UPPA

Faculté de lettres et
sciences humaines
D.E.A. d'histoire, de lettres et
de langues française et romanes

LE PROGRAMME "FAMILHAS DE LENGAS" RÉALITÉS ET ENJEUX

Présenté par
Isabelle Vergnes

Sous la Direction de
Monsieur Jean-Yves Casanova

Juin 2002

" Un himne...
On es mesclin totes les llengües...
Diferents en la pell i en la parla,
Ens feu rics quan no sou com nosaltres.
Ens donem lo divers compartim lo distint
i volem l'univers per conviure un destí. "
LLUIS LLACH
Temps de revòltes, 2000

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS..... 2

INTRODUCTION..... 5

I - L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES EN FRANCE..... 7

A)Entre enseignement frontal et enseignement immersif.. 7

1°) Les français ne sont pas doués pour les langues..... 7
2°) Les pionniers de l'immersion..... 9
3°) Des expériences innovantes ont suivi..... 10
4°) Les nouveaux programmes..... 12

B) ETAT DE LA RECHERCHE 18

1°) Les atouts des enfants bilingues 18
2°) La précocité 21
a) Un principe : le concept d'âge critique..... 21
b) Une condition nécessaire, mais pas suffisante..... 22
c) Intensité d'exposition 24
3°) Organisation de l'enseignement et stratégies 24
a) La stratégie acquisitionnelle..... 24
b) La place de l'erreur..... 27

C) D'UNE DIDACTIQUE DES LANGUES A DES COMPETENCES INTERCULTURELLES CONSCIENTISEES..... 28

1°) L'altérité : la voie proposée par EVLANG..... 28
2°) Evolution des représentations 30

II - L'EXPÉRIENCE « FAMILHAS DE LENGAS » 33

A) SPECIFICITE DU CADRE DE L'EXPÉRIENCE ET HISTORIQUE..... 33

1°) Calandreta : des conditions favorables au bilinguisme précoce..... 33
2°) Projet « lengas » : les prolongements du bilinguisme précoce à Calandreta..... 35
a) Les origines..... 35
b) Structuration et reconnaissance..... 36
c) Qui sont les acteurs de ce projet ?..... 38

a) Les origines..... 35
b) Structuration et reconnaissance..... 36
c) Qui sont les acteurs de ce projet ?..... 38

3°) Fondements et éléments de méthode pour le programme « Familhas de lengas » 40
a) Principes pédagogiques 40
b) Premiers éléments pour déterminer les compétences à évaluer 41

B) RÊALITÊS DE L'EXPÉRIENCE A LA CALANDRETA DE PAU 42

1°) Le bilinguisme occitan-français des Calandrons 42
a) Les passerelles occitan-français : un moteur de recherche pour la construction des savoirs 42
b) Le bilinguisme : un outil pour bâtir la notion de « l'arbitraire du signe » Charmeux 44
2°) Les passerelles : moteurs de recherche pour les langues vivantes 45
a) "Palancas" interdialectales 45
b) "Palancas latinas" : « Los pompièrs » ou traduire pour allumer une réflexion sur les langues 48
3°) Instrumentalité des langues et projets de classes : la rencontre avec les Catalans 51

C) L'ALTÉRITÉ : UN GESTE CULTUREL À CONSTRUIRE TRÈS TÔT 54

1°) De la représentation de soi à la représentation de l'autre 54
2°) Représentation des langues et construction de l'identité 56
3°) Musique des langues : bâtir une culture commune 59

CONCLUSION 62

PISTES DE RECHERCHE 67

BIBLIOGRAPHIE 72

ANNEXES 83

AVANT-PROPOS

AVANT PROPOS

« Familhas de Lengas » est un programme de recherche développé au sein des Calandretas, écoles occitanes, laïques, associatives.
Ce programme comprend deux axes de recherche principaux :

- linguistique
- pédagogique.

Enseignante à Calandreta depuis 1990, je situerai mon propos dans le domaine de la didactique. Je souhaite ici témoigner de notre pratique pédagogique. Il me semble important de mettre en relation l'approche particulière du plurilinguisme dans nos classes avec les bases théoriques de la didactique des langues vivantes. Ce travail descriptif est l'opportunité pour moi, de prendre un peu de recul en tant que praticienne, (sans toutefois prétendre à un exposé exhaustif), de poser des questions, d'exhumer les problématiques, et de rechercher les objectifs et les enjeux du dispositif mis en oeuvre depuis le début des années 90.

Calandreta, par le choix de la méthode immersive a pour but la transmission de la langue occitane en lui redonnant un statut équivalent à celui du français à l'intérieur de l'école.
Mais sur le plan sociolinguistique, Calandreta se trouve dans une situation de diglossie[1] que la société occitane est loin d'avoir la force de transformer aujourd'hui .
Dans ce cadre il est nécessaire de s'entendre sur le terme « bilinguisme ».

[1] diglossie : situation sociale bilingue où une des deux langues est de statut socio-politique inférieur » in Dubois et al.), *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse , 1973

Tout en demeurant attentifs aux manifestations diglossiques au sein des écoles, la notion de bilinguisme est envisagée du point de vue didactique et du point de vue de l'Education .

Lorsque l'on parle de bilinguisme des enfants dans le présent document, on doit le définir comme l'utilisation par l'enfant de deux langues valorisées dans le cadre scolaire. La construction de cet équilibre passe par des stratégies acquisitionnelles propres à chaque âge de l'enfant. On ne parlera pas de bilinguisme naturel mais d'un bilinguisme construit sur du vécu et de l'expérimentation.

On retiendra par ailleurs une définition proposée par Annà Liétti[2] : « Il faut comprendre la notion de bilinguisme ...comme une sorte de module opérationnel de base à partir duquel peuvent se multiplier les apprentissages. Par éducation bilingue j'entends éducation au plurilinguisme... ».

[2] Anna Lietti, *Pour une éducation bilingue*, Lausanne, Editions Favre, nouvelle édition 1994

Introduction

INTRODUCTION

En France, à l'issue de la terminale, l'élève doit satisfaire aux épreuves de langues vivantes au baccalauréat. L'évaluation porte sur ses compétences orales et écrites, mais qu'en est-il des aptitudes réelles à la communication? La distance est grande entre compétences scolaires demandées et compétences de communication socialisée. Les capacités sociolinguistiques de l'élève semblent parfois très limitées, voire inexistantes, particulièrement dans le cas où l'élève n'a pas séjourné dans le pays où la langue étudiée est parlée. L'égalité des chances n'est-elle pas, dans ce domaine, un leurre? Elle semble très souvent remise en cause et bafouée !

Dans un premier temps, après un rapide aperçu historique sur l'enseignement des langues vivantes, nous ferons un bref exposé de l'état de la recherche en matière de psycholinguistique et de didactique des langues. On pourra noter la différence entre les thèses exposées par les chercheurs en didactique des langues depuis un certain nombre d'années et les éléments retenus par les instances officielles lors de la mise en place des nouveaux programmes. L'apprentissage d'une langue étrangère, en primaire préconisé par le ministre Jack Lang (Nouveaux programmes : 2002) est-il susceptible de progrès en la matière ?

Une autre pédagogie est-elle possible ?

Pratiquant la méthode immersive depuis plus de 20 ans, les écoles Calandretas travaillent depuis le début des années 90, à un programme visant à amener les enfants bilingues occitan-français à un plurilinguisme précoce; les enfants prennent peu à peu conscience des démarches linguistiques développées par le bilinguisme et développent les capacités et attitudes qui en découlent.

Est-il possible de développer dès l'école maternelle, des compétences qui permettront l'accès de tous au plurilinguisme ?

Le plurilinguisme est-il une compétence disciplinaire nouvelle ou une compétence transversale ? Une attitude envers les autres ? Une nouvelle relation à sa langue maternelle et à la langue de l'autre ?

Plus que de prétendre répondre à toutes les questions, nous tenterons de situer le débat, de définir les enjeux et par l'analyse de la méthode initiée à Calandreta, de faire émerger les éléments qui nous semblent essentiels dans l'enseignement et la didactique des langues à l'école élémentaire.

I - L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES EN FRANCE

A) Entre enseignement frontal et enseignement immersif

1°) Les Français ne sont pas doués pour les langues

Si aujourd'hui le bilinguisme à l'école semble être un objectif d'avenir, pour les différents acteurs politiques, chercheurs et praticiens, l'histoire de l'enseignement des langues vivantes nous montre que cela est loin d'être acquis sur le terrain, et très complexe à mettre en œuvre. Nous nous attacherons dans cette première partie à dresser un bref historique de l'enseignement des langues et ferons une analyse des nouveaux programmes en matière d'enseignement des langues à l'école élémentaire . Nous appuyant sur l'état de récentes recherches en psycholinguistique et en didactique des langues, nous tenterons de définir les éléments qui confortent la nécessité de mise en place d'un bilinguisme précoce, et de distinguer quelles sont les données qui permettraient de s'acheminer vers un plurilinguisme précoce.

Les français éprouveraient de grandes difficultés pour apprendre les langues .

Plusieurs auteurs affirment que c'est faux historiquement :

pour Henriette Walter[3] : « ...les français étaient bilingues, il y a moins d'un siècle. Il s'est écoulé quasiment une centaine d'années entre l'enquête réalisée par l'abbé Grégoire en 1790 et l'école gratuite et obligatoire de Jules Ferry qui va contraindre les français à abandonner leur autre langue » Pourtant d'Anna Lietti à Henriette Walter les scientifiques s'accordent pour affirmer que les français avaient les

[3]Brigitte Perucca « Interview d'Henriette Walter.Il faut vaincre la peur de se tromper »,Le Monde de L'Education,N°300,Février 2002, p29.

atouts pour être un peuple plurilingue. L'idée que les francophones ont des difficultés à apprendre les langues demeure cependant très répandue.

Pour Jean Petit, le monolinguisme français trouve son origine dans deux types de facteurs :

- facteurs étatiques et historiques (abandon progressif des langues régionales minorisées)

- facteurs linguistiques (en particulier caractéristiques phonologiques spécifiques à la langue française).

Les textes officiels tentent de redresser la barre mais sans volonté réelle d'affronter le jacobinisme et la sclérose des pratiques pédagogiques. Les ministères en revanche, sont poussés par les initiatives et expériences des écoles associatives.

Partant de l'idée établie par les psycholinguistes, que tout être humain possède la faculté d'apprendre les langues, d'autres expériences ont vu le jour.

La réalité sur le terrain est souvent loin des textes officiels et de la recherche : quels moyens, quels objectifs, quels changements dans les attitudes pédagogiques ?

2°) Les pionniers de l’immersion

Bien qu’ayant vu le jour en France, la méthode immersive est loin de s’être imposée. Jean Petit [4] détermine deux grandes périodes concernant l’enseignement des langues vivantes en France.

Avant 1950, il constate que l’enseignement des langues vivantes était abordé tardivement vers 10-11 ans et de façon essentiellement grammaticale et disciplinaire.

Le bilan unanimement reconnu de cette méthode est un échec sur le plan de la communication orale et écrite.

A partir des années 1950, Jean Marie Bressard (le Monde Bilingue, 1951) puis A Delaunay (en 1964) ont réalisé un vrai travail de pionniers en matière d’enseignement des langues par immersion. Malgré l ’ hostilité de l’administration et les manques notamment en matière de continuité de ces apprentissages, leurs travaux ont démontré tout l’intérêt de cette méthode qui remet radicalement en question les approches antérieures.

Alice Delaunay [5] dénonce « L’apprentissage direct de la langue … La langue est parlée mais non apprise : ce n’est pas une matière d’enseignement, mais un moyen de communication…». Elle insiste aussi sur l’importance majeure de développer avant tout «le désir de communiquer» avec des interlocuteurs de langue étrangère.

---

[4] Jean Petit ; *L’immersion, une révolution* ; en CEE,:Ed .Jérôme DoBentzinger , 2001, p61.

[5] Alice Delaunay dans un ouvrage coordonné par Claudine Gerbeau, *les langues vivantes à l’école primaire*, France, Nathan Pédagogie, 2000, p33.

Ces premières expériences, bien que reconnues par les acteurs politiques et scientifiques français, ont été arrêtées par manque de moyens et l'absence de réelles volontés politiques des instances officielles.

L'enseignement classique s'est poursuivi en France. Ce mode d'apprentissage produit aujourd'hui des générations entières de français se disant dans l'incapacité de parler une langue autre que le français.

3°) Des expériences innovantes ont suivi

Des expériences en milieu scolaire, s'appuyant sur ces premiers travaux, se sont cependant développées dans le monde. Relativement peu nombreuses en France, ce sont tout de même des expériences qui permettent à la recherche de progresser. Dès 1965 au Canada, une enquête a révélé les avantages du bilinguisme précoce, et des écoles immersives se sont développées, poursuivant ainsi les travaux des précurseurs français.

En France, le principe d'enseignement par immersion linguistique est repris en 1969 par les écoles associatives du Pays Basque Nord en langue régionale. Ces écoles, les Ikastolas, s'inspirant du modèle canadien travaillent exclusivement en basque à l'école maternelle pour permettre un bain linguistique équilibré. Le français est introduit en CP à l'oral puis au CE1 à l'écrit. En fin du cycle primaire, et dans le respect des programmes et horaires officiels nationaux, les élèves des Ikastolas sont bilingues à l'écrit comme à l'oral . Pour sortir d'une diglossie culpabilisante, les écoles immersives ont dû poser le principe de bain linguistique.

En 1976, les catalans créent les Bressoles sur le même principe. Les écoles Diwan sont créées en 1977 en Bretagne. De même, les écoles

occitanes verront le jour en 1979 adoptant elles-aussi la formule de l'«early total immersion».

L'Education Nationale, refusant le système immersif mais poussée par une demande sociale réelle, a développé à partir de 1982/83 au Pays Basque d'abord, puis dans les autres régions, une formule proposant une parité horaire entre la langue régionale et la langue française. Pour donner une place équivalente aux deux langues, dans une formule transdisciplinaire « Sont enseignés en basque : les mathématiques, les sciences, la technologie, la géographie, l'éducation physique et sportive, l'éducation artistique de la maternelle au cycle 3 ; les autres disciplines sont enseignées en français.»[6]

C'est en 1990 que sera créée en Alsace : l'association ABCM-Zweisprechigkeit qui ouvrira 6 classes. La méthode préconisée ici diffère de celle des autres écoles associatives immersives. S'appuyant sur les écoles de l'enseignement public, l'option choisie par les alsaciens est la formule de parité horaire.

4°) Les nouveaux programmes

Lors du discours de juin 2001, Jack Lang, Ministre de l'Education Nationale, a affirmé sa volonté de mener une politique ambitieuse afin de développer l'enseignement des langues vivantes.

Les nouveaux programmes sont publiés en février 2002. De la maternelle au collège, on y affirme la nécessité d'apprendre au moins deux langues, devant être maîtrisées à l'issue du collège, et l'importance de diversifier les langues apprises... La recherche en

[6] Claudine Gerbeau, *Des langues vivantes à l'école primaire*, 2000, Nathan pédagogie, p 40.

psycholinguistique et didactique des langues semble avoir fait du chemin dans les ministères.

Un des aspects intéressants des « Nouveaux Programmes » est une nouvelle façon de traiter et de placer la maîtrise du langage. Elle est intégrée dans la transversalité et non plus dans un domaine disciplinaire. Mais pourquoi ne pas aller jusqu'à parler de maîtrise des langages ? La langue régionale ou la langue étrangère sont, elles, bien définies comme activité ayant un horaire précis de la maternelle au collège.

Un chapitre est consacré, dès le cycle 1, à l'approche des langues étrangères et des langues régionales en tant que langues présentes sur le territoire. Pour les enfants dont le Français n'est pas langue maternelle, il paraît capital de construire à l'école des représentations plus valorisantes. De telles représentations vont les aider à équilibrer leur vécu :

- L'éducation de l'oreille aux réalités phonologiques et accentuelles des diverses langues en présence.

- L'acquisition des premiers énoncés et de quelques éléments de la culture d'origine ou des régions concernées.

- La familiarisation avec la diversité des cultures et des langues.

L'importance de la précocité, en particulier pour ce qui est de la phonologie en maternelle, est prise en compte.

Au collège, l'affirmation : « Apprendre une langue, c'est parler. » résume l'esprit du texte. Apprendre les langues, c'est communiquer, mais va-t-on jusque-là ou bien est-ce seulement une interprétation possible qui nécessitera plus qu'une vague affirmation pour son application sur le terrain?

Quels moyens et outils sont proposés pour cette approche, si

novatrice et si essentielle de l'avis de tous ?

Déjà en 1996, M. Garabédian [7] analysant les décisions prises depuis 1989 par les différents ministres de l'Education Nationale dénonçait «l'inadéquation et l'impréparation des mesures prises ».

Une enquête récente [8] de l'INRP établit suite à une évaluation des actions initiées en CM par L. Jospin depuis 1989, on note :

«… après 2 ans d'enseignement, les enfants font preuve de très peu d'acquis structurés et ne disposent pas de stratégie pour comprendre ce qui se dit… Ils n'ont aucun repère leur permettant de s'approprier le nouveau système linguistique».

[7] Michèle Garabédian »Apprendre les langues étrangères le plus tôt possible à l'école primaire : pourquoi ? Pour quoi faire ? Ghislaine Haas (sous la Direction de)Les langues à l'école, un apprentissage, colloque IUFM Dijon mars 1996 . P26 - 37

[8] Bulletin du SGEN avril 2002

Dans un carcan d'horaires à la fois réduit et réducteur, quelle est la réalité des transformations promises pour l'apprentissage des langues «niveau A1 » [9] sans aucun changement dans les pratiques pédagogiques? La façon dont sont définis les objectifs débouche sur une démarche frontale d'apprentissage.

En ce qui concerne la diversification, peu de moyens sont proposés. Lorsqu'il faut réduire des postes, cela se fait souvent au détriment de certaines langues ; on peut citer les postes de Portugais qui disparaissent en Béarn. En donnant pour objectif la continuité primaire - collège, on va vers le tout anglais dans la majorité des cas. En mars 2002, dans les Pyrénées Atlantiques, sur l'ensemble des 48 collèges du département [10],

- 1 collège a 4 LV1 : Russe, Allemand, Anglais, Espagnol
- 12 collèges ont 3 LV1 : Allemand, Anglais, Espagnol
- 29 collèges ont 2 LV1 : Anglais, Espagnol
- 6 collèges n'ont qu'une LV1 : Anglais

Cette critique est déjà émise par Louise Dabène en 1996 [11] : « A mettre en avant la nécessité de continuité dans les enseignements, ne risque t-on pas d'accentuer la prépondérance de l'anglais alors qu'on affirme à tout propos vouloir sauvegarder le plurilinguisme européen ? Et le français, que les mêmes affirment vouloir défendre, n'en subira-t-il pas les conséquences dans sa diffusion et son apprentissage à l'étranger ? »

Les protecteurs de la langue française mènent une bataille farouche

[9] cf annexe n° 1 : Le niveau A1 du cadre européen de référence

[10] Cf annexe n° 2

[11] Louise Dabène « Apprendre la langue maternelle en apprenant les langues étrangères ? », Ghislaine Haas (sous la Direction de) *Les langues à l'école : un apprentissage ?* Actes du colloque IUFM-Dijon 13-14 Mars 1996, ed CRDP de Bourgogne, 1997, P79-83.

contre les langues régionales mais laissent cette brèche s'ouvrir, continuant de faire la part belle à l'anglais.

Par ailleurs, la grande frilosité et la crainte du recul de la langue française entravent les avancées pédagogiques pour le bilinguisme naturel et équilibré que proposent les écoles immersives en langues régionales.

L'accent est clairement mis sur la maîtrise des langages mais un postulat de Jack Lang réaffirme la place du français : La langue nationale nous construit et nous réunit ». « Un enfant qui, hors toute considération de culture, n'a pas accès à notre maison commune, la langue nationale, est un enfant mutilé. »[12]

Les blocages sont étatiques, institutionnels, historiques, mais aussi sociologiques. On sait que les mentalités ont été gravement affectées par un sentiment de « vergonha » [13] imposé par l'Etat français. L'opinion publique est majoritairement favorable à l'anglais. Au moment du choix des langues en collège, l'anglais est la langue préconisée par le corps enseignant et les parents d'élèves. Ne pas maîtriser l'anglais n'amène t-il pas le même sentiment de culpabilité dans la population que la honte de leur patois ? La promotion sociale passait par la maîtrise du français, elle passerait aujourd'hui par la maîtrise de l'anglais. Est-ce là le bilinguisme de demain ?

« Quand la langue de la communauté, de la réussite sociale, entre en concurrence avec la langue maternelle », le bilinguisme sera soustractif et ne s'installera qu'en souffrance au détriment d'une langue ou des deux. Pour le petit turc, « Ce qui le fragilise, c'est que

---

[12] Ministère de l'Education Nationale *Les nouveaux programmes Qu'apprend - on à l'école maternelle, 2002*

[13] Vergonha : honte en occitan. Terme employé pour désigner le sentiment qu'ont développé et transmis des générations entières envers leur langue régionale appelée « patois » .

son bilinguisme n'a pas rencontré reconnaissance et encouragement. »[14]

La mise en danger des écoles immersives associatives par la négation de l'approche naturelle et instrumentale de la langue est aujourd'hui effective. Les propositions faites à Diwan[15] nient le droit à la méthode de « pédagogie immersive». Un acteur en école immersive intervenant de près ou de loin auprès des enfants doit parler la langue afin de rendre cohérent le bain linguistique. Le ministre fait une nouvelle proposition à Diwan. Celle-ci nie la nécessité d'une cohérence linguistique globale dans les écoles immersives. Comment réaliser un réel bain linguistique sans cette cohérence ? L'expérience a montré,dans les écoles Calandretas notamment, que toute faiblesse dans les compétences linguistiques de l'équipe éducative (enseignants, astsem, animateurs...) était un frein à la mise en place du bilinguisme précoce chez les enfants.

Cela ne veut pas dire que la langue française soit exclue et les résultats en français des enfants en fin de cursus élémentaire sont

[14] Anna Lietti, 1994 nouvelle édition,p71.

[15] La setmana « Diwan accepta l'integracion » « Lo professor Petit s'inquieta per Diwan » n°352, 04/2002.

tout à fait satisfaisants. Les résultats des élèves aux évaluations de 6ème l ’ attestent.

Quel est donc le sens de cette régression des propositions faites à Diwan ? Qu’en est -il de la liberté des méthodes pédagogiques ?

B. Poignant, dans la conclusion de son rapport sur les langues régionales, affirme que le temps « des inquiétudes sur la République et son unité, sur la langue française et son rayonnement est aujourd’hui révolu .»[16]

Il voit dans le choix du multilinguisme l’horizon de la jeunesse pour le XXI° siècle.
L’élément essentiel de l’éducation au plurilinguisme pour atteindre ce but est-il la précocité ? La précocité nécessite-t-elle des éléments de méthode essentiels ?

On doit poser clairement les objectifs à atteindre, mais en remettant en chantier les méthodes et les outils mis en œuvre pour atteindre ces objectifs.

Quelles sont les questions susceptibles de faire évoluer les pratiques vers le plurilinguisme loué par les instances politiques ? Ces questions sont au cœur des problématiques posées par la communauté scientifique et les praticiens.

[16] Bernard Poignant, *les Langues de France .Rapport au Ministre de l’Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie et à la ministre de la Culture et de la Communication* , 1999.

Dans le chapitre qui suit nous tenterons de faire le point sur l'état de la recherche en matière d'enseignement des langues vivantes.

B) Etat de la recherche

Dans quelles conditions développer le bilinguisme et le plurilinguisme ? La volonté politique affirmée ne suffit pas. Quel bilinguisme peut–on développer en milieu scolaire ? L'immersion suffit – elle ?

1°) Les atouts des enfants bilingues

Si les expériences immersives ont prouvé aujourd'hui leur efficacité en matière de bilinguisme, les conditions de réussite sont toutefois précises, en particulier dans le cas de situations sociolinguistiques diglossiques.

L'analyse des différentes formules immersives permet de réaffirmer les bénéfices du bilinguisme précoce :

Jean Petit [17] décrit les avantages de ce bilinguisme précoce établis expérimentalement et statistiquement depuis le début des années 1990 dans le cadre des écoles ABCM en Alsace :

> • « Lorsque leur bilinguisme est installé, les enfants bilingues obtiennent aux tests verbaux et non verbaux de mesure du Q.I., des résultats significativement supérieurs à ceux d'enfants monolingues qu'ils ne faisaient qu'égaler au départ (échantillons appariés). L'éducation bilingue est donc un puissant facteur de stimulation intellectuelle car elle favorise la conceptualisation, la symbolisation, la souplesse idéatoire, la faculté d'abstraction et la capacité de résoudre les problèmes (problem solving ability).[…]
>
> • Les performances des élèves bilingues dans leur langue maternelle sont au début inférieures à celles des groupes de comparaison monolingues. Mais ce retard, rattrapé à l'âge de 10 ans, se transforme en avance significative à l'âge de 11-12 ans. L'acquisition précoce et

[17] Jean Petit « Le Don des langues s'acquiert » éd : Centre de Formation APRENE,Bésiers , Conférence prononcée le 13 mars 2000 à Montpellier p 25

intensive d'une langue 2 aboutit à une plus grande maîtrise de sa langue maternelle. Ceci s'explique par l'activation intellectuelle plus grande et notamment par le travail de comparaison, conscient et inconscient qui découle du maniement des deux langues par l'apprenant […]

• Dans la deuxième langue, les sujets bilingues n'égalent pas totalement en fin de course les locuteurs natifs de cette même langue, mais ils les talonnent […]

• La stimulation intellectuelle apportée par le bilinguisme a des retombées particulièrement impressionnantes en mathématiques.[…] Il ne s'agit évidemment pas de prétendre que les bilingues sont tous destinés à devenir des génies mathématiques du fait de leur bilinguisme, mais seulement d'affirmer que l'immense majorité d'entre eux amélioreront sensiblement leur prestation en mathématiques du fait de ce bilinguisme.

• L'acquisition ultérieure d'une ou de plusieurs autres langues s'effectue plus facilement et plus rapidement chez les bilingues que chez les monolingues.[…]

• Les bilingues possèdent un avantage socioculturel et comportemental. Portant l'altérité en eux-mêmes, ils ont une attitude ouverte envers d'autres cultures et modes de pensée.[…] »

De récentes études effectuées avec la technique de l'Imagerie Fonctionnelle par Résonnance Magnétique ont permis une comparaison de la physiologie cérébrale des bilingues précoces et des bilingues tardifs.

« L'aire de Broca qui régit la grammaire et la phonétique, présente chez les sujets devenus bilingues avant l'âge de 4 ans, une partie commune réunissant les zones spécifiques à chacune des deux langues. Chez les sujets devenus bilingues après l'âge de 4 ans, la phonologie et la grammaire de chaque langue sont régies dans l'aire de Broca par des zones contiguës, mais ne présentant aucune intersection. La physiologie de l'aire de Broca telle qu'elle apparaît chez les bilingues précoces, représente une exploitation plus rationnelle de la matière cérébrale car elle réalise une sorte de mise en facteurs communs et permet un passage très automatisé d'une langue à l'autre. ».[18]

Cependant, si ces bienfaits sont unanimement reconnus aujourd'hui, une des critiques faites à l'encontre du bilinguisme était relative à

[18] Jean Petit, op cit, mars 2000.

l’aspect inégalitaire des conditions d’acquisition, opposant bilinguisme des riches et bilinguisme des pauvres, bilinguisme soustractif et bilinguisme additif.

Annà Lietti [19]retourne la question en posant : « le véritable but d’une éducation en deux langues : abolir la différence entre le bilinguisme compris comme un privilège et le bilinguisme vécu comme un accident. »

Un peu plus loin, elle précise « le problème avec les langues, c’est qu’il existe une sorte de masse critique temporelle minimale en de çà de laquelle toute activité d’apprentissage reste sans effet …plus l’éducation bilingue commence tard plus elle est élitaire. » [20] Le mot élitaire s’entend ici comme s’adressant aux meilleurs élèves avec une connotation sociale .

La précocité et l’intensité d’exposition qui, pour Jean Petit, conditionnent l’apprentissage des langues, sont aujourd’hui controversées.

[19] Lietti 1994 p78.

[20] Lietti 1994 p104 105.

2°) La précocité : une condition favorisant l'apprentissage des langues vivantes ?

a) Un principe : le concept d'âge critique

L'intérêt de la précocité afin d'exploiter au mieux les capacités acquisitionnelles du jeune enfant est reconnu depuis longtemps. On trouve déjà cette notion dans les écrits de Lenneberg, en 1967 ; il définissait un seuil d'acquisition de la langue maternelle au-delà duquel l'apprentissage ne se fait plus correctement.

La question d'un âge critique pour l'apprentissage d'une langue seconde est plus controversée.

Pour Jean Petit, les facultés d'acquisition régressent avec l'âge, certaines par paliers, d'autres progressivement.

> • Une première régression est amorcée avant la fin de la première année, affectant la perception catégorielle. L'enfant se spécialise dans les langues parlées dans son environnement ; du fait qu'aucune langue naturelle n'exploite la totalité des possibilités de discrimination disponible (le français très peu, le russe beaucoup.), il diminue son champ d'exploitation.
>
> Il est cependant établi par la recherche psycholinguistique que cette régression est réversible jusque vers l'âge de 4 /5 ans.
>
> • Entre 4 et 7 ans, une deuxième régression s'effectue : *souplesse des organes articulatoires et leur faculté à moduler leurs productions sur les indications de la production »* déclinent, induisant en particulier ce que l'on appelle *l'effet-fis (* [ze] pour je en français. Fis pour fish en anglais). L'enfant perd de ses capacités de filtration et de recomposition dans la production.
>
> • Entre 7 et 8 ans, par une nouvelle régression des facultés acquisitionnelles, l'enfant cesse d'aborder la langue intuitivement; il cherche des règles et tente de travailler déductivement.
>
> • La dernière régression intervient vers 10/11 ans, au seuil de la puberté. L'adolescent refuse de sortir des repères et des règles de son groupe. La peur de l'erreur se développe. Cette « lathophobie » a des conséquences très néfastes pour l'acquisition linguistique, qui est un processus dans lequel les erreurs sont inéluctables et constituent des jalons de l'apprentissage».[21]

[21] Jean Petit, op cit, mars 2000.

« Les capacités acquisitionnelles d'une langue seconde diminuent donc largement, au-delà de 10 ou 11 ans. »[22] Il met l'accent sur le cheminement naturel d'acquisition linguistique et sur l'incidence de la période critique sur l'acquisition linguistique.

b) Une condition nécessaire mais pas suffisante

D.Gaonac'h[23] dans « Sciences Humaines » de janvier 2002, réaffirme l'utilité de commencer un apprentissage très tôt en soulignant qu'il s'agit là « d'une situation très favorable pour l'enfant, sur le plan langagier et pour son développement cognitif général... ». Mais les situations auxquelles on se réfère sont souvent privilégiées « dans un contexte culturel qui complète harmonieusement cette double exposition ». Donc la problématique ne porterait, pas tant sur l'âge des apprenants que sur les conditions de l'apprentissage.

La véritable question, est surtout « de pouvoir analyser les caractéristiques des apprentissages en fonction de l'âge auquel ils sont réalisés, mais aussi en fonction des situations d'apprentissage : spécificité des processus des langues étrangères et de la langue maternelle.» S'il admet [24], citant Gubérina « une fossilisation progressive de la perception, qui rend très difficile l'accès à d'autres structures phonologiques... (cette fossilisation est supposée rédhibitoire à l'âge de 12 ans »), la problématique de la précocité d'apprentissage des langues est loin d'être une question simple. La précocité n'est pas une condition suffisante.

Il convient alors de se mettre d'accord sur les objectifs. Ce n'est pas parce qu'on développe un enseignement plus tôt que celui-ci est

[22] J Petit, op.cit,1998

[23]D.Gaonac'h, « Enseignement précoce des langues étrangères *»p 16, Sciences humaines,* janvier 2002. p 16-20.

[24] Daniel Gaonac'h, « Faut-il apprendre une langue étrangère le plus tôt possible ?, *Les langues à l'école : un apprentissage ?, colloque IUFM-Dijon, 1996,* p 19

efficace. Il apparaît donc que l’apprentissage précoce d’une langue étrangère est soumis à la définition claire des objectifs visés . Quelles conditions réunir pour parvenir à les atteindre et à mettre en oeuvre efficacement les compétences visées ?

c) Intensité d’exposition

L’apprenant doit être exposé suffisamment longtemps et de façon naturelle à la langue cible afin de pouvoir utiliser les stratégies qu’il a déjà mises en œuvre lors de l’apprentissage de sa langue maternelle. C’est ce que font les écoles immersives. Jean Petit insiste sur ce point parlant de la recherche d’un input suffisant en deçà duquel les acquisitions sont affectées. C’est d’ailleurs ce qui a amené les écoles ABCM à augmenter la part faite à la langue régionale. Cette intensité est présente de fait dans le bilinguisme familial lorsque celui-ci est valorisé, et un peu moindre dans un bilinguisme en situation scolaire.

L’immersion nécessite alors une grande cohérence pour procurer un maximum d’exposition à la langue cible. Il est capital que les apprenants aient le temps de construire des interactions avec d’autres apprenants, des locuteurs natifs, des acteurs sociaux…

3°) Organisation de l’enseignement et stratégies

a) La stratégie acquisitionnelle

Annà Lietti [25] cite W.Lambert définissant ainsi l’immersion : « la seule hypothèse sur laquelle repose l’immersion c’est que l’on peut apprendre une deuxième langue à l’école, de la même manière que l’on a appris sa langue maternelle – implicitement. » De même, un peu plus loin, elle cite Madeleine Löwenthal[26] pour qui les bilingues sont « ceux qui savent sans avoir appris ». C’est ici que l’on parle de connaissance intuitive.

[25] A.Lietti, op. cit.1994, p 43.

[26] A Lietti, op cit, 1994

C’est un des aspects qui se confirme tous les jours dans les écoles immersives en langues régionales. Les enfants, dès 2 ans, comprennent la langue 2. Ils s’approprient la langue en oeuvrant par tâtonnement, par le jeu des essais-erreurs. Ils s’approprient des mots, des expressions, des phrases tout comme ils se sont appropriés leur propre langue maternelle. Pour s’exprimer, certains auront besoin de tout connaître de la langue, de se sentir sûrs d’eux, d’autres n’hésiteront pas à insérer dans leur expression française les premiers termes d’occitan qui les touchent (lexique lié à l’alimentation, au jeu, aux activités…, les verbes d’action …). Vers l’âge de 4 à 5 ans, les enfants parlent dans les deux langues avec aisance.

Cette stratégie acquisitionnelle est décrite par J. Petit comme étant un élément essentiel à intégrer en préalable à la recherche d’une méthode naturelle d’apprentissage.

La plupart des langues présentent une organisation « stochastique » à l’opposé d’une organisation terme à terme, comme les langues artificielles, type espéranto. Les langues naturelles sont le fruit d’un long travail de communication et de confrontation collective, elles présentent donc « des tendances plutôt que des règles véritables.»[27]

Certes, elles obéissent à des règles d’organisation logiques, mais « elles fourmillent d’inconséquences et d’exceptions, la polymorphie et la polysémie y sont monnaie courante. »[28] La structure stochastique[29] des langues amène une acquisition selon plusieurs étapes : la première qui est essentielle et celle qui demande le plus à l’apprenant est la phase d’acquisition du mécanisme. Les exceptions seront apprises plus tard.
S’appuyant sur l’étude de la stratégie acquisitionnelle du jeune enfant

[27] Jean Petit, op cit 2001 p 21.

[28] J.Petit op cit, 2001 p 21.

[29] structure stochastique : « équilibre instable entre organisation et chaos », Jean Petit, op cit 2001,p21

dans sa langue maternelle, Jean Petit décrit avec précision les modalités d'acquisition des langues naturelles : elles se caractérisent par un certain nombre de constantes :

- la loi du moindre effort et la recherche de correspondance terme à terme, tendance à la généralisation
- la « démarche d'approximation optimisante procède de façon essentiellement perceptuelle et statistique… guidée par la saillance, fréquence et occurrence des éléments et des structures…»[30]

Cette stratégie peut amener des déviances acquisitionnelles. Ces dernières sont en fait des étapes nécessaires et indispensables. Ces déviances acquisitionnelles du type « j'ai prendu ; j'ai ouvri » sont un premier pas vers l'appropriation du mécanisme linguistique. « Une didactique des langues authentiquement centrée sur l'apprenant se devrait d'adopter ce principe comme étape inéluctable sur le chemin de l'acquisition...»

J. Petit pose ici les principes d'une nouvelle didactique des langues en se plaçant non plus du point de vue de la langue, conçue comme système de règles à ne pas transgresser, mais de celui de l 'apprenant. L'acquisition se fait toujours en référence à la norme mais par étapes : ces démarches semblent s'optimiser au fur et à mesure que l'apprenant structure ses avancées.

b) La place de l'erreur

L'enseignement en général et l'enseignement des langues en particulier doit revoir la place de l'erreur dans la description des éléments de l'acquisition de la langue maternelle par le jeune enfant. J Petit parle de « déviance, démarche … optimisante qui est basée sur

[30] Jean Petit Op Cit 2001.

les essais et les erreurs. » L'enfant se bâtit des règles en comparaison du standard qui l'environne. L'enseignement classique ne prenant pas en compte les données relatives à l'acquisition naturelle des langues, « exige, d'entrée de jeu, des productions conformes au standard et travaille avec un arsenal de règles formelles.» [31]

On a donc là un élément confortant l'idée que l'apprentissage d'une langue ne doit pas se réaliser de façon frontale. En langue, tout comme dans les autres matières, l'erreur doit faire partie intégrante du processus d'apprentissage ; c'est par son analyse que l'enfant acquiert un niveau de connaissance supérieur à celui qu'il possédait auparavant.

C)D'une didactique des langues à des compétences interculturelles conscientisées

1°) L'altérité

Evlang [32] : En 1997, un programme européen d'éveil aux langues débute. Ce projet vise une « sensibilisation précoce à la diversité linguistique et culturelle » et non une compétence linguistique dans une langue. Cette opération marque une rupture avec les pratiques classiques qui visent une maîtrise linguistique sur une langue et de façon frontale et disciplinaire négligeant tous les points définis par les éléments d'acquisition naturelle des langues. Ce programme préconise une ouverture et un éveil aux langues, ainsi qu'une ouverture sur d'autres cultures, d'autres sonorités.

---

[31] Jean Petit, op cit,2001, p 30.

[32] Michel Candelier et Dominique Macaire « L'éveil aux langues à l'école primaire et la construction de compétences- pour mieux apprendre les langues et vivre dans une société multilingue et multiculturelle EVLANG-Projet Socrates Lingua » in. Luc Collès, Jean Louis Dufays, Geneviève Fabry, Costantino Maeder,(sous la Direction de) *Didactique des langues romanes, le développement de compétences chez l'apprenant.* Actes du colloque de Louvain-la-Neuve Janvier 2000, Bruxelles, Ed De Boeck Duculot, 2001, 621p .

Les objectifs sont :

- le développement de représentations et attitudes positives
- la motivation pour l'apprentissage des langues
- l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle.

La volonté est de développer la maîtrise de démarches d'apprentissages linguistiques par le travail comparatif entre langues connues et inconnues.

Le programme prévoyait en 1997

- la production de matériel didactique
- l'évaluation du processus par l'IRREDU
- l'évaluation qualitative et quantitative

En février 2002, Maryline Baumard cite Michel Candelier qui fait un bilan du dispositif dans le Monde de l'Education[33]. Il nous donne une première appréciation des résultats obtenus : « Notre programme EVLANG, financé par la commission européenne, montre qu'après un cursus de 35 heures d'éveil on a mesuré une ouverture aux autres, un intérêt pour la diversité, et une discrimination auditive meilleure chez les élèves des 150 classes européennes qui ont reçu cet éveil. »

Il regrette que le ministre s'en soit éloigné et qu'il ait opté pour l'apprentissage frontal d'une langue dès le cycle 2.

Le travail initié au niveau européen par le groupe EVLANG, amène pourtant de réelles chances d'ouverture aux langues, à leur richesse et à leur diversité. Les représentations s'en trouveraient transformées et l'apprentissage ultérieur facilité.

[33] Maryline Baumard, « La France se paye de mots », , *Le monde de l'Education,* Février 2002, n°300. p22-25

2°) Evolution des représentations

Une étude réalisée en Suisse par Nathalie Muller [34] (IRDP/ Séminaire de psychologie de l'université de Neuchâtel) dans le cadre d'une enquête de l'Unesco, fait apparaître une relation entre les représentations de la langue allemande et l'apprentissage de cette langue : « Les résultats de l'enquête Unesco… montrent en effet que plus les élèves ont des images négatives de l'Allemagne moins ils éprouvent du plaisir à apprendre l'allemand et réciproquement. » Par ailleurs, elle ajoute que

« ces représentations ne peuvent être éradiquées (elles ont des fonctions sociales et surtout psychologiques essentielles : elles font partie du processus de pensée et de communication avec d'autres personnes qui partagent les mêmes données implicites), « par contre reconnaître leur existence et leur utilité, puis construire d'autres connaissances à partir de celles-ci ont amené des résultats encourageants… Cependant il ne suffit pas de parler des représentations pour les transformer. »

Dans la même revue, en référence à l'enquête de l'UNESCO citée plus haut, De Pietro[35] propose un éveil au langage prenant en compte les représentations des élèves et la diversité des langues.

La construction de l'identité est au cœur des questions d'enseignement des langues. La décentration et l'ethnocentrisme, les représentations des autres langues sont, on vient de le voir, des facteurs limitants au delà de toute efficacité didactique.
Faut-il donc centrer l'action pédagogique sur l'apprentissage d'une langue le plus tôt possible ou bien favoriser un éveil aux langues?

---

[34] : Nathalie Muller, « Image des langues, images de l'autre » *Résonnances.Manuel de l'école Valaisanne*, n°6,Février 1997. Internet : www.ordp.vsnet.ch/résonnances

[35] De Pietro, « Des représentations de l'allemand à l'éveil aux langages », *Résonnances.Manuel de l'école Valaisanne*, n°6,Février 1997. Internet : www.ordp.vsnet.ch/résonnances

Quels seront alors les effets sur la didactique des langues dans les classes supérieures? Le choix entre l'éveil aux langues et un enseignement disciplinaire précoce est au cœur de la recherche didactique. Quelles sont les compétences visées lorsque l'on parle d'enseignement des langues ?

Garabédian en définit quatre :

« Lorsqu'on répond à un vrai « pour quoi », on s'aperçoit vite que les langues que nous apprenons et enseignons en Occident ont quatre savoirs-faire : deux savoirs-faire pour la compréhension (orale et écrite) et deux savoirs-faire d'expression (orale et écrite). Il va falloir faire des choix et aborder ces savoirs-faire dans un cadre logique.» [36]

Si on se situe dans les écoles élémentaires, l'objectif est-il le plurilinguisme ou une ouverture aux langues? La question est-elle différente dans le secondaire? Comment enseigner et que faut-il enseigner ? Pourquoi apprendre les langues? Pour quoi faire? On touche ici au rapport au savoir et aux compétences.

Le rapport au savoir[37] se définit comme « une relation de sens, et donc de valeur entre un individu (ou un groupe) et l'école, comme lieu, ensemble de situations et de personnes. »

Il fait appel à la représentation de l'individu, à l'identité qui se construit comme un ensemble de valeurs, de repères qui permettent de mettre le monde en ordre et de le hiérarchiser ; c'est un ensemble de pratiques sur le monde organisé en fonction de ces repères, représentations et valeurs, un ensemble de mobiles et d'objectifs, une histoire, une image de soi ». Selon que l'on se situe dans une démarche disciplinaire ou dans une démarche plaçant la langue comme outil et non plus comme objet d'enseignement, la question du pour quoi faire est essentielle et quand on cherche à définir quelles sont les compétences à acquérir on pose une question de fond : le

[36] Michèle Garabédian « *Apprendre les langues étrangères le plus tôt possible à l'école primaire : pourquoi ? Pourquoi faire ? » in Les langues à l'école : un apprentissage ? » , Coordination Ghislaine Haas, CNDP Bourgogne, Acte du colloque IUFM – Dijon, p27 à 37*

[37] Bernard Charlot, E Bautier, J Y Rochex, *Ecole et savoirs dans les banlieues … et ailleurs*, 1998, Armand Colin, p 29.

bilinguisme et l'apprentissage des langues sont loin d'être de simples questions de compétences de production et de compréhension. Les compétences mises en jeu sont multiples. Ce sont :

- des compétences transversales d'autonomie, de prise de risque et de recherche, des compétences d'esprit critique,
- une stratégie d'analyse et de construction de sens, avec place de l'erreur, démarche scientifique.
- des compétences langagières
- une écoute des langues et des musiques des langues, prosodie ...
- une construction de l'identité et la construction d'une culture de l'altérité, d'une culture commune de représentation et de questionnement ...

II - L'EXPÉRIENCE « FAMILHAS DE LENGAS »

Entre l'enseignement précoce mais extensif mis en place par les nouveaux textes officiels et la voie d'un éveil aux langues proposée par EVLANG, les Calandretas, écoles immersives en occitan, tracent un chemin visant à pousser plus loin les atouts du bilinguisme précoce des enfants par l'expérience « Familhas de lengas » .

A) Spécificité du cadre de l'expérience et historique

1°) Calandreta : des conditions favorables au bilinguisme précoce

La spécificité du projet pédagogique et le principe de l'immersion à Calandreta, sont reconnus par l'Education Nationale par une première Convention en 1989. Les Calandretas ont opté pour la méthode de bain linguistique dès la maternelle, dans le respect des Instructions et Programmes Officiels. Le français est introduit en fin de CP, pour un travail spécifique qui permet à l'enfant de transposer son savoir de lecteur occitan. L'enfant ne réapprend pas à lire. Les stratégies de lecture sont déjà mises en œuvre. Le savoir est transposé, affiné et modulé selon les spécificités de la langue française.

La pédagogie préconisée dans les écoles occitanes associatives, est définie dans la Charte[38] par les termes de « méthode de pédagogie active » . Les enseignants sont acteurs et créateurs du projet pédagogique, ils sont associés pour cela aux parents et responsables associatifs de Calandreta . Les praticiens sont dans un processus de recherche, de questionnement et d'invention s'appuyant sur la charte des Calandretas et les textes officiels de l'Education Nationale. Dans ce cadre, on peut définir les bases et fondements du projet pédagogique :

- l'immersion linguistique,
- la place de la parole dans l'école (la citoyenneté se vit),
- donner du sens aux apprentissages : les situations et projets sont vécus et discutés en pensant « le rapport aux savoirs » [39] .
- partager le savoir : l'échange passe par la diffusion entre les enfants de la démarche de construction des savoirs. (mutualisation entre enfants, classes et projets multiâges, décloisonnement,...)

Aujourd'hui, le bilinguisme est un outil de recherche, une aide à la communication, aux rencontres et aux échanges,...

En préambule à la Charte des Calandretas, écoles associatives, gratuites et laïques, il est fait référence à :

---

[38] Annexe n° 3

[39] Bernard Charlot, E Bautier, J Y Rochex, Ecole et savoirs dans les banlieues … et ailleurs, 1998, Armand Colin, p 29.

La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme,
La Convention Internationale des Droits de l'Enfant,
La Convention Européenne des Droits de l'Homme,
La Charte Européenne des langues minorisées,
qui affirment le droit à la différence.
« Calandreta pose son action en développant un esprit laïque de tolérance et de respect de la différence. »
Si la transmission de la langue occitane est l'objectif premier des écoles Calandretas, elle s'inscrit avant tout dans un processus d'ouverture et sur un chemin vers les autres peuples et les autres cultures.

2°) Projet « lengas » : les prolongements du bilinguisme précoce à Calandreta

a) Les origines

L'observation de la facilité et de la curiosité des enfants bilingues des écoles Calandretas, en contact avec d'autres langues, lors de moments informels, durant le déjeuner, autour d'une boite de céréales, lors de rencontres avec des locuteurs étrangers dans les classes, a fait naître la nécessité de devoir pousser plus loin les capacités acquisitionnelles de ces enfants bilingues. Dans l'emploi du temps, un moment « lengas » est organisé : conçu au départ comme un moment de mise en contact, il a peu à peu évolué.
Dès 1995, une quinzaine d'enseignants se sont engagés dans l'expérience. La première approche aujourd'hui, s'apparente à un prolongement de l'immersion. Un ensemble de démarches ont été construites pour le cycle 3 faisant quelques entrées en cycle 2 puis en cycle 1 de manière pragmatique.

b) Structuration et reconnaissance

En 1996, l'Institut Latinitàs a été créé à la suite d'un stage à Pau auquel participaient 15 enseignants et le professeur Stegmann. Dans ses travaux reconnus sous le nom de EUROCOM [40] sur l'intercompréhension des langues d'une même famille, Tilbert Stegmann démontre « qu' apprendre une langue, c'est facile, là où il existe une parenté entre langues. » Il propose une méthode pour adultes s'appuyant sur les savoirs « déjà là » amenant la construction de savoirs inter-langues, pour créer « un chemin vers le plurilinguisme en Europe ». La méthode propose 15 à 20 passages entre langues latines.

Le programme EUROCOM vise le développement de « l'intercompréhension des langues romanes pour former non pas des polyglottes mais pour développer chez le plus grand nombre, une compétence plurilingue partielle reposant sur la saisie de ce que les langues romanes ont en commun. »[41]

Cette rencontre avec Tilbert Stegmann a été , pour les tenants du projet , un premier appui théorique essentiel, pour le travail réalisé jusque là de façon empirique dans les classes.

L'Institut Latinitàs donnait un cadre à la recherche et permettait une structuration et surtout une officialisation et le soutien d'un certain nombre de scientifiques, à l'équipe d'enseignants praticiens.

Les missions de l'Institut étaient

- d'établir une méthode
- de réaliser du matériel
- de prévoir la formation initiale et continue des enseignants pour ce projet novateur d'enseignement des langues,

[40], Horst G.Klein, T D Stegmann, Eurocomrom, ouvrage publié en langue allemande ed, Shaker Verlag Résumé plurilingue : www.eurocom-frankfurt.de

[41] H Klein, T Stegmann www.eurocom-frankfurt.de

- de promouvoir la méthode au-delà des frontières géographiques mais aussi institutionnelles.

- de prévoir l'évaluation de la méthode,

Le processus expérimental défini sur 9 ans prévoyait un bilan tous les trois ans. Durant les trois premières années, des stages et des journées de formation et d'échanges alternaient entre production de matériel et formation linguistique avec les scientifiques engagés dans le processus. Les objectifs opérationnels dans les classes restent encore implicites et sont très généraux. L'accent est mis sur la production de matériel pour les classes. Les trois premières années seront consacrées à la production des fichiers *Aluquetas* visant « à démarrer des feux de langues dans les classes [42] » et à aider de nouveaux enseignants à se lancer dans l'expérience. Le concept et les fichiers ont été initiés par les pionniers du projet Latinitàs, Didier Agar et Patrice Baccou, dans un souci de transmissions et d'échanges entre enseignants .

c) Qui sont les acteurs de ce projet ?

Au départ, ce sont des enseignants de cycle 3. Conscients des atouts des enfants bilingues dans leur classe, ils ont souhaité pousser plus loin le projet de bilinguisme et conscientiser les élèves sur leurs capacités d'entrée dans les autres langues. La recherche s'organise sur la base d'échanges d'expériences et de pratiques de classe et donc selon les principes qui ont généré le mouvement pédagogique Calandreta dans les vingt premières années : c'est un mouvement en marche et en recherche. Lors du colloque d'octobre 2000, scientifiques et praticiens se sont retrouvés pour faire le bilan des

[42] Cf Annexes n° 4

trois premières années de l'expérimentation et redéfinir les orientations du projet pour les années à venir. Ces journées ont été marquées par un tournant vers le programme « Familhas de lengas » et une réaffirmation, en vue de le développer du projet « Musicas de lengas » au cycle 1 et 2. A la suite du colloque, l'équipe des enseignants a organisé, avec l'aide du centre de formation APRENE [43], un stage de travail dans les vallées occitanes d'Italie.
Le travail s'est organisé autour de deux axes,

- écrire les objectifs[44] et compétences visés afin de pouvoir les transmettre à d'autres sur des bases claires et explicites.
- prévoir et organiser une évaluation des enfants et de la démarche, définir les compétences à évaluer.

Le programme « Familhas de Lengas » ouvre une pédagogie d'éveil aux langues et d'ouverture aux autres, et développe aussi les stratégies d'apprentissages mises en jeu dans tout apprentissage langagier. S'appuyant sur la méthode Eurocom, « le programme Familhas de lengas » utilise le concept de langue vertébrale de la famille des langues considérée. L'Occitan s'avère être une langue vertébrale riche de passerelles dans la famille des langues latines. Pour ce qui est des langues germaniques, selon les spécialistes en présence au congrès, l'anglais ne serait pas la plus efficace, ayant de nombreuses références latines. Par ailleurs, le néerlandais semble présenter plus d'intérêt pour la construction des passerelles entre allemand et anglais.

Aujourd'hui le programme commence à s'étendre en cycles 1 et 2. Cependant, majoritairement ce sont des enseignants de CE2, CM1, CM2 qui pratiquent de façon régulière cette didactique particulière.

[43] APRENE centre de formation initiale et continue Calandreta.

[44] Annexe n° 5

En avril 2001 on pouvait estimer le pourcentage d'enseignants engagés dans ce processus à près de 30% des enseignants de Calandreta. On peut y ajouter ceux qui pratiquent selon les projets et de façon discontinue :

- pratique de la méthode selon une programmation établie sur l'année avec une à deux séances par semaine.
- selon les projets de la classe
- avec un intervenant régulier dans une langue.

3°) Fondements et éléments de méthode pour le programme « Familhas de Lengas »

a) Principes pédagogiques

L'objectif est de rendre conscientes les facilités d'analyse des langues, utilisées jusqu'alors de façon implicite par les Calandrons[45] . Le bilinguisme devient un outil de communication et de recherche et non un but. Cette recherche est organisée par des travaux individuels, en petits groupes et des mises en commun qui permettent peu à peu de construire et conscientiser cette culture commune de savoir-faire et de repères en langues.

La première phase de l'expérience s'est déroulée en cycle 3 par

- un travail sur la compréhension à l'écrit des langues romanes
- un travail sur la reconnaissance des points communs des familles de langues à l'écrit. L'objet était de mettre en jeu des stratégies de compréhension et une conscience des savoirs et savoir-faire, permettant aux élèves de prendre confiance.
-un éveil à la musique des langues et une éducation de l'oreille à entendre et reconnaître des sonorités autres que celles de sa

[45] Calandrons : élèves des écoles Calandretas.

langue maternelle.

Cela a tout de suite été un des outils de prédilection pour créer la confiance et l'envie d'apprendre. L'invité culturel s'est évidemment imposé comme lien naturel avec les langues et cultures abordées, permettant d'adapter la démarche au lieu dans lequel elle se déroulait :

- il valorisait les langues déjà présentes dans les classes par les origines familiales des enfants ou bien présentes dans l'environnement
- il ajoutait de la cohérence aux projets par une vie en lien étroit avec son environnement.

b) Premiers éléments pour déterminer les compétences à évaluer

Les compétences disciplinaires visées en cycle 3 sont réaffirmées :

- Maîtrise de la compréhension à l'écrit de la famille de langues romanes.
- Reconnaissance des autres familles de langues

Les compétences de compréhension à l'écrit s'appuient sur la notion de langue vertébrale (Cf travaux du professeur Stegmann) et de « palancas » [46].

Les compétences transversales mises en œuvre sont explicitées : on se sert de compétences passives que l'on cherche à faire émerger et conscientiser : Méthodologie, échanges, autonomie, représentation de l'autre…

[46] Annexe n° 6 . palancas = passerelles en occitan et plongeoir en italien. Ce terme présente le double aspect dans le cheminement linguistique entre langues.

Les compétences pour apprendre : à émettre des hypothèses, à justifier ses hypothèses,... à développer ses capacités à faire des hypothèses sur des langues inconnues ...

Représentation des langues, évaluer quelle est l'évolution, quels sont les changements.[47]

L'évolution vers le programme « Familhas de Lengas » ancre le processus dans l'optique d'une ouverture aux langues et cultures romanes et autres. C'est là tout l'intérêt du bilinguisme occitan français qui trouve les ponts avec les langues romanes mais aussi avec l'anglais, le grec, l'allemand...

B) Réalités de l'expérience à la Calandreta de Pau

1°) Le bilinguisme occitan-français des Calandrons

a) Les passerelles occitan-français : un moteur de recherche pour la construction des savoirs

Les passerelles entre le français et l'occitan sont mises en évidence très tôt. Après la période d'immersion pure du cycle 1, le chantier qui s'offre aux enseignants de Calandreta est l'approche de la lecture en occitan et en français.
La pratique a très vite démontré que les enfants établissent des parallèles naturels entre les deux langues. L'enseignant de français ne reprend pas l'apprentissage de la lecture mais il s'appuie sur les acquis : Correspondance phonèmes–graphèmes, connaissance de l'écrit, attitudes de recherche et d'analyse pour bâtir les ponts, développant analogies, différenciation, ... Le métalangage se prépare et se vit peu à peu dans une attitude de comparaison, d'analogies ...

[47] cf : les objectifs définis en 04/01, cf Annexes N° 5

En conséquence, l'enseignement du français trouve un outil de référence essentiel par le contact des deux langues.
Ces enseignements sont réalisés par des enseignants différents (principe de Ronjat)[48] Cependant, le travail se fait en parallèle et en collaboration entre l'enseignant de français et l'enseignant de la classe en occitan.
L'apprentissage de la lecture est posé d'emblée sur les principes que l'on vient de définir plus haut pour l'approche des langues : donner du sens, l'enfant acteur de ses apprentissages, mutualisation des savoirs, ….
L'instrumentalité de l'écrit, de la lecture autant que de la production écrite, est une réalité et génère création et imaginaire. Les attitudes de recherche de l'enfant sont celles développées dans les autres apprentissages.
Apprendre d'autres langues c'est construire l'altérité, c'est bâtir des ponts entre les langues, c'est développer des compétences pour apprendre à comparer les systèmes linguistiques.
Parler ou lire sont des actes outils et non des fins en soi. On apprend des langues, on apprend à lire pour être autonome, pour être acteur dans de vrais projets, en confiance.

b) Le bilinguisme : un outil pour bâtir la notion de « l'arbitraire du signe » cf Charmeux

L'analyse des codes linguistiques utilise les mêmes stratégies acquisitionnelles de recherche par essais-erreurs, hypothèses et vérifications implicites ; peu à peu elles sont conscientisées lors de l'apprentissage de la lecture. L'utilisation et la manipulation de deux codes linguistiques amène l'enfant à se poser très tôt des questions sur le fonctionnement et la réalité des fonctionnements des systèmes

[48] A Comblain, J A Rondal, Apprendre en langues, où, quand, comment ? 2001,MARDAGA, P77 Principe de Ronjat : « Une personne,une langue ».

linguistiques en présence. M... 4 ans parlant du transat a traduit tout naturellement « transé » utilisant ici ce que le professeur Petit appelle une approximation optimisante et développant une attitude de recherche de règle par la comparaison au standard et le jeu des essais-erreurs (construction du participe passé : occitan : AT= français : é).

Cette attitude se retrouvera aussi chez P ... 7 ans qui, mettant en place les stratégies de lecture et de recherche de règles d'orthographe de façon implicite parla du « vilan » voulant traduire à ses grands parents francophones le « bilan » (Fréquence de transposition et d'usage fr=v / Oc =b ; arbitraire du signe et exceptions, ...). Evelyne Charmeux [49] affirme que le seul moyen de savoir une langue c'est d'en savoir une autre ... plus on fait de l'occitan et plus on est fort en français » et réciproquement.

La mise en contact de plusieurs systèmes linguistiques permet selon Charmeux, de « construire une notion capitale qui a été trop longtemps délaissée par les enseignants : **la notion d'arbitraire du signe linguistique**. Les mots ne ressemblent pas à ce qu'ils veulent dire. Aucun lien logique n'existe entre le signifiant et le signifié. » L'apprentissage de la lecture en français et en occitan permet de construire cette notion en développant une attitude de questionnement et de doute, d'esprit critique et de comparaison amenant un repérage des éléments pertinents,...fondamentaux pour l'apprentissage de la lecture mais aussi pour tout acte d'apprentissage.

2°) Les passerelles : moteurs de recherche pour les langues vivantes

a) « Palancas » interdialectales

[49] Evelyne Charmeux, Conférence « l'apprentissage de la lecture et évaluation « Congrés des Calandretas, 1993. notes personnelles.

Les passerelles implicites issues de la confrontation des deux systèmes linguistiques sont donc un grand pas vers le métalangage, une des étapes les plus complexes des apprentissages linguistiques.
L'interdialectalité [50] est un outil supplémentaire que possède la langue occitane pour l'acquisition de la notion de « palancas ».

[50] Conférence de G. Narioo, « L'interdialectalitat »: Stage de Pau avec T. Stegman, 1996

Les « palancas » se définissent ici comme un ensemble de moyens pour passer d'une langue à une autre, ou d'un dialecte à un autre.
Aujourd'hui, l'interdialectalité est une évidence pour certains, une peur pour d'autres : Latinitàs a permis dans ce domaine de faire tomber des résistances réelles au sein même de Calandreta et a été un élément essentiel dans la construction d'un centre pan-occitan de formation.
En 1990, l'interdialectalité occitane n'était pas une évidence pour tous à Calandreta. C'est pourtant une réalité depuis toujours... c'est sûrement ce qui confère à l'Occitanie et à l'occitan un caractère ouvert aux autres peuples, aux autres cultures....
Cette interdialectalité, si elle n'est pas conscientisée, a la même valeur qu'une langue étrangère et est porteuse de représentations plus ou moins négatives (entre languedociens et gascons,...).
Elle doit être vécue et verbalisée très tôt pour faire évoluer ces représentations issues de la société occitane. Les Calandrons, eux, n'ont pas cette relation possessive à la langue. La réalité de l'intercompréhension entre dialectes est sans cesse vérifiée lors des projets de correspondance en GS / CP /CE1 entre Pau et Muret... Béziers et Pau ...Orthez et Muret...
C'est un élément fondateur de la culture des langues. Rendre réelle l'interdialectalité est un formidable outil pour aller vers les autres.
Pour les enfants, il suffit de la vivre dès le cycle 2. Par ailleurs chez les adultes ces appréhensions se cristallisent. Il est alors nécessaire de faire un réel travail de déblocage et de remise en confiance. Par contre en cycle 2, les calandrons ne se posent pas la question de savoir si le texte est en languedocien ou en béarnais de la montagne ; ils lisent pour comprendre et le mot « Fraire »[51] n'accroche pas. Il est compris et non décortiqué. Les enfants touchent ici un des premiers exemples de palancas entre langues ou dialectes : du F au H.

[51] Fraire (occitan languedocien) = hrair (occitan gascon) = frère (français).

Pourtant les enfants ne mélangeront pas les deux dialectes. Les enfants qui sont passés d'une région à l'autre ont au niveau de la production, une phase de mélange mais qui s'estompe selon l'intensité de l'exposition au dialecte d'accueil. Par contre la conscience de ces deux dialectes, tout comme la conscience de l'existence de deux langues en présence (fr / òc)permet à l'enfant de bien repérer ces deux systèmes linguistiques. La découverte de la lettre des correspondants est un moment important, Où personne ne sait et tout le monde cherche. Les difficultés de chacun disparaissent au profit des savoirs de chacun. On émet des hypothèses et on apprend à les vérifier. En classe de CP – CE1, les CE1 lisent.

La lecture se fait en balayages rapides, recherche de sens.

Le mot « dròlle [52]» n'est pas compris dans un premier temps, le contexte va permettre d' émettre l'hypothèse que c'est un élément de la date (pròche de 21), puis un enfant lit à haute voix « qu'èm 21 dròlles » pour « sèm 21 dròlles » La transposition se fait naturellement. Les mots qui posent problème sont intégrés au contexte. Un enfant reprend « qu'èm 21 mainats ». La lecture prend sens et l'on poursuit. On reprend un peu plus tard lors de la synthèse avec les CP « Que son 21 dròlles ».

Le mot « dròlle » n'a pas été traduit, il ne pose plus de problèmes et, de plus il est intégré et plusieurs enfants se l'approprient et s'en servent naturellement.

Cette méthodologie pourra être transposée naturellement dans l'écoute ou la lecture d'autres langues romanes. Le concept de l'arbitraire des langues se trouve à nouveau explicité par comparaison des codes.

b) « Palancas latinas » : « los pompièrs » ou traduire pour allumer une réflexion sur les langues.[53]

[52] dròlle (languedocien) = mainat (gascon) = enfant (français). (pour les Calandrons de cycle 2)

[53] Annexe n° 7

Les « palancas » entre les langues romanes et l'intercompréhension sont donc un pas supplémentaire qui construit le métalangage permet de le pénétrer non plus frontalement mais en revivant des situations, analogies, et acquis « déjà là » dans notre bilinguisme et dans la connaissance de nos langues.

Le travail réalisé en classe de CM1-CM2 pour la traduction occitan-castillan d'une chanson, en est un exemple particulièrement parlant.

La classe de moyenne-section et grande-section de maternelle a créé la chanson : « los pompièrs » sur l'air d'une chanson en castillan « uno elefante se colompiava ». La chanson en castillan est connue de la classe et les enfants ont désiré traduire leur création en Castillan. Habitués à faire appel à la classe de CM pour d'autres projets, les enfants ont « passé commande » à la classe de CM, pour une traduction de leur chanson.
Traduire pour les petits est un enjeu de taille. Pour les CM la réception de la commande a été un sentiment d'investissement d'une confiance de la part des petits mais aussi des enseignantes.
Le premier point a été une réflexion sur le « comment s'y prendre ?»

- Bilan des savoirs : le premier constat est que les enfants n'avaient pas conscience de posséder des savoirs utiles à un tel enjeu . Cette conscience des savoirs « déjà là » n'est pas une évidence en CM. Elle est à construire et ce travail permettra de faire émerger ces savoirs enfouis qui ressurgiront au cours des découvertes.

- Quels outils pour la recherche ?

Les premiers outils que proposent les enfants sont les dictionnaires et les grammaires présents dans la classe. Mais utiliser des dictionnaires de langue demande une entrée fine dans le document :

- Dictionnaires ayant deux entrées possibles, maîtriser les abréviations : nm, nf, vtr, v, pr, …

- Un gros inconvénient va générer une gymnastique nouvelle. Il n'existe pas de dictionnaires occitan-castillan. Les enfants sont alors obligés de travailler 3 langues en simultané : occitan-français : traduction et français-castillan proposant des possibilités multiples nécessitant un choix raisonné.

- Quelles démarches pour se donner les moyens de l'enjeu ? La situation de recherche s'organise en petits groupes, suivie de moments de mise en commun et de choix collectifs.

La situation-problème a amené les enfants à élaborer des stratégies faisant appel à des compétences transversales (recherche, motivation, curiosité, envie de réussir ...), à des compétences linguistiques et métalinguistiques.

L'enfant fait des allers et retours entre systèmes linguistiques en présence, élabore des concepts grammaticaux, décontextualisant des concepts maîtrisés lors d'apprentissages antérieurs. Il affine ses savoirs en conjugaison lorsqu'il doit choisir entre « vamos » et « va ». L'enfant n'ayant pas de connaissances implicites orales dans la langue espagnole, est obligé de se tourner vers ses connaissances orthographiques, grammaticales, et syntaxiques pour faire des choix entre les différentes propositions des dictionnaires.

Le choix est alors source de discussions où chaque enfant est amené à réinvestir ses savoirs, compétences, stratégies d'analyses. Des hypothèses sont formulées, confrontées. Elles renvoient vers la recherche dans leurs savoirs, les outils de grammaire ...

On donnera ici quelques uns des exemples d'analyse qui ont amené les enfants à un réel travail de métalangage en trois dimensions.

(cf tableau de résultats en annexe n° 7).

Ce projet a été pour les enfants de CM un véritable pari. L'enjeu social qui a amené ce travail et la confiance que les petits leur faisaient ont décuplé leur motivation, et leur ont donné la confiance nécessaire à la réussite.

3°) Instrumentalité des langues et projets de classes : la rencontre avec les Catalans

La recherche des « palancas » n'est pas un but en soi non plus. Si les « palancas » ont pris du sens c'est qu'elles sont intégrées à un projet et à de vrais enjeux qui, on l'a vu, décuplent les capacités de recherche (Motivation à la recherche, socialisation de l'occitan et interdisciplinarité, naturel de l'utilisation de la langue, communication et échanges vrais, Liens arts plastiques, histoire, géographie, instruction civique, rapport à l'autre, langues et langages, valorisation de ce que je suis, … métalangage…)

On pourrait encore décrire bien d'autres exemples de rencontres qui se sont déroulées lors de projets de classes de différentes Calandretas,

- correspondance avec des écoles du Sénégal, (Cal. Pau)
- correspondance avec un enfant argentin, (Cal. Orthez)
- partir en voyage en Sardaigne, (Cal. Bezièrs, Cal. Montpelllier,…)
- réaliser un voyage en Italie ou en Pologne, (Cal. Toulouse)
- créer un disques, (Cal. Toulouse)
- la rencontre avec des cinéastes et journalistes lors de la quinzaine Amérique Latine à Pau (Cal. Pau)

Tous ces projets sont de réels moteurs pour la motivation et l'envie d'apprendre.

L’enjeu doit être ambitieux et permettre à tous les enfants de chercher et d’avoir confiance dans la réussite. Pour Evelyne Charmeux : « Pour que personne n’échoue, il faut que tous échouent » C’est le manque d’ambition des situations qui exclut les enfants en difficulté. Dans un projet ambitieux, personne ne sait. Tout le monde cherche, mais c’est aussi l’organisation du travail en groupe et la mutualisation des savoirs qui est ici gage de réussite. « La construction individuelle se fait par la médiation du groupe ».

L’enjeu est tout aussi créateur de savoirs lorsque les petits passent une commande ou bien lorsque les grands de l’université viennent débattre avec nous.

Un autre projet avec les Catalans cette fois nous a permis de toucher à la socialisation de la langue occitane.

La préparation de la rencontre avec les étudiants catalans est intimement liée à la vie de la classe et aux apprentissages en cours. La période étudiée à ce moment là est la période de l’entre deux guerres. La venue des Catalans donne une autre entrée dans l’histoire. Cet aspect est à noter particulièrement ; il permet d’évoquer la pluralité des points de vue, de développer le doute et l’esprit critique nécessaires à toute démarche scientifique, y compris en Histoire. Ceci est un des éléments de méthode à acquérir et rendu possible par ce type de projet.

La guerre d’Espagne est abordée et discutée en classe. La discussion est enrichie par un travail sur les œuvres des peintres et artistes catalans : Guernica de Picasso, Miró, Gaudí, Tapiès,…

Des documents vidéo, des lectures et recherches bibliographiques, des activités en arts plastiques et en musique ont nourri la réflexion des enfants et leur questionnement sur la guerre civile. L’enjeu de la rencontre les a amenés à investir le projet non plus comme un cours d’histoire ou d’art plastique mais pour enrichir leur propre culture et être en mesure de débattre avec les étudiants. Le savoir prend du

sens dans la mesure où il permet une autonomie, il permet d'oser, de prendre confiance.

Les questions des enfants portaient sur la dictature, la vie des enfants, leur liberté,...La parole des étudiants a pris valeur de témoignage sur la guerre civile. Les jeunes parlaient de leurs grands-pères. Une vraie communication s'établit quand l'émotion passe.

Dans ce projet de rencontre des étudiants, la justification de la rencontre et les objectifs posés ont permis de dépasser le postulat du départ : « on va se comprendre ». On ne communique pas pour communiquer, mais réellement quand les attentes sont fortes et ont du sens. Nos langues n'ont été que des moyens au service de notre échange : historique, artistique,... « La langue est au service de l'homme et non l'inverse. » [54]

Au delà des différences entre langues on a pu se comprendre et s'apprendre. L'altérité se construit dans le projet ; Le bilinguisme est un de nos outils.

C) L'altérité : un geste culturel à construire très tôt

Bâtir une culture des langues comme on bâtit une culture de l'écrit, c'est bâtir une relation positive avec les autres, avec son environnement...

La culture d'école est portée par l'équipe enseignante, par l'organisation de classes multiâge mais aussi par l'affirmation des

[54] Brigitte Perruca, le Monde de l'Education, février 2002,p 29 - .

principes pédagogiques d'une culture commune de l'altérité de la maternelle au CM2.

1°) De la représentation de soi à la représentation de l'autre

En ce début d'année scolaire se pose à l'équipe enseignante une difficulté jusqu'alors peu ou pas rencontrée dans de telles proportions : plusieurs élèves présentent des difficultés de communication globale envers les autres enfants et les adultes de l'école. Du même coup ils sont en position de quasi refus de l'autre langue, la langue d'òc. Une incompréhension du pourquoi de cette langue semble évidente.

Après maintes analyses, il apparaît que plusieurs facteurs sont à mettre en relation :

- une coupure spatiale des classes de maternelle et de primaire depuis deux ans due au changement de locaux.
- plusieurs de ces enfants n'ont pas encore intégré la séparation d'avec la mère ; les parents eux-mêmes sont dans de grandes difficultés de communication et supportent très mal la séparation d'avec leur enfant le matin.

La relation à l'autre, lorsqu'elle est difficile, s'accompagne d'un refus de la deuxième langue en petite et moyenne section. Cette étape est cruciale pour la construction de l'identité de l'enfant et son rapport au savoir et à l'école.

Le bilinguisme ne peut s'installer de façon naturelle si l'enfant n'accepte pas la relation à l'autre. La deuxième langue peut compliquer cette étape de la séparation avec la mère si le pourquoi de son apprentissage n'est pas verbalisé.

Les crispations envers l'autre peuvent apparaître très tôt.

La présence d'un enfant handicapé dans la classe, amène une réflexion sur la différence mais est aussi source de questions, de

peurs, chez les plus petits. Cette question est loin d'être réglée de façon évidente.

Trois types d'activités ont permis de grandes évolutions chez tous les enfants.

- Un travail au niveau du pourquoi de cette deuxième langue s'est avéré plus que nécessaire pour certains enfants.

- Un travail sur la différence (avec la bibliothèque municipale, sur ce thème).

- Le débat direct , souvent a l'occasion d'un conflit entre enfants, de questions dues à la présence de Pierre (déjà des réactions d'adultes l'ont établi comme enfant handicapé sans autre issue…et existence …) .

La construction de l'altérité n'est pas une évidence et ce sentiment doit se développer très tôt. E… 5 ans, métisse, n'a prononcé son premier mot d'occitan de façon naturelle que lorsqu'elle a accepté la communication aux autres, lorsqu'elle a commencé à s'accepter elle même ; cela s'est passé au cours d'une séance autour de la différence (histoires racontées par l'intervenante) après de nombreuses discussions sur l'acceptation de l'autre, sur les moqueries qui font mal,…

Sa première phrase a été « moi aussi *que m'agrada* ce livre ».

Cela arrive en même temps ou en synergie avec un grand changement dans le rapport d' E… aux autres enfants et surtout aux adultes.

Un an avant, E… était dans la même situation, en grande difficulté d'écoute et de communication sur d'autres thèmes) complètement refermée et en refus, apeurée par tout ce qui n'était pas son environnement proche, quasi terrorisée par le regard des autres.

La mise en contact avec la différence des autres et nos différences permet un travail pour amener très tôt une culture de réflexion et

d’acceptation, une construction d’identité qui ne sclérose pas la relation à l’autre.

2°) Représentation des langues et construction de l’identité

Lorsque le bilinguisme s’installe, le travail d’ouverture aux autres langues et cultures devient possible. La conscience de ses deux langues, amène de fait l’enfant à ce concept.

L’ exemple du travail sur la langue arabe à Calandreta de Pau participe de la construction d’une représentation de la langue, et vise à faire évoluer les images .

Objectifs de la première séance : faire émerger, verbaliser les représentations de la langue arabe, faire évoluer ces représentations.
Déroulement : Aziz, cuisinier de l’école n’est pas associé par certains enfants au monde arabe, à la culture arabe, qu’ils situent en banlieue et qu’ils perçoivent comme la langue de l’étranger.
Aziz, depuis 20 ans en France, renvoie une autre vision de la langue et de la culture arabe : la première séance prévue par l’intervenant était un rapide survol de la culture arabe. Mais dès les premiers mots le questionnement porte sur l’image de la langue. Pour les enfants, c’est la « langue de la banlieue », « certains disent qu’ils sont méchants… ». Pour eux, Aziz est le témoin d’une histoire, d’une vie, mais il n’est pas étranger, …
Il amène les éléments qui sont présents dans la vie et issus de la langue arabe. Sa présentation de la calligraphie[55] crée l’envie d’écrire : découverte plus précise de cette langue par l’alphabet que les enfants ont envie de connaître et d’utiliser. (Appropriation de

[55] Annexe n ° 9

chaque prénom dans la langue …). Les mots liés au repas prolongent les séances hors classe.
La langue orale est de plus en plus présente dans les repas : questionnement naturel des enfants, des plus grands, des filles …
On est loin ici d'une simple approche qui viserait à « escarnir » [56] la langue arabe. La production en arabe prend du sens et procure du plaisir. La représentation initiale a-t-elle vraiment bougé? On peut le supposer et il serait important de mettre en place des éléments d'évaluation sur les années suivantes et par rapport à d'autres langues.
Une autre expérience a ouvert la réflexion sur un point imprévu :
Lors d'une rencontre avec les jeunes du quartier d' Ousse des bois à Pau, dans le cadre d'un projet chantier en liaison avec le contrat de ville, a été mis en évidence le fait que le bilinguisme des uns, amène le questionnement, la conscience et l'audace des autres**…** Projet : « hèsta de l'escòla », fête de l'école : des jeunes parlent de leur vie, des difficultés de rencontre, de leurs différentes cultures. Ils inventent, créent et jouent leur propre histoire, partagent avec des enfants. C'est une rencontre culturelle autour d'un projet .

Le but pour l'APSAP (Association de Prévention Spécialisée de l'Agglomération Paloise.), responsable du projet, était d'amener des jeunes à sortir de leur quartier. Pour nous, le fait d'accueillir dans l'école des jeunes en difficulté, cela entraîne un questionnement sur la langue, sur les langues ; au moment du bilan, Aziz a proposé aux jeunes de leur donner des cours d'arabe. Le bilinguisme n'est pas un délit ni une opposition. Il est une réalité, un élément d'identité.

L'enjeu est beaucoup plus vaste que la simple maîtrise orale et écrite d'une langue, on le voit tout au long des expériences que l'on vit dans nos classes.

[56] NB : « escarnir » : imiter, sens péjoratif, railler, contrefaire, injurier.

3°) Musique des langues : bâtir une culture commune

Le programme « Familhas de Lengas » est aussi un atout pour diversifier l'enseignement des langues, qui est affirmé comme objectif principal des nouveaux programmes officiels. Il est important aujourd'hui de bâtir une culture commune des langues, comme on bâtit une culture de l'écrit, très tôt, et par immersion.

« Musicas de las lengas » est dès lors une culture essentielle pour préparer et mener plus loin le projet « Familhas de Lengas » en cycle 3. De même que l'environnement, le contact avec l'écrit est bien antérieur à l'apprentissage de la lecture ; il est possible et nécessaire de mettre les enfants en relation avec d'autres langues et cultures le plus tôt possible.

Le travail phonologique, d'écoute et de production peut passer par un jeu d'imitation. Le propos n'est surtout pas « d'escarnir » mais de faire évoluer les représentations phonatoires des enfants, de faire bouger ce qui culturellement se dit, se fait : rouler les « rr » (connotations péjoratives), la jota en castillan, ... le th et le w des anglais.

Hagège parle de « pulsions d'imitations » et Vogel le définit comme un « processus d'initiation qui joue un rôle pour l'acquisition de faits prosodiques, phraséologiques, communicationnels » [57]. Dans une telle démarche, il n'y a pas de place pour le ridicule.

Une étude rapide des résultats en anglais des anciens Calandrons a fait apparaître pour certains des difficultés. On pourrait penser que son image, peu valorisée parfois chez les Calandrons, peut être source de difficultés.

[57] Michèle Garabédian op cit 1996 .

Pourtant la visite d'une journaliste australienne[58] ne parlant ni français, ni occitan, a permis aux enfants de

- repérer leurs savoirs « déjà là » dans cette langue,
- d'en repérer des éléments prosodiques importants
- de comprendre un certain nombre de mots et phrases simples.

On doit cependant ajouter à l'analyse que l'abord frontal de la langue anglaise en collège ne permet pas ou laisse peu de place aux stratégies naturelles d'acquisitions et fait peu appel aux savoirs « déjà là » des élèves, sans parler de la stigmatisation des représentations des langues et cultures en collège difficile à faire évoluer à l'adolescence.

[58] Annexe n ° 10

CONCLUSION

CONCLUSION

La description des expériences pourrait être développée. Nous nous sommes attachés à choisir

- des expériences pour lesquelles nous sommes en mesure de présenter des documents d'enfants
- des expériences issues de la Calandreta de Pau, et pour lesquelles les enseignants ont bien voulu donner leur accord pour leur publication dans le présent document.

Ce document ne comporte pas de dimension d'évaluation. On a cherché à exposer le cadre et les enjeux que porte en elle une telle démarche.

Il est important aujourd'hui de se pencher sur l'écriture et l'analyse de l'expérience en tant que praticiens. C'est ce que nous avons modestement tenté de faire dans le présent document, espérant que l'écriture et le témoignage sur notre pratique sera repris par l'ensemble des acteurs. Ecrire permet d'analyser et de clarifier davantage les objectifs. La chance des enseignants de « Familhas de Lengas » est d'avoir travaillé avec des scientifiques respectueux de leurs pratiques et du projet. Il faut maintenant passer à une phase nouvelle. Après celle du soutien, il faudrait aujourd'hui une étude théorique permettant d'évaluer et surtout de transmettre.

L'évaluation est une étape importante mais complexe à mettre en place. On peut dire que cette première phase de l'expérience fournit quelques éléments de base : objectifs, documents et outils, un nombre suffisant et probant d'enfants et d'enseignants engagés dans la démarche. Il reste à établir le protocole et le cadre dans lequel ce

travail d'évaluation du processus doit se faire. Cependant la fragilité dans laquelle sont les écoles Calandretas sur le plan institutionnel, économique et politique, permettra-t-elle une poursuite sereine de ce travail ? Les enjeux, se situent bien au delà d'un travail de didactique des langues.

Le programme « Familhas de Lengas » utilise les atouts linguistiques et méthodologiques du bilinguisme acquis par immersion et pose les langues comme outil d'action et de construction des savoirs. Une autre pédagogie en faveur du développement du plurilinguisme est donc possible et nécessaire pour tous.

La précocité est essentielle pour ce qui est de la construction des savoirs mis en jeu dans l'apprentissage des langues. Le bilinguisme, le plurilinguisme à l'école, devient alors facteur d'équité et ne reste pas un domaine réservé à quelques privilégiés de certaines familles.

L'affirmation de Jean Petit « Le bilingue porte en lui l'altérité » est, on l'a vu, à nuancer. Cette altérité implicite nécessite une conscientisation et un réel travail pour éviter toute cristallisation et fossilisation de représentations des autres peuples, langues, cultures, expressions de la différence.

La méthode « Familhas de lengas » démontre si besoin était, que les langues régionales peuvent permettre une ouverture aux autres et évitent un repli sur soi.
Pourquoi cette méthode se développe-t-elle à Calandreta ? On pourrait mettre en avant le syncrétisme de la civilisation occitane .
Mais qu'en est-il en 2002?
La pensée unique et un nationalisme des plus dangereux progressent y compris, parfois, sur le territoire occitan.
La mondialisation tend à uniformiser les cultures.

En Occitanie, au cours des siècles, des voix se sont toujours élevées pour refuser dogmes et obscurantisme. Ses forces ne se perdent – elles pas dans les difficultés économiques et sociales croissantes ? Les passerelles latines révèlent tout l'intérêt de l'occitan et la place de la culture occitane dans l'arc méditerranéen.

Refusant la diglossie, les acteurs pour un bilinguisme occitan-français doivent prendre résolument le parti de la socialisation du bilinguisme, de la socialisation de la langue occitane et de l'ouverture aux autres cultures et au monde.
« Familhas de Lengas » est un programme d'élaboration d'une « culture plurilingue commune pour tous de la maternelle au CM 2 », basée sur la construction du rapport à l'autre et du rapport au savoir. Les bases sont posées .

L'école se doit aujourd'hui de donner les moyens aux générations à venir de douter, d'apprendre et de construire,

« d'être capables de se rencontrer et de tisser des liens. Or, c'est à l'école que l'on peut apprendre à provoquer, à construire et à entretenir ces liens. »[59]

[59] Albert Jacquard, « L'école face à la différence » les entretiens Nathan sous la Direction de A.Bentolila,Nathan, mars 2000,p 46.

Pistes de recherche

PISTES DE RECHERCHE

C'est en Science de l'Education que les pistes de recherche permettraient une avancée concrète en lien direct avec les classes en matière de rapport à l'« apprendre », aux savoirs...

1/L'évaluation du Programme « Familhas de Lengas » semble aujourd'hui une piste prioritaire. Les procédures devront être clairement définies selon deux axes :

- Une évaluation du dispositif et des méthodes
    - Nombre d'enseignants, nombre d'écoles investies dans une réelle démarche de culture commune du plurilinguisme.
    - Les conditions et les démarches mises en oeuvre dans les pratiques des classes .
    - Possibilités de transmission du projet . Formation des enseignants, production de matériel, fichiers, CD, CD ROM, projets de classes,...
- Une évaluation des compétences des enfants. On pourra évaluer « Les capacités des enfants à ... »:
    - utiliser les démarches d'apprentissage (analogie, comparaison,...) dans l'approche d'une langue
    - reconnaître, construire et utiliser des « palancas » pour une compréhension de langue inconnue.
    - aborder et reconnaître d'autres Familles de langues

Il sera essentiel de faire émerger et d'analyser la représentation des langues étrangères et l'abord de la notion même d'étranger.

A Calandreta , le collège a une histoire relativement récente. Il serait important de creuser et de développer la problématique de l'avenir de « Familhas de Lengas » au niveau du collège. Pour cela une évaluation diagnostique devrait se faire concernant le rapport aux langues des collégiens et leur rapport au type d'enseignement
(Le cursus Calandreta ou le cursus classique). Cela pourra aider à orienter les pratiques et à définir les objectifs . En collège, ils sont du domaine de la maîtrise de plusieurs langues de familles différentes.

2/Les écoles des autres langues de France s'engagent-elles dans le même projet ? Quelle pédagogie d'enseignement des langues vivantes préconisent-elles ? Une enquête serait intéressante et pourrait permettre de faire émerger les différences et similitudes entre les diverses pratiques mais aussi les différents objectifs et enjeux mis en avant.

3/Etude comparative des systèmes d'enseignement des langues vivantes selon les situations sociolinguistiques et les différents statut des langues.

Il serait intéressant de faire un travail d'étude comparative des systèmes d'enseignement des langues au niveau européen et au niveau mondial selon les situations sociolinguistiques, les objectifs et les méthodes d'enseignement.

4/Evaluation du programme « Familhas de Lengas »en regard de la situation sociolinguistique.

La valorisation de la langue occitane au sein des familles est vivement sollicitée par l'équipe enseignante mais non maîtrisée et peut devenir, mais dans de rares cas, un facteur limitant . Le statut

socioculturel des langues dans l'environnement de l'école, pourrait être une piste de travail ultérieur . La diglossie , présente dans des endroits bien souvent imprévus, sera à prendre en compte lors de l'évaluation du dispositif « Familhas de Lengas ».

5/Concernant l'occitan, il serait intéressant d'étudier et de mesurer en quoi le programme « Familhas de Lengas » est susceptible de faire évoluer les rapports diglossiques qui peuvent s'immiscer dans les comportement des Calandrons ,
(retour sur leurs langues, enrichissement de la connaissance de l'occitan, socialisation de la langue.).

Par l'étude des rapports de la langue occitane avec les langues soeurs, la communauté scientifique pourra apporter un grand soutien aux enseignants. La définition des clefs de choix linguistiques permettrait au quotidien d'affiner et de conscientiser les choix lexicaux auprès des élèves.
Tous les jours, les enseignants de Calandretas utilisent la langue occitane et opèrent des choix lexicaux. Les Calandrons vivent en occitan. On n'est plus dans une dynamique de transmission, on est dans une action qui transforme. Comment se prémunir contre une diglossie latente ? Faut-il choisir un lexique se rapprochant du catalan, langue soeur ? La recherche doit aujourd'hui se pencher sur ces choix linguistiques en prenant en compte la réalité sociolinguistique mais aussi la connaissance des enfants .
Doivent se rejoindre ici Sciences de l'Education et linguistique.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie des ouvrages cités

Michel Candelier, Dominique Macaire, « L'éveil aux langues à l'école primaire et la construction de compétences- pour mieux apprendre les langues et vivre dans une société multilingue et multiculturelle (EVLANG)» p 495-506 in Luc Collès, Jean Louis Dufays, Geneviève Fabry, Costantino Maeder, (sous la Direction de) *Didactique des langues romanes, le développement de compétences chez l'apprenant.* **Actes du colloque de Louvain-la-Neuve Janvier 2000, Bruxelles, Ed De Boeck Duculot, 2001, 621p .**

Bernard Charlot, E Bautier, J Y Rochex, (sous la Direction de) *Ecole et savoirs dans les banlieues … et ailleurs***, 1998, Armand Colin, 252p**

A Comblain, J A Rondal, *Apprendre en langues, où, quand, comment ?*

2001,MARDAGA, 133p

Claudine Gerbeau,(sous la Direction de) *Des langues vivantes à l'école primaire*, **2000, Nathan pédagogie, 206p.**

Ghislaine Haas (sous la Direction de), *Les langues à l'école : un apprentissage ?,* ***Actes du Colloque IUFM-Dijon,mars 1996,***

ed 1997, CNDP/CRDP de Bourgogne.

Albert Jacquard, *« L'école face à la différence »* **les entretiens Nathan sous la Direction de A.Bentolila,Nathan, mars 2000,92p..**

Anna Lietti, *Pour une éducation bilingue****,*** **Lausanne, Editions Favre, nouvelle édition 1994, 204p**

Ministère de l'Education Nationale, *LES NOUVEAUX PROGRAMMES Qu'apprend-on à l'école maternelle****.*** **éd. CNDP, Paris , 2002**

Ministère de l'Education Nationale, *LES NOUVEAUX PROGRAMMES Qu'apprend-on à l'école élémentaire****.*** **éd. CNDP, Paris , 2002**

Ministère de l'Education Nationale, *LES NOUVEAUX PROGRAMMES Qu'apprend-on au collège****.*** **éd. CNDP, Paris , 2002**

Jean Petit ; *L'immersion, une révolution* **, CEE : Jérôme DoBentzinger Editeur, 2001, 198p**

Presse et revues citées

« Diwan accepta l'integracion » « Lo professor Petit s'inquieta per Diwan » **in** La setmana **n°352, 04/2002.**

Maryline Baumard, ***« La France se paye de mots »,*** Le monde de l'Education**, Février 2002, n°300. p22-24,**

D.Gaonac'h, ***« Enseignement précoce des langues étrangères »*** *Sciences humaines***, janvier 2002.** ***p 16-20.***

Brigitte Perucca ***« interview d'Henriette Walter. : Il faut vaincre la peur de se tromper »,*** Le Monde de L'Education**, N°300,Février 2002, p29-30.**

Conférences et rapports cités

Evelyne Charmeux, « l'apprentissage de la lecture et évaluation **», Congrés des Calandretas à Oloron Sainte Marie, 1993. Notes personnelles.**

Jean Petit, « Le Don des langues s'acquiert **» Université Paul Valéry de Montpellier, 2000.**

Bernard Poignant, Langues et cultures régionales, Rapport à Monsieur Lionel Jospin, Premier Ministre, Paris, La Documentation Française, 1er juillet

1998. Bilan exhaustif et objectif de l’enseignement des langues régionales de France suivi de propositions sur l’évolution du dispositif..

Gilbert Narioo, « L’interdialectalitat », **stage de Pau avec T. Stegmann, 1996.**

Sites internet cités

www.ordp.vsnet.ch/Resonances/Resfev97/Muller.htm

Nathalie Muller, « Image des langues, images de l'autre » *Résonnances.Manuel de l'école Valaisanne*, n°6,Février 1997.

De Pietro, « Des représentations de l'allemand à l'éveil aux langages », *Résonnances.Manuel de l'école Valaisanne*, n°6,Février 1997.

www.eurocom-frankfurt.de : Résumé des principes et de la méthode EUROCOM de Tibert Stegmann

Bibliographie consultée commentée

Ouvrages consultés et utilisés dans l'analyse :

Jacqueline Bozon-Patard et Maria-Alice Médioni (Coordonné par) *Réussir en langues, Un savoir à construire*, **Chronique Sociale, Lyon, 1999, 300 p**

Des enseignants de langues appartenant au secteur langue du Groupe Français d'Education Nouvelle, se sont réunis pour créer un ouvrage qui est à la fois inducteur de démarches de classes, mais c'est aussi un intéressant ouvrage d'analyse et de réflexion sur les enjeux de la didactique des langues aujourd'hui .

Fred Constant, *Le multiculturalisme***, France, Flamarion, 2000, 117 p**

Fred Constant étudie dans le présent ouvrage, les différents aspects d'un terme relativement nouveau : le multiculturalisme.Dans les débats démocratiques sur la question pluriculturelle, semblent à la fois se rejoindre et s'opposer : égalité et différences, culture et cultures, individualité et collectivité, égalité individuelle, et égalité de groupes.

L'auteur pose ainsi la problématique : « comment vivre ensemble avec nos différences, à la fois libres et égaux, sans pour autant renoncer au partage de références communes

Michel Develay, *Donner du sens à l'école***, Paris, ESF éditeur, 1996, 123 p**

L'auteur part du constat et de l'analyse de la « crise de l'école ». Il pose l'enseignant comme un médiateur devant « faire en sorte que l'élève développe un bon rapport avec le savoir » pour aider les élèves à donner du sens à l'école pour que l'école retrouve une justification claire aux yeux de tous. L'ouvrage donne des pistes de réflexion mais propose aussi des actions concrètes.

Claude Hagège, *L'enfant aux deux langues***, Odile Jacob/ Paris,1996,298 p.**

L'auteur propose dans cet ouvrage les éléments pour une école nouvelle et se déclare favorable à un apprentissage précoce des langues étrangères . Il examine diverses situations bilingues et milite clairement pour un développement du bilinguisme en Europe .

Henri Jeanjean, *De l'utopie au pragmatisme, le mouvement occitan 1976-1990*, **Perpignan, ed. Trabucaïre Perpinyà, 1990.**

L'auteur nous propose une étude du mouvement occitan. Il s'appuie dans la première partie de l'ouvrage sur la littérature . La deuxième et la troisième partie changent de ton et prennent un accent plus analytique et se basent sur des enquêtes et interviews dans les milieux occitanistes. Le renouveau du mouvement occitan passe par le professionnalisme et doit se réaliser avant que la langue »condition sine qua non de l'existence de l'Occitanie, n'ait entièrement disparu du paysage socioculturel » .

Robert Laffont, *Quarante ans de sociolinguistique à la périphérie*, **éd L'Harmattan, 1997,**

A la fois chercheur en linguistique et sociolinguistique, écrivain et militant, Robert Laffont nous propose des écrits issus de ses interventions dans les congrès entre 1951 et 1996 . Le chercheur nous présente une analyse des conditions et des méthodes d'étude du comportement linguistique des occitans. Le militant cherche à définir les éléments qui permettront de « retrousser la diglossie ».

Edgar Morin, *Les sept savoirs nécessaires à l'Education du futur,* **Paris, éd Seuil, 2000.**

Synthèse de toute une oeuvre, ce texte tente de définir les concepts fondamentaux à maîtriser pour une meilleure compréhension du futur et de la planète. Nous retiendrons en particulier le passage sur l'unité et la diversité à développer dans tous les domaines de la société, des organisations sociales et des cultures ; « il y a unité/diversité des langues ; toutes diverses à partir d'une structure à double articulation commune, ce qui fait que nous sommes jumeaux par le langage et séparés par les langues. ».

La deuxième notion à retenir est celle de la culture dans les cultures, mais « la culture n'existe qu'à travers les cultures. » Edgar Morin souligne l'importance de la diversité culturelle , « trésor de l'humanité »....p 59-60.

Jean Petit, *Francophonie et Don des langues***, Presses Universitaires de Reims, publication du centre Interdisciplinaire de Recherche en Linguistique et Psychologie cognitive,1998.519p**

Liant théorie et évaluations de terrain, l'auteur étudie la structuration des langues naturelles puis les cheminements de l'acquisition de ces langues. Il pose la stratégie d'apprentissage comme universelle.

Le concept de période critique « âge où la langue s'acquiert avec facilité et à la perfection » est proposé pour l'étude de la l'acquisition d'une langue 2 .

Jean Petit avance que le monolinguisme peut être considéré comme une « déficience linguistique »dont le degré varie en fonction de la langue 1. De plus il est établi que les particularités du français ne favorisent pas l'apprentissage des langues pour le monolingue francophone. L'auteur s'appuie alors sur le travail réalisé dans les écoles ABCM pour démontrer, après analyse des évaluations :

- les atouts des enfants bilingues
- l'importance de l'input et de la précocité de l'apprentissage .

Les langues régionales sont, pour Jean Petit un atout pour débarrasser les français du complexe acquisitionnel » en langues vivantes.

Hélène Romian (sous la Direction de) *Pour une culture commune de la Maternelle à l'université,* **Paris,Hachette Education 2000.**

L'ouvrage considéré propose un dossier ouvert sur la notion de culture commune. Ce travail de réflexion est l'oeuvre d'une équipe de l'institut de recherche de la FSU (Fédération Syndicale Unitaire) Cet ouvrage nous présente les problèmes posés par des chercheurs et des syndicalistes

enseignants à propos d'une culture commune ouverte à une formation de haut niveau pour tous. A partir de cette réflexion collective, Hélène Romian nous annonce des propositions à discuter, de manière à ouvrir le questionnement le plus possible . Elle analyse les différents points de vue autour du concept de culture.

Jean Sibylle, *les langues régionales***, coll°Domino, éd Flammarion, 2000, 128p**

La France est plurilingue et riche d'une grande diversité de langues. Dans son exposé, Jean Sybille définit les termes « langues régionales ». Il décrit le processus historique qui se développe entre langue et pouvoir en France de 1510 à nos jours. Il décrit toutes les langues écrites et/ou parlées, de France métropolitaine et d'Outre-mer. Il explique les trois modalités d'enseignement des langues régionales en maternelle et primaire.

Il mentionne la place des langues régionales dans les médias audiovisuels. Il rappelle les dispositions du droit français concernant telle langue en particulier.

Le recul massif de l'usage social de ces langues semble paradoxalement dynamiser les partisans de leur sauvegarde et de leur promotion. L'auteur expose les obstacles institutionnels et politiques à la ratification par la France de la Charte Européenne des langues régionales ou minoritaires proposée par le Conseil de l'Europe. Jean Sybille, favorable à cette ratification, note que « l'opinion publique est en avance sur ce point sur la classe politique et l'intelligentsia parisienne » .

Sites consultés et utilisés dans l'analyse:

www.enfantsbilingues.com/enfan…

Site de vulgarisation. Définitions du bilinguisme et repères pour une éducation bilingue destinés aux familles.

http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept/Annexe_8.html

Site Suisse .articles de recherches sur le bilinguisme :

Christiane Perregaux,, Université de Genève,« éveil au langage et ouverture aux langues »

http://www.éducation.gouv.fr/

Site de l'Education Nationale

http://www.éducation.gouv.fr/discours/2001:

Discours de Jack Lang. « L'application du plan Langues vivantes à l'école primaire. » 2001.

www.lemondebilingue.asso.fr/

site de l'association internationale pour l'éducation bilingue et le plurilinguisme .

http://www.ciep/

Données documentaires du CIEP sur le plurilinguisme.

http//www.culture.coe.fr

La politique linguistique du conseil de l'Europe.

http//www.ugrenoble3.fr/galatea/historique.htm

Autres sources :

Analyse des travaux et de situations de classes : en cycle 3 de la Calandreta de PAU en 2000/2001.

Los pompièrs

Los Catalans

Creacion a l'entorn de la canta d'Imuvrini Per lo concert de 2001

L'arabe et la représentation des langues étrangères

Echanges et analyses de pratiques, au sein de l'équipe enseignante de la Calandreta de Pau.

Stages de Formation continue

Colloque Latinitàs Béziers, octobre 2000, documents de synthèse des conférences à paraître.

« Capitar lo plurilinguisme precòç mercè l'escolaritat ? »

Stages dans les vallées occitanes en avril 2001 : Organisateurs Institut Latinitàs et APRENE Centre de Formation . Responsable Patrice Bacou enseignant à la Calandreta de Béziers .)

ANNEXES