

L'OCCITAN AU SERVICE DES APPRENTISSAGES LINGUISTIQUES AU CYCLE 2 DE L'ÉCOLE PRIMAIRE

Agnès LOBIER - Sylvette FABRE
Équipe INRP de Nîmes
Groupe Résolution de Problèmes en Français

Résumé : Cet article rend compte d'une expérience menée à l'école primaire en 89-90-91 au cycle 2. La langue régionale y était le pivot d'un projet d'enseignement autour duquel s'articulaient les apprentissages linguistiques. Il explique pourquoi une langue secondaire a été introduite dès le cycle 2 et pourquoi la langue régionale a été choisie. Il définit à partir de quelle conception du bilinguisme les objectifs ont été fixés et la méthodologie adoptée :

- contextualiser la langue pour une action sur les représentations sociolinguistiques,
- décontextualiser la langue pour une action sur les capacités cognitives.

Enfin, il essaie de cerner les types de savoirs construits au plan expérientiel, opératoire, conceptuel.

Entre 1989 et 1991, un groupe d'enfants de l'école annexe de la Tour Magne à Nîmes a effectué son cycle 2 en participant à une expérience dont le but était l'apprentissage d'une langue seconde. La langue choisie était l'occitan.

1. CHOIX PRÉALABLES

Le débat sur l'âge le plus favorable à l'apprentissage d'une langue seconde a fait longtemps couler beaucoup d'encre, les données en sont résumées notamment chez R. TITONE (TITONE-1972, pp. 73 et 59) et c'est justement le créneau du cycle 2 qui semble emporter l'assentiment de la majorité des chercheurs. *«Les années qui vont de la 4ème à la 8ème sont considérées comme particulièrement favorables.»*

En effet, l'enfant conserve à cet âge une «plasticité» neurophysiologique importante qui entraîne une capacité d'assimilation linguistique particulièrement vive. L'acquisition de la langue maternelle se stabilise vers 4/5 ans. L'essentiel de ses structures est en place, et c'est elle qui va pouvoir servir d'appui à l'acquisition d'une langue seconde. Cette mise en place ne se fera pas, comme celle de la langue maternelle, «à partir de rien», et par la découverte progressive de ce que c'est qu'une langue, mais en référence constante, sinon consciente à la langue maternelle – ce qui ne peut que susciter l'apparition d'activités méta-langagières, qui nous intéressaient particulièrement.

Par ailleurs, cette tranche d'âge est dans nos sociétés celle de l'entrée dans l'écrit, dont l'exploration progressive va entraîner l'affinement de la conscience linguistique, la mise en place de cette «clarté cognitive» dont DOWNING et

FJALKOW (1984) démontrent l'importance centrale dans la structuration des activités de lecture/écriture. Le développement des habiletés linguistiques qu'elle entraîne est particulièrement favorable, également, au transfert des capacités linguistiques de l'enfant d'une langue sur l'autre, et donc à la mise en place de l'apprentissage d'une langue seconde.

Reste que la plupart des choix effectués dans ces contextes sont ceux d'une des langues internationalement importantes, alors que nous avons fait celui d'une langue régionale. Sur ce point encore, des arguments sérieux nous semblent justifier cette option.

Tout d'abord, le profit à attendre d'une initiation précoce à une langue seconde, lorsqu'il ne s'agit pas d'écoles totalement bilingues, est moins l'apprentissage performant que la mise en place d'un certain nombre d'aptitudes et de capacités qui pourront être réinvesties plus tard dans l'apprentissage de n'importe quelle autre langue. Ce développement de la «plasticité verbale» (TITONE-1972-p. 109) tant au plan phonologique qu'aux plans syntaxique et sémantique, dépend fondamentalement de l'entrée dans une langue seconde, quelle qu'elle soit.

D'autre part, il a été dit aussi que «la difficulté pour apprendre deux langues est en rapport avec le degré de divergence entre les deux langues considérées» (TITONE 1972-p. 121). De ce point de vue, il est bien certain que l'occitan, surtout l'occitan contemporain, souvent pénétré de structures lexicales et syntaxiques empruntées au français, est non seulement beaucoup plus proche de la langue des petits Nîmois que l'anglais ou l'allemand, mais que c'est la langue la plus proche qu'ils puissent rencontrer. Cet «enracinement socio-affectif et socioculturel» dont parle E. CHARMEUX (Colloque Langue et régions en Europe -1990-p. 68) permet d'éviter des blocages psychologiques. La langue régionale devient ainsi ce qui rattache l'enfant à son vécu en même temps que ce qui lui permet un ancrage dans la réalité pour accéder à l'univers formel des langues.

2. HYPOTHÈSES DE TRAVAIL

L'enseignement de la langue régionale en tant que langue 2, précède celui d'une langue étrangère, ne rendant que plus aisé l'apprentissage de cette langue 3, quelle qu'elle soit. C'est bien dans cette optique que se place le projet d'établissement «*Pour un bilinguisme précoce par l'apprentissage de la langue régionale*» auquel nous ferons référence ici. Les élèves abordaient en effet la langue régionale depuis la maternelle jusqu'à l'âge de huit ans, puis commençaient l'apprentissage de l'allemand à partir de neuf ans. Avoir construit le projet autour de la langue régionale ne signifie pas que son apprentissage entre en conflit avec celui des langues étrangères. C'est au contraire en termes de complémentarité qu'il faut concevoir ces deux enseignements.

Mais il est bien évident que l'élaboration d'un tel projet repose sur un certain nombre de présupposés qui déterminent des choix. C'est pourquoi il est nécessaire d'explicitier ces présupposés avant d'en venir à la démarche.

2.1. Le bilinguisme comme éducation à la différence

Depuis SAPIR et WHORF (51), il est admis que la langue conditionne notre découpage du réel, et qu'elle n'est pas un ensemble d'étiquettes plaquées sur une réalité identique pour tous. Apprendre une langue 2, c'est donc donner aux mots une charge affective forte et profonde correspondant à une expérience personnelle. C'est ainsi modifier l'image même de la notion de langue vécue jusque-là par l'enfant. La langue n'est plus considérée comme une taxinomie, un catalogue de mots qui trouvent leurs équivalents dans d'autres langues, mais elle renvoie à une adéquation entre parole et sensation. Nous en voulons pour preuve le refus d'une enfant de traduire le mot occitan «*rusca*» par le mot français «*écorce*» et qui s'écriait «*Ah non, l'écorce, c'est pas pareil !*» ; ou bien la remarque faite par un autre qui expliquait «*Alors là tu vois, palun (marais), ça existe pas en français.*»

En mettant ainsi en relation des points de convergence et de divergence, l'enfant comprend très vite que chacun a son vécu de la langue et que le référent varie d'individu à individu, et d'une langue à l'autre. C'est indirectement la tolérance et le droit à la différence que l'enfant saisit. Être bilingue, ce n'est pas être deux fois monolingue et avoir à sa disposition deux nomenclatures de mots ou de structures. C'est bel et bien sortir de sa propre langue pour entrer dans celle de l'autre et avoir ainsi une disponibilité générale d'ouverture. C'est accepter que l'autre soit différent et faire un effort pour le comprendre. Là justement n'est pas un des moindres enjeux de cette expérience.

2.2. Le bilinguisme et la structuration cognitive

Les enfants auxquels nous nous sommes adressés ne sont pas au départ des sujets bilingues. À une seule exception près, il s'agissait de parfaits monolingues francophones qui rencontraient une seconde langue. Quel intérêt y a-t-il donc, sur le plan cognitif, à les rendre bilingues ?

On tend à l'heure actuelle à distinguer deux types de bilinguisme, en fonction du statut social occupé par la langue 2 : le bilinguisme additif et le bilinguisme soustractif.

Le **bilinguisme additif** implique que les deux langues aient un statut social identique, c'est-à-dire valorisé dans les deux cas.

Les expériences menées par les Canadiens : Lambert (1983) puis Hammers et Blanc (1988) tendent à montrer que les enfants bénéficiant d'un bilinguisme additif présentent : «*une plus grande capacité d'abstraction, une meilleure perception d'indices conceptuels, et d'une plus grande utilisation de la pensée divergente. L'additivité a trait au développement des capacités métalinguistiques de la flexibilité cognitive*» (HAMMERS, 1988-p. 92). En d'autres termes, l'enfant bilingue est amené à développer une réflexion plus fine sur ce qu'est la langue. En particulier, on peut constater :

- une entrée plus précoce dans l'arbitraire du signe ;
- une appropriation plus rapide du système syntaxique avec très tôt la conscience de mots fonctionnels, grammaticaux, présents à côté de mots pleins, appartenant eux, au domaine du vocabulaire ;

- un accroissement de la conscience des propriétés symboliques du langage ;
- une facilité à gérer les données de type abstrait de façon générale.

Ce bilinguisme précoce présente donc des avantages incontestables sur le plan du développement cognitif, dans chacune des deux langues.

Dans le cas du **bilinguisme soustractif**, les deux langues n'ont pas le même statut social. La langue 1, initialement apprise, est dévalorisée par rapport à la langue 2 qui doit être acquise. C'est le cas, fréquent, dans nos classes, des enfants migrants.

Les travaux effectués par les Suédois Kutnabb-Kangas et Tou ko maa (1976) montrent que l'acquisition de la langue 2 se fait au détriment de la langue 1 et que cela aboutit en fin de compte à une mauvaise maîtrise des deux langues. Les Suédois parlent alors de «sémilinguisme», concept qui a donné naissance à de nombreuses enquêtes qui ont toutes confirmé ce fonctionnement. Cette situation qui fut certainement celle des écoliers occitanophones entre les deux guerres mondiales, n'est plus aussi poussée lorsqu'on aborde les langues régionales en France.

En fait, on le voit, aucune des deux situations décrites ne correspond vraiment aux conditions de l'expérience menée. En effet, dans le cas de l'apprentissage d'une langue régionale, la langue 2 acquise est une langue minorée, alors que la langue 1 possédée par les enfants est, elle, socialement valorisée.

Nous émettions donc l'hypothèse que le bilinguisme régional précoce pouvait être :

- un moyen d'action sur les représentations linguistiques des enfants et donc facilitateur d'apprentissage dans le domaine du langage, en permettant en particulier le développement d'activités métalangagières. Nous nous référons ainsi à la notion de bilinguisme additif ;
- un moyen d'action sur les représentations sociolinguistiques des enfants et donc sur l'idée même de statut des langues dans les sociétés et de la langue en général. Nous nous référons alors à l'idée d'éducation à la différence, mais nous voulions aussi faire percevoir aux enfants qu'il existe un fonctionnement de la langue, en dehors de toute valeur sociale.

Cette double hypothèse impliquait un certain nombre de choix méthodologiques que nous allons expliciter maintenant.

3. MÉTHODOLOGIE ADOPTÉE

Avant de définir les axes méthodologiques correspondant à la double hypothèse émise, il est nécessaire de préciser un choix pédagogique sans lequel la méthodologie adoptée n'aurait pu pleinement se développer et porter ses fruits. C'est celui de la mise en place d'une projet d'envergure, s'étalant sur trois ans et jouant sur l'interdisciplinarité. En voici les moments forts :

1989-1990

- Classe transplantée en occitan : une semaine à Mende, Lozère.
- Classe transplantée de douze jours en Val d'Aran, vallée occitanophone de la Catalogne espagnole, où l'occitan est langue officielle.

1990-1991

- Classe transplantée en occitan : une semaine en Camargue
- Classe transplantée de dix jours en Val Varaita, vallée occitanophone du Piémont italien.

1990-1991

- Classe transplantée en occitan : une semaine à Ste Afrique, en Aveyron.
- Classe transplantée de dix jours à Vienne en Autriche pour un contact avec la langue³ et la rencontre de locuteurs occitanophones à l'Institut Romanique.

Ce projet, rebondissant d'activité en activité et d'année en année, justifie l'apprentissage aux yeux de l'apprenant qui accepte d'acquérir des outils, de faire des essais linguistiques et de réfléchir sur la langue. Il assure à l'apprentissage une dimension temporelle qui donne à l'enfant le temps de l'appropriation. Il permet à l'enseignement de prendre le caractère interdisciplinaire qui lui donne toute sa cohérence et à l'enfant de retrouver les mêmes concepts sous des éclairages différents, sans aucune lassitude, dans le cadre de nouvelles expérimentations. Il permet enfin, car ne l'oublions pas la langue 2 est ici une langue minorée, de donner à la langue des lieux d'utilisation. Sans ces lieux, l'apprentissage n'aurait pu se faire, les emplois sociaux de cette langue 2 étant cachés et/ou niés.

Seul le projet pédagogique permettait de faire de la langue 2, à la fois une langue enseignante et une langue enseignée au même titre que la langue 1. Seul le projet pédagogique permettait d'agir selon deux axes méthodologiques complémentaires, celui de la contextualisation et celui de la décontextualisation de la langue en général.

3.1. Contextualiser la langue

L'objectif est triple et s'appuie sur trois constatations :

- **Une langue ne s'apprend que quand elle s'utilise.**

Il était nécessaire de trouver des situations où la langue apprise serait langue de communication. L'action devenait un des modes d'appropriation de la langue 2 qui servait donc de langue enseignante en histoire, géographie, sciences, arts plastiques et éducation physique. Les explications étaient données en occitan et les productions écrites se faisaient elles aussi en occitan, en particulier dans le cadre d'une correspondance scolaire avec une classe du Val d'Aran. Cette utilisation de la langue 2 comme langue enseignante est certainement l'une des différences fondamentales avec la pédagogie des langues étrangères à laquelle nous ferons par ailleurs des emprunts.

- **Une langue n'existe que si elle est parlée par des acteurs sociaux.**

Ceci est particulièrement important dans le cas d'une langue minorisée. C'est pourquoi il était nécessaire de donner aux enfants l'occasion de rencontrer des locuteurs de toutes sortes utilisant l'occitan dans toutes les circonstances. Au cours des différentes phases du projet, les enfants ont pu dialoguer avec des locuteurs jeunes ou vieux, venant d'un milieu urbain ou rural, issus de toutes les classes sociales : agriculteurs, éleveurs, mais aussi, commerçants, ouvriers, facteur, dentiste, directeur d'usine, journalistes, écrivains, musiciens, élus et enseignants bien sûr, depuis la Maternelle jusqu'à l'Université. Tous ont employé la langue occitane pendant l'échange, les enfants faisant eux-mêmes l'effort de l'utiliser à ce moment

là. Ainsi, la langue régionale, tout comme les autres langues, pouvait servir à tous et à n'importe quel moment, à tout dire et à tout faire.

- **Une langue n'existe qu'en relation avec une culture.**

La dimension à la fois locale et européenne du projet permettait de retrouver, au-delà des frontières étatiques, la même communauté, fonctionnant selon les mêmes traditions. Les églises romanes, les chansons, danses ou contes traditionnels, les fêtes taurines ou champêtres, constituaient autant de points de repère dans un patrimoine qui ne se repliait pas sur lui-même, mais s'étendait à tout un espace, sans cesser pour autant d'être sécurisant. À l'aire linguistique correspondait une aire de vie culturelle. Cette dimension paraît incontournable lorsque l'on enseigne une langue régionale. Faire l'impasse sur ce point, c'est entériner une situation diglossique et rendre quasiment impossibles tout bilinguisme et toute action sur la langue elle-même en tant que fonctionnement linguistique.

3.2. Décontextualiser la langue

C'est la langue en tant qu'objet d'étude qui va nous intéresser maintenant. Il s'agit cette fois d'autonomiser le linguistique par rapport au culturel. L'objectif est double.

Il s'agit tout d'abord de développer la flexibilité cognitive à partir de situations de réflexion sur les deux langues.

La réalisation de cet objectif implique qu'on mette en place des situations où la langue devient objet d'analyse. La réflexion porte sur le fonctionnement des langues que l'on est en train d'apprendre selon le principe de l'analyse contrastive des systèmes. Une langue est alors au service de l'autre et inversement, car l'on vise des connaissances dans les deux systèmes et non pas dans un seul.

En ce sens, l'interlangue est particulièrement intéressante à observer et à exploiter. Système bancal et instable, strictement individuel, l'apprenant le met au point au moment de la communication, s'appuyant pour cela sur sa connaissance implicite des deux systèmes.

Cela apparaît par exemple, comme nous avons pu le noter assez souvent avec :

- les emprunts faits au vocabulaire français affublé de l'habillage phonologique occitan (*mezu*) (*kreju*) (*tablu*) (*gatu*) pour (*ustaf*) (*gredu*) (*tablew*) (*pastisu*) – *maison*, *crayon*, *tableau*, *gâteau* –
- les calques syntaxiques comme « *a pres mon mantel* » au lieu de « *me prenguet lo mantel* » ; « *ai mal a mon pe* » au lieu de « *lo pe me dol* ».

Ce sont tous ces mélanges qui révèlent que l'apprenant ne distingue pas encore bien les deux langues. Or l'objectif sera justement la différenciation des deux systèmes, et la prise de conscience des deux langues nettement séparées dans leur organisation. La mise à distance par la verbalisation devient alors capitale. Le propos se centre sur les caractéristiques formelles des langues et non plus sur la parole. Les activités cognitives d'analyse permettent ainsi l'organisation des représentations et la mise en place d'un savoir linguistique indépendant et autonome.

Il semble bien que le fait de mener de telles activités en s'appuyant sur deux langues, accélère et systématise les capacités métalinguistiques des enfants, favorisant ainsi la perception de la langue comme objet formel, pour aboutir à une

meilleure conscience linguistique en général. Les deux systèmes étant nettement distingués, autonomisés, la performance et la capacité métalinguistique augmentent dans les deux langues.

Secondairement, on vise à faciliter les acquisitions en langue 2.

L'un des objectifs était, bien sûr, que des acquisitions suffisantes soient faites en langue 2, de façon à pouvoir affronter des situations de communication réelles. Pour cela, des activités systématiques d'apprentissage de l'occitan ont été organisées, en s'inspirant des méthodes communicatives employées en langue étrangère. Même si ces activités prenaient appui sur le contexte dans leur préparation et dans leur prolongement, elles ont toujours comporté une phase décontextualisée où conjugaison, structures, etc. ont été systématiquement travaillées selon le principe de l'exercice structural. La langue occitane était alors bien perçue comme une langue 2 que l'on est en train d'apprendre au même titre que la langue 1, mais cela était accepté justement parce qu'elle était aussi perçue comme système autonome.

L'ensemble de ces activités décontextualisées exploitait donc le principe de la comparaison spontanée de celui que Chomsky (1969) appelle le «native-like-speaker», c'est-à-dire le sujet bilingue par excellence. Mais ici, la comparaison n'a rien de spontané. Elle est provoquée, verbalisée et approfondie de façon à développer chez l'enfant la capacité à avoir conscience de ce qu'il apprend et de ce qu'il pratique. L'ensemble se voulait porteur d'organisation cognitive des représentations linguistiques. Il visait la construction en autonomie de systèmes formels.

3.3. Planification de l'enseignement et recueil des données

Cette expérience a été conçue comme une «recherche participante» dans le cadre des recherches du groupe INRP «Résolutions de Problèmes en Français» (Ducancel, 1989). Son originalité nous semblait être d'essayer de cerner un phénomène sur la «longue durée» d'un cycle. Il fallait donc essentiellement assurer un suivi de l'observation du groupe d'enfants par l'enregistrement vidéo, aussi régulier que possible, de séquences conçues par l'équipe de manière à pouvoir cerner l'évolution :

- des acquisitions en langue 2 (assimilation du lexique, de la syntaxe ; capacité à prendre la parole, à répondre dans la langue, etc.),
- de la construction des apprentissages linguistiques en général (comment l'enfant construit sa propre représentation de sa langue maternelle et des langues en général, à partir de l'apprentissage de deux langues).

Pour ce faire, l'équipe déterminait, à chaque étape, la séquence qui lui semblait permettre de cerner le mieux la mise en place d'un certain nombre de savoirs : par exemple, dialoguer, réinvestir lexique et syntaxe (4.2.), conjuguer, comparer l'emploi du pronom sujet dans deux langues différentes (4.3.).

Chaque séquence était donc centrée sur un objectif notionnel et définissait des objectifs opérationnels pour les élèves. Elle était ensuite décryptée et étudiée à loisir afin d'évaluer les performances des enfants par rapport aux objectifs. [Voir annexe]

Sur la durée du cycle 2, ces diverses prises de repères devaient permettre de suivre l'évolution des apprentissages.

À ce dispositif s'ajoutait la consigne de relevé «sauvage» de toute prise de parole ou de tout comportement témoignant de la réflexion des enfants sur l'expérience en cours. (Voir la fin de 4.3.)

4.1. Savoirs expérientiels

Les savoirs expérientiels (Romian, 1987) sont difficilement mesurables, mais ils sont notables dans bien des comportements. Entre 1989 et 1991, les enfants sont passés d'un bilinguisme passif à un bilinguisme actif, avec prise de parole en langue 1 ou 2, en fonction de la situation de communication. On peut résumer cette progression en trois étapes :

- **1ère étape.** C'est celle du **bilinguisme passif**. Les enfants comprennent la langue 2 et donnent des signes tangibles de leur compréhension, mais ils ne prennent pas la parole en occitan. C'est le cas en particulier dans les situations d'éducation physique, où l'occitan est langue enseignante. Les enfants réagissaient correctement au message, exécutaient des consignes, mais ne verbalisaient qu'en français.

Ceci correspond bien évidemment à une période où le bagage linguistique en langue 2 est insuffisant. Il est incontestable en effet, que quelle que soit la langue apprise, les capacités de compréhension sont toujours supérieures et antérieures aux capacités de production. Mais cette étape correspond aussi à une phase où l'enfant n'est pas encore sorti de lui-même, de sa propre langue et n'a pas reconnu à l'autre toute son importance dans la communication.

- **2ème étape.** Peu à peu, les enfants ont intégré quelques mots d'occitan à leurs réponses. Bien sûr, les langues étaient mêlées, bien sûr les productions en occitan n'étaient pas toujours correctes. Il est bien évident que les outils linguistiques étaient encore insuffisants en langue 2. Pourtant, on pouvait noter une évolution fort intéressante du point de vue des savoirs expérientiels. Prenons quelques exemples dans le vécu quotidien. Aux heures d'entrée et de sortie, la maîtresse s'adressait aux enfants en occitan, ce qui a donné lieu, entre autres, aux deux dialogues suivants :

M : *Adieu Peire. Vas plan aqueste matin ?*

P : *Oc, vas plan.*

M : *As ben dormit a ton ostal ?*

P : *Oc : euh... as dormit, euh... as dormit, a l'ostal, euh... as dormit a l'ostal de mamet.*

M : *Alara, as plan manjat ?*

C : *Oc, ai ben manjat.*

M : *Era bon ?*

C : *Oc, força bon, hum ...*

M : *De que i aviá ?*

C : *Euh... Pose-moi des questions, je te le dirai.*

Dans le premier dialogue, les réponses sont incorrectes du point de vue morphologique (pas de changement de personne). Mais, les différentes hésitations marquées par les *euh...* prouvent bien que l'enfant réfléchit et qu'il cherche dans la question les éléments de sa réponse. De même, dans le second échange, la petite fille a bien compris que si la maîtresse énumérait des noms de plats, elle pourrait

trouver dans l'expression de l'autre les éléments nécessaires à une réponse qu'elle était dans l'immédiat incapable de construire toute seule.

- **3ème étape.** Au fur et à mesure des progrès dans l'acquisition des outils de la langue 2, **les enfants ont de plus en plus souvent pris la parole en occitan.** Ils sont manifestement passés à un **bilinguisme actif**, non pas dans le sens d'une maîtrise égale des deux langues, mais dans le sens de prendre la parole dans une autre langue que la sienne. Pour eux désormais, le choix de la langue de communication est lié à la situation en elle-même. Ils l'ont du reste énoncé assez clairement en établissant entre eux une sorte de règle de fonctionnement : « *s'il parle en occitan, je parle en occitan ; s'il parle en français, je parle en français* », le «il» renvoyant alors bien entendu à l'interlocuteur rencontré. Les enfants accédaient ainsi à un savoir **expérientiel capital** : celui de la place et du rôle de l'autre dans la communication. Ils prouvaient qu'ils avaient assimilé le principe même du bilinguisme qui repose sur la communication exolingue.

4.2. Savoirs opératoires

Au début du C.P., en octobre 89, la maîtresse propose aux enfants l'écoute, puis l'appropriation, selon la technique «des actes de parole» de brefs dialogues référant à des scènes de la vie quotidienne des enfants – ici la visite du boulanger chez qui l'on va acheter, près de l'école, brioches et bonbons.

Un dialogue de base est présenté, qui sera susceptible de variantes multiples selon le schéma suivant :

Adieusiàtz Bonjour	}	dòna / madame
		sénher / Monsieur

Adieu au revoir	}	droleta / fillette
		drolet / mon garçon

De qué vòles ?
Que désires-tu ?

Vòli un pan e je veux un pain	}	una còca /	}	al sucre / au sucre
		un gâteau		al bure / au beurre
		un glacet /		a la crema / à la crème
		une glace		
		una entrelesca /		
		un sandwich		
de bonbonalha /				
des bonbons				

etc...

Les enfants doivent mettre en œuvre ce dialogue en le jouant et en l'adaptant à l'interlocuteur (fille ou garçon)... et à leurs choix gastronomiques !

L'étude de l'enregistrement (et sa comparaison avec d'autres séquences) permet de faire un certain nombre de remarques.

Comme dans l'apprentissage de la langue maternelle, les enfants présentent rapidement une compétence linguistique bien supérieure à leurs performances : alors que la mise en place du dialogue demandera plusieurs séances de pratique, sa compréhension est manifeste dès les premières auditions, notamment par les mimiques de gourmandise à l'énumération des gâteaux et autres friandises.

Mais cette compétence peut être exprimée autrement que par le recours à la communication non verbale : certains enfants en effet répondent aux questions de la maîtresse (toujours posées en occitan, pas un mot de français n'étant prononcé par elle au cours des séances) par une traduction, ou une reformulation en français : «elle doit aller acheter du pain et une coque»... Du même coup, ils manifestent la confrontation mentale qu'ils font du message dans chacune des langues avec lesquelles on communique dans la classe : le français apparaît chaque fois que l'enfant n'arrive pas à communiquer dans la langue seconde, comme un relais.

Toute la séquence témoigne de l'effort des enfants, tâtonnant pour intégrer les structures d'une langue «autre» par l'activité langagière :

- «Adieusiatz» [adiúsjas] pose problème à deux ou trois d'entre eux par la succession de la diphtongue accentuée [iú] et de la semi-consonne [j], schéma phonique qui ne se retrouve jamais en français et dont la reproduction nécessite une bonne écoute et une souplesse articulatoire qui tiennent en échec bien des adultes.
- Le vocabulaire de la séquence, proche du français, est assez rapidement assimilé mais la forme orale pâtit des interférences entre les deux langues.
(byre) est prononcé (børe)
(entrelɛsko) est prononcé (ãtreleska)
(pastissu) est formulé (gatu) = (gâteau)

Le contact des deux langues est alors manifesté à deux niveaux :

- confusion sur le plan phonétique,
- projection sur le plan sémantique.

Il témoigne en fait du travail d'appropriation de la langue 2 qui va aboutir plus tard à la distinction des deux systèmes.

- L'appropriation des structures linguistiques est encore laborieuse : les variations proposées par la situation ne sont intégrées que sous la forme la plus simple, l'accumulation :
ex. : la formule «vòli un pan e una còca» devient «vòli un pan e una còca e un glacet e de bonbonalha»

Mais jamais l'ordre des répliques n'est changé, ni la structure syntaxique proposée – par exemple en intégrant des structures empruntées à d'autres dialogues.

L'exploration tâtonnée de la langue seconde est donc encore limitée, mais déjà elle fait fonctionner des structures totalement différentes de celles de la langue maternelle sans aucune confusion :

ex. : *de qué vòles ? vòli de pan*
que veux-tu ? Je veux du pain

À ce stade, les enfants ont correctement mis en place des savoirs opératoires : la capacité d'accomplir, répéter, annuler des opérations linguistiques dans des contextes divers, et, pour eux, inédits. Par expérimentation des relations de similitude, de différence, par ajout, soustraction, substitution, ils font «fonctionner» la langue 2 en ne se contentant pas seulement de répéter (comme, par exemple, dans un exercice structural) mais en entrant dans le jeu d'un échange, et, déjà, en essayant de s'adapter au partenaire et aux «aléas» d'une conversation.

4.3. Savoirs conceptuels

L'entrée progressive dans une langue seconde relance pour l'enfant les tâtonnements langagiers qu'il a déjà expérimentés au cours de l'apprentissage de la langue maternelle, mais, pour employer la métaphore de l'apprentissage spiralaire de Bruner, à un autre niveau de la spirale : l'élève bénéficie des acquis de la première expérience pour mettre en place la seconde, il n'est plus au même stade de son développement cognitif, et il va pouvoir commencer à conceptualiser la mise en place progressive de son apprentissage. C'est cette conceptualisation, plus ou moins explicitement centrée sur la confrontation oppositive des deux langues mises en place, qui va favoriser la construction des représentations de chacune des langues en présence, mais aussi de ce qu'est une langue en général.

En février 91 (les mêmes enfants sont en C.E.), la maîtresse prévoit une séquence d'évaluation de la construction des apprentissages linguistiques, pour essayer de cerner comment l'enfant construit sa propre image de la langue grâce à l'apprentissage de deux langues. On va pointer justement la mise en évidence d'une spécificité de la langue 1 grâce à l'opposition avec la langue 2 : à savoir le rôle et l'emploi des pronoms personnels sujets nominaux en français, dans le fonctionnement structural de la phrase et dans leurs rapports avec le verbe. [Voir annexe]

Au cours d'une «phase d'approche», une feuille comportant des énoncés variés dans les deux langues est distribuée aux enfants en lecture silencieuse. On leur demandera ensuite de classer les phrases, et de verbaliser leurs critères de classement afin de voir s'ils sont capables de distinguer les deux langues, et quels sont leurs critères linguistiques de distinction.

Voici quelques extraits de cette séquence :

M : *Alexis, rappelle nous ce qu'on a trouvé à propos de ces deux phrases : «tu iras au ski ? oui j'irai» (écrites au tableau) «anaràs a l'eski ? òc, anarai»*

A : *«Anarai», c'est comme «j'irai» en français.*

M : *Oui, ça veut dire la même chose, mais est-ce que ça fonctionne de la même façon ?*

Guillaume : *Non ! euh... ça fonctionne pas avec «je».*

Pierre : *Ya «ai» pareil à la fin de «anarai» et «j'irai».*

- Alèxis : *Mais ça se prononce pas pareil !*
 Isa : *Et aussi le «r».*
 M : *Tu as tout a fait raison ! Pourquoi ? Ça se passe quand ?*
 E : *Au futur !*
 M : *Voilà ! Vous comprenez pourquoi il y a quelque chose de pareil, mais il y a quand même quelque chose qui a changé ?*
 Alèxis : *Oui, y a «tu», et y a pas «tu».*
 M : *Précise un peu...*
 A : *En occitan y a pas «tu», et il y est en français.*
 M : *Exactement ! Quelqu'un voit autre chose ?*
 Christelle : *En français y a «iras» et en occitan «anaràs»*
 M : *Et c'est quelque chose de particulier ?*
 E₁ : *Oui, oui !*
 E₁ : *Dedans, y a «R.» A. «S.» et c'est [ra] ou [ras].*
 E₂ : *Ça s'écrit pareil mais ça se prononce pas pareil.*
 M : *Je voudrais vous poser une autre question. Si tu regardes «anaràs a l'eski» combien tu trouves de mots, François ?*
 F : *Trois.*
 M : *Montre-les... tu les entoures...*
 F : *Ah non ! quatre ! y a l'accent... non, l'apostrophe.*
 M : *Oui, ce n'est pas attaché «l'eski».*
Et en français ? Voyons, Pierre ?
 P : *C'est pareil, quatre.*
 Florian : *C'est pareil, oui...*
 M : *Mais est-ce qu'on trouve les mêmes mots ?*
 F : *Presque... Presque.*
 M : *Et où est-ce qu'on ne trouve pas les mêmes mots ?*
 Es : *«Tu»... Ça y est pas en occitan.*
 M : *Oui, et là «vau a l'escòla»/«je vais à l'école».*
 Christelle : *Y a cinq mots, et quatre en occitan.*
 M : *Et là : «aqueste matin, tralalhi»/«ce matin je travaille».*
 E : *C'est drôle parce qu'en français, y a toujours un mot de plus qu'en occitan.*
 M : *Ah ? Et lequel ?*
 E : *Je... ou tu.*
 M : *Et c'est normal ?*
 E : *Oui, parce que c'est en occitan «tralalhi».*
 M : *Et «ce matin, je travaille», c'est pas normal ?*
 E : *Si, parce que c'est en français.*

Ces quelques échanges sont suffisants pour donner une idée de la richesse des observations des enfants sur les deux systèmes linguistiques, à l'oral comme à l'écrit, au point qu'ils débordent le travail prévu par la maîtresse (remarques sur les graphies et les prononciations des futurs).

La pertinence des remarques, l'aisance dont font preuve les enfants témoignent de la maturation survenue au cours de l'année écoulée. De l'expérimentation tâtonnante d'un système linguistique nouveau à la prise de conscience des différences de fonctionnement, le cheminement est bien celui de l'objectivation progressive

des deux langues et de leurs modes de fonctionnement respectifs. La conclusion des enfants, pour naïvement exprimée qu'elle soit, témoigne également de la netteté avec laquelle ils conçoivent que chaque langue a son système propre, et que les références doivent se faire en cohérence avec ce système : telle ou telle forme est « normale » *« parce que c'est en occitan/parce que c'est en français »*.

D'ailleurs les enfants ont explicitement recours à la métalangue : *« futur », « mot », « apostrophe », « accent »*. Ils manifestent ainsi l'émergence de savoirs conceptuels qui expriment des connaissances nées de la confrontation des deux langues en présence, et de la nécessité de verbaliser des conceptions qui commencent à s'ordonner plus clairement et se structurer par la réflexion, alors qu'elles étaient jusqu'alors expérientielles et plus ou moins implicites : c'est, par exemple, l'interaction occitan-français qui les amène à réfléchir sur les invariants de la terminaison du futur dans les deux langues.

Les situations d'enseignement ont toujours favorisé cette interaction, parce qu'elle ne se limitait pas à quelques « séquences » de classe, mais s'enracinait dans la pratique conjointe de deux langues dans des milieux et dans des lieux où elles sont effectivement parlées, ce qui était une incitation permanente à explorer leurs relations par l'observation et la mise en relation contrastive.

Ainsi au cours de leur année de C.P., les enfants ont fait, au mois de février (90) un séjour scolaire en Val d'Aran dans une localité dont la langue est l'occitan. Le « bain linguistique » fut complet, puisque même les écrits (contes, documents d'information, écrits sociaux) mis à leur disposition étaient en occitan. Non seulement les enfants n'en parurent pas gênés, mais la maîtresse constata avec surprise, au retour, un véritable « saut qualitatif » dans leurs performances de lecteurs en français. L'effet « seconde langue », ne serait-ce pas, dans ce cas, la découverte expérientielle de l'arbitraire des codes ? La prise de conscience plus claire de la notion de système, par la distance établie entre deux systèmes linguistiques, qui a permis aux enfants de mieux comprendre ce que c'était que lire, et écrire ? Il semble bien que dans ce cas, l'apport de la langue 2 a été de favoriser le développement de la « clarté cognitive » des enfants sur la langue 1.

Mais on peut aussi constater le phénomène inverse. Même si l'écrit occitan a été présent dans de multiples occasions, seule l'acquisition du code écrit a été visée. Or, à la fin du Cours Préparatoire, une bonne partie des enfants était également capable de lire en occitan et de comprendre. Nous avons pu constater ce phénomène à plusieurs reprises, en particulier dans des situations de vie hors de l'école. Ce fut le cas, par exemple, pour deux garçonnetts qui, au cours de la visite d'une exposition, sont parvenus à faire fonctionner un jeu électronique dont les instructions étaient entièrement rédigées en occitan.

Au C.E., les remarques formelles sur la langue occitane écrite sont devenues plus fines encore, témoin ce dialogue noté à la médiathèque entre deux enfants en train de choisir des livres :

Guillaume : *Tu vois, ça c'est un livre en occitan.*

Isa (qui est nouvelle dans la classe) : *Alors je peux pas le prendre, je pourrai pas le lire.*

Guillaume : *Si, moi j'y arrive. Tu veux voir ?* (Guillaume oralise alors une partie du texte, puis explique) : *« En occitan, O ça se dit (u), et U, ça se dit (y), et puis quand il y a les deux (ou), ça fait pas (u) comme en français, ça fait (ow). Il faut dire les deux ensemble. »*

Guillaume venait ainsi de décrire à sa camarade trois règles du code orthographique occitan, et de parfaitement bien définir dans un langage simplifié une des caractéristiques phonologiques de l'occitan par rapport au français, à savoir la présence de diphtongues.

Au fur et à mesure des apprentissages, cette attitude constructive de mise à distance est devenue coutumière et fréquente. Il y a ainsi réinvestissement des savoirs d'une système sur l'autre. L'enfant devient capable à la fois de distinguer des particularités linguistiques qui autonomisent les systèmes, et de construire des règles de fonctionnement plus générales que l'on retrouve d'une langue à l'autre. Ce qui paraît important donc, c'est qu'en multipliant ces situations de mise à distance par rapport à la parole, la clarté cognitive s'exerce dans les deux sens. Les langues agissent en interaction mutuelle. Ainsi se développent des savoirs langagiers et des comportements analytiques transférables et par là même généralisables à la langue en tant qu'objet d'étude.

*
* *

En menant cette expérience, nous pensions pleinement nous inscrire dans la perspective positive d'un bilinguisme appliqué à une langue minoritaire, et intégrer une dimension sociolinguistique indispensable.

Dans tous les cas, nous voulions sortir de la perspective monolingue qui a depuis toujours été celle de l'enseignement du français et montrer le pouvoir innovant d'un enseignement bilingue fait à partir de la langue régionale.

Cet enseignement a amené les enfants à prendre de la distance par rapport à leurs pratiques langagières et à percevoir la langue à la fois comme un objet d'étude, un moyen de communication, un domaine de jeu et de création. Il a permis ainsi d'accroître les capacités communicatives, de développer et de renforcer les capacités de réflexion sur la langue en tant que système et de rendre autonome la construction des savoirs et des comportements.

Annexe

Février 91 - Séquence d'évaluation - Classe de C.E.1
 PHASE 2 : PHASE DE CONSTRUCTION DES SAVOIRS

Objectif notionnel pour le maître	Déroulement 1ère étape	Objectifs opérationnels pour l'élève
<p>Mise en évidence de la spécificité de L1/L2 : <i>le pronom personnel sujet nominal</i> (déictique)</p> <p>Amener l'enfant à résoudre des problèmes linguistiques</p> <p>L'aider ainsi à construire sa propre image du fonctionnement des langues</p> <p><i>Notion de personne et son lien au verbe dans différentes langues.</i></p>	<p>Étude contrastive de phrases en L1 et L2</p> <p>2ème étape</p> <p>Problèmes posés à l'enfant :</p> <ul style="list-style-type: none"> * Comment sait-on qui parle en oc ? en français ? * Comment voit-on qui parle en oc ? en français ? 	<p>L'enfant est capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> * d'exercer une observation fine des fonctionnements morpho-syntaxiques de L1 et de L2. * de verbaliser ses observations et ses conclusions. <p>L'enfant est capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> * de résoudre et de verbaliser des problèmes de langue * de manifester sa connaissance de la notion de personne * de manifester sa prise de conscience de la variation langagière en fonction de la personne

BIBLIOGRAPHIE

- BALBIBAR, R. (1985) : *L'institution du français, essai de colinguisme des Carolingiens à la République*, Paris, P.U.F.
- BOYER, H. (1986) : «Diglossie : un concept à l'épreuve du terrain. L'élaboration d'une sociolinguistique du conflit en domaine catalan et occitan», *Lengas* N° 2, Montpellier U.P.V.
- CHARMEUX, E. (1989) : *Le «bon» français... et les autres*, Toulouse, Milan.
- CHOMSKY, N. (1969) : *Linguistique cartésienne*, Paris, Seuil.
- DOWNING, J. et FIJALKOW, J. (1984) : *Lire et raisonner*, Toulouse, Privat.
- DUCANCEL, G. (1989) : «Apprendre en résolvant des problèmes» dans ROMIAN, H. (dir.) *Didactique du français et recherche-action*, INRP.
- FABRE, S. (1986) : «La familiarité avec la langue régionale», *Cahiers de linguistique sociale* n° 8, G.R.E.S.C.O., Rouen.
- HAMMERS, J. (1988) : «Un modèle socio-psychologique du développement bilingue», *Langage et société*, N° 43, mars.
- JULIEN, D. (1989) : «À propos du bilinguisme», *Lenga e País d'Oc*, n° 19, C.R.D.P. Montpellier.
- LANGUES ET RÉGIONS EN EUROPE (1989) : Actes des 3ème rencontres nationales de la F.L.A.R.E.P., Colloque d'Albi.
- LIETTI, A. (1989) : *Pour l'éducation bilingue*, Paris, Favre.
- LOBIER, A. (1981) : «Rôle e plaça de l'occitan dins l'ensenhament», *Lenga e País d'Oc* N° 20 C.R.D.P. Montpellier.
- LOBIER, A. (1992) : «Les enfants et la langue : quelles représentations ?», *Lenga* N° 31, Montpellier U.P.V.
- ROMIAN, H. (1987) : «Aux sources des savoirs à enseigner : traditions scolaires, pratiques sociales, référents théoriques» dans *Repères* n° 71, pp. 93-96, INRP.
- SAUZET, P. (1987) : «Delai de la diglossia : per un modèl mimetic del contacte de lengas», *Lengas* N° 21, Montpellier U.P.V.
- TITONE, R. (1972) : *Le bilinguisme précoce*, Paris, Dessart.
- VERMES, G. et BOUTET, J. (1987) : *France pays multilingue*. Paris, L'Harmattan, Collection Logiques Sociales.
Tome 1 : *Les langues en France, enjeu historique et social*.
Tome 2 : *Pratiques des langues en France*.
- VERMES, G. (1988) : *25 communautés linguistiques de la France*, Paris, L'Harmattan, Collection Logiques Sociales.
Tome 1 : *Langues régionales et langues non territorialisées*.
Tome 2 : *Les langues immigrées*.
- WALTER, H. (1988) : *Le français dans tous les sens*, Paris, Laffont.