

Elèves de 10 ans entre occitanophonie et francophonie. La représentation des langues d'élèves bilingues

Pierre Escudé

Institut Universitaire de Formation des Maîtres,
Université de Toulouse 2 – France



Résumé : *la première analyse de l'expérimentation européenne du manuel d'apprentissage disciplinaire en intercompréhension Euromania permet de travailler sur les représentations, les connaissances et les compétences linguistiques. Nous proposons ici une première étude menée sur une des classes bilingues français-occitan ayant participé à l'expérimentation. Nous ne traiterons que de la première partie du protocole général qui interroge les représentations des élèves sur les langues. Comment évoluent les représentations sur les langues de ces élèves bilingues ? Langues de l'école, langues de la société, langues de la famille ? En quoi le travail sur les représentations fait-il émerger d'autres compétences – cognitives, sociales – et comment est-il lié aux compétences scolaires des élèves ? Quelles sont à ce sujet les spécificités des élèves bilingues par rapport aux élèves monolingues, majoritaires dans les systèmes éducatifs européens ?*

Mots-clés : *bilinguisme, contexte scolaire, intercompréhension, langues romanes, représentations*

Zusammenfassung : *Das erste Feedback zur Erprobung des Lehrwerks Euromania zum interkomprehensiv basierten Lernen erlaubte eine weitergehende Beschäftigung mit Sprachbildern sowie mit dem deklarativem und prozeduralen Wissen. Wir legen nun eine Studie vor, die in bilingual französisch-okzitanischen Klassen durchgeführt wurde, welche an der Erprobung teilnahmen. Behandelt werden Fragen aus dem ersten Teil des allgemeinen Protokolls zu den Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler zu Sprachen: Wie entwickeln sich die Sprachbilder der bilingualen Schüler in Verbindung mit Schule, Gesellschaft und Familie? Wie sehr befördert die Arbeit an Sprachbildern kognitive oder soziale Fertigkeiten und in welchem Verhältnis steht sie zum Schulerfolg der Kinder? Und konkret hierzu: Welches sind eigentlich die Besonderheiten bilingualer Kinder im Vergleich mit monolingualen Schülerinnen und Schülern, welche ja das Gros in den Schulsystemen Europas ausmachen?*

Schlüsselwörter : *Zweisprachigkeit, Interkomprehension, Romanische Sprachen, Subjektive Theorie*

Abstract : *The first feedbacks from the European experimentation of the inter-comprehension learning manual Euromania has allowed us to work on linguistic representation, knowledge, and skills. We submit hereby a study conducted in one of the French-Occitan bilingual classes which took part in the experimentation. We will only deal with the first part of the general protocol that questions pupils' representations of languages. How do the language representations of those bilingual pupils evolve in connection to school, society, and family? How does working on representations help other; cognitive or social, skills emerge, and how is it related to children's success at school? In that respect, what are the specificities of bilingual pupils as compared to monolingual students who form the bulk of European school systems?*

Key words : *bilingualism, school context, intercomprehension, Romance languages, representation*

Elèves bilingues français-occitan et intercompréhension des langues romanes

On connaît l'histoire tourmentée de la France, de ses langues et de son système éducatif. Pays multilingue, la France a, pour des raisons politiques, contrarié le plurilinguisme natif de ses citoyens jusqu'à une date récente. A la suite d'une longue généalogie de textes scolaires, l'Académie de Toulouse développe, depuis 1989, un bilinguisme français-occitan à parité horaire et de manière précoce. Ce sont désormais près de 3000 écoliers qui suivent cet enseignement selon ces modalités.

Du programme européen Euromania¹ (2005-2008) est issu un manuel d'apprentissage disciplinaire en intercompréhension des langues romanes. Les écoliers qui se servent de ce premier manuel européen – certes prototypique ! – apprennent des contenus, des savoirs et des savoir-faire disciplinaires de leur programme national ou académique en « traversant » et en manipulant des documents disciplinaires de l'ensemble des langues romanes, et non seulement en étudiant des textes de leur propre langue nationale – français, espagnol, italien, portugais, roumain. Une sixième édition de ce manuel, en langue occitane, a récemment équipé l'ensemble des classes bilingues de l'Académie de Toulouse, ainsi que les classes immersives *Calandretas*. Les écoliers de 8 à 11 ans ont donc pu travailler sciences, technologie, mathématiques, histoire, par la méthodologie intégrée de l'intercompréhension et de l'EMILE : les langues ne sont pas des

objectifs d'apprentissage, mais des moyens permettant d'acquérir les matières disciplinaires. Cette méthode entre en cohérence, de fait, avec la méthodologie bilingue telle qu'elle est développée dans l'Education Nationale : les élèves apprennent l'occitan en construisant leurs compétences et leurs connaissances mathématiques, scientifiques, technologiques, etc. C'est du reste de cette manière que s'apprend la langue nationale dans le cadre de l'enseignement monolingue.

L'expérimentation du manuel, demandée par le Recteur de l'Académie de Toulouse, permet d'éclairer certains points qui ont procédé à la conception de ce manuel et de valider certaines hypothèses. L'évaluation axée sur les compétences pragmatiques a pu être faite, notamment en comparant les performances des monolingues (bénéficiant d'une initiation à une langue ou non) et celles des bilingues (Escudé, 2011). Le présent travail souhaite travailler sur les représentations des aptitudes plurilingues et interculturelles et leur évolution.

Les hypothèses de départ, étayées par de précédentes évaluations concernant le bilinguisme (Bachoc 1999 ; Perregaux 1994) et des travaux d'étape sur l'intercompréhension (Meissner 2008 ; Escudé & Janin, 2010), posent que l'intégration des disciplines et des langues permettrait un développement de compétences langagières, notamment pour les activités de compréhension écrite. Elle porterait également une aide métalangagière – et ceci est fondamental pour les classes bilingues – non pas tant sur la langue 1 (ici le français) que sur la langue 1bis (Gajo 2001) (ici, l'occitan, langue servant en outre d'appoint métalangagier au français, comme le français lui sert de miroir épilinguistique) (Culioli 1997). Nous nous sommes interrogés sur l'incidence du travail en intercompréhension au sein d'une classe bilingue à parité horaire : quelle plus-value peut-on attendre d'un travail réflexif entre langues ? Reçoivent-elles l'une de l'autre un retour métalangagier actif ?

Au-delà des compétences scolaires – cognitives, méta et plurilangagières –, l'expérimentation souhaitait valider des compétences importantes, dites de *savoir-être*. Le *CECRL* ne décrit pas ces compétences, elles-mêmes si peu et si difficilement évaluables par des critères scolaires et des attentes institutionnelles.

Il apparaît que les élèves éduqués dans un contexte bilingue français-occitan grandissent dans un horizon culturel double français et occitan : non pas dans un schéma où une représentation ou modélisation culturelle s'opposerait à une autre, dans un mouvement de substitution ou de renversement, mais dans un processus d'accompagnement de l'une et de l'autre des deux représentations culturelles. L'identité plurielle ne se bâtit pas en étanchéité, mais par la construction de codes spécifiques de chacun des registres culturels et en construisant la compétence de les comparer, d'en valider les usages, de surmonter des choix binaires en une *métaculturalité* propre à une éducation promue, à la suite du *Cadre Européen*, par le récent *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums*

pour une éducation plurilingue et interculturelle (Béacco, Byram, Cavalli, Coste et alii, 2010).

Nous étudierons donc en particulier les liaisons entre l'éducation en plusieurs langues et l'élargissement des codes culturels, la compétence à l'inter – et la transculturalité européenne. Cette étude portera sur l'analyse fine des comportements d'une des classes bilingues français-occitan qui a participé au protocole d'expérimentation. La classe étudiée n'a que 15 élèves, mais nous avons souhaité privilégier un groupe, sans doute trop peu représentatif quantitativement, afin de suivre les lignes de force qui sont celles de parcours biographiques et scolaires que l'on peut mieux identifier, sans que cet échantillon ne porte préjudice à une étude plus synthétique qui servira de point de référence.

Le protocole d'expérimentation du manuel Euromania

Le manuel européen Euromania a été immédiatement salué par les représentants institutionnels et certains experts en didactique, notamment lors du colloque européen de dissémination.² En effet, le manuel répond à une série de préconisations didactiques : traitement des langues comme sujet disciplinaire et intégration des langues et des matières disciplinaires ; travail sur un continuum de langues ; utilisation de la méthode expérimentale et de la méthodologie collaborative ; élaboration d'un produit mixte : fichier de l'élève en édition papier et site web donnant l'oralisation de toutes les données. Mais il fallait alors s'assurer de la pertinence scolaire d'un tel manuel dans le champ de sa réalité.

Suite à la décision du Recteur de l'Académie de Toulouse d'expérimenter le fichier et sa méthodologie, un comité de pilotage a été créé pour définir les conditions de l'expérimentation. Un panel de trente écoles a été sélectionné dans les pays européens concernés (France, Espagne, Italie, Portugal, Roumanie). En France, quinze écoles ont collaboré (soit près de 350 élèves) selon des critères expérimentaux précis : a) écoles monolingues suivant une initiation à l'anglais ; b) écoles monolingues suivant une initiation à l'espagnol – langue romane ; c) écoles bilingues français-occitan. Une formation des maîtres a été effectuée par un tandem de deux concepteurs, didacticien-chercheur et pédagogue. Trois écoles bilingues ont suivi ce protocole.

Le protocole d'expérimentation est relativement complexe. Il procède en deux temps. Le premier temps vient avant toute expérimentation. Il est demandé aux élèves de répondre à une série de questions sur les représentations des langues. Puis, vient le temps de l'expérimentation, qui demande au minimum un travail sur 8 des 20 modules du manuel. Ce temps de travail dure de 3 à 6 mois, sur la même année scolaire. Enfin, vient le second temps de l'évaluation, lui-même réparti en quatre grandes parties :

- A . l'évaluation des représentations des langues (les questions sont les mêmes qu'avant l'expérimentation) ;
- B. l'évaluation des connaissances linguistiques ;
- C. l'évaluation des compétences de compréhension ;
- D. l'évaluation des compétences de production.

Nous traiterons ici uniquement de la première partie du champ de l'évaluation : celle de l'évolution des représentations des langues. Cette partie propose une série de 8 questions :

1. cite une langue qui te paraît difficile ;
2. cite une langue qui te paraît facile ;
3. cite trois langues d'Europe ;
4. parmi toutes ces langues, entoure les 6 langues qui sont de même famille que le français (anglais – allemand – italien – portugais – breton – russe – occitan – catalan – arabe – roumain – espagnol – chinois)
5. est-ce que tu peux comprendre une langue que tu n'as pas apprise à l'école ? (oui – un peu – non / cite quelques exemples)
6. quelles sont les langues que tu aimerais savoir parler ?
7. dans quels pays as-tu voyagé ?
8. quelles langues peux-tu entendre chez toi ?

Le travail qui suit analyse l'ensemble de ces questions, présente les intentions du groupe de pilotage pour chacune d'elle, fournit les données brutes et un premier essai de synthèse, préparatoire d'une ultime partie qui traitera de l'évolution générale de cette classe de 15 élèves (8 élèves de CM2, 11 ans, et 7 de CM1, 10 ans). Chacun des tableaux présentera les 15 réponses des élèves dans les deux temps de l'évaluation : temps 1 (colonne de gauche), avant travail avec le manuel Euromania ; temps 2 (colonne de droite), après expérimentation.

1. La langue difficile

Cette première question interroge les élèves sur la perception de la « difficulté ». Le vocable recouvre nombre de réalités : difficulté langagière ; altérité du code, de l'alphabet, de la phonologie ; étrangeté culturelle ; éloignement des sphères de la langue commune, familiale, scolaire. Les attendus du groupe de pilotage étaient que les langues romanes ne devaient pas être perçues comme langues difficiles. De plus, l'expérimentation devait rendre plus perceptible encore la proximité entre langues romanes, et donc permettre de renégocier la définition de

« langue difficile », la rendant moins subjective, puisque soumise à des critères d'emploi pragmatique.

Résultats globaux (nombre de réponses par langue)	
A1 - Avant expérimentation	A2 - Après expérimentation
5 = Allemand	7 = Chinois
2 = Arabe – Chinois – Latin / Romain <i>a</i> – Portugais	2 = Absence de réponse
1 = Breton – Espagnol	1 = Allemand – Arabe – Espagnol – Japonais – Latin – Roumain – Portugais
1 = Absence de réponse	
7 langues citées	8 langues citées
Langues romanes : 31,25%	Langues romanes : 25%

a : la réponse « Romain » est lue comme synonyme de « Latin », ce qui est confirmé après discussion avec l'élève. Il n'y a pas de confusion avec « roumain », même si cette dernière langue est ignorée en A1 par le groupe.

Il y a ici 16 réponses car deux élèves ont donné une double réponse. Ce sont les deux seules réponses qui s'affinent pour la question 1, car les 14 autres montrent des réceptions totalement différentes entre A1 et A2. La première réponse double est en A1 : « espagnol – portugais » comme si cet élève ne savait pas distinguer deux langues a priori proches, ce qui est sans doute la raison de la difficulté. L'autre réponse double se lit en A2 : à l'allemand, langue estimée difficile en A1, s'ajoute alors en plus le chinois en A2. Ces deux réponses, les plus mûres, sont celles d'élèves de CM2.

L'analyse globale montre plusieurs points importants :

- les 15 élèves voient leurs réceptions évoluer, et pour 13 d'entre eux, évoluer totalement ;
- 9 élèves vont de langues culturellement proches (allemand, breton, portugais, « romain ») vers le chinois, perçue comme étymon de la langue difficile ; une élève n'a pas donné de réponse en A1 mais a mentionné « chinois » en A2 ;
- l'arabe a un statut spécial dans la classe, comme dans toutes les classes de France : langue culturellement, socialement et parfois familialement proche, elle apparaît à deux reprises comme langue « difficile », dont une par un des trois élèves de la classe bilingue qui sont d'origine arabe. Les parcours de ces trois élèves sont les suivants :

- A1 = arabe / A2 = absence de réponse (aucune langue difficile)
- A1 = arabe / A2 = roumain
- A1 = chinois / A2 = latin
- on peut y lire un apaisement de la condition de difficulté pour cette langue familiale qui trouve un substitut dans le latin, ou le roumain, langues culturellement proches, mais objectivement éloignées du couple français-occitan qui assure la régie de l'apprentissage de/en langues ;
 - 2 élèves vont d'une langue définie (allemand – chinois) vers l'absence de réponse ;
 - 4 élèves passent d'une langue « difficile » non identifiée à une langue « difficile » identifiée, ce qui est lu comme une évolution positive vers des prises de sens (chinois vers portugais / arabe vers roumain / espagnol-portugais vers espagnol / chinois vers latin).

2. La langue facile

Question symétrique de la précédente, cette interrogation est censée faire apparaître en miroir la langue de proximité sociale, scolaire, comportementale, affective et familiale, socle à partir duquel les compétences pragmatiques et scolaires peuvent se construire.

Résultats globaux (nombre de réponses par langue)	
A1 - Avant expérimentation	A2 - Après expérimentation
4 = Occitan	5 = Espagnol
3 = Anglais – Français	2 = Anglais – Arabe / Marocain – Italien
2 = Espagnol	1 = Catalan – Français – Occitan – absence de réponse
1 = Italien, Russe, absence de réponse	
6 langues citées	7 langues citées
Langues romanes : 66,7%	Langues romanes : 66,7%

8 réponses restent exactement identiques entre A1 et A2, ce qui tendrait à prouver que la représentation de la langue « facile » est très intime, contre 7 réponses qui changent. En fait, les réponses qui n'évoluent pas présentent comme langue facile une langue « étrangère » à la biographie langagière des élèves, et révèlent des stratégies personnelles ou sociales marquées :

- 2 réponses Anglais – Anglais, données par les deux élèves les plus scolaires de la classe (l'un donnera à la question A7 (les pays visités) la plus longue liste ; l'autre sera la seule de la classe à évoluer sur la question A5 (« est-ce que tu peux comprendre une langue que tu n'as pas apprise à l'école ? »), de « un peu » à « non », estimant non-scolaire la méthodologie de l'intercompréhension ;
- 2 réponses Espagnol – Espagnol, (dont l'une donnée par un élève d'origine espagnole)
- 1 (seule !) réponse Français – Français (donnée par un élève qui est le seul à citer des villes de France à la question A7) ;
- 1 réponse Occitan – Occitan ;
- 1 réponse Italien – Italien.

L'analyse globale révèle :

- une hausse importante de la définition de langue facile comme langue « romane » dont la proximité a été révélée objectivement par le travail en intercompréhension.
 - Espagnol : 2 (A1) à 5 (A2)
 - Italien : 1 (A1) à 2 (A2)
 - Catalan : 0 (A1) à 1 (A2)
 - Soit une progression de 3 (A1) à 8 élèves (A2)
- un tassement de la langue scolaire définie comme langue facile.
 - Occitan : 4 (A1) à 1 (A2)
 - Français : 3 (A1) à 1 (A2)
 - Soit une chute de 7 (A1) à 2 élèves (A2)
 - Nous lisons ce tassement comme un phénomène productif d'intégration : « langue » signifie désormais « langue autre que langue scolaire » conçue ici comme la langue de la sphère familiale ou sociale normalisée, langue *nationale* ou *historique* de l'environnement régional et national.
- deux réponses font apparaître l'arabe comme langue facile, dont l'une le définit comme « marocain », c'est-à-dire arabe dialectal de la famille : cette réponse est doublement intéressante puisqu'en A1 l'élève avait indiqué « occitan ». Le transfert de familiarité peut passer de l'occitan, langue dans l'ombre sociale du français, à l'arabe-marocain.

3. Trois langues d'Europe

La question avait pour but de faire émerger une connaissance aboutie des langues d'Europe et présenter une évolution probable en faveur des langues romanes, après expérimentation. C'est-à-dire passer d'une représentation passive, souvent véhiculée par les médias, mais tout autant par l'école, qui est celle de l'anglais hyperlangue, à une représentation plus affinée, plus complexe, où les langues romanes trouveraient une place plus naturelle du fait de leur emploi dans le cadre scolaire.

Résultats globaux (nombre de réponses par langue)					
A1 - Avant expérimentation			A2 - Après expérimentation		
1 ^{er} rang	2 ^{eme} rang	3 ^{eme} rang	1 ^{er} rang	2 ^{eme} rang	3 ^{eme} rang
4 = Occitan	4 = Français	5 = Anglais	7 = Français	5 = Italien	3 = Espagnol – Français
3 = Anglais	3 = Espagnol	1 = Allemand – Catalan – Espagnol – Français – Occitan – Portugais	3 = Espagnol	3 = Anglais – Espagnol	2 = Portugais
2 = Italien	1 = Anglais – Allemand – Breton – Italien – Portugais	1* = Pays Bas – la Suisse	2 = Italien	2 = Occitan – Portugais	1 = Anglais – Belge – Chti – Occitan – Roumain
1 = Espagnol – Français – Portugais	1* = la Roumanie		1 = Anglais – Allemand – Catalan		
1* = Chinois – la Pologne – absence de réponse					
6 langues citées	7 langues citées	7 langues citées	6 langues citées	5 langues citées	8 langues citées
9 langues citées			11 langues citées		
5 réponses erronées			0 réponses erronées		
Langues romanes : 77,8 %			Langues romanes : 81,8 %		

- On observe que 14 des 15 élèves font évoluer leur réponse. Un seul garde le même trio, dans le désordre toutefois (A1 = Anglais – Français – Occitan / A2 = Français – Occitan – Anglais).
- On note une évolution assez forte des langues citées :
 - dans la précision globale : si en A1 deux élèves donnent des réponses fausses ou erronées (Chinois – la Pologne / la Roumanie / les Pays-Bas) et un élève ne donne pas de réponse, en A2 en revanche, toutes les réponses sont justes (les réponses « belge » et « chti » ne manquent pas de bon sens).
 - les réponses sont toujours plus favorables aux langues romanes (qui passent de 7 à 9 langues distinctes), les seules langues non romanes restant l'anglais et l'allemand.
 - l'évolution se fait aussi sur le caractère national des langues : ainsi, le français cité que 6 fois en A1 voit son score augmenté à 10 en A2 ; l'espagnol passe de 5 à 9 ; l'italien de 3 à 7 ; le portugais de 3 à 4, soit une hausse pour ces langues romanes de + 14 citations, en comptant le catalan qui apparaît une fois en A2.
 - l'anglais baisse de 9 citations en A1 à 5 en A2.
 - l'occitan baisse également : de 5 (troisième langue citée en A1, à égalité avec l'espagnol), à 3 citations en A2. Comment interpréter cette baisse ? Sans doute comme la conception sociolinguistique d'une déclinaison politique de la fonction des langues, entre langues d'Etat, et langues d'emploi. Certes, le catalan, ou le chti, apparaissent. Mais le breton disparaît, et le belge semble bien signifier qu'il s'agit d'une langue nationale : celle de la Belgique.

4. Les langues de la famille romane

La question vise les connaissances des élèves : il s'agit ici de faire une photographie de leur réception, intuitive, naïve, ou sociale, de ce qu'entendent les élèves par « famille de langues ».

Résultats globaux (nombre de réponses par langue)	
A1 - Avant expérimentation	A2 - Après expérimentation
13 = Occitan	14 = Catalan – Occitan
12 = Catalan	11 = <i>Breton</i>

Elèves de 10 ans entre occitanophonie et francophonie.
La représentation des langues d'élèves bilingues

10 = Breton – Espagnol	10 = Espagnol
6 = Anglais	9 = Anglais
5 = Italien	8 = Italien
4 = Portugais	5 = Portugais – Roumain
2 = Roumain – Russe	3 = Allemand
2 = sans réponse	2 = Russe
1 = Allemand	1 = Arabe
10 langues citées – 4 réponses erronées	11 langues citées – 5 réponses erronées
Langues romanes : 68,7%	Langues romanes : 70 %

- Le recueil global de données souligne une quasi absence en connaissances – soit une hausse de 68,7% à 70% de « bonnes » langues citées. Après enquête, il s'avère que le professeur n'a pas travaillé cette partie des compétences en langue qui est celle de la conscience claire, explicite, des familles linguistiques. Ainsi, les élèves ont bâti des éléments de connaissance parallèle en construisant leur notion de « famille de langue ». Ceci explique la stabilité de leur réception, restée naïve et empirique et reprend deux éléments déjà visés aux questions 2 (langue « facile ») et 3 (« langue d'Europe »).
- L'anglais renforce son statut de langue romane pour 3 élèves supplémentaires ; le breton, « langue de France », au statut populaire, car culturellement très médiatique, s'avère également occuper une position très haute (11 élèves sur 15 le citent comme une langue « de même famille que le français et l'occitan », alors qu'il n'apparaît pas dans le manuel, mais qu'il est perçu comme une « langue régionale », de fait comme l'occitan, donc de langue romane) ; l'allemand s'affirme également avec une hausse de deux citations supplémentaires ; le russe reste stable avec 2 occurrences ; l'arabe fait son entrée, puisqu'il obtient le statut de langue de même niveau que l'occitan, avec lequel il partage le paysage social français.
- On observe un certain affermissement de la reconnaissance des langues romanes : chacune croît de manière régulière (+ 3 pour l'italien et le roumain ; + 2 pour le catalan ; + 1 pour l'occitan et le portugais ; résultat égal pour l'espagnol, pour seulement deux tiers de la classe cependant).
- En fait, il y a deux hausses parallèles qui s'annulent et ne démontrent rien, sinon que cette connaissance, quoique bâtie explicitement par le manuel,

n'a pas été construite explicitement en classe.³ Le Professeur d'occitan explique ce fait par une double pression scolaire, celle du programme, du nombre d'heures, et celle du regard de l'institution :

- c'est en occitan que se construit le plus de connaissances et de compétences disciplinaires⁴, tandis que la langue française a en charge seulement : l'histoire et le français (sur 12 heures par semaine : la part de la langue française peut monter jusqu'à 9 heures hebdomadaires, tandis que la langue occitane se maintient à 1 ou 2 heures au maximum par semaine !).
- le programme élaboré en langue occitane est un programme national : par excès de scrupule, la grande majorité des professeurs ne travaille pas un programme spécifique qui consisterait, par exemple, à faire émerger des représentations historiques, poétiques, langagières, linguistiques, artistiques et donc, culturelles, qui ne seraient pas celles de ce qu'on appela un temps « le roman national ». Pour ces enseignants, la légitimité et l'objectivité de leur enseignement en dépend, c'est une caution institutionnelle, une marque d'hyper-loyauté vis-à-vis de l'institution scolaire. Les élèves *doivent* être aussi bons que les autres, tout en faisant de l'occitan. Toutes les enquêtes de compétences montrent d'ailleurs que leurs scores (en mathématiques et en langue française) sont les meilleurs (Bachoc, 1999).

5. Comprendre une langue non apprise à l'école

Résultats globaux (nombre de réponses par langue)							
A1 - Avant expérimentation				A2 – Après expérimentation			
Absence de réponse	Non	Un peu	Oui	Absence de réponse	Non	Un peu	Oui
1	2	10	2	0	1	9	5

Cette question est typique de la compétence bâtie par l'intercompréhension qui porte sur des comparaisons explicites des langues, des codes et de leurs transferts. On observe donc le phénomène attendu, même s'il n'est pas aussi spectaculaire que ce qui était anticipé : l'expérimentation, même courte et partielle, prouve pragmatiquement que l'on peut construire des compétences sans pour autant bâtir des apprentissages langagiers spécifiques. Il faut cependant noter les deux faits supplémentaires suivants : on remarque que la pragmatique est opérante,

puisque la seule absence de réponse disparaît en A2. En revanche, on note un seul comportement contraire : celui d'une très bonne élève, très « scolaire » et qui estime que l'on peut comprendre « un peu » (A1) et qui finalement, en fin d'expérimentation, estime que ce n'est pas possible. Après enquête, il s'avère que les attentes de cette élève étaient très élevées : elle pensait pouvoir parler et écrire immédiatement, et non « manipuler » les 7 langues présentes dans le manuel.

Les élèves, d'eux-mêmes, ont fourni des exemples de langues « comprises » :

- les langues romanes croissent de 9 à 13 citations (espagnol, de 6 à 7 ; catalan et italien, de 1 à 3 ; le portugais, présent en A1 disparaît pour sa part).
- l'anglais, langue citée unanimement dans d'autres questions, passe en revanche de 2 à 1 ;
- enfin, des langues inattendues font surface : « l'américain », l'arabe, le breton (1 citation chacune) ; en A2, trois langues apparaîtront : le breton (chez le même élève), le chti et l'arabe chez deux nouveaux élèves ;
- quelques exemples de compréhension sont cités :
 - très souvent lexicaux⁵ et peu probants de l'efficacité que promeut la méthode, qui consiste en une observation de la *forme* des mots, non de leur parenté sémantique ;
 - mais aussi syntaxiques : « commo estas veut dire comment tu vas », ou la parenté formelle redouble la gémellité sémantique ;
- l'occitan apparaît clairement comme la langue-pont vers la construction de cette nouvelle compétence. La raison tient sans doute au fait que c'est l'occitan est la langue d'usage de la méthode et du manuel.

Les causes de cette relative déception sont explicitées par l'enquête auprès du professeur : il s'est servi du manuel comme d'un manuel d'apprentissage disciplinaire, mais très peu comme d'un manuel d'intercompréhension des langues romanes pour les raisons évoquées lors de l'analyse de la question précédente.

6. Les langues que l'élève aimerait parler

Cette question était conçue comme la suite logique des deux questions précédentes : après avoir exploré l'évolution des connaissances en langue (question 4) et celle des compétences bâties en intercompréhension (question 5), elle visait *l'intention* des élèves en termes d'apprentissage, dans un paysage scolaire où le monolinguisme anglais est criant⁶.

Résultats globaux (nombre de réponses par langue)	
A1 - Avant expérimentation	A2 - Après expérimentation
12 = Espagnol	10 = Espagnol
7 = Anglais	6 = Anglais
6 = Italien	5 = Allemand – Italien
5 = Allemand	3 = Catalan
2 = Breton – Catalan – Portugais	2 = Latin – Romain
1 = Américain – Arabe – Chinois – Romain – Russe	1 = Arabe – Chinois – Islandais – Polonais – Portugais – Russe
	1 = absence de réponse
<i>12 langues citées (41 citations)</i>	<i>12 langues citées (37 citations)</i>
<i>Langues romanes : 56,1 %</i>	<i>Langues romanes : 56,8 %</i>

La première surprise est la stagnation d'intention pour les langues romanes qui ne connaissent même pas de légère hausse. L'association faite de l'anglais et de l'allemand passe quant à elle de 28,6 % à 29,7 % des vœux, soit une hausse de plus d'un point en nombre absolu, car en nombre relatif, l'anglais perd également une intention (de 7 à 6). L'hypothèse de départ était que le manuel créerait un engouement pour les langues romanes, considérées alors comme « langues faciles » et « langues efficaces ».

En fait, il convient de nuancer les chiffres par deux éléments que l'enquête auprès du maître et des élèves procure :

- d'une part, la question pose sur la langue *parlée* par l'élève ; or, le maître a travaillé plus strictement la partie disciplinaire, et n'a que peu travaillé l'aspect oral de la langue grâce au site internet où se trouvent les sources orales des langues ; de plus, le maître ne s'est pas servi de la partie intitulée « petite histoire entre nous » (page 8 de chacun des 20 modules du fichier Euromania) qui propose des situations d'interaction en langues de même famille ; enfin, il s'est interdit tout commentaire sur le choix des langues, ce qui aurait amené certainement une modification de la représentation des langues de la part des élèves, et même, à faible hauteur d'enjeu, une modification de réception sociopolitique ;
- les élèves ont donc bâti seuls ces intentions, et elles sont paradoxalement à l'avantage de la fréquentation des langues de même famille romane :
 - l'intercompréhension se produit seulement dans la communication écrite, même de manière peu guidée, ce qui permet un apprentissage intuitif de la langue romane, hors temps scolaire ;

- on peut donc aller vers un paysage plus varié des langues (notre score « A2 langues romanes » ne compte pas l'anglais qui est pourtant perçu comme étant une langue romane pour 60% des élèves de la classe après expérimentation, cf. tableau de la question 4) ; la langue « d'usage mondial » disparaît (américain) au profit de deux langues exotiques (islandais, polonais) qui n'ont aucune liaison affective ou familiale avec les élèves qui désirent l'apprendre ;
- néanmoins, l'anglais et l'allemand qui n'apparaissent jamais dans la sphère familiale ni marginalement dans les pays visités, continuent d'obtenir des scores élevés grâce au poids des représentations sociales ;
- cependant, deux élèves souhaitent apprendre le latin (que l'un persiste à appeler « romain » de A1 à A2), car ils savent que c'est « la mère des langues romanes » ;
- l'occitan – et le français – n'apparaissent pas, car ils sont considérés être des langues que les élèves maîtrisent. Cet élément est important pour les expérimentateurs et le professeur pour qui cela signifie qu'il y a conscientisation du bilinguisme fonctionnel. Les deux langues de travail scolaire n'apparaissent pas comme « langues extérieures » : elles ont été intériorisées.

7. Les destinations familiales

La question visait la révélation des capacités à se situer dans des situations de pluri-linguisme.

Résultats globaux (nombre de réponses par langue)	
A1 - Avant expérimentation	A2 - Après expérimentation
7 = Espagne	8 = <i>aucun</i>
5 = <i>aucun</i>	6 = Espagne
3 = Maroc	2 = Italie – Maroc
2 = Allemagne	1 = Allemagne – Grèce – Portugal
1 = Belgique – Grèce – Italie – Luxembourg – Portugal	1 = Marseille – Lyon
1 = Guadeloupe – le Nord – Paris	1 = <i>tous</i>

L'analyse pointe l'extrême subjectivité et la labilité des réponses. On note ici seulement 4 réponses identiques entre A1 et A2 (2 voyages en Espagne et 2 réponses « *aucun pays* ») contre 11 changements.

Les réponses font émerger des éléments de subjectivité, et donc implicitement des réseaux affectifs (pays d'origine, pays rêvés) des élèves, ainsi que le niveau social des familles de la classe qui ne regroupe pas les enfants les plus favorisés sur le plan financier.

- La diversité globale des destinations évoquées est due à un petit nombre de réponses seulement (ainsi en A1 : « Maroc, Espagne, Italie, Grèce, Portugal, Luxembourg » ou « Allemagne, Espagne, Belgique, Luxembourg ») ;
- La destination unique est la norme lorsqu'il y a un voyage, et dans ce cas, l'Espagne est la destination principale, ce qui est normal dans le cas de l'Académie de Toulouse ;
- Les destinations sont celles du Sud, sauf pour le cas « Allemagne – Belgique – Luxembourg », qui est la destination familiale d'un élève d'origine marocaine (« Belgique – Luxembourg » disparaît dans sa réponse en A2) et d'une élève dont les grands-parents sont Alsaciens ;
- L'absence de voyage hors de France est donc la norme de cette classe, déclinée en plusieurs types de réponse :
 - réponse compensatoire : « Le Nord, Paris » (A1), ou « Marseille, Lyon » (A2)
 - réponse de plus en plus explicitée :

A1 - Avant expérimentation	A2 - Après expérimentation
<i>Absence de réponse</i>	<i>Absence de réponse</i>
côte basc espagnole	<i>Absence de réponse</i>
Bretagne – le nord	<i>Absence de réponse</i>
J'aimerais voyagé en Corse, Bretagne Paris Suisse (Bretagne Paris sont effacés)	<i>Absence de réponse</i>
<i>Absence de réponse</i>	Nul le part
Aucun	Aucun
aucun je ne suis jamais sortis de france	Nulepar
Maroc	?
Allemagne	Tous

Cette question permet finalement d'approfondir la compréhension des réponses à d'autres questions posées. Ainsi, nous confirmons que l'anglais n'est jamais, affectivement ou pragmatiquement, une réalité langagière vécue pour les élèves ; or, on a vu clairement combien cette langue domine les réponses. Par ailleurs, des

élèves qui écrivent « aucun pays étranger » peuvent évoquer comme langue (en A2) « chti, breton », ou les élèves qui vont en Espagne faire émerger le « catalan ». On commente ce phénomène par un affinement de la perception linguistique ou sociolinguistique. Enfin, l'élève de famille marocaine qui répond Maroc en A1 ne mentionne plus ce pays en A2, le remplaçant par un point d'interrogation. Après enquête, il s'avère que ce pays ne peut pas être mentionné par l'élève puisqu'il « n'est pas considéré être un pays étranger ». Le travail avec Euromania a fait émerger une réalité forte chez cet élève comme chez beaucoup d'autres : le fait que l'on peut avoir une identité pluriculturelle. De la même manière, on a observé que jamais « France » n'est indiqué dans les destinations.

8. Les langues de « chez soi »

Cette question s'intéresse à la perception de la diversité linguistique de l'enfant scolarisé. La formule « chez toi » est explicitement vague : elle comprend les domaines de la maison, de la famille, du réseau proche, mais aussi de la langue entendue (radio, musique, télé...).

Résultats globaux (nombre de réponses par langue)	
A1 - Avant expérimentation	A2 - Après expérimentation
8 = Français	12 = Français
7 = Anglais	5 = Anglais – Occitan
6 = Occitan	3 = Arabe / Marocain – Espagnol
4 = Espagnol	1 = Alsacien – Allemand – Breton – Catalan – Gitan – Italien – Patois
2 = Allemand – Arabe – Italien	
1 = Breton – Catalan – Gitan	
1 = <i>absence de réponse</i>	
<i>10 langues citées (34 citations)</i>	<i>13 langues citées (35 citations)</i>
<i>Langues romanes : 61,8%</i>	<i>Langues romanes : 65,7%</i>

Le questionnaire était ouvert et proposait trois langues possibles. 8 élèves ont cité trois langues, 2 en ont donné deux, 4 n'en ont mentionné qu'une. On remarque de A1 à A2 trois réponses stables (français / français pour deux élèves ; espagnol – italien – occitan / espagnol – italien – occitan pour le troisième). 2 autres élèves ont les mêmes langues, mais dans un ordre différent. Enfin, 10 autres élèves ont des réponses totalement différentes entre A1 et A2.

De quelle manière l'exploitation du manuel fait-elle évoluer les réponses ?

- Révélation de la langue propre :
 - le français fait un bond de 8 à 12 réponses, les élèves, après entretien, révèlent qu'ils reconnaissent le français comme une « vraie langue », de manière consciente ; le français seul est présent dans 5 cas (33% des réponses) : dans l'un, il prend la place de l'anglais, dans l'autre, il remplace l'absence de réponse de A1 ;
 - de même, l'occitan reste élevé et présent dans 33% des cas, ce qui est sans doute son taux social actuel, mais qu'aucune enquête publique ne pourrait faire émerger aussi explicitement ; la réponse « *patois* » après entretien révèle la distance entre la performance familiale d'une langue non considérée comme normalisée, comme l'est l'occitan scolaire, et sa réalisation scolaire perçue comme *standardisée*, normativisée (Aracil 1982) ; occitan et *patois* ensemble représentent donc 40% des familles de cette classe ;
 - enfin, l'arabe s'affirme également, un élève notant même « marocain », puis l'effaçant au profit d' « arabe » ; nous lisons la mention « marocain » par rapport à « arabe » comme parallèle à celle de *patois* par rapport à *occitan*.
- Tassement des autres langues (anglais, espagnol, allemand) qui étaient citées de manière compensatoire, comme « grandes langues », comme pour prouver qu'un élève bilingue en français et en occitan était aussi partie prenante de grandes langues étrangères ;
- Normalisation des variétés de langues : alsacien, breton, catalan, « gitan », et donc également « marocain », « patois » et apparition de commentaires nuancés : « un peu d'anglais » ;
- Fort taux de langues romanes présentes dans le « chez soi » des enfants, de 9% supérieur⁷ aux intentions d'apprentissage des élèves.

Qu'est-ce qui est spécifique au bilingue en français et en occitan ?

L'évaluation souhaitait voir apparaître des connaissances, compétences et attitudes scolaires, et observer leur évolution après l'utilisation du manuel Euromania. Or, si l'évaluation montre une évolution et de réels bénéfices notamment dans la capacité à entrer dans la tâche (Escudé 2011), elle fait d'abord apparaître des biographies langagières et des croisements de langues qui viennent se frôler, se heurter parfois, mais aussi, heureusement, se didactiser grâce à l'accompagnement du maître et à la simple intégration en contexte scolaire de l'expression des représentations

langagières et culturelles. La première conclusion, tant pour le professeur que pour l'expérimentateur, est que le travail en intercompréhension permet la *didactisation* de la diversité des langues, si souvent conçue comme conflictuelle ou problématique dans la sphère sociale. Travailler *une notion* disciplinaire avec *des langues* différentes permet de décomplexer une réalité avec laquelle nombre d'élèves vivent, et qui ne trouve que trop rarement l'occasion de s'exprimer.

Le travail sur la réception des langues fait ainsi apparaître que la langue est d'abord une matière indissociable de la réalité sociale et familiale de l'enfant. Bref, sous le comportement des élèves vis-à-vis des langues apparaissent les biographies des enfants. Dans le cas précis de cette classe, les enfants sont ceux d'une société diglossique français-occitan, mais qui « retroussent cette diglossie » (Lafont 1984) grâce à l'institutionnalisation du bilinguisme précoce.

Or, l'école, si elle donne à l'occitan un statut de langue Ibis (Gajo 2001), n'offre pas de *contenu* disciplinaire apte à développer ce que *dit* la LV1bis, ni de temps ni d'espace où organiser des comparaisons de codes entre langues 1 (français et occitan), afin de rendre les élèves conscients du fait que chaque langue est une expression et un découpage singuliers du monde, et en soi une *culture*. Le savoir *s'acquiert en occitan*, mais l'occitan n'est pas une *langue de savoir*.

Cette première expérimentation du manuel Euromania en classe bilingue a été perçue par les élèves comme l'occasion d'accéder en LV1bis à des disciplines *et* à des langues de même famille, et d'exprimer grâce à elles leur représentation des langues, leur apport actif dans le processus cognitif, leur pertinence dans le contexte social. L'intercompréhension est considérée comme le moyen de surmonter la séparation des langues et des disciplines.

L'étude du protocole expérimental de cette première classe bilingue dans l'attente d'une étude de synthèse sur l'ensemble des classes expérimentales, monolingues et bilingues, donne quelques éléments précis. La pédagogie en intercompréhension modifie de manière relativement importante les représentations des langues.

- Elle permet de révéler les inconscients sociolinguistiques, comme la place fantasmée de l'anglais, qui est perçue comme langue romane. De ce fait, l'anglais est assimilé comme langue proche et par cette compensation, l'occitan langue locale donne accès à l'anglais langue européenne et mondiale. D'un autre côté, la réelle condition bilingue de ces jeunes élèves leur donne, à défaut d'une conscience métalinguistique, une activité épilinguistique qui leur permet d'aborder une langue d'altérité (linguistiquement et affectivement) comme une langue « facile ».
- Elle permet d'affiner nettement les représentations des langues d'usage social et scolaire – français, occitan, arabe. Dans un cadre bilingue sereine-

ment affirmé, l'autoreprésentation n'est jamais dénigrée (Domp martin 2002).

- Elle affirme la compétence d'apprentissage de langues autres – parentes ou non – grâce à la maîtrise des codes construite dans le cadre bilingue qu'elle permet de transférer, d'activer, de valider. Le bilinguisme casse l'étanchéité autiste du monolinguisme. Mais le bilinguisme doit construire des comportements ouverts, et non deux monolinguismes étanches. L'intercompréhension permet de mettre en rapport actif les deux langues du système au cœur de celui des langues romanes et de faire adopter des attitudes constamment ouvertes. Sortant du système bilingue, les élèves vont vers des tâches de décodage sémantique et formel de textes en langue et reviennent vers le français et l'occitan qui valident les hypothèses formulées. De ce fait, l'intercompréhension favorise autant la L1 que la L1bis. Elle active une circulation métalangagière au cœur du système bilingue, alors que le rapport de dominance scolaire profite en son absence à la L1, mais ne remonte que plus rarement vers la L1bis.

Dans cette perspective, le tassement de la présence de l'occitan dans certaines réponses (questions 2 et 3, par exemple) ne signifie en rien que « *les études de diglossie appartiennent au projet de destruction de la diglossie* » (Lafont 1984 : 91). La comparaison entre élèves bilingues et monolingues dévoilerait manifestement la grande compétence dans la manipulation des codes, la maturité des représentations langagières, l'accès des élèves à des stratégies cognitives (Escudé, 2011). Mais il faudrait pour cela que ces compétences soient révélées aux élèves bilingues. Or, l'étanchéité de leur condition ne permet pas d'activer des compétences productives ni de développer un savoir pluri- ou interculturel. L'affirmation de l'Occitanité dans la sphère du « chez soi » (question 8) se lit de la même manière comme une force, mais une force neutralisée, car elle n'est activée ni dans le domaine social, ni dans l'espace scolaire. La solution n'est pas de créer un « roman régional » opposé au « roman national », mais bien de travailler à la circulation des langues et à la circulation de ce que les langues charrient de représentations, de savoirs et de compétences. Reste à penser la didactisation de cette circulation des langues et des contenus, à l'intérieur d'un espace scolaire redéfini par la prise en compte de la réalité plurilingue et interculturelle des élèves et des sociétés, et que révèle entre autres la méthode de l'intercompréhension.

Notes

¹ Le site du programme (www.euro-mania.eu) offre l'intégralité des six éditions en ligne ainsi que le *livre du maître* et un environnement scientifique et collaboratif. Le manuel en édition française est commercialisé par le réseau national scolaire *sceren* à l'adresse www.crdp-toulouse.fr.

² *Didactique de l'intercompréhension, multilinguisme et compétences cognitives à l'école*, IUFM Midi-Pyrénées, 30 septembre-1er octobre 2008, actes en ligne sur le site du programme.

³ Le manuel bâtit cette compétence explicitement dès le module 1 (« famille de langues »), comme de manière systématique dans le choix des textes des pages 2-4, 6-7 de chaque module et dans chacune des pages métalinguistiques et de production orale pour l'ensemble des modules.

⁴ Mathématiques, sciences de la vie et de la terre, technologie, géographie, EPS, arts visuels et éducation musicale.

⁵ Par exemple : « holas : bonjour », « holla : bonjour », « salem : bonchour et beslama : au revoir ».

⁶ L'intercompréhension est pressentie par l'institution même comme une clef permettant d'aller vers un réel plurilinguisme, et d'équilibrer des espaces langagiers qui sont au primaire totalement monolingues, en France comme en Europe. La langue anglaise représente à niveau national 97% des choix – ou des propositions d'offre ! – de langue au niveau primaire. Sur l'Académie de Toulouse, la proximité géographique et historique avec l'Espagne pondère ce score à 83%, 12% des élèves faisant de l'espagnol, ce qui est le plus haut score national. Nous rappelons que la France est bordée de 150 millions de locuteurs de langue romane (Italie, Espagne, Portugal, qui ont par ailleurs des communautés migrantes importantes en France).

⁷ La question 6 fait apparaître à 56,8 % les langues romanes comme langues que les élèves souhaitent parler ; la question 8 montre qu'à 65,7% les langues romanes sont présentes dans le paysage langagier familial des élèves.

Bibliographie

Aracil, L. 1982. *Papers de sociolingüística*. Barcelona : La Magrana.

Bachoc, E. 1999. « L'enseignement de la langue basque ». In : C. Clairis ; D. Costauoec ; JB. Coyos, *Langues et Cultures régionales de France*, Paris, l'Harmattan, 229-237.

Béacco, J.-C. ; Byram, M. ; Cavalli, M. ; Coste, D. ; Egli Cuenat, M. ; Goullier, F. ; Panthier, J. 2010. *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_fr.doc (site consulté le 26 mai 2011).

Culioli, A. 1997. « Subjectivité, invariance et déploiement des formes dans la construction des représentations linguistiques ». In : C. Fuchs et S. Robert (éds), *Diversité des langues et représentations cognitives*. Paris, Ophrys, Collection « L'homme dans la langue » : 43-57.

Domp martin-Normand, C. 2002. « Collégiens issus de *Calandreta* : quelles représentations de l'occitan ? ». In : *Langage et société*, n°101. Paris : Maison des Sciences de l'Homme, 35-54.

Escudé, P. 2010. « L'intercompréhension et ses compétences : une première lecture de l'emploi de la méthode d'apprentissage euro-mania ». In : Peter Doyé et Franz-Joseph Meissner, *Lernerautonomie durch Interkomprehension : Projekte und Perspektiven*, Tübingen, Gunter Narr, 61-73.

Escudé, P. 2011. « Apprendre des contenus disciplinaires en intercompréhension des langues romanes : quelques résultats d'une première expérimentation scolaire ». In : Ch. Degache et C. Ferrão Tavares (coord.), *Redinter-Intercompreensão, Revista da rede europeia sobre intercompreensão*, n°2, à paraître.

Escudé, P. Janin, P. 2010. « L'école, la langue unique et l'intercompréhension : obstacles en enjeu de l'intégration ». In : E. Carrasco-Perea (éd.) 2010. *Intercompréhension(s) : repères, interrogations et perspectives. Synergies Europe*, revue du Groupe d'Etudes et de Recherche pour le Français Langue Internationale, numéro 5/année 2010, 115-127.

Gajo, L. 2001. *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier, Langue et Apprentissage des langues.

Lafont, R. 1984. « Pour retrouver la diglossie ». In : R. Lafont. 1997. *Quarante ans de sociolinguistique à la périphérie*. Paris : L'Harmattan.

Meissner, F.-J. 2008. « La didactique de l'intercompréhension à la lumière des sciences de l'apprentissage ». In : V. Conti et F. Grin (coord.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension. Actes du Colloque international sur l'intercompréhension*. Genève : Georg Editeur, 229-250.

Moore, D. et Py, B. 2008. « Discours sur les langues et représentations sociales ». In : G. Zarate, D. Lévy et C. Kramersch. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Edition des Archives Contemporaines, 272-279.

Perregaux, Ch. 1994. *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Bern : Peter Lang.