, toute l'ouverture de l'horizon (Jaurès, 1911a, p. 3-4).

Les réflexions de Jaurès font ainsi écho à celles de Bréal puisqu'on retrouve la même idée de sororité parmi ces langues latines, avec le même objectif de comparaison entre ces dernières pour soutenir leur apprentissage, rapide qui plus est, ainsi que pour motiver une certaine ouverture d'esprit, « un accroissement d'horizon ».

Il développe d'ailleurs les mêmes principes dans son article « Méthode comparée », publié le 15 octobre 1911 dans la *Revue de l'Enseignement Primaire*, dont le titre illustre la transposition du comparatisme linguistique à la didactique des langues :

Puisque ces enfants parlent deux langues, pourquoi ne pas leur apprendre à les comparer et à se rendre compte de l'une et de l'autre ? Il n'y a pas de meilleur exercice pour l'esprit que ces comparaisons ; cette recherche des analogies et des différences en une matière que l'on connaît bien est une des meilleures préparations de l'intelligence. [...]

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 (Jaurès, 1911b).

En tant que député socialiste, son discours est alors profondément marqué d'une « déclinaison manifestement politique » (Calvo del Olmo, 2019, p. 140), tourné vers une éducation humaniste œuvrant à une éthique de la communication dans le fait de prendre pleinement conscience de soi-même, au prisme de ce « fond commun de latinité », tout en respectant la pluralité des langues et cultures, leur « harmonie naturelle ». Malencontreusement, tel que l'a souligné Escudé (2010, p. 117), « l'assassinat de Jaurès, le 31 juillet 1914, précipite le ralliement des forces de gauche à l'"union sacrée" en faveur d'une guerre nationale contre l'Allemagne qui sera déclarée trois jours après ».

Seul Meillet, l'un des rares linguistes de sa génération à avoir échappé à la Grande Guerre, s'inscrit dans la continuité de ses prédécesseurs en affirmant que la prise de conscience de la parenté entre langues en facilite grandement l'apprentissage<sup>9</sup>. Quelques décennies plus tard, Charles Bally (1865-1947), professeur de linguistique à l'Université de Genève, s'intéresse aux origines de la « crise du français », telle qu'elle est « expérimentée ou imaginée dans la société, à travers la presse, chez les intellectuels et dans les représentations de l'homme ordinaire » (Bally, 2004, quatrième de couverture). Son analyse le conduit, en définitive, aux mêmes constats et conclusions que Lancelot, Vayssier, Bréal et Jaurès sur la didactique des langues : « C'est en cultivant à fond les ressources et les ressorts de la langue maternelle qu'on pourrait le mieux préparer l'apprentissage des autres idiomes » (Bally, 1931, p. 146).

Pourtant, cette idée de « crise » de la langue qui se double d'une crise de la transmission de la langue aura raison de la « capacité à gérer sur un espace continental le bilinguisme dans l'éducation » (Escudé, 2019, p. 56) à un moment d'« enfermement explosif des nationalismes » et donc d'« abdication de toute considération politique, sociale, linguistique et scolaire du bi-plurilinguisme chez des individus comme dans des communautés nationales données » (Escudé, 2019, p. 59).

Bien plus qu'un enjeu strictement pédagogique, l'ICLR est ainsi intrinsèquement liée aux transformations sociales et politiques qui ont marqué l'histoire des langues. Cette perspective historique nous permet d'évaluer les défis contemporains liés à son intégration dans les systèmes éducatifs et aux résistances qu'elle peut encore rencontrer, en réaffirmant son ancrage dans une éthique de la reconnaissance linguistique : une éthique qui valorise les répertoires pluriels, remet en cause les hiérarchies entre langues, et milite pour une éducation plus équitable et inclusive.

---

<sup>9</sup> [...] la seule correspondance, espagnol *h* = italien et français *f*, fait prévoir la forme de beaucoup de mots, comme esp. *haba* = ital. *fava*, fr. *fève*; esp. *hacer* = ital. *facere* = fr. *faire*; etc. Du même coup l'on voit que l'*h* espagnole, qui apparaît comme une divergence dans le système phonétique des langues romanes, est la transformation d'une *f*, et comment, par suite, l'espagnol se ramène historiquement au type général de ces langues. Il se trouve de plus que les vocabulaires concordent dans une large mesure ; le fait que l'espagnol a un grand nombre de mots arabes qui ne se retrouvent ni en italien ni en français ou que le français a des mots gaulois et germaniques qui ne se retrouvent ni en italien ni en espagnol ne change rien à la parenté; car il s'agit d'emprunts. La preuve d'une parenté de langues est d'autant plus solide qu'elle se rapproche plus du cas qui vient d'être sommairement décrit (Meillet, 1914, p. 167).

## Conclusion et perspectives

L'analyse historiographique menée dans cet article nous a permis d'explorer les fondements éthiques de l'ICLR, en interrogeant les continuités et ruptures dans la reconnaissance des compétences plurilingues et dans la mise en œuvre d'une approche fondée sur la comparaison linguistique. Nos investigations ont révélé que l'ICLR ne constitue pas une innovation récente mais s'inscrit dans une tradition éducative et scientifique qui remonte à plusieurs siècles, depuis les premières grammaires comparées jusqu'aux débats linguistiques et pédagogiques du XIX<sup>e</sup> et du début du XX<sup>e</sup> siècles.

Loin de se réduire à un simple outil didactique, l'ICLR s'est progressivement constituée comme un dispositif à la fois pédagogique et éthique. D'abord pensée comme une stratégie d'enseignement fondée sur la proximité interlinguistique, elle a vu émerger, au fil des évolutions épistémologiques et institutionnelles, une orientation éthique plus affirmée, qui questionne la hiérarchie des langues, l'invisibilisation des compétences linguistiques partielles, et la domination du modèle monolingue dans les politiques éducatives et académiques. Elle s'oppose à la logique du *tabula rasa* qui a longtemps structuré l'enseignement des langues, en valorisant au contraire le capital linguistique des apprenant·es et en proposant une approche inclusive fondée sur la reconnaissance des *continuums* linguistiques. Nos analyses ont ainsi confirmé l'hypothèse selon laquelle la didactisation de l'ICLR repose sur une éthique de la diversité linguistique, fondée sur un usage du comparatisme qui valorise les rapprochements entre langues sans les hiérarchiser, et qui reconnaît les répertoires pluriels comme ressources éducatives légitimes. Cette orientation s'est construite en tension avec les logiques nationalistes et normatives de l'institution scolaire, qui tendent à imposer un modèle monolingue standardisé.

Toutefois, si l'ICLR constitue une réponse aux impératifs contemporains de pluralité et d'équité linguistique, son ancrage historique nous rappelle que ces débats ne sont ni inédits ni clos. Le défi reste aujourd'hui de consolider et généraliser ces principes dans des dispositifs pédagogiques effectifs et des politiques linguistiques cohérentes, alors même que l'hégémonie de l'anglais et la persistance des normes monolingues continuent de structurer l'enseignement supérieur et la recherche. Dès lors, plusieurs questions restent ouvertes : comment renforcer la place de l'IC dans les curricula sans qu'elle demeure marginale ou secondaire ? Quelles stratégies institutionnelles et politiques peuvent favoriser une intégration plus large des approches intercompréhensives dans l'apprentissage des langues ? Comment articuler l'éthique de l'IC avec d'autres enjeux éducatifs, notamment ceux liés aux nouvelles dynamiques migratoires et aux évolutions technologiques de l'enseignement/ apprentissage des langues ?

En explorant les racines historiques de l'ICLR sous une perspective éthique, cet article invite ainsi à poursuivre la réflexion sur la manière dont cette approche pourrait être davantage mobilisée comme levier éducatif et sociopolitique pour promouvoir une vision plus équitable et inclusive du plurilinguisme.

**SOURCES PRIMAIRES : CORPUS D'ETUDE**

- Bréal, M. (1872). *Quelques mots sur l'instruction publique en France*. Hachette.  
<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k205247d.textelimage>
- Bréal, M. (1878). L'enseignement de la langue française. *Les Conférences pédagogiques faites aux instituteurs délégués à l'Exposition Universelle de 1878*. Librairie Ch. Delagrave, 193-221. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k54738722/f206.item>
- Bréal, M. (1882). Langue maternelle. Dans F. Buisson, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, T.2, partie 2. Hachette, 1120-1122.  
<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k242404/f1.vertical>
- Bréal, M. (1886). Comment on apprend les langues étrangères, conférence faite à l'Association scientifique le 27 février 1886. *Revue internationale de l'enseignement*, XI, 235-255. [https://education.persee.fr/doc/revin\\_1775-6014\\_1886\\_num\\_11\\_1\\_2027](https://education.persee.fr/doc/revin_1775-6014_1886_num_11_1_2027)
- Bréal, M. (1891). Le langage et les nationalités. *Revue des deux mondes*, 108, 615-639.  
[https://fr.wikisource.org/wiki/Le\\_Langage\\_et\\_les\\_nationalit%C3%A9s](https://fr.wikisource.org/wiki/Le_Langage_et_les_nationalit%C3%A9s)
- Jaurès, J. (1911a). L'éducation populaire et les « patois ». *La Dépêche* – 15 août 1911.  
[https://fr.wikisource.org/wiki/L%E2%80%99%C3%89ducation\\_populaire\\_et\\_les\\_patois](https://fr.wikisource.org/wiki/L%E2%80%99%C3%89ducation_populaire_et_les_patois)
- Jaurès, J. (1911b). Méthode comparée. *Revue de l'Enseignement Primaire* – 15 octobre 1911.  
[http://gardaremlaterra.free.fr/article.php?id\\_article=29](http://gardaremlaterra.free.fr/article.php?id_article=29)
- Marty-Laveaux, C. (1882). Langues romanes. Dans F. Buisson, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, t.2. Hachette, 1926-1927.
- Meillet, A. (2015) [1914]<sup>1</sup>. Le problème de la parenté des langues. *Linguistique historique et linguistique générale*. Lambert-Lucas, pp. 154-179.
- Meillet, A. (2009) [1915]<sup>1</sup>. Les langues et les nationalités. *Langue française et identité nationale*. Lambert-Lucas, 75-89.
- Meillet, A. (2015) [1916]<sup>1</sup>. Sur le sens linguistique de l'unité latine. *Linguistique historique et linguistique générale*. Lambert-Lucas, 388-400.
- Meillet, A. (2015) [1918]<sup>1</sup>. Les parentés des langues. *Linguistique historique et linguistique générale*. Lambert-Lucas, 180-187.
- Paris, G. (1857). Lettre à Amédée Durande du 18 janvier 1857. Dans U., Böhler (2004), *Gaston Paris et la philologie romane*. Droz, 41.
- Paris, G. (1872). Romani, Romania, lingua romana, romancium. *Romania*, I, 1, 1-22.
- Paris, G. (1888). Les parlers de France. *Revue des patois gallo-romans*, t.2.  
<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k92984n/f161>
- Raynouard, F.-J.-M. (1816). *Grammaire romane, ou grammaire de la langue des troubadours*. Imprimerie de Firmin Didot.
- Raynouard, F.-J.-M. (1821). *Grammaire comparée des langues romanes de l'Europe Latine*. Imprimerie de Firmin Didot.
- Ronjat, J. (1897). Promenade en Norvège. *La Montagne, Annuaire du Club alpin français*, 412-472.
- Ronjat, J. (1909). La langue provençale : ses limites géographiques, ses dialectes. *Revue de Provence et de Langue d'Oc*, 177-184.
- Ronjat, J. (1913). *Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes*. Protat-Frères.
- Ronjat, J. (1913). *Le Développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Champion ; rééd. Escudé, P. (2013). Francfort : Peter-Lang.
- Ronjat, J. (1930-1941). *Grammaire Istorique (sic) des parlers provençaux modernes*. Montpellier : Société des langues romanes. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k58339580/f42.vertical>.
- Saussure (de), F. (2016) [1916]<sup>1</sup>. *Cours de linguistique générale*. Payot & Rivages.
- Tourtoulon, (de) C. & Bringuier, O. (2007) [1876]. *Étude sur la limite géographique de la langue d'oc et de la langue d'oïl. Rapport destiné au ministre de l'instruction publique des cultes et des beaux-arts*. Institut d'Estudis Occitans dau Lemosin & Lo Chamin de Sent Jaume.

- Tourtoulon (de), C. (1890). *Des dialectes, de leur classification et de leur délimitation géographique*, communication au Congrès de philologie romane de Montpellier, 26 mai 1890. *Revue des langues romanes*, 34, 130-175.
- Vayssier, J. J. A. G. (1879). *Dictionnaire patois-français du département de l'Aveyron*. Imprimerie E. Carrère.

## BIBLIOGRAPHIE

- Adami, H. et André, V. (dir.) (2015). *De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue : regards pluridisciplinaires*. Peter Lang.
- Azaoui, B. (2022). Pour une éthique de l'éducation plurilingue. *Tréma*, 58. <https://doi.org/10.4000/trema.7843>
- Baggioni, D. et Martel, P. (1997). Avant-propos. *Lengas*, 42, 7-23.
- Bally, C. (1931). *La crise du français*. Delachaux et Niestlé.
- Bally, C. (2004). *La crise du français : notre langue maternelle à l'école*. Droz.
- Beauzée, N. (1797). *Grammaire générale ou Exposition raisonnée des éléments nécessaires du langage, pour servir de fondements à l'étude de toutes les langues*. J. Barbou.
- Besnier, P. (1674). *La réunion des langues ou L'art de les apprendre toutes par une seule*. S. Marbre-Cramoisy.
- Blanche-Benveniste, C. et Valli, A. (1997). Les langues de Christophe Colomb. *Le Français dans le Monde / Recherches et Applications*, 54-58.
- Blanche-Benveniste, C. (2008). Comment retrouver l'expérience des anciens voyageurs en terres de langues romanes? Dans V. Conti & F. Grin (dir.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension* (pp. 33-51). Georg.
- Bonnissent, J.-C. et de Sinety, P. (2021). *Pour des sciences en français et en d'autres langues*. Honoré Champion.
- Boutan, P. (1998). *De l'enseignement des langues. Michel Bréal linguiste et pédagogue*. Hatier.
- Caddéo, S. et Jamet, M. C. (2013). *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*. Hachette.
- Calvo del Olmo, F. (2019). "Il futuro ha un cuore antico" : parcours historique des discours sur l'intercompréhension entre langues romanes. *Revue des langues romanes*, CXXIII(1), 123-145.
- Calvo del Olmo, F., Degache, C. et Marchiaro, S. (dir.) (2021). *Fundamentos, prácticas y estrategias para la didáctica de la Intercomprensión en América Latina*. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Lenguas.
- Candelier, M. (coord.) (2012). *Le CARAP – Compétences et ressources*. Conseil de l'Europe. <https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-FR-web.pdf>.
- Carlucci, A. (2020). How did Italians communicate when there was no Italian? Italo-Romance Intercomprehension in the Late Middle Ages. *The Italianist*, 40(1), 19-43.
- Couto, D. et Pequignot, S. (dir.) (2017). *Les langues de négociation. Approches historiques*. Presses universitaires de Rennes.
- de Fornel, T. (2023). *De l'intercompréhension entre langues romanes : sources, tensions et variations épistémologiques* [thèse de doctorat, Université de Bordeaux et Universidade Federal do Paraná]. HAL. <https://theses.hal.science/tel-04417897>
- de Fornel, T. (2024). De l'intercompréhension entre langues romanes : sources, tensions et variations épistémologiques. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 70. <https://doi.org/10.4000/12u3g>
- de Fornel, T. (sous presse). Considérations historiques et épistémologiques autour de l'intercompréhension en Italie et dans la Gallo-Romania au prisme de la variation. Dans I. Wissner et A. Duffer (dir.), *La variation en diachronie : regards sur la Galloromania*. De Gruyter.
- Doujat, J. (1644). *Grammaire espagnole abrégée*. Angustin Courbé.
- Eco, U. (1997). [1993] *La recherche de la langue parfaite dans la culture européenne*. Éditions du Seuil.
- Escudé, P. et Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. CLE International.
- Escudé, P. (2010). Origine et contexte d'apparition du terme d'intercompréhension dans sa première attestation (1913) chez le linguiste Jules Ronjat (1864-1925). Dans C. Ferrão Tavares et C. Ollivier (dir.), *Redinter, Revista da Rede Europeia sobre Intercomprensão* (vol. 1, pp. 103-124). Edições Cosmos.

- Escudé, P. (2013). Quelles orientations de politique des langues ? Regards historiques et textes officiels. Dans D. Coste (dir.), *Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions*. Editions Modulaires Européennes, 45-81.
- Escudé, P. (2019). L'intégration des langues et des disciplines dans les apprentissages. *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 30, 47-62.
- Escudé, P. et Calvo del Olmo, F. (2019). *Intercompreensão: a chave para as línguas*. Parábola.
- Herrerias, J. C. et Tremblay, C. (2025). Le plurilinguisme entre diversité et universalité. Bookelis.
- Lancelot, C. (1644). *Nouvelle méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue latine contenant les rudiments et les regles des genres, des déclinaisons, des preterits, de la syntaxe et de la qualité. Mise en françois, avec un ordre tres-clair et tres-abregé*. Antoine Vitré.
- Lancelot, C. (1660). *Nouvelle méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue espagnole* (6<sup>e</sup> éd.). Pierre Le Petit. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1510380q/f5.item>
- Meissner, F.-J. (2012). À la recherche des origines d'une didactique du plurilinguisme. Dans B. Colombat, J.-M. Fournier et V. Raby (dir.), *Vers une histoire générale de la grammaire française. Matériaux et perspectives. Actes du colloque international de Paris - HTL/SHEL 27-29/1/2011*. Champion, 533-550.
- Meissner, F.-J. (2021). Analogie - Inférence - Transfert dans une perspective diachronique. Dans E. Castagne et P. Monneret, *Intercompréhension et analogie*. De Boeck Supérieur.
- Monteagudo, H. (2012). A invenção do monolinguismo e da língua nacional. *Revista Gragoatá*, 32(1), 43-23.
- Ollivier, C. (2010). Représentations de l'intercompréhension chez les spécialistes du champ. In Ferrão Tavares, C. & Ollivier C. (coord.). *Redinter, Revista da Rede Europeia sobre Intercompreensão* (vol 1, p. 47-69). Edições Cosmos..
- Pauchard, J. (2004). Pierre Besnier (1648-1705), un précurseur du programme ICE. Dans E. Castagne (dir.). *Intercompréhension et inférences*. ÉPURE.
- Pavlenko, A. (2023). *Multilingualism and history*. Cambridge University Press.
- Tabouret-Keller, A. (2011). *Le bilinguisme en procès, cent ans d'errance (1840- 1940)*. Lambert-Lucas.
- UNESCO (2025). *Les langues comptent. Orientations mondiales pour l'éducation multilingue*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/UTXF6991>.