



Université de Perpignan **Via Domitia**

UNIVERSITAT DE PERPINYÀ VIA DOMÍCIA - IFCT

INSTITUT FRANCO-CATALÀ TRANSFRONTERER

Marie-Pierre VERNIÈRES

Experiéncias d'immersion non-aboriva a Calandreta: una escomesa pel novèl-entrant e per la classa

Memòri presentat per l'obtencion del grade de Master 2.

Mencion : Mestiers de l'Educacion e de la Formacion

Especialitat : Ensenhament Bilingue Immersiu

Defendut lo 10 de setembre de 2014

Presidenta de la jurada : Na Martina Camiade (Universitat de Perpinyà Via Domitia)

Jos la direccio de Na Miriam Bras (APRENE-ISLRF e CLLE-ERSS, UMR 5263,

Universitat Tolosa Lo Miralh e CNRS)

Sòcis de la jurada : Patrici Baccou e Pèire-Joan Laffitte

Annada universitària 2013-2014





Université de Perpignan **Via Domitia**

UNIVERSITAT DE PERPINYÀ *VIA DOMÍCIA* - IFCT

INSTITUT FRANCO-CATALÀ TRANSFRONTERER

Marie-Pierre VERNIÈRES

**Expériences d'immersion non-précoce à Calandreta:
Un défi pour le nouvel-entrant et pour la classe**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Master 2

Mention : Métiers de l'Education et de la Formation

Spécialité : Enseignement Bilingue et Immersif

Soutenu le 10 septembre 2014

Présidente du Jury : Mme Martine Camiade

Sous la direction de Mme Myriam Bras

Membres du jury : Mr Patrice Baccou et Mr Pierre-Johan Laffitte

Année universitaire 2013-2014

ENSENHADOR

ENSENHADOR	3
MERCEJAMENTS	6
INTRODUCCION	8
CAPITOL 1 : L'IMMERSION ABORIVA, UNA PRACTICA APEVADA SUS UNA TEORIA	11
1. L'IMMERSION ABORIVA EN QUESTION	12
1.1 L'atge del lengatge	13
1.2 Jules Ronjat, un pionèr per l'observacion del desvolopament del lengatge a cò del mainatge	15
1.3 La regression de la capacitat acquisicionala tre lo sulhet passat.	16
1.4 Una capacitat que s'aconsomís	17
1.5 Una meteissa situacion de necessitat, dos procediments en fucion de l'atge	18
2. LO PERIÒDE CRITIC EN QUESTION	19
2.1 De limits desenvolamentals de natura biologica, especificament ligats a l'acquisition del lengatge e de las lengas ?	19
2.2 Los efièches de l'atge sus l'acquisition d'una lenga segonda, un factor segondari o un factor demest planes autres ?	22
3. CONCLUSION CAP AN AQUEL AGACH TEORIC	24
CAPITOL 2 : ANALISI DE SITUACIONS IMMERSIVAS TARDIVAS : PROBLEMATICA, IPOTÈSIS, METODOLOGIA	25
1. PROBLEMATICA	26
2. IPOTÈSIS	30
2.1 Ipotèsi primièr : Acquesits en occitan	30
2.2 Ipotèsi segond : Estrategias d'aprendissatge de l'occitan	30
3. METODOLOGIA	31
3.1 Un recuèlh de testimonhatges de collègas	32
3.1.1 Per far un estat dels luòcs d'una practica	32
3.1.2 Per identificar los novelaris	32
3.2 Un recuèlh de donadas extèrnas chifradas	33
3.2.1 L'examèn de l'Escapolaire	33
3.2.2 L'Escapolaire a Calandreta, un escapolon cambiadís	35
3.3 Un recuèlh de donadas qualitativas	35

CAPITOL 3 : ACQUESITS EN OCCITAN E IMMERSION TARDIVA : PRESENTACION E ANALISI DE LAS DONADAS	37
1. L'IMMERSION TARDIVA, RESSON D'UNA PRACTICA DINS LO MOVEMENT	38
1.1 Un primièr agach general	38
1.1.1 Testimonhatges d'aquela practica	38
1.1.2 De constats generals a partir d'aqueles testimonhatges d'experiéncias brèus	40
1.2 Una experíencia professionala personala	41
1.2.1 Tot primièr, passar un contracte pedagogic amb los parents	42
1.2.2 Cap a un contracte linguistic e pedagogic amb los futurs escolans	43
1.2.3 Per un contracte linguistic e pedagogic amb la classa tota	44
1.2.4 Bilanç de practica	44
1.3 Conclusion	45
2. LAS RESULTAS A L'ESCAPOLAIRE	46
2.1 Las resultas pel periòde 2009-2011	46
2.1.1 Grop 1 : Compausat de 6 calandrons dintrats en CE2	47
2.1.2 Grop 2 : Compausat de 7 calandrons dintrats en CE1	49
2.1.3 Grop 3 : Compausat de 4 calandrons dintrats en CM2	50
2.1.4 Grop 4 : Compausat de 2 calandrons dintrats en CM1	51
2.1.5 Grop 5 : Compausat de 4 calandrons dintrats en CE2 o en CE1	52
2.2 Las resultas per 2014	54
2.2.1 Grop 6: Compausat dels 5 novelaris avalorats en CM2	55
2.2.2 Grop 7 : Compausat de 2 calandrons arribats en CE2 o CE1 avalorats en CM1	56
2.3 Agachada sus nòstra classa	58
2.4 Bilanç d'aquellas resultas chifradas	61
3. CONCLUSION	62
CAPITOL 4 : ESTRATEGIA D'APRENDISSATGE DE L'OCCITAN E IMMERSION TARDIVA : PRESENTACION E ANALISI DE LAS DONADAS	63
1. BENEFICIS E ENJÒCS DE L'IMMERSION TARDIVA	64
1.1 Presentacion dels calandrons entrevistats	65
1.1.1 La calandrona que nomenèrem Onaya	65
1.1.2 Lo calandron que nomenèrem Alban	66
1.1.3 Lo calandron que nomenèrem Vivian	66
1.1.4 Lo calandron que nomenèrem Bastian	68
1.2 Los beneficis pel novelari	69
1.2.1 D'una causida negociada cap a un desfís d'aprene	69
1.2.2 Per prene plaça dins una classa	71
1.2.3 En cabussant dins la lenga	72
1.2.4 Dins una situacion immersiva autra	72
1.3 Los beneficis pel grop-classa d'acuèlh	73
1.3.1 Un cambiament de representacion de la lenga	73
1.3.2 Una creissença de motivacion	75
1.3.3 Un procès d'auto-avaloracion	75
1.3.4 Una mesa en projècte d'auto-melhorament	76
1.4 De beneficis per totes	76

2. UNA POSTURA AUTRA CAP ALS	77
APRENDISSATGES	77
2.1 Cossí se pòdon definir las activitats metalinguísticas	78
2.1.1 L'acquisition dels primiers gaubis linguistics	79
2.1.2 L'acquisition dels gaubis epilinguistics	79
2.1.3 L'acquisition del mestritge metalinguistic	79
2.1.4 L'automatizacion dels comportaments metalinguistics	80
2.2 Ont ne son los aborius cap a la postura metalinguistica abans l'arribada del novelari	81
2.3 Ont ne son los novelaris cap a la postura metalinguistica quand dintran dins l'aprendissatge	82
2.4 : Ont n'es lo grop-classa tot cap a la postura metalinguistica en viure aquela integracion	83
2.4.1 Èsser « paissèl » per avançar dins lo desenvolopament de la postura metalinguistica	83
2.4.2 Dintrar dins l'estudi linguistic	84
3. CONCLUSION	88
CONCLUSION	89
BIBLIOGRAFIA	92
ANÈXAS	97
ENSENHADOR DE LAS ANÈXAS	98
Anèxa 1 : Carta de las Calandretas	99
Anèxa 2 : Cadre européen commun de référence des langues	103
Anèxa 3 : Entreten amb Onaya	105
Anèxa 4 : Entreten amb Alban	114
Anèxa 5 : Entreten amb Vivian	123
Anèxa 6 : Entreten amb Bastian	131
Anèxa 7 : Objectius generals del programa Familhas de lengas (Extraches)	135
EXTRAITS DU MÉMOIRE DANS LEUR TRADUCTION FRANÇAISE	137

MERCEJAMENTS

A Dòna Martina Camiade, que faguèt possibla la redaccion e la produccion d'aquel trabalh en occitan, que la lenga a « far tot » de nòstras classas pòsca èsser tanben lenga a « far cercar » per sos regents,

A Miriam Bras per son ajuda sens caluma, son sostenh permanent, sa fisança prenedissa e afiurolada, que li devi tot mon engatjament dins aquela recèrca,

A Felip Hammel pel sostenh e l'estrambòrd que testimonhèt tre las primièiras començanças quand aquel trabalh èra pas qu'una idèa grelhanta,

A la Confederacion de las Calandretas que nos autregèt l'accès a las donadas necessàrias a nòstra recèrca,

Al mond del CFPO que nos poriguèron totas las resultas chifradas que nos serviguèrem dins lo trabalh,

Als quatre calandrons novelaris que se prestèron gaujosament al jòc dels entretens per contar lor experiéncia d'integracion tardiva a Calandreta,

A lors parents que s'engatgèron dins l'aventura de Calandreta amb fisança e determinacion,

Als collègas que nos faguèron partejar lor experiéncia de l'acuèlh de calandrons novelaris,

A Marià que m'estribèt per son empatia, sa generositat, son èime e sa sapiéncia,

A Murièl e Bernard per lor agach ponchut, afustat e menimós a la relectura,

A mas nòu sòrres de cant pel bonur qu'avèm amassa a pensar, cantar e far viure amb lo public la riquesa de la lenga e de la cultura occitana,

A ma familha, pacienta, volontosa e fisentosa, d'un sostenh sens relambi, per m'aver sostada e temporida tot al long d'aquel trabalh,

Al mond de Calandreta, que cada jorn mesuri l'astre de prene part an aquela escomesa associativa, pedagogica e linguistica.

VERNIÈRES Marie-Pierre, *Experiéncias d'immersion non-aboriva a Calandreta : una escomesa pel novèl-entrant e per la classa.*

INTRODUCCION

Arribèri a Calandreta fa vint ans ara, al cap de quelques annadas ja dins lo mestier.

Aprèp aver costejat qualche brieu l'ensenhamant public, m'engatgèri dins l'ensenhamant confessional. Dins lo despartament ont èri, el sol me podiá ofrir l'escasença d'aver un pòste al pus prigond del campèstre. En Roèrgue, a mai. Perqué es al campèstre que voliá far la classa. Aquí ont l'occitan se parla encara dins las familhas, per las carrièiras, amb lo metge coma amb lo conse, amb lo conselhièr agricòla coma amb lo mestre d'escòla. Aquí ont podiá ensenhar amb l'occitan.

Nasquèri dins l'occitan coma òm pòt nàisser d'en pertot e endacòm mai. Es a dire que me foguèt lo primièrasuèlh, las primièiras esmogudas, los primièrs mistèris. Es mai tard que venguèt ma lenga. A l'atge que se causisson las rasigas. Estudianta, legiguèri F.Castan¹(1984), « Sèm pas la frucha d'un terraire, mas de l'accion qu'i menam. ». Aital causiguèri çò que seriá mon accion.

E es aquí, dins aquela escòla d'un vilatjòt roergàs que Calandreta me venguèt quèrre per anar durbir una escòla al pus sud de Tarn, a Castras. Descobriguèri lo projècte del movement Calandreta. La transmission de la lenga occitana pensada sus quatre aisses, quatre pilars : l'immersion dins la lenga per la viure coma bona a far tot, la pedagogia activa eissida de la pensada de Celestin Freinet e de la Pedagogia Institucionala botent l'escolan al centre del dispositiu d'aprendissatge, la dimension associativa botent los parents e los regents co-responsables de l'educacion del mainatge, l'investiment dins la vida culturala del parçan. Una lenga que fa escòla, una escòla qu'es còla, una escòla qu'es en movement.

Trantalhèri pas, partiguèri. Tracèri dos despartaments per anar ensenhar en occitan, per poder far regenta dins la lenga e per la lenga. Es aital que l'aventura comencèt. Una aventura pedagogica, associativa e linguistica.

¹ « On n'est pas le produit d'un sol mais de l'action que l'on y mène. ». Castan, F.M. (1984). *Manifeste multiculturel*. Montauban : Cocagne Editions, Dossiers Mòstra.

Pro d'ora m'engatgèri dins la còla de Paissèls d'Apene, amb l'occitan e son melhorament, tan dins la formacion iniciala coma de contunh, coma pensament màger. La question de la transmission d'una lenga rica, qualitosa e enrasigada qu'alande sus las valors fondatrices de la cultura occitana e sul monde m'es totjorn d'actualitat.

E quand, al cap de ma setena annada de regenta en cicle 3 a Castras, dins l'escòla venguda bèla d'un cinquantenat de calandrons, nos arribèt una familia que voliá marcar lo dròlle en CE2, la question de sautjar l'òsca se pausèt. Marcariam un escolan non occitanofòn per l'escampar dins aquela lenga e dins los aprendissatges per l'estapa darnièira del percors primari ? Contornejariam los precèptes enonciats pel movement e per totes los discourses scientifics que lo portavan ? Prendriam la risca de temptar l'experiéncia ? Lancèrem l'escomesa. A nautras de far tot per que capite. Lo desfís èra pausat. Es aital que nos lancèrem dins aquela experiéncia, que ne menèt d'autras a cada dintrada escolara. Cada experiéncia menava sas observacions, sas questions, sas descobèrtas, sas envejas de comprene mai çò que se passava, dins la necessitat pedagogica de comprene melhor per la poder acompanhar melhor.

Quand l'ofèrta de s'endralhar dins la formacion al Master2 nos foguèt prepausada, aquel subjècte s'impausèt. Es aquela recèrca sus las situacions immersivas que qualificarem de « tardivas », que nos prepausam de presentar aicí. Comprene melhor çò que se passa per l'escolan novèl-entrant dins l'occitan en cors d'escolarizacion a Calandreta, saber se capita vertadièirament, comprene melhor çò que se passa per sos camaradas que l'aculhisson en classa.

Començarem per véser dins lo primièr capítol sus quin encastre teoric s'apevan las practicas de l'immersion aboriva. Farem un estat dels luòcs sus las recèrcas qu'avançan lo caractari aboriu coma condicion d'un bilinguisme qualitos e questionarem la npcion de periòde critic. Estudiarem doncas lo factor de l'atge demest los autres factors ligats a l'acquisition d'una lenga segonda.

Dins lo segond capítol presentarem amb quinas donadas e quina metodologia analisarem aquela practica d'integracion tardiva a Calandreta. Cercarem primièr a botar a l'espròva aquela immersion non-aboriva, per ne conéisser l'eficiença, tot nos daissent pensar que seriá mendra que la de

VERNIÈRES Marie-Pierre, *Experiéncias d'immersion non-aboriva a Calandreta : una escomesa pel novèl-entrant e per la classa.*

l'immersion aboriva. Per aquò far, nos apevarem sus de testimonhatges de collègas agent practicada aquela experiéncia, a mai de donadas eissidas de la mesura de las performàncias dels calandrons en mestritge global de la lenga.

Pr'aquò, al lum de l'estudi teoric menat en debuta de recèrca, nos sèm pensada autorizada a formular l'ipotèsi que los apreneires tardius elaborèsson d'estrategias d'aprendissatge differentas de las dels apreneires aborius. Per esprovar aquel ipotèsi, sollicitarem de testimonhatges de calandrons agent viscuda aquela situacion d'aprendissatge e nos apevarem tanben sus las observacions que poguèrem far dins nòstra experiéncia de classa.

Presentarem dins lo tresen capítol las diferentes donadas culhidas e los analisis eissits de nòstre estudi, venent portar resposta al nòstre primièr ipotèsi sul mestritge de l'occitan dels calandrons en situacion d'immersion tardiva.

Enfin, dins lo quatren capítol, desvoloparem lo segond ais d'aquela recèrca, a saber la question dels enjòcs d'aquela immersion tardiva, de las estrategias e dels procediments d'aprendissatge específics, de las interaccions entre la lenga mairala e la lenga segonda, del desenvolopament de las capacitats metalingüisticas al fial d'aquel aprendissatge.

VERNIÈRES Marie-Pierre, *Experiéncias d'immersion non-aboriva a Calandreta : una escomesa pel novèl-entrant e per la classa.*

Capítol 1 : L'IMMERSION ABORIVA, UNA PRACTICA APEVADA SUS UNA TEORIA

Dins aquel primièr capítol, anam presentar de donadas teoricas que pòrtan lo caractari aboriu de l'immersion coma condicion d'un bilinguisme vertadièr, e un estat dels luòcs sus la question dels sulhets critics.

1. L'IMMERSION ABORIVA EN QUESTION

Per menar aquel estudi, farem referéncia als escriches de Jean Petit (2001), Gilbert Dalgalian (2000), Claude Hagège (2005), David Singleton (2003), Francis Grosjean (1984), Daniel Gaonac'h (2006), que citarem mai que mai. Nos apevarem tanben sus la sintèsi de la lectura que faguèrem de las òbras de Michel Candelier (2003), Anémone Geiger-Jaillet (2005), Laurent Gajo (2001), Christiane Perregaux (1994).

Se l'enfància es plan lo periòde de la vida que las potencialitats i son las mai ricas e las mai variadas, pr'aquò es pas qu'un periòde. Conven en consequençà d'explorar sens tardar las ressorgas immensas que ten. E aquò's particulariament vertadièr dins lo domèni de las lengas, que se parle de la lenga màger o de la qu'apondèm dins l'amira de formar un bilingue.²

Aital escriu C. Hagège (1996) en debuta de son libre *L'enfant de las doas lengas*.

L'idèa de l'utilitat de començar l'aprendissatge d'una lenga segonda mai d'ora possible dins la prima enfància es largament acquesida tan pels prescriptors institucionals de l'educacion coma pels ensenhaires o pels parents. Aquela idèa s'apeva plan sovent sus l'observacion de l'aise qu'an los mainatges a acquesir d'elements de lengas, o del plaser que pòdon manifestar a ne manipular. Lo periòde de la pichona enfància sembla èsser majoritariament considerat pel public larg coma moment privilegiat de mancar pas, de daissar pas passar se volèm promoure un ensenhament eficaç. Aquel vejaire es plan sovent ligat a l'establiment d'una analogia entre acquisition de la lenga mairala et acquisition de la lenga segonda, çò que a per consequéncia l'idèa que l'aprendissatge seriá

² « Si l'enfance est bien la période de la vie où les potentialités sont les plus riches et les plus variées, elle n'est qu'une période. Il convient, en conséquence, d'exploiter sans tarder les ressources immenses qu'elle recèle. Cela est particulièrement vrai dans le domaine des langues, qu'il s'agisse de la principale ou de celle que l'on y ajoute en vue de former un bilingue. » Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob, P.17.

d'autant mai eficaç qu'es natural e implicit. Dintrar dins la L2³ al mai d'ora possible seriá la garantida d'un bilinguisme « vertadièr ».

De fach, plan nombrosas son las recèrcas sul bilinguisme aboriu que mostreron qu'era una situacion mai que favorable pel mainatge, sul plan de las acquisitions lengatgièiras, coma sul plan de son desenvolapament cognitiu general, tanplan coma dins l'amira d'un plurilinguisme futur.

L'origina de la noción de periòde sensible, mai favorable per l'aprendissatge d'una lenga segonda, o de doas o mantunas lengas a l'encòp, nos ven de las recèrcas desenvolopadas per l'etologia, mai que mai pels trabalhs de K. Lorenz. Aqueste analisèt las observacions fachas sus d'espèças animalas a perpaus d'una forma particulara d'aprendissatge, sonada « emprenta ». Una proprietat importanta d'aquel mecanisme d'emprenta es d'èsser limitat dins lo temps. Se pòt realizar pas que del temps limitat d'un periòde critic. Podèm pensar qu'es tanben biologicament determinat.

Pr'aquò, las responsas dels linguistes e de la psicò-linguistica cap a la question de l'atge d'aquel ensenhamant son luènh d'èsser univòcas.

1.1 L'atge del lengatge

G. Dalgalian (2000), en pausent un asuèlh larg de la question de la bastison d'un bilinguisme, enónzia lo factor de l'atge conjuntament als factors ambientals.

Per el :

Lo sol factor determinant que fa d'un mainatge un unilingue o un bilingue (plurilingue potencial), es la preséncia o l'abséncia a l'entorn d'el d'un banh de lenga(s) adaptat a l'atge del lengatge. La clau, es l'acquisition d'una o, al contrari, de mantunas lengas abans l'atge de sèt ans, - limit approximatiu, cambiadís segon los individús – a la favor d'aquel banh linguistic.⁴

³ Designarem per L2 la lenga occitana, lenga-cibla de l'immersion a Calandreta. Designarem per L1 lo francés, lenga mairala dels escolars.

⁴ « Le seul facteur déterminant qui fait d'un enfant un unilingue ou un bilingue (plurilingue potentiel), c'est la présence ou l'absence autour de lui d'un bain de langue(s) adéquat à l'âge du langage. La clé, c'est l'acquisition d'une ou, au contraire, de plusieurs langues avant l'âge de sept ans – limite approximative, variable selon les individus – à la faveur de ce bain linguistique. » Dalgalian, G. (2000). *Enfances plurilingues, Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. Paris : L'Harmattan, p. 21.

L'environament es decisiu dins aquel aprendissatge, e aquel factor extèrne deu èsser bessonat a l'atge aboriu per menar al bilinguisme. Aprene una lenga abans o aprèp sèt ans relèva pas del meteis procèsus.

- Abans sèt ans, s'agís d'una acquisition naturala. Es la mesa en plaça d'una facultat fondatritz pel funcionament intellectual de la vida tota. E aquel aprendissatge es de doas dimensions : una fàcia vesibla qu'es l'acquisition d'una lenga mairala o primièira, e una fàcia amagada qu'es la bastison de la facultat del lengatge. Es la mesa en plaça de la foncion qu'a per amira la comunicacion sociala, l'aptitud a utilizar de signes sonòrs per produsir e transmetre de sens a son environment. Plan cèrtas, s'i apren una o mantunas lengas tanben, mas amb elas e demercés an elas, es lo lengatge en tant que facultat que s'i apren. E lo lengatge en tant que facultat se bastís pas qu'un còp dins la vida, e abans sèt ans. E se jamai se manca, se poirà pas mai endralhar. Dels miliards de neurònas que lo mainatge es pervesit a sa naissença, ne gardarà pas que los que seràn estimulats, sollicitats per una activitat. D'autres miliards de neurònas s'esclerosaràn per causa de non-estimulacion. Es aquel procèsus natural e inevitable d'escleròsi que se contunha del temps de l'enfància e qu'arriba a l'atge de sèt ans a un punt acabadís. Per çò qu'es del lengatge, es abans aquel sulhet que totes las ligasons sinapticas se botan en plaça e s'estabilizan. Son elas que permetan la bastison del lengatge en la botent al servici d'una o mantunas lengas sens passar pel contorn d'una lenga mairala. Serà una capacitat lengatgièira en doas dimensions per un bilingue, o en mantunas dimensions per un plurilingue.

- Passat aquel atge de sèt ans, lo procèsus d'aprendissatge d'una lenga segonda càmbia de natura e se parlarà aicí, segon Dalgalian (2000), d'un aprendissatge mièg-aboriu. S'aprendrà pas mai que de lengas en tant qu'objècte d'estudi, per un camin autre. Cap a dètz o onze ans, l'aprendissatge serà de mai en mai volontari e estructurat en tant que lenga estrangièira. Aquel aprendissatge serà organizat en s'apevant sus las aisinas que possedís lo mainatge un còp passada la fasa d'estabilizacion de las sinapsas, es a dire los modèles e las ressorgas de sa lenga mairala. Se sonarà aprendissatge tardièr, contorn permanent explicite o implicite, conscient o inconscient, per la lenga mairala, sola basa de referéncia e de transfères. Aquelas ressorgas poiràn far aisina e apuèg de pels saupre-far acquesits, tan coma ecran o interferéncia de còps.

Quin que siá lo perfil del mainatge, unilingue, bilingue o plurilingue, son mai que mai las competéncias e los cablatges neuronals de la primièira enfància que s'activaràn als aprendissatge linguistics novèls. G. Dalgalian (2000) afortís que :

- Lo bilingue e lo plurilingue aboriu an mai d'acquesits a transferar sus d'aprendissatges novèls que lo qu'a bastit son lengatge en tant qu'unilingue.
- Los acquesits aborius se transfèran melhor e mai promptament que los aprendissatges endralhats mai tardièr. Es una mena de competéncia d'acquisition, una transferabilitat dels aprendissatges fondators e formators perqué aborius.

1.2 Jules Ronjat, un pionèr per l'observacion del desenvolopament del lengatge a cò del mainatge

Coneissèm lo principi que ne li foguèt balhat lo nom, principi de Ronjat (1913), que definís coma règla categorica pels adultes transmetors de lenga : « *Una persona, una lenga. Que cada lenga siá representada per una persona diferente. E jamai escambiètz pas los ròtles.*⁵ » Mas sarrem-nos de las observacions que fa en tèrme d'atge, de competéncia lengatgièra e de periòde d'exposicion a las lengas, en seguida de l'observacion de son filh Louis, creissent dins las doas lengas francesa, lenga pairala, e alemanda, lenga mairala. Constituís un exemple concècte de çò que G. Dalgalian (2000) avança. J. Ronjat assolda que :

Es important d'aplicar aquel metòde tre la naissença del mainatge. Se produsís a cò del mainatjon tan que pòt pas parlar, una mena d'emmagazinament e una mena de coason. S'i encapan lo vocabulari e la prononciacion.⁶

J. Ronjat precisa que dins aquela situacion d'exposicion aboriva a doas lengas, los fonèmas son egalament acquesits dins cada lenga, e en meteis temps

⁵ « Une personne, une langue. Que chaque langue soit représentée par une personne différente. (...) N'invertissez jamais les rôles.» Jules Ronjat cite ici M. Grammont dont il dit que l'article lui a « été le plus sûr des guides pour diriger l'observation et l'expérience. » Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris : H.Champion Editeur, p. 3.

⁶ « Il est important de l'appliquer dès la naissance de l'enfant. Il se produit chez les enfants tant qu'ils ne peuvent pas articuler, un emmagasinement et une sorte d'incubation. Ils s'assimilent le vocabulaire et la prononciation.» Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris : H.Champion Editeur, p. 3.

per l'una coma per l'autra. Cap de mèscla o de confusion se nòta pas. Dins aquela situacion d'aprendissatge, l'egalitat entre las doas lengas s'establís tre l'atge de tres a quatre ans. La consciéncia del bilinguisme se farga en fin de tresena annada. Aquel sentiment s'afina progressivament fins a l'idèa de *lenga*. Pro d'ora, abans quatre ans, lo mainatge es capable de restituir dins una lenga un discors ausit dins l'autra, fenomèn interiorizat de passatge d'una lenga l'autra. J. Ronjat (1913) es convençut que lo mainatge expausat tre son atge primièr a doas lengas plan referenciadas es en mesura de venir bilingue en un minimum de temps e amb un minimum d'esfòrç cognitiu. Es a dire que lo mainatge es aquí e aital en mesura d'aprene doas lengas tant aisidament coma la màger part dels mainatges n'aprenen pas qu'una sola, lor lenga mairala.

1.3 La regression de la capacitat acquisicionala tre lo sulhet passat.

Joan Petit⁷ (2001), referencia essenciala del movement Calandreta per la justificacion de la defensa d'un ensenhamant immersiu aboriu, nos desenvolopa aquelas donadas que venèm de legir dins los trabalhs de Ronjat (1913).

La capacitat acquisicionala demòra pas meteissa tot al fial de la vida. Demésis amb l'atge. Lo concèpt de periòde critic es aquí aplicat a l'acquisition linguistica.

Aquel concèpt scientific s'apeva sus d'estudis menats en 1959 sus l'observacion de pacients agent viscuts de traumatismes cranians. De neurocirurgians canadians⁸ observèron que la recuperacion de la foncion linguistica èra totala quand lo traumatisme se passava abans l'atge de dètz ans. La recuperacion èra pas que parciala un còp aquel atge passat. Mai tard, lo neurofisiològ Lenneberg (1967) recuolèt aquel limit fins al sulhet de la pubertat, es a dire a l'entorn de tretze ans. Mas Samuel Krashen (1973), que tornèt analisar prigondament aqueles estudis passats, pausèt aquel limit a l'atge de cinc ans.

Las investigacions en imatjariá cerebral permeton de confirmar l'existéncia d'una regression neuronala e de fixar l'atge mejan ont se produsís. Aquel estudi d'imatjariá cerebral establiguèt que :

⁷ Petit, J. (2001). *L'immersion, une révolution*. Colmar : Do Bentzinger Editions.

⁸ Wilder Penfield e Lamar Roberts, (1959).

- Pels bilingues que comenceron l'aquisicion d'una L2 abans l'atge de quatre o cinc ans, las zònas responsablas de la gestion de la fonologia e de la morfòsintaxa dins l'airal de Broca presentan d'interseccions largas. Pels apreneires mai tardiers, las zònas responsablas de la gestion de las doas lengas son l'una còsta l'autra mas sens cap d'intersecccion.
- Pels apreneires aborius de L2, l'airal de Broca presenta una expleitacion cerebral mai racionala, una mena de mesa en factors comuns que permet un passatge automatizat d'una lenga l'autra.
- Per çò qu'es de l'airal de Wernicke, airal responsable de la gestion del lexic e de la semantica, cap de diferéncia se pòt par observar.

Vesèm que l'atge de quatre a cinc ans constituís un sulhet caracterizat per la pèrda progressiva de la madeblesa cortical, un limit critic per l'aprendissatge tardièr d'una L2.

Doncas, se l'aprendissatge tardièr d'una L2 es pas jamai un escac complet, mena gaireben pas jamai a una competéncia vertadièira de comunicacion, quitament se la motivacion de l'apreneire es viva e fòrta.

1.4 Una capacitat que s'aconsomís

C.Hagège (1996) s'apeva grandament suls trabalhs de J.Petit. Mas podèm legir que dubrís mai l'asuèlh dels possibles per çò qu'es de l'atge limit :

L'escleròsa probala de las sinapsas significa pas brica una necròsa de zònas neuronals particularias. (...) S'agís pas que d'una mesa en velha de capacitats foncionals non sollicitadas. Es per aquò que la recession observada es pas irreversibla.⁹

Hagège afortís que los mainatges plan ensenhats dins una L2 demòran capables d'acquesir una competéncia comparabla a la de locutors natius. Situís lo periòde critic entre l'atge de sèt meses, atge ont apareisson los primièrs signes d'un tresluç dels aptituds distinctius que se pòdon observar dins los primièrs meses de la vida, e l'atge de dètz ans. Passat aquel atge, las capacitats

⁹ « La probable sclérose des synapses dont je viens de faire état ne signifie évidemment pas une nécrose de zones neuronales particulières. (...) Il s'agit seulement d'une mise en veilleuse de capacités fonctionnelles non sollicitées. C'est la raison pour laquelle la récession observée n'est pas irréversible. » Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob, p. 28.

VERNIÈRES Marie-Pierre, *Experiéncias d'immersion non-aboriva a Calandreta : una escomesa pel novèl-entrant e per la classa.*

aconsomidas se poiràn pas mai desrevelhar. Las interferéncias bastissèiras entre la L2 e la L1 vendràn impossiblas a organizar per la màger part dels mainatges.

Mas Hagège (1996) preciza qu'aquel sulhet critic dels dètz ans concernís pas que las competéncias fonéticas. Dins los domènis autres que lo dels sons, las aptituds demòran. I auriá doncas pas cap de limit d'atge per l'aprendissatge formal d'una lenga, n'i auriá un pas que per la performància fonologica.

1.5 Una meteissa situacion de necessitat, dos procediments en fucion de l'atge

« *Los enfants venon bilingues perqué ba devon : lor environament psicò-social crèa un besonh de comunicar amb doas (o mantunas) lengas, çò que mena al bilinguisme.¹⁰* », escriu François Grosjean (1984).

La fòrça de la necessitat portarà l'aprendissatge. La rason dirècta del bilinguisme a cò del mainatge es plan lo besonh de comunicar amb de personas que parlan pas totas la meteissa lenga. Lo mainatge bilingue aprenrà sas doas lengas siá d'un biais simultanèu, siá d'un biais successiu. L'atge determinant per aqueles dos biaisses, l'atge critic entre aquelas doas menas d'acquisicion, es l'atge de tres ans. Abans aquel atge, avèm una acquisicion simultanèa, e al delai, una acquisicion successiva.

Dins la situacion d'aprendissatge simultanèu, abans tres ans, lo mainatge bilingue apren sas doas lengas tan promptament coma lo mainatge monolingue n'apren sa seuna sola, e totes dos passan per las meteissas estapas d'acquisicion. Aquela acquisicion simultanèa de dos lengas passa per una estapa de fusion iniciala dels dos sistèmas linguistics, sistèmas qu'aniràn en se diferenciar per venir a flor e a mesura independents.

¹⁰ « Les enfants deviennent bilingues parce qu'ils le doivent ; leur environnement psycho-social créé un besoin de communiquer avec deux (ou plusieurs) langues, ce qui aboutit au bilinguisme. » Grosjean, F. (1984). Le bilinguisme, vivre avec deux langues. *TRANEL*, Travaux Neuchâtelois de Linguistique, vol.7, p.15-41. P. 32.

2. LO PERIÒDE CRITIC EN QUESTION

2.1 De limits desvolopamentals de natura biologica, específicament ligats a l'acquisicion del lengatge e de las lengas ?

Es dins los escriches de David Singleton¹¹ (2003) que podèm trobar una sintèsi pro clara del punt ont n'es la recèrca e la pensada actuala sus la noción de periòde critic, de sulhet d'aprendissatge.

Pauques son los cercaires que contèstan lo fach que d'apreneires aborius expausats a la L2 d'un biais substancial e continuós capitán d'aténher un nivèl de competéncia superior al nivèl d'apreneires que l'exposicion an aquela L2 comença mai tardièr. Mas nos cal atribuir aquela diferéncia a un periòde critic pre-programat, o a de factors qu'acompanhan lo desvolopament del mainatge e pachan l'aprendissatge d'aptituds novèls ? D'autors abòrdan lo problema plan concrèctament : parton de donadas empiricas per paisselar sas prepausicions, sens se limitar a d'argumentacions d'òrdre filosofic o psicologic.

- Puèi D. Singleton (2003) definís lo periòde critic. Concernís un comportament plan específico, constituís un crenèl de desvolopament tal que un còp passada l'òsca de sos limits, lo comportament en question es pas mai acquesit. Se i a un periòde critic per l'acquisicion del lengatge, aquel desvolopament pòt començar pas qu'a la debuta d'aquel periòde, e se pòt far pas qu'al cors d'aquel periòde.

D. Singleton (2003) cita Lenneberg¹² (1967) que situís lo periòde critic per l'acquisicion del lengatge entre dos ans e l'atge de la pubertat. Mas las conclusions de Lenneberg, e d'autres autors que determinèron tanben aquel periòde critic, pausan problema de pels dispositius experimentals qu'utilizan e de per las observacions que se basan. Obsèrvan d'enfants sords, d'enfants que creissèron copats de tot contact uman, o sus l'acquisicion tardiva de las lengas dels signes. Per çò dels enfants-lops, se poguèt observar de formas

¹¹ Singleton, D. (2003). Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2. *AILE*, p.3-15.

¹² Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York, Wiley.
DOI : [10.1016/0021-9924\(68\)90007-5](https://doi.org/10.1016/0021-9924(68)90007-5)

d'acquisicions lengatgièras, mas que demòran plan limitadas e diferentas. Mas aqueles problèmes d'acquisition observats amb aqueles començaires tardìers semblan venir puslèu de l'absença d'input lengatgièr dins lo tot començament de l'enfància que non pas de constrenches ligadas al període critic.

- Singleton (2003) analisa l'implicacion del període critic sus l'acquisition de la L2.

Aquí tres punts de vista que se pòdon identificar.

1) Passat un període donat, l'apreneire poirà pas mai aténher lo nivèl de competéncia d'un locutor natiu. L'acquisition d'una competéncia nativa en morfologia e en sintaxa es condicionada a una exposicion a la L2 abans l'atge de dotze, veire quinze ans. Mas d'estudis empirics faches sus de començaires qu'avián passat aquel atge e qu'avián ganhat un nivèl fòrt naut en L2 venguèron contradire aquela afirmacion. A mai se poguèt observar que los apreneires tardìers de la L2 an pas lo meteis comportament linguistic coma de locutors natius unilingues. E tot parièr pels apreneires aborius. Se pòt pas comparar los efièches de l'atge dins l'acquisition de la L2 entre començaires tardìers e locutors natius, mas entre començaires tardìers e aborius.

2) Passat un període donat, l'aprendissatge damandarà mai d'esfòrços conscicents qu'aperabans. Existirà un període critic per acquesir una L2 sens esfòrç conscient ? Passada la pubertat, l'apreneire d'una L2 se deu bastir una teoria conscientia de la lenga qu'apren. Mas tanplan coma disèm que l'aprendissatge tardìer de L2 damanda mai d'esfòrços, sabèm que l'aprendissatge conscient acompanha lo desenvolopament cognitiu dins totes los sicutos.

3) Passat un període donat, l'aprendissatge se farà per de mecanismes diferents de los d'un aprendissatge abancièr. Existís un període critic per accedir a de mecanismes d'acquisition específics al lengatge ? L'aprendissatge aprèp la pubertat se fariá segon de mecanismes generals de « resolucion de problèmes » e de « consciéncia de la L1 ». Los apreneires tardìers que capitán s'apevan mai sus lor capacitat a l'analisi verbala que los apreneires aborius. Mas aquò se pòt manifestar dins l'aprendissatge de las lengas coma dins tot aprendissatge autre.

L'estudi comparatiu d'immatjariá cerebral entre acquisition aboriva e tardièira, coma vegèrem dins los trabalhs de J.Petit (2001), fa véser que i a gaireben pas cap de diferéncia dins l'airal de Wernicke, mas que n'i a dins l'airal de Broca. Mas aquelas diferéncias neurologicas constatadas poirián far véser tot simplament de diferéncias de competéncias, lo nivèl de competéncia dels començaires tardìers estent pas estat mesurat d'aperabans.

Aqueles ipotèsis s'acòrdan a dire qu'a un cèrt estade de la maduracion, se poirà observar un tresluç brusc del potencial d'aprendissatge. Existís un tresluç regde a la fin de l'enfància de la capacitat a aprene una L2 ? Los cercaires s'endevenon per pensar que los apreneires aborius capitán d'aténher a la longa de nivèls de competéncias mai nauts que los que comencèron mai tardièr, quitament s'aqueles faguèron mòstra d'avantatges al començament. Mas aquò ten pas que coma règla generala. Mantunes estudis fan la contèsta a l'existéncia d'un quite punt de rompedura, entendut dins la nocion de periòde critic. La reduccioñ de la capacitat d'aprene una L2 que sembla èsser ligada a l'atge, càmbia bravament segon los individús. Aquela reduccioñ sembla èsser continuosa e lineària, tot aquò venent infirmar la quite ipotèsi de periòde critic.

Vesèm doncas, a legir D. Singleton (2003), cossí los estudis recents e las re-interpretacions d'estudis anteriors destrantalhan l'ipotèsi de periòde critic. Nos podèm demandar se lo factor màger es lo de l'atge, o se de factors autres serián pas mai importants, coma lo nivèl de coneissença de la L1, l'experiéncia escolara, lo nivèl de motivacion, los rapòrts que se bastisson al dintre del grop d'apreneires entre los aborius e los tardìers. Aquò empachent pas que la maduracion biologica siá un factor demest totes los que dintran en jòc.

Mas que los fenomèns observats sián la manifestacion dels limits desvolopamentals de natura biologica específicamente ligats a l'acquisition del lengatge e de las lengas sembla de mens en mens pensable.¹³

¹³ « Mais que les phénomènes observés soient la manifestation de limites développementales de nature biologique spécifiquement liées à l'acquisition du langage et des langues semble de moins en moins plausible. » Singleton, D. (2003). Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2. AILE, p.13.

2.2 Los efièches de l'atge sus l'acquisicion d'una lenga segonda, un factor segondari o un factor demest planses autres ?

Coma Singleton (2003), D. Gaonac'h (2006) analisa las donadas avançadas pels diferents estudis menats sus l'ipotèsi de l'existéncia d'un atge critic per l'aprendissatge de las lengas. Avança que :

Sembla aital existir un atge al delai de que las acquisitions realizadas poirián pas mai relevat d'un procès natural : plansas recèrcas situisson aquel limit a l'entorn de sèt ans. Los efièches positius eventuais d'un ensenhamant aboriu son vertadièrs mai que mai s'aquel ensenhamant es bravament aboriu.¹⁴

Mas avança d'autres factors que paua coma mai significatius e mai influents sus l'aprendissatge. La durada e l'intensitat de l'exposicion a la L2, çò que J. Petit (2001), a la seguida d'autres cercaires, nomena l'input, son un paramètre màger. Las caracteristicas de las acquisitions, e doncas las estrategias d'aprendissatge botadas en òbra, càmbian en fucion de l'atge de l'apreneire.

La referencia sola a un edat critic seriá simplificacion abusiva, amputacion de la situacion plan mai complèxa, e doncas non operatòria.

L'aprendissatge d'una lengua segonda per de mainatges pro joves es pas totjorn melhor que l'aprendissatge realizat per d'adolescents o d'adultes se las condicions d'aprendissatges son plan contrarotladas. Las condicions d'aprendissatge pòdon amendrir l'efièch positiu de l'atge critic. D'estudis faches sus de migrants permeteron de far véser que los mainatges arribats aborivament dins un país estrangièr obtenguèron de performàncias melhonas que los adultes dins lo mestritge de la fonologia de la L2. Mas aquellas conclusions son validas pas que dins una situacion naturala d'exposicion a la lengua, es a dire massissa. Per servar l'efièch positiu de l'atge, caldriá bessonar aprendissatge aboriu e exposicion massissa a la lengua segonda. La durada e l'intensitat d'exposicion a la lengua serián de variablas plan mai significativas, de factors plan mai determinants de la capitada dins una L2. Es plan precisament sus aquellas doas condicions que

¹⁴ « Il semble ainsi exister un âge au-delà duquel les acquisitions réalisées ne pourraient plus relever d'un processus naturel : beaucoup de recherches situent cette limite vers 7 ans ; sur la base des données ainsi disponibles, on doit donc relever que les effets positifs éventuels d'un enseignement précoce sont surtout avérés si cet enseignement est très précoce. » Gaonac'h, D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère, le point de vue de la psycholinguistique*. Paris : Hachette, p. 74.

VERNIÈRES Marie-Pierre, *Experiéncias d'immersion non-aboriva a Calandreta : una escomesa pel novèl-entrant e per la classa.*

s'apeva lo projècte de las escòlas Calandreta, amai lo projècte de totas las escòlas immersivas Diwan, Seaska, ABCM-Zweisprachigkeit e Bressola recampadas dins l'ISLRF¹⁵.

Los mecanismes d'aprendissatge aboriu e tardièr son de mecanismes plan diferents. Qualificarem d'« aboriu » çò relatiu al període de la pichòta enfància, e doncas als atges d'escolarizacion en cicle 1 o debuta de cicle 2, e qualificarem de « tardièr » çò relatiu als atges de fin de primari, als nivèls CE e CM. Per l'aprendissatge aboriu podèm parlar de mecanismes implicites, e per l'aprendissatge tardièr, de mecanismes explicites. Pels mainatges mai joves, l'aprendissatge se fonda sus una exposicion simpla a la lenga, tal coma se produsís per la lenga mairala. Aqueles mecanismes implicites fan pas intervenir de soscadissa conscientia relativa a la lenga apresa. E pels apreneires tardièrs seriá plan lo contrari. Aqueles mecanismes d'aprendissatge serián mai que mai explicites, es a dire que farián intervenir una soscadissa conscientia de la lenga apresa.

Tornarem mai prigondament sus aquela distincion entre mecanismes implicites e mecanismes explicites dins lo capítol 4 de nòstre trabalh, que nòstra recèrca nos menarà a cercar d'identificar cossí s'i prengueron aqueles mainatges aculhits en immersion tardiva per capitar dins lor aprendissatge de l'occitan.

¹⁵ ISLRF : Institut Superior de las Lengas de la Republica Francesa. Besiers.

3. CONCLUSION CAP AN AQUEL AGACH TEORIC

Totes los autors s'acòrdan per dire cossí son importantas la durada e l'intensitat de l'exposicion a la lenga, a quin atge que se debane l'aprendissatge. Aqueles paramètres devon èsser constants per cada mainatge, tan massissament coma permeton los oraris de jornada de classa.

Los diferents atges balhats coma tresluç de la madeblesa corticala e doncas de las capacitats d'aprendissatge d'una L2 son multiples. Lo sulhet limit serià entre quatre e cinc ans per J.Petit (2001), a sèt ans per G. Dalgalian (2000), a l'entorn de dètz ans per C. Hagège (1996). Aqueles atges limits se situisson totes dins los atges d'escolarizacion elementària. Lo periòde mai favorable s'acabariá al mai d'ora en fin de cicle 1, o en fin de cicle 2, o al mai tardièr en fin de cicle 3.

F. Grosjean (1984), D. Gaonac'h (2006) e D. Singleton (2003) avançan de paramètres autres, que pausan coma mai determinants qu'aquel determinisme fisiologic, o al mens coma necessaris d'estudiar conjuntament amb las donadas menadas per la neurò-sciéncia.

Aquel estudi nos permet de pensar que s'existís un efièch de periòde critic,

- aquel efièch per una lenga 2 es pas jamai tan dramatic coma ba es per la lenga primièira.
- los apreneires desenvolopan d'estrategias d'aprendissatge diferentas en fonction de lor atge.
- mai avançam dins l'atge de debuta d'aprendissatge d'una L2, mai l'aprendissatge de la L2 s'apeva sul mestritge de la L1.

VERNIÈRES Marie-Pierre, *Experiéncias d'immersion non-aboriva a Calandreta : una escomesa pel novèl-entrant e per la classa.*

Capítol 2 : ANALISI DE SITUACIONS IMMERSIVAS TARDIVAS : PROBLEMATICA, IPOTÈSIS, METODOLOGIA

1. PROBLEMATICA

A la vista de l'estudi teoric que venèm de menar sus las donadas necessàrias a l'acquisition d'una lenga segonda e a la bastison d'un biliguisme « vertadièr », podèm mesurar l'importança màger d'aqueles dos paramètres, l'atge e lo gra d'exposicion a la lenga-cibla :

- L'atge d'entrada dins lo dispositiu :

La nacion de precocitat es fondamentala per poder garantir una acquisition naturala de la L2 e per emplenar las condicions de la mesa en plaça de la facultat fondatrix pel funcionament intellectual de la vida tota qu'es la facultat lengatgièira. L'estimulacion neuronal aboriva garantís lo desenvolopament optimum de las estructuras cerebrales que determinan aquela facultat. E aquela se bastirà en doas dimensions demercés an aquela immersion. Aital, aqueles acquesits linguistics aborius se transfèran melhor e mai promptament. Lo mainatge se bastís una mena de competéncia d'acquisition, una transferabilitat dels aprendissatges lengatgièrs fondadors, a mai formators perqué aborius.

- L'exposicion a la L2 :

Lo contact linguistic deu èsser massís e continuós. Lo demarratge de l'aprendissatge linguistic es tributari d'un sulhet minimal d'expauzicion a la lenga ciblada. L'input deu èsser maximal tan dins la vida de la classa coma dins la durada, es a dire que se deu perseguir las nou annadas de l'escolaritat primària. Lo dispositiu pedagogic que ba garantís es lo dispositiu immersiu.

Vesèm clarament que la situacion ideal per garantir la bastison d'un bilinguisme deu bessonar aqueles dos paramètres. Es çò que preconizan e que botan en placa totas las escòlas que se balhan per mission l'ensenhament de las lengas de França. Es aquel dispositiu que causiguèron las escòlas Bressola, Diwan, Seaska, ABCM-Zweisprachigkeit, e plan segur Calandreta.

Lo dispositiu que botan en plaça s'esfòrça de garantir una exposicion massissa a la lenga, tan pel temps escolar coma pel temps peri-escolar de sos escolans.

VERNIÈRES Marie-Pierre, *Experiéncias d'immersion non-aboriva a Calandreta : una escomesa pel novèl-entrant e per la classa.*

Defendon la causida de l'escolarizacion tre los dos ans e mièja dels mainatges en Tota Pichòta Seccion.

L'apprendissatge de la L2 se pensa doncas en immersion, e l'immersion eficaça se pensa aboriva.

Pasmens, dempuèi trente ans, las experiéncias d'integracion de calandrons en cors d'escolaritat se son multiplicadas. Las escòlas prenon la decision de marcar d'escolans en CE1, a mai en CE2 o en CM. Las situacions mai frequentas que se pòdon constatar son los marcatges en CE2, nivèl que se comença lo cicle 3, cicle de fin de primari. Observam mens frequentament de marcatges en CM1, e encara mai rarament de marcatges en CM2. Plansas classas aculhisson dins lor quotidian immersiu d'escolans de sèt ans, uèit o nou ans, e quelques còps per lor dernièira annada de primari a dètz ans. Sèm largament al delai dels atges mai corrents e mai preconizats d'entrada dins lo dispositiu immersiu. Sèm clarament al delai de çò que sonam immersion aboriva, e clarament al delai de çò qu'anóncia la Carta (cf Anèxa n°1) : « *L'objectiu de Calandreta es de transmetre la lenga e la cultura occitana als mainatges en tot assegurar lor escolarizacion en occitan tre l'escòla mairala.* »¹⁶.

« *Calandreta alestís las condicions d'un bilinguisme vertadièr tre l'escòla mairala, en immersion totala, per que balhe a cada mainatge l'escasença de se bastir de construccions cognitives bèlas.* »¹⁷.

« *Calandreta emplega lo metòde de l'immersion precòça en escòla mairala.* »¹⁸.

Aquelas escòlas son menadas a integrar aqueles escolans en cors d'escolaritat per mantunas rasons. Aqueles marcatges se pòdon far per capitar de manténer un efectiu compatible amb la subrevida de l'escòla e amb los imperatius academics dins l'encastre de la contractualizacion. Se pòdon véser tanben dins la situacion de marcatge d'una fratria tota, comprendent cèrtas un pichonèl que dintra en immersion aboriva, mas tanben d'ainats que son en atge de cicle 2 o 3. Que las familhas aprenon pas totjorn tre la primièira escolarizacion del primièr

¹⁶ Carta de las Calandretas, part 1.1, 21/05/2005. Anèxa n°1.

¹⁷ Carta de las Calandretas, part 1.3, 21/05/2005. Anèxa n°1.

¹⁸ Carta de las Calandretas, part 3.1, 21/05/2005. Anèxa n°1.

mainatge l'existéncia d'aquelas escòlas. E de còps que i a, de mainatges agent viscuda una primièira escolarizacion dins lo cursús classic malaisida, dolenta o correspondent pas a lors espèras afectivas, pedagogicas o acquisicionalas, se viran cap an aquelas escòlas per s'autrejar una mena de segond astre. Se pòt véser tanben que per de mainatges arribent en atge mai madur, grelhe lo desir de venir bilingue. Per totas aquelas rasons, aquelas escòlas son en situacion de dever aculhir e examinar aquelas demandas d'entrada dins lo dispositiu en cors de primari. S'agís doncas pas mai d'immersion aboriva, mas s'agís d'una immersion diferente que nomenam « tardiva¹⁹ ».

Definirem doncas l'immersion tardiva, en opausicion a l'immersion aboriva preconizada, coma una situacion pedagogica que prepausa a l'apreneire non-aboriu de sèt, uèit, nòu, dètz o quitament onze ans, una entrada dins la lenga occitana en dispositiu immersiu en fin de CE1 o en cors de cicle 3.

Per far nòstre discors mai linde, nomenarem « novelari » aquel novèl-entrant dins lo dispositiu immersiu, estant qu'es novèl-entrant dins la lenga ciblada coma dins lo grop classa que l'aculhís, e nomenarem « aborius » los calandrons escolarizats tre lo cicle 1 dins l'escòla, estant que beneficièron del dispositiu d'immersion aboriva.

Aquel escolan que nomenam novelari, es en situacion de beneficiar de mens d'input lengatgièr que los camaradas de la classa. A costat de sos camaradas aborius que beneficijan dels nòu ans d'immersion dins tot lor percors d'escolarizacion elementària, lo novelari serà beneficiari d'un gra d'exposicion a la lenga plan mendre. Beneficiarà de l'immersion per una durada de quatre ans al melhor, si que non tres, dos o un sol pels arribats mai tardiers.

A la diferéncia dels calandrons aborius que dintreron dins la L2, l'occitan, d'un biais comparable a lor entrada dins la L1, lor lenga mairala, los novelaris dintran dins l'occitan quand L1 es ja plan en plaça. E mai que mai, que n'an una coneissença escricha. Son dintrats dins lo còdi escrich, la sabon legir e escriure.

¹⁹ Aquel qualificatiu « tardiu » es a comprene en opausicion al qualificatiu « aboriu » que qualifica l'immersion practicada en general dins las Calandretas. Correspond pas a las situacions d'immersion tardivas talas coma las definis L. Gajo (2001).

VERNIÈRES Marie-Pierre, *Experiéncias d'immersion non-aboriva a Calandreta : una escomesa pel novèl-entrant e per la classa.*

A la diferéncia dels aborius que dintreron dins la lenga d'un biais non o pauc conscientizat, per banh linguistic que disèm mai que mai « natural », eles i dintreron segon una causida plan deliberada, exprimida e objectivada.

A la diferéncia dels aborius que se trobèron constituïts en grop omogènament non-locutor encara fàcia a un regent locutor sol, lo novelari se va trobar dins un grop massissament locutor.

Es aquela situacion d'un escolan novèl-entrant dins l'aprendissatge tardiu de l'occitan en cors d'escolaritat primària immersiva a Calandreta e lo nivèl de competéncia lengatgièira que desenvolopa, que nos prepausam d'observar.

Es aquela situacion particularia qu'es l'immersion tardiva que nos prepausam d'estudiar.

2. IPOTÈSIS

2.1 Ipotèsi primièr : Acquesits en occitan

La primièira estapa de nòstra recèrca aurà per objectiu de botar a l'espròva aquela immersion non-aboriva. Estant totes los paramètres avançats pels scientifics e que mençonèrem dins lo capítol 1, e que son l'apevason de las escòlas Calandreta dins la concepcion de lor dispositiu, a saber l'atge de l'entrada dins lo dispositiu immersiu, la durada del banh linguistic, e lo gra d'intensitat de l'exposicion a la lenga ciblada, tot nos pòt daissar pensar que los calandrons novelaris an, en fin de cicle primari, mens de competéncias linguistiques que los calandrons aborius. Tot nos pòt autorizar a pensar que **los acquesits porgits mercés a l'immersion aboriva son superiors als acquesits porgits mercés a l'immersion tardiva.**

Per avalorar l'ipotèsi, nos apevarem sus doas menas de donadas : las primièiras menadas per de testimonhatges de collègas agent experimentat l'acuèlh de novelaris dins lor classa, las segondas porgidas per la ret dels CFPO²⁰ que nos permetèt d'estudiar de donadas chifradas eissidas de la mesura de las performàncias dels calandrons, novelaris e aborius, en mestritge global de la lenga. La metodologia de recuèlh de las donadas es presentada dins la seccion 3 çai-jos. Lor analisi farà puèi l'objècte del capítol 3.

2.2 Ipotèsi segond : Estrategias d'aprendissatge de l'occitan

Pasmens, en seguir de dralhas avançadas per aqueles scientifics mèmes, nos pensèrem autorizats a pensar que los apreneires tardius elaboravan d'estrategias d'aprendissatge differentas de las dels aborius. Que l'ipotèsi primièr que venèm de pausar se verifiqüesse o s'invalidèsse, poguèrem pensar que **l'immersion tardiva procedissiá de mecanismes d'aprendissatge autres.**

²⁰ Centre de Formacion Professionala Occitan, www.cfpooc.net.

Recamparem de donadas e de complements d'informacion per cercar a comprene cossí s'i prenguèron los novelaris per aprene l'occitan, quines son los caminaments que botèron en òbra, sus que apevèron lor estrategia, quines son los paramètres qu'afavorisèron lor aprendissatge.

Aquelas informacions nos venguèron dels calandrons novelaris eles meteisses, de pels testimonhatges que foguèrem menats a ne reculhir. Nos venguèron tanben de l'observacion de l'anar de nòstra classa de per l'experiéncia qu'a d'aquel acuèlh de novelaris. La metodologia de recuèlh de las donadas es presentada dins la seccion 3 çai-jos. Lor analisi farà puèi l'objècte del capítol 4.

3. METODOLOGIA

Per tractar nòstra problematica e avalorar nòstres ipotèsis, trabalhèrem en doas estapas :

Estapa 1 : Cerquèrem a mesurar lo nivèl d'acquisition de la lenga occitana pels novelaris. Per aquò far, recampèrem 2 menas de donadas :

- Tot primièr reculhiguèrem lo testimonhatge dels collègas qu'an, o qu'agèron a un moment, una experiéncia d'acuèlh de novelari dins lor classa. Anonimèrem lo nom de las escòlas coma lo nom dels regents.
- Puèi estudièrem las donadas chifradas reculhidades mercés a l'examèn de lenga nomenat « Escapolaire » que presentarem.

Estapa 2 : Per tal de comprene l'estrategia dels novelaris, nos calguèt culhir un autra mèna de donadas : menèrem d'entrevistas sus questionari dubèrt amb quatre calandrons agent viscuda aquela experiéncia de novelari. Anonimèrem los pichons noms dels calandrons entrevistats.

Anam procedir en dos tempses, presentarem primièr nòstra metodologia per esprovar l'ipotèsi primièr, puèi nòstra enquista per esprovar l'ipotèsi segond.

3.1 Un recuèlh de testimonhatges de collègas

3.1.1 Per far un estat dels luòcs d'una practica

Per messatjariá electronica, per telefona o al cors d'encontras dirèctas, demandèrem als regents de cicle 2 o de cicle 3 en Calandreta s'avián ja aculhits de calandrons en immersion tardiva, dintrats en CE1 o en cors de cicle 3. Puèi lor demandèrem de ne nos far un comentari brèu. Nos avisèrem aquí que la practica d'aquel acuèlh èra pro espandida, e que concernissiá un grop d'escolans cèrtas tròp pichon encara per ne'n far un tractament estatistic vertadièr, mas pro bèl per ne'n far una observacion significanta.

3.1.2 Per identificar los novelaris

S'agissiá tanben de poder identificar demest totes los calandrons agent passat l'examèn de lenga Escapolaire, los que nomenam los novelaris. Lor demandèrem se l'avián ja passat en 2009, en 2010 o en 2011. Per ne poder tractar las performàncias, ne lor demandèrem tanben lo nom. Demandèrem a la Confederacion de las Calandretas l'autorizacion d'accendir a las resultas de l'Escapolaire e de las tractar. Amb l'aval de la Confederacion, demandèrem al CFPO²¹, organisme responsable de la passacion d'aquel examèn, de nos comunicar aquelas resultas.

Poguèrem aital reculhir las donadas chifradas extèrnas necessàrias per poder menar un estudi quantitatius e comparatiu.

²¹ CFPO : Centre de Formacion Professionala Occitan, <http://www.cfpoccitan.org/>.

3.2 Un recuèlh de donadas extèrnas chifradas

3.2.1 L'examèn de l'Escapolaire

• Objectius

Es un examèn mesurant e certificant las competéncias definidas pel nivèl A2 del CERCL (cf Anèxa nº2), Cadre Europenc de Referéncia Comun per las Lengas adoptat pel Conselh de l'Euròpa en 2000. Lo nivèl A2 es dich nivèl elementari. Aquel examèn es organizat per la ret dels CFPO de Pau, Besièrs e Tolosa. Lo primièr diplòma de l'Escapolaire foguèt creat en 2002.

Sul siti del CFPO²² de Tolosa, ne legissèm aquela presentacion :

L'estagiari :

- Pòt comprene de frasas isoladas e d'expressions frequentament utilizadas en relacion amb de domènis immediats de prioritat (per exemple, informacions personalas e familialas simplas, crompas, environament pròche, travalh).
- Pòt comunicar per de prètzfaches simples e costumièrs demandant sonque un escambi d'informacions simple e dirècta sus de subjèctes costumièrs.
- Pòt descriure demercé de mejans simples sa formacion, son escolaritat, son environament pròche e parlar de subjèctes que correspondon a de besonhs immediats.

• Debanament de las espròvas

Las quatre espròvas an en tot una durada globala mejana d'1h50.

- **Primièira espròva de comprehesion de l'oral :** Espròva comuna en doas partidas :

1^{èira} partida : Escota d'un o dos documents sonòrs (tres minutus maximum)

Debanament de l'espròva : Lectura de las questions (1 mn) - escota 1 – temps per respondre : 1 mn – escota 2 – temps per completar las responsas de 2mn.

Responsa a de questions barradas de la mena « vertat/fals » o jos la forma de QCM.

2^{da} partida : Seria de registraments cortets.

Debanament de l'espròva : Lectura de las questions (1 mn), puèi primièira escota, puèi temps d'una minuta per respondre, puèi segonda escota, puèi temps d'una minuta per

²² CFPO Miègjorn-Pirenèus, <http://www.cf poc.net/>

VERNIÈRES Marie-Pierre, *Experiències d'immersion non-aboriva a Calandreta : una escomesa pel novèl-entrant e per la classa.*

completar las responsas qu'an per objectiu lo recuèlh d'informacions precisas e la resposta a de questions barradas de la mena « vertat o fals ».

Durada maximala de l'espròva : 30 mn.

- **Segonda espròva de compreneson escricha :** Responsa a de questionaris de compreneson que pòrtan sus 3 o 4 documents.

Durada maximala de l'espròva : 30 mn.

- **Tresena espròva de produccion escricha :** Espròva comuna compausada d'un sol exercici : redaccion d'una letra personala que s'i deu far referéncia als quatre punts indicats dins la consigna (100 mots).

Durada maximala de l'espròva : 30 mn.

- **Quatrena espròva de produccion orala :** Espròva individuala en tres partidas.

1^{èira} partida : Entreten amb un examinador exterior a l'escòla. Es un professor del CFPO que se rend sus las escòlas per la passacion de l'examen. Lo candidat se presenta, parla d'el.

Durada de l'espròva : 2 mn.

2^{nda} partida : Monològ seguit : Lo candidat deu parlar en seguida a partir d'una question pertocant un tèma de la vida vidanta.

Durada espròva : 2 mn.

3^{na} partida : Interaccion : Simulacion d'una situacion quotidiana amb l'examinador. Doas situacions prepausadas, lo candidat ne deu causir una.

Situacions : resolucion d'una situacion quotidiana o exercici de cooperacion.

Dos examinadors presents : un que fa passar l'examen, un qu'obsèrva.

Espròva registrada.

Durada espròva : 5 mn.

Durada maximala de l'espròva de produccion orala tota : 20 mn amb 10 mn de preparacion e 10 mn d'espròva.

• Notacion e validacion

La notacion globala de las espròvas orals es de 50 sus 100.

La notacion globala de las espròvas escrichas es de 50 sus 100.

Los candidats an d'obténer al mens 10 sus 25 a caduna de la quatre espròvas, e una nota totala d'al mens 50 punts sus 100 per obténer la certificacion e capitar l'examen.

3.2.2 L'Escapolaire a Calandreta, un escapolon cambiadís

La Confederacion de las Calandretas decidiguèt en AG confederala de junh de 2008 que totes los calandrons de CM2, un còp arribats en fin de cursús primari, passarián aquel examèn. Foguèt botat en plaça tre l'annada escolara seguenta. Entre 2009 e 2011 doncas, totes los calandrons de CM2 passèron l'Escapolaire. Puèi al Congrès de las Calandretas del mes de mai de 2010, se decidiguèt de lo far passar puslèu en fin de CM1. Aquela decision venguèt de l'observacion seguenta : lo nivèl dels CM2 se sarra mai del nivèl B1, e lo dels CM1 del nivèl A2. Mas per ara, es pas organizat encara cap d'examèn del nivèl B1 pels calandrons de CM2.

Causiguèrem d'expleitar las donadas que nos pòdon porgir las resultas dels calandrons an aquel examèn, estant que mesuran lo nivèl en lenga occitana dins los diferents domènis, de la comprehesion tant orala coma escricha, e de la produccion tant orala coma escricha tanben. Causiguèrem de n'expleitar la nota finala per poder comparar l'escòr global dels novelaris amb l'escòr global dels aborius.

Çaquelà, vistes los cambiaments qu'enoncièrem mai naut, l'estudi d'aquelas donadas es de plan definir. A l'ora d'ara, e dempuèi 2011, la màger part dels calandrons passent l'Escapolaire son en CM1. Pasmens, quelques classas contunhan de lo far passar en CM2. Demest aquelas classas, poguèrem identificar de novelaris que lo passèron en 2014, dins lor annada de CM2.

3.3 Un recuèlh de donadas qualitativas

Per comprene melhor los procèsus d'entrada dins la lenga e d'aprendissatge d'aqueles novelaris, nos semblèt pertinent de sollicitar los testimonhatges de quatre escolans demest los que n'aviam observadas las performàncias a l'Escapolaire. Per reculhir aqueles racontes, faguèrem d'entrevistas²³ sus questionari dubèrt. Pausèrem aquelas questions mai que mai, demest d'autras que venguèron dins l'anar de l'entreten :

²³ Trobaretz la transcripcion d'aquelas entrevistas en anèxa n°3, n°4, n°5 e n°6.

- *Cossí se prenguèt aquela decision de te marcar a Calandreta ?*
- *Cossí se passèt per tu quand aprenguères l'occitan ? Cossí faguères quand comencères ?*
- *Qual t'ajudèt ? De qué t'ajudèt ?*
- *De qué diriás d'aquela experiéncia d'èsser arribat/arribada tardíèirament dins l'apprendissatge de l'occitan a Calandreta ?*

Nos sèm pas defendut de rebombir d'una question sus una autra, en fucion de las responsas e de las idèas menadas pels calandrons entrevistats. En fucion de la biografia linguistica dels mainatges, apondèrem una question relativa an aquela lenga autra practicada dins l'environament familhal, e relativa a las relacions bastidas o entretengudas entre l'occitan, la lenga ciblada, e las lengas autres.

Aqueles entretens se passeron fòra l'escòla e fòra lo temps de classa, sus de periòdes de vacanças. Nos desplacèrem a cò dels mainatges. Totes los mainatges acceptèron de respondre an aquel questionari, e mostreron grand interès a participar an aquela enquista. Testimonhèron d'una enveja bèla e d'un plaser vertadièr a exprimir lor percors e lor caminament cap an aquela lenga que dison presar bravament.

Totes los parents de calandrons que ne lor faguèrem la demanda autorizèron la participacion de lor mainatge an aquela enquista. Agèrem pas cap de refús. Los entretens se debanèron fòra la preséncia dels parents o de tota persona maita susceptibla d'influençar o d'orientar los discors del mainatge.

Plan segur, ignoram pas que parlavan a lor regenta.

Presentarem un analisi d'aquellos entrevistas dins lo capítol 4.

Capítol 3 : ACQUESITS EN OCCITAN E IMMERSION TARDIVA : PRESENTACION E ANALISI DE LAS DONADAS

Dins aquel capítol anam presentar de testimonhatges de practicas d'aquela integracion de novelaris, puèi lo tractament e l'estudi de las donadas chifradas que culhiguèrem.

1. L'IMMERSION TARDIVA, RESSON D'UNA PRACTICA DINS LO MOVEMENT

Los testimonhatges qu'avèm recampats nos permetràn de far un torn d'asuèlh brèu de las experiéncias d'integracion tardiva que se pòdon observar dins quelques escòlas del movement en reculhir lo testimonhatge de regents l'agent practicada dins lor classa. Puèi presentarem brèvament, qu'i tornarem dins lo capítol seguent, nòstra experiéncia personala d'aquela integracion dins nòstra classa de cicle 3.

1.1 Un primièr agach general

1.1.1 *Testimonhatges d'aquela practica*

Presentam aici quelques responsas que nos faguèron las regentas.

1- Calandreta de P.²⁴ :

« Pels Calandrons dintrats tardièrament, es a dire en cicle 3, faguèrem l'experiéncia dos còps, jos la pression de parents.

Lo primièr còp foguèt per una dròlla qu'èra ja bilingüa en catalan, es per aquò qu'acceptèri. Se passèt pas trop mal (fòrça plan per çò qu'es de l'occitan que botèt mens d'un trimèstre per parlar, mens plan pel travalh escolar, qu'aviá quelques dificultats). Sabi pas pus se passèt l'escapolaire, cresí pas, se sonava (X) deu acabar la 4^e ara, s'a pas redoblat.

Lo segond còp foguèt per un dròlle qu'arribèt en CM2, los parents èran cosins de la precedenta... Se passèt plan, e aqueste dròlle agèt l'Escapolaire. Aviá pas un nivèl en occitan dels melhors, mas melhor que d'unes que malgrat uèit ans

²⁴ la regenta R1. Testimonhatge reculhit en mai de 2011.

VERNIÈRES Marie-Pierre, *Experiéncias d'immersion non-aboriva a Calandreta : una escomesa pel novèl-entrant e per la classa.*

d'immersion a la Calandreta, arriban pas a far tres frasas de seguida corrèctas o sens francés - ai un cas ongan : se sona (X), doncas passèt l'Escapolaire l'an passat (e en 6^e ara). »

2- Calandreta de T.²⁵ :

« Justament en recéber las resultas de l'Escapolaire d'engoan que pensavi aus mainats "tardius" dens Calandreta e que m'avisi que s'ac viran autan plan com los autes. Engoan en 2011 qu'èi dos cas e dos perfils de mainats plan diferents :

- (X) entrat au CE1, parents non parlan pas la lenga, adaptacion mauaisida au nivèu de la lenga (CE1/CE2) mainat qui a d'autas dificultats (disortografic) qu'arriba en fin de parcors Calandreta dab un nivèu corrèct en gascon qu'a hèra progressat en dus ans. Bona escajuda a l'Escapolaire 83%.
- (X) entrada en seteme 2010 (escòla a casa abans) e pair regent dens classa bilinga que parla a casa dab lo pair; mainada excellenta dens totas las matèrias. Desempuish qu'ei a Calandreta que parla corrament dab lo pair, que legueish mes en oc tanben : escajuda totau (qu'ei lo pair qui ac dit !). Nòta Escapolaire a l'entorn de 87%.

E l'an qui veng tà l'Escapolaire qu'aurèi calandrons qui an hèit tota l'escolaritat a Calandreta e qui an un maishant nivèu de lenga, que soi quasi segura que n'auràn pas los 80% d'escajuda.

Que i a hèra de paramètres qui entran en jòc... »

3- Calandreta de B.²⁶ :

« Qu'èi arcuelhut ena classa mia mainats en CE2, CM1 o CM2 de qui èran monolingues ara debuta e de qui son devenguts vertadèrs bilingues ath briu deth mes. Per exemple uei, qu'èi ua calandrona en CM1 de qui arribè augan passat en CE2 e de qui a uei ua bona lenga. Que s'ad a totun pro plan virat ath Escapolaire A2 en aver 70 % d'escajuda. Que i a calandrons de qui son atieu desempuish annadas e de qui n'an pas avut guaire mes d'escajuda qu'era. »

²⁵ La regenta R2. Testimonhatge reculhit en mai de 2011.

²⁶ La regenta R3. Testimonhatge reculhit en mai de 2011.

4- Calandreta de M.²⁷ :

“ A M. dempuèi que li soi, son d'enfants de cicle 2 - GS o CE1 - que faguèrem dintrar, abans o aprèp l'aquesicion de la lectura. Sus totes aqueles mainatges l'experiéncia es fòrça positiva, son d'enfants que dintreron lèu dins la lenga, mai lèu encara que los calandrons que li son dempuèi la PS. Sovent son d'enfants que venon a Calandreta e que son pas en dificultat escolara, al contrari. Per çò qu'es d'aculhir de calandrons en cicle 3 ai l'experiéncia d'un sol mainatge, organ a mai. Es una dròlla bilingua (visquèt en Alemanha, lo papà es aleman, la maire es professora d'anglés). L'experiéncia per ela es excellenta al nivèl de l'escrich mas per çò qu'es de l'oral la me calguèt sollicitar de contunh. Foguèt malaisit per ela de se trobar en dificultat, qu'es quicòm que coneissiá pas duscas ara, aviá vergonha. Es una problematica particulara d'un mainatge particular (fòrça timida, tota en dedins). »

1.1.2 De constats generals a partir d'aqueles testimonhatges d'experiéncias brèus

Podèm constatar que l'agach dels regents sus las resultas d'aquelas integracions, en tèrme de competéncia linguistica dels calandrons e de capitada pedagogica, es pro favorable. Lor bilanç n'es positiu o quitament mai que mai positiu. Dins lors dires, cap de fracàs, de patiment grèu, nimens de dificultat màger d'aprendissatge.

- Aqueles calandrons validèron lo nivèl A2 de l'Escapolaire (cf seccion 2 sequentia) amb un escòr fòrt bon, superior a 70%, o mai sovent entre 80% e 90%.
- La diferéncia de competéncia es pas significativa se comparan los escòres dels calandrons beneficiaris de l'immersion aboriva e los que dintreron tardivament.
- I a de calandrons beneficiaris de l'immersion aboriva qu'an d'escòres inferiors als calandrons arribats tardivament.
- Las regentas nòtan siá un bilinguisme ja acquesit o gaireben acquesit, siá

²⁷ la regenta R4. Testimonhatge reculhit en mai de 2011

una experiéncia de banh dins una lenga segonda coma paramètre important tan dins lor presa de decision de marcar lo calandron coma dins sa capitada. Una regenta lo cita coma element decisiu per li far acceptar de marcar l'enfant.

- Aqueles mainatges dintreron pro promptament dins la lenga, las regentas ba mesuran en meses. L'entrada dins la lenga, la capacitat a s'exprimir dins la lenga e l'accession al mestritge de la lenga sembla se debanar en accelerat, fins a poder despassar lo punt ont ne son los camaradas beneficiaris de l'immersion aboriva.

- Podèm remarcar que las regentas exprimisson pro sovent una mena d'estonament cap an aquela rapiditat, cap an aquela capitada globala. Aquel fach las ven questionar.

1.2 Una experiéncia professionala personala

Dempuèi dètz ans acceptam de marcar dins la classa de cicle 3 de mainatges venent d'autras escòlas de la vila o arribent a Castras en venent d'autras regions. Acceptèrem aquela experiéncia en partir de la desena annada d'existéncia de l'escòla, quand lo grop classa de cicle 3 foguèt d'un efectiu pro bèl. Fasiá plansas annadas que mantunas damandas nos èran adreïçadas de la part de parents siá malcontents de las escòlas ont èran sos mainatges, siá a la recèrca d'una escòla diferente sul plan pedagogic, e mai rarament perqué volián ofrir a lor mainatge l'astre d'aprene una lenga autra. Aquela damanda de marcatge en cors d'escolaritat, mai particulariament en fin de primari, èra una damanda de partença novèla, de segond astre per lor mainatge, o d'enriquiment uman e cultural tan que n'era encara temps, abans l'uniformizacion que representava per eles lo collègi. Ausiguèrem sovent aquela mena de paraula de la part d'aqueles parents : « Sèm plan conscents qu'arribam un pauc tardiers, qu'auriam degut venir mai d'ora quand èra en atge de mairala, mas se ne podiá aprofiechar quand mèmes... quitament se ven pas perfiechament bilingue coma los qu'arribèron abans... Al mens que li pòsca durbir un pauc quicòm... Que se regale abans de partir al collègi...²⁸ » Lo paramètre linguistic, essencial als nòstres uèlhs de regent de

²⁸ Quasèrn personal de presa de nota dels acamps.

Calandreta, veniá plan en reire plan als uèlhs d'aqueles parents, lo paramètre pedagogic estent primièr.

Las decisions de marcar aqueles escolans novèls-arribents en cicle 3 se prenguèron a la seguida d'entretenys longs tan amb los parents coma amb los mainatges.

1.2.1 Tot primièr, passar un contracte pedagogic amb los parents

Lo caractari pròpri de las escòlas Calandretas es doble. La Carta de las Calandretas (cf Anèxa n°1) lo definís aital : « Calandreta (...) porgís un metòde de pedagogia que ten compte principalament dins sa practica, dels trabalhs dels corrents pedagogics « tecnicas Freinet » e « Pedagogia Institucionala »²⁹, e dels psicolinguistes sobre l'educacion bilingua en immersion precòça³⁰. ». Los parents que nos fan la demanda de marcar lor dròlle en cors d'escolaritat apevan lor decision sus aquel article de la Carta mai que mai : « Calandreta encoratja la mesa en plaça d'institucions dins la classa que balhan la paraula als dròlles, que los autonomizan, que regulan la vida dels grops, que dobrisson la classa cap a l'exterior. »³¹.

Lor demanda es pedagogica abans tot. Son en cercà d'un encastre pedagogic novèl e innovant per balhar o tornar balhar lo vam d'aprene a lor mainatge. La particularitat immersiva de l'establiment es pas viscuda coma una empacha, mas es pas necessariament percebuda coma un paramètre màger. L'enjòc linguistic que pòt representar l'entrada dins la lenga occitana per lor mainatge es pas mesurat coma una escomesa. Es un element accessòri, viscut coma quitament luxuós quelques còps. Lo trabalh d'entreten consista a acompanhar aqueles parents a mesurar l'importança de l'entrada dins la lenga coma element determinant per la capitada escolara del mainatge. Los nos cal acompanhar a s'engatjar a sosténer lo desfís bèl que serà aquela escolarizacion dins una lenga autra per sos mainatges.

²⁹ Especialament de Celestin Freinet, Fernand Oury amb René Laffitte. Nòta dels redactors de la Carta de las Calandretas, part 3.4, 21/05/2005.

³⁰ Especialament de Joan Petit amb Gilbert Dalgalian. Nòta dels redactors de la Carta de las Calandretas, part 3.4, 21/05/2005.

³¹ Carta de las Calandretas, part 3.5, 21/05/2005.

1.2.2 Cap a un contracte linguistíc e pedagogic amb los futurs escolans

Los mainatges an entre uèit e dètz ans, participan entièirament a la decision. Lor adesion al projècte de cambiament, lor interès, lor curiositat, per s'endralhar dins aquela aventura son estats exprimits.

Lor prepausam un entreten en seguida de l'entreten amb los parents. Aquel temps a per objectiu de reculhir d'informacions tan coma de presentar l'encastre que serà lo de la pacha.

- La biografia linguistica del mainatge :

Tal coma lo poguèrem legir dins los testimonhatges de regentas dins la seccion 1.1.1 d'aquel capítol, un element que serà determinant dins nòstra acceptacion serà lo nivèl de relacion que lo mainatge entreten amb las lengas. Nòstra primièira question serà se una L2 se practica a l'ostal o se costeja dins la familia pròcha. Aquela posicion s'apeva sus l'ipotèsi qu'un mainatge que costeja doas lengas dins sa vida de cada jorn aurà desenvolopadas de competéncias que poirà transferir dins l'apprendissatge accelerat de l'occitan en classa.

- La probabilitat de bastison d'un desfís cognitiu :

Sèm pas sens conéisser la mesura de l'escomesa que se pauza al mainatge : dintrar en cicle 3, cicle dels aprigondiments que la massa d'escrich i es la mai bèla, per i capitlar dins los aprendissatge significa èsser en capacitat de comprene tot lo material verbal de la vida e del funcionament de la classa e d'i produsir sa part. Es a dire seguir tot lo programa e viure totes los aprendissatges en èsser actor dins una lenga que descobrís e que li cal acquesir al mai prompte per poder realizar son mestier d'escolan. L'esfòrç que lo mainatge deurà fornir es dels mai gròsses. Cal poder mesurar se lo mainatge es en capacitat de far aquel esfòrç e se ba vòl. Lo mainatge se deu poder botar en postura de desfís cognitiu, se deu metre en projècte d'aprene massissament en ne pesar l'escomesa. Per l'ajudar, la valorizacion d'aquel desfís es d'una valor màger, tan de la part dels parents, dels camaradas de la classa, coma de la còla pedagogica.

1.2.3 Per un contracte linguistic e pedagogic amb la classa tota

Dins las dernièiras setmanas de l'annada escolara precedent lo marcatge a l'escòla, organizam al mens una jornada d'acuèlh en classa pels futurs calandrons. L'objectiu d'aquelas jornadas es de far coneissença amb sa classa futura, amb sos camaradas, amb lo biais de funcionar e de viure de la classa. Al cap d'aqueles jorns, lo futur calandron se causís un o dos passèls de CM1 o de CM2 que seràn sos tutors, sos ajutòris e sos referents tan per la lenga coma per lo cada jorn de l'escòla. La causida deu èsser mutuala, acceptada per cadun. Los paissèls l'acompanharàn dins las institucions e lo sostendràn dins son entrada dins la compreneson de la lenga per una ajuda reviraira a la començança, per anar pauc a pauc cap a una formulacion perifrasala. Es un engatjament que se deurà téner tan de temps coma farà besonh. Los paissèls sabon que la mission es brava, que deuràn èsser de relaisses màgers per la capitada comuna. La classa tota es concernida per aquela aventura. L'escomesa es aital partejada.

1.2.4 Bilanç de practica

Aquelas experiéncias de marcatges tardìers dins nòstra escòla son pas raras, cada dintrada escolara ne vei espelir de novèlas. Se fan e se tòrnан far perqué los bilances ne son positius. Coma veirem dins los testimonhatges dels calandrons entrevistats, los novelaris dintran pro promptament dins la lenga, ne comprenon las frasas ritualas o recurrentas tre las primièiras setmanas e començan mai o mens de s'exprimir en occitan tre lo primièr trimèstre. Al cap de la primièira annada escolara, un agach exterior ponctual coneisserà malaisidament los novèls venguts. A la fin del cicle 3, a la partença cap al collègi, l'anar de la classa testimonha d'una integracion dins lo dispositiu immersiu capitada.

1.3 Conclusion

Mas sens nos acontentar d'aquel agach global, nos apareguèt interessant de nos endralhar mai luènh dins aquel estudi, en nos apevant sus nòstra practica e suls testimonhatges de collègas cap an aquelas experiéncias d'integracion e d'acompanhament de novelaris dins las classas. Volguèrem puèi cercar a mesurar mai finament lo nivèl del gra d'aprendissatge de la L2 qu'aqueles mainatges capitèron d'obténer.

Per aquò far, cerquèrem una aisina de mesura exteriora e neutra per n'estudiar las donadas.

2. LAS RESULTAS A L'ESCAPOLAIRE

Volèm precizar tot primièr qu'aquelas mesuras e comparasons qu'anam presentar aicí son pas a prene coma de donadas quantitativas que serían significativas al plan estatistic. Sèm plan conscents que la talha de l'escapolon estudiad, a la mesura dels efectius totals de las escòlas dins aqueles nivèls d'escolarizacion, es trop menuda per ne poder far un escapolon que poiriam considerar coma representatiu. Nòstre objectiu es pas que de cercar a aver una primièira mesura per botar nòstre ipotèsi primièr a l'espròva.

Anonimèrem los calandrons novelaris e lor donam un nom autre a mai un numerò.

Passèrem en gras los novelaris qu'avèm entrevistats, que presentarem dins lo capítol seguent e que n'estudiarem lo testimonhatge.

2.1 Las resultas pel període 2009-2011

D'aqueles tres ans :

- 173 CM2 passeron l'Escapolaire en 2009,
- 182 CM2 en 2010,
- 200 CM2 en 2011, e 80 CM1,

per un total de : 555 calandrons avalorats en CM2,

e 80 en CM1.

- D'aqueles 555 calandrons de CM2, poguèrem identificar 19 calandrons novelaris dintrats en CE1, CE2, CM1 o CM2.

- Dels 80 calandrons de CM1, ne poguèrem identificar 4 qu'èran dintrats en CE1 o CE2.

Atiram vòstra atencion sul fach que, vist lo pichon nombre de responsas dels regents de cicle 3, es a dire mens d'un quart, aquelas proporcions de novelaris de 19 sus 555 e de 4 sus 80, son pas a prene en compte coma una volontat

VERNIÈRES Marie-Pierre, *Experiéncias d'immersion non-aboriva a Calandreta : una escomesa pel novèl-entrant e per la classa.*

d'avalorar lo nombre d'experiéncias d'immersion tardiva, mas coma una volontat d'identificar un escapolon de calandrons novelaris. Nos anam doncas interessar pas qu'an aqueles 23 calandrons tardius, e anam comparar la mesura lora donada per l'Escapolaire, a la mesura que dona pels calandrons qu'an viscuda una immersion aboriva.

Compararem la nòta del novelari amb quatre nòtas, es a dire, per un novelari avalorat en CM2, amb :

- la nòta mejana del grop de CM2 de l'escola
- la nòta minimala per totes los CM2 de la confederacion
- la nòta mejana del grop de CM2 de la confederacion
- la nòta maximala per totes los CM2 de la confederacion.

Anam agachar aquelas mesuras per gropes :

en foncion de l'annada d'arribada del novelari, en CE1, CE2, CM1 o CM2,
en foncion de l'annada d'avaloracion, CM1 o CM2.

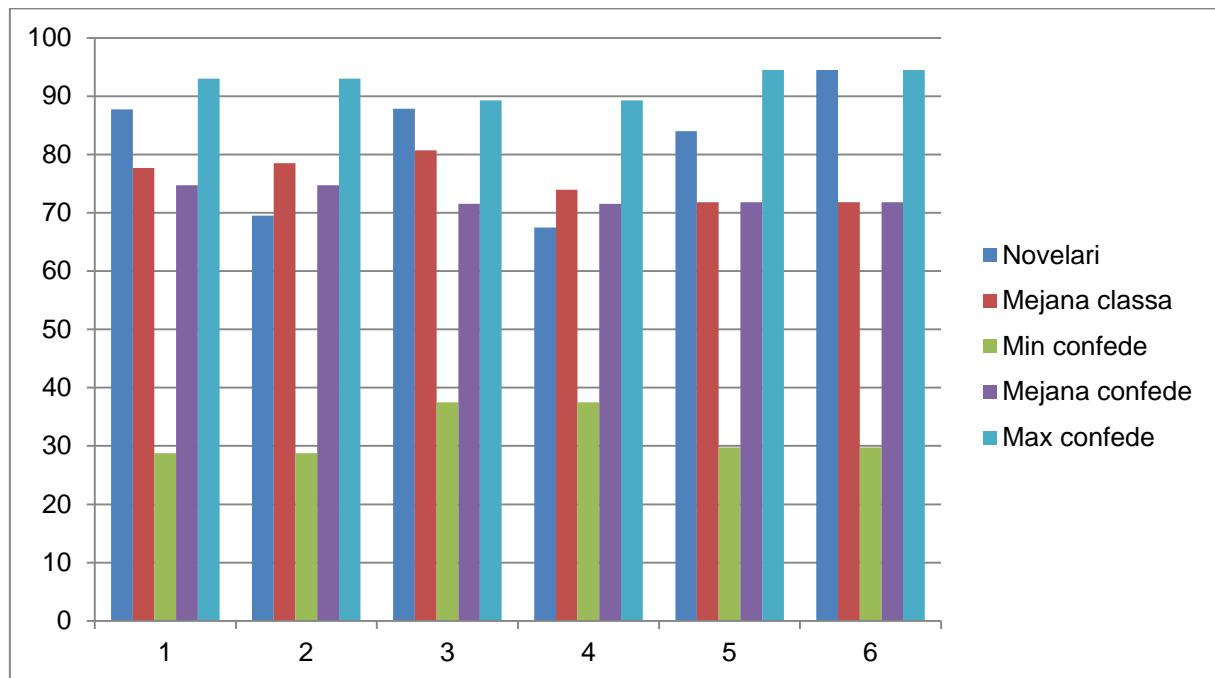
- **grop 1** : 6 calandrons dintrats en CE2 avalorats en CM2
- **grop 2** : 7 calandrons dintrats en CE1 avalorats en CM2
- **grop 3** : 4 calandrons dintrats en CM2 avalorats en CM2
- **grop 4** : 2 calandrons dintrats en CM1 avalorats en CM2
- **grop 5** : 4 calandrons dintrats en CE1 o CE2 avalorats en CM1

2.1.1 Grop 1 : Compausat de 6 calandrons dintrats en CE2

Tablèu 1 : Resultas dels 6 calandrons dintrats en CE2 avalorats en CM2 :

	Luça	Solal	Bastian	Linà	Zoé	Onaya
	N°1	N°2	N°3	N°4	N°5	N°6
Novelari	87,75	69,5	87,87	67,5	84	94,5
Mejana classa	77,7	78,53	80,72	73,95	71,82	71,82
Min confede	28,75	28,75	37,5	37,5	29,75	29,75
Mejana confede	74,73	74,73	71,53	71,53	71,83	71,83
Max confede	93,00	93,00	89,25	89,25	94,5	94,5

Grafic 1 : Resultats dels 6 calandrons dintrats en CE2 avalorats en CM2 (en 2009, 2010 o 2011) :



Podèm remarcar que :

- los 6 calandrons an validat lo nivèl A2.
- 4 calandrons sus 6 son al dessús de la mejana del grop de nivèl dins la classa, e al dessús de la mejana confederala. Capitan amb d'escòres plan naus : mai de 85%.
- 2 calandrons (lo N°3 e lo N°6) son al maximum confederal. Bastian lo novelari N°3 i es gaireben, Onaya la novelària N°6 es la qu'obten aquel escòr maximal.

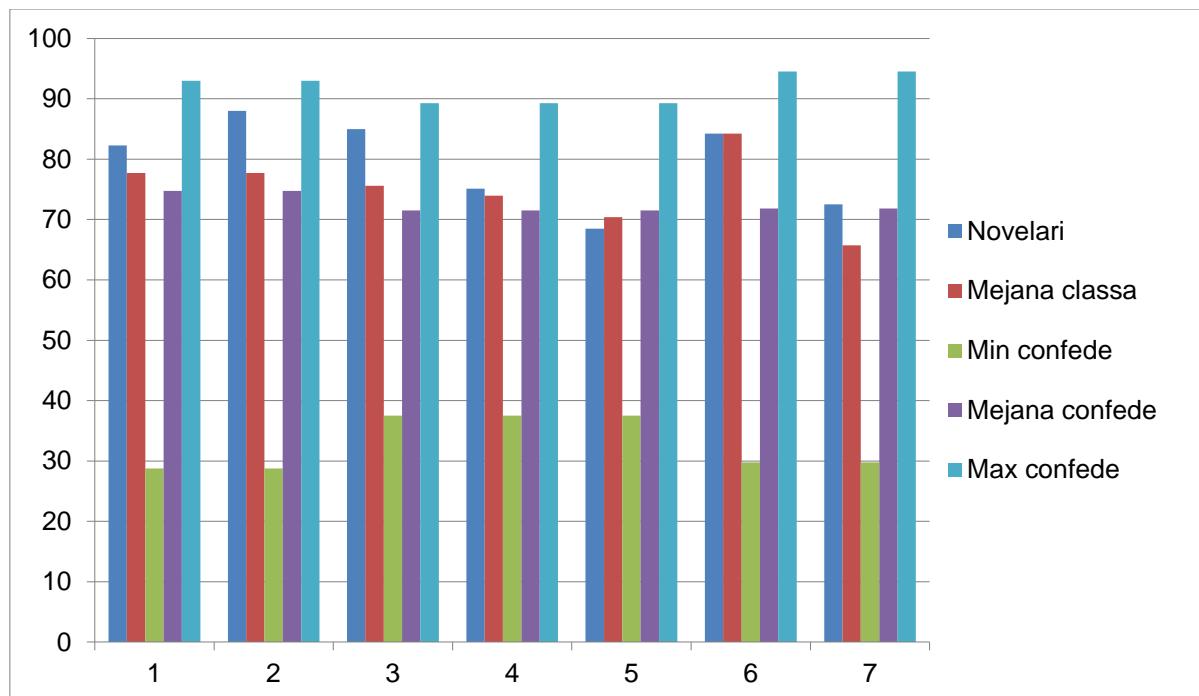
Anirem mai luènh dins l'analisi de l'apprentissatge d'aqueles dos calandrons dins lo capitol seguent.

2.1.2 Grop 2 : Compausat de 7 calandrons dintrats en CE1

Tablèu 2 : Resultas dels 7 calandrons dintrats en CE1 avalorats en CM2

	Marie	Emilia	Martine	Aidà	Marià	Luc	Jules
	N°1	N°2	N°3	N°4	N°5	N°6	N°7
Novelari	82,25	88	85,00	75,12	68,5	84,25	72,5
Mejana classa	77,7	77,7	75,58	73,95	70,38	84,25	65,75
Min confede	28,75	28,75	37,5	37,5	37,5	29,75	29,75
Mejana confede	74,73	74,73	71,53	71,53	71,53	71,83	71,83
Max confede	93,00	93,00	89,25	89,25	89,25	94,5	94,5

Grafic 2 : Resultas dels 7 calandrons dintrats en CE1 avalorats en CM2 (en 2009, 2010 o 2011)



Podèm remarcar que :

Totes an validat lo nivèl A2.

Totes los novelaris, levat una, an una nota superiora o egala a la mejana

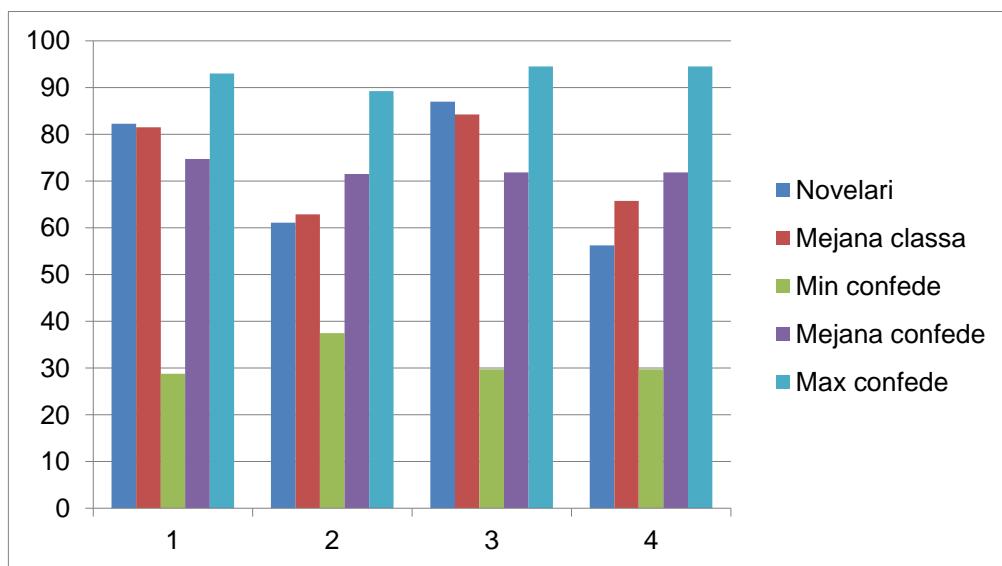
de la classa e de la confederacion. La calandrona en question es presentada coma dispraxica per la regenta.

2.1.3 Grop 3 : Compausat de 4 calandrons dintrats en CM2

Tablèu 3 : Resultas dels 4 calandrons dintrats en CM2 avalorats en CM2

	Mathieu	Tim	Marlène	Laura
	N°1	N°2	N°3	N°4
Novelari	82,25	61,12	87	56,25
Mejana classa	81,5	62,87	84,25	65,75
Min confede	28,75	37,5	29,75	29,75
Mejana confede	74,73	71,53	71,83	71,83
Max confede	93,00	89,25	94,5	94,5

Grafic 3 : Resultas dels 4 calandrons dintrats en CM2 avalorats en CM2 (en 2009, 2010 o 2011)



Podèm remarcar que :

L'escapolon es pichon, mas se nòta que, emai en CM2, l'integracion es possibla e los dròlles validan un nivèl A2 en una sola annada escolara.

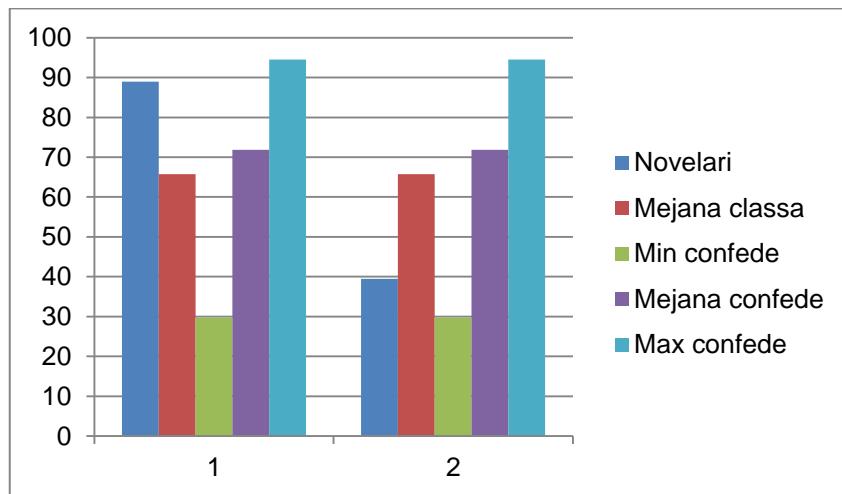
Cal notar çaquejà que la calandrona N°4, malgrat sa nòta globala de 56,25 es pas estada admesa en causa d'una nòta eliminatòria en produccion escricha. Çò que pòt permetre de pensar que la lenga es encara en cors d'acquisition, e que a encara de camin a far per mestrejar l'occitan escrich : mòstra que l'integracion en CM2 pòt presentar la risca de daissar pas pro de temps per dintrar dins l'escrich en occitan. Pr'aquò, nos permet pas de concluir que l'integracion siá estada una marrida causa pel demai de las competéncias que son a acquesir en fin de cicle 3.

2.1.4 Grop 4 : Compausat de 2 calandrons dintrats en CM1

Tablèu 4 : Resultas dels 2 calandrons dintrats en CM1 avalorats en CM2 (en 2011)

	Jòrdi	Enric
N°1		N°2
Novelari	89	39,5
Mejana classa	65,75	65,75
Min confede	29,75	29,75
Mejana confede	71,83	71,83
Max confede	94,5	94,5

Grafic 4 : Resultas dels 2 calandrons dintrats en CM1 avalorats en CM2 (en 2011)



Podèm remarcar que :

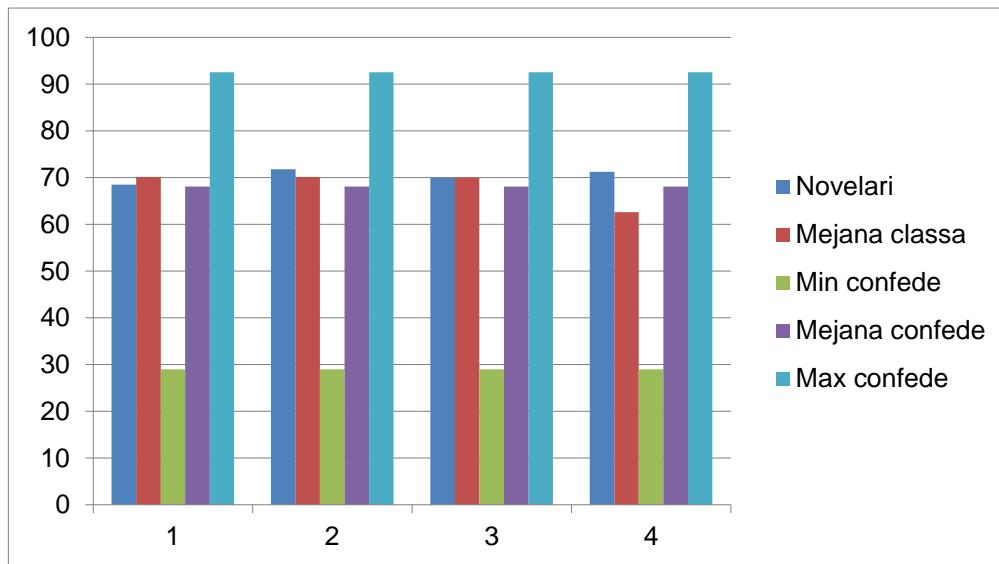
L'escapolon dels calandrons dintrats en CM1 es encara mai pichon. I a pas que 2 escolans, son dins la meteissa escòla, e lo bilanç n'es plan contrastat : observam una capitada bèla e un fracàs. Lo regent lo ditz venir de dificultats psicò-cognitives que lo dròlle aviá ja quand arribèt.

2.1.5 Grop 5 : Compausat de 4 calandrons dintrats en CE2 o en CE1

Tablèu 5 : Resultas dels 4 calandrons dintrats en CE2 (n°1) o en CE1 (n°2, 3 e 4) avalorats en CM1 (en 2011)

	Ipolite	Clara	Maenà	Lilià
	N°1	N°2	N°3	N°4
Novelari	68,5	71,75	70	71,25
Mejana classa	70,13	70,13	70,00	62,63
Min confede	29,00	29,00	29,00	29,00
Mejana confede	68,11	68,11	68,11	68,11
Max confede	92,50	92,50	92,50	92,50

Grafic 5 : Resultats dels 4 calandrons dintrats en CE2 (n°1) o CE1 (n°2, 3 e 4) avalorats en CM1 (en 2011)



Totes an passat l'Escapolaire en CM1 en 2011. Èran pas que 80 CM1 a lo passar dins tota la Confederacion.

Nos permetèm d'avancar quelques remarques sus aquelas donadas e sul fach de far passar l'Escapolaire en CM1 :

Plan cèrtas ven de la constatacion, al fial d'aquelas annadas de practica d'avaloracion, que lo nivèl en lenga dels CM2 se sarrariá puslèu del nivèl B1, e que doncas lo nivèl A2 seriá mai adaptat als CM1, mas tira an aquel examèn la valor simbolica de valorizacion de clavadura e de certificacion de la fin de cursús que los calandrons se bastiguèron. Estant que pel moment cap d'examèn de validacion del nivèl B1 es pas en plaça, nos permetèm de pensar que valdríá melhor contunhar de validar l'Escapolaire en cors de CM2.

Tanben aquelas mesuras ne son mens interessantas per nòstre estudi, perqué son lo rebat d'un aprendissatge en cors de debanament estant que demòra una annada escolara d'immersion encara, e non pas una avaloracion en fin de dispositiu immersiu, e doncas en fin d'aprendissatge.

Mas podèm remarcar que :

Totes an capitat de validar lo nivèl A2.

Los novelaris son totes al ras de la mejana confederala, a mai un bocin mai naut, amb una capitada mens ampla que pels autres. Aquò mòstra que manca una annada, emai s'an passat tres ans a la Calandreta pels N°2,3 e 4, e pas que dos ans pel N°1.

2.2 Las resultas per 2014

Ara porgissèm las resultas de 2014, ont identifiquèrem los calandrons novelaris mercés a las indicacions d'unas federacions regionalas. Se notèt pas pertot los calandrons qu'èran novelaris. I trobam tanben Vivian, un dels calandrons novelaris que presentarem e que n'estudiarem lo cas dins lo capitol seguent.

Coma ba diguèrem ja, a partir de 2011, se comencèt de far passar l'Escapolaire als calandrons de CM1. En 2014 los 348 calandrons que passan l'Escapolaire se despartisson aital :

- 224 CM1 (64%)
- 124 CM2 (36%)

Nos permetèm de far remarcar que se pòdon observar diferentas estrategias de passacion de l'examèn : d'unes regents organizaron lo passatge de l'Escapolaire en CM1, dins d'unas classas lo passan totes los CM2, dins d'autras lo passan pas que los que l'an mancat o qu'an pas poscut se presentar l'an d'abans. En consequéncia, en defòra de las classas que totes lo passan (que notarem en gras joslinhat), la mejana de la classa, valent a dire del grop de nivèl, es plan mens significativa.

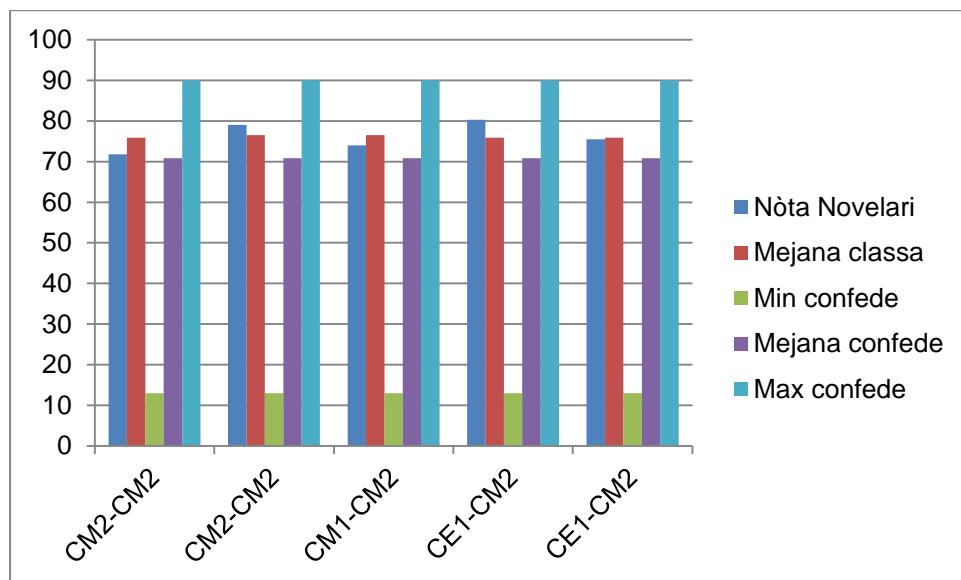
Agacharem un primièr grop de 5 escolans avalorats en CM2, puèi un segond grop de 2 escolans avalorats en CM1.

2.2.1 Grop 6: Compausat dels 5 novelaris avalorats en CM2

Tablèu 6 : resultas de 5 calandrons novelaris avalorats en CM2 en 2014

	Vivian ³²	Flavian	Tristan	Elsà	Yonic
	N°1	N°2	N°3	N°4	N°5
Percors Novelari	<u>CM2-CM2</u>	CM2-CM2	CM1-CM2	<u>CE1-CM2</u>	<u>CE1-CM2</u>
Nòta Novelari	71,75	79	74	80,25	75,5
Mejana classa	75,85	76,5	76,5	75,85	75,85
Min confede	13	13	13	13	13
Mejana confede	70,85	70,85	70,85	70,85	70,85
Max confede	90	90	90	90	90

Grafic 6 : resultas de 5 calandrons novelaris avalorats en CM2 en 2014



³² Passèrem en gras los novelaris qu'avèm entrevistats, que presentarem dins lo capítol seguent e que n'estudiarem lo testimonhatge.

Podèm remarcar que :

Los novelaris N°1 e N°2 arribats en CM2 e que passeron pas que sèt a uèit meses en immersion, validan lo nivèl A2 amb una mejana superiora a la mejana confederala dels CM2. Estudiarem de pus prèp lo caminament del N°1 Vivian dins lo capítol seguent.

Lo novelari N°3 arribat en CM1 valida l'A2 sens problema.

Los novelaris N°4 e N°5, dins una situacion mai favorable amb una arribada en CE1, capitán lor validacion encara melhor.

Nos cal far remarcar que dins una classa èran pas que 2 calandrons de CM2 a passar l'Escapolaire, e aqueles CM2 èran dos novelaris. Un tresen novelari, arribat en CM2, lo passèt pas.

2.2.2 Grop 7 : Compausat de 2 calandrons arribats en CE2 o CE1 avalorats en CM1

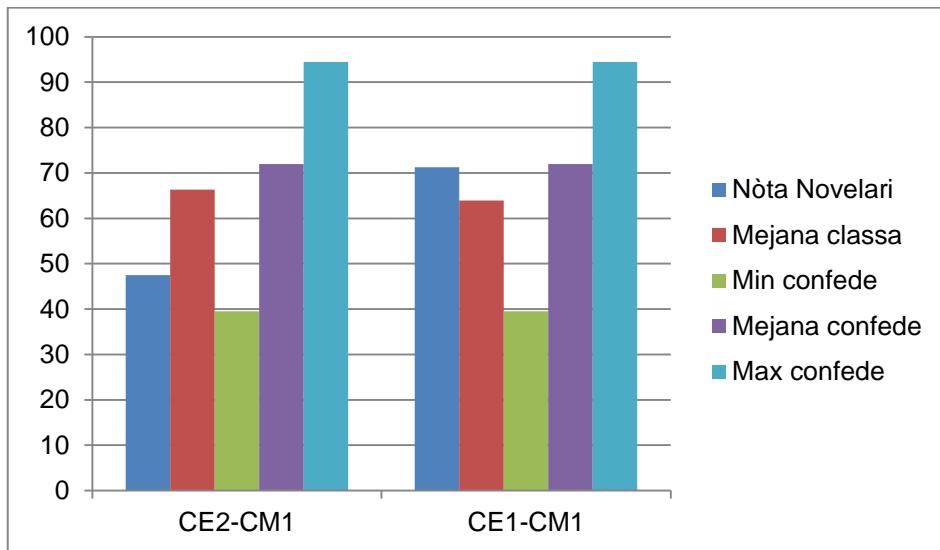
Observam 2 calandrons avalorats en CM1, un arribat en CE2, l'autre en CE1.

NB : dins aquel grop aviam dos calandrons de mai (un dintrat en CM1, l'autre en CE2) que passeron pas l'Escapolaire.

Tablèu 7 : Resultats de 2 calandrons novelaris avalorats en CM1 en 2014

	Nolan	Lou
	N°1	N°2
Percors Novelari	CE2-CM1	CE1-CM1
Nòta Novelari	47,5	71,25
Mejana classa	66,33	63,95
Min confede	39,5	39,5
Mejana confede	72,00	72,00
Max confede	94,5	94,5

Grafic 7: Resultats de 2 calandrons novelaris avalorats en CM1 en 2014



Podèm remarcar que :

Lo novelari N°1, arribat en CE2, es pas encara al nivèl de lenga ni de la classa, ni de l'ensemble dels calandrons, al cap del CM1. Nos semblaria interessant de veire çò que donarà al cap d'un an de mai (CE2-CM2). Se poiriá aital comparar amb lo calandron N°1 del grop 5.

Lo segon calandron, arribat en CE1, es avalorat al cap de 3 ans (coma los 3 darriers del grop 5) : sas performàncias son mai nautas que la mejana de lor classa (mas nos cal téner compte del fach que son plan mens nombroses los que passan en CM2, coma ba diguèrem mai naut) e son al nivèl de la mejana confederala.

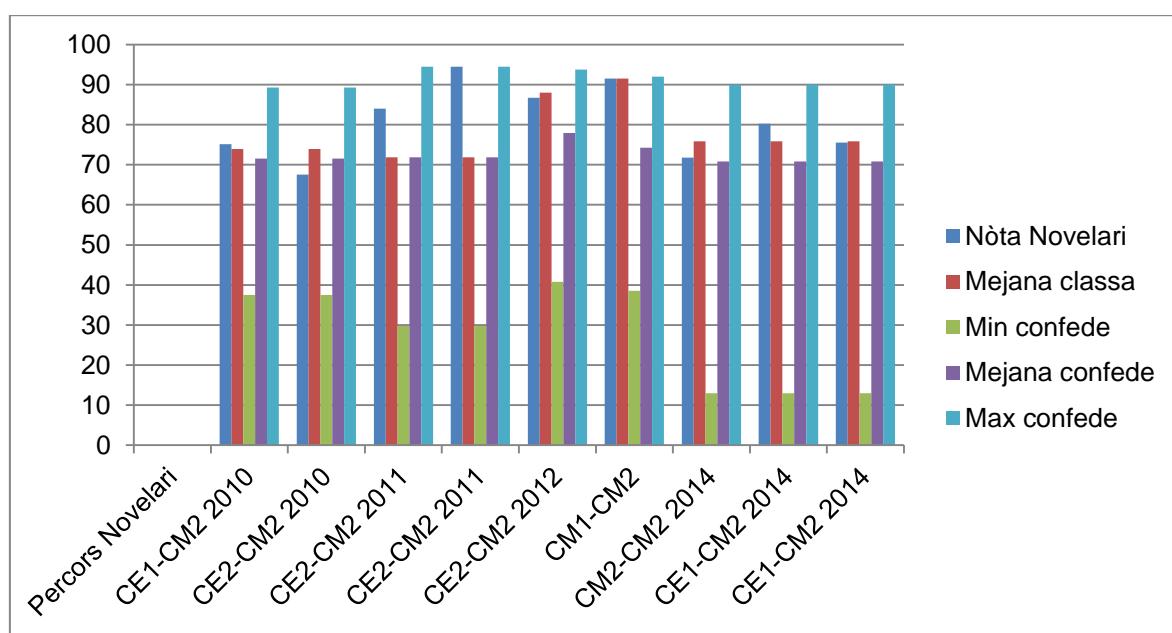
2.3 Agachada sus nòstra classa

Nos permetèrem d'ensajar una agachada sus las resultas dels novelaris aculhits dins nòstra classa al fial de las annadas per n'observar las performàncias. Cèrtas, aculhiguèrem de novelaris tre 2001, plan abans que se passèsse aquel examèn. Los escapolons de novelaris integrats entre aquela data e 2009 an pas beneficiat de la passacion de l'Escapolaire. Poguèrem far aquel estudi chifrat pas que suls novelaris arribats aprèp 2009.

Tablèu 8 : Resultas de 9 novelaris de Castras avalorats entre 2010 e 2014, arribats en CE1, CE2, CM1 o CM2

Annada Escapolaire	2010	2010	2011	2011	2012	2013	2014	2014	2014
	Aidà	Lina	Zoé	Onaya	Ilian	Cleò	Vivian	Elsà	Yonic
	N°1	N°2	N°3	N°4	N°5	N°6	N°7	N°8	N°9
Percors Novelari	CE1-CM2	CE2-CM2	CE2-CM2	CE2-CM2	CE2-CM2	CM1-CM2	CM2-CM2	CE1-CM2	CE1-CM2
Nòta Novelari	75,12	67,5	84	94,5	86,75	91,5	71,75	80,25	75,5
Mejana classa	73,95	73,95	71,82	71,82	88,00	91,50	75,85	75,85	75,85
Min confede	37,5	37,5	29,75	29,75	40,75	38,5	13	13	13
Mejana confede	71,53	71,53	71,83	71,83	77,95	74,24	70,85	70,85	70,85
Max confede	89,25	89,25	94,5	94,5	93,75	92	90	90	90

Grafic 8 : Resultas de 9 novelaris de Castras avalorats entre 2010 e 2014, arribats en CE1, CE2, CM1 o CM2



Podèm remarcar que :

Dempuèi la mesa en plaça de l'Escapolaire, totes los novelaris validèron lo nivèl A2.

Son totes al dessús de la mejana confederala, levat una que sa timiditat li faguèt pèdre pè a l'espròva orala. Es precisament per ensajar de despassar aquela timiditat paralisanta que prenguèt la decision de venir a Calandreta.

Son 5 novelaris sus 9 a aver obtengut un escòr superior a la mejana de la classa.

La novelària N°8 obtenguèt la segonda plaça dins lo classament dels escòres de la promoción de CM2 castreses, novelaris e aborius mesclats, per l'Escapolaire 2014. Arribèt a Calandreta en CE1, en grand escac escolar.

La novelària N°3 foguèt segonda de la promoción dels CM2 castreses, novelaris e aborius mesclats, per l'Escapolaire de 2011. La novelària N°4 i obtenguèt l'escòr melhor de la Confederacion. Doncas per l'Escapolaire 2011, son las doas novelàrias que se classeron al cap de las performàncias de la classa. Nos sembla interessant de balhar quelques precisions sus lor bagatge linguisitic a lor arribada en classa: la N°3 èra ja quasi bilingua francés-inglés. Son paire s'adreiçava an ela pas qu'en anglés dins la vida de cada jorn. La N°4, presentada mai amplament dins la seccion 1.1.1 del capítol 4, costejava la lenga inglesa dins sa vida familhala mercés a sa mairina d'origina americana. Poiriam dire que per la N°3 l'occitan arribèt gaireben coma una L3, e que per la N°4, la question del rapòrt a una lenga autra que lo francés èra ja plan endralhat. Nos permet de pensar que lor aprendissatge de l'occitan s'apevèt bravament sus aquelas competéncias linguísticas endralhadas o acquesidas ja. Notam tanben que planses regents tenon aquel critèri coma dels mai importants dins lor presa de decision de marcatge de novelaris, coma vegèrem dins los testimonhatges presentats a las seccions 1.1.1 e 1.2.2 del capítol 3.

Los novelaris N°1, N°2, N°6, N°7 e N°8 arribèron a l'escòla en presentant de dificultats escolaras bèlas. Calandreta representèt alèra per eles l'escòla del segond astre. Lo desfís de l'acquisition de la L2 que se pausèt per eles an aquel

VERNIÈRES Marie-Pierre, *Experiéncias d'immersion non-aboriva a Calandreta : una escomesa pel novèl-entrant e per la classa.*

moment se cambièt en desfís de se tornar botar a aprene. La validacion de l'Escapolaire foguèt per eles e pels parents, la validacion de lor cursús tot a Calandreta.

2.4 Bilanç d'aquelas resultas chifradas

A la vista d'aquelas resultas podèm observar que :

Totes los novelaris an validat lo nivèl A2 del CERCL, levat un. Pr'aquò nos cal precizar que dins d'unes cases lo regent pren la decision de marcar pas d'unes novelaris a l'Escapolaire se los pensa pas capables de lo capitlar, se sentís de flaquesas trèp bèlas encara.

Las competéncias en occitan dels novelaris son comparablas a las dels calandrons que seguiguèron una escolaritat en immersion aboriva. Los escòrs dels novelaris se situisson dins la forqueta dels escòrs dels aborius, dins lo meteis gra de performància.

I a de novelaris que capitán d'obténer un nivèl A2 pas qu'en una sola annada d'escolarizacion en immersion. Dins aquel escapolon e dins lo cas del novelari que capitèt pas a validar l'A2, son escac es atribuit a una nota eliminatòria en produccion escricha. Podèm pensar que l'integracion en CM2 pòsca presentar la risca de mancar de temps per dintrar dins l'escrich en occitan.

L'immersion aboriva empacha pas las performàncias nautas. Suls 30 novelaris observats, notam que :

- son 19 a aver obtengut un escòr superior a la mejana de lor classa.
- son 23 a aver obtengut un escòr superior a la mejana confederal.
- son 5 novelaris a èsser a quelques punts del maximum confederal, e demest aqueles, n'i a una qu'obtenguèt l'escòr confederal melhor.

Aquelas resultas nos mostrèran que l'acquisition de la lenga en immersion tardiva èra possibla e que menava a de performàncias bonas e comparablas a las que mena l'immersion aboriva.

Nòstre ipotèsi primièr que los calandrons novelaris agèsson, en fin de cicle primari, mens de competéncias linguistiques que los calandrons aborius, e doncas que los acquesits porigits mercés a l'immersion aboriva foguèsson superiors als acquesits porigits mercés a l'immersion tardiva, se tròba doncas invalidat.

3. CONCLUSION

Vegèrem dins la seccion 1 que las experiéncias d'integracion de novelaris se gausavan dins planxes establiments, que lo viscut n'era mai que mai positiu. Mas vegèrem tanben que caliá aprestar, acompanhar, parlar aquela integracion amb los parents coma amb lo mainatge.

Vegèrem dins la seccion 2 qu'aquelas experiéncias èran possiblas, qu'èran clarament positivas al nivèl de l'acquisition de la L2, e que, levat quelques excepcions particulàrias, totes los novelaris validan lo nivèl A2.

Aquel estudi ven infirmar nòstre ipotèsi primièr.

Dirigissèm alèra nòstra recèrca cap a nòstre ipotèsi segond, que los apreneires tardius elaborarián d'estrategias d'aprendissatge differentas de las dels aborius, e doncas que l'immersion tardiva procediria de mecanismes d'aprendissatge autres.

Mai precisament, las questions que grelhèran a la seguida de l'estudi teoric, que menèran aquel segond ais de l'estudi e que foguèrem menats a desenvolopar dins lo capítol 4, foguèron de saber :

- quinas son aquellas estrategias específicas als novelaris ?
- cossí los novelaris s'apevan sul mestritge qu'an de lor lenga 1 ?
- se i a de condicions particularias que lo novelari deu garantir per capitlar son aprendissatge de la L2 ?
- se i a d'autres factors exteriors a l'apreneire qu'afavorisan l'aprendissatge de la L2 ?

Capítol 4 : ESTRATEGIA D'APRENDISSATGE DE L'OCCITAN E IMMERSION TARDIVA : PRESENTACION E ANALISI DE LAS DONADAS

1. BENEFICIS E ENJÒCS DE L'IMMERSION TARDIVA

Abans de dintrar dins l'analisi dels entretens que menèrem amb los calandrons novelaris, presentarem d'elements de lor percors. Presentarem las motivacions que los menèron a cambiar d'escola per rejónher la classa immersiva a Calandreta, cossí visquèron las annadas qu'i passèron, las relacions que bastiguèron amb lo grop de la classa, amb quin bagatge linguistic dintreron dins l'immersion.

Aquel analisi nos permet de far lum sus diferents punts que caracterizan aquela situacion pedagogica particularia, e que la venon diferenciar d'una situacion de classa qu'aculhiriá pas de novèls-entrants. Bessonarem aquel analisi a l'experiéncia de la de la classa e a las observacions que ne faguèrem dins sa menada de cada jorn.

Veirem cossí e dins quina dinamica aqueles dos estatuts de novelari o d'aboriu entrainan una posicion diferente cap a l'aprendissatge de la lenga.

Los beneficis e enjòcs analitzats aicí concerniràn tan los novelaris coma los aborius, e se jogaràn dins las relacions qu'entretendràn dins las situacions d'aprendissatge coma dins lor vida e lor mestier d'escolan.

Començarem per estudiar los beneficis pel novelari per véser cossí se jòga per el la causida d'aquela escòla, quin ròtle jòga per el lo grop-classa que l'aculhís, cossí se bastís sa posicion rapòrt a son engatjament dins l'aprendissatge.

Puèi estudiarem los beneficis pel grop-classa e pels aborius, cossí ne càmbia lo rapòrt a la lenga e a son aprendissatge.

Enfin veirem cossí aquela experiéncia pòt cambiar la dinamica de l'aprendissatge per la classa tota, e cossí la postura cap a l'estudi de la lenga n'es modificada.

1.1 Presentacion dels calandrons entrevistats

1.1.1 La calandrona que nomenèrem Onaya

Dintrèt a Calandreta en CE2 a l'atge de uèit ans. Èra escolarizada dins un establiment public de la vila e i seguiá una escolarizacion sens problema a mai bona, amb de resultas al dessús de la mejana de la classa dins totes las matèiras. Es d'origina francò-malgacha, sa mairina mairala es d'origina americana. Sa maire e la parentèla de sa branca mairala, coma sos oncles e sa mairina, son francofònas e anglofònas. La lenga inglesa es pas vertadièirament parlada dins la vida de cada jorn, mas fa partida del reire plan familhal.

L'entrevista se debana que Onaya es ara en 5^e, al collègi de la vila, en seccion bilenga (es a dire que prenguèt anglés + espanyol tre la dintrada en 6^e) bessonada a la seccion bilingua (es a dire doas oras d'occitan per setmana mai istòria e geografia ensenhadas en occitan).

Onaya arriba a Calandreta clarament determinada dins aquela causida. Son entrada dins la lenga es espectaculària. Formula una frase completa e corriècta tre la segonda setmana de preséncia en classa, es a dire tre lo seisen jorn de classa. Tot al long de son escolarizacion a Calandreta, Onaya es una escolana ajudaira pel grop-classa de per son questionament sul caminament dels aprendissatges e mai que mai sus la lenga. Pren plan sovent la paraula dins las institucions, es un motor per l'escola tota. Tre sa segonda annada en classa, ven « paissèla » a son torn e ajuda una calandrona novèla dintrada en CE2. Tindrà sa plaça de « paissèla » fòrt eficaçament.

Tre lo mes de genièr de sa primièira annada dins la classa, es a dire al cap de cinc meses d'escolaritat en occitan, se marca per participar al concors despartamental d'ortografia occitana, la « Dictada Occitana ». Auel eveniment es organizat per l'Institut d'Estudis Occitans de Tarn. Es dubèrt a totes, prepausant mantunas categorias en fonction de l'atge : « escolans » pels mainatges de primari, « collegians », « liceans », e « adultes ». Sortís segonda despartamentalala. Se marcarà l'an d'aprèp, en genièr de son annada de CM1, sortirà primièira. Se tornarà marcar dins son annada de CM2, sortirà primièira-fòra concors. Se tornarà marcar quand serà en seisena, sortirà primièira despartamentalala de la categoria « Collegians ». Se tornarà marcar per son annada de cinquena, sortirà primièira-fòra concors.

En fin de cicle 3, un còp arribada en CM2, coma sos camaradas, Onaya passa l'Escapolaire. Obten l'escòr confederal melhor amb una nòta de 94,5% (Grop 1, seccion 2.1.1 del capítol 3, e seccion 2.3 del capítol 3).

1.1.2 Lo calandron que nomenèrem Alban

Dintrèt a Calandreta en CE2 a l'atge de uèit ans. Faguèrem aquel entreten al cap de sa primièira annada a Calandreta, es a dire en fin de CE2. Sos parents l'i volguèron marcar per li far aprofiechar l'aprendissatge de l'occitan, lenga presada per la familia. Èra escolarizat dins una escòla confessionala d'un vilatge vesin. I seguiá una escolarizacion tranquila e sens problema, amb de resultas puslèu bonas dins totes las matèiras. La primièira causa que nos diguèt Alban en debuta d'entreten pel marcatge, es qu'era capable de rotlar las « r », coma sabiá que caliá far en parlent occitan, e ba nos faguèt ausir.

Comencèt de parlar tre la fin de setembre, en bastir de frases corrèctas e en emplegar una fonologia perfiècha tre la començança. S'aplicava mai que mai a sonhar la prononciacion, e lo podiam véser se carra a dire e tornar dire los mots novèls, quasiment en los cantent, a flor e a mesura que los apreniá.

Exprimís pro sovent a la classa son contentament a descobrir una diferéncia o una semblança entre l'occitan e lo francés. Jòga amb los mots, se carra d'inventar de rimas, d'assonàncias, de molinar de dires e de poesias. Es un camarada presat per tota la classa, doc, un pauc mainatjon dins son comportament e pensamentós dels mai pichons de l'escòla. Se pren sovent a far rire la classa de qualche bon mot, de qualche reflexion fina e espirituala, rebombissent sus un mot o una frase del discors de la regenta o d'un camarada. Aquelas belugas humoristicas son presadas per totes dins la classa.

1.1.3 Lo calandron que nomenèrem Vivian

Dintrèt a Calandreta per començar lo CM2 a l'atge de onze ans. Faguèrem aquel entreten al cap de son annada de calandron, es a dire a la fin de son CM2. Es lo fraire del calandron nomenat Alban. Quand los parents venguèron per prene lenga cap al marcatge de Alban, èra clar per eles e dins lors dires que Vivian acabariá son escolaritat a l'escòla ont èra. Los dos fraires serián desseparats

entre dos establiments, la Calandreta e l'escola confessionala d'origina. Vivian intervenguerà plan sovent dins l'entreten menat pel marcatge de son fraire, pausèt plansas questions, pertinentas, soscadas. Lo primièr entreten se clavèt sus l'acòrdi per marcar Alban. Foguèt pas question de marcar Vivian.

Puèi una setmana mai tard, los parents demandèron un segond entreten per parlar de Vivian. Diguèron que lor filh ainat voliá a tot pèdre venir el tanben a Calandreta, que ne plorava cada jorn. An aquel segond entreten, aprenguèrem que seguiá una escolarizacion malaisida, que s'i agradava pas, que i aviá pas d'amics, que pausava planses problèmes de comportament. Sas resultas escolares èran globalament mejanas, e bravament feblas en matematicas. Vivian nos expliquèt qu'aviá de « *problèmes avec les copains, enfin ! Les autres de l'école, et aussi avec les maîtresses...*³³ », e que voliá « *...un nouveau départ* ». Avancèt mai que mai son interès per las institucions practicadas en classa, coma lo « Conselh », lo « Tèxte Liure », la « Correspondéncia », lo « Qué de Nòu ? », lo « Cossí Vas ? » qu'èran estats presentats e explicitats al moment del rendètz-vos per son fraire Alban, e qu'aquò l'interessava bravament. Trabalhar aital, es aquò que voliá. L'occitan venguèt plan en reire plan, diguèt èsser interessat, mas pas mai. Acabèt l'entreten en dire « *Mon frère, il vient pour apprendre l'occitan. Moi je veux venir pour travailler comme vous faites, là, pour pouvoir discuter de comment on fait, et pour avoir des copains nouveaux. Je suis sûr que ici je réussirai mieux à bien travailler.*³⁴ ». L'enjòc d'un marcatge en darnièira annada de cicle 3, a mai en situacion escolara puslèu malaisida, foguèt plan espepissat.

La familia nos faguèt una demanda de marcatge al cap d'una setmana. Mesurèrem al cors dels nòstres escambis que Vivian damandava un encastre per se botar, o tornar botar, en desfís d'aprene. Acceptèrem. Nos pausèrem coma objectiu de far de tal biais que l'aprendissatge de l'occitan fasca partida del seu desfís global de se botar als aprendissatges en general, de son desfís de se tornar botar a aprene.

Al Conselh de la dintrada de las vacanças de Nadal, anóncii la data de passassion de l'espròva escrita de l'Escapolaire, e presenti l'examèn tot. Los CM2 de la classa son impacients, e crentoses a l'encòp. Aquel examèn representa per eles la clavadura e la validacion de tot un cursús d'escolarizacion a Calandreta. Ven

³³ Extrach del quasèrn-memòria dels acamps Parent-Professors.

³⁴ idem

validar lor vida de calandron a l'escòla. Es un enjòc fòrt per eles, ne coneisson la valor. Dison entre eles qu'es ja un tròç del Brevet dels Collègis, estant qu'es la validacion d'un nivèl A2 en lenga. Vivian es estressat que mai. Tot primièr ditz que el lo passarà pas del fach qu'es arribat pas qu'ongan, e que li fa pas pro d'occitan per lo poder passar. Li disèm qu'aquela decision se parteja, e que la prendrem amassa, el e ieu. E li exprimissèm nòstra fisança en sa capacitat de lo passar e de l'obténer.

Quinze jorns aprèp, ne tornam parlar amassa. Li exprimissèm nòstra damanda de lo veire lo temptar, estant que sèm convençuts que lo pòt capitlar se se lança dins lo travalh. Demòran dos meses, es lo jòc es jogable. Li explicam que serà pas grèu se lo capita pas, que se poirà bravament comprene amb tan pauc de temps en situacion d'immersion, mas que se lo capita, la capitada ne serà encara mai espectaclosa. Accèpta.

En partir d'aquel moment, se ronça dins lo travalh e lo questionament sus la lenga, s'aplica a la pronociacion, estúdia las conjugasons, sollicita de contunh son paissèl un pauc desobrat duscas ara, sus de questions de lenga, per de correccions tan a l'escrich coma a l'oral. Plan sovent damanda : « E a l'Escapolaire, se fau una error aital, me costarà ? » o « Soi content de saber aquel mot... aquò..., que per l'Escapolaire, me servirà ! »

Vivian passa l'espròva escricha de l'Escapolaire en març, al cap de sèt meses d'escolarizacion a Calandreta, e l'oral en abrial, al cap de uèit meses. Tot al long de las espròvas, testimonha d'un estrès bèl, mas d'una aplicacion extrèma e d'una concentracion excellenta. Se parlotetja e se verbaliza son caminament en tot far son examèn, las errors que contorneja o que fa pas, en se tornar dire las règlas gramaticalas o ortograficas qu'a apresas.

Vivian capita l'Escapolaire e obten un escòr de 71,75% (Grop 6, seccion 2.2.1 del capítol 3, e seccion 2.3 del capítol 3).

1.1.4 Lo calandron que nomenèrem Bastian

Aquel calandron seguiguèt pas son escolaritat dins la classa que menèrem nòstras observacions. Nos foguèt presentat per una collèga d'una Calandreta de la region. Es ela que menèt l'entreten que se basèt nòstre analisi. Es sus sos dires que ne farem la presentacion aici.

Dintrèt a Calandreta en CE2. Volguèt rejónher Calandreta perqué disá se sentir pas plan dins son anciana escòla, disíá i aver pas d'amics e i aver agut de problèmes. Èra aganit de sabers novèls, ne voliá mai, demandava de gran a mòlre.

Tornarem prene las informacions e los elements menats pels entretens amb aqueles quatre escolans, en los júnher a l'experiéncia d'acuèlh de calandrons novelaris en cicle 3 al fial de mantunas annadas de menada de classa.

Aquí los punts que se pòdon identificar en tèrma de beneficis.

1.2 Los beneficis pel novelari

1.2.1 D'una causida negociada cap a un desfís d'aprene

Lo marcatge d'un novelari en cors d'escolaritat es plan different del marcatge mai corrent de primò-escolarizacion. Quand de parents se venon entreseñhar per marcar lo pichon a l'escòla, es mai que mai a l'entorn de son tresen anniversari. An aquel atge lo mainatge pren pas part a la decision. Es directament e solament la causida del parents. Son eles los actors d'aquela decision. Pel mainatge, s'agís de dintrar « a l'escòla », tot simplament, es a dire quitar l'atge de la nenonièira, de la nonon o de l'ostal. Es l'entrada dins la vida escolara amb sos còdis novèls, sa socializacion e sos aprendissatges. Es sa primièira experiéncia d'escolan tala coma la li causisson los parents. La consciéncia de l'especificitat e del caractari pròpri de las Calandretas li es plan cèrtas expausat, mas pren un sens confús, evasiu per abséncia de comparason possibla, limitat pro sovent a de paraulas talas que « Aicí vas aprene a parlar occitan. ». La representacion de çò qu'es viure coma escolan dins una lenga segonda es a bastir per l'experiéncia a venir. La bastison de la representacion de çò qu'es viure en tant qu'escolan es ja tota una aventura dins lo cap del pichonèl.

Es plan different pel mainatge novelari. Es a un atge que li permet d'intervenir dins lo dialòg que menarà a la causida, a la decision. Es a un atge que

s'es ja fargada una experiéncia d'escolarizacion e que s'es ja bastida una representacion de son mestièr d'escolan. Quand los parents arriban a l'escola per parlar del marcatge eventual, la discussion es ja estada endralhada a l'ostal amb lo mainatge. S'es ja pausada l'eventualitat de cambiar d'escola, de cambiar de regenta, de cambiar de copins, çò que pòt sovent significar pel mainatge cambiar de monde. Lo mainatge a al mens balhat son acòrdi per estudiar aquela eventualitat e per anar a las entresenhas. Los parents ba dison sovent aital : « N'avèm un pauc parlat a l'ostal e es d'acòrdi per venir véser. » En partir d'aquel moment, participarà a totas las discussions, prendrà part totalament a la decision : menam los entretens de tal biais que lo mainatge s'i pòsca exprimir, i pòsca dire sas crentas, sas envejas, sos problèmes, sos estrambòrds. Aqueles entretens an per objectiu d'espepissar las motivacions que lo menan a cambiar d'escola, que siá per refús o fugida d'una situacion dificila, per enveja de noveltat, per interès per aquela pedagogia que i es practicada, per descobèrta recenta d'aquela escòla, per enveja de venir bilingue, per enveja d'aprene l'occitan. Explicam plan als parents qu'aquela decision de cambiament se prendrà pas sens el nimai contra el, e qu'es una condicion primièira de sa capitada. Lo mainatge es l'actor màger d'aquela decision. E aquela decision es un engatjament. Engatjament que ten valor d'escomesa estant la plaça que ten l'occitan dins lo dispositiu immersiu que vol rejónher. Coma ba vegèrem pus naut, lo mainatge es conscient del desfís que deurà relevar. Sap que se deu engatjar, e sap a que s'engatja. En meteis temps coma pren la decision de venir calandron, viu concèctament lo fach que la palma es dins son camp cap als aprendissatges avenidors. Son ròtle serà d'èsser actor cap als aprendissatges, e tot primièr mai que mai cap a l'aprendissatge de l'occitan, lenga de cada jorn de sa vida futura d'escolan. Sap que son rapòrt an aquela lenga condicionarà son accion dins los aprendissatges.

Totes los mainatges entrevistats testimonhan d'aquel moment que prengueron aquela decision. Foguèt un moment clau per eles. « Soi ieu que volguèri venir aicí ! » nos ditz Vivian. « I soi anada per agachar un pauc, e ai trobat qu'èra convivial dins aquela escòla, qu'èra fòrça plan, e tot aquò, d'aprene una autra lenga que la maternala, que... èra plan. (...) me soi dicha « Aquò es per ieu ! Soi segura que va èsser trop plan d'aprene aquò ! Doncas m'i soi botada. »», nos ditz Onaya. Per dunes es lo primièr moment que vivan

concrèctament e fòrtament un engatjament dins lor vida d'escolan, dins lor vida d'apreneire.

Decidir de venir calandron los bota dins la situacion de decidir d'aprene. Sabèm cossí la bastison del desfís cognitiu es essenciala, fondamentalala e indispensabla a l'aprendissatge. Odette Bassis (2003) presenta aquela estapa de bastison del desfís d'aprene aital :

S'agís alèra pels escolans, de perqué son en situacion d'aver a subrar l'imprevisible, de se sentir d'en per eles botats en desfís d'i far fàcia, de viure de procèssus que, implicats coma subjècte, seràn menats a questionar e a trabalhar lors representacions e acquesits anteriors pròpris. Desfís qu'auràn a i afrontar trebucs e contradiccions, e conflictes quitament quand confrontaràn amb d'autres. E doncas desfís per créisser. Enjòc de talha quand se tracha fin finala que prenga sabor aquel saber.³⁵

1.2.2 Per prene plaça dins una classa

La màger part de las classas a Calandreta son de mantunes nivèls. La classa que se basa nòstras observacions i fa pas excepcion. Es una classa de cicle 3 entièr, que va del CE2 fins al CM2 e que compta 24 escolans. Son d'un efectiu de uèit per cada nivèl. La màger part dels calandrons son aicí dempuèi la Pichòta Seccion e se costejan coma camaradas dempuèi l'atge pus jove. A sa primièira dintrada, lo novelari arriba dins un grop ja constituit dempuèi plan temps. Arriba tanben dins una classa qu'a l'experiéncia de l'immersion dempuèi totjorn, que n'a un viscut « natural », l'omnipreséncia de l'occitan fa partida de las donadas evidentes de lor vida d'escolan. Son a l'aise dins la lenga qu'an acquesida per pregnacion e per banh linguistic coma se fa dins un cursús immersiu aboriu. L'occitan es lor lenga d'escolan, lor lenga a « far tot ». Los aborius de la classa coneisson lo novelari, l'encontreron a las jornadas d'acuèlh

³⁵ « Il s'agit alors pour les élèves, parce qu'en situation d'avoir à surmonter l'imprévisible, de se sentir en eux-mêmes mis au défi d'y faire face, de vivre des processus où, impliqués comme sujets, ils vont être amenés à mettre en question et en travail leurs propres représentations et acquis antérieurs. Défi où ils vont avoir à affronter obstacles et contradictions, voire même conflits quand ils confronteront avec d'autres. Et donc défi pour grandir. Enjeu de taille quand il s'agit en définitive que prenne saveur ce savoir. » (Odette Bassis, doctora en Ciències de l'Educacion, foguèt presidenta del Grop Francés d'Educacion Novèla.) Article disponible sul siti del GFEN a http://www.gfen.asso.fr/fr/la_demarche_de_construction_du_savoir, tirat de : Bassis, O. (2003). *Concepts clés et situations-problèmes en mathématiques, dernier chapitre: Démarche de construction du savoir*. Paris : Hachette.

que se debanèron a la fin de l'annada escolara passada. Se son ja costejats dins la classa coma dins los jòcs de recreacion. Los aborius l'esperavan, se sabián en situacion d'aver a l'aculhir per de bon. Tanplan se seràn ja fach copins, e benlèu los paissèls seràn causits.

1.2.3 En cabussant dins la lenga

La classa comença, lo novelari cabussa dins la lenga per de bon. Los paissèls l'acompanhan, son siaguts a costat d'el, sap que son aquí per l'ajudar dins son entrada dins la lenga. Cabussa pas tot sol. Son rapòrt a la lenga es pas unidireccional, l'aprendissatge que se va endralhar se jogarà pas dins la relacion sola al regent, mas dins la relacion als camaradas, dins la relacion als paissèls, tot aquò en mai de la relacion al regent.

1.2.4 Dins una situacion immersiva autra

La situacion immersiva que va encontrar lo novelari a son arribada es plan diferente de la situacion immersiva de la classa ont an cabussats los aborius. Dins una situacion de començança d'escolarizacion en immersion, los mainatjons arriban dins un grop-classa que sol lo regent i parla la lenga-cibla. Totes los escolans son començaires, la lenga es portada pas que pel regent e al melhor per l'ajuda-mairala tanben. Es a flor e a mesura, al fial de las annadas de cicle 1 que la lenga prendrà son volum dins l'espaci de la vida del calandron. D'un punt de vista estrictament linguistic e sociò-linguistic, las condicions de la debuta d'escolarizacion aboriva revèrtan pas totalament las condicions d'una immersion naturala. Lo novelari, el, va beneficiar d'una immersion vertadièira. Es environat de locutors que totes pòrtan la lenga. Dintra dins un grop social ont la lenga fonciona coma lenga de comunicacion sistematica. Lo banh linguistic es entièr. L'immersion es totala. L'input linguistic es maximal.

Es dins aquela situacion que la classa se va botar en mission d'acompanhar son aprendissatge, se va botar en mission de co-transmetre la lenga. Lo va far beneficiar de son experiéncia pròpria de l'immersion. Lo va integrar dins la ret de

socializacion de la lenga qu'a bastida dempuèi cinc, sièis, sèt o uèit ans d'escolarizacion. Serà en situacion de transmetre sos sabers sus la lenga, sabers mai o mens objectivats, mai o mens teorizats. Lo novelari viurà l'immersion en tot beneficiar de la transmission dels acquesits dels camaradas mercés a lor viscut immersiu. Aprendrà l'occitan non solament per impregnacion dins lo banh linguistic, a mai en aprenent pels acquesits linguistics dels camaradas. Serà beneficiari d'una immersion e d'una metà-immersion.

Aquela situacion lo bota de plan-pè dins una postura metà-linguistica. Tornarem sus aquela npcion.

1.3 Los beneficis pel grop-classa d'acuèlh

Los beneficis pel grop-classa, pels aborius, seràn multiples. Aqueles beneficis segondaris son consequéncia de la posicion de transmission que se pauza an eles. Los camaradas sabon que l'entrada del novelari dins la lenga deu èsser al mai rapid possible. Es l'interés de totes, tan del novelari coma d'eles e de l'anar de la classa. En s'implicant dins aquela mission, los aborius van èsser menats a operar de cambiaments dins lor rapòrt a la lenga en ne modificar lor representacion, dins lor rapòrt a lor viscut d'aprendissatge en n'identificar las estapas passadas e en n'avalorar los acquesits, dins lor rapòrt a lor projècte d'aprendissatge en se balhar d'objectius de melhorament linguistic, e dins lor postura d'apreneire en adoptar una soscadissa metà-linguistica. Aprigondirem aquel punt dins la seccion 2.2 d'aquel capítol.

1.3.1 Un cambiament de representacion de la lenga

Coma ba diguèrem pus naut, los aborius vivon dins la lenga d'un biais natural, evident. Es la lenga que costejan dempuèi tot pichons. La preséncia e l'importança de l'occitan dins l'escòla e dins la classa fa partida de las donadas de la situacion escolara que vivon dempuèi totjorn. L'occitan es fondu dins aquel paisatge. Son las donadas del dispositiu immersiu. La representacion qu'an de la lenga es qu'es l'aisina de comunicacion dins la relacion als adultes de l'escòla,

dins la relacion al regent dins la classa. Per d'unes calandrons quelques còps, aquela lenga es la tissa del regent...

L'arribada del novelari var venir questionar aquel estatut de la lenga. El, arriba dins l'amira de l'acquesir. Vòl dire que l'interessa. Testimonha qu'aquela lenga a de prètz per el. E s'a de prètz per el, vòl dire qu'aquela lenga es presabla. Los aborius començan a mesurar lo prètz e la valor de çò qu'an acquesit al fial de lors annadas d'immersion. « Per nautres, es tot normal, la parlam, i pensam pas, nos rendèm pas compte...³⁶ » nos ditz Maià, camarada de CM2 dintrada en Mejana Seccion a Calandreta. E contunha « ...e quand Vivian arribèt, èra espantat de nos ausir parlar aital, en classa. Nos disiá qu'aviam trop d'astre de la poder parlar aital... Es vengut per aquò, el... e fin finala, èri contenta...Me disiái que òc...». Prenon consciéncia de la valor de lors compéténcias en occitan. Opèran un retorn sus lor competéncia, l'objectivan, e ven quicòm en mai, quicòm de rare e de preciós. L'arribada del novelari representa l'incursion de l'exterior dins la « bula » de la classa. Quitament se la classa practica bravament las sortidas e los escambis amb de locutors occitanofònes exteriors a l'escola, la demanda ven gaireben totjorn de la Calandreta ela meteissa. Las personas qu'encontran son siá d'adultes, siá de calandrons coma eles. Un mainatge de lor atge arribent « de l'endefòra » per partejar lor especificitat afortirà aquela valorizacion de la lenga mai que tot çò que se posquèt far d'aperabans. Quand G. Dalgalian (2006) abòrda la question de la motivacion per aprene una lenga, insistís sus aquel punt :

L'environament intellectual creat per las utilizacions transdisciplinàries de la lenga basta pas dins lo temps per manténer lo plaser d'aprene. (...) La comunicacion amb l'endefòra tira de la trapèla de l'engrepiment e de l'enrotinament fàcia a d'interlocutors exclusius, lo mestre e los camaradas de la classa. Quand lo camp de la comunicacion s'alanda, durbís l'escolan a de contentaments novèls, a d'autres saupre-far, a de rasons novèlas d'aprene. (...) Per la valorizacion de se e per la valorizacion de la lenga apresa.³⁷

³⁶ Presa de nota, quasèrn-memòria dels Conselhs de Paissèls, classa de Cicle 3, 2013-14.

³⁷ « L'environnement intellectuel créé par les utilisations transdisciplinaires de la langue ne suffisent pas à la longue à maintenir le plaisir d'apprendre. (...) La communication avec l'extérieur évite le piège de l'engourdissement et de la routine face à des interlocuteurs exclusifs, le maître et les camarades de la classe. Lorsque le champ de la communication s'élargit, elle ouvre l'élève à de nouvelles satisfactions, à d'autres savoir-faire, de nouvelles raisons d'apprendre. (...) Pour la valorisation de soi et pour la valorisation de la langue apprise. ». Dalgalian, G. (2006). *Enfances plurilingues*. Paris : L'Harmattan, p.104.

1.3.2 Una creissença de motivacion

Aquel cambiament de representacion de la lenga li balha una valor novèla. Aquela validacion exteriora va motivar los aborius a ne saber mai, a far fruchar lor competéncia. De lenga d'usatge natural e ordinari va venir lenga preciosa. Va venir objècte excepcional. Los aborius veiràn interès a questionar lor competéncia, a objectivar lors sabers per los durbir sus d'objectius d'apprendissatge novèls. Cercaràn a ne saber mai, a far lum sus çò que vivon ara coma una riquesa.

1.3.3 Un procès d'auto-avaloracion

En estant menats a transmetre la lenga, los aborius son menats a ne far un material conscientizat. Aquel material, aquel saber, se bota a distància per se daissar observar. S'engatja doncas un procès d'auto-avaloracion. Planes calandrons an lo sentiment que son arribats a un nivèl satisfasent de mestritge de la lenga. De fach, s'exprimisson aisidament, pro fluentament per far funcionar l'occitan en tan que lenga-utís. Mas aital coma lo relèva L.Gajo (2001), podèm assistir an aquel punt de l'avançada dins lo dispositiu immersiu, a « una fossilizacion precòça de las errors : l'apprendissatge de la lenga segonda progrèssa fòrt promptament, puèi sembla estagnar al cap de quelques annadas.³⁸ ». Aquelas errors fossilizadas empachan pas l'expression ni la comunicacion, e ne son d'autant mai malaisidas a rectificar. Los aborius tornaràn botar en question lor aise dins la lenga en botant al jorn aquellas menas d'errors.

Los aborius son d'aquel biais beneficiaris de las soscadissas pausadas e endralhadas per las questions dels novelaris. Lor permeton de far un estat dels luòcs de çò que sabon. En puntant lors acquesits mesuran cossí son bèlses an aquel moment que son ara dins lor cursús immersiu. Fa tanben emergir las inconegudas, las mancas e las errors. Aquel procès d'auto-avaloracion afortis

³⁸ « - La fossilisation précoce des erreurs : l'apprentissage de la langue seconde progresse très rapidement puis semble stagner après quelques années ; ». Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Editions Didier, p 25.

VERNIÈRES Marie-Pierre, *Experiéncias d'immersion non-aboriva a Calandreta : una escomesa pel novèl-entrant e per la classa.*

Ior fisança e lor balha d'autant mai de vam per afrontar aquelas mancas que se puntan conjuntament.

1.3.4 Una mesa en projècte d'auto-melhorament

Aquela avaloracion balha de valor als acquesits en meteis temps coma afortís la motivacion per anar mai luènh, per tornar lançar lo desir d'aprene, per prene consciéncia que i a una estapa en mai al delai d'aquela qu'es lor practica costumièira de la lenga-utís dins la vida de cada jorn. Los aborius tanben se van botar en projècte d'aprene en se botent en projècte de melhorar lor saber. Un desfís cognitiu se pausarà.

1.4 De beneficis per totes

Totes los punts estudiats çai-sus nos menan a poder observar en classa un procès sus de melhorament de la qualitat de lenga practicada. Aquel melhorament se produsís mai que mai pel biais d'un cambiament de postura de la part dels apreneires. Coma ba mostrèrem, la lenga ven objècte d'observacion, objècte d'estudi, de questionament e de recèrca. La lenga passa de l'implicit a l'explicit. Los escolans van dintrar dins l'elaboracion abstracta del funcionament de la lenga. Dintran d'aquel biais dins l'estudi linguistic. Afortissan una postura metà-linguistica.

Es aquela postura que nos prepausam d'estudiar ara.

2. UNA POSTURA AUTRA CAP ALS APRENDISSATGES

Vegèrem mai naut que los novelaris obtenián d'escòres comparables als escòres dels aborius dins la validacion de lor competéncia en lenga. Lor aprendissatge se realizèt, se bastiguèron de competéncias que mostrèron que l'objectiu del dispositiu immersiu èra complit.

Nos calguèt alèra orientar nòstre analisi cap a una recèrca d'elucidacion dels caminaments d'aprendissatge que prenguèron aqueles novelaris, de las estrategias específicas que botèron en plaça, dels procediments particulars que s'apevèron per capitlar aquel aprendissatge.

Dins los testimonhatges d'aqueles novelaris, poguèrem relevar mantunes dires que poguèron orientar nòstra recèrca. Testimonhavan que s'apevavan sus la coneissença qu'avián del francés per dintrar dins l'occitan, que comparavan las doas lengas, qu'identificavan de fonctionaments dins las doas lengas e qu'ensajavan de los transferir e de los sistematizar per avançar dins lor produccion e dins lor coneissença de l'occitan coma del francés.

Onaya nos contèt cossí cabussèt dins l'occitan « *Per començar en escotant totis jorns, a fòrça que vos ausiguèssi parlar a totes, ai començat de dire de mots, de còps èra automatic, après, de còps ba èra pas, soscavi cossí se podiá dire e me veniá...*

. Vivian nos diguèt « *Que me soi fach d'exemples de cossí marcha l'occitan amb lo francés, que ! Que çò que sabái dire en francés me fasiá soscar a cossí lo podiá dire en occitan...*. Alban nos expliquèt « *E lo francés perqué me fa soscar en occitan. Son de lengas que van amassa. (...) E ben me las sosqui a l'encòp, es totjorn aital, las ai dins mon cap e fan amassa.*. Bastian nos contèt : « *I a de ressembléncias entre lo francés, l'occitan, donca, sovent ensagi de trapar çò qu'es lo francés, en veire lo mot lo mai pròche de l'occitan.*.

Totes quatre nos expliquèron plan finament cossí abordèron aquel aprendissatge. Totes empleguèran lo verb « *soscar* ». Es a dire que s'endralhèron dins l'aprendissatge amb una actitud reflexiva cap a la lenga. E testimonhèron d'un engatjament mai que fòrt dins l'elaboracion abstracta de la lenga, de las lengas,

en las pensar amassa. Per cadun, dintrar dins la L2 los botèt en situacion de far funcionar d'a fons las activitats metalinguísticas.

Son los elements que caracterizan aquela postura metalinguistica que nos prepausèrem d'estudiar. Comencèrem en cercar a definir çò que son las activitas metalinguísticas e çò que sonam una postura metalinguistica. Puèi ensagèrem d'estudiar la situacion del grop classa cap an aquela postura abans l'arribada e l'integracion del novelari. Identifiquèrem puèi las estrategias que los novelaris botavan en òbra. E vegèrem cossí evoluissiá aquela postura per la classa tota mercés an aquela integracion.

2.1 Cossí se pòdon definir las activitats metalinguísticas

A legir J.-E. Gombert (1996) aprenèm que pels linguistes, « la metalenga qualifica las utilizacions de la lengua per se referar an ela-meteissa.³⁹ ». Mas Gombert apond que :

Pels psicò-linguistes cognitivistes, las activitats metalinguísticas constituisson un sos-domèni de la metacognicion que concernís lo lengatge e son utilizacion ? Compren las activitats de soscadissa sul lengatge e las activitats de contraròtle conscient e de planejament intencional pel subjècte de sos procèssus de tractament linguistic pròprios (en compreneson o en produccion).⁴⁰

Sintetisa en dire que « Lo linguiste s'interèssa a la part de metalenga dins lo lengatge, lo psicòlinguiste a las especificitats del metalinguistic dins lo metacognitiu.⁴¹ ». E concluís en dire que lo metalinguistic se rapòrta pas restrictivament a la metalenga, mas a l'activitat cognitiva sul lengatge.

Las coneissenças metalinguísticas se definisson coma de coneissenças mentalizadas, o al mens evocablas mentalament. L'activitat metalinguistica se definís aital pel nivèl de contraròtle cognitiu que supausa. Gombert descriu los

³⁹ « La métalangue qualifie donc les utilisations de la langue pour se référer à elle-même. » Gombert, J.E. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue, Acquisition et interaction en langue étrangère. AILE, p. 42.

⁴⁰ « Pour les psycholinguistes cognitivistes, les activités métalinguistiques constituent un sous-domaine de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation. Il comprend les activités de réflexion sur le langage ainsi que les activités de contrôle conscient et de planification intentionnelle par le sujet de ses propres processus de traitement linguistique (en compréhension ou en production). ». idem, p.42.

⁴¹ « Le linguiste s'intéresse à la part de métalangue dans le langage, le psycholinguiste aux spécificités du métalinguistique dans le métacognitif. ». idem, p.42

VERNIÈRES Marie-Pierre, *Experiéncias d'immersion non-aboriva a Calandreta : una escomesa pel novèl-entrant e per la classa.*

nivèls de contraròtle cognitiu e lo desenvolopament metalinguistic en quatre fases successivas.

2.1.1 L'acquisicion dels primiers gaubis linguistics

Aqueles biaisses de manipulacion del lengatge se bastisson en partir dels modèles presentats per l'adulte, per sas reaccions e pels renforçaments de las produccions del mainatge que ne fa. Lo mainatge memoriza d'associacions que bessonan las formas linguísticas al contèxte ont son renforçadas. Aquela primièira mena d'organizacion daissa plaça a d'organizacions mai complèxas quand los modèles que lo mainatge pren en compte venon mai complèxes eles tanben.

2.1.2 L'acquisicion dels gaubis epilinguistics

Las coneissenças implicitas embotigadas al fial de l'estapa d'abans s'organizan entre elas en memòria. Se bastisson aital de sistèmas de règlas d'emplec de las formas linguísticas mestresadas. Gombert joslinha que l'environament linguistic jòga aicí un ròtle fondamental. Los sistèmas de règlas se pòdon constituir pas que per l'exposicion a un environament linguistic que segue el meteis aquelas règlas. Aquelas coneissenças epilinguísticas constituidas en memòria contraròtlan totas las activitats linguísticas de l'apreneire mas se botan al lum pas que dins de comportaments de correccion o de subregeneralizacion de l'aplicacion d'una règla. Aquel contraròtle se fa sens la volontat de l'apreneire el meteis, qu'es pas conscient de las règlas qu'aplica. Es pas qu'aprèp una presa de consciéncia de ont s'apevan sos comportaments linguistics que l'apreneire poirà soscàr e utilizar voluntariament sas coneissenças sul lengatge e sas règlas d'usatge.

2.1.3 L'acquisicion del mestritge metalinguistic

La presa de consciéncia metalinguistica se fa pas tota sola. Per que grellen, cal plan qu'aquelas coneissenças sián installadas, mas tanben que de factors extèrnes dintrèsson en jòc. De fach, seràn mestresats conscientament pas

que los aspèctes del lengatge que deurà èsser mobilizats dins un trabalh linguistic novèl que serà demandat a l'apreneire. Gombert ditz que lo passatge a l'escrich es lo factor dominant d'aquela acquisition del mestritge metalinguistic, estant son importància dins nòstras societats e dins nòstra cultura. Per la rason que la manipulacion del lengatge escrich fa venir necita la coneissença conscientia e lo contraròtle voluntós de nombroses aspèctes del lengatge.

2.1.4 L'automatizacion dels comportaments metalinguistics

Lo funcionament « metà » damanda d'esfòrces d'atencion bèles, e doncas l'utilizacion biaissuda de las coneissenças metalinguísticas dins las operacions coma la lectura per exemple, supausa lor automatizacion. Quitan alèra d'èsser al nivèl metà per montar al nivèl d'automatismes mercés a la repetition fòrta d'aqueles funcionaments metalinguistics. Gombert acaba en dire « Çò foncional al nivèl epilinguistic ven reflexiu al nivèl metalinguistic.⁴² ».

Mas Gombert nos precisa que las doas primièiras etapas solas s'integran dins un procèssus desvolopamental. Las doas dernièiras fasas dependon d'aprendissatges específics, mai particulariament dins nòstra societat los aprendissatges escolars e l'aprendissatge de la manipulacion del lengatge escrich. E sèm aquí dins los tempses de l'escolarizacion en cicle 2 e 3. E per tornar citar Gombert, « *De fach, çò qu'es vertadièr per l'escrich, o es mai generalament per tot prètzfach d'aprendissatge linguistic qu'exigís un contraròtle volontós d'unas proprietats linguísticas formalas.*⁴³ ».

⁴² « Ce qui est fonctionnel au niveau épilinguistique devient réflexif au niveau métalinguistique. » Gombert, J.E. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue, Acquisition et interaction en langue étrangère. AILE, p.49.

⁴³ « En fait, ce qui est vrai pour l'écrit, l'est plus généralement pour toute tâche d'apprentissage linguistique qui exige un contrôle intentionnel de certaines propriétés linguistiques formelles. ». idem, p. 50.

2.2 Ont ne son los aborius cap a la postura metalinguistica abans l'arribada del novelari

En s'apevant sus las quatre fases del desenvolopament metalinguistic descrichas per Gombert, nos apareguèt que lo grop dels aborius escolarizats en fin de cicle 2 o en debuta de cicle 3 èran dintrats dins lo mestritge metalinguisitic. Son dintrats dins l'esrich de la L1 tan coma de la L2. Son capables d'establir de correspondéncias entre l'occitan e lo francés en manipular aquela aisina que sonam « Palancas », çò que descobrís Bastian (Anèxa n°6) tre son arribada estant qu'es ja plan practicat en classa. Manipulan pro fluentament la L2 qu'an acquesida en tan qu'utís de comunicacion « natural ». La L2 es aital viscuda coma « naturala » del fach qu'es la donada de basa del dispositiu immersiu, metòde essencialament comunicatiu, que vivon dempuèi que son tot pichons escolans, e del fach que visquèron aquela acquisition d'un biais implicit. L. Gajo (2001) avança qu'en situacion immersiva,

Dins una logica de l'acquisition, l'apreneire s'orienta cap a la significacion puslèu que cap a la forma, e desenvolupa un sentiment de çò que se pòt acceptar mai qu'una capacitat de jutjament grammatical.⁴⁴

La L2 es en cors d'objectivacion. Quitament se sabèm que l'entrada dins l'esrich es identificat per Gombert coma factor descrancaire del passatge al nivèl metalinguistic superior, es a dire a l'acquisition del mestritge metalinguistic, poguèrem observar dins nòstra classa çò que E. Ober et al. (2004) enóncian aicí :

Bastir una consciéncia metalinguistica va pas tot sol. (...) Analisar la lenga dins sas caracteristicas formalas demanda una postura autra, ont lo mainatge deu observar la matèira mèma del messatge tan coma los efièches obtenguts.⁴⁵

E. Ober et al. desenvolopan en dire :

Se poguèt mostrar cossí aquel cambiament de postura es pas de bon far per d'escolans (...) qu'an de dificultats per passar d'un oral practic cap a l'oral escriptural

⁴⁴ « Dans une logique de l'acquisition, l'apprenant s'orienter vers la signification plutôt que vers la forme et il développe un sentiment de ce qui est acceptable plus qu'une capacité de jugement grammatical ». Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Editions Didier, p 26.

⁴⁵ « Construire une posture métalinguistique ne va pas de soi. (...) Analyser la langue dans ses caractéristiques formelles requiert une autre posture, dans laquelle l'enfant doit observer la matière même du message autant que les effets obtenus ». Ober, E., Garcia-Debanc, C., Sanz-Lecina, E. GRIDIFE IUFM Midi-Pyrénées. (2004). Travailler l'observation réfléchie de la langue à travers la comparaison entre langues. Sur quels objets d'étude ? A quelles conditions ?, *Repères*, n°29, p.82.

demandat dins lo travalh escolar : de fach, en cors de gramatica, lo can es pas mai la bèstia de quatre pès que jaupa mas un grop nominal subjècte. Per planxes escolans de CE2, aquel cambiament de postura pòt èsser malaisit. Se pòt observar encara per d'escolans mai ainats, que las caracteristicas semanticas dels messatges priman plan temps sus las caracteristicas formalas.⁴⁶

2.3 Ont ne son los novelaris cap a la postura metalinguistica quand dintran dins l'apprensisatge

Quand lo novelari dintra dins l'occitan, aquela L2 es ja dins son objectivacion estant que se pausèt coma cibla de son desfís, objècte de conquista, objècte d'apprensisatge doncas. Arriba amb la consciéncia que va cabussar dins un autre còdi. Ober et al. contunhan en dire, a perpaus de la dificultat pels escolans a dintrar dins la metalinguistica : « L'apprensisatge d'una o de mantunas lengas estrangièiras pòt permetre als escolans de far un pas de costat e aital afavorizar aquel cambiament de perspectiva.⁴⁷ » Lo primièr contact que los novelaris an amb la L2 los bota còp-sec dins una postura d'observacion e de questionament d'aquela lenga. E aquel questionament se bessona amb la comparason que fan entre la lenga que possedisson ja, lo francés, e la lenga qu'abòrdan, l'occitan, la lenga novèla s'apevant sus la lenga ja parlada. Los testimonhatges que reculhiguèrem dels calandrons novelaris nos exprimisson clarament aquela postura. Quand nos contèron cossí commencèron a parlar occitan, Vivian nos diguèt : « *Que me soi fach d'exemples de cossí marcha l'occitan amb lo francés, que ! Que çò que sabiáí dire en francés me fasiá soscar a cossí lo podiáí dire en occitan...* », Alban nos expliquèt : « *E lo francés perqué me fa soscar en occitan. Son de lengas que van amassa. E ben me las sosqui a l'encòp, es totjorn aital, las ai dins mon cap e fan amassa. Coma te disiáí, agachi*

⁴⁶ « On a pu montrer combien ce changement de posture peut être difficile à réaliser pour des élèves (...) qui ont des difficultés à passer d'un oral pratique à l'oral scriptural requis dans les tâches scolaires : en effet, en cours de grammaire, le chien n'est plus l'animal familier à quatre pattes qui aboie mais un groupe nominal sujet. Pour beaucoup d'élèves de CE2, ce changement de posture peut être difficile à effectuer. On peut observer encore, chez des élèves plus âgés, que les caractéristiques sémantiques des messages priment pendant longtemps sur leurs caractéristiques formelles. ». Ref : idem que nota 40.

⁴⁷ « L'apprentissage d'une ou plusieurs langues étrangères peut permettre aux élèves de faire un pas de côté et ainsi favoriser ce changement de perspective. ». Ober, E., Garcia-Debanc, C., Sanz-Lecina, E. GRIDIFE IUFM Midi-Pyrénées. (2004). Travailler l'observation réfléchie de la langue à travers la comparaison entre langues. Sur quels objets d'étude ? A quelles conditions ?. Repères, n°29, p.82.

se çò que *disi* es occitan en agachar cossí es çò que *disi* en francés. Es tot. », e Onaya se remembrèt : « *Me soveni que quand escrivíai de causas en occitan, pensavi al francés.* » Exprimiguèron aicí que se botèron còp-sec en accion d'observacion de las lengas. A la question « - *E te lo soscas totjorn dins ton cap ? Dempuèi quora te lo soscas aital ?* » que pausèrem a Alban, nos respondèt sens equivòca : « *Dempuèi la debuta debuta debuta.* ».

Aquela mesa en questionament e en comparason se faguèt d'autant mai lèu e mai concèctament que los novelaris abordèron la lenga dins sa dimension orala a mai escricha. E mobilizèron las coneissenças que se fasián emergir de la lenga francesa per bastir d'ipotèsi suls foncionaments de l'occitan.

Dintrar dins la L2 los afortiguèt de fach e còp-sec dins lo passatge a l'estapa de la verbalizacion dels faches linguisitcs observats, e dins lors coneissenças metalinguisticas. Lor foguèt un buta-vam pel passatge a l'estapa de l'automatizacion dels metaprocèssus.

2.4 : Ont n'es lo grop-classa tot cap a la postura metalinguisitica en viure aquela integracion

Comencèrem de presentar a la seccion 1.3 d'aquel capítol cossí lo grop-classa dels aborius foguèt menat a operar planses cambiaments dins son rapòrt a l'occitan. L'arribada dels novelaris botèt los aborius en situacion d'operar un retorn sus lor acquisition de la L2, de se botar a observar lor aprendissatge de per lor engatjament dins la mission de co-transmission de l'occitan.

2.4.1 Èsser « *paissèl* » per avançar dins lo desenvolopament de la postura metalinguistica

Los aborius beneficièron aital de la postura d'arribada dels novelaris, per la necessitat ont se trobèron d'aver a respondre a lors damandas. La classa foguèt questionada sus la lenga, e doncas ne venguèt a questionar sa lenga.

Los aborius que foguèron paissèls foguèron los primiers endralhats. Coma nos diguèt Onaya, paisselada a son arribada puèi paissèla tre sa segonda annada a Calandreta, «*Aquò es plan de far de paissèl, perqué lo qu'es paisselat apren, e lo que fa lo paissèl apren tanben. Perqué quand explicam, nos explicam a nosautres meteisses tanben ! De dire a nauta votz... (...) A mesura de li dire apreniái, rectificavi de mots, me bolegava lo cervèl, un pauc !*».

Mas se lo paisselatge es descrich dins aqueles dires coma una relacion d'ajuda privilegiada en binòme, se viu dins la classa dins una dinamica generala. Cada novelari a son paissèl causit, mas la classa tota li es ressorga.

L'arribada dels novelaris los faguèt beneficiar de l'efièch de buta-vam cap a l'afortiment de las capacitats a verbalizar los faches linguistics observats e identificats, en reson de lo qu'èran a viure los novelaris. E lo visquèron d'autant mai qu'eles èra bilingues ja. Los menèt en situacion d'exerçar d'a fons lor mestritge metalinguistic, d'èsser en situacion de manipular e d'explicitar sens relambi de fonctionaments linguistics. E sabèm qu'es per aquela activacion repetada que los procèsus metalinguistics venon rotinas procedurals, que l'esfòrç cognitiu ven minimal. E l'institucion del paisselatge ne foguèt l'aisina màger.

2.4.2 Dintrar dins l'estudi linguistic

Las soscadissas endralhadas pels novelaris beneficièron a totes. Se botèt en camin tot un espeïssatge de la lenga practicada en classa. Los aborius dintrats aital dins una autò-avaloracion de lor practica linguistica ne mesurèron los acquesits a mai las mancas. Çò qu'èra utís de comunicacion venguèt objècte d'estudi dins un projècte de melhorament d'aquela competéncia que s'objectivava. S'identifiquèron aital las errors fossilizadas, los « francismes », las iper-correccions qu'avián cors dins la lenga de la classa. Los testimonhatges dels calandrons entrevistats nos diguèron precisament ont s'apevava lor soscadissa.

Quand Onaya ditz : « *De còps trobavi los mots talament polits o francament amusants de còps (rire) èran pas rigolòs, es pas aquò... mas me fasián rire de cossí èran bastits... cossí èran... que me disiái que l'auríai poscut devinhar !!* ». Nos ditz qu'identifiquèt un fonctionament dins la bastison dels mots e que ne

comprenguèt la règla de sistematizacion possibla. Construccions verbals, flexions, derivacions, de descobèrta en descobèrta, venguèron un jòc : « *A ! Supèr ! Fin finala, la conjugason es coma de Legò ! I a un blòc e i embóstias tot plen de pichons bocins en fucion de qual parla !⁴⁸* ».

E Onaya contunhèt : « *Quand ai comprés... quand ai après cossí se construsissiá amb las frasas, aquò m'a fait montar... fins... ai sentit la diferéncia... a cada còp que parlavi... fin... sentissiái qu'èra mai aisit que d'abans que sabiái pas aquel d'aquòs... de cossí se construsissiá la frasa de... quicòm... de gramària... ».*

En meteis temps coma prenián consciéncia dels fucionaments linguistics, prenián consciéncia de l'avançada de lor competéncia, se « *sentissián* » aprene.

Quand demandèrem a Onaya « - *Te sovenes de cossí as presa consciéncia de cossí se bastissán las frasas ?* », nos respondèt « *En cors... Enfins, l'aviái ja ausit mas compreniái pas tot... e a un cors avèm explicat perqué èra aital, de cossí veniá, de d'ont e de perqué... i aviá de latin ! A òc ! (rires) De latin, adoravi aquò, qu'explicava tot plen de causas e apuèi podiam endevinhar tot plen d'autres mots e tot aquò ! E vesiam de cossí se bastissiá e aprèp ai botat en aplicacion. E a de moments i aviá de causas que me fasián montar dins la lenga, quand compreniái cossí marchava.* » Fàcia a una dificultat de compreneson lexicala, botava en marcha una mecanica, disiá plan « *cossí marchava* », d'elucidacion e d'espepsitatge linguistic. En respondent a nòstra question « - *As sovenir, a de moments, per t'adujar a comprene, cossí faguères ?* » precisèt encara « *Òc, aquò òc ! Mai que mai en far de francés, ai comparat. Quand i a un mot que buti dessús, boti lo mot dins mon cap en occitan, e i a la racina, tot aquò, de còps es pas la racina, mas... tot aquò per trobar cossí s'escriu la terminason, l'acòrd, o lo mot tot, que en francés marcha plan... E encara fau totjorn aquò, dins ma vida al collègi, totjorn fau aquò dins mon cap, cèrqui cossí se fa en occitan e ne dedusissi de causas pel francés.... O de còps quitament pòt marchar en anglés, m'avisi !... L'occitan, ... es per pertot... dins mai de lengas... l'espanhòl al collègi... m'ajuda... Tre que i a un mot que sabi pas trop dire, o per l'ortografa, per... lo sens... i a totjorn una racina o quicòm en occitan.* ».

⁴⁸ Dire d'un aboriu de CE2, culhit en classa del temps d'un travalh en lenga. Quasèrn de presa de notes personal.

La comparason entre las doas lengas en preséncia se pausa coma estrategia requista per resòlver las situacions problema que pausan tan la L1 coma la L2. Gombert (1996) escriu que :

Quitament dins los cases que los principes d'organizacion de l'escrich en L1 e L2 son pròches, existís totjorn de diferéncias. Las coneissenças metalinguísticas en L1 estant doncas pas directament aplicablas en L2, se pausa alèra la question del contraròtle d'aquelas diferéncias.⁴⁹

Se pòt clarament observar que los escolans cercan a transposar d'una lenga sus l'autra, a bastir de ligams, a bastir de sabers en partir dels transfèrs que fan d'una lenga sus l'autra. Se bota en plaça aquí a cò dels calandrons de la classa una postura cap a la comparason coma estrategia d'elucidacion e d'identificacion de las règlas, al servici de la produccion en lenga. E se bastisson aital de sistèmas de mesa en memòria d'aquelas identificacions, per similitud, proximitat o contrastivitat, que regulan en èsser dins una vigilància autò-avalorativa permanenta. Aital nos diguèt Alban : « *De còps, quand cercavi un mot, me disiái « Non, es pas aquò, pòt pas èsser aquò, qu'aquò sembla trop lo francés, deu èsser mai different »... que... e èra totjorn coma aquò, e èra vertat. De còps lo disi, lo quicòm, e quand escoti çò que disi, me'n rendi compte aprèp, e me corregissi.* ».

E contunhèt en precizant : « *Per exemple “longtemps”, es parièr en francés e en occitan. E ben es pus facile, me'n soveni. E « fòrça » e « beaucoup », es pas parièr... Abans sabiái pas escriure « beaucoup », l'escriviái amb una « o » a la debuta. Mas ara coma es different, me'n soveni. Me disi que « beaucoup » es polit, coma « beau » en francés... E aquí... Marcha... ».*

Vivian expliquèt « *Que me soi fach d'exemples de cossí marcha l'occitan amb lo francés, que !* »

E Bastian ne balhèt d'exemples : « *E ben qu'aital permet de tradusir de mots, e sustot dins los mots podèm saupre cossí tradusir los sons dels mots, que per exemple se s'acaba en [« é » « e »] en francés serà « ada » en occitan.* »

⁴⁹ « Même dans les cas où les principes d'organisation de l'écrit en L1 et L2 sont proches, il existe toujours des différences. Les connaissances métalinguistiques en L1 n'étant donc pas directement applicables en L2, il se pose alors la question du contrôle de ces différences. ». Gombert, J.E. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue, Acquisition et interaction en langue étrangère. AILE, p.50.

Aquela competéncia comparativa demòra a l'òbra e ven un biais de far reproductible e transferible dins l'aprendissatge d'autras lengas. Onaya, entrevistada quand èra en classa de 5^e al collègi, s'apeva sus aquela postura dins sos aprendissatges ara encara. Contunha en dire : « *Me soveni que quand escriviái de causas en occitan, pensavi al francés, a l'inglés, m'ajudava totjorn... tan per l'inglés coma pel francés... i aviá totjorn un mejan, una ligança per saber se i a doas « s » o pas, se i aviá una « r » a la fin, o pas... Òc, aquò m'a fòrça ajudada, e encara al collègi... per totes las lengas qu'ai al collègi... Es una soscadissa qu'ai totjorn en cap, l'occitan me ven totjorn quand sosqui a quicòm que sabi pas dins una lenga, en trabalhar... Quand sabi pas un mot en espanhòl, amb l'occitan me ven... Ara al collègi m'ajuda encara, me'n servissi... totes jorns... Ai aquò a la pòcha, ai una valisa de mai, e la sortissi... dins de novèlas coneissenças.* ».

En aprene l'occitan, i aprenguèt a aprene de lengas.

3. CONCLUSION

Dins aquel capítol, nos apevèrem suls trabalhs d'E. Gombert (1996) per poder situir los apreneires aborius e novelaris dins lor caminament d'aprendissatge metalinguistic. Vegèrem cossí l'integracion de novelaris afortiguèt aquel aprendissatge de per l'ample que balhèt a la verbalizacion dels faches de lenga, dins las situacions mai que nombrosas de conflicte sociò-cognitiu que creèt.

Seguiguèrem los dires dels novelaris per far lum sus las estrategias que botèron en òbra per dintrar dins l'occitan. Los vegèrem comparar lor L1 a la L2, anar quèrre dins l'una los elements linguistics que permetián d'affortir l'autra. Los escotèrem nos contar cossí se regaudissián de se véser e de se dire aprene.

L'estudi d'aquellas observacions d'integracion de novelaris nos mostrèt lo ròtle màger que pòt téner dins l'affortiment de l'ensenhament reflexiu sus la lenga, dins l'ensenhament del rapòrt a la lenga que se pòt aprene pas que per la mediacion.

Un rapròchament nos semblèt interessant a far amb los objectius del programa Familhas de Lengas (Anèxa n°7) menat per l'Istitut Latinitas : *bastir de palancas, reperar quelques caracteristicas de funcionament de las lengas, començar a bastir de còdis d'accès a las otras lengas, afinar la presa d'indicis dins l'analisi de las lengas*, son d'objectius que vesèm al trabalh tre los primièrs jorns d'integracion dels novelaris. Los botan a l'òbra tre lor entrada dins la L2, en s'apevant sus lor coneissença de la L1, e ne fasent aprofiechar lo grop-classa tot.

CONCLUSION

Las escòlas Calandreta son coneudas per la causida de l'immersion linguistica aboriva coma metòde pedagogic d'ensenhament de l'occitan. Los escolans i son banhats tre lor arribada a l'escola, entre dos o tres ans. Practicar lo metòde de l'immersion aboriva demanda doncas de marcar a Calandreta pas que de mainatges de cicle 1. Vegèrem dins nòstre estudi teoric que lo caractèr aboriu d'aquela immersion es un dels factors essencials.

Pasmens, en trente ans, las experiéncias d'integracion d'escolans en cors d'escolaritat, mai particulariament en fin de cicle 2 o en cors de cicle 3, se son multiplicadas. Es sus l'estudi d'aquelas situacions atípicas d'immersion non-aboriva a Calandreta que portèt nòstra recèrca.

Foguèrem menats a reculhir de testimonhatges de collègas agent viscuda aquela experiéncia dins lor classa, e l'estat dels luòcs que foguèrem d'aquela practica foguèt positiu. Per cavar mai nòstra cèrca, foguèrem menats a reculhir de donadas chifradas mesurant las performàncias linguísticas dels novelaris, e aquel estudi nos mostrèt que gaireben totes capitavan d'obténer un nivèl A2 en fin d'escolarizacion e qu'agèron un nivèl comparable al nivèl dels aborius.

Per cercar a comprene melhor cossí se passava aquel aprendissatge tardièr de la L2 en situacion immersiva, menèrem d'entretens amb quatre novelaris. Aqueles testimonhatges foguèron lum sus las estrategias específicas que botavan en plaça per dintrar dins la L2 e suls procediments que seguissián per i bastir lor competéncia linguistica.

Aquela recèrca nos permetèt doncas de véser qu'aquela integracion èra possibla, que s'apevava sus una autra mena d'acquisition, a mai qu'aviá d'efièches positius tan pel calandron novelari coma pels calandrons aborius que l'aculhissián. Dins nòstra practica quotidiana de la classa, acompanyant cada jorn aqueles escolans, aviam percebuts planxes cambiaments e modificacions de l'investiment dins la lenga. Aquela recèrca nos menèt a aprigondir aquel agach e a descobrir l'importança de l'afortiment que menava per la classa tota cap al desenvolopament de las competéncias metalinguisticas. Los aborius qu'avián

acquesidas las doas lengas en situacion d'aprendissatge implicit se'n servissián per las comparar e las manipular, los novelaris qu'èran a se bastir de palancas per prene pè dins la L2 dintravan dins l'aprendissatge d'un biais clarament explicit. Es dins aquela interaccion, dins los conflictos sociocognitius qu'endralhava, dins aquela dinamica de co-transmission, que poguèrem observar la consciéncia metalinguistica funcionar a son maximum.

Lo benefici foguèt per totes, tan novelaris coma aborius, e lo dispositiu funcionèt en tan que meta-immersion : l'immersion aboriva viscuda se parlava per se'n comunicar la frucha, se distanciava per n'identificar los procediments. L'immersion tardièira se verbalizava per s'observar funcionar, per isolar d'estrategias transposablas d'una lenga l'autra de per la comparason que s'instaurava, e transferiblas dins los aprendissatges totes.

Aquelas immersions revèrtan mai las condicions de l'immersion vertadièira que l'immersion aboriva al nivèl linguistic : lo novelari arriba dins un grop que totes son locutors, lo banh es total. Es pas lo cas quand l'aboriu dintra en cicle 1, que la regenta e l'ajuda parlan solas la lenga. Revèrtan mai l'immersion vertadièira al nivèl sociò-linguistic tanben : arriba dins un grop social que la lenga i fonciona d'a fons en tan qu'utís de comunicacion. Aquí se revelèt tota l'importança de l'institucionalizacion del paisselatge. Aquela relacion privilegiada se viu coma un punt d'ancoratge de l'aprendissatge, ancoratge afectiu fòrt, clau d'entrada dins la lenga socializada e dins la dinamica dels conflictos sociò-cognitius. La capitada de las integracions tardivas depend doncas del grop de locutors constituit ja. Per aquellas rasons, nos permetèm de pensar que las immersions tardivas se pòdon pas sistematizar.

Pr'aquò, pensam qu'aquela recèrca pòt èsser una aisina pels regents que son en situacion d'aver a examinar una demanda d'integracion tardiva dins lor classa de CE1 o de cicle 3. Lor permetriá de se representar melhor los enjòcs d'aquela experiéncia. I trobarián d'ajudas se la vòlon temptar.

Al cap d'aquela recèrca, plansas questions grelhan e plansas perspectivas se pòdon dubrir.

Nos semblaria interessant de poder comparar entre los aborius e los novelaris, lors performàncias linguísticas un desenat d'annadas aprèp l'immersion. Las competéncias dels aborius serián mai duradissas que las dels novelaris ?

Poiriam estudiar d'un punt de vista linguistic las produccions orals e escrichas dels novelaris e dels aborius per ne comparar las evolucions e per poder identificar quora e cossí los nivèls de performància se rejónhon.

Quina es l'importança de la biografia linguistica del novelari quand dintra dins lo dispositiu immersiu, se costeja o practica una L2 ja o pas ? Poiram comparar l'acquisition de l'occitan en fucion de sa posicion de L2 o de L3. Cossí se desenvoloparián alèra las capacitats metalinguisiticas del novelari, de la classa ?

Un estudi analòg se poiriá menar dins las autres escòlas immersivas de l'ISLRF per saber se l'immersion tardiva se practica tanben, e cossí. Se poiriá comparar las estrategias d'aprendissatge quand las lengas son de la meteissa familia coma occitan-francés, o catalan-francés, e quand son tipologicament diferentas coma breton-francés o basc-francés.

E quand nos remembram lo moment qu'aculhiguèrem la primièira familia nos venent exprimir sa damanda per marcar lo dròlle en cicle 3, e qu'i ausiguèrem en resson la causida que foguèt nòstra dins l'engatjament per l'occitan, seriam pas en dever de l'aculhir e d'obrar per qu'aquela causida se visca ?

Lo primièr còp qu'Onaya ausiguèt parlar occitan, se diguèt : « *Aquò es per ieu ! Soi segura que va èsser trop plan d'aprene aquò !* », l'escomesa foguèt de respondre « D'accòrdi ! I anam ! Al travalh, ara ! ».

VERNIÈRES Marie-Pierre, *Experiéncias d'immersion non-aboriva a Calandreta : una escomesa pel novèl-entrant e per la classa.*

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

OBRATGES

- Balsiger, C., Köhler, D. B., Pietro, J.-F. de, & Perregaux, C. (2012). *Eveil aux Langues et Approches Plurielles de la Formation des Enseignants aux Pratiques de Classe*. Paris : L'Harmattan, 466 p.
- Bassis, O. (2003). *Concepts clés et situations-problèmes en mathématiques*. Paris : Hachette Education, Collection Pédagogie Pratique à l'Ecole, 302 p.
- Calandreta, Collectif (2010). *30 ans de creacions pedagogicas*. Montpellier : Edicions La Poesia.
- Candelier, M., & Dabène, L. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Paris : De Boeck Supérieur, 384 p.
- Candelier, M., Ioannitou, G., Omer, D., Vasseur, M.T. (2008). *Conscience du plurilinguisme*. Presses Universitaires de Rennes, 275 p.
- Dalgalian, G. (2000). *Enfances plurilingues*. Paris : L'Harmattan, 169 p.
- Delasalle, D., Walter, H., Dabène, L., Sabatier, C., & Collectif (2006). *L'apprentissage des langues à l'école: diversité des pratiques. tome 1*. Paris : L'Harmattan, 204 p.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier, collection LAL, 256 p.
- Gaonac'h, D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère, le point de vue de la psycholinguistique*. Paris : Hachette Education, 157 p.
- Geiger-Jaillet, A. (2005). *Le bilinguisme pour grandir, Naître bilingue ou le devenir par l'école*. Paris : l'Harmattan, Collection Espaces discursifs, 256p.

VERNIÈRES Marie-Pierre, *Experiéncias d'immersion non-aboriva a Calandreta : una escomesa pel novèl-entrant e per la classa.*

Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF, Collection Psychologie d'aujourd'hui, 296 p.

Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob, 298 p.

Perregaux, C. (1994). *Les enfants à deux voix, des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Berne : Peter Lang, 399 p.

Petit, J. (2005). *L'immersion, une révolution*. Strasbourg : Jérôme Do Bentzinger, 198 p.

Porcher, L., Groux, D. (2003). *État des lieux de l'apprentissage précoce des langues vivantes en Europe et dans le monde*. Paris : PUF, Collection Que sais-je ?, 127 p.

REVISTAS, ARTICLES

Auger, N. (2007). Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion. *Le français aujourd'hui*, n°158, p.76-83, Paris, Armand Colin Editeur, 132 p.

Bajard, T. Collectif (1999). Français-Immersion tardive. *Ensemble de ressources intégrées, IRP108*, n°6 et 7, British Columbia, Ministry of Education, 156 p.

Castellotti, V., Huver, E. (2008). Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants. *Glottopol*, n°11, Université de Rouen, 193 p.

Charmeux, E. (1988), L'occitan, une chance de réussite pour tous. *La clau de l'escòla. Bulletin de pédagogie de l'occitan*, n°1. Toulouse.

Charmeux, E. (1992). Constructions métalinguistiques, Maîtrise du français et familiarisation avec d'autres langues. Groupe INRP, *Repères*, n°6, p155-172.

Crouzier, M-F. (2005). Ecole: comment passer de l'intégration à l'inclusion ?. *Reliance*, n°16, p.27-30.

VERNIÈRES Marie-Pierre, *Experiéncias d'immersion non-aboriva a Calandreta : una escomesa pel novèl-entrant e per la classa.*

Dabène, L. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. Centre de didactique des langues, Université Stendhal, Grenoble III. *Repères*, n°6, p.13-21.

De Pietro, J.-F. (2003). La diversité au fondement des activités réflexives. IRDP, Neuchâtel/Délégation à la langue française de la Suisse romande. *Repères*, n°28, p.161-185.

Forlot, G., Robert, J.M. (2008). L'anglais, langue passerelle vers le français ?. *Ela, Études de linguistique appliquée*, n°149.

Gombert, J.E. (1992). Le développement métalinguistique. *Revue française de pédagogie*, vol.98, n°1, p.117-119.

Grosjean, F. (1984). Le bilinguisme : vivre avec deux langues. *Tranel*, n°7, p.15-41.

Loarer, E. (1998). L'éducation cognitive : modèles et méthodes pour apprendre à penser. *Revue française de pédagogie, Recherches en psychologie de l'éducation*, volume 122, p. 121-161.

Ober, E., Garcia-Debanc, C., Sanz-Lecina, E. GRIDIFE IUFM Midi-Pyrénées, (2004). Travailler l'observation réfléchie de la langue à travers la comparaison entre langues. Sur quels objets d'étude ? A quelles conditions ?. *Repères*, n°29, p.81-100.

Pellerin, M. (2009). La situation de l'enseignement du français par immersion précoce au Canada. *Ela, Études de linguistique appliquée*, n° 151(3), p. 305-314.

Petit, J., Taylor, D. M., Wright, C., Wallace E. Lambert, Hammel, P., Albert, J.F., Le Bihan, J.P. (2003). *L'enfant en immersion linguistique précoce*. Actes du colloque de l'ISLRF à Perpignan, Bibliothèque des nouveaux cahiers d'Allemand, Béziers, 162 p.

VERNIÈRES Marie-Pierre, *Experiéncias d'immersion non-aboriva a Calandreta : una escomesa pel novèl-entrant e per la classa.*

Singleton, D. (2003). Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : remarques préliminaires. *Acquisition et interaction en langue étrangère. Aile.* URL : <http://aile.revues.org/2163>.

VERNIÈRES Marie-Pierre, *Experiéncias d'immersion non-aboriva a Calandreta : una escomesa pel novèl-entrant e per la classa.*

ANÈXAS

ENSENHADOR DE LAS ANÈXAS

ANÈXAS

Anèxa 1 : Carta de las Calandretas	98
Anèxa 2 : Cadre européen commun de référence des langues	103
Anèxa 3 : Entreten amb Onaya	105
Anèxa 4 : Entreten amb Alban	114
Anèxa 5 : Entreten amb Vivian	123
Anèxa 6 : Entreten amb Bastian	131
Anèxa 7 : Objectius generals del programa Familhas de lengas (Extraches)	135

Anèxa 1 : Carta de las Calandretas

Version lengadociana, votada per l'AG de Limós – 21/05/2005

Introduccion

La Declaracion universal dels dreches de l'òme,
La Convencion internacionala dels dreches dels mainatges,
La Carta europea de las lengas regionalas e minoritàrias,
La Convencion-quadre per la protecccion de las minoranças nacionalas,
assolidan lo drech a la diferéncia, lo drech de cadun a l'expression dins sa lenga, d'ont èis lo drech a un ensenhamant dins aquela lenga.
Es per referéncia a aqueles tèxtes fondamentals que Calandreta mena son accion d'ensenhamant en occitan, en desvolopar un esperit de tolerància e de respècte de la diferéncia.

La tòca

- 1.1. L'objectiu de Calandreta es de trasmetre la lenga e la cultura occitanas als mainatges en tot assegurar lor escolarizacion en occitan tre l'escola mairala. L'occitan ensenhat dins una Calandreta es lo de sa zòna dialectala. Cada establiment Calandreta ten compte de la realitat de la practica de la lenga dins son environa pròcha, e participa a las accions en favor de son espandiment e de sa reconeissença.
- 1.2. A Calandreta, de parents, de regents e d'amics de la lenga s'assòcian «per far escòla» en quilhant d'establiments escolars. Cada establiment Calandreta es amagestrat per una associacion. La lenga occitana a sa plaça demest la vida associativa del movement Calandreta.
- 1.3. Calandreta alestís las condicions d'un bilingüisme vertadièr tre l'escola mairala, en immersion totala, per que baile a cada mainatge l'escasença de se bastir de construccions cognitives bèlas. En elementari los calandrons s'aprenon de legir d'en primièr en occitan. 1.4. Caminan cap a las lengas e culturas romanicas e mai a totas las autres, en s'apiejar sus l'occitan coma lenga vertebral.
- 1.5. Una mission dels establiments segondaris Calandreta es de valorizar lo bilingüisme dels mainatges que venon del primari. Aquel bilingüisme deu permetre d'arribar a un plurilingüisme en fin de 3ena e de capitar lo brevet especial en occitan.

S'associar per far escòla

- 2.1. Cada establiment Calandreta es capdelat per una associacion, declarada dins l'encastre de la lei de 1901. L'associacion Calandreta a d'obténer lo grasiment de la Confederacion. L'associacion e la càla pedagogica son garentas de la mesa en òbra de la Carta de las Calandretas.
- 2.2. Calandreta porgís un servici public d'ensenhamant en occitan dins d'establiments laïcs ont l'ensenhamant es gratuit. Aquel movement associatiu es independent de las organizacions politicas, sindicalas e religiosas. Per la mesa en òbra de son projècte e per l'espandir, Calandreta bastís una collaboracion efectiva entre las collectivitats territorialas, los regents e los parents.

2.3. L'associacion se fa en ligam amb la confederacion de las Calandretas e las federacions departamentalas e regionalas designadas per la confederacion.

2.4. Calandreta assòcia las volontats, las energias e las competéncias per espandir l'emplec de l'occitan coma una lenga d'usatge per la vida de l'escola tota. Calandreta desira que los parents de calandrons favoriscan, dintre la vida familhala, un ambient propici per que se pòsca emplegar l'occitan cada jorn. Pr'amor d'aquò, Calandreta s'engatja per aisir l'intrada de qual que siá dins la lenga e la cultura occitanas [1].

2.5. L'associacion a una responsabilitat cap al personal que trabalha dins l'establiment, que ne siá emplegaire dirèctament o non. E los regents son pagats per l'Estat: o son demercé un contracte d'associacion signat entre l'Estat e Calandreta.

2.6. Al plan administratiu l'associacion amb lo cap d'establiment desrevesisson amassa, quitament s'aquel es l'interlocutor cap a l'Educacion Nacionala.

2.7. Dins los establiments Calandretas, los « rescambis » (rescontres-escambis) son un luòc privilegiat ont partejam lo projècte entre parents e regents. Lo luòc d'elaboracion del projècte Calandreta es lo congrès, totes los actors del movement i son convidats.

Immersion e Pedagogia

3.1. Dins cada establiment Calandreta, l'occitan es lenga ensenhaira e lenga ensenhada, tant a l'oral coma a l'esrich. Calandreta emplega lo metòde de l'immersion precòça en escòla mairala [2]. En particular Calandreta constata qu'una lenga afortís l'autra e que cal concedir als mainatges lo temps necessari per que se bastiscan sos aprendissatges d'espereles.

3.2. Los aprendissatges se fan en occitan d'en primièr, puèi lo francés intra en classa après l'aqueriment de la lectura en occitan, progressivament, pendent lo cicle 2, d'un biais diferenciat. Las oras de francés en primièr gra a Calandreta se planifican aital cada setmana : CE1 = 3 horas, CE2 = 4 horas, CM1 = 5 horas, CM2 = 6 horas. Calandreta causís la grafia classica e las nòrmas prepausadas pel Conselh de la Lenga Occitana [3].

3.3. La lenga occitana es lenga de cultura : lo projècte pedagogic conten la descobèrta de la literatura occitana amb totes los aspèctes culturals. Los calandrons s'assabentan en classa, pauc a cha pauc, de l'airal lingüistic occitan tot, amb totes sos grands dialèctes. L'aprendissatge d'una lenga tresena se pòt amodar a partir del cap del cicle 2 al primari [4].

3.4. Los ensenhaires funcionan en còla pedagogica d'establiment, que s'acampa almens un còp cada setmana en « conselh ». Aquela còla adòba lo projècte d'escòla dins l'encastre de la Carta de las Calandretas, e garentís tant la plaça de la lenga dins l'establiment coma l'estigança pedagogica dins las classas. Calandreta, amb los regents organizats en còlas pedagogicas e en partenariat amb l'establiment APRENE [5], porgís un metòde de pedagogia que ten compte principalament, dins sa practica, dels trabalhs dels corrents pedagogics « tecnicas Freinet » e « pedagogia institucionala » [6] e dels psicolingüistas sobre l'educacion bilingüa en immersion precòça [7].

3.5. Calandreta encoratja la mesa en plaça d'institucions dins las classas [8] que bailan la paraula als dròlles, que los autonomizan, que regulan la vida dels grops, que dobrisson la classa cap a l'exterior.

3.6. La tòca es d'assegurar una continuitat de la mairala fins al licèu e de donar de sens als aprendissatges. Los establiments Calandreta desenvolopan una pedagogia del subjècte actor dins un grop, adaptada tant al primièr coma al segond gra. 3.7. Lo luòc d'elaboracion del projècte Calandreta es lo congrès. Los regents i prenon part. Participan tanben als acamps federals de regents e an de representants elegits dins cada institucion de Calandreta. Los ensenhaires son actors de lor formacion, iniciala a APRENE, e continua amb lo Centre de Formacion Professional Occitan. Los regents respectan las instruccions oficialas de l'Educacion Nacionala e lo nivèl escolar dels mainatges deu èsser en conformitat amb aquelas instruccions. Dins los establiments Calandreta, lo « Rescambi » es lo luòc privilegiat ont se parteja lo projècte.

Accion cultural

Cada establiment Calandreta participa a l'accion culturala occitana e se religa a la vida culturala de son parçan.

Aquò baila de sens a la lenga pels calandrons, enauça lo vam dintre la Calandreta, alestís de convivéncia e de coesion, e mai ajuda a finançar un pauc l'anar de l'establiment. Aquela accion culturala sus la plaça publica marca ben per far conéisser e reconéisser Calandreta pel mond e per las institucions. Per menar aquò, las associacions Calandretas publican lo calendèr annal de sas manifestacions culturalas occitanas. A cada acamp de l'associacion, l'activitat culturala occitana a sa plaça demest las questions del jorn.

Clavadura

Aquesta Carta clava los principis comuns entre los establiments Calandretas afilhats a la Confederacion Occitana de las Calandretas.

Per poder usar del nom de Calandreta, una associacion a d'obténer e de manténer son afilhacion a la Confederacion, d'aderir a la Carta e de ne respectar tant los tèrmes coma l'esperit.

Los quatre aspèctes, l'associatiu, lo lingüistic, lo pedagogic e lo de las practicas culturalas occitanas, se pòdon pas desseparar : es l'encontre dels quatre que s'identifica jol vocable « Calandreta ».

[1] Per exemple favorís lo porgiment de « setmanièrs » a l'escola (sesilha de cada setmana ont los adultes se pòdon banhar dins la lenga occitana de lor canton).

[2] en tot far referéncia a l'òbra del professor Joan Petit e a las recèrcas de Lambert amb Taylor

[3] Calandreta causís la nòrma classica per ensenhar las estructuras grammaticals e lexicalas als mainatges e coma aisina del travalh quotidian. Totun, Calandreta afavorís l'accès dels enfants a las òbras literàrias e autres produccions escrichas dins la nòrma grafica dicha mistralenca, dins un lagui de dobertura culturala e de coneissença d'autors màgers de la literatura nòstra.

VERNIÈRES Marie-Pierre, *Experiéncias d'immersion non-aboriva a Calandreta : una escomesa pel novèl-entrant e per la classa.*

[4] En cas qu'o faga un intervenent exterior, a de demorar de tot biais en coeréncia amb las practicas pedagogicas dels regents.

[5] Establiment d'ensenhament superior associatiu, fondat per la Confederacion Occitana de las Calandretas en 1996 per assegurar la formacion iniciala dels regents dins l'encastre dobèrt pel protocòl d'acòrdi signat amb l'Estat e segon las prescripcions de Calandreta.

[6] Especialament de Celestin Freinet, Fernand Oury amb Renat Laffitte...

[7] Especialament de Joan Petit amb Gilbert Dalgalian ...

[8] Los "mestièrs", lo "Conselh", lo "Qué de nou?", "l'autoavaloracion", las "cenchas de color", lo "jornal escolar", la "correspondéncia escolara", lo "tèxt liure" amb la "causida de tèxt", lo "mercat" amb "la moneda", son d'exemples de dispositius instituits en classa a Calandreta (aqueila tièra es pas prescriptiva).

Anèxa 2 : Cadre européen commun de référence des langues

Niveau Européen de Langue – Grille d'auto-évaluation -
Conseil de l'Europe : (CERCL)

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
C O M P R E N D R E	ÉCOUTER	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
	LIRE	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les petites publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une littérature.

P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familiaires, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue.
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
É C R I R E	ÉCRIRE	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

Anèxa 3 : Entreten amb Onaya

L'entreten se debana que Onaya es en 5^e, per las vacanças de Prima de l'annada escolara 2012-13. Parla de son experiéncia de novelària gaireben dos ans aprèp l'aver acabada.

- *Adiu Onaya. Se me podiás contar cossí s'es passat per tu l'aprendissatge de l'occitan, cossí te siás botada a l'aprene ?*

Onaya : E ben es ma maire qu'aviá vista a la fèsta de la musica una aficha, e aviá parlat amb de personas qu'èran a la Calandreta, a trobat qu'èra plan e m'a botada dins aquela escòla. I soi anada per agachar un pauc, e ai trobat qu'èra convivial dins aquela escòla, qu'èra fòrça plan, e tot aquò, d'aprene una autra lenga que la maternala, que... èra plan.

- *E tu èras d'accòrdi d'i anar...*

O : Òc ben !

- *Tu, quand siás arribada, qu'as ausida aquela lenga pel primièr còp, cossí s'es passat per tu ?*

O : Ai trobat aquò coma una lenga cauda, èra talament polida, los sons, la musica que fasiá, que me soi dicha « Aquò es per ieu ! Soi segura que va èsser trop plan d'aprene aquò ! » Doncas m'i soi botada.

- *E cossí as començat d'aprene ?*

O : Per començar en escotant totis jorns, a fòrça que vos ausiguèssi parlar a totes, ai començat de dire de mots, de còps èra automatic, après, de còps ba èra pas, sosnavi cossí se podiá dire e me veniá...

- *E quand dises « èra automatic », cossí se passava dins ton cap ?*

O : E ben... èra pas coma aprene una lista de verbs regulars o irregulars e tot aquò, i aviá la musica de la lenga, e mèma se los mots èran pas trop... enfins..., compreniá pas tot, enfins..., mès... al bot d'un moment a marchat..., me metèri a soscar als mots e disiá de causas per trobar los mots.

- *E cossí i sosnavas, tu, dins ton cap an aqueles mots, an aquellas frasas, cossí sosnavas abans de dire, o sosnavas pas abans de dire, cossí se passava ?*

O : Soscavi un pauc amb de causas que soscavi pas. I aviá los dos. De tròces que me caliá soscari per trobar la forma bona, e de causas que soscavi pas... que veniá tot sol.... Que soscavi pas, que sortissiá quand aviái quicòm de dire. Me soveni qu'a la debuta, en setembre que veniá just d'arribar, me caliá soscari. Me soveni qu'aprèp, al cap d'un mes, èra simple... enfins... me veniá... me veniá coma'quò, ... fins...

- *As lo sovenir del moment que te venguèt naturalament...*

O : Òc, vaquí.

- *As sovenir de las causas que t'ajudèron a far de tal biais que las causas te venguèsson aisidament, tot sol ?*

O : Òc, per exemple quand òm me pausava una question sus un mot, quand òm me parlava en occitan, que sabiá pas cossí respondre en occitan, los mots per ba dire... enfins... me caliá pas soscari en francés mas me caliá pensar al francés, es complicat mas es aital que se passava dins mon cap, sabi pas trop cossí lo dire, mas... ai l'impression qu'aviái las doas lengas dins lo cap coma'quò. Mas s'òm me pausava la question en francés, alèra'quí, i arribavi pas, mès pas brica, alèra !... Èra de me parlar occitan, de dintrar dins la lenga que...de començar la frasa, la question en occitan... aquò m'ajudava fòrça per cercar çò qu'èra parièr... o pas parièr... m'ajudava fòrça... E d'entendre totis los jorns tot lo mond parlar la lenga... 'fins... trobavi de solucions dins çò que disián los autres, me las gardavi en me dire « Tè, es aquò que sabiás pas lo còp passat... cossí lo dire... e ben tè ! ara ba sauràs pel còp que ven... ».

- *E t'agradava de parlar occitan ?*

O : Ola là ! (rires) Òc ! Èri urosa !! (rires) Èra trop plan !! (rires) Òc, me fasiá plaser ! Qu'ai pas jamai apresas d'autras lengas tan viste coma l'occitan. L'inglés... 'fins, la parlavi pas corament, l'ai pas apresa aital en un o dos meses ! Òc, èri fòrça contenta de parlar occitan !!

- *E cossí se faguèt que l'aprenguères tan viste ? Arribariás a dire cossí se passava de progressar tan vitament ?*

O: Es vengut naturalament ... ma paissèla m'explicava... 'fins... m'explicava pas... non... cossí dire... me disiá de causas que me fasián comprene cossí caliá dire... m'explicava aital... non, « gneu » te cal escriure « nh » es la palanca... o « non, cal pas dire « coneissavi » que cal dire « coneissiái » perqué es pas lo même grop de verb »... aital... e de còps compreniái pas tot e li demandavi e me tornava explicar o me donava un autre exemple. Me fasiá un pauc coma un cors de gramatica... E ai progressat dins la lenga... coma tot lo mond a l'entorn de ieu parlava occitan... me semblava... i aviá d'exemples per aprene a cossí lo dire... e de còps d'exemples qu'explicavan perqué èra aital... que compreniái tot simplament o que la paissèla me disiá... de còps... es un pauc dificile d'explicar ... cossí avèm progressat dins la lenga... mas...

- *E as sovenir de moments particulars que te sentiguères avançar mai concèctament ?*

O: Ja a cada cors apreniái de novèls mots e aprèp los utilisavi dins de frasas e tot aquò, que me'n soveni, que de còps trobavi los mots talament polits o francament amusants de còps (rire) èran pas rigolòs, es pas aquò... mas me fasián rire de cossí èran bastits... cossí èran... que me disiái que l'auriái poscut devinhar !! (rires) Mèma a la recreança... mèma... èra plan perqué... ont que sièssi dins l'escola, ausi... ausissiái d'occitan, pertot. Aquò èra plan.

- *Pas solament dins los corses...*

O: Òc. Aquí. Èra pas coma al collègi, que parlam occitan pas que dins un o dos corses, e aquí, es acabat... A la Calandreta èra immersion totala, coma quand parlam en francés a l'ostal, quicòm coma 'quò.

- *E dins ta progression dins la lenga, as sentit de grases o èra tot regular ?*

O: Òc èra tot regular mas a de moments, quand... i aviá de còps de causas en gramària que sabiái pas trop... mas... quand ai comprés... quand ai après cossí se construsissiá amb las frasas, aquò m'a fait montar... 'fins... ai sentit la diferéncia... a cada còp que parlavi... 'fin... sentissiái qu'èra mai aisit que d'abans que sabiái pas aquel d'aquòs... de cossí se construsissiá la frasa de... quicòm... de gramària...

- *Te sovenes de cossí as presa consciéncia de cossí se bastissán las frasas ?*

O: En cors... Enfins, l'aviá ja ausit mas compreníai pas tot... e a un cors avèm explicat perqué èra aital, de cossí veniá, de d'ont e de perqué... i aviá de latin ! A òc ! (rires) De latin, adoravi aquò, qu'explicava tot plen de causas e apuèi podiam endevinhar tot plen d'autres mots e tot aquò ! E vesiam de cossí se bastissiá e aprèp ai botat en aplicacion. E a de moments i aviá de causas que me fasián montar dins la lenga, quand compreníai cossí marchava.

- *As sovenir de personas que t'ajudèran mai que d'autras, dins la classa, dins lo grop, dins l'escola ?*

O: Tot lo mond parlavan occitan, doncas... per ieu tot lo mond m'ajudavan. Mai que mai dins los corses i aviá ma paissèla que me fasiá... coma un intermediari... aquí...

- *E aquela paissèla ?...*

O: Òc, èra Léa, tot mon CE2 m'a ajudada e sèm plan copinas encara. Aquò tròbi qu'es un sitèma meravilhós, que ! D'èsser ajudat per un mai grand que sap plan, per parlar occitan, qu'es plan.

- *As sovenir de que te disiá ta paissèla, a de moment de que faguèt ?*

O: Òc, èra plan perqué èrem fòrça bonas amigas, facilitava un pauc tot, que ! Èrem a costat en classa, quitament se ela èra en CM1 e ieu pas que en CE2, èrem totes nivèls mesclats dins la classa, que... mesclats dins las plaças als burèus... Cada moment que i aviá un doble, quicòm que sabiá pas, 'fins... èra totjorn aquí per ieu, aquò èra fòrt plan, me disiá pas la solucion, me fasiá cercar, èra amusant... Èra una bona idèa, los paissèls ! Que dins d'autras escòlas i an pas pensat...

- *E cossí vos èretz causidas totas doas, tu e ela?*

O: En fach lo primièr jorn me soi sietada a una taula, e èra a costat, e... vesiá qu'èri un pauc estressada, que... èra mon primièr jorn d'escola dins una novèla escòla, m'a dit «Adu ! » e tot aquò, m'a parlat en occitan ! E ai comprés un pauc çò que voliá dire, èra una apròcha gentilha, doncas avèm parlat... e quand avèm

causits los paissèls, ai dich Léa e ela a dich Onaya, e aquí l'afar... èrem contentas...

- *Qu'èretz ja tombadas copinas...*

O: E Òc, aquí ! (rires) Tre la debuta, doncas...

- *E quand dises « Tre la debuta », aquel primièr jorn, n'as un sovenir précis ? As comprés còp-sec çò que te voliá dire Léa ?*

O: Òc, es lo ton de sa votz, lo ton de sa paraula... l'intonacion que a botat dins « Adiu ! », ... fin... que ! Èra quicòm d'aimable, de pròche, ai comprés qu'èra un « Bonjorn » amical, es per aquò que se sèm raprochadas...

- *As sovenir, a de moments, per t'adujar a comprene, cossí faguères ?*

O: Òc, aquò òc ! Mai que mai en far de francés, ai comparat. Quand i a un mot que buti dessús, boti lo mot dins mon cap en occitan, e i a la racina, tot aquò, de còps es pas la racina, mas... tot aquò per trobar cossí s'escriu la terminason, l'acòrd, o lo mot tot, que en francés marcha plan... E encara fau totjorn aquò, dins ma vida al collègi, totjorn fau aquò dins mon cap, cèrqui cossí se fa en occitan e ne dedusissi de causas pel francés... O de còps quitament pòt marchar en inglés, m'avisi !... L'occitan, ... es per pertot... dins mai de lengas... l'espanhòl al collègi... m'ajuda... Tre que i a un mot que sabi pas tròp dire, o per l'ortografa, per... lo sens... i a totjorn una racina o quicòm en occitan...

- *La rasiga occitana, ara la coneisses. Mas a l'epòca la coneissiás pas encara. E an aquel moment que dintravas dins la lenga occitana, coma sabi que parlava un pauc inglés ja a l'epòca, que aviás de coneissenças sus aquela lenga inglesa, dins ta familha, siás arribada a Calandreta en parlar francés e un bricon d'inglés. Aquí, a moment donat, quand l'occitan es arribat, cossí as fach amb l'inglés e lo francés ?*

O: I aviá una ligança amb... entre los mots de cada lenga, 'fin... Pòdi pas tròp balhar d'exemples, mas me soveni que quand escriviá de causas en occitan, pensavi al francés, a l'inglés, m'ajudava totjorn... tan per l'inglés coma pel francés... i aviá totjorn un mejan, una ligança per saber se i a dos « s » o pas, se i aviá una « r » a la fin, o pas... Òc, aquò m'a fòrça ajudada, e encara al collègi...

per totes las lengas qu'ai al collègi... Es una soscadissa qu'ai totjorn en cap, l'occitan me ven totjorn quand sosqui a quicòm que sabi pas dins una lenga, en trabalhar... Quand sabi pas un mot en espanyol, amb l'occitan me ven... Ara al collègi m'ajuda encara, me'n servissi... totes jorns... Ai aquò a la pòcha, ai una valisa de mai, e la sortissi... dins de novèlas coneissenças... Òc...

- *Aprèp, siás estada paissèla, tu, a ton torn. Cossí s'es passat ?*

O: Òc ! Èra trop plan ! Ai presas plen de causas que Léa m'aviá apresas, puèi qu'ai passadas a Louna qu'arribava ela tanben, coma aviá fach ieu, juste en ce2, que veniá d'una autra escòla... Aviá un biais, Léa, de paisselar, e ai un pauc pres son biais, e me soi lançada amb lo meu, e aquí... Cada paissèl es different dins son biais de far, d'aprene e d'ajudar, coma Léa, èra totjorn prèsta a ajudar, 'fins... sabiá ajudar sens dire la responsa ! E aquò, ieu, sabiá pas lo far abans ! E m'a après, e ai après a Louna en l'ajudar sens dire la responsa.

- *E cossí fasiás alèra amb Louna ?*

O: Ensajavi de far al meu melhor, coma Léa aviá fach amb ieu, tre que sabiá pas li explicavi, èri totjorn disponibla mas fasiá pas a sa plaça. Èra dificille, perqué Louna èra força timida, gausava pas, aviá paur de s'enganar alèra gausava pas trobar tota sola... Mas ela tanben m'ajudava bravament, perqué me demandava de questions precisas, sus de causas qu'aviá pas socat de còps... abans... m'èri pas jamai pausada la question ! (rires)... E alèra me caliá ensajar de li explicar, e m'explicava a ieu tanben ! (rires) Dins un autre biais !... (rires) Li explicavi en occitan, de que volián dire los mots, li disiá pas en francés, o alèra sonque se compreniá vertadièrament pas. Abans de li dire en francés, cercavi, de sinonimes, de mots per li explicar. Per ieu, es mai important de comprene que de saber la traduccion en francés... E mai que mai, èra ela qu'arribava a me dire la traduccion en francés, pas ieu... Explicavi lo mot e ela me disiá « A ! Vòl dire... », aquí, que ! La daissavi cercar un pauc...

- *E tu, en li far la paissèla, a Louna, disiás qu'as apresas de causas...*

O: E òc ! Òc, pensi qu'ai après tan ieu coma ela ! (rires) Aquò es plan de far de paissèl, perqué lo qu'es paisselat apren, e lo que fa lo paissèl apren tanben. Ai après... Es pas parièr de paisselar e d'èsser paisselat. De se far ajudar e

d'ajudar... Perqué quand explicam, nos explicam a nosautres meteisses tanben ! (rires) De dire a nauta votz... Ai apresas fòrça causas de totas las doas, Léa e Louna ! (rires)... A mesura de li dire apreniái, rectificavi de mots, me bolegava lo cervèl, un pauc ! (rires)

- *E tu, siás venguda paissèla al cap de pas qu'un an de Calandreta, quand mèmes !*

O: Òc, soi arribada en CE2, e faguèri de paissèla en CM1, per Louna, quand ela arribèt a son torn en CE2 coma ieu aviái fach... Faguèri de paissèla l'annada d'aprèp mon arribada, còp sec. S'es passat lèu.

- *As sovenir, que de còps te siásques ajudada tota sola a cercar de causas en occitan, a l'ostal, en vacanças, endacòm mai... ?*

O: Òc ben, sovent ! A l'ostal, amb ma maire, cercavi de mots, d'estructuras de frasas, cossi caliá dire aquò... Mai que mai a la debuta... Puèi aviam un diccionari, e doncas cercavi de mots, parlavi en occitan de còps, lo week-end, amb mamà, enfins... li apreniái de causas... que... èri totjorn curiosa de saber mai ! Me fasiá rigolar !... (rires) Sus la lenga, que... me passionava, que... ! (rires) e me passiona totjorn ! (rires)... Mamà fasiá de danças occitanas, e alèra l'acompanhavi de còps, e parlavi occitan amb de gents que parlavan pas lo meteis occitan coma ieu, e aquò m'agrada fòrça ! D'escotar d'unes dialèctes diferents, que... De véser qualas son las diferéncias, entre lo lengadocian d'aicí e... 'fins... lo lengadocian de 20 mètres aprèp es pas parièr ! (rires) 'fins ! Es supèr ! (rires)... I a de diferéncias subtilas, cada persona a de biaisses de dire diferents, aquò m'interèssa fòrça ! E de còps parlavi a mon grand-paire e fasiam una comparason dels mots, e tot aquò... l'occitan... çò que fa la riquesa de la lenga, es qu'es pas... 'fins... es pas la meteissa pertot, e aquò es plan d'entendre cossí los autres... las autres personas dison de mots... E aquò me passionava ! (rires)

- *E t'a pas jamai embestiat d'ausir qualqu'un que parlava diferentament...*

O: Non. Li disiái : « A ! Qu'es aquel mot, de qu'es aquel mot... - A, vòl dire aquò... o aquò... » e doncas m'excplícava amb de mots, coma ieu fasiái amb Louna (rires) e aquí... trobavi lo sinonime dins la lenga coma la parlavi ieu, ... lo mot que sabiái e tot aquò... Coneissi plan de mond qu'aiman pas aquò, aquela

diferéncia... entre lor occitan e l'occitan de l'autre... e ieu tròbi aquò la riquesa de la lenga... es plan... çò que fa qu'es meravilhosa... I a fòrça diferéncias, e m'agrada de comparar ! (rires) Aimi fòrça far tot aquò... I a de lengas qu'an pas aquò, de diferéncias aital... Quatre biaisses diferents de dire un mot ! (rires) I a pas aquò pertot ...

- *E ben, mercés !! Veiriás quicòm mai a dire per clavar ?*

O: Òc, que foguèt una descobèrta meravilhosa per ieu, de la lenga. Ai trobat qu'èra trop plan de venir completament bilinga !

- *E per acabar, de que diriás sus ton aventura a tu, d'èsser arribada tardìèira a l'occitan, perqué sabes que la costuma vòl que los mainatges arribèsson d'ora, entre dos o tres ans a la Calandreta per aprene l'occitan tan naturalament coma aprenon lo francés... E tu, siás arribada tardìèira, en CE2, a la fin del primari gaireben, de que diriás d'aquela experiéncia ?*

O: Lo primièr mes èra un pauc dificil, e aprèp ai trobat... me fasiá coma se i èri dempuèi dos o tres ans, enfins... coma se i èri coma lo pichons... I aviá lo camin de l'occitan, e ieu ai rejonhat lo camin tardìèirament, mas en quelques meses s'i podèm adaptar e aprèp fa coma se i èrem dempuèi tot pichons... L'adaptacion es mai que mai aisida, que... Aprèp vesèm pas trop la diferéncia.

- *Te sovenes, lo primièr espectacle de Nadal que i participères, fasiá quatres meses qu'èras a l'esc...*

O: « Tres tricas perlicas merlicas... » (rires) !!! Aquò ! (rires) Òc, me'n soveni d'aquò ! Òc ! (rires) Èra lo primièr còp que fasiái una representacion dabans de mond dins una autra lenga ! Èri trop contenta ! (rires) Me'n soveni encara !... de la poesia, fins !... del viralenga ! Èra complicat a dire ! Èra important per ieu !

- *Òc, es benlèu un dels mai complicats a molinar ! E an aquel moment qu'as presa la decision de lo presentar sus scèna per l'espectacle de Nadal, de que as pensat ?*

O: Me soi pensada « I a dos meses, pensavas pas qu'arribariás a dire aquò, quicòm aital !... qu'anavas parlar dins una autra lenga... Soi contenta de far de causas qu'auríai pas pensat de poder far abans.... » Èra coma un saut... un

VERNIÈRES Marie-Pierre, *Experiéncias d'immersion non-aboriva a Calandreta : una escomesa pel novèl-entrant e per la classa.*

passatge... quicòm... E de presentar aquel dire complicat, fasiá coma una aprobacion, un passatge dins la lenga, coma una estapa... Me faguèt un pauc aquel efièch... Que me'n soveni encara ! (rires) Cinc ans aprèp ! (rires)...

- *Te grandmercegi, Onaya, un brave mercés ! Al reveire.*

O. : (rires) Mercés tanben !

Anèxa 4 : Entreten amb Alban

L'entreten se debana a la vacanças d'estiu 2014, aprèp sa primièra annada de novelari passada a Calandreta, un còp lo CE2 acabat.

- *Tot primièr, se me podiás contar perqué venguères a Calandreta, qual agèt aquela idèa, Cossí se passèt aquel afar ?*

Alban : E ben, mon fraire voliá anar dins una autra escòla, e ma maire voliá pas. E mon paire a dich que lo podiá botar a la Calandreta, aquí... e que, aprèp, que ma maire, dins la veitura, a telefonat a Calandreta, aquí, e que aprèp, es ieu e Vivian nos sòmes inscriches a la Calandreta per aprene l'occitan, tot aquò, tot aquò... e que...

- *Me soveni, Alban, lo primièr còp que venguères, amb lo papà, la mamà, e fectivament amb Vivian, lo papà e la mamà, eles, te volián marcar a tu ! A tu sol. Èra question que Vivian acabèsse a l'escòla ont èra.*

A. : Òc, a ieu sonque, a ieu sol. Òc mas Vivian voliá cambiar (intonacion d'insistància) d'escòla ! Te l'ai explicat, e ma maire voliá pas, e aprèp mon paire m'a dich, e ieu un pauc tanben, voliá cambiar un pauc ! E ma maire a telefonat, e m'a inscrich, e dins la veitura ai entendut « Voldriáí escriure un enfant de sèt ans, euh... CE2, tot aquí tot aquí...

- *D'accòrdi. E tu, n'aviás parlat amb papà e mamà d'aquel projècte de venir a Calandreta ? Èras al fial ? Cossí n'avètz discutit amassa ?*

A. : Que a la debuta, voliá pas aprene l'occitan, e que ai progressat e ai dich : « Bon, mamà voliá que... Ai decidit e ai dich « Mamà, vòli plan aprene l'occitan ! ». E aprèp es aquí que l'istòria començava.

- *Perqué voliás pas trop, abans ?*

A. : Que me fasiá un pauc paur, un pauc paur de pas comprene, que... tot en occitan, tot en occitan, que...

- *E òc !*

A. : Aviáí paur de pas comprene e de jamai comprene, donca...

- *E cossí se faguèt que a moment donat as decidit d'i anar quand mèmes ?*
Perqué disiás qu'aviás paur...

A. : Es una decision de me...

- *De tu, òc.*

A. : De ieu, òc.

- *Quala es la causa que t'a fach decidir, que t'a rassegurat, que t'a fach comprehende que...*

A. : Que m'a fach comprehende que i arrivariá a comprehende de pauc a pauc.

- *Òc... I a quicòm que t'a ajudat a te decidir d'i anar ?*

A. : Òc, d'aprene l'occitan, d'aprene una autra lenga... Òc... Coma cal...

- *Òc, coma'quò...*

A. : Coma'quò. Me soveni que voliá aprene l'occitan, mas aviá paur de pas comprehende doncas aviá dich non. E me soi decidit, e ai dich « Non ! Ara, fas pas lo pauroc, vas a la Calandreta, siás inscrit », e tot aquò e tot aquò...

- *D'accòrdi. Alèra quand siás arribat a Calandreta, a la debuta, just quand arribères, cossí s'es passat ?*

A. : Que me fasiá bizar... la cort èra pas... èra quitament pas la mèma que dins mon anciana escòla, a la... (nom de son anciana escòla) Que me càmbia dels copins, que i aviá un pauc mai de causas, de causas per s'amusar a la Calandreta, que a... a... (nom d'escòla) me cambiava de metressa, de... de ... de regenta, de...

- *De tot, que...*

A. : De tot... Tot cambiava !

- *Òc. E amb l'occitan alèra, cossí as començat d'aprene ?*

A. : ...(fa mina de soscar prigondament)

VERNIÈRES Marie-Pierre, *Experiéncias d'immersion non-aboriva a Calandreta : una escomesa pel novèl-entrant e per la classa.*

- *Te sovenes cossí as començat, los mots qu'as apreses en primèr, qual es que t'a ajudat ...*

A. : Que Matís, un elève de CM1 (de fach èra de CM2) a la debuta èra en CM1, que m'a vertadièrament ajudat a comprene, a far lo travalh, e tot aquò, a far lo travalh en occitan, e tot aquò, e pichon a pichon, progressiá... progressiá... e deveniá....

- *D'accòrdi. E Matís, perqué es el que t'ajudèt ?*

A. : Perqué es mon paissèl !!! Perqué es el que m'a causit ! E ieu tanben l'ai causit !!

- *D'accòrdi ! E a quin moment te causiguèt e tu lo causiguères ?*

A. : Cresi al Conselh, al primièr Conselh,... cresi.

- *E t'a bravament ajudat, Matís.*

A. : Òc !!

- *E de que te disiá per t'ajudar ?*

A. : Que me disiá... que me... que me tradusiá los mots en occitan en francés, e que me tradusir, me tradusir, e que m'ajudèt als travalhs qu'èran un pauc dures, per ieu, e que tu m'ajudères en matièira.

- *Es a dire ?*

A. : Es a dire que... per exemple en istòria, m'ajudères amb lo classador, a recaptar de dossiers, de documents, tot aquí, tot aquel rambalh dins mon classador qu'i aviá, e m'as ajudat a reparar aquel rambalh e lo transformar en pròpris.

- *Impecable...*

A. : Que me corrigiá dins lo travalh, Matís.

- *D'accòrdi ? E quand aviás de causas que sabiás pas, li podiás demandar...*

A. : Si. Òc. E me respondava, me respondiá... me disiá des enigmas. De còps...

VERNIÈRES Marie-Pierre, *Experiéncias d'immersion non-aboriva a Calandreta : una escomesa pel novèl-entrant e per la classa.*

- *Cossí aquò, te disiá d'enigmas ?*

A. : Per exempla, quand... quand... dètz-e-nòu e quaranta-quatre fa... cinquanta que o seissanta que ? Lo debut de la frasa, que me fasiá soscar, que !

- *T e disiá pas la responsa, que !*

A. : De còps, quand èra trop dur, me disiá un pauc la responsa, si que non...

- *Si que non te fasiá endevinhar tot sol ?*

A. : Òc.

- *Èras plan copin amb Matís ...*

A. : Òc !... Òc... Èra la sola persona que m'ajudava aital, e que podiá comptar que sus el.

- *Òc... E se te sovenes, cossí as començat a aprene, quines son los primièrs mots o las primièiras causas ?*

A. : « Va plan », o « Va plan, e tu ? » aprèp, « D'accòrdi », e tot aquò...

- *Òc, aqueles pichons mots de la vida de cada jorn... E se i a una causa que aimas melhor...*

A. : Lo melhor ??

- *Òc ! Çò que preferisses d'aquel afar de parlar occitan.*

A. : ... (sosca)... Es la cultura !! La cultura de parlar occitan, aprèp, las matièiras, aprèp, l'escritura, la...

- *Explica-me plan aquò, la cultura, que dises...*

A. : La cultura ?

- Òc.

A. : La cultura de parlar occitan. De tot çò que i a quand parlam occitan. Tot çò que raconta la lenga occitana... Que i a d'autres que dison que l'occitan es una

langa mòrta, alòr que es pas vertat !! Que l'occitan, n'i a qu'en parlan totjorn !! E que l'Occitania, que parla tanben occitan.

- *E aquò t'agrada fòrça.*

A. : Òc !

- *E aquò, lo sabiás abans de venir a Calandreta ? Lo coneissiás aquel afar de cultura o l'as descobèrt a l'escòla ?*

A. : L'ai descobèrt un pauc a l'escòla, e puis mon paire me contèt tot aquò.

- *Ton paire te l'aviá explicat tanben...*

A. : Òc, per me preparar.

- *Per te preparar a venir... E aquò t'a interessat.*

Es un pauc difficile çò que te vau demandar, de tornar un pauc en rè dins lo temps, quand siás arribat, just abans lo moment d'arribar a Calandreta, quina èra ton idèa, èras impatient de que ?

A. : Impatient d'aprene l'occitan, impatient de me far de copins, impatient d'aprene la cultura, impatient de un pauc tot. D'aprene las matièiras, d'escriure, de trabalhar sustot, ... e d'aprene l'occitan e tot aquò.

- *Venes de m'explicar çò que t'interessava, çò que t'a ajudat, conta-me se i agèt quicòm que foguèt bravament dur...*

A. : Dur ??

- *O difficile, que te pesèt...*

A. : Que me pesèt un pauc quand i aviá una regenta que me demandèt qualche causa, èra a la debuta, aquò ! Que èra en occitan, e al debut debut debut, compreniái res ! Que « Va plan », « d'accòrdi » e tot aquò... e èra dur de capitlar tot sol, un pauc, ... E que Matís me remontèt lo nivèl, e que un jorn m'a dich « Siás capable de compre tot sol, ara ! ».

- *A !... E aviá rason ?*

A. : E òc, aviá rason...

- *E fectivament, èras capable...*

A. : E doncas m'a daissat far lo travalh tot sol, e i soi arribat.

- *E as pas agut paur an aquel moment, de te trobar tot sol, o al contrari t'a rassegurat ?*

A. : Euh... Un pauc los dos...

- *Matís te diguèt « Ara, lanza-te tot sol »... Te sovenes quora èra ? Longtemps apuèi la dintrada o pus tard ?*

A. : Òc, pas longtemps, tres o quatre... dos o tres meses... Dos meses aprèp.

- *Pro lèu, quand mèmes !*

A. : Dos meses.

- *Ti siás botat fòrça lèu !*

A. : Òc...

- *E alèra, quand comencères de poder parlar occitan, que vesiás que podiás far de frasas tot sol, que parlavas en classa, impecable.*

A. : Òc !

- *De que t'a fach, a tu, coma impression ?*

A. : L'impression de... de... un pauc de me far ridiculisar dabans los autres, un pauc (rires) que !! (rires)

- *Perqué ??*

A. : E ben perqué los autres rigolavan darrièr los burèus, totes...

- *As comprés perqué rigolavan ?*

A. : Perqué parli... un pauc que... parli un pauc... fasiái de frasas... fasiái de fautas dins mas frasas, mas que fasiái las « r » talament rotladas que fasiá rire. Aimi trop aquò, far las « r » rotladas !! E fasiái da fautas dins mas frasas, mas

contunhavan, abandonavi pas. Doncas anava plan. E me soi fach un pauc comprene aprèp quand ai capitat l'occitan.

- *E los autres risián perqué èras lo sol a far las « r » tan polidament. Es aquò que los fasiá rire... E ba sabi, que ba me diguèron. Trobavan qu'èra formidable aquò, e planses remiravan qu'un començaire coma tu i arribèsse talament plan, èra per aquò.*

A. : Matís me diguèt aquò. Me'n soveni, me l'a dich. Lor agradava, aquò !

- *E per tu, aquela experiéncia se va contunhar...*

A. : Òc !!

- *Que vas dintrar en CM1...*

A. : Òc !!

- *Puèi passaràs en CM2...*

A. : Òc, vau dintrar en CM1, vau progressir encara e encar, coma Naël (un camarada que va dintrar en CM2, el), coma Matís (son paissèl, que va dintrar en 6^e), coma Younic, (idem), e que aprèp, serai fòrt !!

- *E Òc ! E ara, pensas que te cal melhorar que ?*

A. : Que me cal melhorar un pauc las futas dins las frasas, que me cal melhorar... que... qu'aquò.

- *Qu'as una prononciacion qu'es perfiècha, A. ! Aquò, es plan sovent lo mai difficile ! Tu, as capitat aquò còp-sec ! Los primiers mots qu'as dices, èra, d'una prononciacion perfiècha.*

A. : Òc, e puèi mon paire m'a dich, de còps me disiá, « Siás fach per l'occitan »...

- *Perqué t'ausisiá ?*

A. : En classa, quand veniá me cercar, m'ausissiá parlar.

- *A ! E te disiá aquò !*

A. : M'ausissiá parlar amb tu, e las mametas tanben, las... las *mamies* tanben.

- *E òc. Òc, èra important, lo mond te disián qu'èra bravament plan.*

A. : E òc, me disián qu'èra coma caliá, que fasiá pas francés cossí parlavi, que se vesiá qu'èra d'occitan, que sonava plan.

- *Cossí aquò ?*

A. : E ben qu'ausissái plan la diferéncia entre lo son de l'occitan e lo son del francés, que fa pas brica parièr, que !

- *E l'ausiguères còp-sec...*

A. : E ben òc, pardi ! De còps, quand cercavi un mot, me disiái « Non, es pas aquò, pòt pas èsser aquò, qu'aquò sembla trop lo francés, deu èsser mai different. »... Que... e èra totjorn coma aquò, e èra vertat. De còps lo disi, lo quicòm, e quand escoti çò que disi, me'n rendi compte aprèp, e me coregissi. E es aital, es plan.

- *E ben... E per acabar, veiriás quicòm mai a me dire, quicòm qu'agem doblidat ?*

A. : Si ! De que aimi pas en matièira !

- *Anè ! Vai-ié.*

A. : Non ! Que aimi !

- *Anè !*

A. : Que aimi pas trop las matematicas. Perqué es un pauc dur. Es pas las matematicas aital, un per dos, un mai dos, aquò... non ! Es las matematicas mile, million, mile mai mile, mai mile...

- *Las matematicas complicadas t'embèstian un pauc...*

A. : Quaranta còps dos, quaranta còps dètz... Aquí me fa chifrar, aquò !!

- *Òc ! Comprendi !!*

A. : E las matièiras que aimas, ... que aimi, l'istòria, tot aquò... las sciéncias tanben... L'istòria, las sciéncias, aprèp... quand òm... l'escritura... tot aquò... Las

adicions ! Aquí aimi pan las adicions ! Aquí ! E lo francés perqué me fa soscar en occitan. Son de lengas que van amassa.

- *Cossí aquò ?*

A. : E ben me las sosqui a l'encòp, es totjorn aital, las ai dins mon cap e fan amassa. Coma te disíai, agachi se çò que disi es occitan en agachar cossí es çò que disi en francés. Es tot. Es per aquò que de còps vau lentament en francés, perqué me sosqui a l'encòp, e me fa de temps, enfin, un pauc... Ara me fa mens de temps que a la debuta debuta debuta... M'acostumi. Es plan perqué de còps los mots-aisinas es parièr e de còps es pas parièr... e me'n soveni coma'quò...

- *Dises que te'n sovenes coma'quò...*

A. : E ben òc, coma'quò. Per exemple « longtemps », es parièr en francés e en occitan. E ben es pus facile, me'n soveni. E « fòrça » e « beaucoup », es pas parièr... Abans sabíai pas escriure « beaucoup », l'escrivíai amb una « o » a la debuta. Mas ara coma es diferent, me'n soveni. Me disi que « beaucoup » es polit, coma « beau » en francés... E aquí... Marcha...

- *E te lo soscas tot sol, aital...*

A. : E ben òc, tot sol. M'es vengut tot sol... Sabi pas dire...

- *E te lo soscas totjorn dins ton cap... Dempuèi quora te lo soscas aital ?*

A. : Dempuèi la debuta debuta debuta. Perqué aviái un pauc paur de i arribar pas... a comprene... enfin... coma te disíai... E me soi dich « I arribaràs, petaça-te ». E me soi petaçat... E puèi es vengut tot sol. Es simple...

- *Es simple...*

A. : Òc... Es tot. Es acabat.

- *E ben, escota ! Te disi un grand mercés, Alban ! Mercés per totas tas responsas.*

Anèxa 5 : Entreten amb Vivian

L'entreten se debana a las vacanças d'estiu de 2014, que Vivian a acabada sa sola annada de novelari pel CM2.

- *Adiu Vivian, alara anam poder començar l'entrevista !*

Vivian : OK !

- *Alèra, Vivian, se me podiás contar primièr cossí as decidat a moment donat de venir a la Calandreta ? Cossí se passèt, qual prenguèt aquela decision.*

V. : Se vòls, a la debuta, èra per mon fraire... Soi vengut vesitar, perqué... perqué... ieu, normalament deviáí demorar dins mon anciana escòla. Alara, e ben, ai vesitat, me soi fach... e aprèp... (tòrna prene en rotlar la « r ») Aprèp t'ai vista, te siás presentada, ieu tanben, e aprèp lo rendez-vous èra acabat, sèm partits de l'escòla, e lo ser ai dich a ma maire : « Mamà, es que poiriáí anar an aquela escòla, perqué m'agrada mai que mon ancièna escòla ! »... Perqué... perqué... ben... sabi pas... Tròbi que i a una ambiança a la Calandreta que es diferenta d'autras escòlas, perqué parlas una autra lenga. Te fa descobrir una autra lenga. E aquí.. E aprèp mos parents an dich « D'accòrdi, se vòls ! » E aquí. Soi arribat a l'escòla.

- *D'accòrdi. Disiás que i aviá una ambiència diferente, as parlat de la lenga...*

V. : Òc...

- *Poiriás dire la rason pus fòrta que te balhèt enveja de venir, perqué coma disiás, a la debuta, venguères a l'escòla amb los parents, mas pas que per ton fraire.*

V. : Ben òc !

- *E tu èras pas concernit per aquela causida. Quina es la causa mai importanta que faguèt que te diguères « ieu tanben, i volí anar ! » ?*

V. : Perqué... Quand vegèri tot lo mond que parlava occitan, ieu, m'a balhat enveja !! E me diguèri « Vòli parlar occitan, vòli anar an aquela escòla ! ».

- *D'accòrdi. E perqué voliás parlar occitan ?*

V. : Perqué m'agrada de descobrir d'autras lengas, de me dubrir a autres causes que lo francés, es una causa que, francament... es plan.

- *E coneissiás l'occitan abans, abans de venir ?*

V. : Òc.

- *Sabiás qu'existissiá ?*

V. : Òc, un pauc... Sabiái dire « Adiu », euh... « Va plan », « Cossí vas ? », de causas coma'quò... un pauc, òc... Mas quand soi arribat a la Calandreta, l'occitan èra una lenga estrangièra per ieu ! I Comprendiái pas res !

- *I compreniás pas res brica...*

V. : Non ! Pas res !

- *E quand dises que lo coneissiás un pauc abans, que sabiás dire « Adiu » e « Cossí vas ? » de causas atal, qual es que te l'aviá après aquò ?*

V. : Òc, ben... Dins l'entoratge, l'ai entendut... mos papets, mas mametas... un pauc... juste per dire « Adiu, cossí vas ? » que !

- *D'accòrdi. Tornam un pauc a çò qu'aviás començat de dire, disiás que l'occitan èra una lenga estrangièra per tu.*

V. : E òc !!

- *E doncas, cossí as fach per l'aprene tan viste, finalament ?*

V. : E ben ai escotat fòrça ! A fòrça escotat. E a la recreança, amb los copins, per rigolar, parlavan un pauc occitan... de causas aital... E aprèp, sustot pendent lo temps de classa, t'ai entendut, tu e los autres, parlar. E aprèp, a un moment de l'annada, lo tresen mes, sabiái fòrça plan lo parlar, comprendiái tot, mas aviái paur de lo parlar ! Aviái coma una sòrta de complèxa... De parlar... Mon fraire, aprèp, el ! (bufa d'un biais espantat) Un mes, e èra partit, que !! E doncas, un jorn, pendent lo temps de la poesia, per balhar mon vejaire sus la dicha d'un copin, me soi lançat, ai facha una frasa en occitan e aprèp, es partit !! Coma disiás, tu, ai tustat sus lo boton ! (rires)

- (rire) *D'accòrdi ! As fòrça plan explicat, aquí ! E sauriás dire çò que t'ajudèt ? As dich qu'as escotat, qu'escotavas los copins, se i a qualqu'un que t'ajudèt mai que mai ?*

V. : Òc, òc. I a mon paissèl que se sona Ronan, que m'a plan ajudat a parlar, a comprene, a plan l'escriure ! Tanben, l'escriure, es mai complicat, perqué la causa que soi lo mai embufat amb l'occitan, es la conjugueson, aquò, i arriba pas trop. Mas aprèp, pendent las poesias, ... tanben, ai apresas las poesias !! Doncas m'a plan après, m'a après a parlar un pauc. Que i aviá de mots qu'apreníai de per còr, amb los verbs... e aquí... E doncas aquel paissèl m'a plan ajudat a parlar, a comunicar, a escambiar, e vaquí.

- *De que faguèt ton paissèl mai particulariamet ? Te sovenes de moments plan précises ? De que te disiá, de que fasiá ? Cossí se passava plan concrèctament ?*

V. : E ben ai una idèa. Es que quand soi vengut a la Calandreta per lo primièr còp en classa, èra en junh. Cresi. Lo vint-e-un. E ben aqueste jorn, e ben, al travalh d'ecrich, Ronan m'a dich « Te cal faire aquò... » « S'escriu coma aquò... », m'a explicat un pauc los accents, las pronunciacions, aquí... Aquò m'a ja balhat un pauc l'idèa. E aprèp, èri a la dintrada, lo primièr... la primièra... la primièra... las primièras frasas qu'ai après, es la cançon d'anniversari, « Un an de mai ». Es aquela. Aquela, l'ai apresa a una vitessa « grand uèit » ! Aquí... E aprèp ai de mai en mai escotat, de mai en mai après, e apuèi es sortit.

- *D'accòrdi. Ara, çò que te voliá demandar, Vivian, serà benlèu un pauc complicat, mas se me podiás explicar cossí as fach dins ton cap per te'n petaçar d'aquela lenga ? Per t'i retrobar ? Perqué as dich qu'aviás escotat, escotat, mas i a un fum de causas que se son passadas aquí dedins !*

V. : Òc ! (rires)

- *Doncas, un pauc, cossí te siás petaçat d'aprene aquela lenga ?*

V. : E ben, en fach, en fait, i a de mots que ressemblan fòrça al francés, o que la significacion es pròcha, e ben... que en fait, euh... çò que s'es passat dins mon cap a un moment, èra un declic ! Perqué a la debuta, parlava... parlavi totjorn francés, e ben aprèp, èra un pauc complicat per ieu de comprendre, de de... de

de... de desquifrar... d'escriure... un fum de causas coma 'quò que tròbi qu'èra dificile, e dins mon cap, s'es passat que per exemple, dises « Va plan. » Ieu demanda a un copin de que vòl dire « Va plan ». E me ditz çò que vòl dire. E doncas ieu, ai entendut e ai comprés que « Va plan » vòl dire que ça va. *Et voilà*. Euh... e aquí ! « Va » e ben es coma en francés juste que se pronóncia pas parièr, e « plan » en ben vòl dire « bien ». E aprèp, per totes los autres mots, es parièr, es la meteissa causa, e vaquí, s'es passat coma 'quò. Que me soi fach d'exemples de cossí marcha l'occitan amb lo francés, que ! Que çò que sabái dire en francés me fasiá soscar a cossí lo podiá dire en occitan...

- *E disiás qu'èra complicat per tu la conjugason.*

V. : E ben òc perqué per las conjugasons, que coma t'ai dit es difficile per ieu, e ben ai pas tot vist encara. Perqué es pas qu'una annada... E las terminasons, de còps i pensi quand parli e de còps i pensi pas, i sosqui pas. Me fa d'errors, de fautas, que ! Escriure los accents, l'intonacion, es un pauc complicat. Ieu, i arribi pas tròp. I arribi... a la fin de l'annada, i arribi a l'escriure plan. Pas fòrça plan è ! Mas un pauc. Doncas m'a plan ajudat tanben quand mèma. Que lo francés, abans, èra pas ma matièira fòrta. Èri pas nul, non, mas pas... E ara vesi que me soi melhorat. M-E (la regenta de francés) m'a dit qu'anava plan, qu'èri prèste pel collègi ! Alèra se l'a dit...

- *E veses perqué te siás mejorat aital ?*

V. : Me pensi qu'es perqué me fa soscar. Me demandi cossí se dit en occitan per far lo francés, me demandi cossí se dit en francés per far l'occitan, e aquí ! E de còps quand fasiam d'inglés, me disiá de causas coma 'quò, tanben, e marchava ! (rires) Òc ! Marchava !

- *Per exemple...*

V. : E ben... Sabi pas... Coma... ben... Non, marcha pas per la conugason. Es pas parièr. En anglés, càmbia pas parièr. Càmbia pas tròp du tout ! Tròbi pas, aquí... Tròbi quand lo vesi, quand travalham... Sabi que dins lo conte de Alfie qu'avèm fach en anglés, n'i aviá... Lo vesi quand i soi finalament... Me lo disi sul moment. Mas i a un fum de causas que marchan. E me'n soi servit per l'Escapolaire tanben !

- *Doncas, siás arribat en tota debuta de CM2, per una sola annada, e...*

V. : Ben òc !... Perqué èri pas previst ! Èra pas previst qu'anavi passar qu'una sola annada a la Calandreta !!

- *E òc ! E coma totes los CM2, as passat l'Escapolaire.*

V. : E ben òc !!

- *Conta-me aquel afar d'Escapolaire.*

V. : A la debuta d'aquel afar d'Escapolaire, ieu, cresíai que lo podíai pas passar ! Que amb meteis pas... euh... même pas una annada d'occitan, èra pas possible !!! Mas al quatrien mes de la dintrada, l'ai parlat, ai començat de lo parlar. E puèi fasiái que lo parlar, e lo parlàvem plan. E doncas me soveni, èra al Conselh que tornam de las vacanças de Nadal, as presentat l'Escapolaire e as dich que lo passariam lèu, en març o en abrial, aquí. Ieu ai agut fòrça paur, me soi dich « Aquò es pas per ieu ! ». Puèi tu m'as dich que si, que me voliás marcar, e sustot, m'as dich que pensavas que lo podíá aver. Que se l'aviá pas èra pas grèu, mas que lo podíá aver coma los autres. Que m'i caliá metre un pauc mai a fons, e que lo podíá ganhar, que !! Alèra me soi dich que sabiás çò que disiás, e que me caliá escotar. Èri pas trop segur, mas me caliá ensajar. Me soi botat a revisar mas dictadas, mots-aisinas, tot... per l'espròva escrita, e l'espròva orala ! Non, perqué aprèp, l'Escapolaire, quand ai après que aviás fait coma disiás, que tu m'i aviás inscrit, me soi dich « Oaï ! Es quicòm ! ». E aprèp, per l'Escapolaire, ai agut un pauc paur perqué es quicòm que francament, es pas res ! Es un diplòme !! Que te servirà per lo collègi !! Al Brevet. Mas lo problema es que se fasèm pas d'occitan al collègi, servirà quand mèma, que cal aver l'A2 dins quina lenga que siá.

- *En tornant an aquel Escapolaire, doncas, me soveni plan que tu, quand comencèrem de ne parlar, lo voliás pas passar... Te voliás pas marcar.*

V. : E ben non !! Perqué me sentivi pas capable de passar quicòm coma 'quò. Me disiái « Mas cossí vas faire ? Siás a même pas un an an aquela escòla, e ja deu passar un diplòma !! De lenga !! Aquò, me disiái « Lo vas pas reüssir ! » Enfin... Te cal ensajar, i a de l'esper... Mas aquí aviái pas fòrça... euh...

- I clesiás pas ?

V. : Òc !! Es aquò !! (rires) Aquí, i clesiái pas tròp.

- Pr'aquò te siás atalat al trabalh, as revisat, disiás.

V. : Òc !

- Al moment de lo passar, al moment precisament de las espròvas, de que s'es passat ? Te siás avisat qu'èra tan dur coma te l'Imagenavas ? Quinas foguèron las dificultats ?

V. : E ben a la debuta, la causa que m'a fait lo mai paur, èra que lo mai difficile per ieu èra l'esprova orala ! Perqué i aviá una causa per enregistrar ! E aquò me... fuu !! M'a botat la pression !! Perqué te dise « As pas lo drech a l'error ! » Perqué aquí, i a quicòm que t'entend, que t'enregistra !! E aquí. Per l'esprova escricha, ai pas agut cap de problema, me soi plan relegit, ai plan verificat mos mots-aisina, çò que sabiái de dedins las dictadas, e tot aquò, i a pas agut de problema... A la debuta, aquí èri un pauc percut ! A la primièira compreneson, fin... per quand se parlava de l'anniversari... èri un pauc percut. Perqué dabans un mossur que coneisses pas e que t'enregistra, i a quicòm que t'estressa !! Apuèi, las autres esprovas, me'n soi plan sortit !

- Un còp qu'agères tot passat, pensavas que l'anavas ganhar, o pas ?

V. : E ben non... Sabiái pas tròp... Me disiái pas « A ! Vas lo ganhar ! Siás lo « mejor » ! » Non, non, non ! Me disiái pas tanben « Ò ! Siás nul, lo vas ratat ! » Me soi dit, « Veiràs ben ! ».

- De que diriás d'aquela experiéncia qu'as viscuda, ara que fa un an, quin bilanç fariás ?

V. : Ben... Èri plan, perqué ai apresa una lenga que parli plan, aquí s'entend (rires) e mèma se a de moments èra difficile, las primièras dictadas, las poesias... A ! Las poesias ! Aquò, tanben, de còps ai pas tròp assurit ! Assurat !... Me soi fach un fum de copins, soi content de partir al collègi amb aquela experiéncia, amb aquel esper...

- Finalament, èra difficile a de moments, èra dur, mas siás content de l'aver fach.

V. : Soi content de l'aver fach perqué pròva qu'en soi tot a fèt capable !!

- Òc ! D'accòrdi !

V. : En soi capable !!

- A la debuta la voliás aprene, aquela lenga ! E siás arribat, a çò que voliás !

V. : E òc !! Èra un desfís ! Per ieu. Aprene, a la fin de l'annada, passa mon diplòma e sabi parlar la lenga !

- Èra un desfís.

V. : Òc ! Èra un desfís !

- E l'as capitat.

V. : E òc ! L'ai capitat !

- E siás content.

V. : (rires) Òc !!

- N'as d'autres desfises ara ?

V. : Òc, n'ai ara ! Qu'abans l'occitan, ne fasiái pas de desfís ! Èri nul ! Jamai arribavi pas. A l'escòla, èra la catà ! (rires) Ara, per lo collègi, ja d'aver de bonas nòtas, de plan trabalhar, perqué es fòrça importent, tanben aquí vau ensajar de me metrisar e d'aver un comportament plan, perqué dintri al collègi. E al collègi, es pas l'escòla ! Es pas « Te pausas e soscas al canton » ! Aquí es « Una ora de pega ! » E òc ! E lo reglament a recopiar. E tanben ai l'espòrt lo dimèrces, e sabes que quand siás pegat, siás pegat lo dimèrces ! E doncas vau secar l'espòrt ! E aquò, volí pas !

- Bon. Ton desfís es aquí, doncas...

V. : De pas me far remarcar, pas de far de bestièses.

- E as mostrat que un desfís, siás capable de lo ganhar, de lo capitlar !

V. : Òc, de lo capitlar ! Es lo primièr còp que ne capiti un, e pòt contunhar. Sabi. Al collègi, i a de rumors, d'insolentas, de causas coma 'quò. I a los grands, que tu

siás lo mai pichon. Mas aquò, lo cal daissar de costat, ne cal pas téner compte, lo cal ignorar ! Preni aquela resolucion per lo collègi. E pel trabalh, ai de problèmes amb las matematicas ! Ai ja redoblat una annada a causa d'aquò. Al collègi, anèri véser la professora de matematicas e li ai explicat. E me diguèt que tot aniriá plan, que se jamai compreni pas me cal anar demandar e me tronarà explicar. E aurai un sostenh en matematicas se vòli. M'i soi inscrit ja.

- *Te siás plan organizat per téner de bonas resolucions e te balhar los mejans de ganhar ton desfís.*

V. : De me pausar un desfís e de me balhar los mejans de lo capitlar. De tota faiçon, a la fin de l'annada del collègi te lo dirai ! A la fin de seisena.

- *Òc ! Nos balharem de novèlas ! Veiriás d'autras causas a me dire per parlar d'aquela experiéncia de l'annada passada ?*

V. : Es domatge que al collègi i a pas, a totes los collègis, i a pas d'occitan. I a de collègis que i a l'occitan, aquò es fòrça plan, de descobrir una autra lenga per los autres que l'an pas fait ! Es una experiéncia, francament, a far ! Perqué es quicòm d'inobliable ! D'acabar una annada de primària botada coma 'quò, aquò, è ! francament, es plan ! Soi content.

- *E ben, se vòls, anam poder acabar sus aquel polit mot !*

V. : E òc !

- *Mila mercés, Vivian !*

V. : De res.

Anèxa 6 : Entreten amb Bastian

L'entrevista amb Bastian se debana al moment qu'acaba son CM2, après tres ans passats a la Calandreta de C.

- *Bastian, nos pòdes contar los tres ans a la Calandreta, cossí siás arribat, çò que t'a agradat, e tot aquò ?*

B. : Òc, en fach, soi arribat en CE2 a la Calandreta. Alara, a la debuta, i aviá d'unis problèmis mas après tot s'es arrengat.

- *Comreniás ? Los autres parlavan la lenga dempuèi pichons e tu non, cossí as fach ?*

B. : A la debuta, compreniái pas trop, mas aguèri un paissèl,

- *Aa ? Es a dire, un paissèl ?*

B. : Es un amic que t'ajuda

- *Un de la classa ?*

B. : Òc, un amic que t'ajuda quora as de problèmis, pas forçadament de problèmis per la lenga a la debuta, mas tanben de problèmis de comportament o de causes aital, e aqueste paissèl m'ajudava a comprene l'occitan, e donca ai poscut comprene plan lèu, e aprèp tot s'es plan passat. Me soi fach d'amics. Pendent los tres ans, la Calandreta foguèt plan, e... [(a sota votz) : *on dit comment accueillante ?*]

- [(a sota votz) *t'aculhiguèt plan ?*]

B. : ... m'aculhiguèt plan. Aquí partissi en siesena, auriái plan volgut demorar amb mos amics a la Calandreta, mas la siesena tanben va èstre plan.

- *Alara, te sovenes ? Al cap d'un an, sabiás parlar ? Al cap de quant de temps as pogut parlar amb los autres ?*

B. : Bè... Soi dintrat en... en setembre...

- Òc...

B. : ... a la Calandreta... e comencavi de parlar *heu*... fin de novembra... de debuta de decembre...

- Òc...

B. : E ai plan parlat a pus près en... en març, *heu*... febrièr.

- *Aquí ! Ja, tre febrièr març, podiás dire mai o mens tot çò que voliás ?*

B. : Mai o mens, 'fin... Pas forçadament tot çò que voliá, mas sabiá a pus prèp, èri a pus prèp tombat al nivèl de la classa.

- A òc ! *Diga, anèt viste, anèt lèu ! E per escriure, foguèt parièr ?*

B. : Per escriure prenguèt un pauqueton mai de temps, perqué l'ortografia occitana es complicada,

- A òc ? *Tròbas* ?

B. : Òc, tràbi, un pauc, amb los accents sustot, sabèm pas ont los botar, mas si que non, prenguèri un pauqueton mai de temps per l'escritura que per l'oral, mas coma lo parlam totis los jorns, l'occitan se pòt aprene plan lèu.

- Òc, e *mai aquí siás dins de condicions bonas, perqué totes parlan a l'entorn de tu aquí dins la classa.*

B. : Òc,

- *E de qué disián los autres de te veire aquí te metre a parlar al cap de dos meses ?*

B. : Òc, res d'especial.

- *Non ? Lor semblava normal ?*

B. : Òc,

- *E lo paissèl, foguèt content ?*

B. : Òc, foguèt content, èra pauc a cha pauc, mas lèu parlèri l'occitan e èra content d'aver capitat de me far aprene l'occitan.

- *E tu, perqué auriás poscut demorar dins l'escola ont èras dins ton vilatge, de que te sembla que t'a portat d'èsser vengut aici passar los tres ans de cicle 3 ?*

B. : Ja de parlar occitan. Aprèp, se passava melhor, aviá mai d'amics, perqué dins mon anciana escòla, i aviá d'unes problèmis,

- *T'endeveniás pas trop amb los autres aval ?*

B. : Òc, òc. E tanben m'a permetut de conéisser de monde d'un pauc de pertot, perqué aquí i a de monde d'un pauqueton pertot. E foguèt plan. Fasiam mai d'arts plastics e de causas aital, mai de talhièrs, e foguèt melhor que mon anciana escòla.

- *E i a d'autras causas qu'as descobèrtas aici dins lo biais de far l'escola, que fasiás pas abans dins ton autre escòla ?*

B. : Bè, pas trop, mas las palancas, mas abans èra normal perqué parlavem sonque una lenga,

- *Las palancas, èra una descobèrta alara per tu ?*

B. : Òc, perqué abans coneissiá pas.

- *E alara, de que t'agrada dins las palancas ?*

B. : E ben qu'aital permet de tradusir de mots, e sustot dins los mots podèm saupre cossí tradusir los sons dels mots, que per exemple se s'acaba en [« é »] « e »] en francés serà « ada » en occitan.

- Òc. *E aquò t'agrada de comprene que i a de règlas que te fan passar d'una lenga a l'autra ? E te'n servisses d'aquelas règlas ?*

B. : Òc, me'n servissi sovent, coma capiti pas trop de far de mots, donca, vaquí.

- Òc, *ensajas de cercar la palanca e fas lo mot ? Es aquò ? T'arriba de còps ?*

B. : Òc, i a... perqué dins d'unes, dins de partidas de... cossí díser, i a de ressembléncias entre lo francés, l'occitan, donca, sovent ensagi de trapar çò qu'es lo francés, en veire lo mot lo mai pròche de l'occitan,

VERNIÈRES Marie-Pierre, *Experiéncias d'immersion non-aboriva a Calandreta : una escomesa pel novèl-entrant e per la classa.*

- Òc, quand siás en occitan, ensajas de comprene lo mot francés equivalent amb aquelas palancas ?

B. : Òc.

- E t'ajuda tanben a saber de còps cossí escriure un mot en francés ?

B. : Ben òc, perqué sovent lo francés ajuda mas es sustot l'occitan qu'ajuda, perqué i a mens de letras muètats, mudas, e donca sabèm ont botar de « s », tot se pronóncia,

- Aquò es plan quand fas los vèrbes e tot aquò.

B. : Òc, es mai aisit.

[.....]⁵⁰

⁵⁰ La seguida de l'entreten es pas pertinenta per nòstra amira.

Anèxa 7 : Objectius generals del programa *Familhas de lengas* (Extractes⁵¹)

Al cicle 2

- Oral**
- Descobrir d'autres dialèctes occitans
 - Descobrir diferents accents d'una lenga (occitan, francés, ecc...)
 - Reconéisser quelques lengas a l'oral (cada còla pedagogica causirà la diversitat e lo nombre de lengas per fin de manténer una coeréncia dins l'escola).
- Ecrich**
- Prene consciéncia de l'existéncia d'autres còdis
 - Construire de palancas interdialectals
 - Construire de palancas entre quelques lengas romanicas

Al cicle 3

- Oral**
- Reconéisser quelques lengas
 - Classificar quelques lengas dins de familhas de lengas
 - Comprene lo sens general de quelques frasas dins mai d'una lenga romanica
- Ecrich**
- Reconéisser quelques lengas romanicas
 - Classificar quelques lengas dins de familhas de lengas
 - Reperar quelques caracteristicas de funcionament de las lengas
 - Comprene lo sens general d'un tèxte simple a l'escrich dins mai d'una lenga romanica
 - Deduire lo sens d'un mot desconegut dins una lenga romanica segon lo contèxte.

Cicle 2

Actitud

- Aprene a cooperar per desenvolopar una cultura de classa
- Desvolopar las curiositat cap a las autres lengas e culturas

Metodologia

- Presa d'indicis de mai en mai fins (sus la forma, la segmentacion, l'accentuacion...)
- Començar a construire de còdis d'accès a las autres lengas
- Poder restituir e reorganizar las informacions

Competéncias dins lo domèni de la lenga

Oral

- Començar a reconéisser diferents dialèctes occitans
- Començar a reconéisser de lengas differentas de l'occitan
- Reproduire de sons de differentas lengas
- Memorizar de cants, de comptinas dins de lengas differentas

Escrich

- Sensibilization als diferents tipes d'escriptura

⁵¹ Portam aicí las rubricas d'aquel programa que concernisson los cicle 2 e 3 que se portèt nòstra recerca.

VERNIÈRES Marie-Pierre, *Experiéncias d'immersion non-aboriva a Calandreta : una escomesa pel novèl-entrant e per la classa.*

Cicle 3

Actitud

- Melhorar la representacion culturala e sociala de las lengas
- Enriquir sas referéncias culturalas e bastir de repèris que permeton de rintrar e de viure dins d'autras culturas

Metodología

- Afinar la presa d'indicis dins l'analisi
- Reperar de règla de funcionament fonologics e morfologics
- Conscientizar e estructurar
- Reinvestir, decontextualizar

Competéncias dins lo domèni de la lenga

Escrich

- Reconéisser de traches distinctius de dialèctes occitans
- Reconéisser las familhas de lengas
- Reconéisser las diferentes formas d'escritura
- Construire de palancas entre las diferentes lengas latinas e s'en servir
- Comprene lo sens general d'un tèxte dins una lenga latina

Oral

- Reconéisser de mots e los reproduire dins diferentes lengas
- Reconéisser los dialèctes occitans
- Saber legir dins quelques lengas latinas

EXTRAITS DU MÉMOIRE DANS LEUR TRADUCTION FRANÇAISE

Nous avons choisi de présenter ici dans leur traduction française plutôt des extraits du mémoire nous semblant les plus importants, qu'un résumé de la totalité de la recherche. S'y trouvent donc l'introduction dans son entier, l'essentiel de la présentation des hypothèses et de la méthodologie suivie, des conclusions à chacune des deux hypothèses et de la conclusion générale du mémoire.

INTRODUCTION

Voilà vingt ans que je suis arrivée à Calandreta, après déjà quelques années d'expérience d'enseignement.

Après avoir côtoyé quelque peu l'enseignement public, je m'engageai dans l'enseignement confessionnel. Dans le département où je résidais, lui seul pouvait m'offrir la possibilité d'avoir un poste à la campagne. En Rouergue qui plus est. Parce que c'est à la campagne que je voulais faire la classe. Là où l'occitan se parle encore dans les familles, dans la rue, avec le médecin comme avec le maire, avec le conseiller agricole comme le maître d'école. Là où je pouvais enseigner avec l'occitan.

Je suis née dans l'occitan comme l'on peut naître partout et ailleurs. C'est-à-dire qu'il fut mon premier horizon, mes premières émotions, mes premiers mystères. C'est plus tard qu'il devint ma langue. A l'âge où se choisissent les racines. Etudiante, je lus F. Castan (1984), « Nous ne sommes pas le produit d'un sol mais de l'action que l'on y mène. ». Ainsi je choisis ce que serait mon action.

Et c'est là, dans cette école d'un petit village rouergat que Calandreta est venue me chercher pour aller ouvrir une école dans le sud du Tarn, à Castres. Je découvris le projet du mouvement Calandreta. La transmission de la langue occitane pensée sur quatre axes, quatre piliers : l'immersion dans la langue pour la vivre comme bonne à tout faire, la pédagogie active inspirée de la pensée de Célestin Freinet et de la Pédagogie Institutionnelle mettant l'élève au centre du dispositif d'apprentissage, la dimension associative mettant les parents et les enseignants co-responsables de l'éducation de l'enfant, l'investissement dans la culture de l'endroit. Une langue qui fait école, une école qui fait équipe, une école qui est en mouvement.

Je n'hésitai pas, je partis. Je traversai deux départements pour aller enseigner en occitan, pour pouvoir être enseignante dans la langue, pour et par la langue. C'est ainsi que l'aventure commença. Une aventure pédagogique, associative et linguistique.

Très tôt je m'engageai dans l'équipe des Paissèls (maîtres formateurs) d'Aprena, avec l'occitan et son enrichissement, autant dans la formation initiale que continue, comme préoccupation majeure. La question de la transmission

d'une langue riche, de qualité et enracinée, qui ouvre sur les valeurs fondatrices de la culture occitane et sur le monde, est toujours d'actualité pour moi.

Et quand au bout de ma septième année d'enseignement en cycle 3 à Castres, dans l'école grandie d'une cinquantaine d'élèves, nous arriva une famille qui voulait inscrire leur fils en CE2, la question de sauter le pas se posa. Nous inscririons un élève non occitanophone pour le jeter dans cette langue et dans les apprentissages pour la dernière étape du parcours primaire ? Nous contournerions les préceptes énoncés par le mouvement et par tous les discours scientifiques qui le portent ? Nous prendrions le risque de tenter l'expérience ? Nous en fîmes le pari. A nous de faire tout pour que cela réussisse. Le défi était posé. C'est ainsi que nous nous lançâmes dans cette expérience, qui en amena d'autres à chaque rentrée scolaire. Chaque expérience amenait ses observations, ses questions, ses découvertes, ses envies de comprendre davantage ce qui se passait, dans la nécessité pédagogique de mieux comprendre pour mieux l'accompagner.

Quand la possibilité de s'engager dans la formation au Master 2 nous fut proposée, ce sujet s'imposa. C'est cette recherche sur les situations immersives que nous qualifierons de « tardives », que nous nous proposons de présenter ici. Mieux comprendre ce qui se passe pour l'élève nouvel-entrant dans l'occitan en cours de scolarisation à Calandreta, savoir s'il réussit vraiment, mieux comprendre ce qui se passe pour ses camarades qui l'accueillent en classe.

Nous commencerons par voir dans le premier chapitre sur quel cadre théorique s'appuient les pratiques de l'immersion précoce. Nous ferons un état des lieux des recherches qui donnent le caractère précoce comme condition d'un bilinguisme de qualité et nous questionnerons la notion de période critique. Nous étudierons donc le facteur de l'âge parmi les autres facteurs liés à l'acquisition d'une seconde langue.

Dans le second chapitre nous présenterons avec quelles données et quelle méthodologie nous analyserons cette pratique d'intégration tardive à Calandreta. Nous chercherons tout d'abord à mettre à l'épreuve cette immersion non-précoce, et pour en connaître l'efficience, tout nous laissant penser qu'elle soit moindre que celle de l'immersion précoce. Pour cela, nous nous appuierons sur des témoignages de collègues ayant pratiqué cette expérience, ainsi que sur des

données issues de la mesure des performances des calandrons en maîtrise globale de la langue.

Toutefois, à la lumière de l'étude théorique menée en début de recherche, nous nous sommes pensée autorisée à formuler l'hypothèse que les apprenants tardifs élaboreraient des stratégies d'apprentissage différentes de celles des apprenants précoces. Pour éprouver cette hypothèse, nous solliciterons des témoignages de calandrons ayant vécu cette situation d'apprentissage et nous nous appuierons également sur les observations que nous avons pu faire lors de notre expérience de classe.

Nous présenterons dans le troisième chapitre les différentes données recueillies et les analyses résultant de notre étude, venant apporter des réponses à notre première hypothèse sur la maîtrise de l'occitan des élèves en situation d'immersion tardive.

Enfin, dans le quatrième chapitre, nous développerons le second axe de cette recherche, à savoir la question des enjeux de cette immersion tardive, des stratégies et des procédures d'apprentissages spécifiques, des interactions entre la langue maternelle et la langue seconde, du développement des capacités métalinguistiques au fil de cet apprentissage.

PROBLÉMATIQUE

Au vu de notre étude théorique sur les données nécessaires à l'acquisition d'une langue seconde et à la construction d'un bilinguisme « véritable », nous pouvons mesurer l'importance de ces deux paramètres, l'âge et le degré d'intensité d'exposition à la langue-cible :

- L'âge d'entrée dans le dispositif :

La notion de précocité est fondamentale pour pouvoir garantir une acquisition naturelle de la L2 et pour remplir les conditions nécessaires à la mise en place de la faculté fondatrice du fonctionnement intellectuel pour toute la vie qu'est la faculté langagière. La stimulation neuronale précoce garantit le développement optimal des structures cérébrales qui déterminent cette faculté. Et celle-ci se construira en deux dimensions grâce à cette immersion. Ainsi, ces acquisitions linguistiques précoces se transfèrent mieux et plus rapidement.

L'enfant se construit une sorte de compétence d'acquisition, une transférabilité des apprentissages langagiers fondateurs, et formateurs parce que précoces.

- L'exposition à la L2 :

Le contact linguistique doit être massif et continu. Le démarrage de l'apprentissage linguistique est tributaire d'un seuil d'exposition à la langue ciblée. L'input doit être maximal autant dans la vie de la classe que dans la durée, c'est-à-dire qu'il doit se poursuivre durant les neuf années de la scolarité primaire. Le dispositif pédagogique qui garantit cela est le dispositif immersif.

Nous voyons clairement que la situation idéale pour garantir la construction d'un bilinguisme doit jumeler ces deux paramètres. C'est ce que préconisent et que mettent en place toutes les écoles qui se donnent pour mission l'enseignement des langues de France. C'est ce dispositif que choisirent les écoles Bressola, Diwan, Seaska, ABCM-Zweishprachigkeit, et bien sûr Calandreta.

Le dispositif qu'elles mettent en place s'efforce de garantir une exposition massive à la langue, tant dans le temps scolaire que périscolaire de ses élèves. Elles défendent le choix de la scolarisation dès les deux ans et demi des enfants en Toute Petite Section.

L'apprentissage de la L2 se pense donc en immersion, et l'immersion se pense précoce.

Pourtant, depuis trente ans, les expériences d'intégration tardive de calandrons en cours d'apprentissage se sont multipliées. Les écoles prennent la décision d'inscrire des élèves en CE1, en CE2 ou en CM. Les situations les plus fréquentes que l'on puisse constater sont les inscriptions en CE2, niveau où se commence le cycle 3, cycle de fin du primaire. Nous observons moins fréquemment des inscriptions en CM1, et plus rarement encore en CM2. Beaucoup de classes accueillent dans leur quotidien immersif des élèves de sept, huit ou neuf ans, et parfois pour leur dernière année de primaire à dix ans. Nous sommes largement au-delà des âges les plus courants et les plus préconisés pour entrer dans le dispositif immersif. Nous sommes clairement au-delà de ce que nous appelons l'immersion précoce, et clairement au-delà de ce que qu'annonce la Charte des Calandretas (cf Annexe 1).

Ces écoles sont amenées à intégrer ces élèves en cours de scolarité pour plusieurs raisons. Ces inscriptions peuvent se faire pour réussir à maintenir un effectif compatible avec la survie de l'école et avec les impératifs académiques dans le cadre de la contractualisation. On peut les observer dans les situations d'inscriptions de fratries, comprenant certes un tout petit qui entre en immersion précoce, mais également des aînés qui sont en âge de cycle 2 ou 3. Parfois les familles n'apprennent pas l'existence de ces écoles dès la première scolarisation de leur premier enfant. Et parfois, des enfants ayant vécu une première scolarisation dans le cursus classique malaisée, douloureuse ou ne correspondant pas à leurs attentes affectives, pédagogiques ou acquisitionnelles, se tournent vers ces écoles pour s'autoriser une seconde chance. On peut observer aussi chez des enfants arrivés à un âge plus mûr, que naît le désir de devenir bilingue. Pour toutes ces raisons, ces écoles sont en situation de devoir accueillir et examiner ces demandes d'entrée dans le dispositif en cours de primaire. Il ne s'agit donc plus d'immersion précoce, mais il s'agit alors d'une immersion différente que nous nommerons tardive.

Nous définirons donc l'immersion tardive, en opposition à l'immersion précoce préconisée, comme une situation pédagogique qui propose à l'apprenant non-précoce de sept, huit, neuf, dix ou même onze ans, une entrée dans la langue occitane en dispositif immersif en fin de CE1 ou en cours de cycle 3.

Pour clarifier notre discours, nous nommerons « *novelari* » ce nouvel-entrant dans le dispositif immersif, étant donné qu'il est nouvel-entrant dans la langue-cible comme dans le groupe-classe qui l'accueille, et nous nommerons « *aborius* » les calandrons scolarisés dès le cycle 1 dans l'école, étant donné qu'ils ont bénéficié du dispositif d'immersion précoce.

Cet élève « *novelari* » est en situation de bénéficiaire de moins d'input langagier que les camarades de la classe. A côté de ses camarades « *aborius* » qui bénéficient des neuf ans d'immersion dans tout leur parcours de scolarisation élémentaire, le « *novelari* » sera bénéficiaire d'un degré d'exposition moindre. Il bénéficiera de l'immersion pour une durée de quatre années au mieux, sinon trois, deux ou une seule pour ceux arrivés le plus tard.

A la différence des calandrons « aborius » qui entrèrent dans la L2, l'occitan, d'une façon comparable à leur entrée dans la L1, leur langue maternelle, les « novelaris » entrent dans l'occitan quand leur L1 est déjà bien en place. Et surtout quand ils en ont une connaissance écrite. Ils sont rentrés dans le code écrit, ils savent lire et écrire.

A la différence des « aborius » qui entrèrent dans la langue d'une façon non ou peu conscientisée, par bain linguistique que nous qualifions de naturel, eux y sont entrés selon un choix délibéré, exprimé et objectivé.

A la différence des « aborius » qui se trouvèrent constitués en groupe-classe non-locuteurs encore face à un enseignant seul locuteur de la classe, le « novelari » va se trouver dans un groupe massivement locuteur.

C'est cette situation d'élève nouvel-entrant dans l'apprentissage tardif de l'occitan en cours de scolarité primaire immersive à Calandreta, et le niveau de compétence langagière qu'il développe, que nous nous proposons d'observer.

C'est cette situation particulière qu'est l'immersion tardive que nous nous proposons d'étudier.

HYPOTHÈSES

Première hypothèse : les acquis en occitan

La première étape de notre recherche aura pour objectif de mettre à l'épreuve cette immersion non-précoce. Etant donnés tous les paramètres avancés par les scientifiques mentionnés dans le chapitre 1, et qui sont les points d'appui des écoles Calandretas pour la conception de leur dispositif, à savoir l'âge d'entrée dans l'immersion, la durée du bain linguistique et le degré d'intensité d'exposition à la langue, tout nous porte à penser que les calandrons « novelaris » ont, en fin de cycle primaire, moins de compétence linguistique que les calandrons « aborius ». Tout nous porte à penser que **les acquis de l'immersion précoce sont supérieurs aux acquis de l'immersion tardive.**

Pour évaluer cette hypothèse, nous nous appuierons sur deux types de données : les premières amenées par des témoignages de collègues ayant

expérimenté l'accueil de « novelaris » dans leur classe, les secondes fournies par le réseau des CFPO qui nous permet d'étudier des données chiffrées issues de la mesure des performances des calandrons, « novelaris » et « aborius », en maîtrise globale de la langue. Nous présenterons la méthodologie de recueil des données. Leur analyse fait l'objet du chapitre 3.

Seconde hypothèse : Stratégies d'apprentissage de l'occitan

Pourtant, en suivant les orientations avancées par les scientifiques eux-mêmes, nous nous sommes pensée autorisée à envisager l'idée que les apprenants « novelaris » élaboreraient des stratégies d'apprentissage différentes de celles des « aborius ». Que la première hypothèse que nous venons de formuler se vérifie ou s' invalide, nous avons envisagé le fait que **l'immersion tardive procèderait d'autres mécanismes d'apprentissage.**

Nous recueillerons des données et des compléments d'information pour chercher à comprendre comment s'y prirent les « novelaris » pour apprendre l'occitan, quels sont les cheminements qu'ils mirent en œuvre, sur quoi ils appuyèrent leur stratégie, quels sont les paramètres qui favorisèrent leur apprentissage.

Ces informations nous vinrent de ces calandrons eux-mêmes, par leur témoignage que nous avons été menée à recueillir. Elles nous vinrent aussi de l'observation de notre classe par l'expérience qu'elle a de cet accueil. La méthodologie de recueil des données sera présentée ci-dessous. Leur analyse fait l'objet du chapitre 4.

METHODOLOGIE

Pour traiter notre problématique et évaluer nos hypothèses, nous avons travaillé en deux étapes :

Étape 1 : Nous avons cherché à mesurer le niveau d'acquisition de l'occitan par les « novelaris ». Pour cela, nous avons recueilli deux types de données :

Tout d'abord le témoignage de collègues qui ont ou qui ont eu l'expérience d'accueil de « novelaris » dans leur classe. Nous avons ensuite étudié les

données chiffrées recueillies grâce à l'examen de langue nommé Escapolaire présenté au chapitre 2 section 3.2.1.

Étape 2 : Afin de comprendre la stratégie des « novelaris », nous avons dû recueillir un autre type de données : nous avons mené des entretiens sur questionnaire ouvert avec quatre calandrons ayant vécu cette expérience de « novelari ».

Méthodologie pour évaluer notre première hypothèse :

Par messagerie électronique, par téléphone ou au cours d'entretiens directs, nous avons demandé aux enseignants de cycle 2 ou 3 en Calandreta s'ils avaient déjà accueillis des élèves en immersion tardive, puis nous leur avons demandé de nous en faire un bref commentaire. Nous nous sommes aperçus que la pratique de cet accueil était assez étendue, et qu'elle concernait un groupe d'élèves certes trop réduit encore pour en faire un traitement statistique véritable, mais assez large pour en faire une observation éclairante.

Il s'agissait également de pouvoir identifier parmi tous les calandrons ayant passé l'Escapolaire, ceux que nous nommons « novelaris ». Nous leur avons demandé s'ils l'avaient passé et en quelle année. Pour pouvoir en traiter les performances, nous leur avons demandé leurs noms, que nous avons ensuite anonymés dans notre étude. Nous avons demandé à la Confédération des Calandretas l'autorisation d'accéder aux résultats de l'Escapolaire et de les traiter. Avec l'aval de la Confédération, nous avons demandé au CFPO, organisme responsable de la passation de cet examen, de nous communiquer ces résultats.

Nous avons pu ainsi recueillir des données chiffrées externes nécessaires pour mener une étude quantitative et comparative.

Méthodologie pour évaluer notre seconde hypothèse :

Pour mieux comprendre les processus d'entrée dans la langue et d'apprentissage de ces « novelaris », il nous sembla intéressant de solliciter les témoignages de quatre élèves parmi ceux dont nous avons pu observer les performances à l'Escapolaire. Pour recueillir ces propos, nous avons mené des entretiens posant des questions portant sur la prise de décision de l'inscription à la

Calandreta, sur le déroulement de leur apprentissage et sur la façon dont ils s'y prirent pour apprendre, les aides qu'ils rencontrèrent, et leur sentiment global à l'issue de cette expérience. Vous trouverez la retranscription de ces entretiens en annexe n°3, 4, 5, et 6. Nous ne nous sommes pas interdit de rebondir d'une question sur une autre, en fonction des réponses et des idées amenées par les élèves. En fonction de la biographie linguistique des enfants, nous avons rajouté une question relative à cette autre langue pratiquée dans l'environnement familial, et relative aux relations établies ou entretenues entre l'occitan, la langue-cible, et les autres langues. Ces entretiens se déroulèrent en dehors de la classe sur des périodes de vacances, en dehors de la présence de toute personne susceptible d'influencer ou d'orienter leur discours. Toutefois, nous n'ignorions pas qu'ils s'adressaient à leur enseignante. Nous en présentons l'analyse dans le chapitre 4.

CONCLUSION SUR LA PREMIÈRE HYPOTHÈSE

Nous avons vu que les expériences d'intégration de « novelaris » se pratiquaient dans beaucoup d'établissements et que leur vécu était très positif. Nous avons vu toutefois qu'il fallait préparer, accompagner, parler cette intégration avec les parents comme avec les élèves.

Nous avons vu que ces expériences étaient possibles, qu'elles étaient clairement positives au niveau de l'acquisition de la L2, et que, sauf quelques cas particuliers, tous les « novelaris » validaient le niveau A2 du CERCL.

Cette étude est venue infirmer la première hypothèse.

CONCLUSION SUR LA SECONDE HYPOTHÈSE

Nous nous sommes appuyée sur les travaux d'E. Gombert (1996) pour situer les apprenants « aborius » et « novelaris » dans leur cheminement d'apprentissage métalinguistique. Nous avons vu comment l'intégration de « novelaris » renforça l'apprentissage par l'ouverture qu'elle donna à la verbalisation des faits de langue, dans les situations très nombreuses de conflits socio-cognitifs qu'elle créait. Nous avons suivi les propos des « novelaris » pour mettre à jour les stratégies mises en œuvre pour rentrer dans la langue occitane. Nous les avons vus comparer leur L1 à leur L2, aller chercher dans l'une les éléments linguistiques qui permettaient de renforcer l'autre. Nous les avons

écoutés nous raconter comment ils se réjouissaient de se voir apprendre et de se dire apprendre, de se voir apprendre à apprendre les langues. Cette étude mit en évidence le rôle majeur que ces intégrations ont pu tenir dans le renforcement de l'enseignement réflexif sur la langue, dans l'enseignement du rapport à la langue.

CONCLUSION

Le bénéfice a été pour tous, autant pour les « novelaris » que pour les « aborius », et le dispositif fonctionna en tant que méta-immersion : l'immersion précoce vécue se parlait pour pouvoir en communiquer les fruits, se distanciat pour pouvoir en identifier les procédures. L'immersion tardive se verbalisait pour s'observer à l'œuvre, pour isoler les stratégies transposables d'une langue à l'autre de par la comparaison qui s'établissait, et transférables dans les autres apprentissages.

Ces immersions se rapprochent davantage des conditions de l'immersion véritable que l'immersion précoce au niveau linguistique : le « novelari » arrive dans un groupe où tous sont locuteurs, le bain est total. Ce n'est pas le cas quand l'« aboriu » rentre en cycle 1 où seuls l'enseignant et l'aide-maternelle parlent occitan. Elles se rapprochent davantage de l'immersion véritable au niveau socio-linguistique également : le « novelari » arrive dans un groupe social où la langue fonctionne à plein en tant qu'outil de communication. C'est là que s'est révélée toute l'importance de l'institutionnalisation du tutorat. Cette relation privilégiée se vit comme un point d'ancre de l'apprentissage, ancrage affectif fort, clé d'entrée dans la langue socialisée et dans la dynamique des conflits sociocognitifs. La réussite de ces intégrations tardives dépend donc du groupe de locuteurs déjà constitué. Pour ces raisons, nous nous permettons de penser que les immersions tardives ne peuvent pas être systématisées.

Toutefois nous pensons que cette recherche peut constituer un outil pour les enseignants qui sont en situation d'avoir à examiner une demande d'intégration tardive dans leur classe de CE1 ou de cycle 3. Elle peut leur permettre de mieux s'en représenter les enjeux. Ils y trouveront une aide s'ils veulent la tenter.

Au terme de cette recherche, beaucoup de questions surgissent et de nombreuses perspectives s'ouvrent.

Il nous semblerait intéressant de pouvoir comparer les performances linguistiques des « aborius » et des « novelaris » une dizaine d'années après l'immersion. Les compétences des « aborius » seraient plus durables que celles des « novelaris » ?

Nous pourrions étudier d'un point de vue linguistique les productions orales et écrites des « novelaris » et des « aborius » pour en comprendre les évolutions et pour pouvoir identifier quand et comment les niveaux de performances se rejoignent.

Quelle est l'importance de la biographie linguistique du « novelari » quand il entre dans le dispositif immersif, s'il côtoie ou pratique une L2 ou pas ? Nous pourrions comparer l'acquisition de l'occitan en fonction de sa position de L2 ou de L3. Comment se développeraient alors les capacités métalinguistiques du « novelari » ?

Une étude analogue pourrait être menée dans les autres écoles immersives de l'ISLRF pour savoir si l'immersion tardive s'y pratique aussi, et comment. Nous pourrions comparer les stratégies d'apprentissage quand les langues sont de la même famille comme l'occitan-français, ou le catalan-français, et quand elles sont typologiquement différentes comme le breton-français ou le basque-français.

Et quand nous nous remémorons le moment où nous avons accueilli la première famille venant inscrire son fils en cycle 3, et que nous avons entendu en écho le choix qui avait été le nôtre dans l'engagement pour l'occitan, ne serions-nous pas en devoir de l'accueillir et d'œuvrer pour que ce choix se vive ?

La première fois qu'Onaya, élève dont nous avons étudié le témoignage, entendit parler occitan, elle se dit : « *Ça, c'est pour moi ! Je suis sûre que ça va être trop bien d'apprendre ça !* », le défi fut de répondre « *D'accord ! Allons-y ! Au travail, maintenant !* ».

Mots-clau : immersion, occitan, bilinguisme, integracion, postura metalinguistica.

Resumit : Las escòlas Calandreta son coneigudas per lor causida de l'immersion linguistica aboriva coma metòde d'ensenhamant de l'occitan. Pasmens, en trente ans, las experiéncias d'integracion d'escolans en cors d'escolaritat se son multiplicadas. Aquela situacion atípica que nomenam immersion tardiva es lo subjècte d'aquela recèrca. S'articula a l'entorn de dos ipotèsis : primièrament, que los acquesits en occitan porgits mercés a l'immersion aboriva serián superiors als acquesits porgits mercés a l'immersion tardiva, segondament, que l'immersion tardiva procediria de mecanismes d'apprendissatge autres. Recuèlh de testimonhatges de practicas, estudi de donadas chifradas mesurant las performàncias en occitan dels calandrons novelaris venon invalidar l'ipotèsi primièr. D'entretenys amb de calandrons agent viscuda aquela experiéncia de novelari e una presentacion de nòstra practica d'una tala integracion, menan d'elements de resposta a l'ipotèsi segond. Aquela recèrca permet de véser qu'aquela integracion es possibla, que s'apeva sus una autra mena d'acquisition, a mai que a d'efièches positius tan pel calandron novelari coma pels calandrons aborius que l'aculhisson. Pòt èsser una aisina pels regents qu'ensenhan en classa immersiva e que son en situacion d'integrar d'escolans en cors de cursús. I trobaràn d'ajudas per ne comprene melhor los enjòcs e per decidir de ne lançar l'escomesa.

Mots-clés : immersion, occitan, bilinguisme, intégration, posture métalinguistique.

Résumé : Les écoles Calandreta son connues pour leur choix de l'immersion précoce comme méthode d'enseignement de l'occitan. Cependant, en trente ans, les expériences d'intégration d'élèves en cours de scolarité se sont multipliées. Cette situation atypique que nous appelons immersion tardive est le sujet de cette recherche. Elle s'articule autour de deux hypothèses: premièrement, que les acquisitions en immersion précoce seraient supérieures aux acquisitions en immersion tardive, deuxièmement, que l'immersion tardive procèderait de mécanismes d'apprentissage différents. Recueil de témoignages de pratiques, étude de données chiffrées mesurant les performances en occitan des *calandrons* nouveaux-entrants, viennent invalider la première hypothèse. Des entretiens menés avec des *calandrons* ayant vécu cette expérience de nouvel-entrant et une présentation de notre pratique d'une telle intégration, amènent des éléments de réponse à la deuxième hypothèse. Cette recherche permet de voir que cette intégration est possible, qu'elle s'appuie sur un autre mode d'acquisition, et qu'elle a de plus des effets positifs autant pour le nouvel-entrant que pour les élèves ayant vécu l'immersion précoce qui l'accueillent. Elle peut être un outil pour les enseignants exerçant en classe immersive et qui sont en situation d'intégrer des élèves en cours de cursus. Ils y trouveront des aides pour mieux en comprendre les enjeux et pour décider d'en relever le défi.