



Université de Perpignan **Via Domitia**

UNIVERSITAT DE PERPINYÀ VIA DOMÍCIA - IFCT
INSTITUT FRANCO-CATALÀ TRANSFRONTERER
ICRECS – Institut Català de Recerques en Ciències Socials

Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »
Spécialité « Enseignement Bilingue Immersif »

Familhas de lengas **L'occitan, étayage institutionnel de l'éveil au multilinguisme**

Résumé du mémoire présenté pour l'obtention du grade de Master 2
Défendu par **Xavier Ferré** le 19 septembre 2012



Composition du jury :

- Direction : Martine Camiade
- Tuteur : Pierre Johan Laffitte



INSTITUT SUPÉRIEUR DES LANGUES DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Année universitaire 2011-2012

Introduction

La réalisation de mon mémoire s'inscrit dans un cursus de formation au sein de l'équipe des *Paissèls Ajudaires*. Ce groupe d'enseignants travaille de façon coopérative dans la mise en place de lieux et d'outils visant à accompagner et éclairer les pratiques pédagogiques au sein du mouvement associatif Calandreta. L'analyse qui est faite ici à propos de l'enseignement des langues à l'école primaire s'articule autour de la problématique de l'éducation plurilingue dans le contexte d'un enseignement immersif précoce en occitan au sein d'une classe coopérative institutionnelle. Pour des raisons de clarté et de précision, j'ai décidé de dépasser le quota de 10% du mémoire pour réaliser ce résumé, étant donné que des locuteurs français pourraient ne pas comprendre les précisions du texte occitan.

L'occitan, dans le cadre des calandretas, est un étayage institutionnel à l'éveil chez l'enfant de la conscience du fait linguistique. Par « institutionnel », il faut entendre le travail opéré par la classe coopérative de pédagogie institutionnelle sur l'occitan entendu à la fois comme objet d'apprentissage, langue d'enseignement et milieu de culture. Cet éveil, dans la perspective d'une pédagogie coopérative tenant compte du sujet de l'enfant, ne peut désigner qu'une dialectique profonde entre le désir d'apprendre de l'enfant et ce qui fait l'objet éducatif de sa présence à l'école. Cela recouvre des apprentissages intellectuels et cognitifs, mais également le fait de grandir, à la fois dans la responsabilité qui fait de lui un être social engagé, dans le pouvoir qui fait de lui un être capable de résister aux épreuves de l'existence et de les transformer en chances pour lui et les autres, et enfin dans la liberté qui fait de lui un sujet de son propre cheminement intime et singulier, et non un agent social reproducteur de structures aliénantes. Quant au « fait linguistique », dans le cadre des écoles bilingues immersives, il ne peut être autre qu'un éveil au multilinguisme, immédiatement et en faisant l'économie d'une conception figée, isolée — et à terme identitariste — de la langue.

C'est sur un tel postulat que repose non seulement la mise en place du programme *Familhas de lengas*, mais aussi la façon dont il est pratiqué dans nos classes : non pas « appliqué », mais mis en pratique, mis en question par des praticiens, qui sont autant les enfants que les adultes, enseignants, parents ou autres. Le pari pédagogique est que les enfants fassent l'expérience, non du bilinguisme, mais de la gymnastique intellectuelle démultipliée dont est porteuse toute pratique interlinguistique. Le pari éducatif est que les enfants scolarisés en calandretas découvrent dans cette expérience une aptitude à l'ouverture et à la souplesse cognitive qui se déploiera, au fil de leurs études, bien au-delà du simple bilinguisme occitan-français. Un troisième pari, proprement éthique et citoyen, est que le multilinguisme est l'allié le plus sûr de l'ouverture à l'autre — ce que l'on peut appeler le multiculturalisme — qu'on pourrait imaginer comme l'environnement le plus adapté à une société plurielle, ouverte et citoyenne. Enfin, le pari théorique est qu'un outil didactique ne peut ressortir indemne de la pratique scolaire, et que cette dernière est une source de critique, de dialogue et de pertinence pour toute recherche en sciences de la didactique ou sciences de l'éducation.

Première partie : Politiques linguistiques

1-Politiques européennes

En France, l'idéologie unilinguiste s'est développée à partir de la Révolution, lorsque les politiques linguistiques se donnaient pour objectif d'« universaliser l'usage de la langue française ». Avec la scolarisation obligatoire, laïque et gratuite impulsée par la Loi Ferry en 1881, le monolinguisme s'est installé majoritairement dans le territoire national. Les « patois », dévalorisés et stigmatisés, ont connu un déclin sans précédent. Finalement, la prise en compte du fait multilingue est relativement récente. En 1951, la loi Deixonne donne une reconnaissance officielle et autorise l'enseignement des langues régionales. Dans le même temps, avec la construction européenne, le multilinguisme se pose comme une réalité qu'on ne peut plus ignorer et la question des langues va bénéficier de politiques linguistiques plus décentrées. Dans ce sens, le Conseil de l'Europe va jouer un rôle moteur dans la promotion et la protection de la diversité linguistique et culturelle au sein des États membres, ainsi que dans l'apprentissage des langues. On considère qu'une meilleure connaissance des autres, de leurs valeurs, de leur comportement, de leur culture et de leur langue, peut contribuer au bon fonctionnement de la démocratie.

Avec la publication du CECRL en 2001, nous passons d'une logique de maîtrise d'une ou plusieurs langues à une logique d'interaction entre différentes langues, quel que soit le niveau de compétence dans ces langues. En 2005, la Convention de l'UNESCO stipule que la diversité culturelle doit être considérée comme un patrimoine commun de l'humanité et sa défense comme un impératif éthique, inséparable du respect de la dignité humaine. Le plurilinguisme apparaît comme une réponse à la nécessité socio-économique dictée par le contexte globalisé des échanges. Très demandé par les employeurs européens, il permet aux citoyens de profiter pleinement de la libre circulation dans l'Union Européenne et de s'intégrer plus facilement dans un autre pays pour y étudier ou y travailler.

2-Langue maternelle et apprentissages précoces

La Convention-Cadre et la Charte Européenne disposent que l'apprentissage des langues minoritaires doit se faire sans préjudice de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue officielle de l'État. Ce principe est rappelé par l'Assemblée Parlementaire du Conseil de l'Europe qui, dans la recommandation 1740 sur la place de la langue maternelle dans l'enseignement scolaire, définit le bi- ou plurilinguisme comme un atout plutôt que comme une charge pour les élèves. Le texte adopté en 2006 s'appuie sur les conclusions du Professeur George Lüdi de l'Université de Bâle, stipulant que les modèles éducatifs bilingues fondés sur la langue maternelle constituent une condition fondamentale du succès à long terme des apprenants, et pas seulement une transition vers la maîtrise de la langue seconde.

Les résultats des travaux de la recherche mettent en évidence l'avantage cognitif que constitue la prise en compte, dans les apprentissages, de la langue maternelle des apprenants, notamment lorsque cela est fait de façon précoce : faculté à la pensée créative accrue, meilleures facultés métalinguistiques, meilleure sensibilité communicative, capacité d'analyse supérieure, capacité d'abstraction accrue et plus grande capacité à manipuler les catégories. Gilbert Dalgalian souligne que la compétence linguistique de l'enfant très jeune, unilingue ou bilingue, tient tout entière dans son oral. Pour le bilingue, le réseau d'associations et d'automatismes double quasiment par rapport à l'unilingue du même âge. Car le bilingue précoce ne transfère pas seulement des savoirs (sons, morpho-syntaxe, lexique), mais des savoir-faire (expressions et interactions selon la culture de chaque langue) et surtout une attitude active devant la langue vivante envers ceux qui la parlent (stratégies individuelles d'acquisition de la langue et de la culture). Cette transférabilité multipliera ses fruits à partir de la troisième langue, et encore davantage avec les langues suivantes, quel que soit désormais l'âge du bilingue devenu adulte.

L'objectif d'améliorer la maîtrise des connaissances plurilingues de base, notamment l'apprentissage d'au moins deux langues étrangères dès le plus jeune âge, est clairement énoncé lors du sommet de Barcelone en mars 2002. Dans ce sens, les ministres de l'éducation de l'Union Européenne mettent en place, en 2009,

un cadre stratégique en faveur d'une coopération européenne, soutenant ce principe d'enseignement des langues étrangères dans le domaine de l'éducation et de la formation à l'horizon 2020. La Commission est invitée à présenter au Conseil, avant la fin de 2012, une proposition relative à un éventuel critère de référence dans ce domaine, sur la base des travaux en cours concernant les compétences linguistiques.

3-Notion d'intercompréhension

Dans nos sociétés contemporaines, la mobilité croissante, la migration et l'émergence de nouvelles formes de communication font évoluer peu à peu l'intérêt que les systèmes éducatifs portent à la question de l'enseignement des langues. Celles-ci coexistent physiquement mais aussi de façon virtuelle. Et si l'idéologie dominante tend à favoriser l'emploi des langues les plus répandues, il n'en reste pas moins que le principe empirique de l'intercompréhension est toujours d'actualité. Selon Xavier North (DGLFLF), garantir le droit de parler dans sa langue et d'être compris par celui qui ne la parle pas relève d'une volonté politique. Il s'agit ainsi d'organiser la diversité linguistique afin de protéger les langues dominées.

A la fin des années 80, un groupe de chercheurs du programme EuroCom met au point une stratégie d'apprentissage des langues européennes fondée sur l'intercompréhension. L'objectif est de rendre possible le multilinguisme entre européens en réduisant l'effort d'apprentissage et sans exigence de compétence maximaliste, c'est à dire en reconnaissant la valeur d'une compétence linguistique partielle utilisée à des fins de communication. L'exploitation cognitive de la parenté entre les langues romanes s'appuie sur le concept des « sept tamis », d'après Horst G. Klein & Tilbert D. Stegmann, en référence à un acte de filtrage des éléments des langues romanes en deux catégories fondamentales : les formes trans-parentes ou inter-compréhensibles et les formes non transférables. Ainsi, l'apprentissage basé sur l'intercompréhension permet de comprendre à des degrés différents plusieurs langues romanes à partir de la compréhension d'une seule.

En France cependant, la réalité de l'enseignement des langues à l'école primaire se trouve assez éloignée des résultats des travaux scientifiques et des préconisations de l'Union européenne. La France a signé mais toujours pas ratifié la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, et ce, malgré la recommandation du Conseil économique et social des Nations unies en 2008. Les notions de diversité linguistique et d'intercompréhension se heurtent à la pression des enjeux économiques faisant la part belle aux langues nationales et internationales. Le principe d'un « apprentissage nécessaire des langues étrangères dès le plus jeune âge et tout au long de la vie » se traduit dans la pratique par une généralisation de l'enseignement de l'anglais. En 2012, le Ministre de l'Education Nationale Luc Chatel qualifiait ce choix comme un enjeu majeur de la compétitivité de la France. Tout récemment encore, début 2013, l'actuel Ministre Vincent Peillon ne mentionne pas les langues régionales, à part le Corse, dans le projet de loi sur la refondation de l'école publique.

Deuxième partie : Le programme *Familhas de lengas*

1-Genèse

Depuis la création des premières écoles en 1979, le mouvement pédagogique Calandreta tient compte de la situation diglossique de l'occitan et fait le choix de l'immersion totale précoce. Dans leur majorité, les enseignants pionniers, ont fondé leurs pratiques en s'inspirant des techniques Freinet : le journal scolaire, les sorties enquêtes, la correspondance, les classes de découvertes, ouvrent la classe vers l'extérieur. Ces échanges contribuent à la prise de conscience que la langue occitane représente non seulement une valeur patrimoniale mais qu'elle porte aussi une dimension interculturelle évidente. Sur la base de ces expériences linguistiques, les praticiens conceptualisent alors le projet *Familhas de lengas*. Il caractérise les activités plurilinguistiques et pluriculturelles dont l'objectif est de favoriser l'ouverture aux langues-cultures du monde, considérées sur un même pied d'égalité. Ainsi, au fur et à mesure des réunions pédagogiques et des congrès organisés par la Confédération des calandretas, les pratiques empiriques vont progressivement se structurer. Dans sa Charte, la Confédération des calandretas stipule depuis mai 2005 que « Les élèves cheminent vers les langues et les cultures romanes et toutes les autres, en s'appuyant sur l'occitan comme langue vertébrale. »

Depuis 1995, la création d'APRENE puis du *Centre de Formacion Professional Occitan* permet développer le projet par le biais de la formation initiale et de la formation continue. En 1996 à Pau, un stage de formation des enseignants intitulé « *Qual ten las lengas ten la clau* » vient formaliser et structurer *Familhas de lengas* par la création de l'Institut Latinitas. Quelques années après, en octobre 2000, je participe en tant que nouvel enseignant au Colloque Latinitas organisé par le mouvement Calandreta. Cet événement marquant rassemble des enseignants qui présentent leurs pratiques et des chercheurs en linguistique. Parmi eux, le psycholinguiste Jean Petit expose l'idée selon laquelle le bilinguisme précoce doit être considéré comme un outil incontournable pour mener au plurilinguisme. Ce professeur participe à la formation initiale des futurs enseignants de Calandreta. Il apportera un éclairage considérable en ce qui concerne la compréhension des

processus intellectuels du bilinguisme et de mise œuvre des conditions de l'immersion.

A côté de ces aspects linguistiques, la rencontre et le chemin parcouru avec René Laffitte, notamment ses interventions et son rôle dans les débuts d'APRENE et son développement, permettent de travailler le sens profond de la structuration institutionnelle de la classe sur la base des Techniques Freinet. Son degré de maîtrise et la clarté de son discours contribuent à rendre la PI accessible et compréhensible à l'ensemble des acteurs du mouvement Calandreta. Avec lui, nous prenons conscience que les domaines d'apprentissages doivent être considérés, non pas comme des paquets de notions à faire avaler mais comme des objets à géométrie variable soumis à la réalité complexe du milieu éducatif.

2- Une éducation langagière globale

La réflexion engagée par Calandreta dans le domaine de l'enseignement des langues s'appuie sur le principe de l'approche plurilingue tel que le définit le Conseil d'Europe dans le CECRL. Partant du fait qu'au cours de son expérience langagière familiale, sociale et scolaire, l'individu développe son propre répertoire, il ne s'agit plus de maîtriser une ou plusieurs langues mais plutôt de construire une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience linguistique et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. S'inscrivant dans cette conception holistique de l'apprentissage des langues, l'enseignement de *Familhas de lengas* s'articule autour de trois champs d'interventions : la famille des langues romanes, les familles de langues voisines et l'univers des langues.

Comme le précisait Günter Behling, qui travailla à la conceptualisation et à la structuration de l'Institut Latinitas, l'enrichissement des ressources culturelles est aussi visé. Le programme *Familhas de lengas* s'inscrit dans la lignée des travaux du mouvement éducatif *Language Awareness* créé par Eric Hawkins dans les années 1970. Il s'agit de développer l'ouverture à l'autre et aux autres cultures à partir d'un travail de réflexion et de prise de conscience du langage et de la variété des langues. Ces travaux ont mis en évidence la notion d' « éveil aux langues » et impulsé une

série de projets de recherche internationaux. Notamment, le programme européen Evlang, créé en 1997, qui stipule qu'il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités, basée sur un travail global et souvent comparatif, porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner. Cette conception de l'enseignement des langues est l'objet, actuellement en France, du programme « Janua Linguarum : La porte des langues » sous l'impulsion de Michel Candelier et Martine Kervan qui militent pour une « éducation aux langues » dès l'école maternelle.

Le pédopsychiatre Bernard Golse souligne que l'enfant, dès les premiers jours de sa vie, est sensible à la mélodie du langage de sa mère et qu'il est capable de distinguer sa langue maternelle d'une langue étrangère. Cependant, d'après Jean Petit, les facultés de discrimination et de segmentation de la langue orale diminuent selon des périodes critiques déterminées, depuis le très jeune âge jusqu'à l'adolescence. Le professeur précise que ce phénomène est réversible jusqu'à 4-5 ans dans les conditions de l'immersion. Il souligne que l'approche métalinguistique n'a qu'un effet réduit en terme d'acquisition de compétences de communication orale et recommande une exposition de 2 à 3 heures par semaine à la langue vivante étrangère. Prenant acte de ces observations, l'Institut Latinitas a donc créé le programme *Musicas de lengas* qui permet de développer les activités d'écoute et les rencontres avec les locuteurs natifs par le biais d'apprentissage de comptines ou de chansons dès le cycle 1.

3-Notion de langue vertébrale et *palancas*

Sur le plan de la structuration linguistique, la notion d' « éveil aux langues » comprend le développement d'aptitudes à la réflexion par rapport à la langue. Dans ce sens, les activités *Familhas de lengas* utilisent le bilinguisme occitan-français dans les activités de comparaison linguistique. Ici, l'occitan revêt la fonction de langue vertébrale, c'est à dire qu'elle est au carrefour et sert donc de pont avec les autres langues de la famille romane. Tilbert Dídac Stegmann considère que le passage du français à l'espagnol, l'italien ou l'anglais et même à l'allemand, est plus efficace à travers l'occitan, parce que c'est la langue la plus voisine. Philippe Hammel ajoute que l'enfant, à Calandreta, vit une véritable situation problème. D'une part, il baigne dans une langue que la société ne valorise guère et il expérimente

l'inégalité de statut entre une langue dominante et une langue dominée. D'autre part, les activités métalinguistiques à caractère hypothético-déductif sollicitent fortement ses capacités de traitement de l'information et optimisent ainsi ses constructions cognitives. Par extension, les compétences acquises en matière de stratégies d'acquisition dites d' « approximation optimisante » dans le contexte bilingue se répercutent en toute logique dans le domaine des apprentissages plurilinguistiques.

Depuis les années 1990, les praticiens de Calandreta ont matérialisé et caractérisé ce qu'ils ont appelé les *palancas*. Ce sont des passerelles, des règles de passage d'une langue à une autre, définies par les concordances et régularités de transformation orthographique. Dans le cadre du bilinguisme, ces groupements de récurrences comparatives entre l'occitan et le français sont introduits de façon consciente et déductive à partir de 6-7 ans. C'est ce que recommande Jean Petit qui ajoute que cette métalinguistique comparée a une haute valeur cognitive dès qu'elle n'est pas dirigée ex-cathedra mais pratiquée dans le cadre d'une pédagogie de la découverte et de l'incitation. Le professeur précise toutefois que si cette approche a une incidence intellectuelle évidente, elle est contrainte par l'imparfaite structuration des langues naturelles. Le processus inconscient, intuitif et inductif, reste le plus efficace.

4-Méthodologie

Dans sa réalisation, le programme *Familhas de lengas* s'appuie sur une continuité de la maternelle, avec *Musicas de lengas*, jusqu'à la fin du collège. La méthodologie s'appuie sur la conception socioconstructiviste des apprentissages et sur une culture de classe ; notamment au moyen des productions, de la correspondance, de la transversalité avec les autres activités. L'évaluation prend comme modèle le CECRL, tout en l'adaptant au système d'évaluation des compétences par les ceintures de couleurs issues de la Pédagogie Institutionnelle. L'accent est mis sur la capacité des enfants à reconnaître les différentes langues et familles de langues, ainsi que sur les attitudes dynamiques mobilisées pour la compréhension de ces langues.

Les supports pédagogiques sont produits lors des séances de travail à l'occasion des réunions par cycle, des stages de formation continue et des congrès. L'accessibilité croissante des outils multimédias permet de produire un matériel audio-visuel de qualité et facilement transversalisable aux différents champs disciplinaires. A l'heure actuelle, bon nombre de documents sont édités ou bien mis en ligne à disposition des enseignants. Mais les ressources utilisées ne se cantonnent pas à une production interne. Bon nombre de supports papier ou informatique, tels que ceux réalisés par l'équipe du projet Euromania, inspirent et guident les pratiques. Néanmoins, comme le mentionnait Günter Behling de l'Institut Latinitas dans une présentation du programme *Familhas de lengas*, c'est le matériel que les enseignants créent dans leur classe qui constitue le cœur du projet car il est directement lié à la réalité de la vie de la classe.

En tant que référent de la formation *Familhas de lengas* depuis quelques années maintenant, je veille à ce que les enseignants participant aux différents stages puissent parler de leur classe, échanger entre pairs, et produire de façon coopérative. L'objectif est de donner du sens à la mise en œuvre du projet plurilinguistique en fonction des représentations de chacun et des perspectives qu'il conçoit pour sa classe. Le concept *Familhas de lengas* se nourrit de ce travail d'élaboration qui considère les enseignants avant tout comme des praticiens. Il n'est pas question d'imposer un programme. Toutes les idées et expériences sont accueillies et participent à l'avancée du projet commun. Souvent, le plus difficile pour les enseignants est d'oser se lancer dans une pratique à contresens d'une aspiration et d'une attente de la société envers ce qui semble évident.

5-Mon démarrage

J'entre en formation initiale à APRENE en 1997. Auparavant, mon cursus scientifique m'avait « coupé » de l'univers des langues, et en amont, les cours de langues vivantes me laissaient un souvenir désagréable et ennuyeux. Cependant, à l'occasion d'un stage d'observation dans la classe de Patrici Baccou à Béziers, je découvre un tout autre enseignement des langues : vivant. Ici, les enfants chantent dans d'autres langues, ils cherchent par équipe le sens d'une devinette écrite en quatre langues en se servant de l'occitan et du français pour essayer de comprendre,

ils découpent des phrases écrites dans différentes familles de langues, les classent et collent sur de grands panneaux qui constitueront un affichage de référence pour les activités ultérieures. Les élèves sont impliqués et travaillent dans une ambiance coopérative. Ce contact avec *Familhas de lengas*, plus quelques éclairages supplémentaires au cours des stages théoriques à APRENE, me permettent de démarrer cette activité dès ma première affectation.

Ainsi, j'enseigne quelques années dans une classe de cycle 3 à la Calandreta Los Falabreguièrs de Béziers. L'inscription de *Familhas de lengas* dans l'emploi du temps en institue le concept. Il reste à rendre utile et agréable l'enseignement des langues vivantes : intervention de parents intéressés, apprentissage de chansons, production d'outils de comparaison et de classification des langues, un voyage en Sardaigne, un autre en Catalogne,... progressivement une véritable culture des *Familhas de lengas* se met en place et prend du sens.

Troisième partie : L'accueil du multilinguisme

1-La structuration du milieu

En 2006, un changement de poste en tant qu'enseignant de français va m'amener à questionner la place des langues à l'école, et plus particulièrement dans cette classe dite « de français ». Comme l'indique la Charte des calandretas, la langue nationale est enseignée de façon progressive à partir du CE1. Les cours sont dispensés aux différents groupes de niveaux de classe à raison d'interventions de 45 minutes. La situation d'apprentissage est très différente de celle d'une classe habituelle car, en cours de français, les groupes vont et viennent en alternance. En 2007, et avec l'accord de l'équipe pédagogique, nous procédons à un décloisonnement des niveaux de classes. Le but est d'augmenter l'efficacité de l'enseignement par un ciblage des besoins en fonction des niveaux de compétences des élèves. En Pédagogie Institutionnelle, ces niveaux sont déterminés par les ceintures de couleurs. Il s'avère que ce fonctionnement est difficile à organiser car les enfants d'un même niveau de couleur avancent à des rythmes différents et les groupes sont reconstitués régulièrement. De plus, il y a une baisse significative de dynamique socio-cognitive telle qu'elle existe dans une classe plus hétérogène. Mais ce qui pèche avant tout, c'est la difficulté de prendre appui sur la vie de classe et sa culture pour fonder les apprentissages. Cela contraint l'enseignement à une approche généraliste, faute d'utiliser les productions de la classe comme supports d'apprentissages.

Fort de ce constat, le travail engagé l'année suivante intègre la notion de classe-culture dans la mise en œuvre de mon enseignement que j'organise donc en fonction des groupes de niveaux de classe. D'autres institutions telles que le Texte libre, le Choix de textes et la Mise au point de textes vont trouver toute leur place et instiller le lien entre la classe de français et la classe habituelle. Le texte choisi et la phrase clé qui en est extraite constitueront la base des séquences didactiques. Avec l'institutionnalisation des Métiers, chaque enfant participe à la gestion quotidienne de la vie de la classe. Chacun il « existe » à travers le rôle qu'il remplit et le statut qui lui est conféré. Les Métiers participent ainsi au sentiment nécessaire d'appartenance au

groupe-classe. Ils délimitent un espace-temps de pouvoir, de liberté et de responsabilité que l'enfant peut investir à son aise et en toute sécurité. En lien, entre-autre, avec les Métiers, la couleur de comportement permet de matérialiser les compétences de chacun et d'en tenir compte. Car n'importe qui ne peut pas exercer n'importe quel métier. Tout cela est discuté au Conseil de classe qui a une place centrale dans le dispositif institutionnel. C'est le lieu de régulation de la vie de la classe, une « institution instituante », lieu de la parole et du pouvoir : le seul lieu de décision de la classe. Ainsi, l'institutionnalisation de la classe de français constitue une nouvelle donne. Les choses peuvent se rejouer en marge de la vie de la classe habituelle, et en complément.

2-L'occitan : une institution

Le contexte bilingue offre toute sa place et ses vertus à la grammaire comparée. Le français et l'occitan représentent une aide mutuelle dans la compréhension des faits linguistiques. L'approche inductive à partir de la recherche des *palancas* et des activités de classement de structures permet de contourner l'effet sclérosant de la grammaire traditionnelle et des leçons apprises par cœur. Cette coexistence fondamentale des deux langues nous mènera à qualifier la classe de français de « classe de langues », sous-entendu français et occitan, mais sans exclure toutes les autres. Le choix de telle ou telle langue suit le principe de la pertinence, en fonction du contexte. Ainsi, hors de la classe, nous communiquons en occitan. En classe, selon les notions abordées, telle langue s'avère plus à propos que l'autre. Il suffit, pour ma part, d'amorcer le dialogue dans la langue choisie. A ce stade du cursus scolaire, les enfants sont suffisamment à l'aise dans les deux langues pour s'adapter à la situation. Cependant, il n'y a pas vraiment de règles établies et cela s'avère parfois déstabilisant. J'ai le sentiment qu'il faut instaurer plus de clarté et de structure car les enfants, dont la plupart tiennent le français pour langue maternelle, utilisent naturellement cette langue dans la cour de récréation et dans leurs conversations.

L'occitan est la langue des institutions mais elle est aussi à institutionnaliser. Ainsi, la question de l'emploi de la langue est mis systématiquement à l'ordre du jour du Conseil mais rien n'est défini par avance. On échange. Le but étant de parvenir

collectivement à conscientiser l'emploi des langues de telle façon que selon le lieu, l'état du moment, les interlocuteurs, chacun puisse utiliser la langue qui leur paraît la plus appropriée à la situation. Il est important d'obtenir un input suffisant en occitan pour parvenir à un bilinguisme équilibré. Dans les ceintures de langues, d'écriture et de comportement, la pratique de l'occitan est prise en compte dans la gradation des exigences en fonction des couleurs. Les institutions et les outils agissent donc sur l'emploi des langues. D'après Pierre-Johan Laffitte, on n'oblige pas les enfants à parler occitan, par contre, la voie (et la voix) du pouvoir dans la classe passe par l'occitan, et il leur faut accepter la loi s'ils veulent en être les sujets : c'est là « le piège symbolique dont on ressort grandi ». C'est une question de désir, au sens lacanien du terme, que Jean Oury caractérise comme une dimension propre au sujet et donc radicalement inconsciente et inaccessible.

Je travaille depuis deux ans maintenant dans une classe multi-niveaux de cycle 2. Ce retour dans une classe « habituelle » offre une palette plus large de possibles. Par exemple, la structuration spatiale et sociale de la classe à travers la constitution des Équipes participe aussi à l'institutionnalisation de l'occitan. Pierre-Johan Laffitte souligne qu'institutionnaliser quelque chose, c'est mettre à une place symbolique ce «quelque chose», dans un langage qui le rende articulable, pour l'ouvrir à la possibilité d'«être parlé», afin d'en négocier le sens et la valeur. Ainsi, les réunions régulières des chefs d'équipe comprennent un point hebdomadaire à propos de l'emploi de l'occitan au sein des équipes et dans la classe. Les enfants peuvent y exprimer leurs difficultés ou leurs réussites, relever que tel coéquipier parle souvent occitan par exemple, ce qui se traduit en général par des félicitations portées au Conseil. Tout cela est de l'ordre de l'incitation douce. On en parle régulièrement et simplement. Rien n'est imposé.

3-Polyphonie institutionnelle

En considérant l'occitan comme une institution, on augmente le degré de conscientisation du fait linguistique. On fait de la langue un élément de la machine-classe, en lien avec chaque autre élément et en résonance avec l'ensemble. Dans cet « Atomium », le Quoi de neuf, la Présentation de choses, les Questions à la classe,... permettent d'accueillir la singularité du sujet de l'enfant. Pierre-Johan

Laffitte dit à ce propos que l'occitan est la langue qui accueille, qui écoute : celle qui fait entrer l'enfant dans «les lieux communs» du groupe à travers les «mots» des autres qui écoutent et interprètent. Pareille langue ne s'impose pas au sujet, mais se propose de l'écouter.

A Calandreta, les enfants du cycle 2 sont déjà empreints d'une forte culture des institutions puisqu'ils les vivent depuis la petite section de maternelle. Cela optimise le degré d'efficacité de la mise en place lors du démarrage du début d'année et dans la façon dont les élèves utilisent les différents lieux et outils. D'une année sur l'autre, je veille cependant à réactualiser le sens de telle ou telle institution. Par exemple, cette année-là, la mise en place de la monnaie est relativement tardive parce que le groupe est agité et qu'il est nécessaire, en amont, de veiller à garantir tout son sens à l'utilisation de cet outil de régulation.

La structuration du milieu passe par une institutionnalisation-institutionnalisation permanente. A part l'emploi du temps, rien n'est figé. La polyphonie des institutions conditionne la vitalité du milieu et foment le désir, condition nécessaire pour entrer dans les apprentissages. Car ces derniers sont avant tout des activités humaines comme toute autre. Philippe Meirieu évoque la nécessaire articulation entre les situations d'apprentissage et les institutions de structuration du collectif. D'après lui, ceci représente une réponse urgente aux changements qui ont opéré depuis les dernières années dans la société et donc à l'école. D'après Fernand Oury et Jacques Lacan, les Lieux, les Limites, et les Lois, balisent, permettent, autorisent, fondent et nécessitent le Langage. René Laffitte ajoute que c'est cette nécessité du langage qui va permettre la parole, susciter l'apprentissage, motiver l'enseignement, et autoriser le développement humain.

4-L'émergence du multilinguisme

Le multilinguisme est une réalité de la classe. Mais encore faut-il le susciter. Dans ma classe, l'emploi du temps réserve une heure par semaine à *Familhas de lengas*. Le volume horaire est donc limité par la conséquence des programmes. Mais cela représente surtout un premier élément de régularité. Comme nous le verrons plus loin, cette première institutionnalisation de l'activité est complétée par diverses

entrées en transversalité avec les autres domaines d'apprentissages. En début d'année, je demande aux élèves d'apporter des cartons d'emballage afin d'y découper et classer les langues mentionnées dans les notices d'utilisation, listes d'ingrédients et autres. Cela permet de donner le ton de l'activité et de mettre à contribution l'environnement familial. Le travail de classification se fait par équipe. On décide au Conseil d'afficher de façon provisoire ce premier classement des langues par famille. On le modifiera au fur et à mesure de l'avancée de nos recherches. En fin de séquence, je propose de poursuivre la récupération des emballages de la maison pour ceux qui le souhaitent. Nous institutionnalisons un nouvel outil : *la boîte des Familhas de lengas*. Un métier est attribué à un enfant, chargé de récupérer et ranger dans la boîte ce qui sera rapporté. J'informe la classe que nous consacrerons 5 minutes, au début de chaque séance de *Familhas de lengas*, pour voir et classer ce qui a été déposé dans la boîte.

Ce moment est structuré par les maîtres-mots et les lois. Le « permis de circuler » autorise ou bien limite les déplacements en fonction des couleurs de comportement. Rôles, fonctions et statuts de chacun s'activent : les chefs d'équipes veillent à ce leurs coéquipiers soient bien disposés à se mettre au travail, le responsable du métier « distribuer » donne un morceau d'emballage à chaque équipe. Pendant la phase d'identification, chacun peut formuler des hypothèses, socialiser et ainsi valoriser ses compétences. L'affichage fait référence et fournit une première étape de validation à l'intérieur des équipes. Chacun investit ce moment comme il veut et comme il peut. Une mise en commun collective permet de valider ou pas les hypothèses. J'interviens le moins possible pour favoriser la régulation entre pairs. Au fur et à mesure des séances, des affinités se révèlent dans le rapport de soit à telle ou telle langue. Untel le maroquin parce que c'est sa langue familiale. Tel autre le chinois pour sa graphie. Ou bien le catalan, parce que c'est la langue de Fadoua qui a fait un stage d'observation dans notre classe et nous a appris une chanson.

Le travail d'équipe permet de ne pas se sentir seul devant la tâche à accomplir, de se lancer en mesurant la prise de risque. Car c'est plus facile de se tromper en tant que membre parmi les autres de son équipe que seul devant les autres de la classe. Une mise en commun collective permet de valider ou pas les hypothèses. J'interviens le moins possible, quitte à laisser se glisser provisoirement

une erreur. L'investissement des élèves est plus fort et durable si la régulation se fait entre pairs, et non pas avec l'adulte qui sait. Les Équipes constituent un lieu d'existence et une marge de sécurité. D'après René Laffitte, le sentiment de sécurité est la condition primordiale à toute expression libre, à tout échange, à tout apprentissage, à toute éducation. Petit à petit la prise de risque augmente. Les attitudes de chercheurs se façonnent. Face à ces écrits « étranges », la conscientisation de la diversité des langues évolue progressivement vers l'acquisition d'une réelle compétence plurilinguistique.

5-Vivre le multilinguisme

D'autres séances de classement de langues ponctuent l'année scolaire afin d'entretenir et renforcer le niveau de conscience et de compétence des élèves. Notamment, le matériel audio produit lors du stage de formation à Foncaude est très intéressant pour travailler la musique des langues et s'entraîner à faire le lien entre l'écrit et l'oral. Au cycle 2, les enfants apprennent à différencier quelques familles de langues en fonction de ce qui se comprend ou pas à l'écrit et à l'oral. Ainsi, ils identifient la famille romane dont on peut comprendre globalement l'écrit et l'oral. Pour les langues des familles germaniques et slaves, ils parviennent à lire mais ne comprennent pas le sens de l'écrit ni de l'oral. Pour simplifier, nous regroupons toutes les autres familles difficiles, voire impossible à lire, et celles à qui ne peuvent ni se lire ni se comprendre à l'écrit comme à l'oral. Je remarque là aussi que certains enfants sont spécialistes de certaines langues. Untel le maroquin parce que c'est sa langue familiale. Tel autre le chinois pour sa graphie. Ou bien le catalan, parce que c'est la langue de Fadoua qui a fait un stage d'observation dans notre classe et nous a appris une chanson.

En dehors du temps programmé dans l'emploi du temps, d'autres moments comme le rituel du matin participent à cette sensibilisation. Ainsi, après le rituel des présences, nous nous souhaitons « Bon appétit ! » avant de déjeuner autour de la table du *canton*. En amont, un travail a été mené autour de cette formule déclinée en 25 langues : classification, écoute des sonorités et réalisation d'une grande affiche collée au mur de la classe. Certains choisissent systématiquement la même langue, d'autres en changent. Il y a ceux qui préfèrent écouter, ceux que je me permets de

solliciter le moment opportun : « Toi tu sais bien le dire en portugais ! Tu saurais le dire dans une autre langue ? Vous vous rappelez comment ça se dit en néerlandais ? » Ici, il n'y a rien d'obligatoire ni de fixé. Il arrive que la discussion se poursuive un instant autour de la table du déjeuner.

Quelques mois plus tard, avec l'aide d'une mère d'un ancien élève de Calandreta, potière de profession, nous réalisons des plaques en céramiques sur lesquelles nous gravons les écritures de l'affiche « bon appétit ». La décision fut prise au Conseil, les enfants ayant choisi ce type de production parmi d'autres possibilités. Le signe peut-être que cela fait sens pour eux. L'intervenante parle bien occitan . Pour ceux qui n'ont aucun contact avec la langue dans leur environnement familial, cela permet de voir que la langue existe hors de l'école. Ce type d'intervention, comme les fêtes organisées tout le long de l'année par l'association des parents en collaboration avec les enseignants, participe à la vitalité de l'occitan. Les productions seront affichés au mur de la cantine de l'école et donc à la vue de tous : les copains des autres classes, frères et sœurs, visiteurs occasionnels, parents,... Le travail ainsi valorisé renforce la conscience du multilinguisme. Les langues gravées dans la céramique : une pierre à l'édifice culturel commun.

Au delà des rituels et des activités de *Familhas de lengas* proprement dites, chaque institution représente une émergence possible du multilinguisme. Lors d'une Présentation de choses, Mehdi capte la l'attention de toute la classe, lorsqu'il lit, non sans émotion, un alphabet arabe qu'il a récupéré à ses cours du samedi. Les questions et remarques fusent et s'enchaînent à n'en plus finir. Je lui propose, s'il le souhaite, de faire un exposé au sujet du marocain, de réfléchir et d'en parler au Conseil. Car malgré l'engouement suscité, je veille à ce que tous les inscrits aient un temps de parole équitable. Le renvoi au Conseil permet d'acter, par la reconnaissance symbolique, la valeur de l'objet présenté. Par ailleurs, le registre de langage propre à l'exposé permettra d'appréhender l'objet linguistique sous un angle différent et complémentaire. Au Conseil suivant, Mehdi ne manque pas de formuler sa demande. Je lui propose l'aide d'un camarade qui serait volontaire, de façon à engager la coopération, formatrice, et appropriée à ce type de travail. Il s'agit aussi pour l'enfant de se décentrer un peu par rapport à cette langue à laquelle il voue un attachement très prononcé. En acceptant de la « partager », il pourra probablement

s'en détacher un peu et mieux considérer les autres langues.

C'est Sofiane qui proposera son aide. Ce dernier, contrairement à Mehdi, s'est toujours montré très discret par rapport au Marocain qui lui est aussi familier. En se manifestant de la sorte, il donne à voir son intérêt pour cette langue pour la première fois. On peut se demander si Sofiane aurait osé « se montrer » sans la valorisation sociale que confère le Conseil de classe, et sans la sécurité que garantit la Loi matérialisée par l'écoute et l'accueil du groupe. Car ce n'est pas évident de parler sa langue dans un pays qui ne la valorise pas. D'après, Xavier North, les langues, par leur nature même, ne sont pas seulement des outils de communication, mais des marqueurs d'identité. Le jour de l'exposé préparé en arabe et en français avec l'aide des parents, les élèves, sans aucune indication de ma part, commentent et échangent en occitan, comme si ça allait de soi...

6-Adapter

Une heure seulement prévue dans l'emploi du temps de la semaine, ce n'est pas suffisant en terme d'input des langues pour être efficace. Ainsi, le travail en transversalité permet d'augmenter l'exposition. Dans de sens, je choisis de traiter le thème de la préhistoire à partir de documents vidéo réalisés dans d'autres langues. Par exemple, avec un extrait en Kabyle de « L'odyssée de l'espèce » nous abordons le cas d'*Orrorin tugenensis*, un des premiers hominidés bipèdes. La première étape consiste à identifier les éléments repérables à partir de l'écoute de la bande son uniquement : effets de sens liés à la variation d'intonation, situation de communication, personnages, environnement sonore,... Ensuite, la visualisation de la vidéo permet de vérifier les hypothèses émises et fournit quelques aspects de la notion scientifique visée. A la séquence suivante, un petit film documentaire en castillan à propos d'*Homo habilis* permet, cette fois, une autre approche basée sur les *palancas*. Dans le contexte des langues romanes, la bande son mobilise plus les compétences métalinguistiques des élèves. En plus de la fonction de vérification et de validation du sens global, la vidéo permet de fixer quelques bases de transfert. Un court texte en castillan constituera la trace écrite sur le cahier de jour. Le travail en transversalité concerne d'autres domaines tels que les mathématiques ou la poésie. Le rituel des anniversaires offre une entrée privilégiée. Nous avons étudié un chant

en Frioulan et avons envoyé un enregistrement audio à nos correspondants. Nous le chanterons devant les parents lors du spectacle de fin d'année. Autant de situations qui socialisent et donnent du sens aux apprentissages par la valorisation des productions.

L'année suivante la mise en place de *Familhas de lengas* prend une tournure différente. Quelques activités en début d'année donnent le ton mais l'amorce réelle, celle qui fédère véritablement le groupe classe, survient au moment d'une Présentation de choses, dans le courant du mois de novembre, lorsque Lamia présente une matriochka. Cela fait réagir Morgane : elle dit bien connaître ces poupées, sa maman sachant parler russe. Je lui propose de demander à sa mère si elle serait d'accord pour nous parler (de) cette langue. Morgane n'y manquera pas. Ainsi, nous invitons la maman au moment du déjeuner du matin, c'est à dire dès l'accueil de 9h, juste après les Métiers. C'est un moment convivial qui permet une entrée en douceur dans la classe. Auparavant, nous avons préparé brièvement la forme de l'intervention et son contenu. Cette première séance est une réussite car la mère a su naturellement entrer en contact avec les enfants. Ces derniers parlent occitan ou français, l'intervenante en russe uniquement en s'aidant de la gestuelle. La sensibilisation se poursuit sur plusieurs séances : découverte de l'alphabet russe, quelques mots de vocabulaire, apprentissage d'une chanson traditionnelle d'anniversaire et activité de collage de son prénom transcrit en russe sur les boîtes à objets destinés au marché de la classe. Petit à petit la langue (se) marque, symboliquement au travers des outils, des institutions et des rituels.

Mais au delà de l'aspect linguistique des choses se sont produites. L'inscription de Morgane au sein de notre école est récente. Elle a souvent exprimé ses difficultés pour comprendre et parler occitan. De son côté, Lamia a du mal à trouver sa place à l'école, et ce depuis la maternelle. Ces crises violentes altèrent son image et limitent son statut. Un vendredi de novembre, jour de la réunion des chefs d'équipe, Malika rapporte que Morgane est la seule, en ce moment, à parler occitan dans son équipe. Je lui propose de la féliciter au Conseil suivant. Ce sera dit et entendu. Quelques semaines après, Morgane obtient la ceinture blanche en comportement. Lamia a grandi elle aussi. Depuis que sa matriochka figure sur la table d'exposition, elle ne fait plus de crise.

Cette année-là, la langue-culture russe est au cœur des *Familhas de lengas*. A la rentrée de janvier, la classe commence à préparer le traditionnel Carnaval. Le thème des « cinq continents » vient à propos. Les parents disponibles animent les ateliers de confection des costumes. Nous y convions des connaissances biterroises d'origine russe. Nous dégustons le thé du samovar. Des couleurs et des parfums : de la vie et de la fantaisie dans la classe. Carnaval fut réussi ! Plus tard, nous réinvestissons le thème qui nous occupe dans une séquence d'arts visuels. Les enfants composent à partir de quelques morceaux d'écorces prélevées sur le tronc des platanes du Canal du Midi. Chacun peut exprimer librement ce que leur renvoie cette langue, étrange, mais jamais plus étrangère. D'après Michel Alessio et Olivier Baude, la valeur d'une langue-culture, c'est d'abord ce qui s'invente en elle, les œuvres originales dont elle est l'occasion et le matériau. Cette fois, en vue du spectacle de fin d'année, les enfants opteront lors du Conseil pour le chant d'anniversaire en russe. Entre-temps, Lamia a déménagé dans une autre ville. Elle est partie sans sa matriochka. Lorsque l'élève responsable de la table d'exposition demande, au Conseil de classe, que faire de cette poupée, on décide de la laisser à sa place en souvenir de Lamia. En fin d'année, la matriochka rejoindra les objets-souvenirs dans l'armoire de la classe... comme un totem.

Conclusion

La pluralité des langues est un enjeu essentiel à la compréhension du fait humain. Elle a été abordée ici comme un ensemble complexe d'éléments, à contre-pied d'une perspective didactique classique ou d'une application soignée d'un programme donné. *Familhas de lengas* est un programme que nous participons à construire : des linguistes, des psycholinguistes, des sociolinguistes, des didacticiens ont toute leur place dans l'élaboration de ses outils.

Tenir compte de la diversité, c'est aussi accueillir la singularité de chaque enfant, de son histoire propre, de son milieu de vie, de sa culture, de ses projets plus ou moins enfouis. Les techniques Freinet, l'organisation coopérative, les institutions, permettent un va et vient entre chacun et le groupe par la réciprocité des échanges matériels, affectifs et verbaux que permet la structuration de la classe. L'occitan est la langue de ces échanges. La langue du pouvoir, d'apprendre et de grandir, et celle du langage dans sa dimension culturelle et profondément humaine. René Laffitte disait que l'enfant dans une calandreta est trilingue parce qu'il parle occitan, français et la langue du sujet, c'est à dire la langue inconsciente de ses désirs et de ses fantasmes. Le pédagogue rajoutait : « Si vous ne tenez pas compte de ces trois langues, vous n'apprendrez pas à l'enfant à parler en occitan, mais à se taire en occitan. »

J'ai souhaité insister sur l'aspect qui, généralement, est toujours oublié ou minoré dans l'élaboration de tels programmes d'apprentissage : leur liaison avec la praxis. En effet, c'est souvent dans la seule dimension de « l'application » qu'est pensée la transmission didactique du savoir ; l'enseignant et l'élève ne sont alors que des acteurs à qui l'on demande de mettre en place un processus cognitif pensé d'avance. Le modèle sous-jacent à cela est proche d'une idéologie comportementale ; c'est un modèle qui domine, hélas, bon nombre de domaines de recherche dans les sciences linguistiques et les sciences humaines, surtout quand il s'agit de les transférer dans le champ des sciences de l'éducation. Loin de ce béhaviorisme de fond (recouvert des meilleures intentions d'efficacité, et donc de démocratisation de l'accès aux compétences inter-linguistiques), notre praxis

pédagogique nous apprend au contraire que c'est dans l'intégration de cet outil au sein d'une logique dominée par la liberté et l'action du sujet, enfant comme adulte, que réside la véritable profondeur de l'acte éducatif. Un acte ouvert au hasard de l'existence, dans des rencontres avec des langues, des gens qui parlent, bref le filet riche dans lequel vient se prendre le désir de l'enfant. Un filet dont il est lui-même le pêcheur. »