THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :

Université Toulouse - Jean Jaurès

Présentée et soutenue par :

LEFÈVRE ÉLODIE

Le lundi 11 décembre 2017

Titre :

Pratiques et conceptions de l'intercompréhension en classe de cycle 3 et 4 : de l'intuition à la didactisation.

Étude de cas d'élèves bilingues français-occitan

École doctorale et discipline ou spécialité :

ED CLESCO : Sciences du langage

Unité de recherche :

UMR Éducation Formation Travail Savoirs (EFTS)

Directeurs de Thèse :

Michel GRANDATY, Professeur des universités, Université de Toulouse - Jean Jaurès

Pierre ESCUDÉ, Professeur des universités, ESPE de Bordeaux

Jury :

Rapporteurs

Éric CASTAGNE, Professeur des universités, Université de Reims

Marie-Christine DEYRICH, Professeure émérite, ESPE de Bordeaux

Autres membres du jury

Mariana DOMINGUEZ FONSECA, Maitre de Conférences, Université de Genève

Remerciements

Au terme de ce travail, voici venu le moment d'exprimer ma sincère reconnaissance à ceux qui ont contribué à la réalisation de cette recherche :

- à Pierre ESCUDÉ et Michel GRANDATY pour leur encadrement exigeant et rigoureux tout au long de la thèse.

- à Éric CASTAGNE, Marie-Christine DEYRICH et Mariana DOMINGUEZ FONSECA d'avoir accepté d'évaluer ce travail.

- au laboratoire « Éducation, Formation, Travail et Savoirs » qui a financé cette recherche et sans lequel ce projet n'aurait pas vu le jour.

- aux membres du laboratoire EFTS pour leur gentillesse et l'aide qu'ils ont pu m'apporter au cours de mon travail.

- aux membres des différentes institutions que j'ai sollicités, en particulier monsieur AGAR ainsi que monsieur GLÉNAT qui grâce à leurs échanges ont enrichi ma réflexion.

- aux directeurs d'école et de collège et aux enseignants qui m'ont ouvert les portes de leurs établissements ainsi que de leurs classes, sans oublier les élèves qui ont accepté de participer à ma recherche.

- à ma famille, mes proches pour leur soutien de tous les instants et leur aide précieuse en de multiples circonstances, et surtout mon ami, qui a su respecter mes objectifs professionnels et qui a été d'un soutien précieux durant les toutes dernières étapes de mon travail.

Merci à tous pour votre contribution dont le résultat aboutit aujourd'hui.

Table des matières

Glossaire **1**

Introduction **5**

PARTIE I : Cadre théorique

Chapitre 1 : Contexte politique et social des langues vivantes étrangères/régionales en France **9**

1.1 Les langues vivantes régionales en France 10
1.1.1 L'occitan comme langue régionale 10
1.1.2 Historique et institutionnalisation de l'enseignement des langues régionales 11
a) Le déclin des langues régionales avant le XXe siècle 11
b) 1913 : les thèses de Ronjat 12
c) La circulaire de Monzie de 1925 13
d) L'arrêté de Carcopino de 1941 13
e) La loi Deixonne de 1951 13
f) La circulaire de 1966 14
g) La circulaire Haby de 1975 14
h) La circulaire Savary de 1982 15
i) La loi Jospin de 1989 15
j) La Charte européenne des langues régionales et minoritaires de 1992 15
k) La loi Toubon de 1994 16
l) La circulaire Bayrou-Darcos de 1995 16
m) Les évolutions depuis les années 2000 18
1.1.3 La formation des professeurs en langue régionale 20
1.1.4 Le statut sociolinguistique de l'occitan 21
1.1.4.1 Une vision positive 21
1.1.4.2 Une vision négative 23
a) Les attaques récentes 23
b) La disparité des sites bilingues 23
c) Le recul de l'occitan face aux langues vivantes étrangères 23
1.2 Les langues vivantes étrangères en France 24
1.2.1 Les étapes d'enseignement des langues étrangères selon les méthodologies 24
a) Début du XXe siècle : méthodologie directe 24
b) 1925-1969 : méthodologie active 25
c) 1963-1973 : méthodes audiovisuelles 26
d) 1975 : publication de la première spécification du « Threshold Level » 26
e) 1980-1990 : apprentissage-enseignement des langues vivantes à des fins de communication 27
f) 1989-1997 : participation de nouveaux États membres aux projets intergouvernementaux 28
g) 1997-2001 : politiques linguistiques pour une Europe multilingue et multiculturelle. 28

h) 2002 : officialisation des langues étrangères dans les programmes d'éducation primaire 28
i) La loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 29
1.2.2 La formation des professeurs en langue étrangère 29
1.2.3 Le statut sociolinguistique des langues étrangères 30
1.2.3.1 Les évolutions positives en langue étrangère 30
1.2.3.2 Les nouveaux problèmes de l'enseignement des langues étrangères 30
a) Le tout anglais-langue-de-communication 31
b) Le plurilinguisme contre le tout anglais-langue-de-communication 31
1.2.4 Les quatre approches plurielles et le CARAP 34
a) Qu'est-ce que le CARAP ? 34
b) Qu'est-ce que les approches plurielles ? 35
c) Objectifs des approches plurielles 35
- L'éveil aux langues 36
- L'intercompréhension 36
- L'approche interculturelle 37
- La didactique intégrée des langues 38
d) Typologie des approches plurielles 38

Chapitre 2 : Enseignement bilingue et construction du bilinguisme 43

2.1 Le bilinguisme institutionnel 44
2.1.1 Qu'est-ce que l'enseignement bilingue ? 44
2.1.2 Comment enseigne-t-on dans un programme bilingue ? 46
2.1.3 Le rôle du professeur en classe bilingue 47
2.1.4 Les modalités d'enseignement bilingue en langue régionale 48
2.1.5 Les modalités d'enseignement bilingue en langue étrangère 49
a) Les sections internationales 49
b) Les sections européennes et les sections de langue orientale 51
2.2 Construction du bilinguisme et ouverture à d'autres langues 51
2.2.1 Qu'est-ce que le bilinguisme ? 52
2.2.2 Les représentations du bilinguisme 54
a) Le bilinguisme dit « parfait ou idéal » 55
b) Le bilinguisme dit « imparfait » 56
c) Le bilinguisme et la prononciation : apparition d'un accent 57
2.2.3 Construction du bilinguisme chez les apprenants 59
2.2.4 Construction de compétences et ouverture à d'autres langues 60
a) Compétence de communication 61
b) Compétences plurilingues et pluriculturelles 62
c) Compétences de conceptualisation 63
- Compétences cognitives 63
- Compétences métalinguistiques 65
d) Compétences procédurales 68
e) Apprentissage d'une troisième langue 68

Chapitre 3 : Problématique de la recherche **71**

Sujet de la recherche 71
Hypothèse 1 74
Hypothèse 2 75
Hypothèse 3 75
Hypothèse 4 77
Hypothèse 5 78
Hypothèse 6 81

PARTIE II : Étude de cas

Chapitre 4 : Terrains et méthodes **83**

4.1 Explication du champ d'étude 83
4.1.1 Naissance d'une problématique et choix du terrain toulousain 83
4.1.2 Caractéristiques du terrain toulousain 84
4.1.3 Présentation des terrains 85
a) Aspects pratiques 85
b) Aspects didactique et socio-culturel 86
c) Aspects linguistiques 86
d) Caractéristiques générales des écoles 87
e) Caractéristiques générales des collèges 88
4.1.4 Présentation des ressources humaines 89
a) Choix des cycles 3 et 4 89
b) Répartitions des élèves selon les modalités d'enseignement (bilingue et monolingue) 90
c) Présentation des professeurs 91
d) Autres acteurs 92
4.1.5 Objectifs de l'étude et questions de recherche 92
4.2 Mise en place de l'étude 95
4.2.1 Temporalisation 95
4.2.2 Modalités de recueil de données 97
4.2.2.1 Enquête par questionnaires 97
a) Questionnaires pour les élèves 98
b) Questionnaire pour les parents d'élèves 99
c) Questionnaire pour les professeurs 100
4.2.2.2 Grilles d'observation de classe 100
a) Les modalités de la classe observée 101
b) Le comportement des élèves 101
c) Les langues des élèves et des professeurs 101
d) La compréhension de la consigne par les élèves 102
e) L'attitude vis-à-vis de l'activité et l'action 102
f) Le développement de compétences linguistiques 102
g) Les marques transcodiques 102
- L'interférence ou le transfert 103
- L'alternance codique (ou code-switching) 103

- L'emprunt sémantique ou lexical 105
- Marques transcodiques, interlangue et erreurs 106

4.3 Démarche analytique 108
4.3.1 Pratiques déclarées 108
4.3.2 Pratiques constatées 109

Chapitre 5 : Résultats des pratiques déclarées et des pratiques constatées 113

5.1 Résultats des pratiques déclarées 113
5.1.1 Résultats des élèves 113
a) Profils linguistiques des élèves 113
- Profil linguistique des classes monolingues 115
- Profil linguistique des classes bilingues 117
- Profil linguistique des classes mixtes 119

b) Pourquoi apprendre… 121
- … l'occitan ? 121
- … l'anglais ? 122
- … l'espagnol ? 123

c) Questions et affirmations concernant les langues vivantes étrangères/régionales 123
- Occitan 124
- Anglais 125
- Espagnol 127

d) Compétences développées 129
- En occitan 129
- En anglais 130
- En espagnol 131

5.1.2 Résultats des parents d'élèves 132
a) Catégorie socio-professionnelle des parents 132
b) Langue(s) parlée(s) dans le cercle familial 133
c) Choix de l'inscription dans le programme d'enseignement bilingues français-occitan 133
d) Représentations du programme d'enseignement bilingue français-occitan 134
e) Représentations des langues (français et occitan) 135

5.1.3 Comparaison des résultats des élèves et des parents d'élèves 136
a) Profil linguistique des élèves bilingues 136
b) Pourquoi apprendre l'occitan ? 136
c) Comparaison des langues (français et occitan) 137

5.1.4 Résultats des professeurs 137
a) Profil linguistique des professeurs 137
b) Conscience et/ou connaissance du répertoire linguistique des élèves 138
c) Intérêt du répertoire linguistique des élèves 138
d) Recours au répertoire linguistique des élèves par les professeurs 139
e) Formation concernant la gestion des marques transcodiques 140
f) Présence de marques transcodiques dans la classe 140

Synthèse des pratiques déclarées 141
- Analyse microscopique 141

• Analyse macroscopique 142
5.2 Résultats des pratiques constatées 143
5.2.1 Résultats des classes de Discipline dite Non Linguistique en occitan 143
a) Paramètres situationnels 143
b) Comportement des élèves 144
c) Compréhension de la consigne et attitude face à l'activité 145
d) Choix des langues et considération pour le répertoire linguistique des élèves 150
e) Développement de compétences linguistiques 157
f) Marques transcodiques 160
5.2.2 Résultats des classes d'anglais 164
a) Paramètres situationnels 164
b) Comportement des élèves 165
c) Compréhension de la consigne et attitude face à l'activité 165
d) Choix des langues et considération pour le répertoire linguistique des élèves 169
e) Développement de compétences linguistiques 171
f) Marques transcodiques 176
5.2.3 Résultats des classes d'espagnol 177
a) Paramètres situationnels 177
b) Comportement des élèves 178
c) Compréhension de la consigne et attitude face à l'activité 179
d) Choix des langues et considération pour le répertoire linguistique des élèves 182
e) Développement de compétences linguistiques 184
f) Marques transcodiques 189
Synthèse des pratiques constatées 192
• Analyse microscopique (paramètres situationnels) 192
• Analyse macroscopique (variables observées) 193
5.3 Validation/Invalidation des hypothèses de recherche 199
5.3.1 Représentation des langues 200
5.3.2 Marques transcodiques et didactisation de l'intercompréhension 201
5.3.3 Développement de compétences 203
5.3.4 Effet-maitre/effet-classe 205

PARTIE III : Préconisations et pistes

Chapitre 6 : La didactisation de l'intercompréhension au-delà de notre étude 209

6.1 Les perspectives de l'intercompréhension dans l'apprentissage des langues 209
6.1.1 Le profil des apprenants comme ressource potentielle 209
6.1.2 Didactiser l'intercompréhension et le plurilinguisme 210
6.1.3 Formation des professeurs à l'intercompréhension 211
6.2 La réforme des collèges de 2016 et les langues 211
6.2.1 Les défis de la réforme 212
6.2.1.1 Pourquoi une nouvelle réforme ? 212
6.2.1.2 Quels changements ? 213
a) Description de la réforme 213
b) Les nouveaux cycles 214
c) Qu'est-ce que les enseignements complémentaires ? 215

- L'Accompagnement Personnalisé (AP) 215
- Les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI) 216

6.2.1.3 La place des langues dans la réforme 218
6.2.1.4 Comment sont formés les professeurs pour mettre en place cette réforme ? 220
6.2.2 Perspectives de notre recherche dans la réforme 221
6.2.2.1 Les EPI : lieux propices à la comparaison des langues ? 221
a) Les prémisses des EPI : les parcours romans 221
b) Les EPI actuellement 223
6.2.2.2 Les EPI : de la comparaison des langues au développement de compétences 223
6.2.2.3 Les EPI : outil d'évaluation des compétences 224
6.2.2.4 Les EPI : intégration de langues et de contenus 224
a) Dispositif EPI 1 225
b) Dispositif EPI 2 226
c) En quoi ces dispositifs dépassent la didactisation du contact des langues ? 228

Conclusions générales **229**

Liste des tableaux **239**

Liste des figures **243**

Bibliographie **247**

Annexes **265**

Glossaire[1]

Acquisition d'une langue = processus inconscient et informel similaire à celui mis en œuvre lors de l'acquisition de la langue maternelle.

Activité = dans le cadre de ce travail on parlera des activités de type compréhension orale/écrite, production orale/écrite, évaluation orale/écrite.

AICL = Apprentissage intégré de la langue et du contenu.

AICLE = Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras.[2]

Apprentissage d'une langue = on considère qu'il y a apprentissage d'une langue lorsque les élèves sont conscients d'apprendre une langue étrangère et ce avec l'appui d'un professeur (voir Colin, 2012 : 77).

Approprier (se) = faire sa propriété de quelque chose, souvent indument ; en particulier, s'attribuer la paternité d'une œuvre, d'une idée : s'approprier une invention.

CARAP = Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures.

CAPES = Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré.

CLIL = Content and Language Integrated Learning.

Compétence[3] = action qui consiste à utiliser/invoquer le savoir ou la connaissance.

CRPE = Concours de Recrutement de Professeur des Écoles.

CV = Communauté Valencienne.

Dialecte = on gardera la définition de Bayo et Boyer (1996 : 19), à savoir une « variété de langue considérée d'un point de vue géographique, (…) parler régional différent du parler national officiel ».

DNL ou **DdNL** = Discipline Non Linguistique ou Discipline dite Non Linguistique.

---

[1] En reprenant les notions clés que nous allons aborder tout au long de ce travail, ce glossaire a été placé en début de thèse pour en faciliter la lecture. Les définitions posées ainsi que les acronymes ne sont en rien exhaustifs et ne font pas non plus office d'autorités ; ils servent simplement à préciser le sens que nous donnerons aux termes invoqués.

[2] Nous reviendrons sur la différenciation entre « AICL » et « AICLE » dans le chapitre 1.

[3] Nous reviendrons sur cette définition plus loin dans la thèse.

Domaine éducationnel = domaine où l'acteur se trouve dans un contexte, le plus souvent institutionnalisé, de formation et est supposé y acquérir et s'approprier des connaissances et des compétences définies.

EMILE = Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère.

Exercice = Problème, devoir, ensemble de questions dans lesquels on a à appliquer ce qui a été appris précédemment dans un cours (dictionnaire Larousse, 2017).

FELCO = Fédération des Enseignants de Langue et Culture d'Oc.

FLE = Français Langue Étrangère.

IC = Intercompréhension.

ICE = InterCompréhension Européenne.

IEO = Institut d'Estudis Occitans.

INRP = Institut National de Recherche Pédagogique.

Intercompréhension (IC) = fait de comprendre une nouvelle langue grâce à une ou plusieurs autres langues que l'on connait déjà.

Langue = selon Bachoc (1999) une langue est un dialecte qui répond à trois conditions :

- Objet d'un choix d'une autorité politique ;
- Avoir donné lieu à une littérature écrite ;
- Objet de planification et de normalisation.

Langue dominante = « variété qui a un statut légal ou social supérieur aux autres variétés dans un territoire donné » (Beacco & Byram, 2003 : 54).

Langues de France = selon le rapport Cerquiglini de 1999, on distingue deux catégories de langues :
- les langues parlées sur une partie du territoire depuis plus longtemps que le français (langues « régionales », « autochtones », « historiques » ou encore « indigènes ») ;
- les langues issues de l'immigration sans territoire historique propre en France (« langues d'origine étrangère », « langues immigrées », « langues issues de l'immigration » ou bien « langues non autochtones »).

Langue maternelle = première langue apprise (« langue de la mère », de la famille) et dans laquelle l'apprenant a souvent la compétence la plus élevée.

Langue minoritaire (ou de minorité) = « variété linguistique utilisée (comme langue première ou seconde) par des groupes qui s'identifient différentiellement par leur territoire, leur religion, leurs modes de vie ou tout autre trait et qui revendiquent ou gèrent leur différence au sein d'une communauté plus vaste » (Beacco & Byram, 2003 : 54).

Langue nationale = « variété linguistique qui a pour rôle, sanctionné par la Constitution ou d'autres textes juridiques, de langue de communication entre l'État et les citoyens (administration, justice, école) » (Beacco & Byram, 2003 : 53-54).

Langue de scolarisation ou langue d'enseignement[4] = la langue de scolarisation ou d'enseignement correspond, d'une part, à la langue dans laquelle s'opère l'entrée formelle dans l'écrit (cette langue peut être différente de la langue maternelle des apprenants) ; et d'autre part, à la langue de la communication scolaire (entre professeurs et élèves) ainsi qu'à la langue de la communauté scolaire dans son fonctionnement ordinaire (exemple : administration) (voir Castellotti & al, 2008 : 9-10). On fera remarquer que lorsqu'on dispose de deux langues pour les enseignements scolaires, on parlera d'éducation bilingue avec pour objectif « une meilleure acquisition des variétés étrangères » (Beacco & Byram, 2003 : 58).

Langue seconde = on peut envisager la langue seconde de deux manières :
- d'un côté elle renvoie à l'ordre d'enseignement-apprentissage – qu'il soit naturel (c'est la seconde langue apprise) ou administratif (ordre des langues étrangères dans le système scolaire : langue vivante 1, langue vivante 2, langue vivante 3) ;
- de l'autre côté elle correspond au statut sociolinguistique de la langue : elle joue alors le rôle de langue de communication et de langue d'enseignement (voir Beacco & Byram, 2003 : 51).

LM = Langue Maternelle.

LV = Langue Vivante.

LVE = Langue Vivante Étrangère.

LVR = Langue Vivante Régionale.

LVER = Langue Vivante Étrangère et Régionale.

LV1 = Langue Vivante 1.

LV2 = Langue Vivante 2.

LV3 = Langue Vivante 3.

[4] Dans le cadre de ce travail nous utiliserons de manière indifférenciée les appellations « langue de scolarisation » et « langue d'enseignement ».

Maitriser = se définit de trois manières selon le dictionnaire Larousse :
- Réduire quelqu'un par la force, dompter un animal : maitriser un forcené.
- Se rendre maitre, dominer : maitriser un incendie, maitriser sa colère.
- Pouvoir user à son gré d'un savoir, d'une technique, d'une force : maitriser la langue, maitriser l'énergie solaire. On gardera bien entendu cette troisième définition pour notre travail[5].

Norme = « (au sens de la "langue" que l'on doit parler) est (…) un discours d'autorité fixé par une institution (d'État), chargée de créer une langue homogène faite pour être parlée par un usager idéal, une langue standard » (Bayo & Boyer, 1996 : 21).

Patrimoine linguistique = répertoire linguistique propre à individu, un groupe, une région, un pays. Dans notre recherche, on envisagera le patrimoine linguistique des apprenants et des professeurs : autrement dit les langues qui leur sont propres, qui n'appartiennent qu'à eux.

Pratiques constatées ou réelles = pratiques avérées, qui certifient la réalité d'un fait ou d'une action.

Pratiques déclarées = pratiques qui ont été reconnues et exprimées clairement.

Répertoire linguistique[6] = référentiel de langues, liste de langues. On parlera ici du répertoire linguistique des apprenants et professeur, donc des langues que ces acteurs possèdent, connaissent, avec lesquelles ils sont en contact et qui font partie de leur bagage linguistique.

Tâche = dans le cadre de ce travail, on considère la tâche comme un élément précis pour la réalisation d'un exercice ou d'une activité.

Typologie (ou statut) des langues = on peut différencier les langues selon le prestige international ; la portée communicative régionale, nationale ou internationale ou la parenté des langues (voir Lüdi et Py, 2003 : 7).

---

[5] La différence entre l'appropriation et la maitrise se résumerait à l'aspect intrinsèque qui concerne uniquement l'appropriation. On admettra alors que s'approprier quelque chose serait plus profond, plus durable, lié davantage aux sentiments, à l'affect et à la perception que maitriser quelque chose ; et d'autant plus si l'on parle de langue. D'où notre préférence pour le terme « appropriation » dans cette recherche.

[6] Notons que nous préférons parler de « répertoire linguistique » plutôt que de « répertoire langagier » dans le sens où l'on ne traite pas le langage au sens large, mais plus spécifiquement les langues.

Introduction

> « Je me souviens quand je vivais en Espagne, je donnais des cours de français dans des académies privées de langues pour payer mes études. Lorsque j'ai commencé, on m'a demandé si je parlais valencien (un dialecte proche du catalan qui se parle dans la Communauté Valencienne là où je vivais). Ma surprise fut telle que je ne compris pas la question et demandai qu'on me la répète, mais j'en venais toujours à la même conclusion : pourquoi devrais-je savoir parler valencien alors que je donne des cours de français ? Je répondis que non et je commençais à donner mes cours à des élèves bilingues espagnol-valencien.
> Un jour, alors que j'expliquais un point de grammaire française complexe qui n'existe pas en espagnol, un de mes élèves me fit remarquer "qu'on faisait la même chose en valencien". Je me suis donc posé la question de savoir si le valencien ne pourrait pas me servir pour enseigner le français…
> À partir de là, je décidais de changer ma méthode d'enseignement : lorsque mes élèves rencontraient des difficultés à comprendre certaines consignes, certains mots de vocabulaire, certains points spécifiques de grammaire, conjugaison, orthographe… en français ; je leur demandais de penser en valencien. Et comme par magie, 80 % des difficultés disparaissaient. Comme un pont entre les langues espagnole et française, le valencien facilitait l'apprentissage du français pour ces élèves espagnols.
> Depuis ce jour, à chaque fois que je dois enseigner une langue, quelle qu'elle soit (français, espagnole, etc.), je demande toujours à mes élèves s'ils parlent d'autres langues pour pouvoir m'en servir en cas de difficultés ou tout simplement pour comparer les langues » (Lefèvre, 2016 : 59).

Bien avant d'entendre parler de « didactique du plurilinguisme », « didactique du contact des langues » ou encore de « didactique de l'intercompréhension » (IC), nous avions déjà pressenti, tout comme Fonseca et Gajo (2015) que « c'est en tirant profit des nombreuses ressemblances qui unissent les langues apparentées que les élèves arriveraient à construire du sens à partir de langues qu'ils n'ont jamais étudiées. » Ainsi, lorsque l'apprenant débute son apprentissage, il cherche naturellement à établir des correspondances entre la nouvelle langue et ses connaissances linguistiques préalables. Il se sert donc de pratiques d'appui, de passage ou de mise en relation des langues qu'ils côtoient pour faciliter son apprentissage. Par pratiques d'appui, de passage ou de mise en relation, Bono (2006 : 49) entend « l'ensemble de pratiques langagières qui reflètent la médiation ou l'influence de la L1 ou de toute autre langue connue de l'apprenant ». Elle conçoit également que l'apprenant peut avoir recours à ces pratiques de comparaison de manière consciente ou non.

Actuellement, on parlera plutôt de « ponts et passerelles », mais le concept reste inchangé. On envisage également ces ponts et passerelles comme des ressources potentielles, mises à disposition des professeurs qui peuvent piocher dans le répertoire linguistique de leurs élèves ou dans leur propre répertoire et ainsi développer une compétence métalinguistique[7] chez leurs apprenants. Toutefois, et comme le mentionnent Escudé et Janin (2010 : 81), « ces ponts et passerelles ne sont pas des règles exhaustives (…) car il y a régularité et exception à l'intérieur de chaque paradigme linguistique ». On imagine alors toutes les potentialités liées à ce contact des langues et notamment dans le domaine éducationnel. Cette didactique du contact des langues n'a pourtant rien d'innovant puisque depuis une vingtaine d'années, les

[7]Compétence métalinguistique : « prise de conscience par l'apprenant des possibilités d'exploration et de comparaison qu'offrent les langues » (Bono, 2006 : 49). (Nous reviendrons plus longuement sur cette compétence dans le chapitre 2.)

didacticiens mettent en avant l'intérêt que représente, pour les élèves, une approche des langues fondée sur l'observation comparée du fonctionnement de ces dernières. L'enjeu principal d'une telle approche est une meilleure appropriation des langues et du langage, grâce notamment au développement de compétences métalinguistiques indispensables pour l'apprentissage d'une LV2, puis d'une LV3, et de tout autre langue qui suivrait.

Dans le domaine éducationnel, cette didactique du contact des langues envisage bien entendu l'enseignement-apprentissage (EA) des langues scolaires, mais qu'en est-il des langues appartenant au répertoire linguistique des élèves ? Ainsi Hélot (2008 : 10) rappelle « qu'en France, où l'idéologie "une nation/une langue" reste si prégnante, la notion de bilinguisme est encore souvent pensée en opposition à celle de monolinguisme, alors que, comme l'ont montré de nombreux chercheurs, ces deux notions s'inscrivent dans un continuum progressif et complexe, sans limites figées. » Le contact des langues semble ici artificiel alors que paradoxalement les nouveaux programmes de 2015-2016 mentionnent, pour le cycle 3, qu'« en français, en étude de la langue, on s'attache à comparer le système linguistique du français avec celui de la langue vivante étudiée en classe »[8].

Toutefois, ce constat est atténué par l'enseignement bilingue français-langue régionale qui attribue aux élèves le statut de bilingue. De fait, depuis la circulaire Bayrou-Darcos de 1995 qui autorise l'enseignement bilingue français-langue régionale à parité horaire, ce sont des milliers d'élèves français qui ont pu bénéficier d'un tel enseignement et de la reconnaissance des langues régionales comme partie intégrante de leur patrimoine culturel ainsi que de leur bagage langagier. C'est dans cette perspective que l'académie de Toulouse offre la possibilité de suivre un enseignement bilingue français-occitan à parité horaire. On conçoit alors que cet enseignement engendrera une didactique spécifique – ne serait-ce que dans la répartition des langues dans le curriculum – qui donnera également lieu à des apprentissages distincts de ceux d'une classe monolingue. Nous développerons bien entendu cette affirmation plus loin dans notre travail, mais pour le moment nous retiendrons que les élèves inscrits dans une modalité d'enseignement bilingue seraient susceptibles de développer des compétences spécifiques que n'ont pas intégrées leurs camarades des classes monolingues. Ces compétences auxquelles on ajoute le double répertoire linguistique joueraient également un rôle dans les apprentissages en général, et d'autant plus dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. Ainsi, les bilingues étant mieux « préparés » apprendraient la nouvelle langue plus rapidement que leurs camarades monolingues. Cette vision utopique serait certainement plus proche de la vérité si le contact des langues était didactisé. Malheureusement, la réalité est quelque peu différente puisque bien souvent la didactique du contact des langues reste encore floue et peu déployée par les professeurs ; ces derniers n'ayant généralement pas été formés pour didactiser ce contact des langues, ainsi la réponse naturelle serait de rejeter ce qu'on ne connait pas.

Notre thèse s'inscrit dans cette perspective avec pour objectif de démontrer, d'une part, que les élèves bilingues sont favorisés lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue ; et,

[8] Émilie Chorin (2017 : 2) souligne l'importance de s'appuyer sur les compétences linguistiques des élèves – que ce soit en français ou dans d'autres langues – ou sur les langues enseignées à l'école et ce avec pour objectif l'analyse du fonctionnement des langues à travers la comparaison.

d'autre part d'attester que la didactisation du contact des langues pourrait permettre d'améliorer et/ou de consolider davantage les compétences de ces bilingues, par l'intuition et/ou la conscientisation des synergies, des liens, des relations qui existent entre les langues appartenant à une même famille (celle des langues romanes avec le français, l'occitan et l'espagnol).

Afin d'atteindre ces objectifs, nous avons mené une recherche empirique qui s'est déroulée entre début mars 2016 et fin juin 2016 et qui a concerné quatre écoles et deux collèges (élèves de cycles 3 et 4) – proposant un enseignement bilingue français-langue régionale[9] à parité horaire pour les écoles et une section langue régionale pour les collèges –, situés dans la région Midi-Pyrénées (région occitane). Cet environnement scolaire est donc, *a priori*, propice à la mise en œuvre de la didactisation du contact des langues (français, langue régionale ou étrangère).

Dans cette optique, nous avons recueilli des données auprès d'élèves (allant du CM1 à la 4e et de 9 à 15 ans), de parents d'élèves et de professeurs, et nous avons distingué les pratiques déclarées (pratiques qui ont été reconnues et exprimées clairement par les professeurs, les élèves et les parents d'élèves) des pratiques constatées (pratiques avérées des élèves et des professeurs). Notre démarche pour le recueil de données a consisté à mener une enquête par questionnaires précisée ensuite par une observation de séances d'enseignement. Les pratiques déclarées viennent ainsi éclairer les pratiques constatées dans une perspective d'analyse croisée des données.

Dans le chapitre 1, intitulé « Contexte politique et social des langues vivantes étrangères/régionales en France », on s'attachera à encadrer le contexte institutionnel, politique et social dans lequel nous allons étudier la didactisation du contact des langues. Ainsi nous proposerons un résumé historique du statut et de l'enseignement des langues vivantes régionales (LVR) en France avec l'exemple de l'occitan puis, dans une seconde partie nous nous concentrerons sur l'étude des langues vivantes étrangères (LVE) et recenserons des méthodes d'apprentissage innovantes telles que les approches plurielles. L'enjeu est, d'une part, de montrer que le statut des langues en France – et par extension leur enseignement – diffère que l'on se situe du côté des LVE ou des LVR ; d'autre part, les approches plurielles pourraient permettre de didactiser le contact des langues.

Bien entendu, notre étude est avant tout liée au caractère bilingue des apprenants et à « l'avantage du bilinguisme » d'où la présence du chapitre 2 « Enseignement bilingue et construction du bilinguisme ». Ici, nous présenterons d'abord le bilinguisme institutionnel en France, puis nous reviendrons sur la construction du bilinguisme et sur le développement de compétences spécifiques liées à ce dernier. Notre hypothèse serait que les bilingues développent des compétences spécifiques – que ne montrent pas, ou bien plus tard, leurs camarades monolingues – qui leur permettent d'apprendre plus rapidement une nouvelle langue.

Dans le chapitre 3, « Problématique de la recherche », nous poserons nos questions de recherche puis nous exposerons nos hypothèses.

[9] Nous détaillerons ce que nous entendons par « enseignement bilingue français-langue régionale à parité horaire » plus loin dans la thèse.

C’est au regard de ces éléments théoriques que nous présenterons, dans le chapitre 4 « Terrains et méthodes », comme son nom l’indique, le terrain de recherche que nous avons retenu pour mener notre étude (à savoir le terrain occitan dans l’Académie de Toulouse) ainsi que les outils méthodologiques mobilisés pour recueillir et analyser les données.

Le chapitre 5 « Résultats des pratiques déclarées et des pratiques constatées » présente et analyse les résultats obtenus durant l’enquête (pratiques déclarées) ainsi que les observations de classes (pratiques constatées). Ces données seront ensuite comparées selon plusieurs critères tels que les modalités d’enseignement (monolingue et bilingue) ou encore selon les langues en jeu (occitan, anglais ou espagnol) pour nous permettre de (in)valider nos hypothèses de départ.

Dans le dernier chapitre de cette thèse (chapitre 6 : « La didactisation de l’intercompréhension au-delà de notre étude »), nous envisagerons les perspectives d’avenir pour la didactisation du contact des langues dans le contexte de la réforme des collèges de 2016.

Finalement, on retiendra que malgré l’aspect fragmentaire de notre approche qui se limitera à une perspective interactionniste, nous espérons tout de même apporter une certaine réflexion quant au processus de didactisation du contact des langues et, par extension, à la didactique du plurilinguisme.

PARTIE I : Cadre théorique

Chapitre 1 : Contexte politique et social des langues vivantes étrangères/régionales en France

Introduction

Dans ce premier chapitre, nous développerons le contexte dans lequel nous allons étudier la didactisation de l'IC : à savoir l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales (LVER).

C'est ainsi que nous évoquerons l'apprentissage-enseignement des LVER, dans un cadre normé qui est celui de l'enseignement public dans les écoles et collèges français. Qui dit enseignement public, dit aussi réglementation nationale, contexte politique et politiques linguistiques. Ce chapitre va donc nous permettre de retracer les processus d'institutionnalisation de l'enseignement des langues en France, et ce de manière épistémologique.

Bien entendu, pour comprendre ce contexte politique, il semble naturel de présenter également le contexte social dans lequel ont évolué ces politiques linguistiques. Notons que le statut des langues diffère entre langues vivantes régionales (LVR) et langues vivantes étrangères (LVE), ce qui a pour conséquence d'influencer les politiques linguistiques[10].

Nous avons donc ici pour objectif de présenter le statut des langues – sur lesquelles nous nous appuierons par la suite dans notre étude de cas – en France, ainsi que la réglementation liée à l'enseignement de ces langues. Pour cela, nous proposerons d'abord une analyse historique[11] du statut et de l'enseignement des LVR en France – qui relève d'une représentation et d'une méthodologie distincte de celles des LVE – avec l'exemple de l'occitan,[12] puis dans une seconde partie nous nous concentrerons sur l'étude des LVE ; finalement nous recenserons des méthodes d'apprentissage innovantes telles que les approches plurielles, encore peu utilisées et qui pourtant pourraient être de vraies pistes pour améliorer l'EA des langues, prendre en compte le patrimoine linguistique des apprenants et, ce qui est au cœur de la présente recherche, didactiser le contact des langues.

[10] Nous développerons cette affirmation plus loin dans cette partie.

[11] Nous considérons que pour s'immerger dans le contexte actuel de notre étude, il faut comprendre son évolution historique et sociale, d'où l'intérêt d'éléments rétrospectifs qui n'en restent pas moins synthétisés et non exhaustifs (nous présenterons surtout l'EA des langues en primaire et au collège de manière descriptive). C'est pourquoi ce chapitre sera présenté sous forme de focus chronologiques relevant exclusivement les moments clés de l'enseignement des LV. Pour plus de détails, voir notamment les travaux d'Escudé (2013b et 2013d).

[12] Notre recherche portant sur le cas des élèves bilingues français-occitan.

1.1 Les langues vivantes régionales en France

La France est l'un des états les plus multilingues d'Europe avec la présence sur son territoire de langues romanes[13] et germaniques ou encore d'une langue celte (le breton) (pour plus de détails voir Escudé, 2011b). Ces langues autochtones autres que le français, et plus particulièrement les variétés romanes, ont longtemps été désignées par le terme péjoratif de « patois ». Mais d'autres nominations sont ou ont été utilisées : « langues provinciales » dans la *Pétition pour les langues provinciales au corps législatif* de 1870, « parlers locaux » dans un arrêté du gouvernement de Vichy, « langues et dialectes locaux » dans la loi Deixonne de 1951, « langues et cultures des peuples de France » dans une proposition de loi déposée par le Parti socialiste en 1980 et « langues et cultures minoritaires » dans le rapport Giordan de 1981. Aujourd'hui, le terme « langues régionales », qui s'est répandu dans les années 1960, est le plus couramment utilisé. Mais qu'entend-on par langues régionales ?

Récemment, la circulaire n° 2017-072 a dressé la liste des langues dites régionales enseignées à l'école et/ou encadrées par un concours de la fonction publique d'enseignement (CAPES, CRPE spécial) : celle-ci comprend le basque, le breton, le catalan, le corse, le créole, le gallo, l'occitan-langue d'oc, les langues régionales d'Alsace, les langues régionales des pays mosellans, le tahitien, les langues mélanésiennes (drehu, nengone, païci, aïje) ainsi que le wallisien et le futunien. Cette reconnaissance au niveau national donne l'impression que toutes ces langues se situent au même niveau, qu'elles ont un statut comparable. Pourtant, leur présence sur le territoire national (notamment en termes d'étendue géographique et de nombre de locuteurs) ainsi que leur enseignement (politiques régionales ou encore moyens humains et économiques mis à disposition) varient grandement d'une langue régionale à une autre. Il serait alors intéressant de comparer l'EA de ces langues selon les régions ; toutefois ce travail n'ayant pas cette ambition, on se contentera de présenter modestement le cas de l'occitan dans l'académie de Toulouse.

1.1.1 L'occitan comme langue régionale

La dénomination « occitan » s'impose comme terme générique depuis la loi Deixonne de 1951 et regroupe des dialectes tels que le provençal ou bien le gascon[14] ; ces derniers sont également nommés « langue d'oc », d'où l'appellation « occitan-langue d'oc » régulièrement utilisée dans les textes officiels.

En terme d'étendue géographique, l'occitan est parlé dans le tiers sud de la France, les Vallées occitanes et Guardia Piemontese en Italie, le Val d'Aran en Espagne et à Monaco[15] : cette aire linguistique et culturelle est appelée Occitanie ou Pays d'Oc[16] (voir figure 1).

---

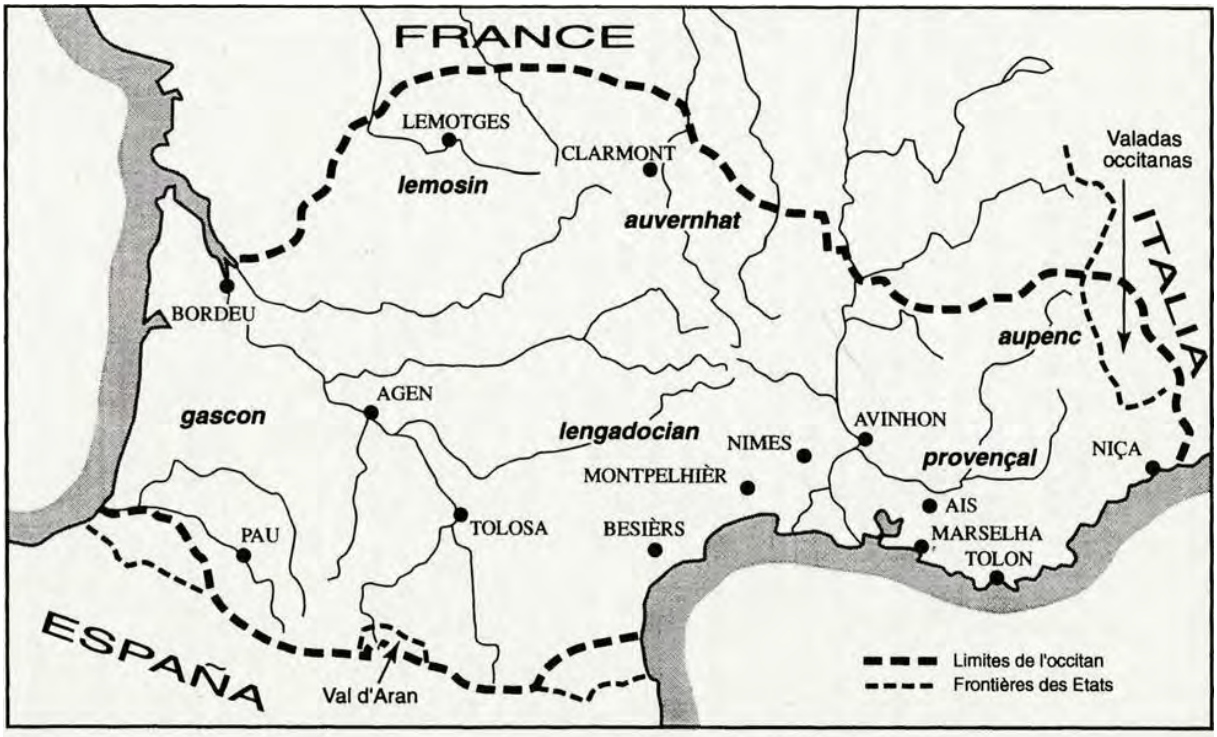
[13] Les langues romanes sont ultra-majoritaires (français, occitan, catalan ou bien franco-provençal).

[14] On soulignera que Ronjat (1913 : 13) avait déjà « le sentiment très net d'une langue commune » où les différents dialectes (tels que le gascon ou le provençal) seraient intercompréhensifs entre eux.

[15] Pour plus de précisions, voir l'introduction de Jules Ronjat (1913 : 1-26) qui donne des délimitations globales très précises.

[16] L'unité « Pays d'Oc », qui regroupe les différents dialectes occitans (tels que le gascon et le provençal), a pour origine commune celle des troubadours d'où naitra notamment une continuité littéraire (Lafont & Gardy, 1997) et phonétique (Bec, 1992 : 9-12).

Figure 1 Aire linguistique et culturelle du Pays d'Oc (Boyer & Gardy, 2001)



Bien qu'aujourd'hui on reconnaisse la présence de l'occitan sur le territoire régional et national, son enseignement a longtemps été controversé (comme le rappelle Escudé, 2011c : 44) ; ce qui nous amène à présenter le passage de l'inexistence et de l'interdiction de l'enseignement des LVR en France à une reconnaissance relative et un début de légitimation[17].

1.1.2 Historique et institutionnalisation de l'enseignement des langues régionales

Après plusieurs siècles d'hégémonie du latin en France, à partir du Ve siècle s'amorce le déclin de cette langue pour laisser place aux parlers vernaculaires et/ou locaux. Dès lors, le statut des LVR – bien que celles-ci soient historiquement ancrées et présentent sur le territoire – n'a cessé de tanguer entre légitimation et mépris par les pouvoirs publics.

a) Le déclin des langues régionales avant le XXe siècle

Sautons quelques étapes et rappelons seulement que les LVR se distinguent du français en 1539, avec l'ordonnance de Villers-Cotterêts qui prescrit l'emploi exclusif du français pour tous les textes à valeur juridique (articles 110 et 111). Cette ordonnance est bien entendu au service d'une élite aristocratique – qui fait partie des parlements – et laisse de côté le peuple encore à l'époque largement monolingue en LVR. Au fil de l'eau le désintérêt institutionnel pour les LVR se transforme en mépris et, l'appellation « langues » laisse place aux « patois ».

[17] Ce récapitulatif nous permettant de remettre dans son contexte l'EA actuel des LVR.

Les siècles qui ont suivi n'ont pas inscrit de réels changements : l'indifférence institutionnelle à l'égard des LVR reste marquée, même si dans la réalité les LVR font partie intégrante de la vie quotidienne de leurs locuteurs[18]. Dans la pratique, les LVR se transmettent de génération en génération, parfois dans le domaine familial et parfois à l'école – notamment lorsque les professeurs sont eux-mêmes locuteurs de ces LVR.

À l'époque de la Révolution française, le *Rapport de l'abbé Grégoire sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française* a, au départ, pour objectif d'unifier la société grâce à une langue commune et, en conséquence, de marginaliser de manière progressive les LVR alors même que le français conforte son statut de langue officielle.

En 1838, le ministre Salvandy demande aux inspecteurs, dans une Circulaire relative aux élèves des écoles primaires qui parlent un idiome local, de : « veiller à purger la prononciation et le langage de tout ce qui rappelle les temps où la même instruction et la même langue n'étaient pas communes à tous les Français ».

Enfin, un bouleversement notoire a lieu avec l'instauration de l'école gratuite, laïque et obligatoire en 1881 par Jules Ferry – alors ministre de l'Instruction publique – et l'intégration de l'article de la loi Falloux (1850) : « le français sera seul en usage dans l'école ». Le statut du français comme langue unique se renforce alors au détriment des LVR. De fait, et comme le rappelle Broudic (2013) bien qu'il n'y ait « aucun texte officiel interdisant les langues régionales dans l'enseignement public, le recours à ces langues par les apprenants est alors prohibé et, s'il se présente, fortement pénalisé ». L'idéologie monolingue s'impose désormais jusqu'au milieu du XXe siècle même si la réalité linguistique de la France est celle du multilinguisme.

Toutefois, l'année 1913 voit naitre une théorie à contre-courant concernant le bilinguisme (qui jusqu'à lors et pendant encore plusieurs décennies est perçu comme nocif et négatif pour le développement cognitif des enfants) et la didactisation du contact des langues. On parle bien entendu des deux thèses du linguiste Jules Ronjat.

b) 1913 : les thèses de Ronjat

On rappellera qu'en 1913 Ronjat traite dans son premier ouvrage, et ce de manière inédite, du bilinguisme précoce[19] paritaire. Il propose alors des pistes linguistiques et didactiques quant à la gestion de deux langues avec le cas de son fils bilingue français-allemand.

Dans son second ouvrage, Ronjat parle pour la première fois d'IC[20] et de la manière dont on pourrait se servir de cette IC dans l'enseignement.

Malheureusement, à la veille de la guerre de 1914-1918, « toute méthodologie en faveur du plurilinguisme et du multilinguisme reste lettre morte face à l'esprit nationaliste »

[18] Ainsi, les LVR sont présentes dans les sociabilités familiales, amicales, de proximité, mais aussi selon d'autres ordres (église, café, marché, usine, commerce). À l'opposé, tout lieu de sociabilité « national » (administration, justice, police, école, armée, médias institutionnels qui sont les seuls en France avant la fin des années 1960) reste centralisé et étatisé avec le français comme norme linguistique.

[19] Nous reviendrons sur ce terme dans la partie suivante.

[20] Nous préciserons cette notion plus loin dans cette partie.

(Escudé, 2013d : 56). Il faut alors attendre l'après-guerre pour voir resurgir et grandir le mécontentement général des locuteurs de LVR.

c) La circulaire De Monzie de 1925

C'est notamment le cas en 1925, lorsque la *Ligue pour la langue d'oc à l'école*[21] adresse au ministre de l'Éducation en vigueur, Anatole de Monzie, une lettre demandant « une circulaire autorisant le dialecte maternel » des élèves des classes primaires du Pays d'Oc (voir Martel, 2001 : 371-372). La réponse du ministre est négative – au motif que les programmes sont déjà trop chargés –, et en résulte une circulaire qui interdit définitivement l'usage des « patois » à l'école, tout en réaffirmant le statut de langue unique de la manière suivante : « l'École laïque, pas plus que l'Église concordataire, ne saurait abriter des parlers concurrents d'une langue française dont le culte jaloux n'aura jamais assez d'autels[22] » (Chervel & De Monzie, 1925 : 336). Il semblerait alors que chaque tentative en faveur de la légitimation des LVR soit suivie de près par une proscription institutionnelle.

d) L'arrêté Carcopino de 1941

Toutefois, le régime de Vichy voit apparaitre une première tentative d'infléchissement avec l'arrêté du 24 décembre 1941 de Jérôme Carcopino, ministre de l'Instruction publique. Cet arrêté autorise l'enseignement facultatif des « langues dialectales », à raison d'une heure et demie par semaine au maximum, et en dehors des heures de classe (voir Martel, 2001 : 374). On imagine alors le degré d'investissement et de motivation tant pour les professeurs – pour ces heures de travail additionnelles non rémunérées –, que pour les élèves – qui voient leur charge horaire augmentée, et ce sans aucune reconnaissance sociétale en contrepartie. S'ajoute à cela le statut de « l'arrêté » dont la portée reste relativement limitée s'il n'est pas complété par une loi et une circulaire faisant acte de foi de son existence, de sa légitimité et de son application.

e) La loi Deixonne de 1951

Dix ans après, le 11 janvier 1951, une loi ouvre enfin un espace de permissivité pour l'enseignement des langues et cultures régionales : c'est la loi dite loi Deixonne, du nom de son rapporteur. Cette loi est adoptée compte tenu des fortes pressions – tant parlementaires que militantes – auxquelles est soumis Deixonne, et elle apparait à l'époque à la fois comme une loi linguistique et une loi scolaire.

De fait, elle constitue une première reconnaissance officielle du droit à l'existence des LVR – qui sont alors perçues comme des « éléments du patrimoine » – et de leur enseignement. Elle permet ainsi « de favoriser l'étude des langues et des dialectes locaux dans les régions où ils sont en usage » (à l'époque, on citera quatre « parlers locaux » : le basque, le breton, le catalan et l'occitan).

[21] Créée en 1923 et regroupant aussi bien des universitaires que des enseignants de tous les degrés.
[22] Rappelons également que De Monzie invente en 1932 le concept « d'éducation nationale ».

Cependant, cette reconnaissance reste encore très limitée compte tenu, d'une part, du caractère « folklorique » accordé aux LVR – Escudé (2013d : 62-63) relève la présence du mot « folklore » dans 5 des 11 articles de la loi – ; et d'autre part, compte tenu de l'absence de circulaire d'application. Ainsi l'enseignement des LVR est à la charge des professeurs « militants » (voir Escudé, 2011c : 45) qui peuvent utiliser la LVR à chaque fois qu'ils pourraient « en tirer profit pour leur enseignement, notamment pour l'étude de la langue française » (article 2) ; d'autre part, l'enseignement de culture ou de littérature ne dépasse pas une heure par semaine et il reste facultatif pour les élèves (article 3).

f) La circulaire de 1966

Ce n'est qu'en 1966 que parait la circulaire d'application de la loi Deixonne sur l'enseignement de la civilisation régionale. Néanmoins, celle-ci reste à peu près inconnue du corps enseignant ; sans compter que l'enseignement de la langue est autorisé dans les écoles maternelles et élémentaires à condition que les professeurs soient agréés et que les élèves soient volontaires (voir Giordan, 1975 : 94). Ainsi bien qu'on note un certain avancement dans le processus de légitimation des LVR et de leur enseignement, le manque d'enseignants compétents reste un réel problème. En quelques chiffres, sur l'ensemble du domaine occitan (32 départements), l'IEO[23] comptabilise 30 enseignants en 1963 et 45 en 1966 pour un peu plus de 2000 élèves (voir Escudé, 2011c : 77).

Notons également que cette circulaire est contemporaine du projet raté de référendum gaullien sur la décentralisation : voici pourquoi on parle de « langues régionales »[24].

Tout au long des années 1970, des circulaires nationales vont, dans les collèges et les lycées, normaliser peu à peu la place des LVR auprès des LVE, avec notamment la prise en compte au baccalauréat des points obtenus à l'épreuve facultative de LVR (voir Martel, 2001 : 377).

g) La circulaire Haby de 1975

La loi n° 75-620 du 11 juillet 1975 dite loi « Haby » et notamment son article 12 réaffirme plus nettement la place, tout au long de la scolarité, de l'enseignement des langues dites désormais régionales, mais aussi des cultures régionales.

Concernant l'application de cet article 12, le ministre adresse aux recteurs une importante circulaire (n° 76-123 du 29 mars 1976) sur la « prise en compte dans l'enseignement des patrimoines culturels et linguistiques français ». Pour les langues, il en prévoit l'enseignement « dans les aires où la langue correspondante est traditionnellement pratiquée et dans de grands centres accueillant un nombre important d'élèves de ces régions », se détachant encore du cadre de la région administrative. On remarque le désengagement possible de l'État au profit des « collectivités territoriales où ces langues sont en usage ».

[23] IEO : Institut d'Estudis Occitans.

[24] Le terme de « langue régionale » s'impose alors dans l'administration scolaire et dans l'opinion.

Ainsi, et comme le souligne Escudé (2011c : 46), « l'État-nation réduit désormais la question des langues régionales aux collectivités territoriales ».

h) La circulaire Savary de 1982

Malgré tout, il faudra encore attendre la Circulaire Savary de 1982 pour qu'un plan cohérent et global de développement des LVR soit instauré, dès le primaire. L'enseignement des langues et cultures régionales bénéficie désormais d'un véritable statut au sein de l'Éducation nationale. À cet effet, la circulaire définit, depuis la maternelle jusqu'à l'université, les modalités de cet enseignement (par exemple le cadre horaire, les programmes et les sanctions) et les formations dispensées aux enseignants des écoles, des collèges et des lycées (voir Jung & Urvoas, 2012 : 38-39).

Les progrès sont ici indéniables :

- il y a tout d'abord la différentiation entre des apprentissages instrumentaux et d'autres de type langue objet ;
- ensuite on augmente le volume horaire consacré à la langue proprement dite : l'allongement éventuel à trois heures spécifiques, outre qu'il triple la durée hebdomadaire envisagée dans la loi Deixonne, il s'aligne potentiellement sur l'enseignement des LVE dans le secondaire ;
- enfin il existe la possibilité d'ouvrir des classes bilingues.

i) La loi Jospin de 1989

La loi Jospin n° 89-487 d'orientation sur l'éducation, promulguée le 10 juillet 1989, restitue pour sa part dans son article 1er la disposition de la loi Haby de 1975 prévoyant la possibilité d'« un enseignement, à tous les niveaux, de langues et cultures régionales », et ajoute que « la langue de l'enseignement, des examens et des concours, ainsi que des thèses et mémoires dans les établissements publics et privés est le français, sauf exception justifiées par les nécessités de l'enseignement des langues et cultures régionales et étrangères ». Enfin, cette loi reconnait surtout le principe de l'enseignement bilingue expérimental dans le premier degré.

j) La Charte européenne des langues régionales et minoritaires de 1992

En 1992, le Conseil de l'Europe lance une Charte européenne des langues régionales et minoritaires correspondant aux diverses politiques que les États membres pouvaient appliquer aux langues présentes sur leur sol.

Le Préambule de cette Charte considère « que le droit de pratiquer une langue régionale ou minoritaire dans la vie privée et publique constitue un droit imprescriptible ».

Néanmoins, la France – considérant l'incompatibilité de cette Charte avec l'article 2 de sa Constitution – « la langue de la République est le français » – décide d'ignorer dans un premier temps cette Charte. C'est finalement le gouvernement de Jospin qui signe ce document (mai 1999) après avoir prudemment sélectionné, dans les mesures qu'il propose, celles qui l'engagent le moins – et qui correspondent d'ailleurs, dans la quasi-totalité des cas, à des mesures qui s'appliquent déjà plus ou moins (voir Martel, 2001 : 380). Depuis, la

question de la ratification a tardé quinze ans, jusqu'en janvier 2014, pour revenir en discussion à l'Assemblée. De fait, c'est en juillet 2015 que la Garde des Sceaux, Christiane Taubira, a présenté le projet de loi constitutionnelle autorisant la ratification de la charte. Toutefois, il n'y a plus de majorité au sénat pour acter la loi qui reste encore à l'heure actuelle en attente d'une ratification.

k) La loi Toubon de 1994

Faisons simplement remarquer qu'une nouvelle revendication en faveur de la langue nationale (le français) voit le jour avec la loi Toubon – du 4 aout 1994 relative à l'emploi de la loi française – qui, dans ce qui est devenu l'article L. 121-3 du code de l'éducation, fait de la « maitrise » de la langue française l'un des objectifs fondamentaux de l'enseignement (voir Molac, 2015). Là encore, si l'enseignement des LVR commençait à se démocratiser, on fait un pas en arrière en faveur du français, langue nationale.

1) La circulaire Bayrou-Darcos de 1995

Toutefois, un an après, un nouvel élan quant à l'émancipation de l'enseignement des LVR est lancé avec la circulaire Bayrou-Darcos de 1995. Ce premier texte officiel encadre un bilinguisme français-langue régionale à parité horaire – expérimenté depuis quelques années par l'Éducation nationale grâce notamment à l'ouverture de « sections régionales ». Au-delà, ces sections introduisent la notion d'intégration dans l'enseignement bilingue, de par leur développement en parallèle des projets de types CLIL (Content and Language Integrated Learning), EMILE (Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère) ou encore AICL (apprentissage intégré de la langue et du contenu)[25]. Dans son article *Politiques éducatives et enjeux sociodidactiques : l'enseignement bilingue francophone et ses modèles*, Gajo (2009 : 15) nous rappelle que sous ces différentes désignations, nous retrouvons bien entendu des invariants – tel que l'enseignement de DNL (Discipline Non Linguistique) ou DdNL (Discipline dite Non Linguistique) [26] [27] en langue seconde[28] également présent dans

[25] Notons que le sigle « AICL » se différencie quelque peu en Espagne puisqu'il se termine par un « E » pour donner « AICLE ». Sa signification se distingue également de la manière suivante : Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras. Là où en France on ne précise pas le statut de la langue à intégrer, en Espagne le projet AICLE concerne uniquement les LVE.

[26] On remarquera que les nouveaux programmes de 2016 parlent bien de Discipline « dite » Non Linguistique et en ce sens ils reconnaissent les dimensions linguistiques des matières enseignées. On le voit également dans le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco & al., 2015) où les dimensions linguistiques sont décrites comme fondamentales dans les apprentissages.

[27] Dans son article de 2007 intitulé « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation », Gajo précise en quatre points d'où proviennent ces appellations de DNL et DdNL, et justifie la préférence pour « DdNL » par le fait que la pensée nécessite une certaine forme de verbalisation et par les dimensions langagières présentes dans toutes les disciplines enseignées. Il ajoute même que la L2 « constitue un outil supplémentaire pour la verbalisation (y compris en L1) et le travail sur les savoirs disciplinaires. Elle enrichit la boite à outils pédagogique et peut, à toutes fins utiles, aussi bien complexifier que dénouer des tâches ou des problèmes disciplinaires ». D'où notre préférence pour l'appellation « DdNL » que nous garderons tout au long de ce travail.

l'enseignement bilingue –, mais Gajo déclare aussi que « les variations s'installent en lien avec des cultures éducatives locales et des attentes sociopolitiques particulières. On observe alors des combinaisons variables entre enjeux didactiques et enjeux sociopolitiques, débouchant sur une grande déclinaison de méthodes et de modèles ». Ainsi l'attention se focalisera parfois sur la langue (comme dans l'EMILE), et parfois sur la discipline (comme dans la DdNL).

Au plan pédagogique, on distingue maintenant un enseignement d'initiation, d'une à trois heures par semaine, et un enseignement bilingue à parité horaire. Le mode d'enseignement suit le principe un maitre/une langue ou un maitre/deux langues[29] ; principe emprunté à Ronjat : « une personne – une langue » ou comme le dénomine Gajo (2016b) « une langue – une tâche communicative ».

En termes d'enseignement, on ne change rien, et pourtant on vient de légitimer plus de dix ans de pratique de terrain. Par contre, la nouveauté intervient avec l'officialisation de sections bilingues dans les collèges. Mieux, parvenus en 3e, les élèves de ces classes peuvent, depuis l'arrêté du 23 juin 1994, « composer en français ou en langue régionale lors de l'épreuve d'histoire-géographie du diplôme national du brevet » : le système éducatif validant dans l'un de ses examens officiels, le droit à l'utilisation d'une langue autre que le français (voir Ottavi, 2010 : 19-20).

Notons enfin qu'actuellement la liste de ces LVR ne s'étend cependant qu'aux langues de la loi Deixonne (voir Escudé, 2013d : 68) bien que Cerquiglini ait établi – quelques années après la circulaire Bayrou-Darcos – une liste de 75 « langues de France »[30]. De fait, à la fin du XXe siècle Bernard Cerquiglini est chargé par le ministre de l'Éducation nationale et par celui de la Culture de rédiger un inventaire des langues de France. La publication de son rapport en 1999 – aujourd'hui communément appelé « rapport Cerquiglini » –, complété d'une liste des « langues de France », a eu pour effet une nouvelle perception des réalités linguistiques

---

[28] Escudé (2013d : 64) nous rappelle que « lorsqu'une langue est employée comme sujet d'apprentissage – de "manière actionnelle" – et non comme un objet disciplinaire, elle développe davantage de compétences chez l'élève et participe à sa réussite scolaire globale en termes de savoirs et de savoir-être. C'est en ces termes que les "langues régionales" investissent le champ de l'école associative par l'invention de formules immersives ou bilingues adossées à une pédagogie de type Freinet telles que les Calandretas franco-occitanes (1979) ».

[29] À l'heure actuelle, ces deux pratiques existent toujours et sont légitimées puisque selon la circulaire n° 2017-072 relative à l'enseignement des langues et cultures régionales :

- dans le premier cas, deux enseignants se partagent le temps d'enseignement : l'un prend en charge l'enseignement en français, l'autre l'enseignement en langue régionale. Il leur appartient de définir de manière concertée l'intervention pédagogique de chacun auprès des élèves (répartition des disciplines selon les enseignants et selon les langues).
- dans le second cas, le même enseignant assure la totalité des enseignements, y compris ceux consacrés à la langue régionale. Le maitre peut ainsi travailler dans les deux langues et développer des ponts entre langues tout en évitant de créer « deux monolinguismes étanches ».

[30] La volonté de lister les langues de France émane du gouvernement qui commande deux rapports. Le premier, daté de 1998 et nommé Rapport Poignant, éclaire la place des « langues régionales » en France dans la perspective de la normalisation de sa transmission, notamment scolaire, tout en respectant les préconisations du Conseil de l'Europe. Le second, daté de 1999 et nommé Rapport Cerquiglini, aborde de manière « savante » et « linguistique » la réalité des « langues de la France » dans la perspective de la ratification de la Charte européenne (voir Escudé, 2011c : 42-43). Dans ce rapport, Cerquiglini plaide pour la non-territorialisation des LVR (voir Escudé, 2013d : 66) d'où le nombre conséquent de langues qu'il répertorie (75).

multiples du pays. Ainsi, Kremnits (2013 : 25-26) précise que ce rapport passe « d'une conception de monolinguisme absolu, héritée de la Révolution au moins comme idéal et constamment invalidée par les faits (…) à une vision multilingue ». Il va donc de soi que les politiques éducatives ne peuvent faire l'économie d'une réflexion sur les langues, réflexion à laquelle contribue, entre autres, la didactique des langues.

m) Les évolutions depuis les années 2000

Depuis les années 1990, il existe dans l'académie de Toulouse des classes bilingues dans le primaire où la moitié des matières du programme est enseignée en occitan. Ces classes sont particulièrement développées en Midi-Pyrénées où elles regroupent 900 élèves en 2001[31] (voir Martel, 2001 : 377). Toutefois entre 2001 et 2002, la pédagogie par immersion connait des hauts et des bas de par les différents arrêtés et circulaires instaurés puis suspendus – notamment les circulaires Lang[32] (en 2001) qui ont permis de construire, entre autre, un ensemble de référentiels sur les LVER (voir Escudé, 2013d : 65). Finalement, il faudra attendre l'arrêté du 12 mai 2003 pour voir réapparaitre l'enseignement bilingue à parité horaire dans les académies dans lesquelles un conseil académique des LVR a été créé (article 1). D'autre part, « aucune discipline ou aucun domaine disciplinaire, autre que la langue régionale, ne peut être enseigné exclusivement en langue régionale » (article 2). Cet arrêté est complété par l'arrêté du 30 mai 2003 qui fixe le programme transitoire d'enseignement des LVER à l'école primaire, notamment de l'occitan.

Les années qui suivent sont marquées par des améliorations notables au niveau national avec par exemple :

- la loi de 2005 sur l'avenir de l'École, dite loi Fillon, donne une place aux collectivités territoriales dans l'enseignement des LVR ;
- le 22 mai 2008, l'Assemblée adopte un amendement qui vise à compléter l'article 1er de la Constitution et qui établit que les LVR appartiennent désormais au patrimoine de la France (article 75-1) ;
- l'arrêté du 9 juin 2008 établit que : « l'enseignement de la langue régionale peut s'imputer sur les horaires prévus selon des modalités précisées dans le projet d'école ou selon les modalités définies par l'arrêté du 12 mai 2003 » (article 3).

Toutefois, les mesures en faveur de l'évolution des LVR se matérialisent particulièrement au niveau régional et académique (et notamment dans l'académie de Toulouse[33]). On mentionnera le Programme de référence pour le développement de l'enseignement de la langue et de la culture occitane de 2009 qui prévoit quatre grandes modalités pouvant être développées au primaire depuis le CE2 (selon la circulaire rectorale du 20 mai 2009 relative au programme de référence pour le développement de l'enseignement de la langue et de la culture occitane). Ces modalités sont présentées dans le tableau 1.

[31] Nous donnerons des chiffres plus actuels dans le chapitre 4 lorsque nous présenterons le terrain toulousain.

[32] La circulaire 2001-168 relative à la mise en œuvre d'un enseignement bilingue en LVR, ou encore la circulaire 2001-167 fixant les modalités de mise en œuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire.

[33] On ressent cette volonté d'étendre l'EA de l'occitan dans l'académie de Toulouse avec la mise place de mesures concrètes. Bien entendu, ces mesures dépendent tant du « système » que des acteurs (recteur, inspecteur académique).

Tableau 1 Les modalités d'enseignement de l'occitan au primaire

Modalités	Activités en occitan	Activités en français intégrées dans les disciplines concernées
1. information-sensibilisation 10 à 15 h/an	**X**	- Introduction d'éléments culturels et langagiers (de la langue occitane et des langues de France) tels que l'aire géographique ou encore quelques repères historiques.
2. Initiation : 15 à 36 h/an	**X Y**	
3. Enseignement et DdNL en occitan[34] : 36 à 108 h/an soit 1 à 3 h/semaine	**X Y Z**	
4. Enseignement bilingue français-occitan à parité horaire[35]	12 h d'enseignement en occitan[36] et 12 h d'enseignement en français par semaine.	

X : *Introduction d'éléments culturels et langagiers en occitan*[37]
Y : *Initiation linguistique fréquente et progressive avec pour référence le niveau A1 des « Programmes de langues régionales pour l'école primaire » (B.O hors-série n° 9 du 27 septembre 2007).*
Z : *Activités réalisées en occitan dans une autre discipline (exemple : éducation artistique ou physique).*

Quant au collège, les possibilités sont exposées dans le tableau 2 (élaboré à partir de la circulaire rectorale du 20 mai 2009 relative au programme de référence pour le développement de l'enseignement de la langue et de la culture occitane, 2009).

Tableau 2 Les modalités d'enseignement de l'occitan au collège

1. Ateliers de découverte de la langue et de la culture occitanes 10 à 15 heures par an organisées pour tous les élèves	
2. Enseignement facultatif de la 6e à la 3e	- Si l'option est facultative, seuls les points au-dessus de la moyenne peuvent être intégrés dans les notes du contrôle continu pour le brevet.
3. Option LV2 ou LV3 (obligatoire ou facultative) 2 à 3 heures par semaine	- Si l'option est obligatoire, les résultats peuvent être intégrés dans les notes du contrôle continu pour le brevet comme LV2.
4. Sections de langue occitane dès la 6e 2 à 3 heures d'occitan par semaine + DdNL en occitan	Les résultats de l'enseignement de langue et culture occitane peuvent être intégrés dans les notes du contrôle continu pour le brevet.

Ces modalités se voient renforcées par, d'un côté, l'article 1er du décret n° 2010-100 du 27 janvier 2010 qui dispose que « les enseignements des disciplines autres que linguistiques[38] peuvent être dispensés en partie dans une langue vivante étrangère ou

[34] En fin de CM2, le niveau visé est A1 (ou une approche de A2 dans le cas d'une DdNL en occitan).
[35] En fin de CM2, le niveau A2 du CECRL doit être validé en occitan.
[36] Ces heures sont souvent réalisées en mathématiques, éducation physique et sportive, sciences expérimentales et technologie, culture artistique ou histoire-géographie.
[37] Chants et comptines, poèmes, éducation artistique, compréhension et utilisation d'expressions et de phrases simples pour se saluer ou bien se présenter.
[38] On se réfère ici aux DdNL.

régionale conformément aux horaires et aux programmes en vigueur » ; de l'autre côté, la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République établit que : « les langues et cultures régionales appartenant au patrimoine de la France, leur enseignement est favorisé prioritairement dans les régions où elles sont en usage ». L'enseignement facultatif de langue et culture régionales est proposé dans l'une des deux formes suivantes : un enseignement de la langue et de la culture régionales ou un enseignement bilingue en langue française et en LVR (article L. 312-10). Enfin, l'article L. 312-11 et le Code de l'Éducation de 2015 réaffirment que :

> « Les enseignants des premier et second degrés sont autorisés à recourir aux langues régionales, dès lors qu'ils en tirent profit pour leur enseignement. Ils peuvent également s'appuyer sur des éléments de la culture régionale pour favoriser l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et des programmes scolaires [et] notamment pour l'étude de la langue française. »

Bien entendu si l'on permet aux professeurs d'utiliser les LVR dans leur enseignement, cela sous-entend qu'ils doivent posséder des compétences linguistiques dans ces langues. Or tout professeur locuteur de LVR n'est pas automatiquement capable de l'utiliser dans son enseignement. Il en revient alors aux pouvoirs publics de former et d'encadrer les professeurs pour qu'ils s'approprient ces langues et qu'ils puissent les diffuser/transmettre.

1.1.3 La formation des professeurs en langue régionale

En l'espace d'un demi-siècle, on est passé de l'inexistence de formation ou formation en autodidacte, à la formation volontaire sous forme de stages (hors période scolaire), pour arriver enfin à une formation réglementée, complète et intégrée à la formation initiale et continue des futurs professeurs.

Rappelons par exemple que des CAPES[39] de LVR sont enfin créés à partir des années 1990, et ces derniers ont comme spécificité d'être « bivalents » (avec une valence notamment langagière : français, anglais, espagnol, ou disciplinaire : histoire, géographie, mathématiques) (voir Escudé, 2013d : 65).

En 2002, un « CRPE[40] spécial » voit le jour permettant la formation puis le recrutement officiel de professeurs des écoles bilingues qui vont enseigner en langue régionale les matières disciplinaires du programme national du cycle 1 au cycle 3 (voir Escudé, 2013d : 65).

Depuis 2009, la circulaire rectorale du 20 mai – relative au programme de référence pour le développement de l'enseignement de la langue et de la culture occitane – propose aux futurs professeurs des écoles plusieurs éléments de formation tels que :

- un stage d'occitan élaboré par les conseillers pédagogiques ;
- des modules de culture occitane durant des stages de formation d'autres disciplines (notamment en français, histoire-géographie ou bien éducation musicale[41]) ;

[39] CAPES : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré.
[40] CRPE : Concours de Recrutement de Professeur des Écoles.
[41] Ces stages et modules sont renouvelés chaque année.

- des liaisons école-collège portant sur l'enseignement bilingue français-occitan.

N'oublions pas non plus que depuis 2010 existent des CAPES comportant une bivalence : histoire/géographie ou mathématiques pour l'occitan-langue d'oc (voir Ottavi, 2010 : 16). Les professeurs peuvent donc tout à la fois enseigner la LVR et une autre matière dans cette langue.

Plus tard, au cours de l'année scolaire 2012-2013, deux sessions nationales de formation continue consacrées aux LVR, et plus de cinquante dans les académies, ont été organisées sur de multiples sujets : enseigner une « discipline non linguistique » en LVR, utiliser les technologies numériques, produire des ressources pédagogiques spécifiques ou encore enseigner la culture régionale en maternelle.

Enfin, on note une avancée considérable avec la création d'une agrégation de « langues de France » (établie dans la circulaire n° 2017-072 relative à l'enseignement des langues et cultures régionales). Cette disposition constitue, entre autres, une reconnaissance institutionnelle de l'importance accordée par l'Éducation nationale à l'enseignement de ces langues à l'École.

En somme, on notera qu'actuellement l'EA des LVR est complètement régularisé et intégré au système scolaire français. Les élèves ont donc la possibilité d'étudier les LVR ou en LVR (DdNL). Malgré cela, le choix pour l'apprentissage des langues est souvent dû aux représentations que l'on se fait de ces langues[42]. Alors comment sont perçues ces LVR dans notre société ? Loin de répondre avec exhaustivité à cette question, nous ne présenterons ici que le cas de l'occitan.

1.1.4 Le statut sociolinguistique de l'occitan

1.1.4.1 Une vision positive

Actuellement, la langue occitane reste la LVR qui, tant au niveau de l'espace concerné que du nombre de locuteurs, est une des plus importantes d'Europe et la première de France (selon la circulaire rectorale du 3 mai 1999 relative au programme à moyen terme de développement de l'enseignement de la langue et de la culture occitanes). Cette même circulaire reconnait que l'amélioration du statut de l'occitan s'est développée « parallèlement au recul de la pratique et de la transmission familiale de la langue » : paradoxe qui serait dû à une prise de conscience quant à la disparition potentielle de l'occitan.

Ce changement des représentations de l'occitan se ressent également dans la circulaire 2001-106 – relative à au développement de l'enseignement des langues et cultures régionales à l'école, au collège et au lycée – qui évoque la continuité entre l'environnement familial et le système éducatif, par le biais de l'enseignement des LVR, et « contribuant à l'intégration de chacun dans le tissu social de proximité ».

Mais les objectifs de l'enseignement de la langue et de la culture occitanes vont bien au-delà de l'aspect social. Ainsi, selon les deux circulaires de 1999 et de 2001, son enseignement permet de :

[42] On reviendra sur cette affirmation plus loin dans la thèse.

- préserver et transmettre un héritage historique et culturel reconnu comme partie de la richesse du patrimoine national : « les oublier n'est pas un signe de modernité, mais une perte de substance » ;
- contribuer à la reconnaissance de la diversité culturelle au sein de la communauté nationale ;
- s'ouvrir aux communautés linguistiques proches par le développement des relations créées par ces voisinages : « cette perspective (…) s'inscrit (…) dans la volonté de faire de cet enseignement un élément de la construction de l'identité européenne à laquelle le système éducatif a pour mission de préparer les élèves » ;
- construire des compétences de communication dans la langue régionale étudiée, tant en compréhension qu'en production, à l'oral et à l'écrit ;
- acquérir des connaissances culturelles liées au patrimoine dans lequel s'inscrit la langue (telles que l'histoire, la géographie, la littérature et les arts).

Cette vision est également partagée par la FELCO[43] qui réaffirme que la langue et la culture occitanes contribuent à l'identité du Pays d'Oc et de la France tout entière.

> « Les faire vivre, c'est préserver un outil irremplaçable :
> - un outil de connaissance, de création et de dynamisation des régions dont elles sont l'héritage ;
> - un outil d'éducation à la pluralité linguistique et culturelle, à la responsabilité par rapport à toutes nos langues, la langue française comprise, dans un monde qui les fragilise.
> La transmission de la langue et de la culture occitanes aux jeunes générations est un outil de connaissance, de formation intellectuelle, d'éducation linguistique et culturelle » (FELCO, 2007 : 5).

D'autre part, les sondages réalisés dans plusieurs régions depuis près de dix ans (Languedoc-Roussillon, Aquitaine, Auvergne), aussi bien que la présence de milliers de personnes rassemblées dans des manifestations pour la langue d'oc (2005 : 10 000 à Carcassonne, 2007 : 20 000 à Béziers), indiquent en effet un désir croissant de mieux prendre en compte l'occitan dans la vie régionale et nationale.

En outre, depuis 2005 les programmes mis en place sont communs aux LVE et LVR. En termes de pédagogie on est sur un apprentissage avec une démarche actionnelle d'enseignement des langues et on peut compter sur le CECRL ; celui-ci permettant de travailler sur des compétences plutôt que sur des contenus.

Aujourd'hui, l'occitan est devenu un moyen d'insertion professionnelle, bien entendu dans le domaine de l'enseignement, mais aussi dans les médias, l'animation culturelle des villes et des territoires et auprès des associations, en partenariat souvent avec des collectivités locales (voir FELCO, 2007 : 5).

Enfin, avec la récente ratification par la France de la Convention de l'UNESCO sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles, on est tout à fait dans l'esprit contemporain de développement de compétences plurilingues et pluriculturelles.

[43] FELCO : Fédération des Enseignants de Langue et Culture d'Oc.

1.1.4.2 Une vision négative

a) Les attaques récentes

Même si l'enseignement de l'occitan a connu de grandes avancées, actuellement il fait face à un certain nombre de difficultés telles que la baisse des postes au CAPES (les jeunes professeurs sont amenés à travailler sur deux, voire trois ou quatre établissements) ou encore les fermetures d'heures et d'options (dues au rétrécissement des moyens budgétaires des rectorats et des établissements) (voir Verny, 2011 : 433-435).

b) La disparité des sites bilingues

Un autre élément qui doit être pris en compte est la densité très inégale des sites publics bilingues français-occitan. À titre de comparaison, en Corse près d'un élève sur deux a la possibilité d'intégrer un enseignement bilingue, alors qu'on note l'inexistence de sites bilingues publics dans la majorité des départements occitans (notamment au Nord et à l'Est) ; ceux-ci étant concentrés sur le Centre-ouest de l'espace occitan (voir Verny, 2011 : 430-433)[44].

En domaine occitan, la plupart des conventions État-Région favorise le développement de l'enseignement bilingue. Toutefois, et comme le souligne Lespoux (2013 : 381-382), en 2009-2010, moins de 1 % – dont 0,74 % dans l'académie de Toulouse – des élèves étaient scolarisés dans des dispositifs bilingues. Cet auteur fait également remarquer la forte déperdition des effectifs entre le primaire et le secondaire puisqu'on passe de 0,97 % d'élèves scolarisées dans des dispositifs bilingues en primaire à 0,28 % en collège ; et l'enseignement bilingue occitan n'existe pas en lycée. Lespoux (2013 : 381-382) propose alors une triple explication :

- le manque de continuité entre le primaire et le secondaire avec l'impossibilité de poursuivre un cursus bilingue dans un établissement secondaire « proche » ;
- la crainte des parents de voir l'emploi du temps de leurs enfants surchargé ;
- la concurrence dans le secondaire – au collège et plus encore au lycée – d'autres options/ langues jugées plus « utiles » comme les filières bilingues et européennes en espagnol, anglais, allemand ou encore chinois.

c) Le recul de l'occitan face aux langues vivantes étrangères

La reconnaissance de la pluralité linguistique comme richesse est encore loin de faire consensus en France. Et « lorsqu'on y vante les mérites de l'apprentissage des LV, c'est presque toujours aux LVE qu'on pense, plus précisément d'ailleurs à l'anglais » (Verny, 2011 : 430). La difficulté réside dans le fait que l'enseignement des LVE est obligatoire en France alors que l'enseignement des LVR reste basé sur le facultatif et le volontariat. Les

[44] Voir carte de la FECLCO pour les données de 2017 qui n'ont guère changé : http://www.felco-creo.org/ou-etudier-loccitan/

statuts d'enseignement et l'organisation pratique de ceux-ci (horaires ou bien moyens correspondants) ne sont pas toujours à la hauteur des enjeux.

Dans cette optique, Escudé (2011c : 78) rappelle que « chaque avancée en faveur des LVR se double d'une défense de la langue nationale ou d'une faveur privilégiée envers la LVE », et d'autant plus dans les classes bilingues et immersives qui se tournent presqu'exclusivement vers l'anglais.

En définitive, la forte pression des locuteurs de LVR sur les pouvoirs publics a permis d'autoriser, d'instaurer et de régulariser l'enseignement des LVR en France. Cette légitimation des LVR dans l'enseignement leur a concédé un certain statut sociétal, qui reste néanmoins fragile face aux LVE.

1.2 Les langues vivantes étrangères en France

Les résultats des élèves français en LV sont particulièrement préoccupants selon les enquêtes internationales. Ainsi la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 – d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République – met en lumière deux éléments :

- d'une part, les élèves ne s'approprient pas les compétences attendues en fin de troisième ;
- d'autre part, ils sont classés dernier au niveau européen.

L'amélioration de leurs compétences en LV est donc une priorité d'autant plus qu'elle favorise l'employabilité des jeunes en France et à l'étranger. Pour comprendre ces résultats, nous allons récapituler les principales étapes de l'enseignement des LVE.

1.2.1 Les étapes d'enseignement des langues étrangères selon les méthodologies

Le premier texte qui fait allusion aux LVE date de 1838, mais l'intégration des LVE ne se fait réellement qu'en 1852 avec une épreuve obligatoire au baccalauréat de sciences, et 1863 pour celui de lettres. Toutefois, il faut attendre 1880 pour que l'enseignement d'une LVE devienne obligatoire de la sixième à la Terminale (voir Escudé, 2013d : 59-60).

a) Début du XXe siècle : méthodologie directe

Selon Puren (1988 : 94), la méthodologie directe est une méthodologie officiellement imposée dans l'enseignement secondaire français par les instructions de 1901 (circulaire du 15 novembre relative à l'enseignement des langues vivantes et instructions annexes), 1902 (arrêté du 31 mai concernant dans les lycées et collèges de garçons) et décembre 1908 (cette dernière n'a jamais été publiée). Puren (1988 : 95) précise également que cette méthodologie directe ne doit pas s'entendre comme une immersion totale. En ce sens, l'apprentissage de la nouvelle langue passe par l'intermédiaire du français ou bien l'apprentissage de l'oral par l'écrit. Cet auteur nous donne également comme grands principes de cette méthodologie (Puren, 1988 : 112) :

- les méthodes directes et intuitives avec l'accès au sens par la mise en relation des sons avec les objets, les gestes et les expressions ;
- la méthode orale qui considère l'audio-orale comme « seule réalité linguistique » ;
- la méthode active qui consiste à « apprendre à parler en parlant » ;
- la méthode imitative sur le principe « d'apprendre en imitant les sons » ;
- la méthode répétitive axée sur l'audition et le réemploi permanents et intensifs.

Malheureusement, cette méthodologie qui s'impose en ce début de XXe siècle va rapidement être abandonnée – notamment à cause de la Première Guerre mondiale qui entraine, entre autres, une dégradation des conditions de travail des professeurs de LVE – laissant place à la méthodologie active (voir Puren, 1988 : 218).

b) 1925-1969 : méthodologie active[45]

Ainsi l'évolution du contexte économique et social (échanges économiques ou encore développement du tourisme) donne lieu à de nouveaux besoins linguistiques dits « pratiques ». On passe alors de l'enseignement des LVE comme « instrument de culture littéraire ou de gymnastique intellectuelle » (Puren, 1988 : 97) à un « outil » ou « instrument de communication » (Puren 1988 : 97 et 98).

C'est dans ce contexte que les premières tentatives d'introduction d'une LVE relèvent d'un projet politique de « meilleure compréhension entre les peuples » (Ottavi, 2010 : 2), et dans cette perspective on voit naitre les premiers projets de bilinguisme précoce français-anglais en 1951 (voir Ottavi, 2010 : 2-3). Toutefois, ces projets font face à de vives critiques qui dénoncent notamment « la mainmise de l'anglais et la surcharge cognitive supposée pour des élèves suivant des programmes considérés comme déjà lourds » (Ottavi, 2010 : 3).

On relèvera aussi que, dans les années 1950, l'analyse contrastive est au centre des recherches sur l'apprentissage et l'enseignement des langues, juste avant la période où l'on situe généralement la naissance du domaine « linguistique de l'acquisition ». Ainsi, Matthey (2003 : 15) rappelle que cette analyse contrastive se développe dans le « béhaviorisme ambiant, théorie dominante des processus d'apprentissage de cette époque ». Il continue en soulignant le « rôle de la langue source dans l'appropriation de la langue cible » et postule que cette appropriation est avant tout un « transfert des habitudes prises dans la première. » On note ici une volonté de rapprocher les langues entre elles, de les comparer et peut-être les prémisses de la didactique intégrée des langues[46].

Par ailleurs, c'est également à cette période que Gougenheim et Rivenc – entre autres – élaborent « à partir d'une analyse de la langue parlée une gradation lexicale et grammaticale méthodique qui puisse favoriser la diffusion du français en facilitant son apprentissage » (Puren, 1988 : 309). Concrètement, on leur demande de réduire le vocabulaire français à une liste de « français fondamental ». Les résultats de cette étude lexicale ont ensuite été publiés en deux listes (un *Français fondamental Premier degré* de 1475 mots en 1954, puis un

[45] Méthodologie préconisée par les instructions officielles des 2 septembre 1925, 30 septembre 1938 et 1er décembre 1950, et d'usage général dans l'enseignement scolaire français des LVE depuis les années 1920 jusqu'aux années 1960 (voir Puren, 1988 : 212).
[46] Nous reviendrons sur la didactique intégrée des langues plus loin.

Français fondamental Second degré de 1609 mots)[47] qui, elles-mêmes, ont été utilisées par les concepteurs de nombreux cours, et notamment dans l'élaboration du premier cours audiovisuel de Français Langue Étrangère (FLE). Ce dernier ayant également servi de modèle à d'autres cours, tant en enseignement du FLE qu'en enseignement des LVE en France (voir Puren, 1988 : 309). De là naissent les méthodes audiovisuelles.

c) 1963-1973 : méthodes audiovisuelles

Puren (1988 : 284) définit les méthodes audiovisuelles (ou la méthodologie audiovisuelle[48]) comme la « méthodologie dominante en France dans les années 1960 et 1970, et dont la cohérence est construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son ».

C'est dans cette perspective de changement de l'environnement culturel que s'inscrivent les instructions officielles de 1972 qui, contrairement à celles de 1923 et de 1938, se focalisent davantage sur l'aspect oral et communicationnel de la langue française en rappelant que « l'un des objectifs premiers de l'enseignement du français à l'école élémentaire est d'aider les élèves à se rendre progressivement capables de former et d'exprimer oralement une pensée qui s'affirme et s'affine ». Par ailleurs, ces instructions mettent également l'accent sur les méthodes audiovisuelles puisqu'elles mentionnent la « fascination qu'exercent sur lui [l'écolier d'aujourd'hui] cinéma, radio, télévision, disque, publicité, bandes dessinées » en préconisant le recours à « ces moyens de communication », tout en rappelant de prévenir les élèves sur les potentielles « agressions auxquelles ces nouveaux moyens les exposent ». Ainsi il semblerait que ces nouvelles méthodes suscitent l'intérêt jusqu'au niveau national, toutefois, leur caractère innovant fait peur, notamment dans les dérives qu'elles pourraient occasionner.

Au cours de cette même période, au niveau gouvernemental, René Haby, alors responsable administratif au ministère de l'Éducation, décide en 1964 de lancer une expérience présecondaire de l'anglais dans les classes primaires, à l'échelon national. En 1965, près de 25 000 élèves du primaire bénéficient d'un enseignement précoce de LVE d'anglais ou d'allemand notamment et, en 1973, ils seront plus de 75 000 (voir Escudé, 2013d : 64). Pourtant, une circulaire en date du 11 mai 1973 met fin à ce qui est considéré comme « une forme non maitrisée et anarchique du développement de l'enseignement précoce, en particulier en matière de bilinguisme franco-allemand » (Ottavi, 2010 : 2-3).

d) 1975 : Publication de la première spécification du « Threshold Level »

Dans les années 1970, on ressent la volonté de créer un système européen commun concernant les langues dans l'éducation des adultes. De cette volonté nait un modèle de

[47] Ces deux listes visaient d'une part l'enseignement scolaire (pratique et culturel), d'autre part la diffusion, dans de jeunes états indépendants, d'une langue donnée choisie comme langue nationale ou langue étrangère privilégiée, et enfin les besoins du voyageur, du touriste, du stagiaire étranger, de l'étranger venu travailler dans un autre pays (d'après Gougenheim & al., 1967).

[48] Puren rappelle que la différence terminologique entre « méthode » et « méthodologie » reste sujette à controverse parmi les experts. Ainsi, tout comme cet auteur, nous avons décidé de ne pas prendre parti à ce débat et d'utiliser de manière indifférenciée ces deux termes.

spécification des objectifs qui a servi de base pour l'anglais dans *The Threshold Level*, et qui décrit ce qu'un apprenant doit être capable de faire de façon autonome (connaissances et compétences) lorsqu'il utilise une LVE. La spécification initiale du *Threshold Level* pour l'anglais et celle qui a été élaborée pour le français (*un Niveau Seuil*) ont servi de modèles de base, pour ensuite être adaptés à une trentaine de langues et se caractérisent par un changement d'objectif : on privilégie désormais les compétences de communication par rapport aux compétences linguistiques (voir Maurer, 2011 : 12-13).

Notons toutefois que cette approche cloisonne encore et toujours les disciplines ; bien que comme le mentionne Roulet (1980 : 18) ce cloisonnement est « artificiel », compte tenu du fait que les disciplines linguistiques sont apparentées « ne serait-ce que parce qu'il s'agit d'apprentissage de langue »[49]. D'autant plus que comme le rappelle Bally (1930), « c'est en cultivant à fond les ressources et les ressorts de la langue maternelle qu'on pourrait le mieux préparer l'apprentissage des autres idiomes ; ceux-ci devraient bénéficier des notions générales que l'idiome natal permet seul d'approfondir ». Précurseur pour son époque, Bally semblait déjà envisager d'utiliser le répertoire linguistique (ici le français LM) des élèves afin de favoriser les apprentissages en général.

Presque un siècle plus tard, et compte tenu du contexte plurilingue et pluriculturel de notre société contemporaine, on étend ce patrimoine linguistique à toutes les langues que possèdent les élèves dans leur répertoire, et ce dans une perspective de didactisation du contact des langues[50]. Bien entendu, le système éducatif est passé (et passe encore actuellement) par plusieurs étapes afin de s'affranchir du modèle monolingue, toujours fortement ancré dans les pratiques enseignantes[51]. On commence à noter ce passage du paradigme monolingue à plurilingue dans les années 1980[52].

e) 1980-1990 : apprentissage-enseignement des langues vivantes à des fins de communication

Dans les années 1980 voit le jour la réforme des curricula, des méthodes d'enseignement et d'évaluation, et encadrée par la recommandation du CECRL (2001 : 10) ainsi rédigée :

> « Le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une ressource commune précieuse qu'il convient de sauvegarder et de développer et que des efforts considérables s'imposent dans le domaine de l'éducation afin que cette diversité, au lieu d'être un obstacle à la communication, devienne une source d'enrichissement et de compréhension réciproques. »

L'un des objectifs institutionnels était d'assurer l'enseignement des LVE par les professeurs des écoles comme tous les autres enseignements, favorisant ainsi les décloisonnements disciplinaires (voir Ducancel & Simon, 2004 : 5).

[49] On pourrait également étendre ce cloisonnement artificiel à n'importe quel enseignement scolaire, si l'on prend en considération les dimensions linguistiques présentes dans toutes les matières.

[50] Cela sera d'autant plus vrai dans notre étude de cas qui laissera apparaitre un nombre considérable de langues présentes dans le répertoire des élèves.

[51] Ce constat se vérifiera notamment dans notre étude de cas.

[52] Pour Ducancel et Simon (2004 : 7) ce changement se situerait davantage dans la décade 1991-2001.

La décade 1980-1990 permet aussi une innovation très importante qualitativement avec, à la suite des « sections internationales » (1981, du primaire au lycée) l'ouverture de nombreuses « sections européennes » (1992) qui permettent une méthodologie de l'intégration des langues et des disciplines scolaires (notamment l'histoire et la géographie). Cette méthodologie de l'EMILE[53] rassemble près de 5 % du nombre total des élèves de second cycle. Enfin, notons que les « sections européennes et régionales » sont plus répandues que les « sections internationales » : en 2008, respectivement 94 % et 6 % des sections « linguistiques » de l'Éducation nationale (voir Escudé, 2013d : 61-62).

f) *1989-1997 : Participation de nouveaux États membres aux projets intergouvernementaux*

Cette période se caractérise par une augmentation rapide du nombre d'États membres du Conseil de l'Europe – notamment des États de l'Europe centrale et orientale. La participation de ces nouveaux États enrichit alors les projets intergouvernementaux tels que les technologies de l'information et de la communication, l'enseignement bilingue ou encore les modèles de spécification d'objectifs.

g) 1997-2001 : politiques linguistiques pour une Europe multilingue et multiculturelle

La ratification par la France en 1999 de la Charte des langues minoritaires a eu pour conséquence la décision du ministre Jack Lang de lancer, en 2001, le Plan langues vivantes qui prévoit la généralisation de l'enseignement précoce de celles-ci. Il prévoit notamment la promotion de l'enseignement bilingue français-langue régionale, tout comme il regroupe sous l'appellation « langues vivante » l'ensemble des langues – qu'elles soient régionales ou étrangères (voir Ottavi, 2010 : 21). Ce plan vise à promouvoir le plurilinguisme et le pluriculturalisme tout comme il sensibilise le public aux liens qu'entretiennent les langues l'identité européenne. Il s'est notamment concrétisé par la préparation de l'Année européenne des langues 2001, le lancement officiel du CECRL pour les langues et du Portfolio européen des langues. Malgré tout, et comme le rappelle, entre autres, Candelier (Candelier & al., 2012 : 6), « ces deux documents [CECRL et Portfolio] continuent de traiter la pluralité des langues comme une juxtaposition de langues et la compétence plurilingue comme la somme de compétences dans chacune des langues considérées ».

h) 2002 : officialisation des langues étrangères dans les programmes d'éducation primaire

L'année 2002 marque l'inscription officielle des LVER dans le cursus des programmes de l'école élémentaire (BO de l'Éducation nationale, hors-série n° 1, 14 février 2002). Ainsi, et comme le mentionne Simon (2006 : 11-12) :

[53] Rappelons que nous avons déjà mentionné cette méthodologie dans ce chapitre.

> « Cette officialisation rompt avec une longue période pendant laquelle les LVE étaient proposées selon le volontariat mais pas obligatoires (1989-1998) ou encore généralisées (à partir de 1998) sans que cette généralisation ne légitime les LV comme discipline ni n'assoie leur place au sein d'un ensemble de composantes du cursus à l'école primaire. »

Par ailleurs, on passe ici d'une vision des langues comme des objets d'apprentissage à celle de sujets : autrement dit, on apprend une langue et on apprend en langue par le biais des DdNL enseignées en langue cible.

i) La loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013

Un autre changement est à souligner avec la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 qui prévoit désormais l'introduction d'une LVE dès le début de la scolarité obligatoire, et qui propose pour la première fois d'initier les élèves à la diversité linguistique, notamment par le biais des langues familiales (article L. 312-9-2).

En somme, les pouvoirs publics sont perpétuellement en train de changer les méthodes d'enseignement des LVE. Encore récemment une nouvelle réforme (2015) a vu le jour et a commencé à entrer en vigueur en septembre 2016. Cependant, notre recueil de données d'analyse ayant eu lieu en juin 2016, celle-ci n'est pas entrée en ligne de compte dans le contexte de l'étude de cas. C'est pourquoi nous ne la développerons pas avant la fin de cette recherche dans le cadre des pistes.

Par ailleurs, même si les politiques linguistiques changent très rapidement, il n'en va pas de même pour la formation des professeurs qui doivent s'adapter tant bien que mal.

1.2.2 La formation des professeurs en langue étrangère

L'arrêté du 10 mai 2005 – relatif aux modalités d'organisation du concours externe, du concours externe spécial, du second concours interne, du second concours interne spécial et du troisième concours de recrutement de professeurs des écoles – prévoit diverses épreuves en LVE (anglais, espagnol, allemand, portugais, arabe et italien) et/ou en LVR (basque, breton, catalan, corse, créole, LVR d'Alsace et des pays mosellans, occitan-langue d'oc).

Dès 2008, on requiert une certification de niveau B2 du CECRL pour l'ensemble des futurs professeurs. Or, la langue disparait des épreuves du CRPE alors que depuis 2001 les Professeurs des Écoles ont pour mission de l'enseigner à leurs élèves, dès le CE1 (voir Escudé, 2013d : 62).

Par ailleurs, encore très peu de formations prennent en compte les aspects « plurilingue » et « pluriculturel ». On demande aux professeurs de préparer leurs élèves au plurilinguisme alors qu'eux-mêmes non pas été formés.

En définitive on retiendra que les politiques linguistiques concernant les LVE se sont développées de manière continuelle et progressivement dans le temps. Actuellement, on notera :

- l'introduction de plus en plus tôt des langues dans les curricula[54] ;
- une plus grande diversité de langues proposées aux élèves[55] (voir carte des langues de 2016 en annexe 47 dont nous reparlerons dans le dernier chapitre de cette thèse) ;
- des objectifs qui ont évolué : notamment en fonction des méthodologies d'EA qui reflètent des changements sociétaux et économiques (par exemple culture générale et littéraire ou apprentissage à des fins de communication) ou encore le passage du monolinguisme au bi/plurilinguisme.

Bien entendu, ces évolutions ont également touché et/ou influencé l'aspect social des langues, les représentations de ces dernières ainsi que leur reconnaissance au sein de notre société (statut).

1.2.3 Le statut sociolinguistique des langues étrangères

1.2.3.1 Les évolutions positives en langues étrangères

L'inscription officielle des LVE au primaire provoque un bouleversement considérable de la conception des programmes. De fait, et comme le rappellent Ducancel et Simon (2004 : 6), on passe d'une langue unique nationale – le français langue de scolarisation – à une diversification de l'offre linguistique et l'EA est alors tourné vers la transversalité et le décloisonnement des disciplines. Toutefois, le choix des langues est souvent lié à la proximité géographique est d'autant plus dans les régions frontalières (voir Camilleri Grima, Candelier et Fitzpatrick, 2003 : 50).

Ces évolutions sont également en lien avec le CECRL qui a permis de changer les modalités d'enseignement et notamment et d'uniformiser l'enseignement des langues avec des éléments communs (de types descripteurs, compétences ou bien activités langagières) à toutes les langues. D'autre part, les nouveaux programmes accordent une place plus importante au « plurilinguisme ». Ainsi, on passe « d'acquérir la maitrise d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le locuteur natif idéal comme ultime modèle » à « développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place » (d'après le CECRL, 2001 : 11).

1.2.3.2 Les nouveaux problèmes de l'enseignement des langues étrangères

On admettra que « plus les langues enseignées sont nombreuses plus la connaissance du monde s'élargit » (d'après Camilleri Grima & al, 2003 : 24). Toutefois, notre système éducatif actuel se limite bien souvent à l'EA d'un nombre restreint de langues dites « dominantes » (telles que l'anglais ou l'espagnol). Cette limitation peut facilement engendrer

[54] La nouvelle réforme de 2015 établit l'introduction de la première langue dès le CP et de la deuxième langue à partir de la 5e (nous développerons plus longuement cette réforme dans le chapitre 6).

[55] Cette diversité est relative étant donné que l'Institution impose souvent les langues proposées aux élèves. Toutefois, on considère que l'offre linguistique s'est diversifiée dans le temps : on passe de l'EA d'une langue (souvent l'anglais) au début du XXe siècle, pour ensuite s'étendre à deux langues (anglais-allemand ou anglais-espagnol) à partir du milieu du XXe siècle, et actuellement cette offre est bien plus large (avec par exemple l'italien, le portugais, le chinois et l'arabe).

une dépréciation des langues les moins enseignées puisque comme le soulignent Camilleri Grima, Candelier et Fitzpatrick (2003 : 24) « chacun est enclin à penser que si ces langues sont absentes des cursus, c'est qu'elles-mêmes et la culture qu'elles portent ne justifient pas qu'on les y intègre ». Ainsi, l'offre linguistique peu diversifiée laisse apparaitre des disparités selon les langues, donnant à certaines d'entre elle un statut de quasi-monopole. Cette situation s'expliquerait notamment pour des raisons économiques puisque les pouvoirs publics financent l'EA de deux LV uniquement (« si l'individu veut en apprendre davantage, on renvoie aux cours proposés par "le marché" » selon Camilleri Grima & al, 2003 : 50).

Par ailleurs, une recherche menée à l'INRP[56] (Audin, 2004 : 65 et 69) sur l'introduction d'une LVE en cycle 3 a mis en lumière certains facteurs négatifs qui pèsent sur ce type d'apprentissage tel que la durée limitée de l'exposition à la LVE, le manque d'implication des apprenants, ou encore un développement de compétences linguistiques réduit à des juxtapositions et des répétitions. Les apprenants ont recours à des mots (noms, adjectifs), qui peuvent être regroupés par rubriques (telles que les couleurs, les animaux ou la nourriture)[57], et qu'ils ont appris dans le cadre de situations de classes ritualisées (donner son âge, sa nationalité). En somme les élèves apprennent des énoncés fixes propres à une situation de communication précise (voir Audin, 2004 : 69) et ne s'approprient donc que partiellement la nouvelle langue.

a) Le tout anglais-langue-de-communication[58]

Si l'anglais est aujourd'hui présent de manière dominante dans notre système éducatif, cela s'explique notamment par :
- une limitation de l'offre linguistique à deux ou trois langues dominantes ;
- des politiques linguistiques en faveur de l'anglais et de l'allemand ;
- une volonté de continuité entre enseignement primaire et secondaire ;
- une forte pression de la demande parentale[59].

Ainsi sur les 99,7 % d'élèves du secondaire qui apprennent une LV1, l'anglais est choisi par 95 % des élèves, suivi par l'allemand (6,8 %), l'espagnol (2 %), l'italien (0,3 %). En 2010, 78,4 % des élèves du secondaire apprennent une LV2 et les langues les plus choisies sont : l'espagnol (70,2 %), l'allemand (14,8 %), l'anglais (7,8 %), l'italien (6 %) (selon les données d'Escudé, 2013d : 75).

b) Le plurilinguisme contre le tout anglais-langue-de-communication

Une solution envisageable contre les dérives associées au tout-anglais-langue-de-communication et en adéquation avec la tendance actuelle serait le plurilinguisme. Ce concept est défini par le CECRL (2001 : 11) de la manière suivante :

---

[56] INRP : Institut National de Recherche Pédagogique.
[57] On notera notamment ces rubriques dans les pratiques déclarées des élèves de notre étude de cas.
[58] Expression empruntée à Pierre Escudé (2013d : 48) dans « Quelles orientations de politique des langues ? Regards historiques et textes officiels ».
[59] Pour plus détails voir Escudé (2013d : 73).

> « On distingue le “plurilinguisme” du “multilinguisme” qui est la connaissance d’un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée. On peut arriver au multilinguisme simplement en diversifiant l’offre de langues dans une école ou un système éducatif donné, ou en encourageant les élèves à étudier plus d’une langue étrangère, ou en réduisant la place dominante de l’anglais dans la communication internationale. Bien au-delà, l’approche plurilingue met l’accent sur le fait que, au fur et à mesure que l’expérience langagière d’un individu dans son contexte culturel s’étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d’autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés, mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné. Des partenaires peuvent, par exemple, passer d’une langue ou d’un dialecte à l’autre, chacun exploitant la capacité de l’un et de l’autre pour s’exprimer dans une langue et comprendre l’autre. D’aucun peut faire appel à sa connaissance de différentes langues pour comprendre un texte écrit, voire oral, dans une langue *a priori* “inconnue”, en reconnaissant des mots déguisés mais appartenant à un stock international commun. Ceux qui ont une connaissance, même faible, peuvent aider ceux qui n’en ont aucune à communiquer par la médiation entre individus qui n’ont aucune langue en commun. En l’absence d’un médiateur, ces personnes peuvent toutefois parvenir à un certain niveau de communication en mettant en jeu tout leur outillage langagier, en essayant des expressions possibles en différents dialectes ou langues, en exploitant le paralinguistique (mimique, geste, mime) et en simplifiant radicalement leur usage de la langue. »

En somme, le CECRL encourage le développement du plurilinguisme en promouvant davantage de langues ou en réduisant la part de l’anglais.

Par ailleurs, selon Escudé et Janin (2010 : 11) : « Le plurilinguisme constitue le répertoire de langues utilisées par un individu (…) Ce répertorie englobe la variété de langue considérée comme “langue maternelle” ou “langue première”[60], ainsi que toute langue ou variété de langue, dont le nombre peut être illimité. »

Pour notre part, on envisage le plurilinguisme comme la compétence à gérer plusieurs langues. Ainsi les individus plurilingues possèdent un répertoire linguistique varié et peuvent solliciter une ou plusieurs langues selon leurs besoins de communication. Bien entendu, le développement de cette compétence plurilingue nécessiterait des moyens spécifiques mis à sa

[60] De Pietro (2001 : 6-8) différencie la langue maternelle de la langue première en rappelant que la LM correspond à la langue « dans laquelle (…) [l’enfant] a établi ses premiers liens affectifs, dans laquelle il a construit ses premières expériences du monde environnant ». C’est également la « langue de la mère et de la première socialisation, langue de la vie familiale, langue acquise naturellement et — pour ce qui est de l’oral — dont on présuppose la maitrise au moment des apprentissages scolaires, langue territoriale (…), langue de l’enseignement ». Toutefois, cet auteur préfère la dénomination « langue première » qui désignerait davantage « la langue de scolarisation, quelles que soient les pratiques familiales ou extrascolaires » malgré « qu’elle n’exprime guère (…) les liens affectifs que les locuteurs vivant en milieu francophone peuvent entretenir avec leur langue ». Au-delà, De Pietro mentionne l’avantage de la notion « langue première » à ne comporter que peu de connotations. Dans le cadre de ce travail, nous avons choisi d’employer les concepts de « langue maternelle » et de « langue première » de manière indifférenciée. De fait, l’objet de notre étude n’est pas d’analyser les conditions (contexte d’apprentissage des langues, ordre d’apprentissage des langues ou encore le niveau de compétences linguistiques) dans lesquelles les élèves ont développé leur répertoire linguistique **or domaine scolaire**. Ce qui ne nous empêchera pas de dresser la liste des langues appartenant à leur bagage linguistique, tout en gardant comme fil d’Ariane nos préoccupations sur le contact de ces langues dans la classe, ce qu’il occasionne et/ou comment le didactiser.

disposition. Dans cette perspective, et dans le cadre de notre recherche, on considère que la didactisation du contact des langues pourrait être un élément favorisant le développement de cette compétence plurilingue.

Toutefois, il faudra au préalable déterminer quel type de plurilinguisme est en jeu. Ainsi Boyer (1997 : 13) prend en compte des paramètres tels que le nombre de langues en présence, l'espace de communication propre, le fonctionnement social ou bien le statut officiel qui donne au plurilinguisme des dimensions particulières. Selon Lüdi et Py (2003 : 5), on peut répartir le plurilinguisme en trois types :

- le plurilinguisme territorial[61] où au moins deux langues sont parlées sur « un seul et même territoire, caractérisé par une certaine unité politico-géographique » ;
- le plurilinguisme individuel où « un seul et même individu » maitrise au moins deux langues ;
- le plurilinguisme institutionnel où l'administration (d'une ville, d'un département ou encore d'une région) offre ses services dans au moins deux langues. Ainsi, Boyer (1997 : 13) souligne que l'institutionnalisation du plurilinguisme entraine une répartition des langues entre « langue(s) officielle(s) » et « langue(s) nationale(s) ». Ces langues institutionnalisées font bien entendu partie du paysage scolaire et l'on parle alors d'école plurilingue. En ce sens, une école plurilingue ne limiterait pas uniquement à une école où l'on apprend les langues, mais s'étendrait plutôt à une école où l'EA passerait par les langues. Dans cette perspective, Leralu (2006 : 94) nous parle d'une école fondée sur les langues : « celles qu'elle a choisies, celles des familles, celles de l'environnement social ». Cet auteur précise également qu'une telle école « organise ses espaces et non son temps en fonction des langues dont la place, ni accessoire ni prioritaire, est tout simplement le ciment de la vie scolaire » (Leralu, 2006 : 94).

En ce sens Gajo (2013 : 59) admet que :

> « L'existence d'une telle école fait éclater les normes, les conventions et les modalités d'enseignement classiques ; celles-ci doivent être repensées pour favoriser le plurilinguisme. On envisage alors la didactique du plurilinguisme du point de vue de l'apprentissage, d'une part, et l'enseignement, de l'autre :
> - dans cette perspective, apprendre des langues reviendrait non pas à acquérir un répertoire stable dans une deuxième langue, mais à construire un répertoire plurilingue et développer des ressources en lien avec cette construction ;
> - enseigner des langues, pour sa part, signifierait non pas viser l'enseignement isolé d'une seule langue, mais stimuler la construction du plurilinguisme et s'appuyer sur les ressources plurilingues en construction. »

On s'entendra alors sur le fait que la didactique du plurilinguisme nécessite une réflexion complexe et des outils spécifiques afin de la mettre en œuvre. Cette réflexion a, entre autres, mené au projet de Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (CARAP) et aux quatre approches plurielles.

---

[61] Remarquons que l'expression « plurilinguisme territorial » a de nombreuses significations puisqu'elle peut désigner d'une part une situation où chaque langue est parlée dans une zone géographique bien délimitée, par exemple le français (en France métropolitaine) et le corse (collectivité territoriale française) ; d'autre part une situation où au moins deux langues sont parlées dans une seule et même zone géographique par des groupes de « locuteurs qui peuvent partiellement se chevaucher » (Lüdi & Py, 2003 : 3) : c'est notamment le cas du français et de l'occitan dans l'académie de Toulouse.

1.2.4 Les quatre approches plurielles et le CARAP[62]

a) Qu'est-ce que le CARAP ?

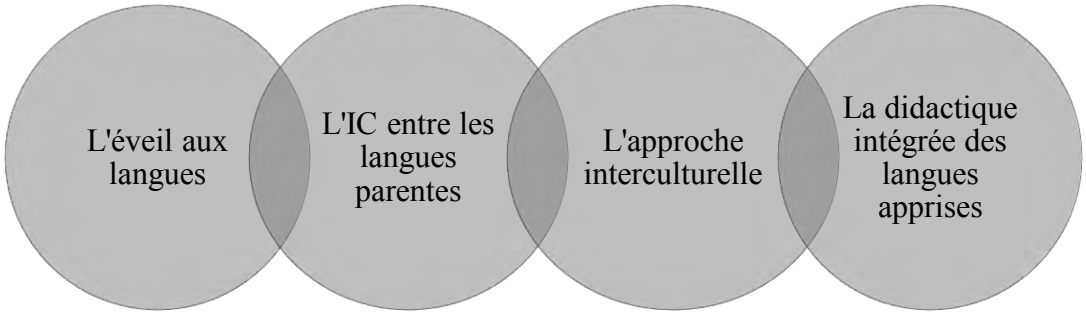
Au départ, le CARAP est un projet initié par Michel Candelier, Antoinette Camilleri-Grima, Véronique Castellotti, Jean-François De Pietro, Ildikó Lörincz, Franz-Joseph Meissner, Anna Schröder-Sura et Artur Noguerol. Celui-ci avait pour objectif d'« offrir aux acteurs de la formation des outils opératoires afin de travailler en classe au développement de la compétence plurilingue et interculturelle » (selon le document préparatoire à l'usage du CARAP). De fait, le CARAP a un double objectif :
- d'une part, on veut mettre en lumière les synergies qui existent, mais qui restent encore peu exploitées, entre les approches plurielles ;
- d'autre part, on souhaite intégrer ces approches à d'autres enseignements, linguistiques et non linguistiques (DdNL) (Conseil de l'Europe, 2010 : 17).

Concrètement, le travail des auteurs du CARAP a consisté à caractériser des compétences globales, récurrentes et spécifiques aux approches plurielles ; ainsi qu'à lister les ressources pouvant être mobilisées selon les situations et les compétences (voir Candelier, 2012 : 5).

En définitive, le projet se concrétise avec la création d'un référentiel de compétences et la mise en ligne d'une banque de données pour les matériaux didactiques, destinés à différents acteurs éducatifs (professeurs s'intéressant à la formation plurilingue et interculturelle ou encore formateurs) (voir Chorin, 2017 : 79).

Au-delà, ce référentiel permet de répondre au problème du non-contact des langues dans la classe où le monolinguisme semble garantir l'authenticité linguistique. Néanmoins, il existe des approches didactiques mettant en œuvre des activités d'EA qui impliquent à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles (voir Candelier, 2008a) : ce sont les approches plurielles et sont au nombre de quatre[63] (voir figure 2).

Figure 2 Les quatre approches plurielles



[62] Émilie Chorin (2017), dans sa thèse « La comparaison des langues en contexte immersif : analyse de pratiques enseignantes en école et collège dans les Calandretas, établissements bilingues français-occitan » a particulièrement détaillé ces approches, c'est pourquoi nous avons décidé de résumer un certain nombre d'éléments issus de sa thèse et de les compléter avec d'autres lectures.

[63] Faisons remarquer que dans le cadre de ce travail nous nous intéresserons plus particulièrement à l'IC ainsi qu'à la didactique intégrée des langues.

b) *Qu'est-ce que les approches plurielles ?*

Commençons par faire remarquer que les adjectifs « plurilingue » et « pluriel(le) » ne doivent pas être confondus. De fait, dans le cas de l'apprentissage des langues tout ce qui est plurilingue n'est pas nécessairement pluriel : c'est la pratique de la comparaison des langues qui fait la différence entre les deux.

Au départ, le terme d'« approche plurielle » s'appliquait seulement à l'éveil aux langues, puis il s'est étendu à la didactique intégrée et l'IC. En ce sens, Candelier (2003 : 327) propose d'appeler « approches plurielles » tout travail simultané sur plusieurs langues ; alors que Kervran (2008 : 64) insiste davantage sur « l'intention délibérée d'une intervention didactique en faveur du développement d'une aptitude générale à apprendre les langues en milieu institutionnel, et ce quelles que soient les langues utilisées ou les langues apprises parallèlement ». Pour notre part, nous considérons que l'approche plurielle concerne davantage la méthode ou encore les aspects cognitifs que les langues (approche plurilingue) comme « lieu des apprentissages ».

c) *Objectifs des approches plurielles*

Ce qui est commun entre les diverses approches plurielles se sont les compétences et les ressources : les ressources seraient composées « de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être », tandis que les compétences mobiliseraient ces ressources (Conseil de l'Europe, 2010 : 15).

Par ailleurs, Candelier et De Pietro, entre autres (Candelier & al., 2012 : 7) ajoutent que ces approches ont toutes en commun de reposer sur « l'abandon d'une vision cloisonnante » des compétences linguistiques et culturelles où « chaque langue est abordée isolément ». Ils continuent en affirmant que bien loin de se substituer aux méthodes d'enseignement déjà existantes, « elles les facilitent en aidant l'apprenant à faire des liens avec ce qu'il connait ou "maitrise" déjà » (Candelier & al., 2012 : 7). Ainsi, l'apprenant peut passer d'une langue à l'autre et s'approprier la nouvelle langue grâce à ses compétences préalables dans d'autres langues : loin de juxtaposer les compétences, elles sont intégrées au processus d'apprentissage de la nouvelle langue. Plus loin encore, bien que ces approches ne visent pas l'apprentissage d'une langue, elles pourraient tout de même en faciliter cet apprentissage. En ce sens, Ducancel et Simon (2004 : 12) soulignent que « travailler sur plusieurs langues en contrastivité (…) aide [les apprenants] à sortir du français, à le relativiser pour mieux y revenir. Ainsi, le français est à la fois une langue parmi d'autres et la langue commune à l'école ». On voit ici apparaitre les notions de réflexion sur les langues et de compétences métalinguistiques que nous développerons plus longuement dans le chapitre suivant.

En résumé, en accord avec Fonseca (2017 : 20), on retiendra, entre autres, comme principes communs à ces approches :

- la prise en compte du répertoire linguistique des élèves ;
- la didactisation du contact de langues ;

- la valorisation des marques transcodiques[64]
- la prise en compte des langues en tant qu'objet et en tant que sujet d'apprentissage (on apprend les langues et on apprend par les langues ou en langue).

- L'éveil aux langues :

L'éveil aux langues apparait dans les années 1970-1980 en Grande-Bretagne avec le mouvement *Language Awareness*, et soutenu par les travaux de Hawkins 1984. Ce dernier envisageait déjà la création d'une discipline transversale servant de pont entre les différentes langues présentes à l'école (langue de scolarisation, LVER enseignées, langues des élèves alloglottes) et avait notamment pour but l'intégration des élèves migrants par la reconnaissance, dans le contexte scolaire, des langues « apportées » par ces élèves.

Par la suite, ces premiers travaux ont servi de points de départ pour d'importants projets de recherche européens (notamment en France et en Suisse) qui ont donné lieu à la production de supports didactiques – comme les moyens ÉOLE (Éducation et Ouverture aux langues à l'école) et Evlang (Éveil aux langues à l'école primaire)[65] – la formation d'enseignants et l'évaluation quantitative et qualitative de cette approche (voir Fonseca, 2017 : 25 et Chorin, 2017 : 66).

Actuellement, on considère dans le cadre des projets européens récents qu'il y a éveil aux langues « lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner ». On envisage ici les langues au sens large avec la ou les langue(s) de scolarisation, les LVER en cours d'apprentissage, les langues familiales ou encore les langues de l'environnement et du monde (voir Candelier, 2007 : 8). Néanmoins, et comme le rappelle Candelier (2003 : 20), « tout travail qui porte sur les langues ne mérite pas le nom d'éveil aux langues ; il doit s'agir d'un travail global – le plus souvent comparatif – qui porte à la fois sur la (ou les) langue(s) de l'école et sur l'éventuelle LVE apprise ».

Notons enfin que cette approche n'a pas pour but la communication immédiate, mais elle peut servir à « accompagner les apprentissages linguistiques tout le long de la scolarité [et] en cela, elle représente l'approche la plus directement focalisée sur la diversité langagière (et culturelle) » (Candelier & al., 2012 : 8). Plus largement, l'éveil aux langues permet de réfléchir sur les langues et leur place dans la société tout en étant propice à l'interdisciplinarité.

- L'intercompréhension[66] :

Depuis la fin des années 1990, en France, une nouvelle approche est apparue dans le paysage didactique de l'apprentissage des langues : l'IC. Ainsi Escudé (2014 : 46) rappelle qu'il s'agit de « didactiser les contacts de langues que l'institution scolaire tend à normaliser

[64] Nous reviendrons sur l'expression marque transcodique plus loin.

[65] À son terme (en 2001) une trentaine de supports didactiques ont été produits et validés en classe et s'inscrivaient dans des domaines thématiques variés tels que le bilinguisme et la diglossie, le statut des langues ou l'appropriation des langues.

[66] Nous détaillerons davantage ce que l'on considère être l'IC dans le cadre de cette recherche, notamment dans le chapitre 3.

après les avoir niés ou refoulés en son sein. » En ce sens l'IC recouvre à la fois une « pratique sociale attestée » [67] (Candelier & Castellotti, 2013 : 194) – longtemps tolérée mais peu admise officiellement – et une démarche didactique de mises en relation de langues parentes entre elles – avec la reconnaissance de la didactisation du contact des langues.

La didactique de l'IC consiste donc à rapprocher les langues d'une même famille (telles que les langues romanes, germaniques ou slaves) en les comparant. Candelier (2007 : 8) ajoute « qu'on tire alors parti des atouts les plus tangibles de l'appartenance à une même famille – ceux relatifs à la compréhension – qu'on cherche à cultiver systématiquement ». En cela, l'IC prend la forme à la fois d'outil et de méthode d'enseignement – la différence résidant selon nous dans les objectifs. Ainsi Fonseca (2013 : 63) propose une distinction d'ordre théorique entre « la pratique de l'intercompréhension en tant que stratégie d'accès au sens (processus d'intercompréhension) et en tant qu'approche didactique (didactique de l'intercompréhension) » :

> « Dans le premier cas, l'intercompréhension consiste à s'appuyer sur l'ensemble de ses connaissances (linguistiques et extralinguistiques) pour comprendre un contenu communiqué dans une langue proche non étudiée. Dans le second, elle stabilise et élargit les connaissances mobilisées en amont, à travers une démarche analytique qui met graduellement en place des règles de passage entre plusieurs langues de la même famille » (Fonseca, 2013 : 63).[68]

On interprétera alors que dans le premier cas on se situerait davantage du côté de l'outil, et dans le second cas du côté de la méthode d'enseignement.

- L'approche interculturelle :

La notion d'« interculturel » est apparue en lien avec les phénomènes migratoires. En France, son origine se trouve dans le cadre du français langue maternelle, dans les années 1970. Au départ, l'objectif était d'intégrer les élèves migrants en valorisant leurs langues et cultures à travers des activités interculturelles (voir De Carlo 1998 : 41-42). Aujourd'hui deux visions s'opposent : d'un côté on considère l'approche interculturelle de manière conceptuelle comme une « prise de conscience de la pluralité des cultures (…) et la capacité à percevoir, observer, objectiver et vivre cette pluralité » (selon Coste, Moore et Zarate, 2009 : 10) ; et de l'autre, on privilégie l'aspect pragmatique avec les besoins de communication immédiat dans des situations de la vie quotidienne, et avec des locuteurs natifs par des contacts directs (exemple : voyages) ou par le biais d'interactions via internet (selon Boubakour, 2010 : 23).

[67] En tant que « pratique sociale », l'IC est décrite par Doyé (2005 : 7) comme une « forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre ».

[68] Dans notre étude de cas, on observera que ces deux distinctions sont présentes dans les classes selon les stratégies pédagogiques des professeurs.

- La didactique intégrée des langues :

On pourrait confronter la didactique intégrée des langues à la méthodologie grammaire-traduction[69] qui partagent des principes fondateurs communs tels que la lecture et la compréhension d'écrits en langue cible, le recours à la langue 1 comme langue de communication (voir Germain, 1993) ou encore la comparaison des langues entre elles par le biais d'exercices de thème et de version (voir Stern, 1983 : 455 et Chorin, 2017 : 64).

Ajoutons également que la didactique intégrée des langues a pour objectif « d'aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues » (selon Candelier, 2007 : 7) en prenant « appui sur la langue première pour faciliter l'accès à une première LVE, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde LVE » (Candelier, 2007 : 8). On a donc deux langues (voire trois ou quatre) qui sont « travaillées » en même temps.

d) Typologie des approches plurielles

Une fois défini chaque modèle d'approches plurielles, on pourrait dresser une typologie de celles-ci en se basant sur la répartition de Chorin (2017) qui identifie les approches selon « le sens du mouvement » dans la prise d'appui sur les langues : passe-t-on du connu à l'inconnu ou inversement ? (voir tableau 3)

Tableau 3 Typologie des approches plurielles (Chorin, 2017 : 68)

<table>
<tr><th></th><th></th><th>Langues impliquées</th><th>Contenus linguistiques</th><th>Appropriation d'une langue en particulier</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Connu vers inconnu</td><td>TYPE 1
Didactique intégrée des langues</td><td>Langues du curriculum, par ordre d'apprentissage</td><td rowspan="4">Tous niveaux d'analyse</td><td>Oui (LV2, LV3)</td></tr>
<tr><td>TYPE 2
IC</td><td>Langues parentes</td><td>Oui (compréhension en langues voisines)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Inconnu vers connu</td><td>TYPE 3
Éveil aux langues</td><td>Diversité linguistique</td><td>Non</td></tr>
<tr><td>TYPE 4
Didactique du détour</td><td>LV1 + Diversité linguistique</td><td>Oui (LV1)</td></tr>
</table>

Selon Chorin (2017 : 78), toutes ces approches plurielles pourraient être intégrées dans l'enseignement bilingue, et notamment dans les cours de langue, que ce soit pour travailler les compétences linguistiques (dans les différentes langues) ou pour initier les élèves au fonctionnement d'autres langues. Cette auteure fait également remarquer que l'IC peut intervenir dans le cadre des DdNL où le professeur peut avoir recours à la LV1 pour expliciter le sens d'un terme en LV2 ou encore pour réfléchir sur une étymologie commune.

[69] Longtemps pratiquée dans l'apprentissage des LVE, et héritée de l'enseignement du grec et du latin (voir Chorin, 2017 : 63-64 et Roulet, 1980 : 20).

En résumé, ces approches plurielles semblent en théorie et en pratique être une solution tout à fait envisageable pour favoriser le plurilinguisme – « seule condition langagière viable dans un espace de contact des langues » (Escudé, 2013d : 49). Malheureusement, comme nous le rappelle Escudé, malgré leur côté cumulatif ces approches peinent toujours à trouver place dans les programmes institutionnels et les curriculums. Ceci malgré « la validation qui leur est reconnue, les appuis qu'elles ont reçus d'instances internationales (financements européens de projets de formation, d'élaboration de matériaux d'enseignement, de création et de soutien logistique de réseaux) et la réception officielle positive qui les accompagne » (Coste, 2016 : 203). Alors avec tant de facteurs en leur faveur, on pourrait se demander pourquoi ne sont-elles pas généralisées à tout l'enseignement ? Ou pourquoi restent-elles périphériques dans la pratique ? Coste (2011) nous propose comme réponse plusieurs éléments tels que :

- l'absence officielle de ces approches dans le curriculum scolaire ;
- des programmes de plus en plus chargés qui ne laissent que peu de place à des activités non planifiées ;
- la difficulté à évaluer les connaissances et les compétences plurilingues.

Conclusion

Au terme de ce chapitre, on retiendra que loin d'être didactisé, le contact des langues ne trouve pas encore sa place dans notre système éducatif, hormis l'apprentissage de plus en plus précoce et de plus en plus long d'une seule langue – bien souvent, l'anglais.

Pourtant, l'enseignement des LVR n'a cessé de prendre de l'ampleur tant au niveau institutionnel, éducationnel que social. Les politiques linguistiques tendent à s'équilibrer entre LVR et LVE même si les enjeux politiques, économiques ou encore culturels ne sont pas les mêmes que l'on se situe du côté des LVR ou des LVE. Ainsi depuis une quinzaine d'années, l'Institution développe pour les LVE des sections européennes ou internationales (de type enseignement de DdNL) ; et depuis 1985 la possibilité pour les LVR d'être langue première d'apprentissage dans les classes bilingues à parité horaire, puis dans les collèges à section langue régionale.

Néanmoins, ces nouveaux modèles d'enseignement ne prennent toujours pas en compte les langues des élèves. On se posera alors la question de savoir si actuellement on peut encore envisager d'enseigner dans/en une langue sans prendre en compte le répertoire linguistique des élèves, qui se veut souvent plurilingue ? Et comment passe-t-on d'un enseignement monolingue à un enseignement bi/plurilingue ? Dans cette perspective le CARAP propose quatre modèles d'enseignement tels que la didactique intégrée des langues ou encore l'IC qui s'appuient sur la compétence des élèves en français, sur leur biographie linguistique potentiellement plurilingue, sur les langues enseignées à l'école et sur des langues inconnues d'eux, pour les amener à en observer, analyser, comprendre le fonctionnement à travers la comparaison[70]. Cependant, ces méthodes innovantes sont encore très peu utilisées,

[70] Notons que comparer les langues figure, depuis 2002, dans les programmes nationaux pour l'enseignement des langues (BO spécial n° 1, 14 février 2002).

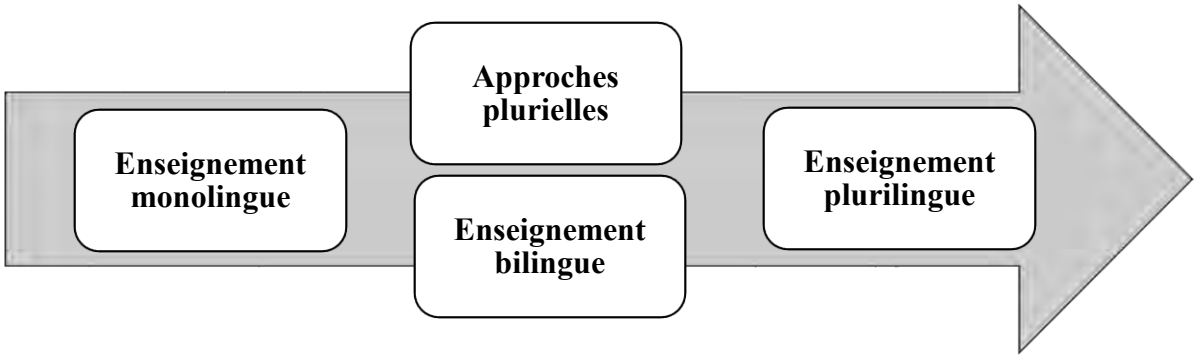
car souvent méconnues des intéressés (professeurs/élèves) et encore peu recommandées par les pouvoirs publics : on nous parle de favoriser le plurilinguisme mais on ne nous dit pas comment.

Actuellement, l'unique approche démocratisée est l'enseignement bilingue. Mais ce type d'enseignement peut-il permettre de développer des compétences plurilingues chez les apprenants au même titre que les approches plurielles ? Candelier (2008a) émet des réserves à propos de l'appartenance de ce dernier dans la catégorie « approches plurielles » : selon lui le recours à une langue seconde ou étrangère comme langue de communication en classe, pour dispenser tout ou une partie du programme scolaire, ne serait pas une condition suffisante pour que l'enseignement bilingue entre dans les approches plurielles – qui, pour leur part, supposent un travail comparatif entre les langues.

Au contraire, selon Gajo (2013 : 67), l'enseignement bilingue pourrait être la cinquième approche plurielle considérant l'alternance des langues dans les programmes et dans les classes. Cet auteur est rejoint par Candelier et Castellotti (2013 : 182) qui posent toutefois comme condition « un travail de mise en relation entre les langues. » Ainsi pour ces auteurs, l'enseignement bilingue doit « prévoir une véritable alternance des langues » pour être considéré comme une approche plurielle ou relevant de la didactique du plurilinguisme.

De notre côté, ce travail de thèse n'a pas pour ambition de déterminer l'appartenance de l'enseignement bilingue dans une catégorie spécifique (notamment les approches plurielles et la didactique du plurilinguisme) ; toutefois si nous ne devions prendre parti, et en cela notre point de vue n'engage que nous, nous aimons à penser que l'enseignement bilingue pourrait servir de liens entre l'enseignement monolingue, l'enseignement plurilingue et les approches plurielles. Notre raisonnement pourrait se représenter schématiquement comme suit dans la figure 3.

Figure 3 Passage de l'enseignement monolingue à l'enseignement plurilingue



De fait, l'enseignement bilingue est socialement reconnu et avec l'introduction de plus en plus tôt d'une nouvelle langue (souvent l'anglais) dans le curriculum, on note la volonté des pouvoirs publics d'étendre le répertoire linguistique des élèves afin qu'il devienne plurilingue. Cette volonté est bien entendu liée au CECRL et à sa définition de l'approche plurilingue. Ainsi, on passerait d'un enseignement monolingue à un enseignement plurilingue : soit par le biais des approches plurielles, soit par le biais de l'enseignement bilingue, soit par une combinaison des deux. Tout dépend des objectifs :

- d'un côté on envisage les approches plurielles au même titre que l'enseignement bilingue, et on aurait deux méthodes d'enseignement distinctes où les approches plurielles seraient transversales, contrairement à l'enseignement bilingue qui juxtaposerait deux langues côte à côte ou deux monolinguismes ;
- d'un autre côté on considère les approches plurielles comme des outils, et l'enseignement bilingue comme une méthode d'enseignement. On pourrait alors aisément intégrer les approches plurielles dans l'enseignement, qu'il soit monolingue ou bilingue. Cette dernière composante semble en adéquation avec notre système éducatif actuel. A titre d'exemple on pourrait citer le programme *Euromania* qui prévoit la mise en relation de plusieurs langues par le biais de l'intercompréhension intégrée et ce, quelle que soit la modalité d'enseignement.

Ainsi, et au-delà de pouvoir comprendre et s'exprimer dans plusieurs langues, le plurilinguisme a pour avantage l'inclusion scolaire. Les langues sont tout à la fois objets de savoir et outils comme le mentionne le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. On rappellera que ce socle définit cinq domaines de formation dont le premier concerne les langages – au sens large avec le français, les langues étrangères et régionales ou encore le langage scientifique et informatique – pour penser et communiquer. La pensée nécessite donc une certaine forme de verbalisation.

Chapitre 2 : Enseignement bilingue et construction du bilinguisme

Introduction

Nous avons vu dans le chapitre précédent que l'enseignement bilingue est pour l'instant le seul modèle d'enseignement qui organise plusieurs langues (au moins deux) à l'intérieur d'un même programme. On peut donc émettre l'hypothèse que le contact des langues devrait y être favorisé, voire didactisé.

Néanmoins pour comprendre comment est appréhendé ce contact des langues dans les classes, il semble primordial de préciser au préalable quelles sont les spécificités de l'enseignement bilingue en France. Existe-t-il plusieurs modèles d'enseignement bilingue ? (selon les langues[71] ou encore selon les cycles d'apprentissage[72]) Ce qui nous amène également à préciser ce que nous entendons par « bilinguisme » : qu'est-ce qu'une personne bilingue ? Quels sont les avantages du bilinguisme ? Quelles compétences développent les bilingues ?

Pour répondre à ces interrogations, commençons par rappeler qu'au début du XXe siècle Ronjat (1864-1925) avait déjà pensé l'enseignement bilingue en France et, de ces réflexions découlèrent six principes d'organisation :

1. La précocité d'un enseignement bilingue dès la maternelle.
2. La continuité au-delà du collège.
3. Des personnes de références stables (« une personne - une langue » devient alors « un maitre - une langue »), et ce d'autant plus dans le cas de jeunes apprenants[73].
4. L'instrumentalisation de la langue (langue sujet et objet d'apprentissage).
5. La parité des langues.
6. Le volontariat des enseignants et/ou des élèves.

Actuellement que reste-t-il de ces principes ? Comment les applique-t-on à l'intérieur des programmes d'enseignement bilingue ? Notons que ces programmes varient selon les langues intégrées au curriculum : on ne propose pas le même enseignement bilingue en LVR qu'en LVE en terme de temporalité (nombre limité d'heures dans la langue cible, répartition à parité horaire), mais également pour des raisons économiques – les institutions nationales et/ou régionales n'allouent pas le même budget pour l'apprentissage des LVE (de « renommée » internationale) que pour les LVR (dont la reconnaissance est moins étendue, voire même restreinte au « local ») ou encore, selon les programmes d'enseignement bilingue.

Toutefois s'il est avéré que l'enseignement bilingue peut prendre diverses configurations les objectifs restent communs quelle que soit la modalité d'enseignement adoptée. Ainsi, la circulaire n° 2001-167 – relative au développement de l'enseignement des langues et cultures régionales à l'école, au collège et au lycée – établit que l'enseignement

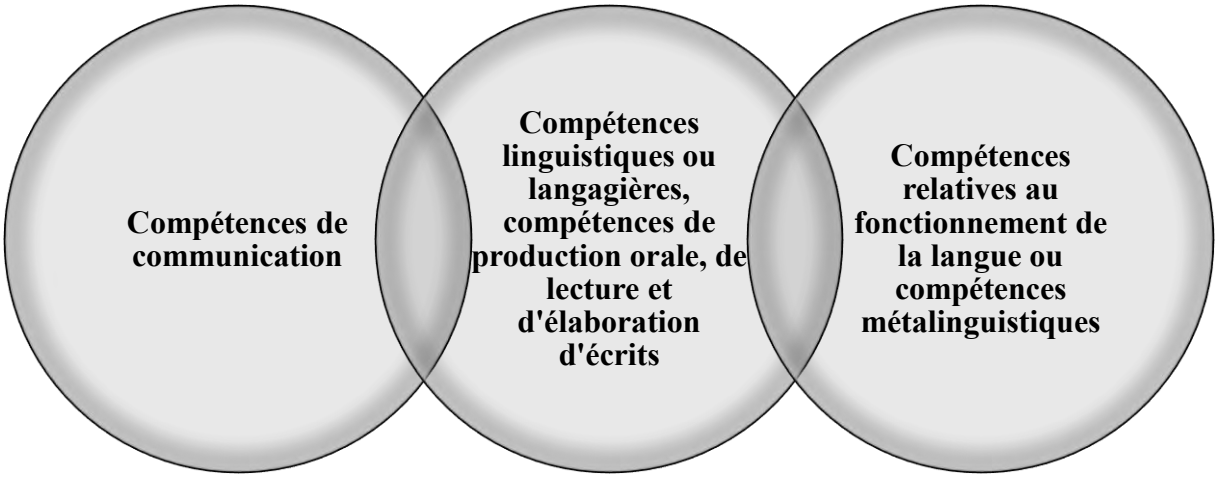
[71] LVR ou LVE.

[72] Enseignement primaire/enseignement secondaire, cycle 2-3-4.

[73] Comme le rappelle Gajo (2016b : 71) : « un enfant capte très facilement la langue (…) ce qui plaide en faveur d'un bilinguisme précoce ». Nous reviendrons sur ce concept de « bilinguisme précoce » plus loin dans ce chapitre.

bilingue permettra le développement d'un certain nombre de compétences[74] explicitées dans la figure 4.

Figure 4 Compétences développées dans l'enseignement bilingue



Dans cette partie, nous présenterons en premier lieu, et brièvement pour éviter la répétition avec la partie précédente, le bilinguisme institutionnel en France – soit la conduite de l'enseignement bilingue dans les textes officiels, d'une part, selon les langues (régionales ou étrangères) et, d'autre part, selon les différentes modalités existantes – ; puis, nous parlerons de la construction du bilinguisme chez les apprenants – dans ce cadre, nous définirons ce que nous considérons être le bilinguisme – et des compétences spécifiques que ce bilinguisme permet de développer.

2.1 Le bilinguisme institutionnel

2.1.1 Qu'est-ce que l'enseignement bilingue ?

Rappelons tout d'abord qu'en France l'enseignement bilingue est relativement récent puisque pendant longtemps il fut considéré comme nocif. Selon Mackey et Siguán (1986), il faut attendre les années 1980[75] pour sentir « l'essor de l'éducation bilingue en France avec la volonté d'optimiser l'apprentissage de la langue cible notamment grâce aux programmes immersifs ».

Vingt ans plus tard, Duverger (2005 : 15) établit qu'un enseignement est appelé bilingue « lorsque deux langues sont officiellement et structurellement présentes à l'école, parallèlement, pour communiquer et surtout pour apprendre ». Il souligne également l'importance de reconnaitre la langue seconde au même titre que la langue première, en tant que langue de scolarisation, langue des apprentissages (Duverger, 2005 : 17 et Candelier &

[74] Nous reviendrons sur ces compétences plus loin dans ce chapitre.

[75] Rappelons que dans le chapitre précédent nous avons considéré que le passage du monolinguisme au plurilinguisme commençait en 1980.

Castellotti, 2013 : 194). Par conséquent, une offre éducative doit inclure la double exigence de l'apprentissage de la langue et de l'apprentissage en langue pour être considérée bilingue. On exclura ainsi tout système d'éducation où les langues enseignées sont uniquement disciplines d'enseignement : tel est le cas des programmes où une deuxième langue ou plus est enseignée en tant que sujet d'enseignement uniquement, à raison de quelques heures par semaine (exemple : initiation aux LVE). Toutefois, le terme d'éducation bilingue reste variable selon la période d'introduction de la nouvelle langue ou encore la durée d'exposition de l'apprenant à cette langue.

Partant de là, et sans reprendre tout ce que nous avons présenté dans la partie précédente, on retiendra particulièrement que le « tout en LV2 » n'existe que dans le cas de l'immersion en LVR (où le français n'est qu'une discipline parmi les autres) et, que l'enseignement bilingue en LVR est davantage présent dans les textes officiels nationaux que l'enseignement bilingue en LVE. Cette réalité a, principalement, une double explication :

- d'une part, les LVE ont un statut bien plus « solide » que les LVR, de par leur forte présence dans les textes internationaux et européens, et les institutions nationales n'ont pas la nécessité de revendiquer la légitimation de leur apprentissage ;
- d'autre part le statut officiel des LVR, même s'il est acquis, est plus fragile et demande une attention/protection toute particulière – notamment dans la réitération du principe d'appartenance au patrimoine de la France, mais également dans la valorisation de son enseignement – puisque l'utilisation de ces langues est souvent restreinte à des zones géographiques peu étendues (en comparaison aux LVE) et parfois limitées à des contextes spécifiques (scolaires ou encore sociales) et à des interlocuteurs particuliers (il est plus difficile de trouver dans le monde des locuteurs qui parleraient occitan que des locuteurs pouvant communiquer en anglais). D'où la nécessité de produire des textes régissant et promouvant l'enseignement bilingue en LVR.

D'un autre côté, Colin (2012 : 59) rappelle que – contrairement à l'enseignement monolingue où la LM de l'élève correspond souvent à la langue nationale, et dans ce cas « tout l'environnement est source d'acquis langagiers » (famille, école, télévision) – en enseignement bilingue, « seule l'école est source d'exposition à la langue cible et l'environnement immédiat ne vient pas soutenir les acquis en LVE ».[76]

En contrepartie, l'aspect « local » des LVR leur permet de faire partie de l'environnement quotidien des apprenants qui, bien souvent, ont la possibilité de pratiquer cette langue dans divers contextes hors scolaire (social ou encore familial) même si elle est restreinte.

On comprend alors que l'enseignement bilingue en LVR n'a pas exactement les mêmes fonctions/objectifs que l'enseignement bilingue en LVE. Même si ces deux types d'enseignement vise l'apprentissage de la langue cible (LVER), les attentes ainsi que la reconnaissance sociétale ne sont pas équivalentes : on privilégie plus aisément l'apprentissage bilingue en LVE – de par le potentiel de la langue au niveau international – qu'en LVR qui viendrait « uniquement » soutenir des pratiques et usages quotidiens et locaux.

[76] Sauf cas particulier des élèves dont les parents seraient des locuteurs natifs de cette LVE.

2.1.2 Comment enseigne-t-on dans un programme bilingue ?

Au départ, on considérait l'enseignement bilingue comme la juxtaposition de deux langues dans un programme prévu pour l'enseignement monolingue. Toutefois, les résultats attendus – soit l'augmentation du temps d'exposition à une deuxième langue, la capacité à communiquer dans deux langues dans diverses situations ou encore l'ouverture à une autre culture – étaient, dans le meilleur des cas, atteints partiellement ou de manière superficielle.

Actuellement, on conçoit la nécessité de mettre en place une didactique spécifique à l'enseignement en LV2. Il s'agit de réfléchir – dans des situations où l'exposition à la LV2 se réalise à travers une diversité de domaines disciplinaires et d'activités didactiques – en quoi les données linguistiques (input) présentées à l'élève (documents divers ou encore discours de l'enseignant) permettent l'apprentissage et un progrès durable dans le LV2. Gajo (2016a : 17) envisage le double décalage de cette réalité :

- tout d'abord passer d'une « didactique » de la LV1 à une didactique de la LV2 ;
- puis passer d'une didactique de la LV2 à une didactique du plurilinguisme.

Il semblerait que l'enseignement bilingue soit tout à fait dans la logique du plurilinguisme et, on pourrait même soutenir qu'il correspondrait à un(e) premier(ère) pas/étape dans l'apprentissage du plurilinguisme.

Par ailleurs, Gajo (2016a) identifie trois degrés de didactisation au sein des modèles d'enseignement immersif ou bilingue selon l'attention portée soit aux langues, soit aux contenus. Ces trois degrés de didactisation pourraient également être rapprochés à trois types d'enseignement (voir tableau 4).

Tableau 4 Les trois degrés de didactisation dans l'enseignement bilingue (Gajo, 2016a : 18)

Degré 0	Degré 1	Degré 2
Gajo parle de « **submersion** »[77] dont l'objectif est l'exposition à la langue : selon lui, la naturalisation[78] surpasse la didactisation	Gajo émet l'hypothèse que « l'**immersion** » se traduit par le passage d'une situation endolingue à une situation exolingue[79]	Gajo considère qu'il y a « **enseignement bilingue** » lorsque l'on privilégie la conceptualisation des formes en problématisatisant les difficultés que rencontrent les apprenants
Enseignement bilingue avec l'introduction de DdNL en LV2	**Enseignement bilingue à parité horaire** avec la répartition des disciplines selon les langues (DdNL)	**Enseignement du plurilinguisme**

[77] Nous comprenons ici que la « submersion » – à la différence de l'immersion – privilégie la quantité (en termes d'exposition à la langue) à la qualité (contenus traduits dans la LV2, mais sans réflexion quant à l'intérêt de cette langue pour la DdNL).

[78] Gajo (2016a : 18) définit « la perspective naturalisante » de la manière suivante : « l'exposition suffit à l'apprentissage d'une langue (…) qui peine à créer des liens entre les savoirs linguistiques et les savoirs disciplinaires ».

[79] Une situation exolingue correspond à une « communication qui se fait dans une langue cible, que les participants partagent une même langue première ou non ; qu'il s'agisse des échanges entre professeur et apprenants ou qu'il s'agisse des échanges entre apprenants » (Duarte, 2010 : 31).

Au-delà de l'enseignement bilingue, le degré 2 de didactisation permet déjà de développer des compétences métalinguistiques avec la réflexion sur les langues et l'étude des rapports entre ces langues. En cela, il correspondrait au degré intermédiaire entre l'enseignement bilingue et l'enseignement plurilingue ; il servirait de passerelle pour passer d'un enseignement à l'autre et, par conséquent, d'une didactique de deux langues à plusieurs langues.

Cette remarque prend toute sa dimension quand on pense que la notion de « didactique du plurilinguisme » reste très vague pour les professeurs – qui ne se l'approprient qu'en partie –, alors qu'inconsciemment ils sont déjà dans cette démarche réflexive lorsqu'ils atteignent le degré 2 de didactisation. L'enseignement bilingue demande donc un repositionnement des pratiques pédagogiques, et partant des programmes de formation initiale et continue des enseignants : une formation au plurilinguisme et à la didactique plurilingue s'impose.

2.1.3 Le rôle du professeur en classe bilingue

Selon Duverger (2004 : 54) un professeur de classe bilingue n'est pas la somme de deux professeurs « l'un spécialiste de la langue, et l'autre expert dans une discipline non linguistique », mais bien un enseignant qui combine des compétences linguistiques et disciplinaires de manière réfléchie. Ainsi il souligne que le fait d'aborder en deux langues diverses disciplines permet au professeur de « revisiter l'épistémologie de ces disciplines, (…) d'en considérer autrement les finalités et les objectifs (…) [tout comme] les méthodologies d'EA ». Un professeur de classe bilingue est donc un « spécialiste du transversal »[80].

En ce sens, les rôles entre l'enseignant de langue et celui de DdNL touchent :
- d'une part le contenu de l'enseignement : on distinguera les compétences linguistiques et les enjeux (discursifs, stratégiques et cognitifs) ;
- d'autre part les méthodes de travail : on pensera à intégrer les langues et les contenus mais également les différentes langues entre elles.

Ainsi, on attribuera au professeur de classe bilingue des fonctions spécifiques (voir tableau 5).

Tableau 5 Les fonctions du professeur de classe bilingue (Gajo, 2005 : 1-2)

Stimulateur de la parole	Médiateur
Le professeur est détenteur de la parole et déclenche la circulation de la parole en classe ; dans l'enseignement bilingue, la verbalisation occupe une place centrale notamment dans l'alternance des langues[81]	Le professeur « incarne une référence socioculturelle pour ses élèves » et est garant des représentations métalinguistiques[82] et du plurilinguisme
Vecteur et négociateur de savoirs	**Déclencheur d'évaluation**
Le professeur (expert en langue cible et dans une ou plusieurs DdNL) transmet son savoir et ses connaissances aux élèves (novices)	Le professeur contrôle les productions de ces élèves en langue cible

[80] Voir Gajo (2005 : 1).

[81] Nous définirons le concept « d'alternance des langues » un peu plus loin dans le chapitre 4.

[82] On comprend ici par « métalinguistiques », les représentations sociologiques que peuvent se faire les apprenants de la langue cible à partir de leur perception de l'enseignant et de leur interprétation de ce qu'il dit.

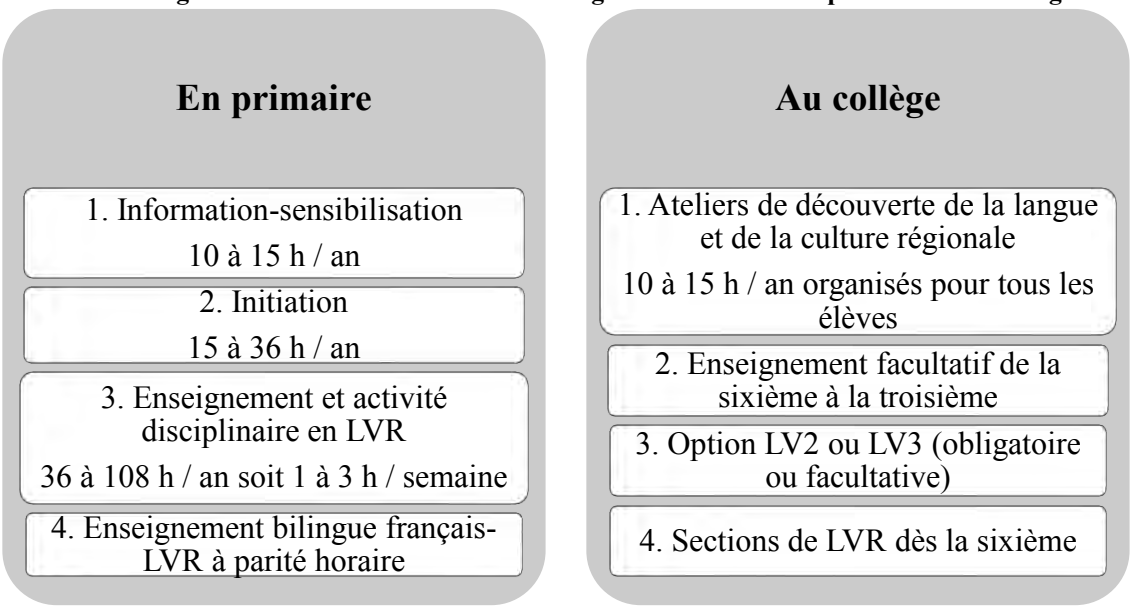
Cette conception du rôle du professeur est bien entendu idéale et, dans le cas de l'enseignement bilingue, les professeurs sont souvent peu ou pas du tout formés au bilinguisme – c'est le cas des professeurs de DdNL qui cumulent une double formation en langue et dans une DdNL (mathématiques, histoire ou en tant que professeur des écoles), mais qui n'ont suivi aucune formation spécifique quant au bilinguisme. Sans oublier que le système, les représentations sociales, les concours en passant par la formation et l'inspection imposent la gestion des langues dans la classe de manière étanche et cloisonnée les unes par rapport aux autres. De fait s'applique bien souvent la conception de Ronjat « un maitre-une langue » et il convient alors aux élèves d'opter pour la langue de leur référent. L'idée de former les élèves au plurilinguisme semble alors bien éloignée de la réalité !

Par ailleurs, notons que même si le rôle du professeur est fondamental dans l'apprentissage d'une (ou plusieurs) langue(s), l'inscription dans un programme d'enseignement bilingue a également une incidence sur les apprentissages[83].

2.1.4 Les modalités d'enseignement bilingue en langue régionale

Ayant déjà présenté l'enseignement en LVR dans la partie précédente rappelons seulement qu'il existe quatre modalités en primaire et quatre modalités au collège (voir figure 5).

Figure 5 Résumé des modalités d'enseignement de LVR au primaire et au collège



Souvenons-nous également que pour les modalités 1 et 2 au primaire et 1, 2 et 3 au collège, les enseignements concernent surtout la langue et la culture régionale. Si on reprend les définitions de Duverger et de Candelier et Castellotti quant aux critères d'une offre d'enseignement bilingue – soit l'apprentissage de la langue et l'apprentissage en langue – seul

[83] Ici on ne prend en compte que l'enseignement public. On soulignera cependant qu'il existe des programmes d'enseignement bilingue dans l'enseignement privé : tant pour les modalités LVE que LVR (notamment les écoles Calandretas qui proposent un enseignement immersif de l'occitan).

le critère d'apprentissage de la langue est respecté, d'où l'exclusion de ces modalités (1 et 2 au primaire ; 1, 2 et 3 au collège) comme enseignement bilingue.

Au contraire, le programme d'enseignement bilingue à parité horaire (au primaire) et les sections de LVR (au collège) prévoient, en plus de l'enseignement de la langue, des DdNL en LVR dans des disciplines telles que les mathématiques ou encore l'histoire-géographie. On répond bien là aux deux critères énoncés par les auteurs précédemment cités et, par conséquent, ces deux modalités sont considérées comme bilingues. Mais en est-il de même pour l'enseignement bilingue en LVE ?

2.1.5 Les modalités d'enseignement bilingue en langue étrangère

Ayant déjà établi que l'enseignement des LVE fait partie intégrante du curriculum avec l'apprentissage obligatoire de deux langues et cultures étrangères – respectivement dès le CP pour la LV1 puis en 5e pour la LV2 – concentrons-nous à présent sur les modalités d'enseignement bilingue en LVE[84] qui sont au nombre de deux : les sections internationales et les sections européennes ou de langue orientale.

a) Les sections internationales

Depuis leur création en 1981, les sections internationales ont peu évolué et sont fondées sur un modèle de base commun au primaire et au collège (voir tableau 6 élaboré à partir des recommandations du ministère de l'Éducation nationale, 2016c).

Tableau 6 Les sections internationales au primaire et au collège

	À l'école primaire	Au collège
Points communs	Accueil dans une même section d'élèves français et d'élèves étrangers	
	14 sections proposées : allemand, américain, anglais, arabe, chinois, danois, espagnol, italien, japonais, néerlandais, norvégien, polonais, portugais, suédois	
	Les sections ont trois objectifs : • faciliter l'accueil et l'intégration d'élèves étrangers dans le système scolaire français tout comme leur éventuel retour dans leur système d'origine • permettre aux élèves français de pratiquer une LE de manière approfondie • favoriser la transmission des patrimoines culturels des pays concernés	
Différences	Au moins 3h d'enseignement en LVE	6 h d'enseignement en LVE
		Une DdNL est enseignée partiellement en français et partiellement en LVE (exemple : l'histoire-géographie-éducation civique à hauteur de 2h dans la langue de la section et 2h en français)

[84] On parle ici d'enseignement bilingue dans le sens où cohabitent deux langues d'enseignement même s'il n'y a pas de parité horaire, de parenté linguistique ou de représentations équivalentes. On conçoit alors que la didactisation du contact des langues (en jeu dans ce dispositif) sera quelque peu différente de celle en LVR. Et bien que la comparaison eu été intéressante, notre étude de cas n'analysera pas de classe bilingue français-LVE ou de classes immersives en LVE. Nous tenons seulement ici à répertorier leur existence.

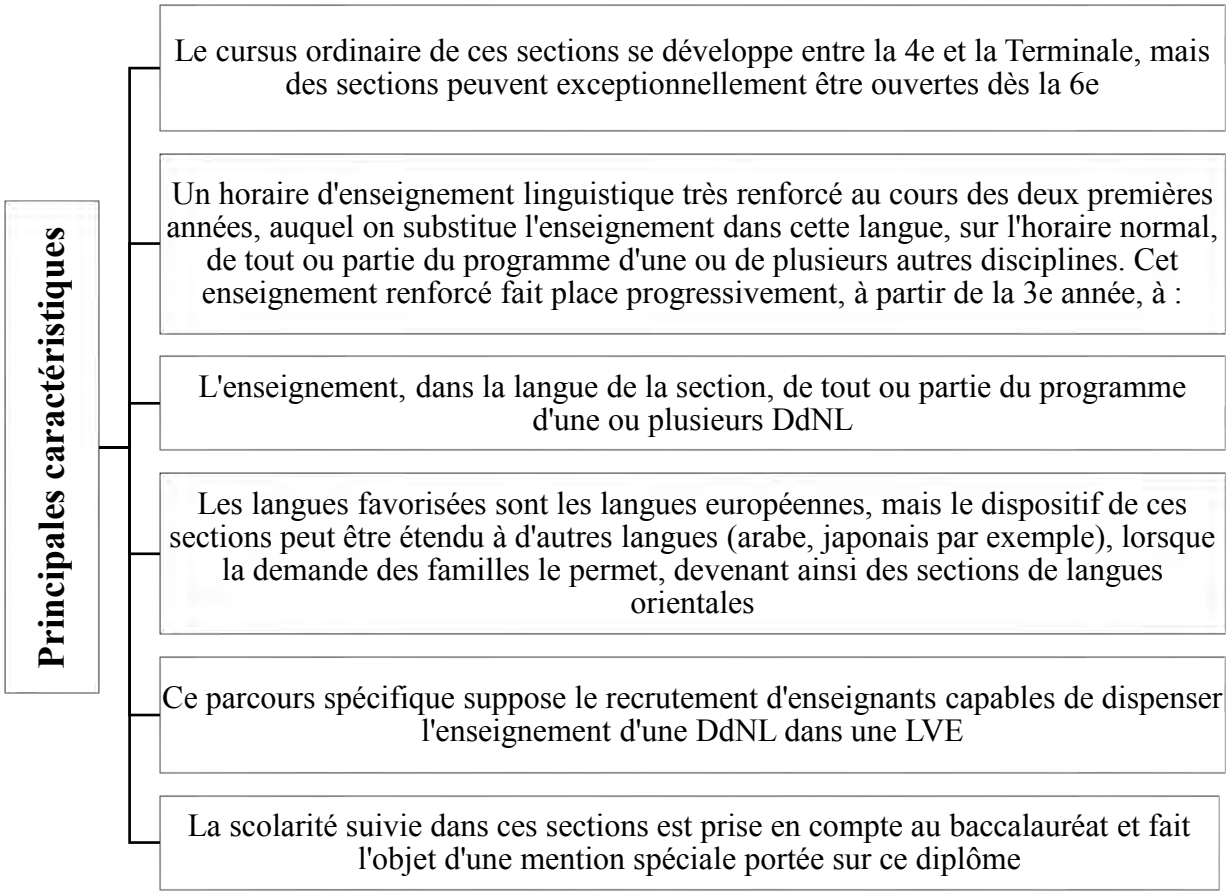
		Les élèves de 3e peuvent obtenir le diplôme national du brevet mention « option internationale »

En 2012, on comptait 88 sections internationales en primaire et 141 au collège réparties dans 19 académies. À titre d'exemple, l'académie de Toulouse propose une section bilingue britannique et une section bilingue espagnole de l'éducation primaire au lycée[85] (selon l'arrêté du 9 avril 2014 relatif aux sections internationales). Néanmoins, ces sections internationales restent relativement méconnues du grand public et tendent à être absorbées par les sections européennes.

b) Les sections européennes et les sections de langue orientale

Créées en 1992, sur la base de la circulaire n° 92-234 du 19 aout 1992, les sections européennes et de langue orientale s'inscrivent dans une politique d'enseignement « proche du bilinguisme » (voir figure 6).

Figure 6 Les sections européennes et de langue orientale (Circulaire n° 92-234 du 19 aout 1992)



[85] On notera que les professeurs sont natifs et rémunérés par le pays d'origine ; sans oublier de mentionner que l'immersion totale est également prévue dans les programmes (par exemple on enseigne l'histoire du pays de la langue cible).

Les sections européennes ont un double objectif : d'une part, renforcer les compétences linguistiques et, d'autre part, utiliser la LVE comme moyen de communication dans d'autres disciplines. Là encore on répond aux deux critères de Duverger, Candelier et Castellotti pour qu'une offre éducative soit considérée comme bilingue.

On retiendra deux éléments comme avantage et inconvénient de ces dispositifs d'enseignement bilingues (voir tableau 7).

Tableau 7 Avantage et inconvénient de l'enseignement bilingue

+	−
Les allers-retours entre langues peuvent avoir lieu entre la langue de scolarisation et les autres langues appartenant au répertoire linguistique des élèves → les compétences dans les différentes classes de langues peuvent être transférables à d'autres langues tout comme aux DdNL (voir Auger & al., 2013 : 103).	L'enseignement bilingue est actuellement remis en question par la Réforme des collèges de 2016 qui renforce l'enseignement des LV en général → la fonction publique considère par conséquent redondant cet enseignement bilingue et ne voit plus la nécessité de son existence

Après avoir rapidement recensé les principaux programmes d'enseignement bilingue, on gardera en mémoire le programme d'enseignement bilingue français-langue régionale à parité horaire en primaire, ainsi que les sections de LVR au collège qui seront l'objet de notre étude de cas. De fait, ces modalités en particulier nous permettront d'observer comment est appréhendé le contact des langues dans la classe, en comparaison à des modalités monolingues. Ainsi si l'on espère remarquer des divergences de comportement et de pratiques entre les différentes modalités c'est bien parce que l'on considère que les bilingues auront développé des compétences spécifiques. Ce qui nous amène à présenter la seconde partie de ce chapitre concernant la construction du bilinguisme et le développement de compétences propres à ce bilinguisme.

2.2 Construction du bilinguisme et ouverture à d'autres langues

Bien avant d'entrer dans l'explication du processus de construction, il semble primordial de définir ce que nous entendons par « bilinguisme ».

2.2.1 Qu'est-ce que le bilinguisme ?

La notion de « bilinguisme » est très vaste compte tenu de la multitude d'auteurs qui l'ont définie. Osons même formuler que la caractérisation de ce concept est proportionnelle au nombre d'investigateurs qui l'ont abordée. Cependant, deux grands courants s'opposent : d'un côté, on considèrera les « puristes » – qui envisagent le bilinguisme comme la construction d'une compétence linguistique équivalente dans les deux langues –, et de l'autre les « idéalistes rationnels » – qui sont beaucoup plus flexibles quant aux critères permettant d'accéder au statut de « bilingue ». Partant de ce constat, nous allons analyser un aperçu des

définitions proposées par les chercheurs contemporains (au XXIe siècle), et ce de manière non exhaustive.

Commençons par rappeler que pendant très longtemps la vision puriste prônait et l'on définissait l'individu bilingue ainsi :

> « Podemos llamar bilingüe funcional al que es capaz de utilizar cualquiera de las dos lenguas que posee en cualquier situación y por tanto para cumplir cualquier función. Pero, de hecho, en cada sociedad las funciones que puede cumplir cada lengua están en buena medida determinadas por normas sociales, y podemos por ello llamar bilingüismo funcional, o simplemente bilingüismo, a la capacidad de utilizar con plena eficacia cada lengua en las funciones abiertas para ella en la sociedad de la que forma parte el bilingüe. (…) Llamamos bilingüe al sujeto que posee dos sistemas lingüísticos – dos lenguas – con amplitud y profundidad similar y que es capaz de utilizarlos en cualquier situación de su contexto social con parecida facilidad y eficacia » (Siguán, 2001: 28-29).

On fera remarquer que dans cette vision, être un locuteur bilingue opérant (fonctionnel) signifie s'approprier de manière équitable deux langues. Cela sous-entend que n'est pas bilingue un locuteur qui parlerait deux langues à des niveaux/amplitudes différent(e)s. Dans le même état d'esprit, il considère qu'un locuteur est bilingue uniquement s'il est capable de *switcher*[86] entre ses deux langues, quel que soit le contexte.

Toutefois, Abdelilah-Bauer (2008 : 25) nous rappelle que :

> « Dans la réalité, le bilinguisme équilibré est rare pour la simple raison que dans une société monolingue les occasions d'utiliser indifféremment l'une ou l'autre langue dans toutes les situations de la vie quotidienne sont pratiquement inexistantes. Il existe en général un déséquilibre entre les deux langues parce que le bilingue utilise chacune d'elles dans des domaines ou des activités différents. »

Ces activités montrent la force du principe de complémentarité : les bilingues apprennent et utilisent leurs langues dans des situations différentes, avec des personnes variées, pour des objectifs distincts. On se rapproche ici davantage d'une vision réelle et rationnelle du bilinguisme.

En cela, des auteurs tels que Coste, Moore et Zarate (2009 : 16) citent et reprennent la définition, énoncée dans *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen* par le Conseil de la coopération culturelle (1998), qui précise que « le terme de bilinguisme recouvre des définitions multiples, et décrit à la fois l'individu en tant que locuteur d'au moins deux langues et les institutions et sociétés qui encadrent cet individu dans un espace géopolitique plus large ». Coste, Moore et Zarate conçoivent qu'un locuteur est bilingue s'il utilise « au moins » deux systèmes linguistiques (deux langues). Dans cette citation, l'expression « au moins » est vague puisqu'elle n'impose pas un nombre de langues maximum : un locuteur bilingue dispose de deux langues « voire plus » (trois, quatre, cinq) pour s'exprimer. Cependant, à partir de trois langues, nous ne conserverons pas le mot

[86] On entend par *switcher* faire appel/opter/recourir/choisir les langues selon les situations, les interlocuteurs ou encore les besoins de communication. Concrètement, un locuteur bilingue est capable d'adapter le choix des langues au contexte.

« bilingue », mais nous emploierons plutôt le terme « plurilingue ». Pour le reste, nous ne reviendrons pas sur la différenciation entre le « plurilinguisme » et le « multilinguisme » déjà définit dans le chapitre 1 (voir définition du CECRL, Conseil de l'Europe, 2001 : 11). Nous rappellerons seulement que le plurilinguisme concerne les individus et que le multilinguisme s'applique aux sociétés : on parlera de personne plurilingue et de société multilingue. Bien entendu, il existe plusieurs degrés dans la répartition des langues selon les individus et la société (voir tableau 8).

Tableau 8 Répartition des langues selon les individus et selon la société (Carton & Riley, 2003 : 9)

	Sociétal sans répartition fonctionnelle	Sociétal avec répartition fonctionnelle	Individuel Compétence	Individuel Discursif ou textuel
Coexistence de deux langues	**Bilinguisme sociétal**	**Diglossie**	**Bilinguisme individuel**	**Alternance codique**
Coexistence de plus de deux langues	**Multilinguisme**	**Polyglossie**	**Plurilinguisme**	**Hétéroglossie**

De ce tableau, nous aimerions préciser quelques notions :
- tout d'abord, pour Carton et Riley le « bilinguisme sociétal » correspond à la coexistence au sein d'une même société de deux langues ayant la même distribution sociale en fonction d'un ou de plusieurs critères sociaux (tels que la région, le thème ou domaine fonctionnel, le genre ou l'âge), indépendamment de leur standardisation dans cette société ;
- ensuite, il ne faut pas confondre bilinguisme sociétal officiel et bilinguisme individuel effectif ;
- enfin, la diglossie[87] est une forme de bilinguisme sociétal standardisé où « chacune des deux langues est utilisée dans un répertoire fixe de situations, sans chevauchements » (Carton & Riley, 2003 : 10-11).

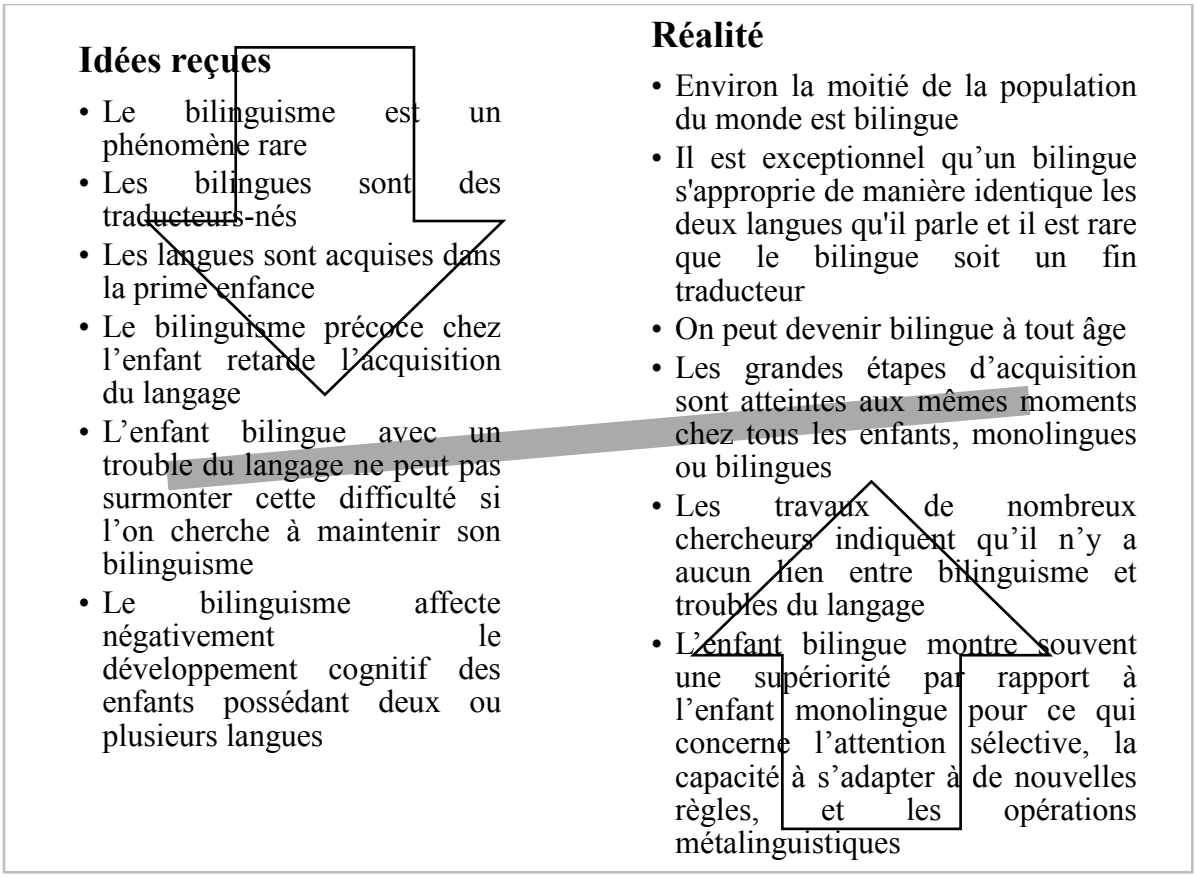
Sans oublier qu'à ceci s'ajoute les représentations tant macroscopiques (au niveau de la société), microscopiques (au sein d'un groupe ethnique ou culturel distinctif) qu'individuelles que tout un chacun peut se faire des langues et, qui peuvent influencer le choix quant à l'utilisation d'une langue spécifique.

[87] La diglossie est un concept de la sociolinguistique américaine popularisé à la fin des années 1950, entre autres, par Ferguson (1959). À l'origine, la diglossie représente la répartition fonctionnelle de deux variétés d'une seule et même langue au sein d'une communauté, l'une étant considérée comme variété « haute », l'autre comme variété « basse ». Dans cette perspective, la diglossie représente un modèle linguistique équilibré dans lequel les usages entre les deux formes de langues « hautes » et « basses » se font de manière stable, et à travers une économie linguistique qui s'organise selon des fonctions bien précises. Si l'on ramène cette vision à notre situation, on soulignera également que les sociolinguistes qui travaillent dans les domaines catalan et occitan ont fait du « conflit diglossique » entre variétés dominante et dominée le trait définitoire central de la diglossie (voir Aracil, 1965 ; Lafont, 1979). Or, dans le contexte de recherches microsociolinguistiques récentes sur la gestion de répertoires pluriels par les membres de sociétés complexes, une conception différente de la diglossie a vu le jour. À l'origine de ce changement de perspective, il y a une série d'objections faites à Ferguson : sa conception de la diglossie est trop restrictive, elle exclut des situations que l'on voudrait considérer intuitivement comme diglossiques et elle n'est pas toujours adéquate pour les exemples de situations linguistiques qu'il cite.

2.2.2 Les représentations du bilinguisme

Actuellement encore circule un certain nombre d'idées reçues sur le bilinguisme, et notamment des conceptions négatives erronées qui personnifient le bilinguisme telle une « créature » dangereuse. Celle-ci nuirait aux apprenants et en particulier à leurs capacités cognitives et langagières. Ces idées reçues sont listées puis contestées par Grosjean (2015), dans son ouvrage *Parler plusieurs langues : le monde des bilingues* (voir figure 7).

Figure 7 Les représentations du bilinguisme (Grosjean, 2015 : 10-11)



Bien que ces perceptions semblent simplistes et désuètes pour nous chercheurs, elles n'en restent pas moins fortement ancrées dans l'esprit des non-spécialistes[88].
Pire encore, certaines représentations restent marquées par des conceptions puristes qui recherchent la « perfection » dans l'appropriation d'une langue.

> « N'est considéré réellement bilingue que l'individu reconnu comme "parfaitement" bilingue, c'est-à-dire celui ou celle dont les compétences linguistiques ne portent la trace d'aucun contact avec une autre langue ; le bilinguisme serait ainsi l'équivalent de deux unilinguismes qui fonctionneraient de façon parallèle sans jamais se rencontrer » (Hélot, 2008 : 11).

[88] Lors d'une conférence sur la vulgarisation des savoirs scientifiques intitulée « Tête à tête avec les chercheurs », qui a eu lieu au Muséum d'Histoire Naturelle de Toulouse en avril 2016, j'ai eu l'occasion de dialoguer avec des non-spécialistes sur ces représentations du bilinguisme et, de fait, elles perdurent.

Cette vision est largement partagée par le grand public, et également par certains experts, qui considèrent le bilinguisme de manière « idéale ».

a) Le bilinguisme dit « parfait ou idéal »

Pour Lüdi et Py (2003 : 10), le bilinguisme correspond à un « prototype idéal, une combinaison possible de compétences ». L'expression « prototype idéal » montre bien que ce bilinguisme est relativement théorique et tendrait vers un « idéal ». Toutefois dans la réalité il est très rare et peu représentatif des personnes bilingues à l'exception d'un petit nombre d'entre eux tels que certains traducteurs, professeurs de langues ou encore chercheurs. La plupart des individus bilingues ou plurilingues ne possèdent pas des compétences équivalentes de leurs langues. D'autre part, Lüdi et Py (2003 : 10) considèrent de la même manière que les deux langues doivent être « acquises simultanément comme langues premières » pour que l'on puisse parler de bilinguisme. Cette vision a quelque peu changé à l'heure actuelle puisque l'on parle davantage de bilinguisme précoce – qui peut lui-même être divisé en deux sous-catégories dont une reprend l'idée de simultanéité – et de bilinguisme tardif (voir tableau 9).

Tableau 9 Bilinguisme précoce simultané *vs* bilinguisme précoce successif

Bilinguisme précoce simultané ou composé	**Bilinguisme précoce successif ou coordonné**
- Acquisition simultanée de deux langues dès la naissance et dans le même contexte (voir Luste-Chaa, 2009 : 109) - L'apport linguistique doit être varié et conséquent - La famille doit assurer une pratique régulière de chaque langue (adulte = modèle linguistique + favorise l'échange, répond aux questions ou commente) - Le « mélange des langues » = normal au début de l'acquisition des deux langues ; elle diminue avec le temps (voir Grosjean, 2015 : 85-103)	- Acquisition d'une LVE, durant l'enfance, quand l'acquisition de la première langue n'est pas encore achevée (voir Luste-Chaa, 2009 : 109) - L'acquisition passe du simultané au successif entre 3 et 5 ans - La plupart des enfants bilingues acquièrent une première langue à la maison et sont ensuite mis en contact avec une deuxième langue à l'extérieur (souvent à l'école). Ils peuvent donc se servir de la première langue pour faciliter leur apprentissage de la nouvelle (voir Grosjean, 2015 : 94-95)

Ces deux types de bilinguisme précoce produisent un bilinguisme appelé additif[89], mais qui ne représente malheureusement qu'une minorité des bilingues ; en opposition au bilinguisme dit « tardif » qui correspond à l'apprentissage d'une seconde langue après l'âge de six ou sept ans, et particulièrement à l'adolescence ou à l'âge adulte, et qui représente la majorité des personnes bilingues.

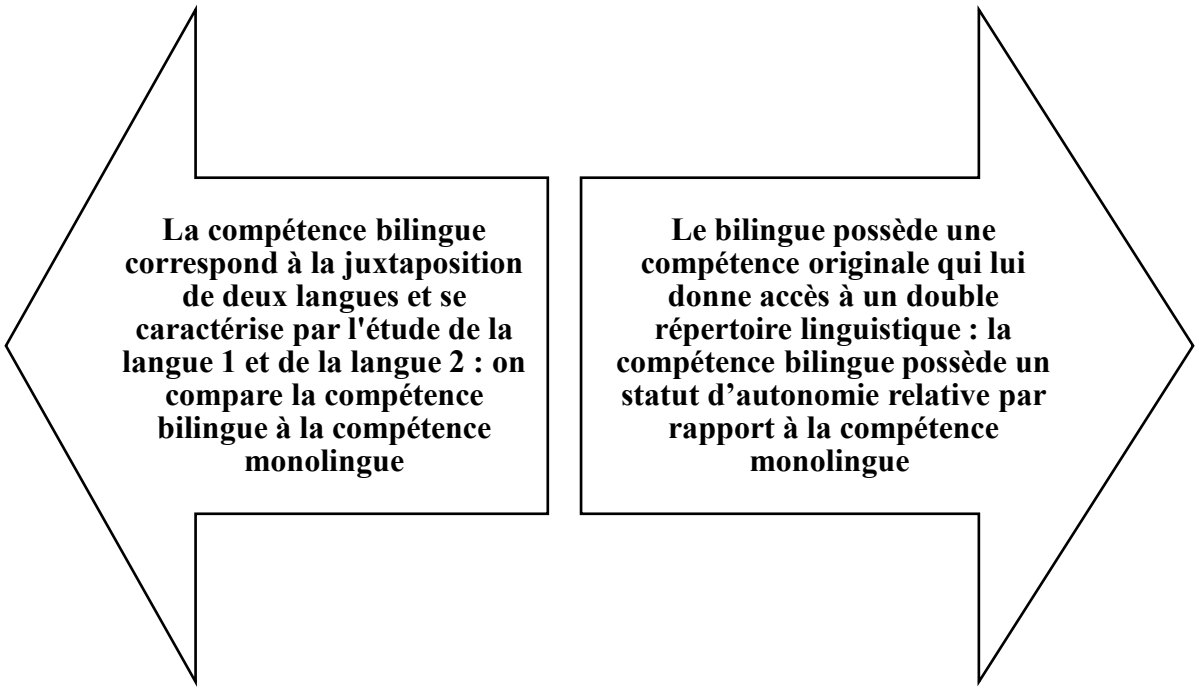
[89] Selon Abdelilah-Bauer (2008 : 29) : « le bilinguisme sera additif si toutes les compétences cognitives sont développées dans les deux langues, neutre ou soustractif si les compétences sont développées de manière inégale. Le développement d'un bilinguisme additif, neutre ou soustractif est déterminé en partie par la répartition des langues dans l'environnement immédiat, ainsi que par la nature des langues en contact ».

Remarquons également qu'il existe un bilinguisme dit « passif » qui se définit par la compréhension d'une deuxième langue sans la parler. Dans ce cas de figure, les compétences dans les deux langues sont inégales et l'on parlera alors de bilinguisme « imparfait », en contraste avec le bilinguisme « parfait ou idéal ».

b) Le bilinguisme dit « imparfait »

Lüdi et Py (2003) ont également étudié la répartition des langues d'un bilingue en termes de compétences en proposant deux modèles (voir figure 8).

Figure 8 Répartition des langues selon les compétences (Lüdi & Py, 2003 : 82-83)



La première possibilité (flèche de gauche) a été pendant très longtemps l'hypothèse de référence. Il en découla des conclusions négatives quant à la compétence bilingue telle que les idées reçues énoncées plus haut. Fort heureusement de nos jours cette représentation a presque entièrement disparu chez les chercheurs et nous privilégions la deuxième possibilité (flèche de droite). De fait, on admettra que le cerveau d'un locuteur monolingue est différent de celui d'un locuteur bilingue de par les capacités cognitives que ce dernier aura développées[90]. De nombreuses études montrent actuellement que les locuteurs bilingues ont de meilleurs résultats scolaires que les locuteurs monolingues dans tous les domaines[91]. Remarquons également que dans le cas de la deuxième hypothèse, ce double répertoire permet aux bilingues d'utiliser entre eux des formes mixtes parfaitement régularisées correspondant à des marques transcodiques de type calques, emprunts ou bien alternances

[90] Nous en reparlerons un peu plus loin avec notamment les capacités métalinguistiques que développent les bilingues.

[91] Nous ne développerons pas cette affirmation dans le cadre de notre recherche.

codiques, et qui, le cas échéant, peuvent donner naissance à une nouvelle norme créée et reconnue par tous les locuteurs bilingues de ces langues (tel est le cas du « Spanglish »).

Pour en revenir au « bilinguisme imparfait », Grosjean (1993) combine cette notion avec le concept de compétences (in)égales entre les deux langues, puisqu'il précise qu'être « bilingue » regroupe à la fois :

> « Les personnes qui ont une compétence de l'oral dans une langue, de l'écrit dans une autre, les personnes qui parlent plusieurs langues avec un niveau de compétences différent dans chacune d'elles (et qui ne savent ni lire ni écrire dans l'une ou l'autre), ainsi que, phénomène assez rare, les personnes qui possèdent une maitrise parfaite de deux (ou plusieurs) langues » (Grosjean, 1993 : 14).

L'auteur met en avant la possibilité d'un bilinguisme imparfait : le critère d'égalité de compétences linguistiques entre les deux langues n'est plus obligatoire. Toutefois, comme le fait remarquer Perregaux dans son ouvrage *Les enfants à deux voix: des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture* (1994 : 25), « rares sont les personnes qui acceptent la qualification de bilingue si elles ont l'impression de ne pas connaitre parfaitement les langues qu'elles parlent ». Aujourd'hui encore le grand public est en accord avec les propos de Perregaux pour deux raisons : d'une part, le concept de bilinguisme « parfait » a été pendant longtemps véhiculé par les experts comme le seul bilinguisme existant, d'où son ancrage persistant dans l'esprit du grand public ; d'autre part, les non-spécialistes ne connaissent que très rarement l'expression « bilingue imparfait »[92], et n'ont jamais entendu parler de la notion de « compétence inégale » associée au bilinguisme ; ils sont donc peu enclins à se considérer bilingues si leurs compétences ne sont pas équivalentes dans les deux langues.

c) Le bilinguisme et la prononciation : apparition d'un accent

Une autre idée reçue serait qu'une personne bilingue ne doit avoir d'accent dans aucune de ses langues. Les locuteurs ainsi définis seraient de « vrais » bilingues, ceux qui ne sont pas « parfaitement » bilingues ne pouvant pas recevoir l'étiquette de bilingue (Grosjean, 2015 : 14) ; or dans la réalité la plupart des bilingues parle une ou plusieurs de leurs langues avec un accent. Ajoutons même qu'il n'existe aucun lien entre la connaissance que l'on peut avoir d'une langue et l'accent et, ce dernier se manifeste :

> « Lorsqu'un élément nouveau dans une langue est remplacé par un autre son que la personne connait déjà : par exemple, le "th" anglais peut être remplacé par "s", "z", "f" ou "v" chez un francophone. Il arrive aussi que deux sons proches dans une langue ne soient pas correctement différenciés : pour "seat" et "sit", en anglais, un francophone pourra utiliser un seul son en se basant sur le "i" du français » (Grosjean, 2015 : 39).

[92] Encore fois, cette constatation a été recueillie lors de la conférence sur la vulgarisation des savoirs scientifiques intitulée « Tête à tête avec les chercheurs » en avril 2016, au Muséum d'Histoire Naturelle de Toulouse.

Plus loin encore dans cette lancée, cet auteur précise que l'accent des bilingues présente, bien entendu, certains inconvénients, mais également des avantages auxquels on ne pense pas immédiatement (voir tableau 10).

Tableau 10 Avantages et inconvénients de l'accent des bilingues (Grosjean, 2015 : 40)

+	−
• L'accent permet de signaler l'appartenance à groupe • L'interlocuteur ne s'attend donc pas à ce que le premier connaisse la langue comme un natif (même si c'est parfois le cas) • Un accent intrigue et soulève la curiosité • Certains accents étrangers sont perçus positivement, tels que l'accent anglais en français ou l'accent français en allemand	• Donner l'impression que l'on n'a pas fait l'effort d'apprendre la langue pleinement • Rencontrer parfois des problèmes de communication avec le locuteur de cette langue • Créer une confusion dans la perception de l'autre • Constater que son accent augmente lorsqu'on est nerveux ou émotif • Se faire remarquer surtout si la langue que l'on parle et le groupe auquel elle appartient ne sont pas acceptés

La présence d'un accent dans une langue, ou autrement dit de marques – qu'elles soient d'ordre phonétique, mais également en extrapolant d'ordre grammatical ou encore lexical – d'une langue dans une autre, est encore largement perçue, par le grand public, comme une prononciation « incorrecte » de la langue seconde. On en revient encore et toujours au principe de « bilinguisme parfait » où seule est considérée bilingue la personne qui parlerait la langue seconde comme un natif de cette langue.

En définitive, et comme le souligne Colin (2012 : 28), cette représentation de l'individu bilingue, bien souvent idéalisé, est à considérer avec attention étant donné qu'elle fait partie intégrante de la vision des acteurs de l'enseignement bilingue (enseignants, parents). Ainsi Colin (2012 : 28) souligne que certains enseignants se proposent de former des individus « parfaitement » bilingues et par extension, les parents pourraient s'attendre à ce que leurs enfants développent une compétence « idéalisée et équilibrée » ; néanmoins Colin précise que cette compétence est rarement atteinte dans un contexte scolaire. Les représentations quant au bilinguisme sont alors d'autant plus importantes qu'elles ont un rôle à jouer dans l'EA des langues[93].

Toutefois, dans le cadre de ce travail, on considèrera qu'il n'existe pas une seule catégorie de bilingues, mais bien plusieurs degrés de bilinguisme. Les conditions d'acquisition et d'emploi des deux langues varient alors selon de très nombreux paramètres, dont les facteurs les plus importants sont l'âge, les conditions d'acquisition (en famille ou à

[93] Nous développerons cette affirmation un peu loin dans ce travail de recherche.

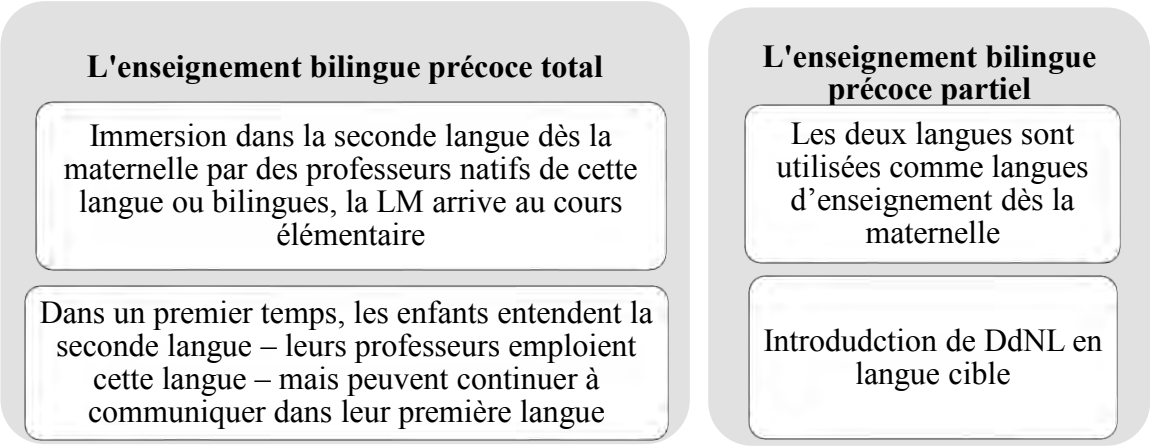
l'école), les attitudes sociales de l'entourage envers le bilinguisme et envers chacune des deux variétés linguistiques, les fonctions remplies par chaque variété ou bien les rapports langues-cultures et langue-pensée (voir Carton & Riley, 2003 : 12 et Colin, 2012 : 28).

Une fois le concept de bilinguisme posé, nous pouvons à présent nous pencher, d'une part, sur la construction du bilinguisme chez les apprenants, et d'autre part, sur l'organisation de compétences induites par ce bilinguisme.

2.2.3 Construction du bilinguisme chez les apprenants

Selon Perregaux (1994 : 49-50), les modalités d'acquisition du bilinguisme chez le jeune enfant dépendent de plusieurs variables dont principalement les deux suivantes : soit la famille est bilingue, soit la langue familiale n'est pas celle de l'école. Dans le premier cas, l'acquisition bilingue se fera en milieu informel, ce qui renvoie à une situation naturelle ; dans le second, l'acquisition relèvera d'une situation didactique, scolaire, formelle. On se trouve donc en face d'une modalité d'acquisition proprement dite et d'une modalité d'apprentissage ; cette dernière – et celle qui nous intéresse dans le cadre de ce travail de recherche – pouvant être découpée en deux types (voir figure 9).

Figure 9 Enseignement bilingue précoce total *vs* enseignement bilingue précoce partiel (Abdelilah-Bauer, 2008 : 183-184)



On notera que l'importance et la place accordée à la première langue varie selon les modalités. Et pourtant, Perregaux (1994 : 47) rappelle que « la langue seconde ne peut s'acquérir convenablement que si elle s'ancre sur une langue première déjà bien maitrisée » ; ce qui n'est pas le cas lorsque la deuxième langue est introduite en maternelle. De fait, il considère que l'enfant s'approprie la langue seconde de trois façons :

- il peut s'appuyer sur ses compétences préalables (de type phonologiques, lexicales et syntaxiques) dans la première langue ;
- il progresse simultanément dans les deux langues dans des domaines linguistiques nouveaux pour chacune des langues ;
- il développe des compétences linguistiques en langue seconde par des expériences propres à cette langue.

On voit ici apparaitre une approche par analogie où les élèves pourraient comparer leurs

connaissances, savoirs, compétences dans les deux langues. Et il s'il est évident qu'une telle approche est bénéfique pour les apprentissages, il n'en reste pas moins que l'avantage de l'enseignement bilingue va bien au-delà de la simple comparaison des langues, qui seraient juxtaposées dans les programmes. Ainsi, on soulignera le passage de langue comme objet à sujet ou moyen d'enseignement : « la nouvelle langue ne sert pas que des objectifs d'acquisition de compétences linguistiques ; mais elle remplit également des fonctions de communications "directes" » (Camilleri Grima & al, 2003 : 51-52). Les élèves n'apprennent plus des « phrases types » ou « dialogues types » dans l'autre langue[94] – qu'ils pourraient réciter et réutiliser si l'occasion se présentait dans une situation de la vie réelle –, mais bien ils apprennent à utiliser une nouvelle langue, comme outil et non comme objet, dans un contexte authentique, légitimant le statut de celle-ci et décuplant leur motivation quant à son apprentissage. De fait, la motivation quant à l'apprentissage d'une langue, qui pourrait éventuellement être réutilisée plus tard, est plus faible/fragile/variable que celle d'une langue qui sert la communication immédiate et/ou quotidienne (en contexte scolaire ou non).

Par ailleurs, le bilinguisme précoce à parité horaire français-langue régionale peut être considéré dans ce contexte global comme une véritable révolution dans l'institution nationale. Ainsi Escudé (2013b : 349) mentionne que l'école légitime le statut de la LVR qui devient « une langue vectrice, une langue d'apprentissage des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être ». Il continue en remarquant le triple atout de ce bilinguisme, à savoir :

- la transmission de la langue maternelle de l'élève et la reconnaissance d'une identité propre ;
- la construction de compétences métalangagières (en LVR, en français ou dans toute autre langue), premier pas vers le plurilinguisme ;
- le développement de compétences cognitives fortes dans les disciplines enseignées.

2.2.4 Construction de compétences et ouverture à d'autres langues

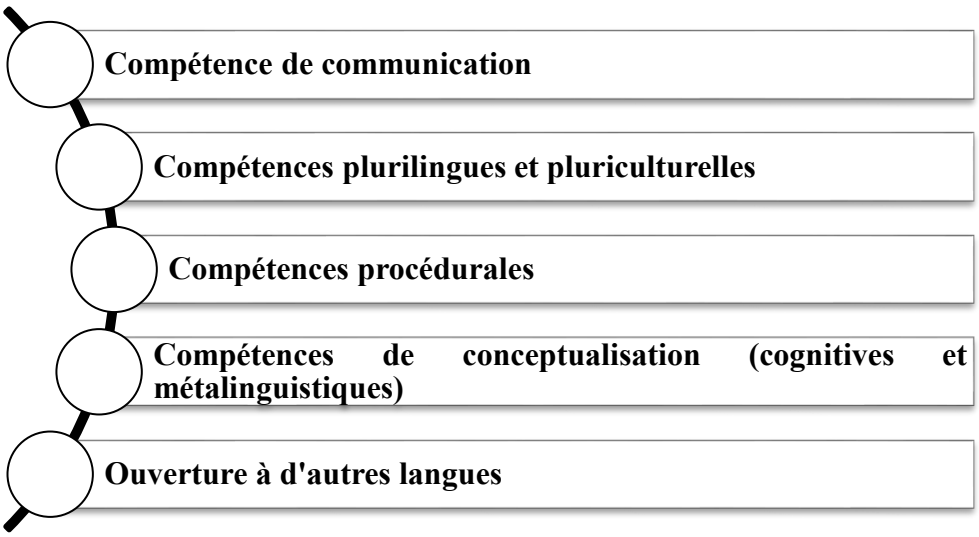
Avant de partir dans l'explication et la présentation des compétences développées par les bilingues, nous aimerions, en premier lieu, préciser ce que nous attendons par « compétence ». Pour cela, nous avons choisi de garder la définition de Tardif (2015) qui énonce qu'une compétence renvoie à « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ». Notre interprétation de cette définition revient à différencier la conceptualisation de Tardif et la notion de « connaissance » qui, jusqu'à présent dans cette recherche, ont été utilisées de manière synonymique. Considérons alors qu'une connaissance se restreint au « savoir » alors qu'une compétence est un « savoir-agir ». Ainsi, la compétence serait une action qui consiste à utiliser/invoquer le savoir ou la connaissance.

Dans le cas de la construction du bilinguisme, les compétences développées par les bilingues sont tout autant linguistiques (et donc spécifiques à une langue) que transversales

[94] Nous verrons dans l'étude de cas que l'insécurité linguistique des professeurs de LVE les pousse souvent à recourir à ce type d'enseignement.

(pouvant être réutilisées dans diverses situations et disciplines)[95]. Ces dernières sont d'autant plus intéressantes qu'elles sont bien souvent méconnues des apprenants eux-mêmes, qui n'ont pas conscience de les avoir développées, alors qu'ils sont plus aisément lucides quant à leurs compétences linguistiques. Ces compétences transversales sont diverses et variées et dans le cadre de ce travail nous en retiendrons cinq (voir figure 10).

Figure 10 Les cinq compétences transversales liées au bilinguisme



a) Compétence de communication

Selon le CECRL[96] (Conseil de l'Europe, 2001 : 11), l'enseignement bilingue – qui immerge un apprenant dans un contexte où il côtoie deux langues (au minimum) – facilite le développement d'une compétence communicative spécifique permettant d'organiser les langues à l'intérieur d'une même sphère linguistique. Cette compétence communicative est également nommée par Porquier et Py « macrocompétence » (2004 : 26) et, s'acquiert et s'exerce essentiellement à l'oral, permettant ainsi de faire face « aux situations courantes de la vie quotidienne » (Dalgalian, 2000 : 46). Bien entendu, cette compétence n'a pas pour ambition d'égaler celle d'un natif mais tente plutôt de répondre à des besoins scolaires spécifiques (voir Colin, 2012 : 57).

Notons également que selon le CECRL (2001 : 17) la compétence à communiquer peut être développée en sous-catégorie avec : une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante pragmatique (voir tableau 11).

Tableau 11 Les trois composantes de la compétence à communiquer

Compétence linguistique	Compétence sociolinguistique	Compétence pragmatique
Elle concerne les savoirs et savoir-	Elle renvoie aux normes sociales (telles que les règles d'adresse et	Elle recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la

[95] Notons que les compétences transversales ne sont pas propres à la langue, mais sont celles auxquelles on fait appel pour différentes activités, y compris langagières.
[96] Extrait que nous avons déjà cité dans le chapitre 1.

faire quant au lexique, à la phonétique ou encore à la syntaxe	de politesse et les groupes sociaux) et touche toute communication entre locuteurs de différentes cultures	langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) + la maitrise du discours, sa cohésion et sa cohérence

En somme, la compétence communicative, comme son nom l'identique, permet de communiquer et, dans le cas des bilingues, de communiquer dans deux langues. Cette macrocompétence a pour fonction de gérer les langues et elle permet de passer d'une langue à l'autre et « d'emprunter du matériel linguistique à l'une des deux langues pour le réutiliser dans l'autre » (Porquier & Py, 2004). Au contraire, dans le cas des monolingues, cette compétence communicative est beaucoup moins développée puisque le nombre de langues est réduit au minimum (une seule langue) ; le cerveau des monolingues n'apprend donc pas à *switcher* entre les langues et à se servir des différentes connaissances linguistiques à disposition, avant l'introduction d'une première LVE.

b) Compétences plurilingues et pluriculturelles

À l'origine la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle – parue en tant que titre d'une étude préparatoire à l'élaboration d'un Cadre européen de référence pour l'apprentissage et l'évaluation des langues vivantes et reprise ensuite dans le CECRL lui-même – s'intéressait à l'enseignement des langues étrangères. Comme le rappelle Coste (2010a) ; l'objectif est d'abandonner, d'une part, les « représentations mythiques » du bilingue « parfait », et d'autre part, l'apprentissage des langues de manière cloisonnée et le développement de compétences équilibrées dans les différentes langues[97].

Actuellement, le CECRL définit la compétence plurilingue et pluriculturelle comme :

> « Une compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maitrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considèrera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition, et dans laquelle l'utilisateur peut puiser » (Conseil de l'Europe, 2001 : 128).

Partant, et tout comme pour les bilingues, il arrive que les plurilingues, entre eux, passent d'une langue à l'autre, parfois au sein d'un même énoncé ; voire ont recours à des formes alternées. « Ce changement de langue (…) permet de négocier du sens, porter des messages de contenus, donner des informations sur le locuteur, son identité sociale et culturelle, la place qu'il occupe dans la conversation, ou la nature de l'échange » (Coste & al, 2009 : 18-19).

Au-delà de cela, la notion de plurilinguisme va de pair avec le « pluriculturel ». On s'attachera à dire que chaque langue est représentative d'une culture et d'une vision du monde à part entière. Si l'on pense ainsi, on ne peut envisager de développer des compétences plurilingues sans compétences pluriculturelles. Cela reviendrait à apprendre un texte par cœur mais qui serait complètement vide de sens : on apprend les mots mais on ne connait pas leur

[97] Gajo (2013 : 55-56) rappelle qu'« en mettant l'accent sur les besoins communicatifs, cette notion prolonge d'une certaine manière celle de compétence à communiquer ».

signification. L'aspect culturel est là pour transcrire et interpréter la langue, mais également pour comprendre les natifs de cette langue (leur histoire, leurs traditions ou encore leur représentation du monde). Sans compter qu'un apprentissage entouré d'un contexte culturel est bien plus efficace et durable puisqu'il fait appel aux sentiments et aux émotions ; or on sait que la mémoire à long terme est fortement liée à l'affect et aux sentiments. Par exemple, on se souviendra des années plus tard de certains mots en LVE parce que l'on considérait le professeur de cette langue.

c) Compétences de conceptualisation

- Compétences cognitives :

Un nombre considérable d'études menées depuis ces dernières décennies rapportent que le bilinguisme affecte le développement neurologique ou bien cognitif. En effet, acquis dans des conditions favorables (bilinguisme simultané ou consécutif), le bilinguisme est un facteur bénéfique au développement de l'enfant. On dit de ces enfants qu'ils font preuve d'une plus grande « flexibilité cognitive » tant ils sont capables de passer d'un code linguistique à un autre sans difficulté. Mais qu'entend-on par « flexibilité cognitive » ? Pour répondre à cette question, nous avons choisi de reprendre les travaux de thèse d'Angélique Laurent (2007), intitulés « les effets du bilinguisme sur le développement métalinguistique : le cas des enfants bilingues français-occitan », que nous jugeons très complets. Cependant pour ne pas être redondant, nous avons choisi de simplifier et de résumer les idées et conclusions de sa thèse. Selon cette chercheuse, le bilinguisme affecte le développement cognitif de six manières (voir figure 11 et tableau 12).

Figure 11 Bilinguisme et développement cognitif (Laurent, 2007)

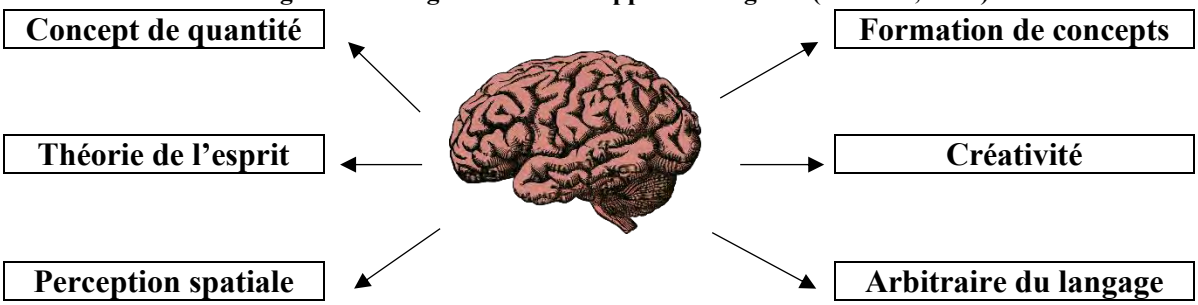


Tableau 12 Bilinguisme et développement cognitif (Laurent, 2007)

Concepts	Définitions	Différences entre monolingues et bilingues
Concept de quantité	Les recherches qui traitent du concept de quantité et des capacités mathématiques datent des années 1960 et utilisent des paradigmes de résolution de problème et d'arithmétiques	- Les recherches sur les capacités mathématiques montrent que la résolution de problèmes est plus complexe pour les personnes bilingues « non équilibrées », c'est-à-dire ayant une langue « dominante » et une langue « non dominante », que pour les personnes monolingues ou bilingues « équilibrées », qui possèdent deux langues de manière équivalente. En d'autres termes, le niveau de compétences langagières étant faible dans la deuxième langue, cette « faiblesse » affecte les

		capacités des sujets bilingues à résoudre les problèmes mathématiques (Laurent, 2007) - Toutefois Bialystok et Codd (1997) ont prouvé que les enfants bilingues ont plus de facilités à ignorer les informations trompeuses et donc à se centrer sur le calcul
Formation de concepts[98]	Les enfants d'âge préscolaire rencontrent des difficultés lorsqu'il s'agit de suivre plusieurs règles différentes lors de la résolution d'une tâche	- Les enfants bilingues ont plus de facilités à ignorer ou ne pas tenir compte d'un indice, d'une information, pour centrer leur attention sur le nouveau stimulus cible (Laurent, 2007) - Bialystok (1999, 2005) et Bialystok et Martin (2004) expliquent que ce phénomène est dû aux avantages du bilinguisme : chez les enfants bilingues, leur expérience quotidienne face à deux systèmes linguistiques (choisir un mot parmi deux ou plusieurs mots pour signifier une même chose) les oblige à prêter attention aux indices pertinents d'une situation pour sélectionner une des deux langues et inhiber l'autre
Théorie de l'esprit	Attribution d'états mentaux, de croyances à autrui qui ne sont pas forcément les mêmes que les nôtres	Les enfants bilingues font preuve de capacités de contrôle attentionnel et d'inhibition lorsque la tâche nécessite un niveau d'exigence cognitive élevé (Bialystok et Senman, 2004)
Créativité	Aptitude de tout sujet parlant une langue à comprendre et à émettre un nombre indéfini de phrases qu'il n'a jamais entendues auparavant	Selon Cummins (1976) les enfants bilingues « équilibrés », c'est-à-dire ayant atteint une certaine maitrise des deux langues, ont des performances supérieures à celles d'enfants monolingues ou bilingues « moins équilibrés »
Perception spatiale	Capacité à évaluer la position des objets dans l'espace et à comprendre leurs relations dans l'environnement	Les bilingues obtiennent de meilleures performances que leurs camarades monolingues : ce qui témoignerait d'une capacité d'analyse supérieure (Karp & al., 1971 ; De Avila & Duncan, 1979 ; Bialystok, 1992)
Arbitraire du langage	Compréhension, prise de conscience des relations arbitraires entre les	Selon Bialystok (1988) les bilingues parfaits et partiellement bilingues sont supérieurs aux monolingues. L'expérience de la possession de

[98] Dans ce cadre, la langue n'est pas qu'un outil de communication, mais elle sert également « d'outil de conceptualisation ». Pour comprendre la « formation de concept » ou « conceptualisation » dans l'enseignement bilingue, on reprendra les notions de « reformulation » et « clarification ». Ainsi, Gajo nous rappelle que : « Le processus de reformulation intéresse le contenu disciplinaire, dans la mesure où il contribue à sa clarification et sa transmission. Il demeure cependant plus ancré du côté des savoirs linguistiques et travaille avant tout sur l'opacité du discours. Dans l'enseignement bilingue, il s'agit de passer du traitement de l'information disciplinaire à la construction, à l'établissement des savoirs en DdNL, de l'opacité du discours à la densité des savoirs. (…) [De plus] l'authentification consiste (…) à montrer que la langue n'existe pas en dehors de contenus, d'enjeux "non linguistiques" qu'elle contribue à façonner et, par conséquent, elle vise à thématiser les faits linguistiques dans le cadre de ces contenus et pour ceux-ci. L'attention prêtée à l'authentification de la langue, à la densité des savoirs disciplinaires sous-tend le processus de conceptualisation, plus directement dirigé vers la DdNL que ne l'est le processus de reformulation ou, plus généralement, de clarification, ce dernier fonctionnant néanmoins souvent comme déclencheur » (Gajo, 2007 : 39).

	formes linguistiques et les significations	deux systèmes linguistiques entraine une prise de conscience plus précoce des relations arbitraires entre les formes et les significations

Au terme de sa thèse, Angélique Laurent (2007) conclut que les bilingues ne présentent pas un avantage cognitif général. Néanmoins, les tâches cognitives contenant des informations contradictoires sont mieux résolues par les sujets bilingues. Elle remarque également que cette capacité à inhiber l'attention envers une information trompeuse pour se focaliser sur l'indice pertinent constitue un avantage cognitif non négligeable pour les personnes bilingues.

Au contraire, l'étude sur l'enseignement de la langue basque, menée par Bachoc (1999 : 232) montre que même si les élèves bilingues sont exposés deux fois moins de temps à un enseignement en français que les monolingues, et qu'ils construisent le programme national de mathématiques en LVR, ils obtiennent des résultats supérieurs pour l'épreuve de français ainsi que pour l'épreuve de mathématiques. Les bilingues ont donc développé des compétences cognitives que n'ont pas leurs camarades monolingues.

- Compétences métalinguistiques :

Concernant l'aspect métalinguistique, Gombert (1990 : 11) le qualifie comme « l'attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation » et définit les activités métalinguistiques comme :

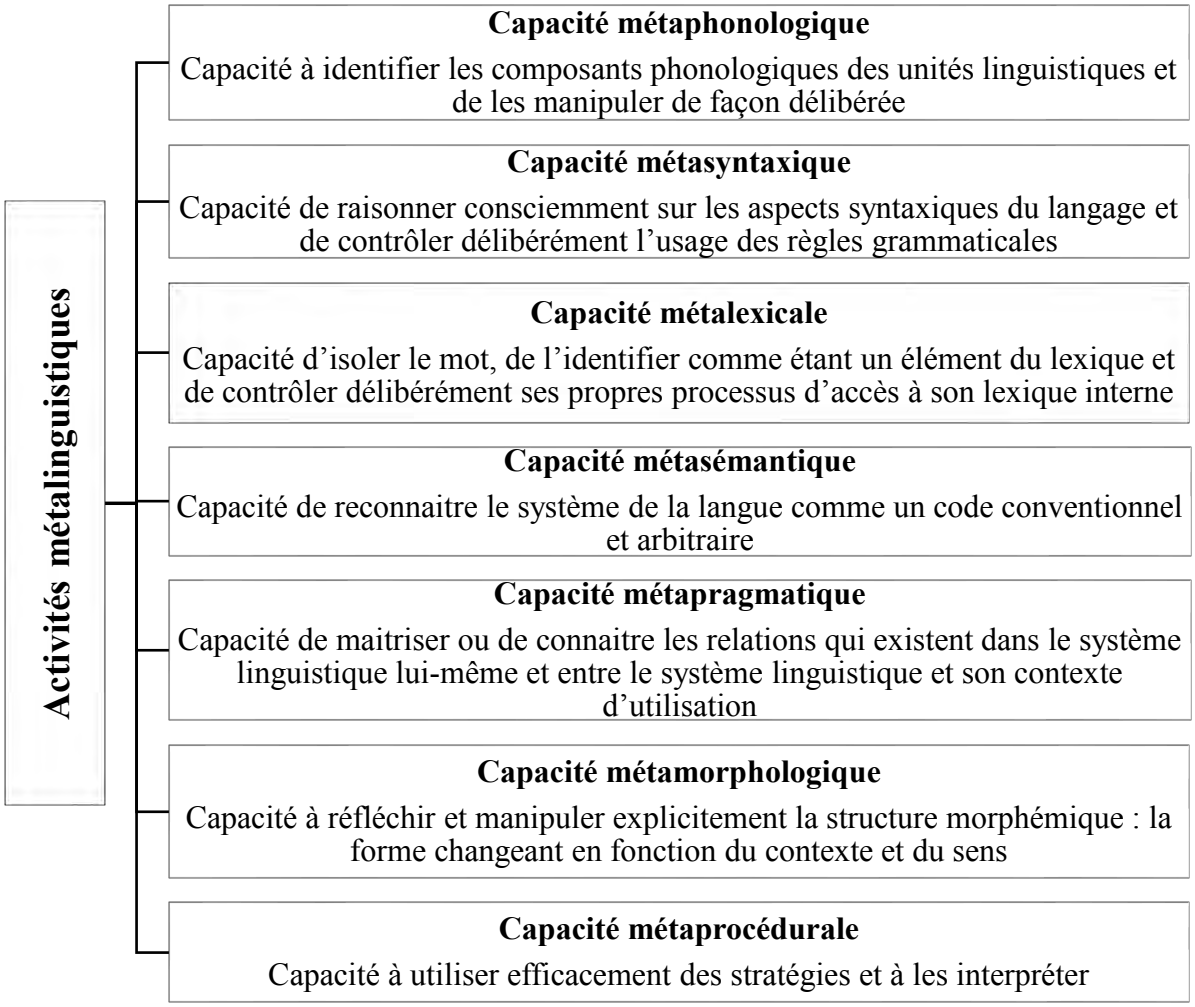
1- les activités de réflexion sur le langage et son fonctionnement ;
2- la capacité à mobiliser ses compétences linguistiques (Gombert, 1990 : 27).

Ces activités doivent, selon cet auteur, refléter un contrôle délibéré, conscient de la part du sujet. Cette notion de conscience est d'autant plus importante qu'elle fait débat au sein même de la communauté scientifique. En effet, pour les linguistes, toute situation d'énonciation constitue une activité métalinguistique, qu'elle soit consciente ou non ; au contraire, les psycholinguistes se soucient de déterminer si l'activité métalinguistique du sujet est consciente ou non. En cela, Culioli (1990 : 41) nous propose une différenciation du terme « métalinguistique » en affirmant que le « conscient » relève d'une activité « métalinguistique » et le « non-conscient » est considéré comme « épilinguistique ». Il entend par activités épilinguistiques les activités qui s'apparentent au comportement métalinguistique, mais qui sont effectuées sans contrôle conscient. Selon cet auteur « le caractère réfléchi et intentionnel est inhérent à l'activité strictement métalinguistique » (Culioli, 1990 : 41). Ces deux activités se distinguent donc par leur caractère conscient ou non[99].

Par ailleurs, Gombert (1990) distingue cinq types d'activités métalinguistiques auxquelles nous ajouterions la capacité métamorphologique ainsi que la capacité métaprocédurale (voir figure 12).

[99] Nous garderons cette différenciation tout au long de cette recherche pour qualifier de « métalinguistiques » les compétences métalinguistiques déclarées par les élèves – et donc conscientes – et le cas échéant constatées lors des observations de classes ; alors que nous parlerons de compétences « épilinguistiques » lorsqu'elles seront constatées – si tel est le cas – lors des observations de classes mais inconscientes chez les élèves.

Figure 12 Les sept types d'activités métalinguistiques (Gombert, 1990)



Notons que parmi ces sept activités, quatre sont linguistiques (phonétique, syntaxe, lexique, sémantique) puisqu'elles traitent des aspects exclusivement liés à la langue, alors que les activités pragmatiques, morphologiques et procédurales concernent davantage l'adaptation de la langue au contexte.

Ajoutons que selon Laurent (2007) c'est à partir du niveau scolaire de CM1 que les enfants exposés à l'apprentissage précoce d'une deuxième langue témoignent de capacités métaphonologiques plus développées que leurs pairs monolingues. Concernant l'aspect métasyntaxique, Laurent a constaté des différences entre les groupes monolingue et bilingue également à partir du niveau scolaire de CM1. Les enfants bilingues français-occitan témoignent de capacités de contrôle plus importantes que leurs pairs monolingues français : ils manifestent plus de facilités pour fixer leur attention sur un aspect de la phrase, en l'occurrence l'aspect grammatical, et négliger l'aspect sémantique. Mais il faut attendre le niveau scolaire de CM2 pour constater de légères différences entre les deux groupes d'enfants en anglais : les résultats obtenus à certaines tâches montrent qu'ils témoignent d'un développement métasyntaxique légèrement plus développé en langue anglaise comparativement à leurs pairs monolingues.

Pour ailleurs, concernant les capacités métasyntaxiques – et comme second exemple – nous pouvons nous appuyer sur une recherche de Demont (2001) dans laquelle elle examine la contribution de l'apprentissage précoce d'une deuxième langue au développement de la

conscience linguistique. L'échantillon qu'elle constitue est composé d'enfants bilingues français-allemand (issus d'un enseignement bilingue à parité horaire) et d'enfants monolingues français. Ces enfants sont évalués au moyen de trois tâches : une tâche de jugement grammatical et deux tâches de correction d'agrammaticalité dont une contient des phrases asémantiques. Les résultats montrent que, toutes tâches confondues, les enfants bilingues obtiennent des performances supérieures à celles des enfants monolingues. Les enfants bilingues témoignent donc d'une conscience syntaxique plus développée que leurs pairs monolingues. Ces résultats sont en accord avec l'hypothèse d'un « avantage du bilinguisme » sur le développement de la prise de conscience, du contrôle des aspects formels du langage et, plus généralement sur le développement précoce de compétences dû à la didactisation du contact des langues. On admettra alors que l'avantage du bilinguisme pourrait faciliter l'apprentissage des langues en général.

Après avoir présenté le concept de « métalinguistique » et ses différentes composantes, intéressons-nous à présent au développement des compétences métalinguistiques ainsi qu'à leurs fonctions.

Ainsi, la fonction métalinguistique implique qu'on puisse recourir à une langue spécifique : la métalangue, que Gombert (1990 : 11) définit comme « la langue naturelle ou une langue formalisée (…) qui sert à parler d'une langue. Plus précisément, ce vocable renvoie (…) à une langue dont l'unique fonction est de décrire une langue ».

D'autre part, dans son article intitulé « Le développement de compétences métalinguistiques par les approches plurielles », De Carlo (2015 : 4) décrit les compétences métalinguistiques comme des « stratégies métalinguistiques favorisant non seulement l'apprentissage des langues mais aussi l'acquisition de savoirs ». Le fait de comparer les langues en tant qu'outil permet de développer des compétences métalinguistiques auxquelles les élèves ont accès, seuls ou guidés par le professeur. Au cycle III, ces compétences se développent simultanément en français et dans la LVR, permettant ainsi d'utiliser les relations entre langues pour structurer et renforcer les acquisitions (selon la circulaire n° 2001-167 concernant les modalités de mise en œuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire).

Cependant, notons que les considérations d'ordre métalinguistique ne sont pas limitées au cadre de l'enseignement des langues comme discipline, mais qu'elles peuvent surgir en situation d'enseignement des DdNL. De fait, Duverger (2008) rappelle que :

> « L'acquisition de ces compétences métalinguistiques passe par des apprentissages linguistiques immédiatement mis à l'épreuve dans des activités d'apprentissages disciplinaires. Ces expériences linguistiques réelles en langue seconde, vécues, intériorisées, instrumentalisées, ont un impact fort sur l'apprentissage de cette deuxième langue : quand, en effet, dans l'enseignement bilingue, l'on fait des mathématiques ou de la biologie en langue seconde, l'implication est forte, l'expérience est profonde, concrète, secrète, quelquefois difficile et pleine d'insécurité, mais elle est profondément formatrice. »

En résumé, le bilinguisme permet de développer une capacité de réflexion sur la langue comme objet mais également sur la langue de scolarisation. Duverger (2008) mentionne que cette capacité de réflexion permet ainsi : « du recul, de la distance, de l'écho, des effets de loupe : il s'agit d'une pédagogie du détour, d'une mise en place de stratégies comparatives/contrastives qui sont autant d'aides pour mieux "voir" fonctionner sa propre

langue ». Cette conscience métalinguistique est spécifique au bilingue qui organisent très tôt leur langage en deux systèmes distincts : ils sont donc capables de percevoir l'arbitraire d'un mot et de séparer le mot de sa signification (voir Abdelilah-Bauer, 2008 : 43).

d) Compétences procédurales

Les compétences procédurales correspondent au « comment procéder », aux étapes nécessaires pour arriver à la réalisation de l'action, au « savoir-faire ». Ce type de compétences s'acquière par l'expérimentation (contexte d'action) et sont donc intrinsèquement liées à des connaissances dynamiques propres à chaque individu.

Dans cette perspective, Perrenoud (1995 : 76) nous interpelle sur la capacité à mobiliser ces connaissances en situation – à « se les approprier, (…) les incorporer à habitus » – pour les rendre opérationnelles. Et selon lui :

> « Cette maitrise pratique passe par la construction et la consolidation intensives, à travers la résolution de problèmes complexes, concrets et variés, des schèmes d'action reliant, intégrant, adaptant les connaissances aux situations singulières avec une régulation des schèmes de pensée et d'action au gré de l'expérience » (Perrenoud, 1995 : 76).

En ce sens, les compétences procédurales recouvriraient les compétences pragmatiques déjà citées, notamment en termes de transfert, de comparaison et d'hypothèses de sens.

Dans le cadre du bilinguisme, si l'on reprend l'exemple de l'étude de Bachoc (1999 : 231-232) concernant l'enseignement de la langue basque, cet auteur précise que les bilingues sont avantagés quant à l'apprentissage des mathématiques puisqu'ils ont développé « la capacité d'imaginer de nouvelles manières d'envisager un problème inédit ». On retrouve bien ici la présence d'une compétence procédurale particulière.

e) Apprentissage d'une troisième langue

Comme nous l'avons déjà évoqué, le bilingue développe une compétence composite et complexe et non deux compétences distinctes. C'est cette compétence flexible et nouvelle qui permet de penser en deux langues, d'avoir accès au langage.

Par ailleurs, le développement des compétences précédemment citées (communicatives, plurilingues et pluriculturelles, cognitives et métalinguistiques) chez les bilingues a bien évidemment un impact sur sa vision du monde et des langues. Ainsi Duverger (2008) note que « le fait de vivre au quotidien les problèmes de traduction, d'interprétation, le fait de chercher des relations entre les langues, des transparences, des dissemblances, des étymologies, etc. favorise le développement de compétences d'ouverture à d'autres langues. »

Plus loin encore, on espère noter que la représentation des langues pour un élève bilingue et pour un monolingue est différente. Il semble intuitif de penser que les élèves bilingues auront moins d'*aprioris* pour une nouvelle langue que les monolingues. Les bilingues – ayant déjà été confrontés à une langue inconnue – seront plus « ouverts d'esprit » lorsqu'une nouvelle langue sera introduite dans leurs cursus. D'autant plus que l'expérience du bilinguisme peut engendrer chez certains élèves un sentiment de curiosité naissant face à

de nouvelles langues. Entendons-nous bien, on ne nie pas la curiosité des élèves monolingues, on suppose simplement que celle des bilingues sera plus étendue. Cette hypothèse est également soutenue par la circulaire n° 2017-072 – relative à l'enseignement des langues et cultures régionales – puisque cette dernière souligne que l'enseignement bilingue français-langue régionale « conforte l'apprentissage du français et prépare les élèves à l'apprentissage d'autres langues ». Elle évoque également le fait que « la parenté linguistique de certaines langues régionales avec des langues étrangères, comme les communautés linguistiques transfrontalières, est susceptible d'être exploitée et de donner lieu à une réflexion sur la langue de nature à faciliter l'apprentissage ultérieur d'autres langues vivantes ». Il semblerait alors que ce contexte favorise le recours à l'IC et à la didactisation du contact des langues.

Conclusion

En somme, et pour la suite de ce travail, on se souviendra que l'enseignement bilingue français-langue régionale permet à la langue cible (dans notre cas on parlera de l'occitan) de devenir « le médium d'instruction » et « occupe une place prépondérante dans le curriculum » (Colin, 2012 : 61) : la langue cible devient donc la langue de scolarisation au même titre que le français. Cette reconnaissance de la seconde langue[100] aura également une influence sur les représentations que les apprenants se font de cette langue (langue « utile », langue de la communication quotidienne ou bien langue de l'école) et aura surement une incidence sur son apprentissage (si les élèves veulent communiquer avec le professeur et s'intégrer dans la classe ils devront recourir à la seconde langue).

Malgré tout, et comme le souligne Ottavi (2010 : 15) : « les apprentissages instrumentaux relèvent tous et exclusivement de l'aire d'emploi de la LVR. » Ainsi, il met en lumière le caractère « local » des LVR qui représentent des réalités limitées géographiquement parlant, et qui hiérarchise les langues : « au français les savoirs généraux, aux LVR les savoirs locaux » (Ottavi, 2010 : 15).

Sans oublier que dans le cadre du paradigme monolingue, on construit les savoirs de manière indépendante sans intégrer les langues et les contenus. De fait, il existe encore trop peu d'espace de rencontre entre les langues, et on constate que la transversalité et le bi/plurilinguisme restent des objets conceptuels. On est très loin de l'enseignement de DdNL !

Mais alors dans ce contexte que signifie être bilingue ? On répondra que le bilingue n'est pas nécessairement un traducteur ou un enseignant de langues né puisque les conditions d'acquisition et d'emploi des deux langues varient selon de très nombreux paramètres, dont les facteurs les plus importants sont l'âge, les conditions d'acquisition (en famille ou à l'école), les attitudes sociales de l'entourage envers le bilinguisme et envers chacune des deux variétés linguistiques, les fonctions remplies par chaque variété et les rapports langues-

[100] On parle bien de « seconde langue » et non de « langue seconde ». Ainsi la « seconde langue » correspond à l'autre langue de scolarisation (conjointement avec le français) qu'on pourrait appeler « langue de scolarisation bis ». Elle a donc, à l'intérieur de l'école, le même statut que le français.

cultures et langue-pensée. Par conséquent, il n'existe pas une seule catégorie de bilingues mais bien plusieurs degrés de bilinguisme.

Auquel cas on associera des compétences spécifiques plus ou moins développées selon les bilingues, de type communicatif et langagier, linguistique ou encore métalinguistique et cognitif. Malheureusement, c'est bien souvent inconsciemment que les bilingues développent leurs compétences et, par conséquent, ils ne peuvent pas les (ré) utiliser pleinement. Ce « non-conscient », considéré comme épilinguistique par Culioli, intervient dans l'activité métalinguistique, toutefois les compétences liées à cette conscience linguistique restent souvent peu opérationnelles par manque de conscientisation. Il en revient alors au maître de didactiser les compétences épilinguistiques de ses élèves pour qu'elles deviennent métalinguistiques, ce qui favoriserait l'intégration consciente des langues et des disciplines. Ainsi « une telle intégration permet de traiter les langues (…) comme des instruments d'apprentissages. Non comme objets mais comme sujets. C'est par les langues que l'on apprend : tout apprentissage ne fonctionne que par la compréhension active du discours qui le porte » (Escudé, 2013c, 57). Ici on prend en compte les dimensions langagières des disciplines enseignées telles qu'elles sont prévues dans les nouveaux programmes de 2016. Ainsi, et de manière plus précise, le Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle (Beacco & al., 2015) décrit les dimensions linguistiques comme fondamentales dans les apprentissages.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéresserons plus précisément au développement de ces compétences chez des élèves bilingues français-occitan et notamment, sous l'égide de la didactisation du phénomène d'IC lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue (anglais et/ou espagnol[101]).

[101] Dans notre étude, on aura des groupes d'élèves qui étudient à la fois l'anglais et l'espagnol en primaire ; ainsi que des élèves de 5e et 4e apprennent l'anglais en LV1 et l'espagnol en LV2. Par conséquent, cette formule « et/ou » traduit la présence des deux langues (anglais et espagnol) à l'intérieur du répertoire linguistique de certains élèves, et de certaines classes entrant dans notre étude.

Chapitre 3 : Problématique de la recherche

Introduction

Après avoir posé le contexte (politique et social) dans lequel se développe cette recherche ainsi que le champ d'étude (le bilinguisme), il convient à présent d'aborder le point de problématisation. Dans ce but, nous poserons le sujet de notre recherche puis nous exposerons nos hypothèses que nous essayerons de valider dans les parties suivantes (notamment dans l'étude de cas).

Sujet de la recherche

> « Nos systèmes scolaires – depuis la maternelle et les classes monolingues ou bilingues de nos académies jusqu'à l'université – prennent en considération cette réalité désormais incontournable. Les langues sont en contact. Comment organiser ce contact, tant dans l'EA auprès d'individus que dans la sphère sociale, politique, de nos classes, de nos cités, de nos États ? Un contact inorganisé, ou une absence d'organisation de contact – pour qui pense encore qu'il n'y a qu'une langue en France, et une seule en chacun de nous – ne peut mener qu'à des dysfonctionnements qui peuvent être pénalisants, ou graves. Incapacité à apprendre d'autres langues, à prendre en considération d'autres langues, contact qui dégénère en conflit d'apprentissage ou en conflit social. La meilleure façon de gérer le contact des langues, et sans doute dès le plus jeune âge, est donc de le didactiser : soit par un apprentissage de langue, et l'intercompréhension est une voie devenue possible pour cet apprentissage, soit par un apprentissage en langues, et le bilinguisme français-langue régionale (occitan, dans l'académie de Toulouse comme dans un certain nombre d'autres en France) en est une magnifique réalisation » (Escudé & Sauzet, 2016 : v-vi).

Cette citation nous permet de poser le sujet de notre recherche à savoir que la didactisation de l'IC permet de gérer le contact des langues. De fait, et comme le rappelle Escudé (2014 : 47), intégrer les langues entre elles permet de rendre compte d'une réalité souvent inconnue des apprenants : « les langues fonctionnent en famille, dans un système à la fois cohérent et ouvert [et] l'IC traite de ce continuum ». Bien entendu, cette intégration de langues a lieu si le contact des langues et l'IC sont didactisés. C'est dans cette perspective que s'est développé le manuel *Euromania* élaboré en 2005 par des chercheurs espagnols, français, italiens, portugais et roumains. Ce manuel correspond à une méthode d'apprentissage disciplinaire par l'intégration de langues et de contenus, et destinées aux élèves de 8 à 11 ans[102], grâce à l'IC entre langues d'une même famille (les langues romanes). Concrètement, les élèves construisent des savoirs disciplinaires par la manipulation de langues[103] appartenant à une même famille, et lorsque ces savoirs concernent le métalangage, ils permettent à

[102] Il s'agit de l'âge de fréquentation première des langues étrangères (Capucho & Escudé, 2007 : 333).

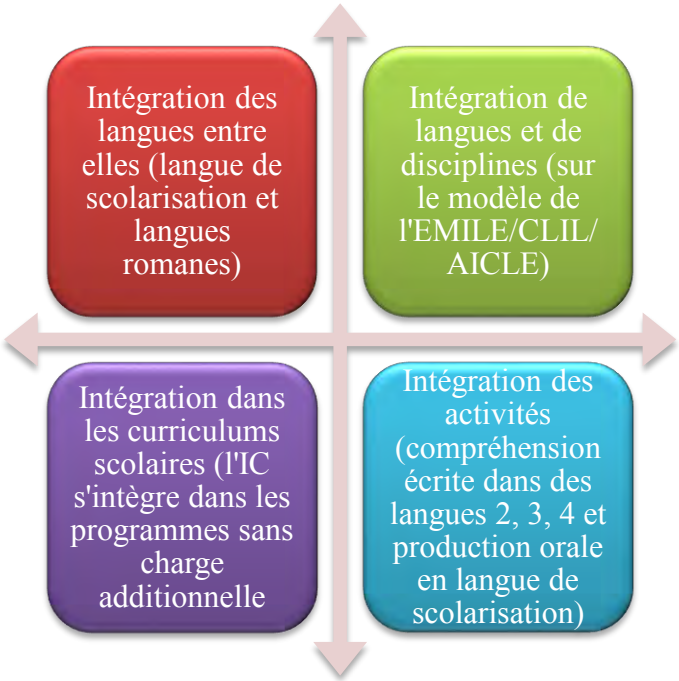
[103] Au départ le nombre de langues en jeu était plus restreint, mais depuis 2012 le programme *Euromania* s'est étendu : on parle actuellement d'*Eurom5*.

l'apprenant de mieux comprendre et s'approprier sa LM[104] (voir Capucho & Escudé, 2007 : 331).

Dans la pratique, l'entrée dans les langues se fait par l'écrit puisque ce manuel propose de « bâtir des savoirs disciplinaires et interlinguistiques sur la base de documents écrits dans sept langues romanes (portugais, espagnol, catalan, occitan, français, italien et roumain) » (Fonseca, 2012 : 5).

Par ailleurs, et en cela réside une grande partie de l'innovation, le manuel *Euromania* réalise une quadruple intégration (voir figure 13).

Figure 13 La quadruple intégration du manuel *Euromania* (Escudé, 2013a)



Il semblerait alors que le problème de l'enseignement du plurilinguisme ait trouvé sa solution ; encore que dans la pratique les professeurs rencontrent parfois des difficultés quant à son utilisation.

Tout d'abord, les enseignants de LV jugent souvent qu'il n'est pas bon de comprendre les textes d'une langue nouvelle de manière approximative ; alors que pour les apprenants, qui cherchent à accéder au sens, l'approximation les aide fortement, et d'autant plus lors du premier contact avec la nouvelle langue (voir Blanche-Benveniste, 2007 : 167, 173 et 176).

[104] Ainsi Blanche-Benveniste (2002 : 113) remarque que : « d'une part, les participants projettent, sur les nouvelles langues qu'ils découvrent, des habitudes et des analyses qu'ils ont développées pour leur propre langue : leurs habitudes implicites de bons ou mauvais lecteurs en langue maternelle, ou leurs analyses explicites des temps des verbes dans les langues nouvelles pour eux. D'autre part, certaines de leurs démarches ont des retentissements sur les attitudes qu'ils prennent envers leur propre langue maternelle : les Français découvraient certaines particularités grammaticales du français, faisaient des réflexions, naïves ou raffinées sur le vocabulaire, ou s'étonnaient que leur propre langue dispose de si peu de suffixes diminutifs, en comparaison avec les autres. Ces participants, qui n'étaient pas des linguistes, se sont mis à faire des sortes d'analyses "sauvages" de contraste entre les quatre langues romanes mises en jeu et en ont tiré des réflexions nouvelles sur leur langue maternelle. »

D'autre part, Fonseca (2012 : 6) évoque également le manque de didactisation du contact des langues par les professeurs. Les différentes langues des documents restent alors juxtaposées et aucun lien ni aucune synergie ne sont mis en place par les professeurs. On retombe donc sur un modèle de séparation des langues alors même que le manuel *Euromania* vise l'ouverture et le décloisonnement entre les langues.[105]

Pour en revenir à notre recherche ; cette dernière a pour objectif de montrer que la didactisation de l'IC peut favoriser l'apprentissage d'une nouvelle langue. En cela, nous l'appliquerons à notre étude de cas concernant les élèves bilingues français-occitan de cycles 3 et 4 qui apprennent une nouvelle langue (anglais et/ou espagnol). Ainsi, si ces élèves sont au contact de plusieurs langues (français/occitan/anglais/espagnol), on s'attend à voir apparaitre des tentatives – qu'elles soient intuitives (et donc souvent inconscientes) ou didactisées (conscientes) – de synergie, de liens, de relations qui existent entre les langues appartenant à une même famille (celle des langues romanes avec le français, l'occitan et l'espagnol). D'autant plus si on considère que les bilingues possèdent des compétences spécifiques (déjà vu dans le chapitre précédent de type communicatif ou encore métalinguistique et cognitif) qui – si elles sont mobilisées – devraient leur faciliter l'apprentissage de la nouvelle langue.

Finalement on a d'un côté la didactisation de l'IC qui pourrait améliorer/consolider l'apprentissage des langues (première, de scolarisation, LVER)[106] quel que soit le statut des élèves (bilingue et monolingue[107]) ; et d'un autre côté, les compétences spécifiques des bilingues devraient favoriser la didactisation du contact des langues et, semble-t-il avantager les bilingues quant à l'apprentissage de la nouvelle langue[108].

Néanmoins, ces hypothèses ne peuvent exister que s'il y a effectivement, d'une part, contact des langues dans la classe et, d'autre part, didactisation de ce contact. On pensera d'abord à l'institution : favorise-t-elle cette didactisation par la mise en place de moyens humains, matériels ou économiques (tels que la formation pour les professeurs, l'approche méthodologique ou les ressources) ? On mentionnera également la réalité de la classe : y a-t-il effectivement contact des langues dans les séances de classe ? Si oui, à quelle fréquence ? Entre quelle(s) langue(s) ? Quels facteurs (par exemple humain ou bien linguistique) déclenchent le contact des langues ? Enfin, et peut-être l'élément central, les pratiques enseignantes : comment le professeur reçoit le contact des langues dans sa classe ? Le didactise-t-il ? Comment ? Pourquoi ? Quelles sont les conséquences ?

---

[105] Nous ne nous attarderons pas plus longuement sur le manuel *Euromania*, qui privilégie l'écrit, puisque notre étude de cas concerne uniquement les échanges oraux en salle de classe. Toutefois, il nous semblait important d'évoquer ce manuel qui présente un outil intelligent permettant d'intégrer l'IC de manière concrète dans la classe.

[106] Rappelons que l'on va travailler en grande partie sur des langues romanes (français, occitan et espagnol), qu'il existe bien une IC entre ces langues, et donc que la didactisation de cette IC a du sens dans ce contexte.

[107] À titre d'exemple, le programme *Euromania* n'est en aucun cas spécifique aux bilingues et, au contraire, est souvent présent dans les classes monolingues. En ce sens, la didactisation du contact des langues n'est pas spécifique aux classes bilingues.

[108] Rappelons que les nouveaux programmes encouragent à comparer les langues et ce avec notamment pour objectifs de consolider les apprentissages de la langue de scolarisation (ici le français et/ou l'occitan) ainsi que de développer les compétences plurilingue et pluriculturelle.

Partant de là nous établirons six hypothèses qui seront ensuite examinées dans l'étude de cas afin de les valider/invalider et de rendre compte d'une situation particulière : celle des élèves bilingues français-occitan qui apprennent une nouvelle langue.

Hypothèse 1

Notre première hypothèse concerne la relation entre les programmes scolaires et l'apprentissage des LVE. C'est pourquoi nous commencerons par rappeler que les programmes scolaires – tels qu'ils sont prévus dans les textes officiels (loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013, réforme des collèges de 2016) – étant communs pour tous les élèves de l'enseignement public, il n'y a pas d'un côté des programmes spécifiques pour les monolingues et de l'autre des programmes pour les bilingues. Par déduction les programmes pour l'enseignement des LVE sont collectifs : on apprend de la même manière les LVE que ce soit dans une classe bilingue ou monolingue, voire dans une classe mixte où se côtoient des monolingues et des bilingues. Dans ce dernier cas de figure, on conçoit que le professeur doit penser son enseignement pour l'ensemble de la classe et, bien souvent, il ne tient pas compte du répertoire linguistique de ses élèves – lorsqu'il est conscient que celui-ci existe. On pourrait alors supposer que le statut (bilingue ou monolingue) des élèves n'a pas d'incidence sur les compétences développées puisque les programmes sont identiques et que l'enseignement reste le même, quel que soit le statut des élèves.

Hypothèse 1 : Si tous les élèves reçoivent le même enseignement des langues (programmes communs, mêmes contenus disciplinaires, même « méthode(s) » d'enseignement[109]), ils devraient acquérir des compétences linguistiques identiques, quel que soit leur statut[110] (bilingue français-occitan ou monolingue français)[111].

---

[109] Nous aimerions préciser ici trois éléments concernant la/les méthodes d'enseignement ou méthode(s) pédagogique(s) :
- Tout d'abord, le concept de « méthode » peut sembler désuet (on mentionnera ainsi l'ouvrage à paraitre *Peut-on encore parler de méthodes pédagogiques ?* élaboré lors d'un des ateliers du Colloque « Mêlées et démêlées, cinquante ans de recherches en sciences de l'éducation », et qui a eu lieu à Toulouse en septembre 2017) et pourtant laisse encore vivre la controverse ;
- ce qui nous amène à notre second point : le débat est vif entre les experts qui préfèrent parler d'une méthode unique (englobant plusieurs méthodologies), d'autres en faveur d'une pluralité de méthodes, ou encore l'annihilation de la terminologie « méthode » qui serait remplacée par des « pratiques enseignantes ». Notre travail ne concernant pas une (ou plusieurs) méthode(s) (ou méthodologies) pédagogique(s) mais plutôt une modalité d'enseignement (bilingue ou monolingue), nous avons fait le choix de ne privilégier ni le singulier ni le pluriel et, de parler de « méthode » d'enseignement ou pédagogique de manière générique. Toutefois, avec pour objectif de respecter tous les points de vue, nous laissons un libre choix d'interprétation lorsque nous utiliserons le terme « méthode » dans cette recherche ;
- Enfin, on considère que la méthode pédagogique est la même que l'on se situe dans une classe bilingue, mixte ou monolingue puisque les professeurs reçoivent une formation linguistique commune et identique (au niveau national, la formation des professeurs est uniformisée). On conçoit cependant que chaque professeur s'approprie de manière unique et personnelle les contenus de la formation, ce qui aura surement une incidence sur ces pratiques enseignantes. Nous ne nous attarderons pas plus longtemps sur cet aspect « effet-maitre » que nous développons dans l'hypothèse 3.

[110] Bachoc (1999) serait surement en désaccord avec cette hypothèse, tout comme ce que nous avons présenté dans le chapitre précédent (avantages du bilinguisme, développement de compétences spécifiques), mais il nous

Hypothèse 2

Néanmoins, nous avons admis dans la partie précédente que grâce à l'apprentissage en deux langues, les élèves bilingues développent des compétences spécifiques que ne montrent pas (ou bien plus tard) leurs camarades monolingues. Lors d'études comparatives entre monolingues et bilingues (on rappellera l'étude de Bachoc (1999) sur l'enseignement de la langue basque ou celle de Demont (2001) concernant les capacités métasyntaxiques, toutes deux mentionnées dans le chapitre précédent) les résultats montrent des performances supérieures (sur des tâches spécifiques tout comme sur des disciplines telles que les mathématiques ou le français) chez les bilingues. On a déjà évoqué le développement du contrôle des aspects formels du langage ou encore le développement précoce de compétences dû à la didactisation du contact des langues. On parle d'un « avantage du bilinguisme ». Ainsi, si on mobilise ces compétences spécifiques dans l'EA d'une nouvelle langue, on pourra aisément supposer que l'avantage du bilinguisme profite également à l'apprentissage de la nouvelle langue. Dans notre cas, on posera comme hypothèse que :

Hypothèse 2 : Les bilingues français-occitan ont développé des compétences qui leur sont propres et qui leur permettent d'apprendre plus rapidement[112] une nouvelle langue.

Remarquons que les deux premières hypothèses étant contradictoires, on s'attend à ce que l'étude de cas en valide une et invalide l'autre.

Par ailleurs, « l'avantage du bilinguisme » n'est pas la seule explication quant au développement inégal des compétences chez les apprenants – qu'ils soient monolingues ou bilingues. De fait, il y a bien sûr des différences propres à chaque individu, mais on remarque également des différences selon les groupes : toutes les classes bilingues (ou monolingues) ne développent pas des compétences semblables alors même que les programmes sont communs. Alors si l'écart du développement de compétences n'est pas lié aux programmes ni au statut (bilingue ou monolingue), on se demandera quels sont les autres facteurs qui interviennent ? Il est bien entendu utopique de vouloir mentionner et traiter toutes les causes qui pourraient influencer l'apprentissage ; c'est pourquoi nous ne retiendrons que deux éléments (en plus de ceux déjà mentionnés) : l'effet-maitre et les représentations des langues par les apprenants.

Hypothèse 3

Nous verrons d'abord ce que nous entendons par effet-maitre et, pour cela, rappelons que les études sur l'efficacité des pratiques d'enseignement montrent que les performances des élèves sont, dans une certaine mesure, liées aux pratiques des professeurs (voir Talbot, 2012 : 129). Ces dernières sont définies par les chercheurs selon un certain nombre de

---

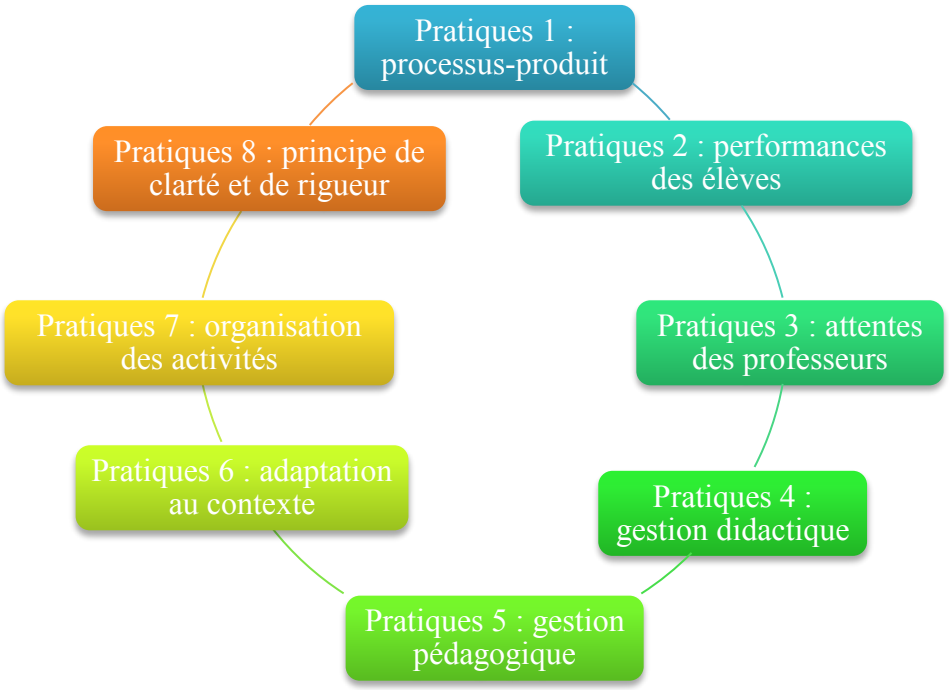
semblait primordial de poser ce postulat ; celui-ci pouvant justifier de manière rationnelle l'acquisition de compétences similaires chez les bilingues et les monolingues.

[111] Indépendamment de leurs capacités intellectuelles propres.

[112] Les élèves bilingues ont l'habitude d'être au contact de plusieurs, d'organiser ces langues et d'y avoir recours selon leurs besoins de communication ; chose que les monolingues devront apprendre à faire.

paradigmes, qui peuvent varier d'une interprétation à l'autre, mais qui gardent comme fil d'Ariane l'étude des pratiques d'enseignement dites « efficaces »[113]. En cela, Talbot (2012) propose une répartition de ces pratiques (voir figure 14).

Figure 14 Répartition des pratiques enseignantes dites « efficaces » (Talbot, 2012 : 130-132)



Dans le cadre de ce travail nous nous intéresserons uniquement au paradigme « processus-produits », développé au début des années 1960 et, qui est centré sur ce que fait le maitre plutôt qu'à ce qu'il est. On essayera ainsi d'évaluer, d'une part, les relations entre la mesure des comportements des enseignants en classe (les processus), et d'autre part, l'apprentissage des élèves (les produits). On admettra alors que « l'effet-maitre » a un rôle à jouer dans les apprentissages.

Par ailleurs, l'affect et les représentations liées au professeur sont également des facteurs d'influence. Bien souvent on se rappelle des années plus tard d'un professeur qui nous a marqués soit de manière positive, soit de manière négative, et de son enseignement. On pourrait même présumer que le choix des langues est également lié aux représentations que se font les élèves des professeurs. Les aspects humain et relationnel influenceraient donc les apprentissages.

Si nous appliquons ces principes à notre recherche, on supposera que :

[113] Loin de vouloir nous aventurer dans de longues explications, on mentionnera seulement qu'il existe une littérature relativement vaste concernant les pratiques dites « efficaces » qui sont souvent assimilées, à tort, à « l'effet-maitre », lui-même s'associant actuellement de manière perverse à l'efficacité.

Hypothèse 3 :

a) L'effet-maitre a un rôle à jouer dans l'apprentissage d'une nouvelle langue ; celui-ci pouvant influencer de manière positive ou négative l'apprentissage de la nouvelle langue ainsi que les représentations que se font les apprenants de cette langue.

Toutefois, notons que l'inverse est également vrai : certaines études ont ainsi montré que les élèves peuvent influencer le comportement du maitre (voir Eder, 1981 ; Good, 1987).

b) L'effet-classe agit sur le comportement du professeur puisque le groupe classe a une dynamique propre, et la nature des interactions avec le professeur peut avoir des conséquences sur les apprentissages.

Cependant, même si pendant longtemps les résultats des élèves étaient considérés comme « produits » directs des pratiques enseignantes (principe des travaux dits de type « processus-produit ») ; les nouvelles recherches sur « l'effet-maitre » ont quelque peu changé la donne. Ainsi on considère que les pratiques enseignantes influenceraient la progression des élèves dans un ordre de 15 à 20 % ; les 80% restants laissant à penser que d'autres facteurs interviennent (voir Lenoir, 2007 : 8).

Hypothèse 4

Ce qui nous amène à évoquer les représentations que se font les apprenants d'une langue.

Tout d'abord, la notion de « représentation » entretient, selon Brousseau (2004), des rapports avec des sujets très variés, tels que la détermination d'une classe d'objets, la comparaison de deux objets ou encore les rapports langage/métalangage (voir liste exhaustive dans Brousseau, 2004 : 8).

Dans le cadre de cette recherche, nous considèrerons que nous pourrons utiliser le terme « représentation » pour désigner une perception propre à l'apprenant fondée, d'une part, sur les conceptions véhiculées par l'environnement, la culture, la société ; et d'autre part sur son expérience personnelle (définition élaborée sur le modèle de celle de Brousseau, 2004 : 28 et de Grosjean, 2015 : 89-90). Et si nous parlons de « représentation des langues », on fera remarquer que les jeunes apprenants sont d'autant plus influençables selon le statut des langues et l'image qu'on leur renvoie de ces dernières. Ainsi, et comme le mentionne Grosjean (2015 : 89-90), la motivation quant à l'apprentissage d'une langue sera d'autant plus élevée que la langue sera valorisée par son entourage, et inversement pour une langue dépréciée. Plus loin encore, les représentations du bilinguisme, si elles sont négatives, pourront également avoir de lourdes conséquences sur l'apprentissage des différentes langues (voir Giordan, 1975 : 99). Par conséquent, le statut et les représentations d'une langue, tout comme les attitudes envers le bilinguisme, influencent les motivations d'apprentissage des

langues, les apprentissages réels et par extension le développement du bilinguisme (voir Abdelilah-Bauer, 2008 : 30 et Candelier & al., 2012 : 42)[114].

Hypothèse 4 : Les représentations que se font les apprenants d'une langue influencent le choix et l'apprentissage de cette langue.

Bien entendu, ces deux variables – effet-maitre et représentations des langues – ne représentent qu'un pourcentage relativement faible dans le développement de compétences où prédomine « l'avantage du bilinguisme », suivi de l'Institution.

Par ailleurs, indépendamment des variables qui peuvent influencer l'apprentissage des langues, si l'on se concentre sur les processus d'appropriation, on pourrait se demander comment les compétences dans les différentes langues interagissent dans la manière de communiquer du locuteur bilingue ? À titre d'exemple, on s'interrogera sur l'introduction de la L1 dans les énoncés en L2. Question au cœur de l'ouvrage *Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école* (Moore, 1996 : 95) où l'auteur considère que « la meilleure façon d'éviter les parasitages (…) [consiste] en l'évacuation pure et simple de la L1 du cours de LVE ». Et pourtant, la méthodologie grammaire-traduction envisageait déjà l'intégration des langues où d'un côté les élèves pourraient bénéficier « d'une approche globale uniforme des différentes langues qu'ils étudiaient à l'école », et d'un autre côté les enseignants pourraient se servir des compétences linguistiques en LM de leurs élèves dans l'apprentissage de la nouvelle langue (voir Roulet, 1980 : 20). Ainsi, et en accord avec les propos de Roulet (1980 : 27), on envisage l'apprentissage de la nouvelle langue notamment à travers l'étude de la LM, et ce dans une perspective d'intégration des différentes langues.

Actuellement, cette conception de l'enseignement des LVER semble en grande partie partagée par les didacticiens et évoluer vers une plus grande flexibilité. On voit alors apparaitre un courant en faveur du décloisonnement entre les langues où l'on vante les mérites « des ponts et passerelles entre les langues [qui] offrent des savoirs opérationnels (…) et des aides concrètes » aux apprenants (voir Escudé et Janin, 2010 : 81). Ces derniers pouvant alors anticiper et prévoir certains éléments spécifiques (de type graphique ou phonétique) dans la nouvelle langue – et ce d'autant plus si les langues sont apparentées –, tout comme ils pourront « bâtir des règles de passage interlinguistiques » (voir Fonseca, 2016 : 127 et Escudé, 2008). Tous ces ponts, ces passerelles et ces passages interlinguistiques nous amènent ainsi à introduire la notion d'IC.

Hypothèse 5

Même si le terme d'« IC » est apparu dans les années 1980 – à l'époque on parlait d'IC entre langues apparentées – ce phénomène n'a rien de nouveau puisque « le fait de communiquer, directement ou indirectement, en recourant à sa langue et en comprenant celle

[114] Notons que la motivation pour l'apprentissage d'une langue maternelle est tout à fait autre que la motivation à l'apprentissage d'une LVE.

de l'autre était en même temps une très vieille pratique, selon les circonstances, les nécessités ou les capacités de chacun » (Escudé & Janin, 2010 : 9). De fait, Ronjat (1913) proposait déjà de définir l'IC comme « tout locuteur, quel qu'il soit, pratiquant un dialecte d'une langue comprend tout autre locuteur qui parle un autre dialecte – pour peu qu'il y ait intentionnalité commune, comme en tout acte d'apprentissage au demeurant ».

Ajoutons à cela que l'IC permet la communication entre locuteurs de différentes langues sans que ces derniers ne parlent forcément la langue de l'autre (voir Escudé, 2011b). L'IC présente donc plusieurs avantages (voir Degache, 2005 : 50) tels que la mise à profit de la parenté linguistique (langues germaniques, slaves ou romanes), le décloisonnement des langues et le transfert de compétences, ou encore l'apprentissage simultané de différentes langues apparentées.[115] On supposera alors que les locuteurs de langues apparentées (dans notre cas les langues romanes) possèdent un seuil d'IC élevé.

Alvarez et Pietri (2011 : 42-44) considèrent également que l'IC a pour objectif le décloisonnement entre les langues et le développement de la pluralité linguistique. Cependant, entendons-nous bien, l'IC n'a pas pour ambition de remplacer les méthodes traditionnelles d'EA des langues mais plutôt de compléter l'offre plurilingue (voir Alvarez et Pietri, 2011 : 43).

En résumé, d'après la définition très large de Claire Blanche-Benveniste (1997), nous pouvons considérer le phénomène d'IC comme « le fait de comprendre les langues sans les parler » puisque la langue fonctionne en activant ensemble les deux principes de fusion et de diffraction (voir figure 15).

Figure 15 Loi de fusion et Loi de diffraction (Escudé & Janin, 2010 : 36-37)

[115] Exemple des programmes Euromania qui proposent une « IC intégrée » où les langues favorisent les apprentissages scolaires.

Ces deux principes étant basés sur l'intuition de Saussure quant à « l'intercourse » et « l'esprit de clocher ». De fait, en 1916 Saussure (281-282) reprend le principe de la propagation des ondes linguistiques et nous explique que :

> « La propagation des faits de langues est soumise aux mêmes lois que n'importe quelle habitude, la mode par exemple. Dans toute masse humaine, deux forces agissent sans cesse simultanément et en sens contraires : d'une part l'esprit particulariste, l'"esprit de clocher" ; de l'autre, la force d'"intercourse", qui crée les communications entre les hommes. C'est par l'esprit de clocher qu'une communauté linguistique restreinte reste fidèle aux traditions qui se sont développées dans son sein. Ces habitudes sont les premières que chaque individu contracte dans son enfance ; de là leur force et leur persistance. Si elles agissent seules, elles créeraient en matière de langage des particularités allant à l'infini. Mais leurs effets sont corrigés par l'action de la force opposée. Si l'esprit de clocher rend les hommes sédentaires, l'intercourse les oblige à communiquer entre eux. C'est lui qui amène dans un village les passants d'autres localités, qui déplace une partie de la population à l'occasion d'une fête ou d'une foire, qui réunit sous les drapeaux les hommes de provinces diverses, etc. En un mot, c'est un principe unifiant, qui contrarie l'action dissolvante de l'esprit de clocher. »

Si l'on applique ces principes à notre cas, on supposera que « l'esprit de clocher » correspond à l'occitan face à « l'intercourse » du français. Les occitanophones ne peuvent communiquer en occitan que dans l'aire linguistique du Pays d'Oc ; une fois sortis de cette zone, ils sont obligés d'utiliser le français. Sur un plan plus large (international), le français est également « esprit de clocher » – et donc se « régionalise[116] » – face à l'anglais (« intercourse »).

Si l'IC n'est pas une découverte, son utilisation – notamment par les intéressés (les apprenants) – ne va pourtant pas de soi. Deux raisons l'expliquent :

- tout d'abord, la longue tradition de cloisonnement entre les disciplines – et surtout entre disciplines linguistiques – ne facilite pas le recours à l'IC. Les apprenants sont encore aujourd'hui réprimandés lorsqu'ils font allusion à une autre langue – que celle de la discipline en cours – avec pour objectif de comparer les langues. On apprend aux élèves à cloisonner leurs langues dans des compartiments séparés alors qu'ils pourraient développer une compétence plurilingue beaucoup mieux ordonnée, permettant de faire des liens, de créer des relations entre les différentes langues de leur répertoire, si on leur laissait avoir recours à l'IC ;
- ensuite pour utiliser cet outil, il faut avant tout être conscient de ses propres compétences, et notamment de ses compétences linguistiques. On comprend bien qu'un apprenant n'ayant pas conscience de l'étendue de ses connaissances, savoirs, savoir-faire ne puissent pas les réinvestir dans l'apprentissage d'une nouvelle langue – aussi semblable soit-elle aux langues qu'il connait déjà – de manière optimale. Notons cependant que l'intuition peut lui permettre de réaliser certaines tâches ponctuelles en s'appuyant sur l'IC de manière inconsciente.

Hypothèse 5 : L'IC reste très limitée lorsque les bilingues ne sont pas conscients des compétences qu'ils possèdent déjà ou lorsqu'on n'accorde aucune liberté au décloisonnement entre les langues.

[116] Expression empruntée à Escudé (2011c : 11).

L'innovation résiderait alors dans la conscientisation de cette IC ainsi que dans l'exploitation de la compétence unique de bilingue – dans le cadre de deux langues en continuum telles que le français et l'occitan.

Hypothèse 6

Des auteurs tels que Durkheim (1858-1971), Buisson (1841-1932) ou encore Jaurès (1859-1914) envisageaient déjà de recourir à des pratiques de corrélation, de combinaison entre langues afin de comparer les codes langagiers. Ainsi Durkheim postule dans ses « Cours pour les candidats à l'agrégation prononcé en 1904-1905 » que :

> « Un mot français, un mot anglais et même, le plus souvent, un mot allemand, se recouvre exactement, au moins dans la généralité des cas, et ces coïncidences sont destinées à devenir de plus en plus fréquentes. Il en résulte que la transposition d'un terme d'une langue dans l'autre se fait sans difficulté et presque inconsciemment (…) Mais ce qui serait possible, c'est d'instituer délibérément des exercices méthodiques et répétés de vocabulaire. Pourquoi ne pas dresser l'enfant à se rendre perpétuellement compte du sens des mots qu'il emploie ? Il faudrait, en quelque sorte, l'amener à définir à chaque âge les termes de son vocabulaire, l'inciter sans cesse, par tous les moyens, à prendre conscience de ses idées. Ces exercices, d'ailleurs, gagneraient à ne pas se faire au hasard ; les mots sur lesquels on appellerait son attention pourraient être regroupés rationnellement, suivant leurs rapports étymologiques, ou suivant leurs rapports de sens, suivant les cas. Car il faut employer toutes les combinaisons. Toute une discipline, dont je me borne à indiquer le principe, est à instituer en vue de ce but même, dont on pourrait atteindre les meilleurs fruits, si elle était appliquée avec suite et méthode » (Durkheim, 1938).

Jaurès, à son tour, constate qu'en combinant le français et le languedocien ainsi qu'en ayant recours à des analogies, on comprend très rapidement le portugais et l'espagnol. Charles Marty-Laveaux (1823-1899) confirme également cette vision en rappelant, dans la notice intitulée « Langues romanes » du *Dictionnaire de Pédagogie* de Buisson (édition 1882), qu'« on se borne encore à étudier la langue française en elle-même ou tout au moins à la comparer à sa mère, la langue latine, sans la rapprocher de ses langues sœurs : l'italien, l'espagnol, le provençal ».

Même si à l'époque la terminologie « IC » n'existait pas encore, on ressent déjà les prémisses de celle-ci dans les propos des auteurs. Au-delà on retiendra les expressions « instituer délibérément des exercices méthodiques », « dresser l'enfant à se rendre perpétuellement compte du sens des mots qu'il emploie » et « prendre conscience de ses idées » qui montrent un début de réflexion sur la didactisation de l'IC. On soulignera également la présence de la notion de « prise de conscience » par les apprenants. Cette notion prend tout son sens dans le cas des bilingues qui sont capables de différencier deux langues ou bien d'appréhender les relations entre les différentes langues (voir Gajo, 2016b : 78).

Plus tard, Ronjat rejoint ces auteurs puisque lui aussi avait l'intuition que si l'IC à elle seule donne du sens à l'apprentissage de la nouvelle langue, la didactisation de cette IC ouvre un champ de possibilités considérable quant à la compréhension de la « barrière nationaliste des langues » (voir Escudé & Sauzet, 2016 : iii).

De fait, les bilingues ne sont pas toujours conscients de posséder certaines compétences ou bien ils les sous-estiment et ne peuvent donc pas les réinvestir dans d'autres apprentissages –

notamment dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. Dans ce cas, les compétences ne sont pas opérationnalisées ni mobilisées lors de l'apprentissage de la nouvelle langue et l'IC reste très limitée. Il revient alors au professeur d'initier, de déclencheur cette prise de conscience et de didactiser l'IC. Si un élève est « éclairé », dans le sens où il fait le lien entre ses compétences et la nouvelle langue, ou bien si le professeur didactise l'IC en pointant du doigt des éléments spécifiques, celle-ci devient alors effective et opérationnelle. En cela, elle sert d'outil favorisant l'apprentissage et la médiation/re-médiation[117] entre les langues déjà acquises (ou en cours d'acquisition) et la nouvelle langue.

Hypothèse 6 : Entre deux langues de même système (français, occitan, espagnol), l'IC fluidifie la compétence bilingue et cette dernière devient effective et opérationnelle lorsque le professeur la didactise.

Conclusion

En définitive, récapitulons à présent les hypothèses de cette recherche qui – une fois (in) validées – permettront de répondre à la problématique de départ à savoir que la didactisation de l'IC peut favoriser l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Tableau 13 Résumé des hypothèses de recherche

Hypothèse 1	Les programmes scolaires étant les mêmes pour tous, on apprend de la même manière les LVE que ce soit dans une classe bilingue ou monolingue →compétences linguistiques identiques
Hypothèse 2	Pourtant les élèves bilingues développent des compétences spécifiques que ne montrent pas leurs camarades monolingues → apprentissage plus rapide de la nouvelle langue
Hypothèse 3	a) L'Effet-maitre peut influencer de manière positive ou négative l'apprentissage de la nouvelle langue et les représentations que se font les élèves de cette langue b) L'effet-classe a également une influence sur le déroulement de la classe et sur les apprentissages
Hypothèse 4	Les représentations que se font les apprenants d'une langue influencent le choix et l'apprentissage de cette langue
Hypothèse 5	L'IC reste très limitée lorsque les bilingues ne sont pas conscients des compétences qu'ils possèdent déjà ou lorsqu'on n'accorde aucune liberté au décloisonnement entre les langues
Hypothèse 6	L'IC devient effective et opérationnelle lorsque le professeur la didactise

[117] À travers les notions de re-médiation et de médiation, nous comprendrons comment s'effectue, dans le discours en classe, le passage de la clarification (de la langue) à la conceptualisation (des savoirs) (voir Gajo, 2007). On parlera entre autres de co-construction des savoirs.

PARTIE II : Étude de cas

Chapitre 4 : Terrains et méthodes

Introduction

Avec pour objectif de (in)valider nos hypothèses de recherche, nous avons décidé d'étudier le cas particulier des élèves bilingues français-occitan qui apprennent une nouvelle langue (anglais et/ou espagnol). En ce sens, nous souhaitons montrer le rôle de la didactisation de l'IC dans l'apprentissage d'une langue « proche » (langue romane) – à savoir l'espagnol – de celles des apprenants (français et occitan).

Dans cette partie, nous présenterons le terrain occitan dans l'Académie de Toulouse ainsi que les écoles primaires et collèges, qui nous ont ouvert leurs portes, et les participants à notre étude ; puis nous remettrons dans ce contexte nos questions de recherche pour ensuite détailler la mise en place de notre étude, ainsi que les démarches méthodologiques et analytiques auxquelles nous ferons appel pour interpréter nos résultats.

4.1 Explication du champ d'étude

4.1.1 Naissance d'une problématique et choix du terrain toulousain

Notre problématique de recherche a vu le jour grâce aux conclusions de deux autres recherches – effectuées dans le cadre de deux masters distincts – en terrain valencien (Communauté Valencienne, en Espagne). La première recherche concernait la réglementation de l'enseignement du valencien (langue appartenant à la famille des langues catalanes)[118] dans la CV[119] depuis la LUEV (Loi d'Usage et d'Enseignement du Valencien) de 1983 – qui régule officiellement l'EA de cette langue co-officielle avec le castillan dans la CV. Ce statut particulier et privilégié du valencien nous a poussé à étudier les relations complexes qui existent entre le castillan (ou espagnol) langue nationale en Espagne, et le valencien langue régionale officiellement reconnue, valorisée, institutionnalisée, normalisée et normativisée dans un cadre scolaire d'enseignement de/en langue. Pour être plus précise, notre deuxième recherche concernait les facteurs d'influence quant au choix des langues (espagnol ou valencien) par les élèves inscrits dans l'enseignement secondaire ainsi que par les professeurs. Notons que dans ce contexte particulier tous les acteurs (professeurs et élèves) sont bilingues espagnol-valencien à quelques exceptions près (exemple des élèves nouvellement arrivés dans la CV ou des élèves d'origine étrangère).

[118] Notons que le statut de ces langues ainsi que leur présence sur le territoire valencien sont incontestables et reconnus tant au niveau régional que national.
[119] CV = Communauté Valencienne.

Lors de ces deux travaux de recherches, nous avions pu constater des pratiques langagières originales telles que des conversations diglossiques entre professeur et élèves, mais également entre élève et élève, le passage d'une langue à l'autre dans un même discours (alternance codique), mais nous avons surtout remarqué une très forte IC (consciente ou inconsciente pour les élèves) quelle que soit la langue (valencien ou espagnol), due au bilinguisme des individus. Nous nous sommes alors demandé s'il était possible d'élargir cette IC à d'autres langues ? Et si oui lesquelles ?

Ces premières questions ont par la suite fait naitre d'autres interrogations à savoir : dans quel cas l'IC était consciente/inconsciente ? Et cet état inconscient ne pouvait-il pas devenir conscient et opérationnel si l'on didactisait l'IC ?

Il semblait alors que nous avions trouvé un début de projet de thèse : nous avions une problématique et il ne manquait plus qu'un terrain d'expérimentation. En toute logique, notre problématique émanant du terrain valencien, nous avions d'abord espéré continuer à travailler dans ce même contexte d'enseignement bilingue de la CV en nous intéressant plus particulièrement à l'apprentissage du français (LVE) chez ces collégiens-lycéens bilingues espagnol-valencien. Malheureusement, force est de constater que les contraintes administratives ne nous ont pas permis de finaliser ce projet dans la CV. Toutefois en considérant l'intérêt de notre problématique, nous avons décidé de la transposer à un terrain d'étude comparable à celui de la CV : soit un contexte scolaire d'enseignement bilingue langue nationale-langue régionale avec apprentissage d'une LVE. C'est donc tout naturellement que nous nous sommes tournés vers l'Académie de Toulouse – étant nous-mêmes inscrits dans un laboratoire universitaire toulousain (EFTS Éducation, Formation, Travail, Savoirs) – qui applique dans certains établissements un enseignement bilingue français-langue régionale (dans notre cas l'occitan).

4.1.2 Caractéristiques du terrain toulousain

Si la présence de l'occitan sur le territoire toulousain est un fait, un certain nombre de mesures sont mises en place pour valoriser et diffuser cette langue. On citera par exemple la formation des professeurs en langue régionale occitane avec la signature de la convention de l'Académie de Toulouse en 2009 – conjointement par le recteur de l'Académie de Toulouse, le Président du Conseil régional Midi-Pyrénées et le directeur régional de l'Alimentation, de l'agriculture et de la forêt, pour l'enseignement agricole – qui aborde des points allant de la formation des maitres, en passant par la création de matériels pédagogiques, à l'information des familles ; et qui a pour objectif de développer l'enseignement de l'occitan et d'informer les familles. Au-delà, il s'agit également de mettre tous les élèves, à un moment de leur scolarité, en contact avec la langue et la culture occitanes et d'intervenir également dans des DdNL.

Rappelons également qu'en 2016 l'Académie de Toulouse propose aux professeurs des stages inscrits au Plan Académique de Formation et intitulés « Pluridisciplinarité et occitan au collège » ayant pour objectifs d'approfondir les pratiques pédagogiques en sixième, de prendre en main des outils numériques et voir comment les utiliser avec la classe, ou

encore d'aborder des exemples concrets d'enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) intégrant la langue et la culture occitanes[120].

Un autre point à souligner serait que depuis la rentrée 2013, à l'occasion de la réforme des rythmes scolaires, la mairie de Toulouse propose des ateliers « Découverte occitane, sensibilisation à la culture occitane » à l'ensemble des écoles de la ville (selon les rapports du Ministère de l'Éducation Nationale, 2013a : 9). Cet engagement quant à la valorisation, la sensibilisation et la diffusion de l'occitan est ensuite suivi et maintenu dans les établissements scolaires avec, par exemple, le cas du collège d'Aurignac – cas non isolé – qui propose depuis de nombreuses années l'enseignement de l'occitan à ses élèves. Ainsi en 2016 ce sont 116 élèves qui étudient cette langue régionale, de la sixième à la troisième et qui prennent part à de nombreux projets : parcours roman, voyage pédagogique occitano-catalan ou encore théâtre occitan[121].

Finalement, si l'on parle chiffres, on retiendra qu'en 2013 sur les 273 000 élèves qui suivaient un enseignement de langue régionale dans les établissements d'enseignement publics français – de l'école maternelle au lycée, dans 13 académies dont celle de Toulouse – 73 000 suivaient un enseignement bilingue à parité horaire (voir Molac, 2015) et 62 215 étudiaient l'occitan-langue d'oc (selon les rapports du Ministère de l'Éducation Nationale, 2013a : 22).

4.1.3 Présentation des terrains

Ce qui nous amène à présenter les caractéristiques de nos terrains d'étude – à savoir quatre écoles et deux collèges de la région Midi-Pyrénées.

a) Aspects pratiques

Tout d'abord, mentionnons que le choix de l'occitan et de la région Midi-Pyrénées est lié à deux éléments : l'inconnu et la proximité géographique.

L'inconnu correspond à la langue occitane et à la région Midi-Pyrénées. De fait, étant originaire d'une autre région de France, la Picardie où l'enseignement de la LVR – le picard – n'est que peu développé (en comparaison à l'enseignement de l'occitan dans la région Midi-Pyrénées), ce fut une réelle découverte d'entendre pour la première fois l'occitan, et notamment les annonces (des arrêts et des stations) en occitan dans les transports en commun toulousains. C'est ainsi que lorsque cette recherche a débuté, l'occitan était une langue inconnue et originale, et son étude d'autant plus formatrice. Sans compter que notre connaissance des langues française, espagnole, valencienne, italienne et roumaine nous a permis de comprendre presque immédiatement l'occitan sans ne l'avoir jamais étudié (notamment grâce à l'IC).

D'autre part, résidant actuellement à Toulouse, il était relativement facile de nous déplacer dans les établissements de la région. Cette proximité géographique nous a permis de

[120] Des professeurs d'occitan en formation au collège. (2016). *ladepeche.fr*. Repéré à http://www.ladepeche.fr/article/2016/01/23/2261574-des-professeurs-d-occitan-en-formation-au-college.html

[121] Voir note précédente.

mener notre recherche sur trois départements de la région (Haute-Garonne, Tarn et Tarn-et-Garonne), et ce dans six établissements de manière simultanée.

Précisons ensuite que les établissements dans lesquels nous avons mené notre recherche font tous partie du système éducatif public. De fait, il existe déjà un certain nombre d'études concernant les établissements bilingues privés (tels que les Calandretas) ; c'est pourquoi nous avons décidé d'opter pour un format différent avec des établissements publics.

Notons également que les autorisations pour entrer dans un établissement privé, dans le cadre d'une recherche, sont beaucoup plus compliquées à obtenir que dans un établissement public. Cependant, la tâche n'en reste pas moins laborieuse dans les établissements publics puisque parmi les dix établissements (six écoles et quatre collèges) que nous avions contactés pour réaliser notre recueil de données, seuls six (quatre écoles et deux collèges) nous ont ouvert leurs portes.

b) Aspects didactique et socio-culturel

Les enjeux dans l'enseignement public et dans l'enseignement privé n'étant pas exactement les mêmes, de par les programmes, les enseignements ou le recrutement des professeurs, nous considérions relativement intéressant de travailler dans des établissements publics qui doivent répondre à une double exigence : seule de concilier les programmes scolaires nationaux et l'enseignement bilingue.

Par ailleurs, nous apprécions particulièrement le fait que ces établissements ouvrent une voie, souvent empruntée par les élites – à savoir les classes bilingues – à tous les élèves (indépendamment de leur catégorie sociale, de leur origine ou de leur statut). Cette ouverture est d'autant plus riche qu'elle permet l'intégration/l'inclusion de tous les élèves qui, comme dans le cas des élèves d'origine étrangère, apportent un bagage linguistique plus vaste. On imagine alors toutes les possibilités qui pourraient en découler si l'on considère l'aspect « IC ». Notre étude en est donc plus riche et plus intéressante.

D'autre part, il convient aussi de déterminer le choix des établissements scolaires en fonction de critères relatifs aux langues.

c) Aspects linguistiques

Bien entendu, nos terrains d'étude n'ont pas été sélectionnés au hasard parmi tous les établissements publics de l'Académie de Toulouse. Si notre objectif était d'étudier la didactisation de l'IC dans le cadre de l'apprentissage d'une nouvelle langue (anglais et/ou espagnol) chez des élèves bilingues français-occitan, il va de soi que nous avions besoin avant tout d'établissements proposant une offre linguistique particulière.

Partant de là, nous nous sommes d'abord concentrés sur le caractère bilingue[122] en cherchant des sites publics proposant un enseignement bilingue français-occitan allant de la maternelle à la 3e. En ce sens, les écoles sélectionnées proposent aux élèves de suivre un

[122] La liste des établissements proposant un enseignement bilingue étant plus réduite que celle prenant uniquement en compte l'offre linguistique des LVE, il convenait de commencer par sélectionner les établissements « bilingues ».

enseignement bilingue français-occitan à parité horaire : pendant la moitié de la journée les élèves reçoivent des enseignements en français et, pendant l'autre moitié, en occitan. La répartition des disciplines selon les langues est ainsi régulée :
- enseignements dispensés en français : Français, Histoire, une partie des disciplines artistiques et sportives ;
- enseignements dispensés en occitan : Mathématiques, Géographie, Sciences et une partie des disciplines artistiques et sportives.
Notons également que dans la mesure du possible, cette organisation essaie de respecter le principe « un maitre une langue » – principe emprunté à Ronjat – ; les élèves ont donc deux enseignants, un pour le français, un pour l'occitan.

Concernant les collèges, nous avons opté pour des établissements proposant des sections de LVR avec des DdNL en LVR dans des disciplines telles que les mathématiques ou l'histoire-géographie. Ces DdNL sont dispensées par des professeurs ayant une double habilitation (en mathématiques et en occitan, ou en histoire-géographie et en occitan). Là encore, on respecte le principe de Ronjat puisque des professeurs spécifiques dispensent les disciplines en occitan et d'autres les disciplines en français.

Une fois établie la liste des établissements potentiels offrant un bilinguisme à parité horaire (pour les écoles) et des sections de LVR (pour les collèges), nous nous sommes focalisés sur l'offre des LVE en choisissant, parmi notre liste de sites bilingues, les établissements qui proposaient dans leurs disciplines linguistiques au moins l'anglais et l'espagnol. Ce qui nous amène à détailler les caractéristiques de chaque établissement sélectionné.

d) Caractéristiques générales des écoles

Notre étude s'est portée sur quatre écoles de l'Académie de Toulouse dont les caractéristiques sont présentées dans le tableau 15.

Tableau 15 Caractéristiques des écoles étudiées

	Situation géographique	**Effectifs pour l'année 2015-2016**[123]	**Offre linguistique**	
			Enseignement obligatoire	**Enseignement facultatif**
École Florence Arthaud	L'école se situe à Saint-Lys	142 élèves répartis dans : - 11 classes monolingues - 4 classes bilingues - 1 classe mixte (CE2 monolingues et CM1 bilingues)	LV1 = Anglais	Occitan en enseignement bilingue à parité horaire

[123] Année durant laquelle s'est déroulé notre recueil de données.

École Bayard	L'école se situe à Toulouse	235 élèves répartis dans : - 9 classes monolingues - 4 classes bilingues	LV1 = Anglais	Occitan en enseignement bilingue à parité horaire
École Marcel Pagnol	L'école se situe à Saint-Sulpice-la-Pointe	301 élèves répartis dans : - 7 classes monolingues - 6 classes bilingues	LV1 = Anglais ou LV1 = Anglais et Espagnol[124]	
École Louis Gardes	L'école se situe à Moissac	144 élèves répartis dans 7 classes bilingues[125]		

e) Caractéristiques générales des collèges

Nous avons également effectué notre recueil de données dans deux collèges de l'Académie de Toulouse dont les caractéristiques sont détaillées dans le tableau 16.

Tableau 16 Caractéristiques des collèges étudiés

		Collège Léo Ferré	**Collège François Mitterrand**
Situation géographique		Le collège se situe à Saint-Lys	Le collège se situe à Moissac
Effectifs pour l'année 2015-2016		620 élèves répartis dans 23 classes de la 6e à la 3e	Collège = 572 élèves répartis dans 25 classes de la 6e à la 3e Lycée = 497 élèves[126]
Offre linguistique	**Enseignements obligatoires**	LV1 = Anglais	
		LV2 = Espagnol	LV2 = Espagnol ou Italien
	Enseignements facultatifs	- Occitan →à partir de la 6e pour les élèves ayant reçu un enseignement bilingue français-occitan au primaire - Latin →à partir de la 5e	
		Grec →en 3e	

Bien entendu, le recueil de données n'a concerné que quelques classes (monolingues et bilingues) de chaque établissement – quel qu'il soit (école ou collège). Le choix des classes

[124] Les écoles proposent aux élèves l'enseignement de l'anglais ou de l'anglais et de l'espagnol. En cela la durée prévue pour le cours de LV1 – soit 1 h 30 au primaire – est divisée en deux périodes équivalentes – soit 45 minutes pour chaque langue. Cependant peu d'élèves ont choisi l'espagnol et les cours regroupent donc les enfants de plusieurs classes. Notons également que ces cours sont assurés pour l'école de Moissac par le professeur d'occitan – puisque celui-ci possède aussi une habilitation en espagnol – et pour l'école de Saint-Sulpice-la-Pointe par un intervenant extérieur.

[125] Seulement une dizaine d'élèves de l'école de Moissac seraient monolingues.

[126] Cette donnée n'est qu'informative et nous ne la détaillerons pas davantage puisque notre public ne concerne que les élèves de cycles 3 et 4.

s'est donc réalisé en prenant en compte plusieurs variables telles que l'emploi du temps des professeurs, la distance à parcourir entre les établissements, les différentes disciplines ou encore les diverses modalités d'enseignement (monolingue et bilingue). Concrètement, notre étude s'est déroulée dans 14 classes (4 classes monolingues, 7 classes bilingues et 3 classes mixtes) dont la répartition figure dans le tableau 17.

Tableau 17 Répartition des classes étudiées selon les modalités d'enseignement

	Classes et disciplines
École Florence Arthaud	2 classes d'anglais (CM2) dont une bilingue que nous étudierons également en occitan (CM2)
École Bayard	1 classe bilingue français-occitan (CM1-CM2)
Écoles Marcel Pagnol	2 classes bilingues français-occitan (CM1 + CM2)
École Louis Gardes	1 classe d'espagnol (CE2-CM1) mixte + 1 classe bilingue français-occitan (CE2-CM1-CM2)
Collège François Mitterrand	2 classes d'espagnols (5e + 4e) monolingues + 2 classes bilingues français-occitan* (6e + 5e)
Collège Léo Ferré	1 classe d'espagnol (4e) mixte + 1 classe d'anglais (6e) monolingue + 1 classe mixte de DdNL en occitan** (5e)

** Ici la DdNL concerne l'histoire-géographie*
*** Ici la DdNL correspond aux mathématiques*

Même si l'étude s'est réalisée dans des établissements concrets, elle concerne avant tout des personnes : des professeurs, des élèves ainsi que des parents d'élèves.

4.1.4 Présentation des ressources humaines

a) Choix des cycles 3 et 4

Notre étude est centrée sur les élèves de cycles 3 et 4 – soit du CM1 à la 6e (pour le cycle 3) et de la 5e à la 4e (pour le cycle 4) – qui ont entre 9 et 15 ans. Le choix pour ces cycles peut s'expliquer par diverses raisons.

Tout d'abord, on rappellera que le programme *Euromania*, seule source en IC, est adressé au cycle 3 notamment parce que l'IC intégrée traite de compréhension écrite, et l'entrée dans l'écriture et la lecture commencent au cycle 3.

Par ailleurs, on considère que la conscience métalinguistique des élèves, qui émerge progressivement au cours du cycle 2, se développe davantage au cycle 3. On citera par exemple la capacité des enfants à distinguer le signifiant du signifié, leur intérêt pour les langues ou encore la mention, dans les programmes du cycle 3, de l'étude de la langue (voir Chorin, 2017 : 117).

Outre ces aspects métalinguistique et cognitif, on retiendra surtout que c'est généralement au cycle 3 qu'est introduite la première LVE[127] et, au cycle 4 (à partir de la 5e-4e) la deuxième LVE[128].

Ajoutons à cela que le contact des langues (langue maternelle et langue cible) – se traduisant par des marques transcodiques – est d'autant plus important lors des premières années d'apprentissage de la langue cible. La didactisation de l'IC devrait alors en être décuplée pour favoriser l'apprentissage de la nouvelle langue.

b) Répartitions des élèves selon les modalités d'enseignement (bilingue et monolingue)

Les 288 élèves qui ont participé à notre étude se répartissent dans 14 classes bilingues, monolingues et mixtes[129] (voir répartition dans le tableau 18).

Tableau 18 Répartition des élèves étudiés selon les modalités d'enseignement

Modalité	Classe	Discipline en jeu	Nombre d'élèves
Monolingue	CM2	anglais	27
	6e		28
	5e	espagnol	23
	4e		26
	4e mixte		23 dont 6 bilingues et 17 monolingues
Bilingue	CM1	DdNL en occitan	21
	CM2		27
	CE2-CM1-CM2		20
	6e		8
	5e		11
	CM1-**CM2**		29
	5e mixte		14 dont 6 bilingues et 8 monolingues
	CE2-CM1 mixte	espagnol	22 dont 20 bilingues et 2 monolingues
	CM2	anglais	14

CM2 *= mêmes élèves de CM2*

On remarquera que nous avons essayé de partager notre étude entre élèves bilingues et monolingues (soient 131 élèves monolingues et 162 bilingues) afin de pouvoir comparer les résultats. D'autre part, nous avons également tenté d'étudier chaque modalité dans des

[127] Notons que cette affirmation était vraie au moment du recueil de données, mais nous sommes tout à fait conscients qu'avec la nouvelle réforme des collèges de 2016, l'introduction de la première LV a lieu actuellement dès les CP.

[128] Même remarque que précédemment : depuis 2016 l'introduction de la deuxième LV commence en 5e.

[129] Deux classes mixtes sont inscrites dans une modalité d'enseignement bilingue et la troisième classe mixte correspond à une modalité d'enseignement monolingue.

disciplines dispensées dans les trois langues (occitan, anglais et espagnol) pour rendre compte du degré d'IC selon les langues.

c) Présentation des professeurs

Si nous nous sommes principalement centrés sur les élèves cependant, on devra également tenir compte des professeurs. Ceux-ci sont au nombre de 12 et se répartissent 14 classes (voir répartition tableau 19).

Tableau 19 Répartition des professeurs et des classes

Professeur[130]	Discipline(s) dispensée(s)	Classe(s)
P1	Professeur des écoles en classe bilingue occitan	CM2 bilingue*
P2	Professeur des écoles dont nous avons suivi le cours d'anglais, mais qui n'est pas habilité dans cette discipline	
P3	Professeur des écoles habilité en anglais**	CM2 monolingue
P4	Professeur des écoles en classe bilingue occitan	CM1-CM2 bilingue
P5	Professeur des écoles en classe bilingue occitan	CM1 bilingue
P6	Professeur des écoles en classe bilingue occitan	CM2 bilingue
P7	Professeur d'espagnol au collège	5e et 4e monolingues
P8	Professeur d'anglais au collège	6e monolingue
P9	Professeur de DdNL (mathématiques) en occitan au collège	5e mixte
P10	Professeur d'espagnol au collège	4e mixte
P11	Professeur de DdNL (histoire-géographie) en occitan au collège	6e et 5e bilingues
P12	Professeur des écoles en classe bilingue occitan également habilité en espagnol	CE2-CM1 mixte et CE2-CM1-CM2 bilingue***

** Nous avons étudié la même classe dans plusieurs disciplines*
*** Dans le cadre de notre étude, nous avons travaillé avec ce professeur uniquement dans la discipline « anglais ».*
**** Nous avons étudié la classe mixte dans la discipline « espagnol » et la classe bilingue dans la discipline « occitan ».*

[130] Nous avons fait le choix de garder l'anonymat des professeurs et de leur attribuer un numéro de manière arbitraire. D'une part pour des raisons éthiques et morales et, d'autre part car n'étant pas au centre de notre étude, nous préférions les dépersonnaliser pour nous concentrer uniquement sur l'effet-maitre de type « processus-produit ».

d) Autres acteurs

Notre recherche a également pris en considération un autre groupe d'acteurs : les parents des élèves bilingues. Ainsi ce sont 78 parents d'élèves qui ont été inclus dans ce travail dans le but de dresser plus finement le profil linguistique des élèves, de comprendre le choix de l'inscription dans un programme bilingue pour leur enfant ou encore d'établir leurs représentations des langues[131].

4.1.5 Objectifs de l'étude et questions de recherche

On observe généralement les comportements de l'enseignant : ses déplacements, les lieux ou le matériel qu'il utilise[132] (voir Marcel & al, 2002 : 151) ; toutefois, il est plus rare de prendre en compte les comportements des élèves souvent mis en relation avec ceux de l'enseignant (voir Burton & Flammang, 2001). Notre thèse s'inscrit donc cette perspective originale tournée vers l'apprenant et ses pratiques langagières.

Après avoir présenté nos terrains de recherche ainsi que les acteurs qui ont participé à notre étude, il convient à présent de remettre dans leur contexte tous ces éléments en les connectant à nos questions de recherche. Dans ce but, commençons par rappeler notre problématique, à savoir dans quelle mesure la didactisation de l'IC peut favoriser l'apprentissage d'une nouvelle langue. On se souviendra également que celle-ci s'applique aux élèves monolingues français ainsi qu'aux bilingues français-occitan de cycles 3 et 4 qui apprennent une nouvelle langue (anglais et/ou espagnol). La didactisation de l'IC est donc en lien avec l'apprentissage d'une langue « proche », tant pour les monolingues que pour les bilingues puisque le français, l'occitan et l'espagnol appartiennent à la même famille linguistique (langues romanes). L'anglais étant une langue plus « éloignée » (langue germanique), elle servira alors de langue test et nous pourrons comparer l'apprentissage de celle-ci avec l'espagnol.

Notre étude de cas a donc deux objectifs principaux :
- Objectif 1 : Démontrer de manière empirique que les élèves bilingues sont favorisés lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue ;
- Objectif 2 : Attester que la didactisation de l'IC pourrait permettre d'améliorer et/ou de consolider davantage les compétences de ces bilingues, par l'intuition et/ou la conscientisation des synergies, des liens, des relations qui existent entre les langues appartenant à une même famille (celle des langues romanes avec le français, l'occitan et l'espagnol).

Bien entendu, ces objectifs étant relativement généraux, nous allons les répartir en quatre tâches principales, elles-mêmes reliées à nos hypothèses de travail.

[131] Nous détaillerons la participation des parents d'élèves dans le paragraphe « mise en place de l'étude ».
[132] En ce sens, les onze « variables d'action » proposées par Marc Bru (1991) illustrent cette approche.

La première tâche consiste à comparer l'apprentissage des langues, d'une part, selon leur type (langue romane/langue germanique) et, d'autre part, selon les modalités dans lesquelles s'inscrivent les élèves (monolingue ou bilingue). On voit ici apparaitre nos hypothèses 1 et 2 :

- *hypothèse 1 : Si tous les élèves reçoivent le même enseignement de langues, ils devraient acquérir des compétences linguistiques identiques, quel que soit leur profil (bilingue français-occitan ou monolingue français).*

- *hypothèse 2 : Les bilingues français-occitan ont développé des compétences qui leur sont propres et qui leur permettent d'apprendre plus rapidement une nouvelle langue.*

Notre travail va donc s'organiser en sous-tâches avec par exemple l'étude des compétences développées par les élèves (monolingues et bilingues) ou encore l'étude de leurs pratiques langagières (avec les marques transcodiques ou le choix des langues). Rappelons que la finalité de la classe est double : d'une part, on mentionnera l'apprentissage des compétences ou des savoirs propres à l'école et, d'autre part, l'apprentissage de la langue de scolarisation. Dans le cas des bilingues, on aura affaire à deux langues de scolarisation et, si nous prenons en compte l'hypothèse de Cummins (1979) – à savoir que le développement de la L2 dépend de celui en L1 occasionnant ainsi une interdépendance entre le développement de la L1 et celui de la L2 – on s'attend à voir se manifester des pratiques langagières différentes selon le statut des élèves (monolingues ou bilingues) et selon les langues (anglais ou espagnol).
Et pourtant, comme le souligne Roulet (1980 : 15), les réformes de l'enseignement des langues tout comme les pratiques scolaires envisagent soit la pédagogie de la LM soit celle des LVER, mais jamais de collaboration entre les disciplines alors même que l'apprentissage des différentes langues est simultané pour l'apprenant. Ce dernier devra alors ordonner toutes ces langues dans son esprit, et ce de manière compartimentée, afin de répondre aux attentes de chaque discipline. Les langues s'accumulent dans l'esprit des apprenants et aucun lien n'est établi par les différents enseignants (de français ou de LVER) : « le maitre (…) [de] langue seconde (…) se garde bien de se référer à la langue maternelle de l'élève, sinon pour insister sur quelques différences de structure de surface » (Roulet, 1980 : 15). L'élève se retrouve donc une situation très inconfortable où il doit établir par lui-même les liens qui existent entre les langues, et ce afin d'en faciliter leur apprentissage. « On ne connait bien une langue que quand on la rapproche d'une autre de même origine » (Bréal, dans son livre *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, édition de 1872 : 60)

En outre, notre deuxième tâche souhaite montrer l'importance de l'effet-maitre dans l'apprentissage des langues. En ce sens, elle serait liée à notre troisième hypothèse :

a) L'effet-maitre a un rôle à jouer dans l'apprentissage d'une nouvelle langue ; celui-ci pouvant influencer de manière positive ou négative l'apprentissage de la nouvelle langue ainsi que les représentations que se font les apprenants de cette langue.

b) L'effet-classe agit sur le comportement du professeur puisque le groupe classe a une dynamique propre, et la nature des interactions avec le professeur peut avoir des conséquences sur les apprentissages.

Si l'on recentre cette hypothèse dans le contexte de notre étude, on prévoit :
- d'une part, que les pratiques enseignantes soient différentes selon que l'on se trouve dans une classe monolingue ou bilingue. On supposera que les professeurs de classes bilingues sont mieux préparés au contact des langues et donc, envisagent plus aisément la présence de plusieurs langues dans leur classe, occasionnant ainsi un didactisation du contact des langues et de l'IC ;
- d'autre part, que les élèves bilingues aient un comportement différent des élèves monolingues lors de l'introduction de la nouvelle langue (anglais et/ou espagnol). On imagine qu'ils seront plus ouverts ce qui permettrait ainsi au professeur d'envisager l'apprentissage de la discipline linguistique autrement, voire « mieux » en allant peut-être plus loin dans l'apprentissage et dans la réflexion sur la langue.

Notre troisième tâche veut pointer l'influence des représentations des langues quant à leur apprentissage. Cette dernière rejoindrait notre hypothèse 4 : *les représentations que se font les apprenants d'une langue influencent le choix et l'apprentissage de cette langue.*
Si nous appliquons cette hypothèse aux langues que nous étudions – soit l'occitan, l'anglais et l'espagnol –, on considérera que :

a) L'occitan étant une langue de l'académie de Toulouse, les motivations de son apprentissage sont liées à l'affect, aux traditions familiales, mais également aux représentations que se font les parents et les élèves de cette langue.

b) Le choix de la LVE (anglais et espagnol) dépend des représentations que se font les élèves de ces langues.

Cependant, notons que si le choix des LVE est souvent restreint à l'anglais et à l'espagnol, c'est aussi à cause de l'Institution elle-même puisque c'est elle qui propose – voire impose – ces langues aux élèves. Ainsi l'anglais devient la langue de communication par référence depuis l'après-guerre (rêve américain) et l'espagnol partage avec les autres langues romanes (notamment le portugais et l'italien) un statut de « langue du Sud » et « langue d'immigration » (voir Escudé, 2013d : 61-62).

Enfin, notre quatrième tâche, et pas des moindres, a pour but d'interpréter le rôle de l'IC – qu'elle soit didactisée ou non – dans l'apprentissage des langues. On reconnait ici les hypothèses 5 et 6 :

- *hypothèse 5 : L'IC reste très limitée lorsque les bilingues ne sont pas conscients des compétences qu'ils possèdent déjà ou lorsqu'on n'accorde aucune liberté au décloisonnement entre les langues.*

- hypothèse 6 : L'IC devient effective et opérationnelle lorsque le professeur la didactise.

On s'attend à ce que la présence ainsi que la fréquence de l'IC soient plus importantes dans les classes bilingues que monolingues et, par conséquent, que sa didactisation le soit également. D'autre part, on suppose que l'IC dans les classes monolingues ne sera pas didactisée, et que le contact des langues sera, au mieux, ignoré, au pire, pénalisé.

Finalement, on espère noter les bénéfices de la didactisation de l'IC sur l'apprentissage de la nouvelle langue, à savoir si elle permet d'améliorer et/ou de consolider davantage les compétences des apprenants (et d'autant plus celles des bilingues), par l'intuition ou la prise de conscience des synergies, des liens, des relations qui existent entre les langues appartenant à une même famille.

4.2 Mise en place de l'étude

Cette partie a pour but de répondre aux questions « quand » et « comment » ; autrement dit quand et comment l'étude a-t-elle eu lieu ? Comment ont été interprétés les résultats ?

4.2.1 Temporalisation

Initialement, nous avions prévu, de manière théorique et utopique, d'effectuer deux périodes définies d'un mois dans chaque établissement au courant de l'année scolaire 2015-2016 afin d'évaluer l'évolution des apprentissages et la progression des élèves. Malheureusement, la réalité s'est complexifiée notamment en termes de temporalité : l'obtention des autorisations pour entrer dans les salles de classe a grandement variées selon les établissements. De plus, est également entrée en considération la création d'un emploi du temps en fonction des disponibilités des professeurs, des classes, des modalités d'enseignement (monolingue ou bilingue) ainsi que des disciplines en jeu (anglais, espagnol ou DdNL en occitan). Finalement, nous avons dû nous adapter à ces contraintes qui nous ont restreints à une seule période de recueil de données durant laquelle notre emploi du temps était en continuelle réorganisation. On retiendra donc que nous avons débuté notre étude le 8 mars 2016 et qu'elle s'est achevée le 24 juin 2016, et ce sans prendre en compte la progression des élèves.

Durant ces trois mois et demi, nous avons observé près de 65 heures de classe, et parfois nous avons pu entrer six fois dans la même classe, parfois seulement deux. Autant dire que le nombre d'heures de cours auquel nous avons assisté a oscillé selon les classes et les établissements – indépendamment du fait que tous les cours ont une durée relative d'une heure (excepté pour l'anglais et l'espagnol au primaire qui ne durent que 45 minutes). C'est pourquoi nous n'avons pas pu établir d'emploi du temps fixe, et nous faisons le choix de présenter pour chaque classe la temporalisation sous forme d'un tableau récapitulatif (voir tableau 20).

Tableau 20 Temporalisation de la période d'observation

Localisation	Classe	Discipline	Nombre de classe(s) observée(s)	Dates	Nombre d'heures
Collège François Mitterrand	4e monolingue	espagnol	2	04/05/2016 18/05/2016	2
	5e monolingue		3	30/03/2016 04/05/2016 18/05/2016	3
	6e bilingue	DdNL en occitan (histoire-géographie)	2	30/03/2016	2
	5e bilingue		2	18/05/2016	2
Collège Léo Ferré	4e mixte	espagnol	5	17/03/2016 31/03/2016 12/05/2016 02/06/2016 09/06/2016	5
	6e monolingue	anglais	5	17/03/2016 31/03/2016 12/05/2016 02/06/2016 09/06/2016	5
	5e mixte	DdNL en occitan (mathématiques)	2	09/05/2016 23/05/2016	2
École Bayard	CM1-CM2 bilingues	DdNL en occitan	6	11/03/2016 18/03/2016 25/03/2016 01/04/2016 07/06/2016	6
École Florence Arthaud	CM2 monolingue	anglais	5	10/03/2016 17/03/2016 31/03/2016 12/05/2016 02/06/2016	3 h 45
	CM1-**CM2 bilingue**	DdNL en occitan	6	18/03/2016 25/03/2016 01/04/2016 02/05/2016 09/05/2016 23/05/2016	6
	CM2 bilingue	anglais	3	02/05/2016 09/05/2016 23/05/2016	2 h 15

École Louis Gardes	CE2-CM1 mixte	espagnol	3	20/05/2016 17/06/2016	2 h 15
	CE2-CM1 bilingue	DdNL en occitan	3	24/06/2016	3
École Marcel Pagnol	CM1 bilingue	DdNL en occitan	6	08/03/2016 15/03/2016	6
	CM2 bilingue		6	22/03/2016 29/03/2016 10/05/2016 17/05/2016	6

CM2 bilingue *= même classe*

4.2.2 Modalités de recueil de données

Dans le but de répondre à notre problématique et de (in)valider nos hypothèses de recherche, nous avons mis en place deux modalités de recueil de données : une enquête par questionnaires et une grille d'observation de classe. L'enquête nous servira à présenter les « pratiques déclarées » alors que la grille d'observation nous permettra de constater les pratiques réelles. Une fois recueillies les pratiques déclarées ainsi que les pratiques constatées, nous avons l'ambition de les comparer et les interpréter.

Tous les questionnaires ainsi que la grille d'observation ont été élaborés à partir de nos propres réflexions, de ce que nous considérions intéressant et utile pour répondre à nos questions de départ. Nous nous sommes également inspirés des recueils de données de nos recherches précédentes, notamment dans le cadre de deux mémoires de master (sur l'EA des langues régionales dans le contexte de la Communauté Valencienne en Espagne) où nous avions déjà effectué des observations de classes par grille, ainsi que des enquêtes par questionnaires[133]. De fait, nos critères étaient relativement similaires : on cherchait à déterminer :
- tout d'abord le profil linguistique des élèves et leurs représentations des langues ;
- ensuite les pratiques langagières des apprenants ainsi que des enseignants (telles que le choix des langues, l'effet-classe ou l'effet-maitre).

Bien entendu, notre recherche actuelle va au-delà de ces attentes puisqu'elle considère également le profil linguistique des professeurs ou encore la didactisation du contact des langues, tout comme elle prend en compte des paramètres plus spécifiques et plus pointus (tels que l'analyse des compétences développées par les élèves).

4.2.2.1 Enquête par questionnaires

Notre étude incluant un nombre conséquent d'établissements scolaires (quatre écoles et deux collèges), de classes (14 classes) et d'acteurs (12 professeurs, 78 parents d'élèves et 288 élèves), l'enquête par entretien aurait demandé un temps considérable que nous n'avions

[133] Nous n'avons pas joint ces modèles en annexe qui sont très similaires à nos recueils de données actuels.

pas, contrairement au questionnaire qui permet une analyse statistique prenant en compte plusieurs paramètres (méthode multidimensionnelle). C'est donc naturellement que notre choix s'est porté sur le questionnaire, second instrument traditionnel d'accès aux pratiques déclarées (après l'entretien).

Toutefois, avant d'élaborer un questionnaire il convient de définir le public visé. En ce sens, nous avons dressé trois publics pour entrer dans notre étude : les élèves, leurs parents et les professeurs. On s'imagine alors concevoir trois questionnaires : un pour chaque public. Or dans la réalité, nous avons été confrontés à divers publics au sein même du groupe « élèves » ainsi que du groupe « professeurs ». C'est pourquoi il y aura bien plus de trois questionnaires pour recueillir les pratiques déclarées.

a) Questionnaires pour les élèves

Il convient de rappeler que les 288 élèves qui ont participé à notre étude n'étaient pas tous inscrits dans le même niveau scolaire (du CMI à la 4e), ni dans la même modalité d'enseignement (monolingue ou bilingue), ni dans le même établissement (quatre écoles et deux collèges) et n'apprenaient pas tous les mêmes langues (occitan, anglais et/ou espagnol). C'est pourquoi nous avons créé un questionnaire type qui regroupe toutes les questions que nous avons, par la suite, sélectionnées selon leur pertinence et selon leur formulation pour chaque classe : nous avons donc élaboré des questionnaires adaptés et adaptables selon les classes.

Cependant, compte tenu du nombre de classes et de variantes du même questionnaire, nous présenterons uniquement le questionnaire type (voir questionnaire complet en annexe 1) en précisant quelles questions s'appliquent à quel groupe d'élèves (voir tableau 21).

Tableau 21 Répartition des questions selon le public concerné

	Types de question	**Sujet des questions/affirmations**	**Public concerné**
14 questions	9 questions ouvertes	3 questions de présentation (nom de l'établissement, nom et prénom de l'élève, classe)	Tous les élèves
		2 questions concernant le choix de l'apprentissage de l'occitan et les compétences acquises dans cette langue	Tous les élèves bilingues des classes bilingues et mixtes
		2 questions concernant le choix de l'apprentissage de l'anglais et les compétences acquises dans cette langue	Tous les élèves dont nous avons suivi la classe d'anglais
		2 questions concernant le choix de l'apprentissage de l'espagnol et les compétences acquises dans cette langue	Tous les élèves dont nous avons suivi la classe d'espagnol

<table>
<tr><td rowspan="4"></td><td rowspan="4">5 questions fermées</td><td colspan="2">2 questions avec une (ou plusieurs) case(s) à cocher afin d’établir le profil linguistique</td><td>Tous les élèves</td></tr>
<tr><td>1 question sur la représentation de l’occitan</td><td rowspan="3">avec une case à cocher parmi 3 propositions (« beaucoup », « un peu », « pas du tout »)</td><td>Tous les élèves bilingues des classes bilingues et mixtes</td></tr>
<tr><td>1 question sur la représentation de l’anglais</td><td>Tous les élèves dont nous avons suivi la classe d’anglais</td></tr>
<tr><td>1 question sur la représentation de l’espagnol</td><td>Tous les élèves dont nous avons suivi la classe d’espagnol</td></tr>
<tr><td rowspan="5">12 affirmations</td><td rowspan="5">Les élèves doivent cocher une case parmi 3 propositions (« beaucoup », « un peu », « pas du tout »)</td><td colspan="2">2 affirmations concernant la représentation de l’occitan et le degré d’IC entre occitan et français</td><td>Tous les élèves bilingues des classes bilingues et mixtes</td></tr>
<tr><td colspan="2">2 affirmations concernant la représentation de l’anglais et le degré d’IC entre anglais et français</td><td>Tous les élèves dont nous avons suivi la classe d’anglais</td></tr>
<tr><td colspan="2">2 affirmations concernant le degré d’IC entre anglais et occitan</td><td>Tous les élèves bilingues des classes bilingues et mixtes</td></tr>
<tr><td colspan="2">4 affirmations concernant la représentation de l’espagnol et le degré d’IC entre espagnol et français ainsi qu’entre espagnol et anglais</td><td>Tous les élèves dont nous avons suivi la classe d’espagnol</td></tr>
<tr><td colspan="2">2 affirmations concernant le degré d’IC entre espagnol et occitan</td><td>Tous les élèves bilingues des classes bilingues et mixtes</td></tr>
</table>

D’autre part, ce questionnaire a été distribué directement aux élèves lors de la première observation de classe et rempli et récupéré, soit dès cette première session d’observation, soit à une date ultérieure durant la période d’observation, selon le programme des activités prévu par le professeur. La seule contrainte que nous avons imposée aux élèves (et par extension aux professeurs) était de remplir ce questionnaire durant une heure de classe, afin d’éviter que les réponses ne soient influencées par des facteurs extérieurs (entre autres par les parents des élèves).

b) Questionnaire pour les parents d’élèves

Le questionnaire prévu pour les parents d’élèves ne concerne que les parents d’élèves bilingues français-occitan de primaire. De fait, il a pour but de comprendre plus finement le profil linguistique des élèves bilingues français-occitan et ce, en comparant les pratiques déclarées des parents avec celles de leurs enfants. En outre, il permet également d’établir les motivations quant au choix de l’inscription dans un programme d’enseignement bilingue, ou encore les représentations de ce programme qui peuvent expliquer le choix de l’enseignement

bilingue en générale et, dans une moindre mesure, le milieu social dans lequel grandissent les apprenants.

Par ailleurs, ce questionnaire a été distribué aux parents d'élèves par le biais de leurs enfants en début de période d'observation – soit entre début mars et mi-mars – et récupéré en fin de période d'observation une fois complété – soit début mai/fin juin.

Enfin, ce questionnaire contient huit questions (voir questionnaire complet annexe 2) – dont trois de présentation (parents de l'élève et catégorie socioprofessionnelle des deux parents) – de plusieurs types : quatre questions ouvertes, deux fermées où il suffit de cocher une (ou plusieurs) case(s) et deux semi-ouvertes qui obligent dans un premier temps à cocher une (ou plusieurs) case(s) et, dans un second temps à justifier librement ce choix.

c) Questionnaire pour les professeurs

Le questionnaire pour les professeurs a pour but d'établir le répertoire linguistique des professeurs, de savoir si ces derniers sont conscients du répertoire linguistique de leurs élèves, ainsi que de connaitre leurs pratiques d'enseignement lorsqu'ils sont en présence de plusieurs langues dans leur classe (reflétées par exemple par des marques transcodiques).

En outre, ce questionnaire a été distribué aux professeurs personnellement en début de période d'observation – soit dès la première classe observée – et récupéré au fur et mesure de la période d'observation, une fois complété.

Finalement, notons que nous avons dressé un questionnaire pour tous les professeurs contenant 10 questions – dont quatre de présentation (nom de l'établissement, nom du professeur, discipline(s) dispensée(s), niveau(x) de classe (CM1, CM2, 6e et/ou 4e) – ainsi réparties (voir questionnaire complet en annexe 3) :
- cinq questions ouvertes ;
- deux questions fermées avec une (ou plusieurs) case(s) à cocher ;
- trois questions semi-ouvertes (réponse en oui/non avec justification).

Notons enfin que toutes les réponses aux questions des élèves, des parents d'élèves ainsi que des professeurs seront présentées et interprétées dans la partie « résultats des questionnaires ».

4.2.2.2 Grilles d'observation de classe

Notre deuxième recueil de données est centré sur l'observation des pratiques de différents acteurs (professeurs et élèves). Contrairement à l'enquête, on se propose ici d'accéder « directement » aux pratiques réelles ou constatées (voir Marcel & al, 2002 : 157-158), et ce grâce à l'élaboration d'une grille d'observation. Cette dernière se focalisera sur un nombre limité de variables dont elle quantifiera les modalités de leurs occurrences (fréquences, durées, répétitions).

Notre grille d'observation a donc pour but de constater les pratiques des professeurs ainsi que celles des élèves. Même si nous avons observé plusieurs disciplines, plusieurs niveaux de classes et plusieurs modalités d'enseignement, nous avons établi une grille d'observation unique que nous avons utilisée dans tous les cas de figure. Autrement dit, cette

grille nous a servi à observer et prendre en notes chaque classe à laquelle nous avons assisté (anglais, espagnol, DdNL en occitan). Elle a donc été réalisée en amont de la période d'observation – et en cela on parlera d'une grille *a priori* – cependant elle a pu être améliorée après quelques heures d'observation pour rendre mieux compte de la réalité de la classe[134].

Les variables de notre grille étant au nombre de huit (voir grille complète en annexe 4), nous allons à présent détailler chacune d'entre elles qui permettront d'analyser les pratiques (tant des élèves que des professeurs).

a) Les modalités de la classe observée

Notre première variable concerne les modalités de la classe observée. Concrètement, ces dernières correspondent à des données de type : date et lieu, nom de l'établissement, discipline en jeu, nom du professeur, classe monolingue, bilingue ou mixte ou encore nombre d'élèves.

Ces modalités servent uniquement à remettre dans leur contexte chaque classe observée, et ce, afin de pouvoir interpréter les données recueillies pour les variables suivantes.

b) Le comportement des élèves

Nous prendrons en compte l'étude du comportement général de la classe – à savoir si elle est active ou inactive – ainsi que celui des participants (surtout les élèves et, dans une moindre mesure les professeurs). En ce sens, nous tenterons de répondre aux questions suivantes : qui prend l'initiative de parler ? À qui ? Pour quoi faire ? (réponses à une question ou bien participation spontanée), sur quels modèles les prises de parole se font ? (enseignant-élève, élève-élève, élève-enseignant), quelles sont les thématiques des échanges ? (par exemple les routines scolaires : date au tableau) ou bien qui contrôle de l'échange ? (l'enseignant corrige, l'élève sollicite, corrige).

c) Les langues des élèves et des professeurs

Notre troisième variable correspond au choix des langues tant par les professeurs que par les élèves. Dans cette perspective, nous noterons quelles sont les langues invoquées tant par les élèves que les professeurs et, nous justifierons dans quelle situation est favorisé l'usage de chaque langue. Par exemple, que se passe-t-il lorsqu'un des participants change de langue (effet-maitre/effet-classe) ? Comment réagissent les autres participants à ce changement ou à cette transgression[135] ? Par ailleurs, et dans une moindre mesure, nous évaluerons si et quand le professeur prend en compte le répertoire linguistique de ces élèves.

[134] Les modifications étant minimes (ordre des différentes variables, regroupement de variables, reformulations de variables), nous ne présenterons ici que sa version la plus complète et donc finale.

[135] On utilise ici le terme de « transgression » car c'est souvent de cette manière qu'est perçue l'introduction d'une langue – autre la langue cible – tant par les élèves que par les professeurs.

d) La compréhension de la consigne par les élèves

Un autre élément que nous analyserons concerne la compréhension de la consigne par les élèves. En ce sens, nous noterons si la compréhension est rapide, lente ou bien si on est face à une certaine forme d'incompréhension ; que nous justifierons ensuite en prenant en compte des variables telles que la modalité d'enseignement observée (classe monolingue ou bilingue), la discipline en jeu (anglais, espagnol ou DdNL en occitan), l'effet-maitre, le type d'activité (habituelle ou innovante) ou encore les représentations des langues.

e) L'attitude vis-à-vis de l'activité et l'action

Les deux variables suivantes étant liées à l'activité, on considérera que la nature de l'activité peut influencer une attitude positive ou négative et, par extension elle jouera également un rôle dans la réalisation de ladite activité. De fait, chaque activité sera perçue et intériorisée de manière unique et propre aux individus, qui se l'approprieront tous différemment.

D'un autre côté, les capacités intrinsèques de chaque individu ne détermineront qu'en partie leur développement, et le type d'action conduite en situation pourra également influencer la production de ressources conceptuelles (voir Marcel & al, 2002 : 149).

Si on applique ce postulat à la classe de/en langue, on considérera que le type d'activités pourrait agir sur l'occurrence et la nature des recours à d'autres langues (LM, langues appartenant au répertoire linguistique des différents acteurs).

f) Le développement de compétences linguistiques

Nous traiterons également le développement de compétences linguistiques ainsi que les difficultés rencontrées par les élèves à travers l'analyse des productions orales des élèves. En ce sens nous nous intéresserons à des aspects de type phonologique, verbal, lexical, grammatical et syntaxique.

g) Les marques transcodiques

La dernière variable que nous étudierons, et peut-être la plus importante, concerne les marques transcodiques qui, selon Lüdi et Py (2003 : 142) sont définies comme « tout observable, à la surface d'un discours en une langue ou variété donnée, qui représente, pour les interlocuteurs et/ou le linguiste, la trace de l'influence d'une autre langue ou variété ». On peut donc considérer que les marques transcodiques sont spécifiques aux personnes bilingues (ou plurilingues) et qu'elles se manifestent lorsque le bilingue en ressent le besoin pour communiquer. Notons également que les marques transcodiques englobent tout aussi bien les interférences ou transferts, les emprunts tout comme les alternances codiques que nous allons à présent détailler.

- L'Interférence ou le transfert :

Lüdi et Py (2003 : 110) définissent les interférences comme « des éléments issus du système d'une langue qui sont introduits dans le système d'une autre langue, ou, au contraire, certains éléments qui sont abandonnés dans une langue parce qu'ils n'existent pas dans l'autre langue ».

D'autre part, il existe plusieurs types d'interférences qui varient selon les chercheurs. Ainsi Siguán (2001) et Grosjean (2015) nous proposent respectivement une catégorisation quant à la « nature » de l'interférence et une catégorisation concernant la « fonction » de l'interférence (voir tableau 22).

Tableau 22 Catégorisation des interférences selon leur nature ou leur fonction (Siguán, 2001 ; Grosjean, 2015)

Chercheur	Types d'interférence	Caractéristiques
Siguán (2001 : 176-178)	phonologique et prosodique, orthographique, lexical et sémantique	Mode de désignation commun à toutes les langues
	morphosyntaxique et grammatical	Toutes les langues néolatines ont des systèmes grammaticaux très semblables
Grosjean (2015 : 79-81)	statiques	Traces permanentes ou récurrentes d'une langue dans la compétence linguistique de l'autre (exemple : prononciation avec accent) → interférence durable et/ou répétitive
	dynamiques	Interaction momentanée ou ponctuelle des deux systèmes linguistiques (exemple : lapsus phonétique, recours accidentel à un mot d'une autre langue) → interférence ponctuelle et/ou éphémère

Par ailleurs, tous les chercheurs ne sont pas d'accord quant aux circonstances d'apparition de ces interférences. Si pour certains la fréquence d'apparition des transferts est liée à des facteurs intrinsèques et propres aux apprenants – lorsque l'apprenant croit percevoir des analogies entre L1 et L2 (voir Debyser, 1970 : 35) ou bien lorsque le niveau de maitrise de la langue cible n'est pas suffisant (voir Grosjean, 2015 : 79-81) –, pour d'autres les interférences sont présentes lorsque certaines conditions extérieures d'apprentissage favorisent le recours à la L1 (voir Py, 1980 : 36). Plus généralement, on retiendra que les interférences apparaissent pour répondre aux besoins de communication.

- L'alternance codique (ou code-switching) :

Il existe trois types d'alternances : la macro-alternance, la micro-alternance et la méso-alternance (voir leurs caractéristiques dans le tableau 23).

Tableau 23 Caractéristiques des trois types d'alternance codique

	Macro-alternance	**Micro-alternance***	**Méso-alternance (ou alternance séquentielle)**
Définitions	Elle correspond à la répartition des langues au niveau du curriculum scolaire	Passage momentané ou ponctuel d'une langue à l'autre pour une durée limitée (un mot ou une phrase) (voir Grosjean, 2015 : 70)	Didactisation d'une alternance de langues opérée par le professeur afin de favoriser l'apprentissage (voir Duverger, 2007 : 85).
Fonctions (Gajo, 2016b)	- garantir un espace suffisant à chaque langue - préparer à l'organisation ordinaire de la vie bi/plurilingue	- normaliser le bi-plurilinguisme sociétal sur le territoire éducatif - conscientisation des relations qui existent entre les langues	- légitimation du répertoire et de la compétence bi/plurilingue

** ou code-switching ou alternance codique*

Dans le cadre de cette recherche, nous nous focaliserons uniquement sur les micro-alternances et les méso-alternances. On envisage alors ces dernières (micro et méso-alternances) différemment selon les représentations et les pratiques, selon les langues ou encore selon les stratégies d'EA (voir Coste et Moore, 2007 : 157). Ainsi les alternances n'ont pas les mêmes objectifs qu'elles soient introduites dans le discours du professeur ou dans celui de l'élève. En ce sens, on classera le recours aux alternances selon les interlocuteurs et selon les objectifs et/ou fonctions en jeu (voir tableau 24).

Tableau 24 Répartition des alternances codiques selon les interlocuteurs et selon les objectifs (Duverger, 2005 : 90-91 ; Ducancel & Simon, 2004 : 10 ; Coste & Moore, 2007 : 161-162).

<table>
<tr><th>Alternances codiques</th><th colspan="2">Objectifs et/ou fonctions</th></tr>
<tr><td>Dans le discours du professeur</td><td rowspan="2">- facilitent la communication
- se manifestent dans les échanges, les questions-réponses, les demandes de précisions, les dialogues, les commentaires
- commentaire métalinguistique</td><td>- reformulation, redite dans l'autre langue, traduction (par exemple, à une définition en L2 succédera une exemplification en L1)
- partage des tâches selon les langues</td></tr>
<tr><td>Dans le discours de l'élève</td><td>Les alternances relèvent :
- des compétences grammaticales → capacité d'introduire des éléments de la langue source dans les productions en langue cible
- des compétences communicatives → maintien de la conversation
- des compétences d'apprentissage → l'élève interpelle le professeur et lui signale qu'il a besoin d'aide</td></tr>
</table>

Dans ce même ordre d'idée Colin (2012) développe davantage les alternances codiques présentes dans le discours des professeurs, et propose une distinction entre les alternances pédagogiques et les alternances de soutien (voir tableau 25).

Tableau 25 Alternances pédagogiques *vs* alternances de soutien (Colin, 2012)

Alternances pédagogiques (Colin, 2012 : 259)	Alternances d'accroche : la L1 attire l'attention (langue des annonces importantes, de la compréhension immédiate)
	Alternances de transmission : la L1 véhicule des contenus académiques complexes → le contenu prime sur la forme
	Alternances relationnelles : la L1 permet d'établir une relation interpersonnelle plus proche
Alternances de soutien (Colin, 2012 : 253-256)	Alternances de prévention : reprise par anticipation (méso-alternances). Elle se produit sur des éléments que l'enseignant estime difficiles pour contrer d'éventuels problèmes de compréhension
	Alternances négociées : reprise comme solution à un problème avéré (micro-alternances). Elle apparait comme stratégie de dernier recours, lorsque la compréhension en français pose problème
	Alternances de focalisations : mise en exergue d'un élément

Nous garderons cette distinction lors de la présentation et de l'analyse de nos résultats.

- L'emprunt sémantique ou lexical :

Grosjean (2015 : 73-74) différencie l'emprunt de l'alternance de code par une intégration complète d'éléments d'une langue dans l'autre pour l'emprunt, alors que l'alternance codique juxtapose deux langues côte à côte. Cet auteur ajoute également que l'emprunt touche tant la forme que le contenu d'un mot (exemple : « Je vais checker (vérifier) cela »). En ce sens, l'emprunt peut étendre le sens d'un mot de la langue source à la langue cible ; ou encore réorganiser l'ordre des mots en langue source d'après l'ordre de l'autre langue (ce qui donne parfois naissance à une nouvelle expression) (voir Grosjean, 2015 : 74).

D'autre part, l'emprunt peut concerner tout type de mots, mais il affecte le plus souvent les noms communs, les verbes et les adjectifs (voir Siguán, 2001 : 177). Sans compter qu'il existe trois types d'emprunt selon Glessgen[136] (2010) (voir tableau 26), qu'il réduit par la suite à deux fondamentaux (voir tableau 27).

Tableau 26 Les trois principaux types d'emprunt (Glessgen, 2010 : 277-278)

Types d'emprunt	Caractéristiques
Adaptation phonétique	les emprunts sont intégrés dans le système de prononciation de la langue cible (par exemple : jungle)
Morphème grammatical	l'adaptation est inévitable pour les verbes : en français « boycotter » vs en anglais « to boycott »

[136] L'auteur fait également remarquer qu'il existe aussi de faux emprunts comme en français le mot « parking » vs en anglais « car park ».

Adaptation morphologique	Flexionnelle	marque de genre : français « la star », d'après « la vedette »
	Dérivationnelle	en français « indésirable » vs en anglais « undesirable » (adaptation au préfixe –in)

Tableau 27 Les deux types fondamentaux d'emprunt (Glessgen, 2010 : 277-278)

Types d'emprunts fondamentaux	Caractéristiques
Emprunt de sens (emprunt sémantique)	Attribue un nouveau sens à un mot d'après une polysémie du mot correspondant dans la langue d'origine (par exemple en français « arrière », « joueur dans la défense » d'après l'anglais « back »)
Emprunt de structure (emprunt lexical)	Reproduit au mot à mot un composé de la langue d'origine

On remarquera enfin que l'emprunt vient combler des lacunes lexicales. De fait, il représente pour l'apprenant une réalité nouvelle sans désignation préalable, d'où la création d'une appellation à partir de la langue source (ce type d'emprunt correspond à un calque). « Ainsi skyscraper s'est incorporé dans la plupart des langues européennes en traduisant ses composés lexicaux : "rascacielo", "gratte-ciel" » (voir, Siguán, 2001 : 178).

- *Marques transcodiques, interlangue et erreurs :*

Bien entendu, on ne peut pas mentionner les marques transcodiques sans évoquer l'interlangue. Ce concept est apparu dans les années soixante-dix (voir Ducancel & Simon, 2004 : 10) et il désigne « un état de système transitoire de langue dans l'apprentissage » (voir Coste & al, 2009 : 18) ou encore « l'ensemble des connaissances intermédiaires qu'un sujet a d'une langue seconde qu'il est en train d'apprendre » (Lüdi & Py, 2003 : 114).
Cependant, tout comme la compétence bilingue n'était pas la somme de deux compétences monolingues, l'interlangue ne correspond pas non plus à une juxtaposition de deux langues, mais bien à un système hybride – en termes de lexique et de grammaire. En ce sens, Siguán (2001 : 105) compare ce système à celui de l'apprentissage de la langue première :
- au départ les deux systèmes sont limités mais adaptés aux besoins des apprenants ;
- au fur et mesure de l'apprentissage, l'interlangue se rapprochera de la pleine compétence en langue cible.

Bien entendu, le passage de la pleine compétence d'un système linguistique à un autre amène les apprenants à émettre des hypothèses sur la nature et les fonctionnements de la nouvelle langue (voir Lüdi & Py, 2003 : 114). L'interlangue engendre souvent l'introduction d'éléments de la première langue dans les productions en langue cible, et comme le rappelle Siguán (2001 : 105), ces éléments sont souvent considérés, à tort[137], comme des

[137] Luste-Chaa (2009 : 130) souligne que la connotation du mot « erreur » est généralement négative, et pourtant l'erreur peut également « être constructive, prise dans une dynamique d'apprentissage, de laquelle on doit savoir tirer profit ».

« barbarismes » ou des « erreurs » par les différents acteurs du processus EA (professeurs et élèves). De fait, on considère « l'erreur » comme propre à l'expérience humaine, et cette derrière se décline dans tous les domaines. Ainsi, « le juriste parlera d'une erreur de procédure ou d'une erreur judiciaire, le médecin – d'une erreur de diagnostic » (Luste-Chaa, 2009 : 130). Cela est d'autant plus vrai dans le domaine éducationnel, et plus particulièrement dans l'EA des langues étrangères où « l'erreur est le signe que l'apprenant est incapable de mobiliser ses compétences, contrairement à un locuteur natif » (selon le CECRL, 2001 : 117). Cependant, remarquons que la tradition scolaire a davantage insisté sur les aspects négatifs des erreurs (exemple des « faux-amis ») plutôt que sur les aspects positifs (exemple de l'IC) (voir Marquilló Larruy, 2008 : 122).

Par ailleurs, et tout comme Corder (1980), on pourrait distinguer deux types d'erreurs : les erreurs de compétence et les erreurs de performance (voir description tableau 28).

Tableau 28 Les deux principaux types d'erreurs (Corder, 1980 : 13)

Erreurs de compétence	Erreurs de performance
- erreurs circonstancielles et systématiques - erreurs en lien avec la « compétence transitoire » - ces erreurs permettent de connaitre le degré de compétence transitoire à un moment *t*	- erreurs non-systématiques - ce type d'erreur est davantage associé à une « faute »

Comme le remarque Marquilló Larruy (2008 : 120), dans le langage courant les termes « faute » et « erreur » sont souvent confondus. La distinction résiderait alors dans la connotation religieuse accordée au terme « faute », contrairement au mot « erreur » plus neutre. Dans le domaine de la didactique des langues, Marquilló Larruy différencie ces deux termes de par leur nature. Ainsi il considère que si les élèves sont capables de corriger leurs erreurs (de type « lapsus », inattention, fatigue), on nommera ces erreurs des « fautes » ; au contraire, lorsque les élèves sont incapables de se corriger à défaut de connaître le fonctionnement de la langue, on gardera le terme « erreur ».[138]

Toutefois, dans les interactions orales, les enseignants privilégient parfois le sens aux dépens de la forme. Mais ne jamais corriger la forme conduit à des fossilisations, et ces erreurs deviennent alors systématiques (voir Marquilló Larruy, 2008 : 82-83 et Bressoux, 1994 : 102).

Rappelons qu'au début du siècle existaient des exercices de cacographie (erreurs à corriger) qui étaient très prisés. Ces exercices pourraient à nouveau être envisagés dans la perspective de faire réfléchir les apprenants sur les propres erreurs, compte tenu du fait que ces dernières démontrent une activité cognitive ou réflexive. Ainsi Marquilló Larruy (2008 : 122) rappelle que « solliciter des explications sur tel ou tel écart peut les aider à prendre conscience d'une structure de règle inadéquate dans un contexte donné ». Il continue en affirmant que laisser une certaine part de liberté à l'apprenant quant à ses « choix linguistiques » peut rendre compte du degré de compétence transitoire (voir Marquilló Larruy,

[138] Nous garderons cette distinction tout au long de ce travail, et mentionnerons, avec une fréquence plus importante, les erreurs qui, selon nous, sont beaucoup plus intéressantes à étudier.

2008 : 121). A cela on ajoutera que les erreurs permettent d'appréhender les stratégies utilisées par les élèves quant à l'apprentissage de la nouvelle langue (voir Corder, 1980 : 13).

Dans le cadre de ce travail, nous allons donc relever, classer puis interpréter les marques transcodiques – que nous rencontrerons lors des observations de classes – dans le sens où celles-ci peuvent témoigner de l'IC qui existe entre les langues de notre étude ; puis nous analyserons comment sont accueillies et traitées ces marques transcodiques par le professeur et particulièrement, si elles sont didactisées. De fait, Moore (1996 : 97) catégorise les pratiques enseignantes – quant à l'introduction, par les élèves, d'une autre langue que la langue cible dans la classe – de deux manières :
- soit il ignore ou pénalise le recours à d'autres langues par les élèves ;
- soit il incorpore et didactise les éléments de l'autre langue dans son cours ; permettant ainsi l'ouverture d'une séquence négociée et la co-construction des savoirs selon le schéma professeur/apprenant ou apprenant/apprenant.

4.3 Démarche analytique

Les questionnaires (pratiques déclarées) complétés des séances observées (pratiques constatées) feront l'objet d'une analyse à la fois macroscopique et microscopique, dont les critères varient selon que l'on se situe dans le domaine des pratiques déclarées ou des pratiques constatées. Il convient donc de préciser notre démarche analytique pour chacune de ces pratiques.

4.3.1 Pratiques déclarées

Commençons par rappeler que pour appréhender la didactisation de l'IC, il faut d'abord comprendre le contexte dans lequel elle se situe, à savoir l'apprentissage d'une nouvelle langue chez des élèves bilingues français-occitan. En ce sens, on tiendra compte bien entendu des pratiques déclarées des élèves, qui seront complétées par celles de leurs parents, ainsi que celles des professeurs.

Comme nous l'avons déjà mentionné, ces pratiques déclarées ont plusieurs objectifs qui varient selon les acteurs (voir tableau 29).

Tableau 29 Répartition des pratiques déclarées selon les objectifs

<table>
<tr><th></th><th>Élèves</th><th>Parents d'élèves</th><th>Professeurs</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Objectifs</td><td colspan="2">- dresser le profil linguistique des élèves bilingues français-occitan
- comprendre les motivations quant au choix de l'inscription dans un programme d'enseignement bilingue
- connaitre les représentations des langues (LVER)</td><td rowspan="2">- établir le répertoire linguistique des professeurs
- conscience ou non du répertoire linguistique des élèves
- éprouver leurs pratiques</td></tr>
<tr><td>- comprendre les motivations quant au choix des LVE (anglais et espagnol)</td><td>- préciser la catégorie sociale</td></tr>
</table>

	- appréhender leur degré de conscience de l'IC - évaluer les compétences des élèves selon les modalités d'enseignement et selon les langues en jeu	à laquelle appartiennent les élèves	d'enseignement lorsqu'ils sont en présence de plusieurs langues dans leur classe

Notre démarche analytique pour ces pratiques déclarées se réalisera donc à deux niveaux avec : d'une part, une analyse macroscopique des élèves (catégorie sociale dont sont issus les élèves, profils linguistiques des élèves ou représentations des langues) et, d'autre part, une analyse microscopique qui concerne les compétences que pensent avoir développées les élèves, ainsi que leur degré de conscience de l'IC. Sans oublier que l'une de nos tâches est de comparer les élèves monolingues aux bilingues, nous compléterons ainsi le tableau 30 avec les données recueillies grâce aux questionnaires.

Tableau 30 Démarche analytique pour les pratiques déclarées

	Pratiques déclarées	
	Élèves monolingues	**Élèves bilingues**
Analyse macroscopique	Analyse des paramètres personnels des élèves	
Analyse microscopique	Analyse des compétences des élèves	

4.3.2 Pratiques constatées

La théorie ne correspond pas toujours à la pratique ; c'est pourquoi on comparera les pratiques déclarées aux pratiques constatées. Dans cette perspective, la didactisation de l'IC prendra tout son sens dans un contexte réel et pratique : à savoir celui d'une classe de/en langue. On conçoit alors que pour appréhender cette didactisation, on devra analyser d'une part, les paramètres situationnels tels que l'heure, la modalité d'enseignement, la discipline ou bien le professeur (analyse macroscopique) et, d'autre part les variables observées soient le comportement des élèves, les langues utilisées par les professeurs et les élèves, les compétences réellement développées ou encore les marques transcodiques (analyse microscopique).

En définitive, comme pour l'analyse des pratiques déclarées, nous dresserons un tableau récapitulatif pour l'analyse des pratiques constatées (voir tableau 31).

Tableau 31 Démarche analytique pour les pratiques constatées

	Pratiques constatées	
	Élèves monolingues	**Élèves bilingues**
Analyse macroscopique	Analyse des paramètres situationnels	
Analyse microscopique	Analyse des variables observées	

Si notre objectif est bien de comparer les pratiques des élèves monolingues et bilingues, au-delà on espère voir naitre une didactisation de l'IC universelle qui pourrait être (ré)utilisée dans la plupart des situations d'enseignement de/en langue quelle que soit la modalité (bilingue ou monolingue).

Tableau 32 Résumé de la mise en place de l'étude

Terrains et méthodes	
Lieux	Six établissements publics proposant un enseignement bilingue français-occitan, et composés de quatre écoles et deux collèges de la région Midi-Pyrénées.
Personnes	12 professeurs, 288 élèves et 78 parents d'élèves
Classes	14 classes dont 4 classes monolingues, 7 classes bilingues et 3 classes mixtes
Disciplines en jeu	Anglais, espagnol, histoire-géographie en occitan, mathématiques en occitan, sciences en occitan
Objectifs	- Objectif 1 : Démontrer de manière empirique que les élèves bilingues sont favorisés lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue. - Objectif 2 : Attester que la didactisation de l'IC pourrait permettre d'améliorer et/ou de consolider davantage les compétences de ces bilingues, par l'intuition ou la prise de conscience des synergies, des liens, des relations qui existent entre les langues appartenant à une même famille (celle des langues romanes avec le français, l'occitan et l'espagnol).
Tâches	1. Comparer l'apprentissage des langues chez les monolingues et les bilingues (compétences développées ou encore pratiques langagières) →hypothèses 1 et 2 2. Montrer l'importance de l'effet-maitre dans l'apprentissage des langues ainsi que l'effet-classe sur les pratiques du maitre → hypothèse 3 3. Pointer l'influence des représentations des langues quant à leur apprentissage →hypothèse 4 4. Interpréter le rôle de l'IC – qu'elle soit didactisée ou non – dans l'apprentissage des langues →hypothèses 5 et 6
Temps	- Du 08/03/2016 au 24/06/2016 - Près de 65 heures de classe observées
Démarches méthodologiques	- Enquête par questionnaires (professeurs, élèves et parents d'élèves) →pratiques déclarées - Grille d'observation de classe →pratiques constatées

<table>
<tr><td rowspan="5">Démarche analytique</td><td colspan="3"></td><td>Élèves monolingues</td><td>Élèves bilingues</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Pratiques déclarées</td><td>Analyse microscopique</td><td colspan="2">Analyse des paramètres personnels des élèves</td></tr>
<tr><td>Analyse macroscopique</td><td colspan="2">Analyse des compétences des élèves</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Pratiques constatées</td><td>Analyse microscopique</td><td colspan="2">Analyse des paramètres situationnels</td></tr>
<tr><td>Analyse macroscopique</td><td colspan="2">Analyse des variables observées</td></tr>
</table>

Chapitre 5 : Résultats des pratiques déclarées et des pratiques constatées

Introduction

Dans cette partie, nous présenterons d'abord les résultats de nos enquêtes (pratiques déclarées) ainsi que les observations de classes (pratiques constatées) ; puis nous comparerons ces deux modalités entre élèves bilingues et monolingues et selon les langues en jeu ; ces résultats nous permettront finalement de (in)valider nos hypothèses de recherche.

5.1 Résultats des pratiques déclarées

5.1.1 Résultats des élèves[139]

a) Profils linguistiques des élèves

Les 288 élèves qui ont participé à notre recherche arrivent en classe avec un répertoire linguistique qui leur est propre, ayant pour conséquence de créer un très grand nombre de profils linguistiques à l'intérieur même d'une classe. Nous avons choisi, dans un premier temps, de lister les différents profils que nous avons rencontrés[140] – indépendamment du caractère bilingue ou monolingue des classes (voir tableau 33).

Tableau 33 Liste des profils linguistiques des élèves

	Nombre de locuteurs
Profil 1 →monolingue français	112
Profil 2 →français + allemand	1
Profil 3 →français + anglais	9
Profil 4 →français + arabe	17
Profil 5 →français + basque	1
Profil 6 →français + bulgare	1
Profil 7 →français + camerounais	1
Profil 8 →français + créole	1
Profil 9 →français + espagnol	11
Profil 10 →français + japonais	1
Profil 11 →français + occitan	24
Profil 12 →français + turc	1

[139] Les réponses aux différents questionnaires sont proposées en intégralité dans les annexes :
- 5 à 16 pour les élèves ;
- 17 à 20 pour les parents d'élèves ;
- 21 à 30 pour les professeurs.

[140] Comme toute enquête, il arrive souvent que des questionnaires ne soient pas remplis en intégralité, qu'ils soient égarés ou perdus… c'est pourquoi nous ne comptabiliserons que 258 questionnaires d'élèves.

Profil 13 →français + portugais	11
Profil 14 →français + allemand + anglais	1
Profil 15 →français + anglais + espagnol	2
Profil 16 →français + anglais + flamand	1
Profil 17 →français + anglais + occitan	14
Profil 18 →français + arabe + espagnol	4
Profil 19 →français + corse + occitan	1
Profil 20 →français + créole + occitan	1
Profil 21 →français + espagnol + occitan	6
Profil 22 →français + espagnol + portugais	1
Profil 23 →français + italien + occitan	2
Profil 24 →français + occitan + vietnamien	1
Profil 25 →français + occitan + polonais	1
Profil 26 →français + allemand + anglais + espagnol	1
Profil 27 →français + anglais + arabe + espagnol	2
Profil 28 →français + anglais + arabe + occitan	1
Profil 29 →français + anglais + basque + espagnol	1
Profil 30 →français + anglais + espagnol + gitan[141]	1
Profil 31 →français + anglais + espagnol + italien	1
Profil 32 →français + anglais + espagnol + occitan	8
Profil 33 →français + arabe + catalan + espagnol	1
Profil 34 →français + espagnol + polonais + portugais	1
Profil 35 →français + allemand + anglais + espagnol + occitan	1
Profil 36 →français + anglais + chinois + espagnol + occitan	1
Profil 37 →français + anglais + espagnol + italien + langue des signes[142]	1
Profil 38 →français + allemand + anglais + arabe + chinois + espagnol + italien + occitan	1

Si on analyse ces profils, on remarque tout d'abord que si l'on considère le nombre d'élèves des classes monolingues auquel on ajoute les élèves monolingues des classes mixtes ayant répondu au questionnaire, on atteint un total de 129 élèves. Or selon les pratiques déclarées de ces élèves, seuls 112 élèves seraient monolingues. L'écart correspondrait donc à des élèves ayant un répertoire linguistique plus vaste que celui qu'on leur octroie. Ce qui signifie qu'à l'intérieur même des classes dites monolingues, apparaissent des profils d'élèves bilingues, voire plurilingues.

[141] Nous avons décidé de garder l'appellation de l'élève et, par conséquent, de considérer le « gitan » comme une langue à part entière bien qu'elle représente une interlangue entre l'espagnol et le français.

[142] Nous considérons la langue des signes comme une langue à part entière qui peut varier d'un pays à l'autre (la langue des signes française est reconnue seulement en 2005), même si deux locuteurs de pays distincts peuvent très rapidement se comprendre malgré les différences. L'étude de l'intercompréhension aurait surement du sens dans ce contexte également ; néanmoins, ayant choisi de travailler uniquement sur l'aspect oral dans ce travail, nous ne nous attarderons pas plus longtemps sur cette langue.

D'un autre côté si l'on considère le nombre d'élèves des classes bilingues auquel on ajoute les élèves bilingues des classes mixtes ayant répondu au questionnaire, on atteint également un total de 129 élèves ; alors que selon les pratiques déclarées seuls 62 élèves considèrent parler occitan. Cette fois-ci, les apprenants bilingues eux-mêmes ne sont pas conscients de leurs compétences, ou tout du moins de leurs compétences en occitan[143].

On notera enfin la présence non négligeable d'une grande variété de langues dans le répertoire linguistique des élèves : on comptabilise ainsi 21 langues au total (22 si l'on compte la langue des signes).

Voyons à présent comment se répartissent ces langues entre classes monolingues, bilingues et mixtes.

- *Profil linguistique des classes monolingues :*

Rappelons que quatre classes monolingues entrent dans notre étude dont deux classes mettent en jeu l'apprentissage de l'anglais et deux autres l'espagnol. Les profils linguistiques de ces classes ont été établis en fonction des réponses à la question concernant les langues parlées dans le cercle familial, que nous comparerons ensuite aux langues parlées dans l'établissement scolaire.

<u>Les élèves qui apprennent l'anglais (voir figures 16 et 17) :</u>

Figure 16 Profil linguistique des élèves de CM1-CM2 dits « monolingues » (classe de P3) qui apprennent l'anglais

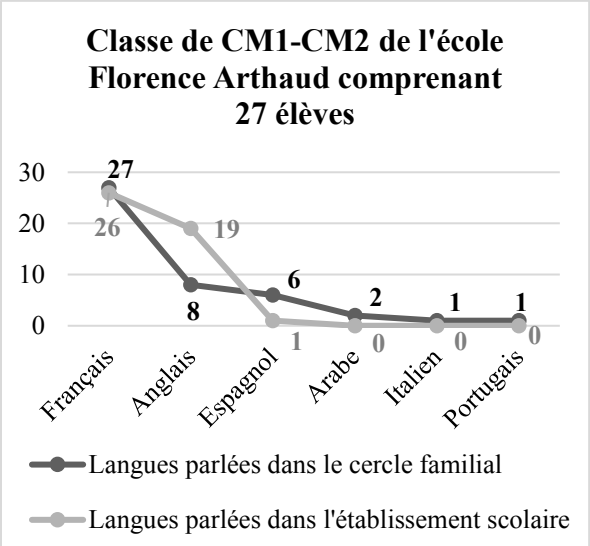
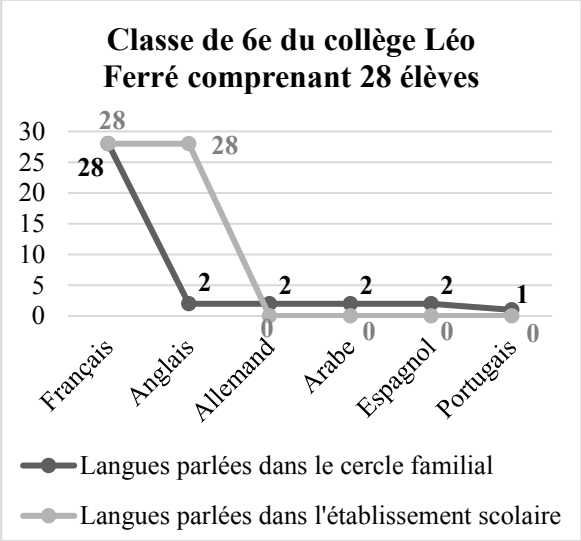


Figure 17 Profil linguistique des élèves 6e dits « monolingues » (classe de P8) qui apprennent l'anglais



[143] Ces chiffres ne sont qu'indicatifs puisque tous les élèves n'ont pas répondu à la question concernant leur profil linguistique.

Les élèves qui apprennent l'espagnol (voir figures 18 et 19) :

Figure 18 Profil linguistique des élèves de 5e dits « monolingues » (classe de P7) qui apprennent l'espagnol

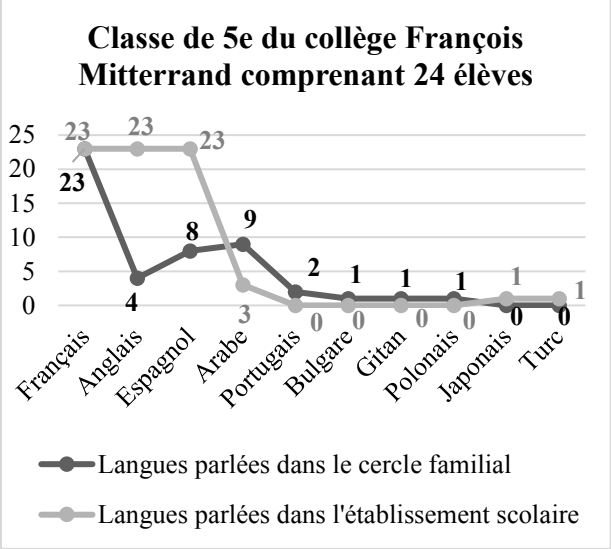
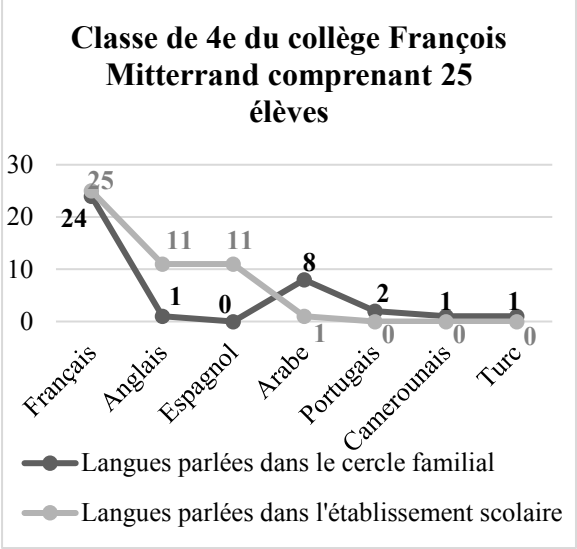


Figure 19 Profil linguistique des élèves de 4e dits « monolingues » (classe de P7) qui apprennent l'espagnol



Ces premiers graphiques nous montrent que malgré la prédominance du français (LM) dans le répertoire linguistique des élèves, on remarque tout de même la présence relativement importante d'autres langues d'origine romane, germanique ou encore arabe parlées dans le cercle familial. D'autre part, on notera la récurrence de l'arabe et du portugais dans le répertoire des apprenants. On justifiera alors la présence presque systématique de ces langues en rappelant le fort taux d'immigration des pays maghrébins et du Portugal en France.

Par ailleurs, concernant l'apprentissage des langues cibles (anglais et espagnol), il semblerait que l'autoreprésentation ne soit pas stabilisée (indépendamment des langues : anglais ou espagnol). On essayera d'expliquer cette situation grâce au tableau 34 :

Tableau 34 Rapport entre compétences développées en langue cible et (in)conscience de cette langue

	Aucune compétence développée dans la langue cible	Compétences développées dans la langue cible
Inconscience de l'utilisation de la langue cible	Les élèves ne sont pas conscients que le simple fait d'être en contact avec une langue pourrait leur permettre de développer des compétences dans cette langue	
Conscience de l'utilisation de la langue cible	Les élèves sont conscients d'être en contact avec la langue cible, mais considèrent qu'ils ne développent pas de compétence dans cette langue	Les élèves sont conscients d'être en contact avec la langue cible, tout comme ils sont conscients de développer des compétences dans cette langue

D'autre part, on considère que l'enseignement est monolingue car la langue de scolarisation est le français. Son caractère officiel vient « écraser » les autres langues présentes dans la classe – excepté la langue de la discipline enseignée –, favorisant ainsi l'étanchéité et le cloisonnement entre les langues et les disciplines. Or, les élèves qui arrivent en classe ne sont pas eux monolingues dans le sens où leur répertoire linguistique ne se limite que très rarement au français.

- *Profil linguistique des classes bilingues :*

Nos données nous ont permis d'établir les profils linguistiques de six classes bilingues – parmi les sept de notre étude – concernant l'enseignement de DdNL en occitan. Mentionnons également que nous avons suivi une de ces classes bilingues dans une autre discipline, à savoir l'anglais.

Les élèves qui apprennent une ou plusieurs DdNL en occitan (voir figures 20 à 24) :

Figure 20 Profil linguistique des élèves de CM1 dits « bilingues » (classe de P5) qui apprennent en occitan

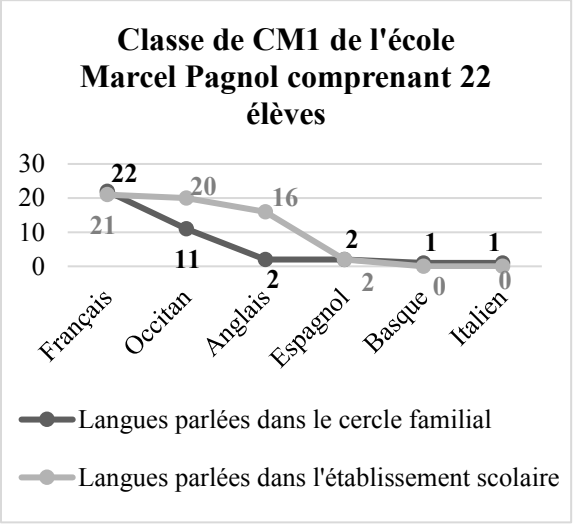
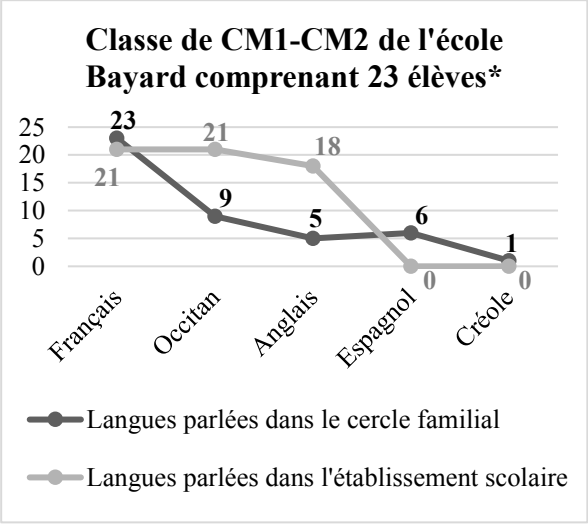
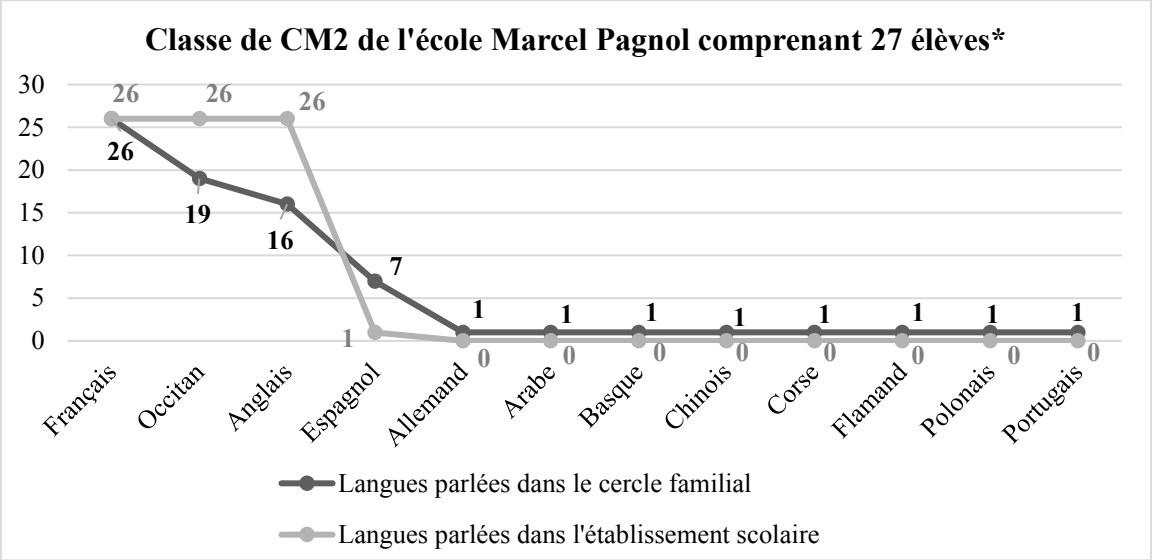


Figure 21 Profil linguistique des élèves de CM1-CM2 dits « bilingues » (classe de P4) qui apprennent en occitan



**Deux élèves n'ont pas répondu à la question concernant les langues parlées dans l'établissement scolaire*

Figure 22 Profil linguistique des élèves de CM2 dits « bilingues » (classe de P6) qui apprennent en occitan



**Un élève n'a pas répondu aux questions concernant son répertoire linguistique*

Figure 23 Profil linguistique des élèves de 6e dits « bilingues » (classe de P11) qui apprennent en occitan

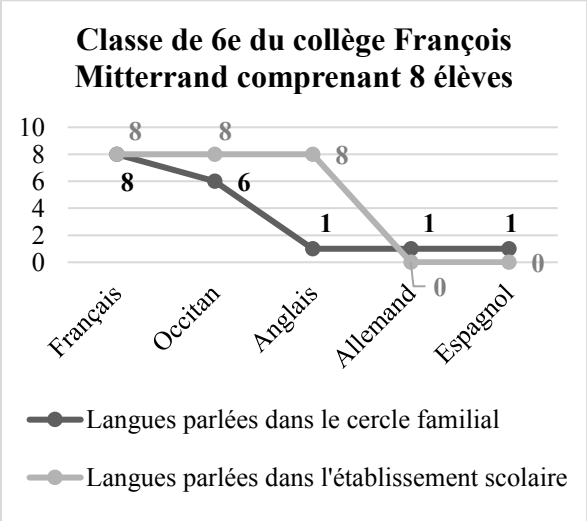
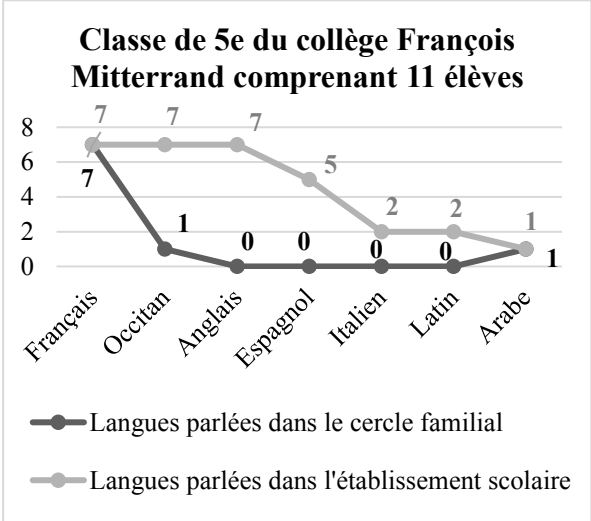
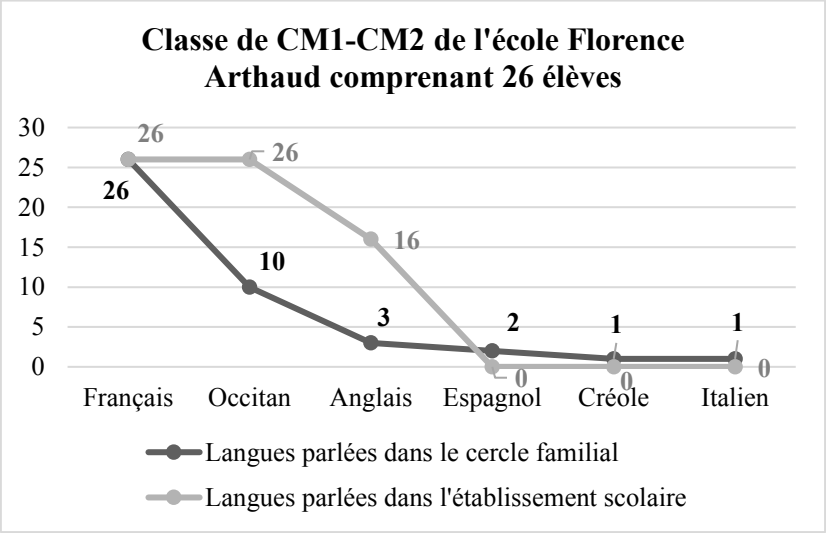


Figure 24 Profil linguistique des élèves de 5e dits « bilingues » (classe de P11) qui apprennent en occitan



Les élèves qui apprennent une ou plusieurs DdNL en occitan et qui apprennent également l'anglais :

Figure 25 Profil linguistique des élèves de CM1-CM2 dits « bilingues » (classes de P1 et P2) qui apprennent en occitan et l'anglais



De ces graphiques on remarquera trois éléments :
- tout d'abord, étant dans le cas de classes bilingues, la présence équivalente du français et de l'occitan semble légitime ;
- ensuite, on notera également la forte présence d'autres langues appartenant au répertoire linguistique des élèves. Ces langues sont bien souvent des langues romanes (espagnol, italien) et germaniques (allemand). De par le fort taux d'immigration hispanique dans notre région combiné à la situation géographique (l'Espagne et la région Midi-Pyrénées partageant une frontière commune), on admettra l'influence de l'espagnol dans le répertoire linguistique des élèves. On ajoutera également que l'allemand et l'italien arrivent respectivement en troisième et quatrième position des langues les plus enseignées après l'anglais et l'espagnol ; ce qui expliquerait peut-être leur présence dans la classe ;
- enfin, et contrairement aux monolingues, tous les élèves bilingues sont conscients d'être en contact avec l'anglais (LV1) et/ou d'avoir développé des compétences dans cette langue.
Ce dernier constat validerait l'hypothèse selon laquelle les bilingues développent une conscience des langues présentes dans leur répertoire ; cette conscience étant beaucoup moins présente chez leurs camarades monolingues.

On retiendra finalement que le profil linguistique des élèves bilingues s'étend bien souvent à plus de deux langues.

- Profil linguistique des classes mixtes :

Nous avons également mené notre étude dans trois classes mixtes (deux étant considérées comme bilingues et une comme monolingue par les professeurs), cependant, nos données ne nous permettent d'établir le profil linguistique que de deux classes. La première

comprend 23 élèves (dont six bilingues) apprenant tous l'espagnol ; la seconde, quant à elle, est particulière puisqu'elle est consignée dans le programme de l'établissement comme une DdNL en occitan (mathématiques) pour les élèves bilingues inscrits dans la section langue régionale, cependant elle sert également de soutien scolaire en mathématiques pour des élèves monolingues français. En ce sens, le professeur doit donc s'adapter (tant au niveau des contenus de sa discipline que de la langue véhiculaire) aux deux groupes d'élèves de sa classe[144]. Or nous avons suivi cette classe dans la DdNL en occitan, d'où le fait que nous ne présenterons ici que le profil linguistique des élèves inscrits dans la section langue régionale : à savoir six élèves. Ainsi, les profils linguistiques de deux classes mixtes sont les suivants (voir figures 26 et 27) :

Figure 26 Profil linguistique des élèves de 4e de classe dite « mixte » (classe de P10) qui apprennent l'espagnol

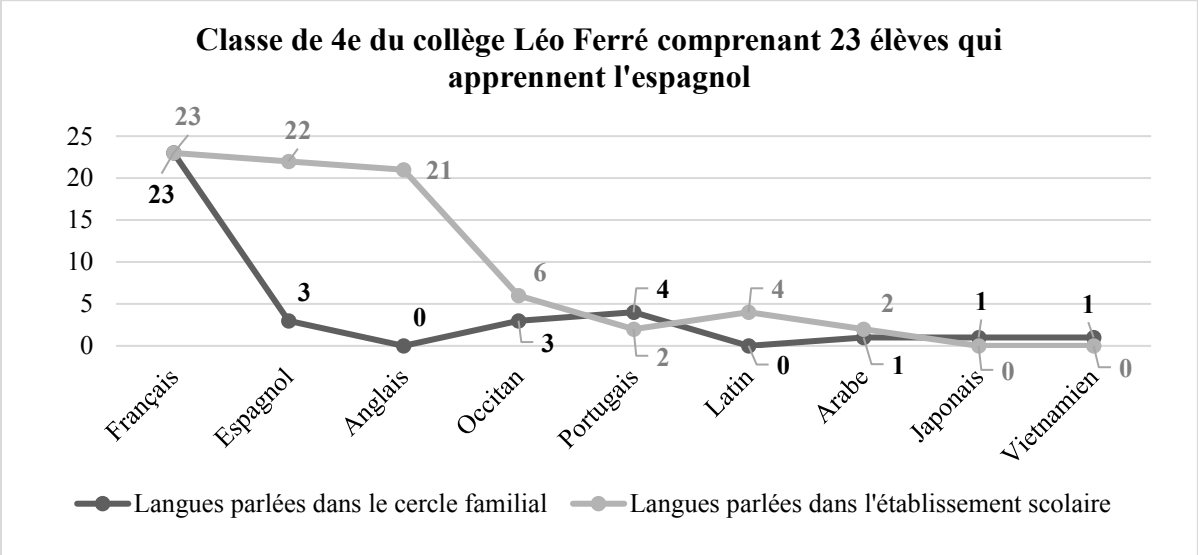
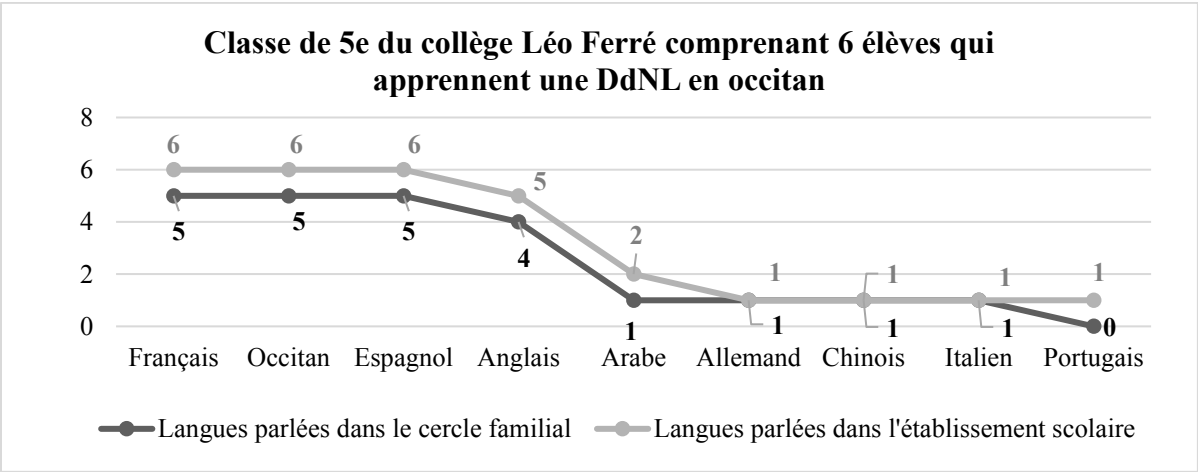


Figure 27 Profil linguistique des élèves de 5e de classe dite « mixte » (classe de P9) qui apprennent en occitan



[144] Nous détaillerons les pratiques de ce professeur dans la partie « résultats des pratiques constatées ».

On retiendra tout d'abord que la classe mixte de 4e semble tout à fait en accord avec les profils linguistiques que nous avons établis pour les classes monolingues ainsi que pour les bilingues. En cela elle combinerait le profil d'une classe monolingue et celui d'une classe bilingue. La classe monolingue serait représentée par la majorité de locuteurs français et, la classe bilingue par la présence effective des six locuteurs bilingues français-occitan.

Concernant le profil linguistique de la classe de 5e, ce dernier correspond à celui d'une classe bilingue type (faute de données concernant le profil linguistique des élèves monolingues).

Finalement, on remarque, encore et toujours, la forte présence d'autres langues dans le répertoire linguistique des apprenants.

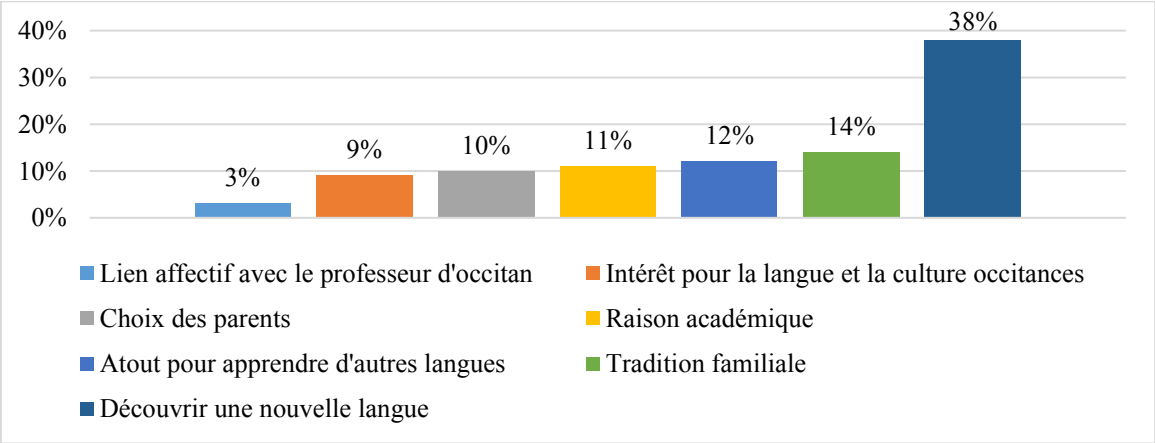
En définitive, il semblerait que les profils linguistiques des élèves se recouvrent presque en totalité que l'on soit dans une classe monolingue, bilingue ou mixte. La seule différence résiderait dans l'inscription d'une modalité d'enseignement particulière (monolingue ou bilingue) et dans la pleine conscience du répertoire linguistique. On conçoit alors que les programmes d'enseignement soient communs à toutes les modalités ; cependant, on pourrait se demander s'ils sont ancrés dans la réalité et en adéquation avec les besoins des apprenants.

b) Pourquoi apprendre…

-… l'occitan ?

Par la suite, nous avons interrogé les élèves de primaire inscrits dans la modalité d'enseignement bilingue français-occitan pour comprendre quels sont leurs motivations et intérêts quant au choix de l'apprentissage de/en occitan. 98 élèves répartis dans quatre classes bilingues français-occitan ont répondu à cette question et, compte tenu du nombre élevé de participants, nous avons synthétisé et regroupé les réponses en catégorie générale et, proportionnellement au nombre de réponses obtenues (voir figure 28).

Figure 28 Résultats des pratiques déclarées des élèves quant au choix de l'apprentissage de/en occitan

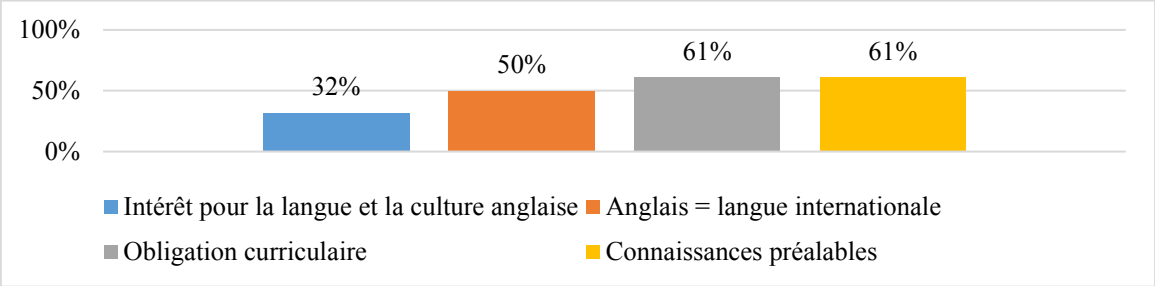


Si on reprend notre hypothèse 4 *: les représentations que se font les apprenants d'une langue influencent le choix et l'apprentissage de cette langue* – et plus particulièrement le petit *a : L'occitan étant une langue de l'académie de Toulouse, les motivations de son apprentissage sont liées à l'affect, aux traditions familiales, mais également aux représentations que se font les parents et les élèves de cette langue* – on pourra considérer que celles-ci n'est qu'en partie validée. Bien que les élèves évoquent des raisons liées à l'affect (3 élèves), les traditions familiales (14 élèves) ou encore leurs parents (10 élèves), cela représente à peine un tiers des réponses. Ainsi on note une diversité de réponses beaucoup plus large que ce à quoi nous nous attendions. Toutefois si l'on devait ne retenir qu'une tendance générale, on dégagerait des motivations liées à la curiosité (« découvrir une autre langue » mentionnée 37 fois), à l'intérêt pour la langue occitane (« intérêt pour la langue et la culture occitane » évoqué neuf fois), tout comme la vision de la langue occitane comme atout favorisant l'apprentissage d'autres langues[145] (« atout pour apprendre d'autres langues » cité 12 fois). Ce dernier élément pourrait refléter la présence d'une conscience didactique[146] chez certains élèves qui ont déjà compris qu'une approche analogique est plus efficiente qu'une approche analytique dans les apprentissages. Le temps jouant en notre défaveur, nous n'avons malheureusement pas pu approfondir ces résultats.

-… l'anglais ?

Lorsqu'on a demandé aux 28 élèves monolingues de 6e ainsi qu'aux 19 élèves bilingues de 6e et 5e pourquoi ils avaient choisi l'anglais comme LV1, ces dernières invoquent les raisons présentées dans la figure 29.

Figure 29 Résultats des pratiques déclarées des élèves quant au choix de l'apprentissage de l'anglais



Remarquons que les réponses des élèves ne diffèrent pas qu'ils soient monolingues ou bilingues. Leurs représentations de l'anglais sont similaires, quel que soit leur statut.

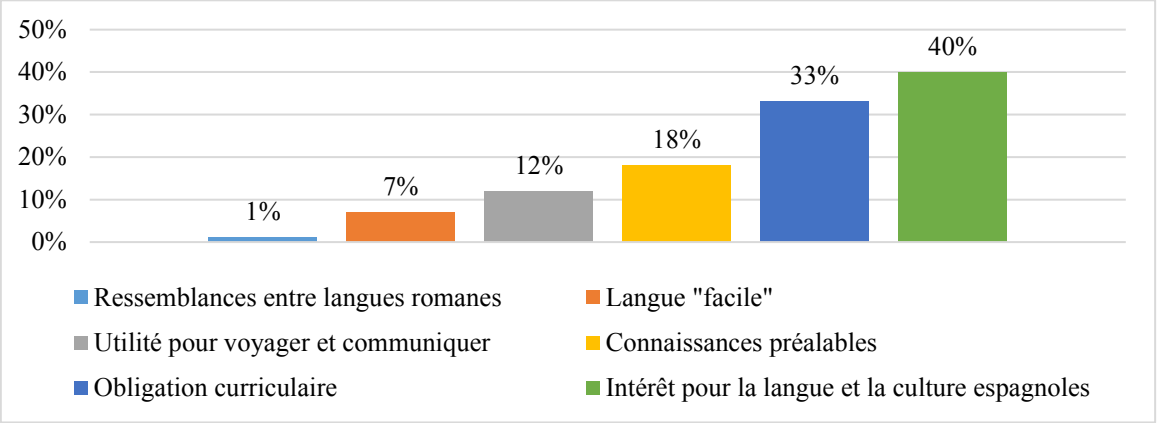
[145] À titre d'exemples, les élèves ont mentionné le catalan et l'espagnol.

[146] Ces résultats pourraient être mis en perspective avec d'autres recherches notamment concernant les bénéfices d'une approche analogique dans les apprentissages (on citera à titre d'exemples des recherches sur les conceptions des élèves et l'analogie en sciences sur le thème de l'énergie et de l'électricité ou des recherches sur les analogies en pédagogie de la plongée).

-… l'espagnol ?

72 élèves – répartis dans deux classes monolingues de 5e et de 4e ainsi qu'une classe mixte de 4e – ont répondu à la question concernant le choix de l'apprentissage de l'espagnol comme LV2. Leurs réponses ont été reliées à des catégories générales dans la figure 30.

Figure 30 Résultats des pratiques déclarées des élèves quant au choix de l'apprentissage de l'espagnol



De ce graphique, nous souhaitons mettre en relief une réponse donnée par un élève bilingue français-occitan – de la classe mixte – mentionnant les ressemblances qui existent entre l'espagnol et les autres langues latines (entre autres l'occitan). On imagine alors qu'il a développé une conscience métalinguistique due à son statut de bilingue français-occitan.

Par ailleurs, si l'on reprend la deuxième partie de notre hypothèse 4 : *b) Le choix de la LVE (anglais et espagnol) dépend des représentations que se font les élèves de ces langues*, une fois encore on pourra considérer qu'elle n'est qu'en partie validée. Même si les élèves mentionnent le rôle que jouent leurs connaissances préalables tant en anglais qu'en espagnol (telles que l'initiation au primaire ou les séjours linguistiques) (17 élèves sur 47 pour l'anglais et 13 élèves sur 72 pour l'espagnol) ainsi que leur intérêt pour la langue et la culture (9 élèves sur 47 pour l'anglais et 29 sur 72 pour l'espagnol) ; il n'en reste pas moins que le caractère obligatoire de ces langues dans les programmes est largement identifié par les élèves comme la justification de leur apprentissage (17 élèves pour l'anglais et 24 pour l'espagnol). On retiendra que les représentations des langues influencent certes le choix quant à leur apprentissage, cependant le poids de ces représentations reste relativement faible face à l'offre linguistique.

c) Questions et affirmations concernant les langues vivantes étrangères/régionales

Ces variables ont pour but de comprendre les représentations que se font les apprenants des langues occitane, anglaise et espagnole, ainsi que d'appréhender l'influence de ces représentations sur l'apprentissage des langues.

- Occitan :

146 élèves répartis dans six classes bilingues et deux mixtes du CM1 à la 4e ont répondu aux questions et aux affirmations concernant l'occitan : leurs réponses sont regroupées dans les figures 31 et 32 selon la modalité d'enseignement.

Figure 31 Résultats des pratiques déclarées des classes bilingues quant aux représentations de l'occitan

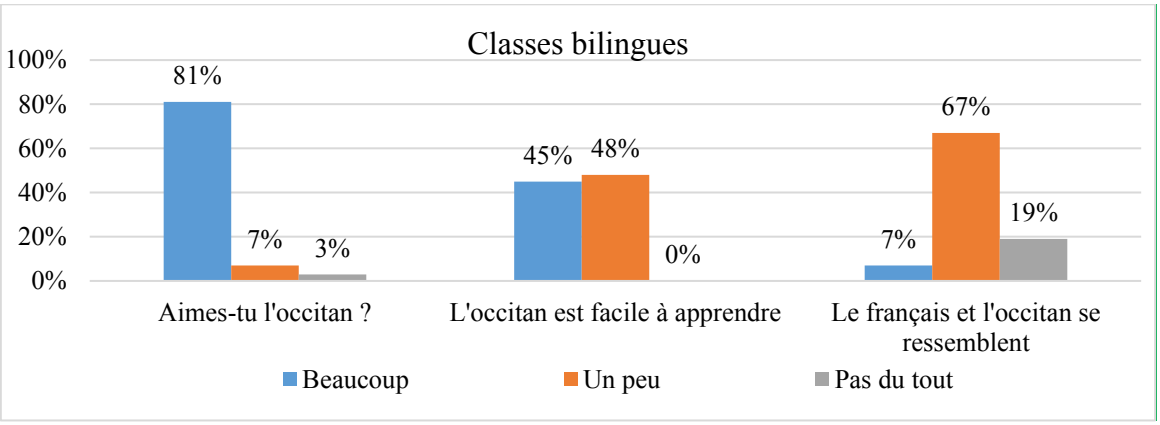
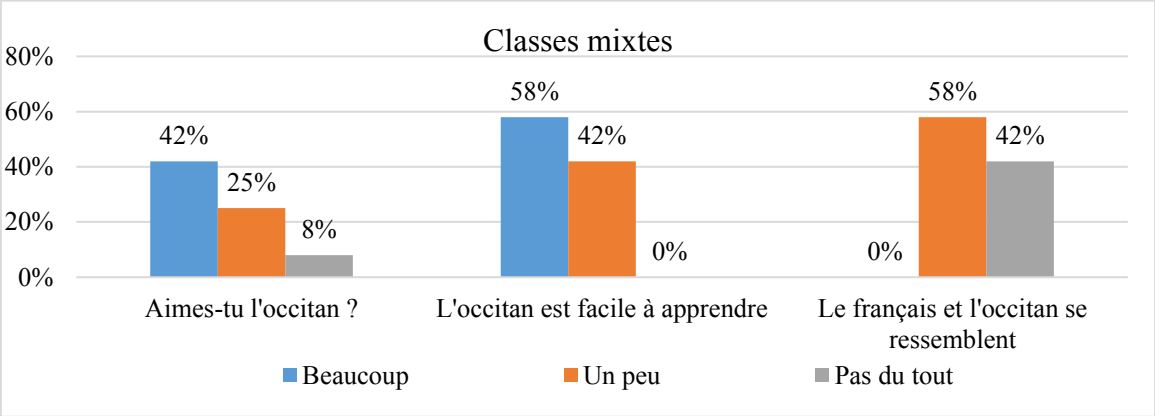


Figure 32 Résultats des pratiques déclarées des classes mixtes quant aux représentations de l'occitan



On remarque que les élèves des classes bilingues ont un intérêt relativement important pour la langue occitane que présentent beaucoup moins leurs camarades des classes mixtes. Il semblerait alors que le poids des « non occitans » fasse chuter les réponses attendues. L'inscription dans une modalité d'enseignement influencerait alors les représentations que se font les apprenants de l'occitan (hypothèse 4 validée dans les pratiques déclarées). Toutefois, on pourrait croire que les élèves des classes bilingues seraient avantagés quant à l'apprentissage de l'occitan et, par conséquent, posséderaient une aisance pour cette langue plus prononcée que leurs camarades des classes mixtes ; or si l'on examine leurs déclarations, les élèves des classes mixtes ont tendance à considérer l'occitan comme une langue d'apprentissage « facile » alors que les élèves des classes bilingues sont davantage partagés.

Finalement, on retiendra que tous les élèves semblent d'accord quant à la question des ressemblances entre le français et l'occitan. De fait, nous nous attendions à un pourcentage élevé d'élèves qui véhiculerait cette idée d'appartenance à une même famille linguistique, or même si la majorité des élèves remarquent bien les ressemblances qui existent entre le

français et l'occitan, ils ne sont pas pour autant complètement conscients – voire même inconscients (19 % des élèves des classes bilingues et 42 % des élèves des classes mixtes) – des liens qu'entretiennent ces langues. En ce sens, on conçoit alors que l'IC restera très limitée et peu opérationnelle (hypothèse 5 validée dans les pratiques déclarées).

- *Anglais :*

250 élèves répartis dans six classes bilingues, quatre monolingues et deux mixtes du CM1 à la 4e ont répondu aux questions et aux affirmations concernant l'anglais. Leurs réponses apparaissent dans les figures 33 à 35 selon les modalités d'enseignement et l'étanchéité des classes.

Figure 33 Résultats des pratiques déclarées des classes monolingues quant aux représentations de l'anglais

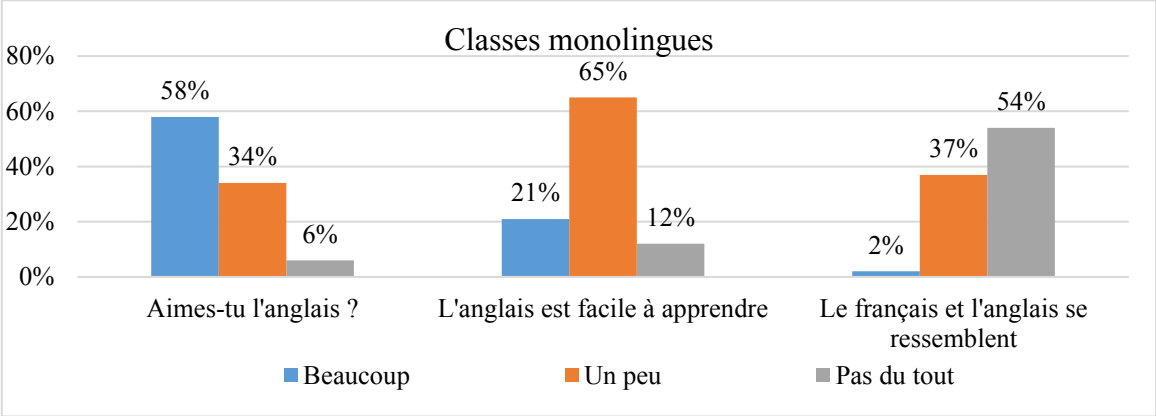


Figure 34 Résultats des pratiques déclarées des classes mixtes quant aux représentations de l'anglais

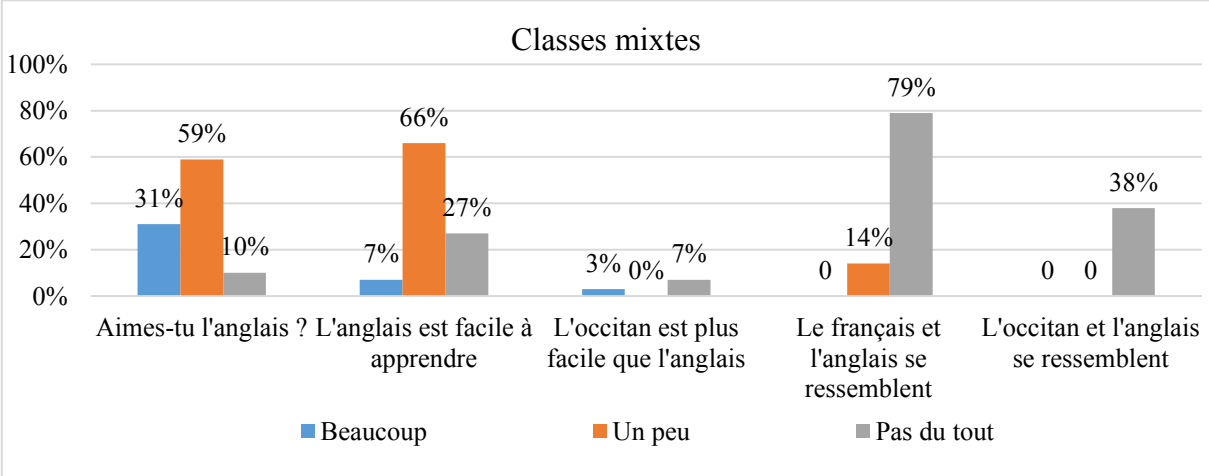
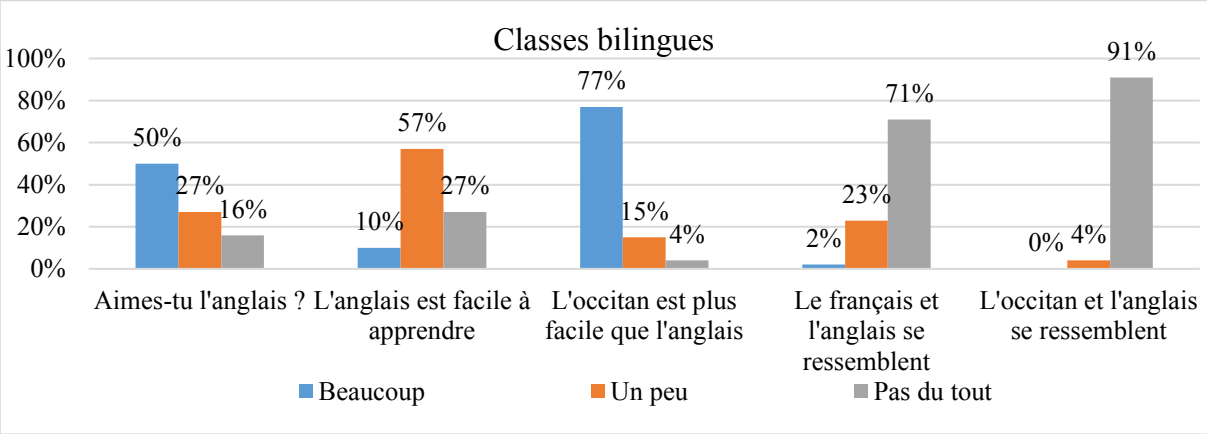
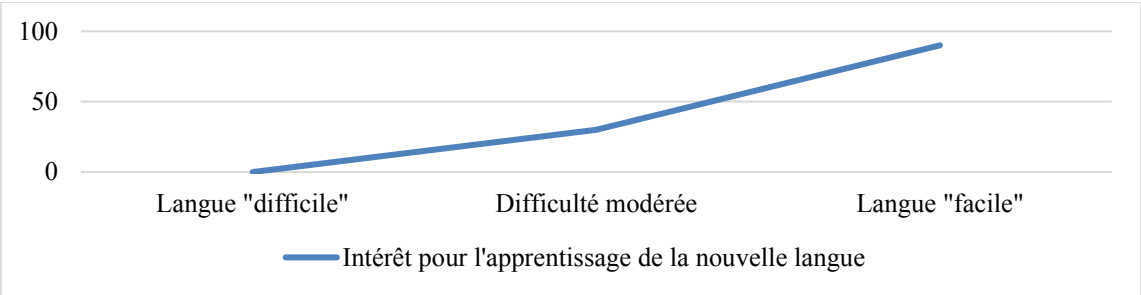


Figure 35 Résultats des pratiques déclarées des classes bilingues quant aux représentations de l'anglais



On note tout d'abord un intérêt pour l'anglais relativement partagé, quelle que soit la classe ; bien que les monolingues soient légèrement plus disposés à apprendre cette langue. Cette première constatation est d'autant plus troublante que nous espérions voir apparaitre un intérêt pour les LVE plus élevé chez les bilingues que chez les monolingues. D'autant plus que tous les élèves (monolingues et bilingues) considèrent l'anglais comme une langue plutôt facile apprendre. Toutefois, une explication à cela serait que les bilingues estimant l'apprentissage de l'occitan plus « facile » que celui de l'anglais, leur intérêt pour cette dernière en est donc diminué. Cette explication met alors en avant les relations qu'entretiennent l'intérêt pour l'apprentissage d'une langue et la difficulté (au niveau de la grammaire, de la conjugaison ou bien de la syntaxe) de cette langue. On pourrait se représenter cette situation de manière imagée avec une courbe où l'intérêt quant à l'apprentissage d'une langue fluctuerait selon la difficulté de la langue : plus la langue serait considérée comme « facile » à apprendre, plus l'intérêt augmenterait (voir figure 36). Là encore, on ressent le poids des représentations quant à l'apprentissage de la langue (hypothèse 4).

Figure 36 Courbe reliant la difficulté d'apprentissage d'une nouvelle langue et l'intérêt pour cette langue



Par ailleurs, lorsqu'on a demandé aux élèves quel était le degré de ressemblances entre le français et l'anglais et, entre l'occitan et l'anglais, les résultats que nous avons obtenus confortent nos attentes puisque monolingues comme bilingues estiment qu'il n'existe pas ou peu de ressemblances entre ces couples de langues. Par conséquent les frontières entre ces langues sont délimitées dans l'esprit des apprenants, et dans les interactions orales le contact des langues devrait être réduit au minimum.

- Espagnol :

79 élèves répartis dans deux classes mixtes, deux monolingues et une bilingue de CM2, 5e et 4e ont répondu aux questions et aux affirmations concernant l'espagnol. Notons que concernant la classe bilingue, seul un élève apprend l'espagnol – tandis que les autres étudient l'anglais – ; c'est pourquoi nous n'avons pu prendre en compte qu'un élève dans la modalité d'enseignement bilingue. Les résultats sont exposés dans les figures 37 à 39.

Figure 37 Résultats des pratiques déclarées des classes monolingues quant aux représentations de l'espagnol

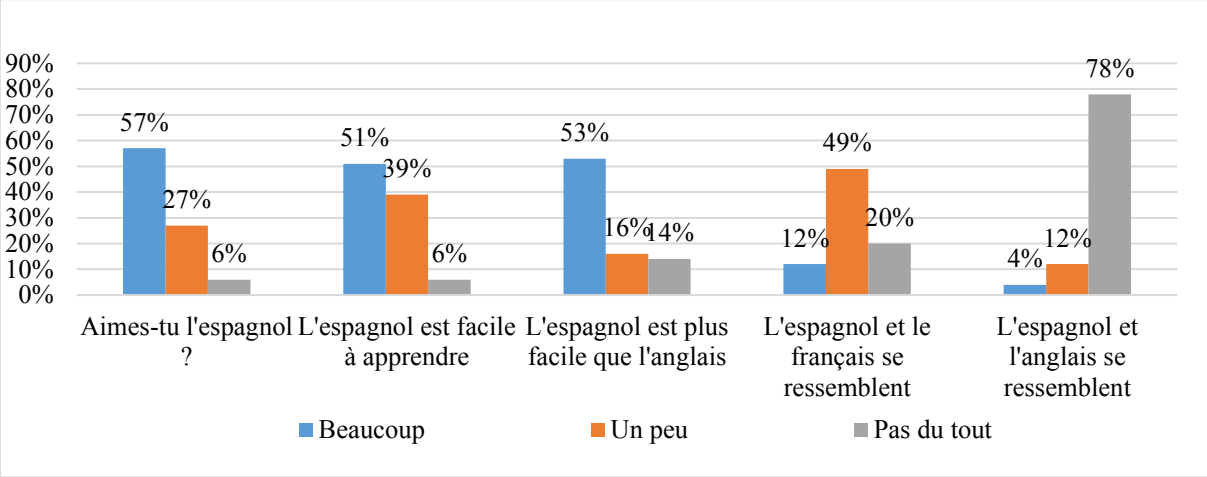


Figure 38 Résultats des pratiques déclarées des classes mixtes quant aux représentations de l'espagnol

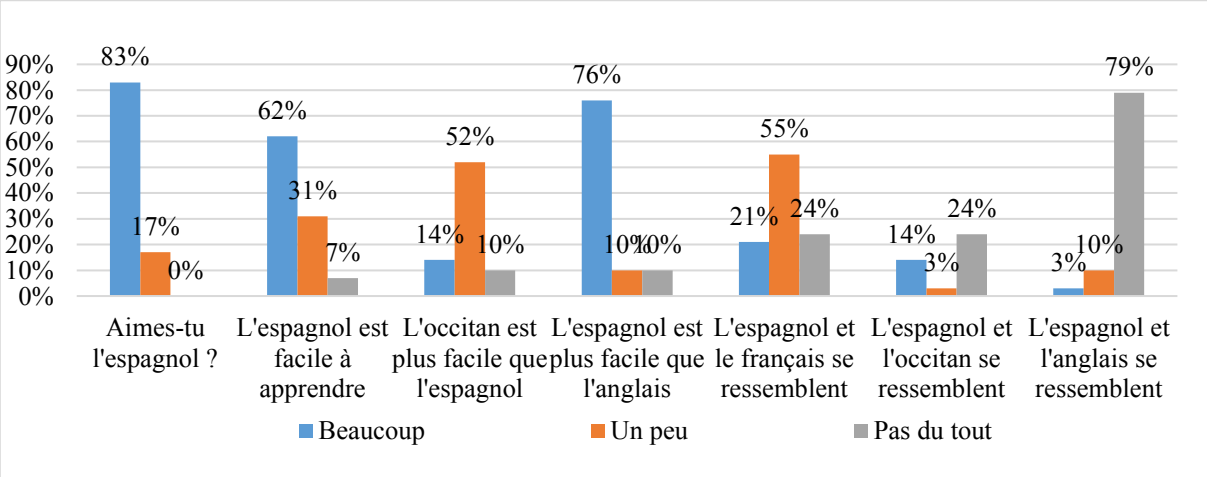
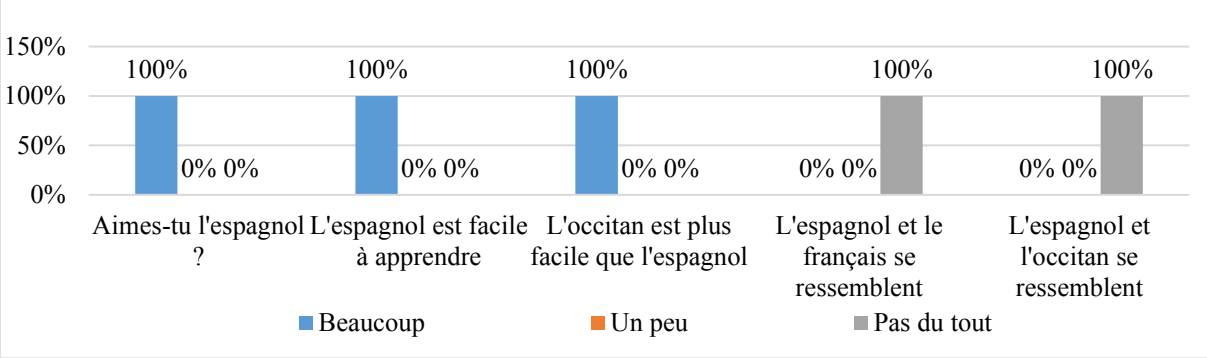
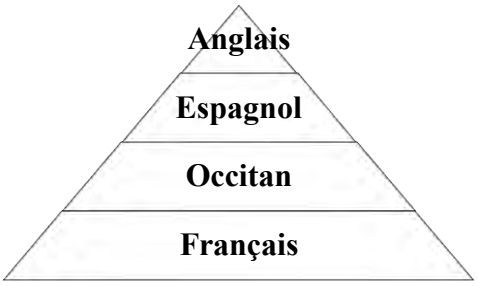


Figure 39 Résultats des pratiques déclarées des classes bilingues quant aux représentations de l'espagnol



On observe que l'intérêt à l'égard de l'espagnol est particulièrement élevé quelle que soit la modalité d'enseignement et, d'autant plus chez les bilingues. Toutefois même si les bilingues considèrent l'apprentissage de l'espagnol comme « facile », les monolingues sont davantage partagés. Notons tout de même une réponse univoque lorsqu'il s'agit de qualifier l'apprentissage de l'espagnol par rapport à celui de l'anglais : tous les apprenants sont d'accord pour dire que l'espagnol est plus « facile », même si les bilingues considèrent l'occitan encore plus « facile ». En ce sens, on pourrait dresser une pyramide de difficulté où tout en bas nous aurions le français comme langue d'appui et qui représenterait le degré le plus aisé, puis nous placerions l'occitan, suivi de l'espagnol et, tout en haut de l'échelle comme valeur maximale de difficulté se situerait l'anglais (voir figure 40).

Figure 40 Pyramide de difficulté des langues



D'autre part, le degré de ressemblance entre les langues espagnole et française, et espagnole et occitane est ambigu pour les apprenants. De fait, concernant :

- l'espagnol et le français : les apprenants (bilingues et monolingues) ne sont pas conscients des liens qui existent entre ces langues ;
- l'espagnol et l'occitan : les apprenants bilingues sont partagés ; peu d'entre eux distinguent les ressemblances entre ces langues.

On lit cependant une réponse unanime à propos de l'espagnol et l'anglais : selon les apprenants il n'existe aucun lien et donc aucune ressemblance entre ces langues.

En somme, les apprenants sont inconscients de l'IC – qui existe entre l'occitan, le français et l'espagnol – qui reste ici peu opérationnalisée (hypothèse 5 validée dans les pratiques déclarées).

En allant plus loin, on pourrait comparer ces résultats à ceux obtenus lors d'une étude similaire que nous avons menée en Espagne en 2012-2013, et plus précisément dans la CV où cohabitent deux langues co-officielles – l'espagnol et le valencien. Cette étude avait pour objectif de définir les facteurs d'influence quant au choix d'utilisation d'une langue spécifique (espagnol ou valencien) par des apprenants bilingues espagnol-valencien d'un collège. Au terme de ce travail, nous avons conclu que bien que la plupart des élèves soient en faveur de l'enseignement du valencien à l'école, seulement un peu plus de la moitié considèrent qu'il permet d'apprendre d'autres langues grâce aux racines latines communes (éléments analogues au niveau de la grammaire ou bien du lexique). En ce sens, ils sont également conscients du phénomène d'IC, ainsi que d'avoir développé des compétences propres à leur statut bilingue qui leur permettent d'apprendre d'autres langues. Mais qu'en est-il de nos bilingues français-occitan ? Quelles compétences ont-ils développé ou pensent avoir développé ?

d) Compétences développées

- En occitan :

Lorsqu'on a demandé aux élèves de répondre à la question « que sais-tu dire en occitan ? », sur les 125 élèves bilingues français-occitan interrogés (des classes bilingues et mixtes du CM1 à la 5e), 54 ont répondu qu'ils savaient « tout faire » et « tout dire » en occitan et, par conséquent se considèrent « parfaitement bilingues ». Ce chiffre est relativement ambigu puisqu'il ne signifie pas que les autres élèves ne soient pas bilingues, seulement qu'ils n'ont vraisemblablement pas songé à le préciser dans le questionnaire, ou bien qu'ils sous-estiment leurs compétences.

Par ailleurs, nous avons été surpris de constater des formulations de réponses identiques dans des classes distinctes voire même dans des établissements – et donc des départements – différents. On justifie alors ce constat par les programmes scolaires communs à tous les établissements : on apprend les mêmes contenus, avec la même méthode d'enseignement quel que soit l'établissement scolaire.

Les élèves évoquent donc des éléments que nous avons choisi de diviser en deux groupes, soit des savoirs et des savoir-faire (voir tableau 35).

Tableau 35 Résultats des pratiques déclarées des élèves quant au développement de compétences en occitan

	Savoirs	**Savoir-faire**
Compétences passives	- Lexique (100 %*) - Connaissance de la grammaire, la conjugaison et la syntaxe (1,6 %)	- Chanter (4,8 %) - Lire et comprendre l'occitan (11,2 %) - Reconnaitre l'occitan (0,8 %)

Compétences actives		- Compter (28,8 %) - Exprimer ses sentiments (1,6 %) - Traduire l'occitan en français (0,8 %) - Poser des questions et y répondre (4,8 %) - Écrire et parler l'occitan (11,2 %) - Se décrire (27,2 %)

** Les pourcentages entre parenthèses correspondent à la fréquence d'occurrence (mentionné par les élèves*

On observe que la principale compétence que considèrent avoir développée les élèves bilingues concerne des savoirs lexicaux. Ce résultat n'est pas étonnant puisqu'on sait que lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue les élèves doivent assimiler des listes – souvent très nombreuses et très longues – de vocabulaire. De fait, les élèves ont mentionné plusieurs listes regroupées par thèmes tels que le « vocabulaire de l'école », le « vocabulaire de la météo » ou encore le « vocabulaire des loisirs ».

Bien que le lexique soit relativement important, nous estimons que d'autres aspects de la langue sont davantage utiles pour développer une compétence bilingue telle que des savoir-faire. On citera alors des compétences communicatives : « poser des questions et y répondre », « parler occitan » ou bien « exprimer ses sentiments ».

En somme, les élèves bilingues sont conscients d'avoir développé certaines compétences en occitan, principalement des compétences linguistiques et communicationnelles.

- En anglais :

Nous avons également formulé la même question pour l'anglais, à savoir « que sais-tu dire en anglais ? » où ont été interrogés 26 élèves bilingues de CM1-CM2[147] ainsi que 55 élèves monolingues de CM2 et 6e (dont un élève est bilingue français-anglais). Après avoir examiné les déclarations de tous les élèves, nous nous sommes rendu compte que les réponses étaient exactement similaires, quelle que soit la modalité d'enseignement. De fait, bilingues comme monolingues pensent avoir développé des compétences identiques (voir tableau 36).

Tableau 36 Résultats des pratiques déclarées des élèves quant au développement de compétences en anglais

	Savoirs	**Savoir-faire**
Compétences passives	- Lexique (100 % ; 100 %) - Connaissance de la grammaire, la conjugaison et la syntaxe (15,4 %) - Connaissance de la culture anglaise et américaine (15,4 % ; 1,82 %)	- Chanter (1,82 %) - Lire et comprendre l'anglais (7,7 % ; 1, 82 %)

[147] Seulement 13 élèves ont répondu à cette question. Nos calculs de pourcentages de fréquence d'occurrence seront donc basés sur ces 13 élèves bilingues.

Compétences actives		- Compter (46,2 % ; 34,5 %) - Exprimer ses sentiments (15,4 % ; 9,1 %) - Poser des questions et y répondre (38,5 % ; 34,5 %) - Écrire et parler l'anglais (7,7 % ; 1,82 %) - Se décrire (53,8 % ; 98,2 %) - Parler de ses gouts (1,82 %)

■ *Élèves bilingues* ■ *Élèves monolingues*

- En espagnol :

Sur les 49 élèves monolingues de 5e et 4e et les 23 élèves de 4e de la classe mixte (dont un élève bilingue français-espagnol) que nous avons interrogés concernant l'espagnol, là encore nous avons été confrontés à des réponses semblables indépendamment des modalités d'enseignement et du statut des élèves. Leurs réponses ont été regroupées dans le tableau 37.

Tableau 37 Résultats des pratiques déclarées des élèves quant au développement de compétences en espagnol

	Savoirs	**Savoir-faire**
Compétences passives	- Lexique (100 % ; 100 %) - Connaissance de la grammaire, la conjugaison et la syntaxe (14,3 % ; 73,9 %)	- Lire et comprendre l'espagnol (16,3 % ; 17,4 %)
Compétences actives		- Compter (46,9 % ; 52,2 %) - Poser des questions et y répondre (6,1 %) - Écrire et parler l'espagnol (16,3 % ; 17,4 %) - Se décrire (100 % ; 91,3 %) - Parler de ces habitudes (2 % ; 17,4 %) - Parler de ses gouts (10,2 %)

■ *Classes monolingues* ■ *Classe mixte*

On envisagera alors deux explications en lien avec nos deux premières hypothèses de recherche :

- hypothèse 1 : Si tous les élèves reçoivent le même enseignement des langues, ils devraient acquérir des compétences linguistiques identiques, quel que soit leur profil (bilingue français-occitan ou monolingue français). Les programmes étant les mêmes quelle que soit la modalité d'enseignement, les élèves – indépendamment de leur statut (monolingue ou bilingue – s'approprient donc les mêmes savoirs et savoir-faire et développent des compétences identiques. Au regard des pratiques déclarées, on enregistre des réponses similaires tant chez les monolingues que les bilingues. Ainsi l'hypothèse 1 serait validée dans les pratiques déclarées.

- hypothèse 2 : Les bilingues français-occitan ont développé des compétences qui leur sont propres et qui leur permettent d'apprendre plus rapidement une nouvelle langue. Dans les

pratiques déclarées, il semblerait que cette hypothèse soit invalidée. Cependant, nous admettrons que les élèves bilingues sont éventuellement inconscients de certaines compétences en leur possession et, en ce sens, on comparera ces résultats à ceux obtenus dans les pratiques constatées.

Une fois achevée l'analyse des questionnaires des élèves, nous allons à présent nous pencher sur le cas des parents d'élèves.

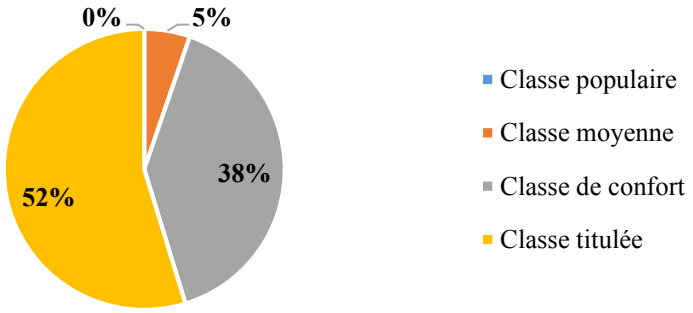
5.1.2 Résultats des parents d'élèves

Rappelons que le questionnaire des parents d'élèves ne concernait que les parents d'élèves étant inscrits dans les classes bilingues français-occitan au primaire. En cela, nous avons pu collecter 68 questionnaires de parents d'élèves répartis ainsi selon les écoles :
- 15 questionnaires pour l'école Bayard de Toulouse (1 classe) ;
- 35 questionnaires pour l'école Marcel Pagnol de Saint-Sulpice-la-Pointe (2 classes) ;
- 18 questionnaires pour l'école Florence Arthaud de Saint-Lys (1 classe)

a) Catégorie socioprofessionnelle des parents

Notre première question avait pour objectif de définir l'appartenance à une catégorie socioprofessionnelle particulière. En cela, nous avons donc demandé aux parents d'inscrire leur profession ainsi que celle de leur conjoint que nous avons ensuite classée dans quatre catégories[148] : classe populaire, classe moyenne, classe de confort et classe titulée. Les résultats à cette question ont été introduits dans la figure 41.

Figure 41 Résultats des pratiques déclarées des parents d'élèves concernant leur appartenance à une catégorie socioprofessionnelle



On remarquera l'omniprésence d'une catégorie sociale relativement élevée (classe de confort à titulée) représentant 90 % des parents alors que la classe populaire est complètement absente.

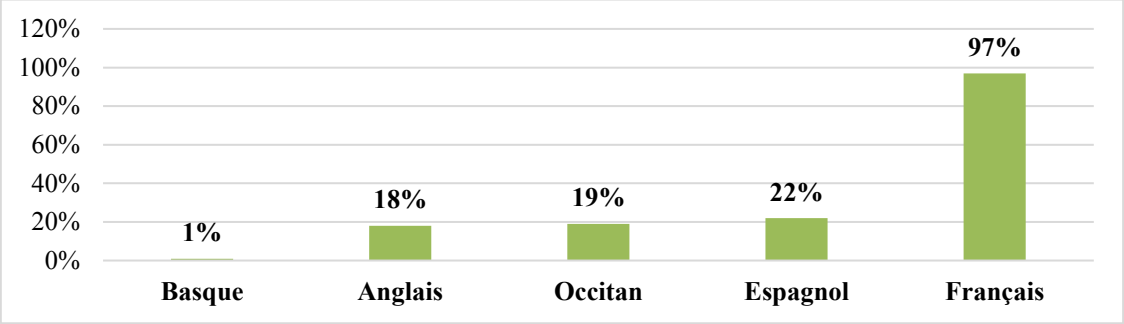
En somme, même si l'enseignement bilingue est ouvert à tous, on retombe sur la même classe sociale dominante que l'on se situe dans l'enseignement privé ou dans le public.

[148] Nous avons repris le modèle du sociologue Louis Chauvel (2004 : 62-65) qui propose ces quatre classes sociales.

b) Langue(s) parlée(s) dans le cercle familial

La deuxième question concernait les langues parlées dans le cercle familial. Celle-ci a pour but d'établir le profil linguistique des élèves. Les résultats à cette question sont exposés dans la figure 42.

Figure 42 Résultats des pratiques déclarées des parents d'élèves concernant les langues parlées dans le cercle familial

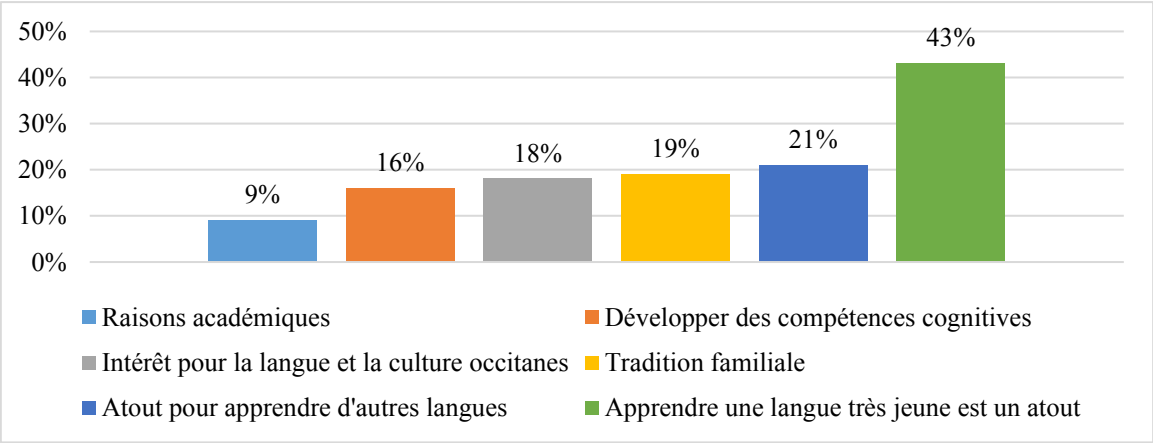


Il semblerait alors que le choix de l'inscription dans un programme d'enseignement bilingue français-occitan ne soit pas lié à la langue occitane, ou du moins dans une moindre mesure. On se demandera alors pourquoi des familles monolingues françaises souhaitent que leurs enfants participent à un programme d'enseignement bilingue français-occitan.

c) Choix de l'inscription dans le programme d'enseignement bilingue français-occitan

Les raisons du choix de l'inscription dans un programme d'enseignement bilingue français-occitan peuvent varier d'une famille à l'autre ; cependant, nous avons regroupé les réponses des parents à cette question dans des catégories générales et selon la fréquence d'apparition (voir figure 43).

Figure 43 Résultats des pratiques déclarées des parents d'élèves quant au choix de l'inscription dans un programme d'enseignement bilingue français-occitan



On soulignera la catégorie « développement de compétences » qui surplombe le graphique. De fait les parents sont tout à fait conscients des avantages du bilinguisme pour

leurs enfants. Ce qui explique pourquoi malgré un profil linguistique monolingue français, ces familles inscrivent leurs enfants dans le programme d'enseignement bilingue français-occitan. On pourrait alors supposer que la langue occitane n'est que secondaire, et que leurs enfants auraient également suivi le programme d'enseignement bilingue si celui-ci concernait d'autres langues.

Même si pour la majorité des familles cette affirmation est vraie, notons tout de même un nombre relativement élevé dans la catégorie « langue occitane ». Bien entendu, certains parents inscrivent leurs enfants dans le programme d'enseignement bilingue français-occitan mesurant l'importance de la langue occitane dans leur patrimoine culturel.

On remarquera également un taux relativement bas de parents qui choisissent le programme d'enseignement bilingue français-occitan par tradition : dans la famille on apprend l'occitan depuis plusieurs générations. Cette tradition se reflète aussi sur les enfants puisque bien souvent lorsque le choix de l'apprentissage de l'occitan est lié à la volonté des enfants, c'est bien parce que ceux-ci utilisent déjà cette langue dans le cercle familial, et (in)consciemment, souhaite perpétuer cette tradition. Toutefois, on expliquera ce taux relativement faible par le fait qu'on se situe dans une zone géographique spécifique : la zone urbaine (contrairement à la zone rurale qui serait surement plus disposée à refléter cette tradition familiale).

Enfin, on mentionnera les quelques parents d'élèves qui ont opté pour l'apprentissage de l'occitan pour leur(s) enfant(s) de manière opportuniste : parfois, le simple fait de proposer aux parents une modalité d'enseignement qu'ils ne connaissent pas ou qui n'existe pas ailleurs suffit à les convaincre. N'ayant alors aucun lien affectif avec la langue occitane, ceux-ci prendront en compte des critères différents tels que les effectifs réduits dans les classes occitanes ou bien la relation qu'ils peuvent entretenir avec le professeur d'occitan.

d) Représentations du programme d'enseignement bilingue français-occitan

Une fois établies les raisons qui poussent les parents à inscrire leur(s) enfant(s) dans le programme d'enseignement bilingue français-occitan, voyons à présent quelles sont leurs représentations de ce programme. Pour cela, nous les avons interrogés en leur proposant deux visions antagonistes : en affirmant que ce programme permet d'apprendre deux langues de manière indépendante ou, au contraire, permet d'apprendre deux langues de manière conjointe. À ces affirmations, 27 parents sont en accord avec la première vision et 42 avec la deuxième et leur justification apparait dans le tableau 38.

Tableau 38 Résultats des pratiques déclarées des parents d'élèves quant aux représentations de l'enseignement bilingue français-occitan

	Apprentissage de 2 langues de manière indépendante	Apprentissage de 2 langues de manière conjointe
Justification curriculaire	- différenciation entre les matières enseignées dans une langue et dans l'autre →parité horaire (les temps d'apprentissage en français et en occitan sont séparés) →facilite les apprentissages - un professeur par langue	- les professeurs d'occitan et de français travaillent souvent ensemble lors de diverses activités (par exemple des chants) - les enfants s'adaptent aux deux langues sans compromettre l'étude des programmes scolaires
Justification linguistique	- apprentissage d'une autre langue, d'une autre culture - l'enfant adapte le choix des langues en fonction des situations et des interlocuteurs	- il existe plusieurs points communs entre les langues qui permettent aux professeurs de comparer les langues - on peut passer spontanément d'une langue à l'autre - le lexique d'une langue peut enrichir le lexique de l'autre - renforce la maitrise de la langue française
Justification cognitive	- le cerveau dissocie les deux langues	- stimule le développement intellectuel

On remarquera que les arguments avancés pour défendre chacun des points de vue sont relativement similaires dans le sens où ils font appel aux mêmes catégorisations, avec des éléments d'ordre linguistique, cognitif ou curriculaire. D'autre part, presque toutes les justifications pourraient être utilisées dans les deux visions si on les reformule différemment. Ce qui signifie que les principes sont les mêmes, mais leur signification et représentation varient selon les individus, engendrant ainsi une interprétation différente.

e) Représentations des langues (français et occitan)

On vient alors à se demander si ces interprétations différentes ne viennent pas des représentations des langues elles-mêmes. De fait, chaque individu de par ces expériences personnelles possède une vision du monde particulière. Les langues n'y font pas exception ; c'est pourquoi nous avons posé deux questions aux parents concernant leurs représentations du français et de l'occitan. On souhaitait découvrir s'ils considéraient le français et l'occitan comme étant chacune une langue à part entière, ou bien des langues appartenant à la même famille linguistique (des langues romanes). Ainsi, 55 parents envisagent que le français et l'occitan sont des langues similaires – invoquant leur origine commune (le latin), l'IC qui existe entre les langues romanes, l'appartenance à une même zone géographique ou encore le

partage de valeurs culturelles communes – alors que 11 parents considèrent ces deux langues comme « complètement différentes » étant donné les divergences de prononciation.

On retiendra ainsi que la majorité des parents sont conscients de l'appartenance de ces langues à une même famille linguistique avec tous les avantages et inconvénients que cela entraine. De fait, lorsqu'on leur demande si leurs enfants confondent les deux langues, utilisent les deux langues dans une même phrase, ou bien appliquent des règles de grammaire, d'orthographe ou de conjugaison d'une langue à l'autre, 74 parents confirment cette réalité. Toutefois, 15 parents certifient qu'il n'existe aucun cas où les deux langues peuvent se mélanger, du moins à l'oral.

5.1.3 Comparaison des résultats des élèves et des parents d'élèves

a) Profil linguistique des élèves bilingues

Si l'on compare les résultats des parents d'élèves à ceux de leurs enfants, on s'aperçoit que le nombre de langues parlées par les élèves est beaucoup plus important dans les déclarations des apprenants que dans celles de leurs parents. On passe d'une liste de cinq langues (anglais, basque, espagnol, français et occitan) pour les parents à 13 langues (allemand, anglais, arabe, basque, corse, créole, espagnol, flamand, français, italien, occitan, polonais et portugais) pour leurs enfants. Cette variation peut être due :
- selon les parents à une minimisation de leurs compétences linguistiques, à un oubli ou à un refus d'identification à une langue à connotation négative ;
- selon les apprenants à une exagération de leurs compétences linguistiques (les élèves ont peut-être coché des cases au hasard ou par manque de sérieux) ou bien ils sont davantage conscients de leur répertoire linguistique que leurs parents.

Cependant, on retiendra que tant les déclarations des parents que des apprenants révèlent un profil linguistique qui s'étend bien souvent à plus de deux langues (français et occitan) pour devenir plurilingue (avec trois, quatre langues – voire plus – dans le répertoire des apprenants).

b) Pourquoi apprendre l'occitan ?

Lorsqu'on interroge les parents et les apprenants sur le choix de l'apprentissage de/en occitan, on se rend compte que les motivations sont souvent communes. De fait, tous les participants (parents et élèves) ont mentionné des raisons académiques, une tradition familiale, un intérêt pour la langue et la culture occitane ou encore le développement de compétences favorisant l'apprentissage d'autres langues. Cependant si l'on prend en compte l'élément principal ayant déclenché le choix de l'apprentissage de/en occitan, les motivations varient selon les participants (parents et apprenants) : les parents invoqueront particulièrement l'avantage du bilinguisme précoce ; alors que les apprenants ont une préoccupation tout autre puisque leur motivation essentielle est la découverte d'une autre langue. On voit alors d'un côté une conscience didactique (avantage du bilinguisme précoce) et de l'autre un aspect qui serait davantage lié à l'ouverture d'esprit et à la curiosité (découverte d'une autre langue).

c) Comparaison des langues (français et occitan)

Bien que nous n'ayons pas formulé les questions de manière identique dans le questionnaire des parents et dans ceux des apprenants, celles qui concernaient les comparaisons entre la langue française et la langue occitane avaient pour objectif commun d'évaluer les représentations des langues.

Les résultats à ces questions ont montré que tant du côté des parents que des apprenants on reconnait les liens et les ressemblances qui existent entre ces langues ; toutefois, seuls les parents sont conscients des avantages que cela implique. On pourrait alors croire qu'ils auraient également un rôle à jouer dans le processus de conscientisation de l'IC ; le professeur n'étant pas le seul acteur à entrer en jeu dans la didactisation de l'IC.

5.1.4 Résultats des professeurs

a) Profil linguistique des professeurs

Nous avons déjà mentionné le rôle de l'effet-maitre dans les apprentissages et, si l'on considère l'EA des langues, on supposera que le profil linguistique des professeurs peut influencer l'apprentissage de la nouvelle langue. C'est pourquoi nous allons consacrer le tableau 39 à la présentation du répertoire linguistique[149] des professeurs.

Tableau 39 Profil linguistique des professeurs étudiés

<table>
<tr><th rowspan="2">Professeur</th><th colspan="2">Répertoire linguistique</th><th rowspan="2">Discipline(s) dispensée(s)</th></tr>
<tr><th>LM*</th><th>Autres(s) langue(s)</th></tr>
<tr><td>P1</td><td rowspan="5">Français</td><td>Occitan, Anglais, Espagnol et Italien</td><td>DdNL en occitan</td></tr>
<tr><td>P2</td><td>Anglais (« un peu »)</td><td>Anglais (professeur non habilité)</td></tr>
<tr><td>P3</td><td>Anglais et Espagnol</td><td>Anglais (professeur habilité)</td></tr>
<tr><td>P4</td><td>Anglais et Occitan</td><td rowspan="3">DdNL en occitan</td></tr>
<tr><td>P5</td><td>Anglais, Occitan, Espagnol et Italien</td></tr>
<tr><td>P6</td><td>Français et Occitan</td><td>Anglais et Espagnol</td></tr>
<tr><td>P7</td><td>Français et Espagnol</td><td>Anglais, Portugais et Italien</td><td>Espagnol</td></tr>
<tr><td>P8</td><td rowspan="3">Français</td><td>Anglais et Espagnol</td><td>Anglais</td></tr>
<tr><td>P9</td><td>Anglais, Occitan et Espagnol</td><td>DdNL en occitan</td></tr>
<tr><td>P10</td><td>Espagnol</td><td>Espagnol</td></tr>
</table>

[149] Ce tableau a été élaboré à partir des réponses au questionnaire des professeurs. Toutefois, n'ayant pas réussi à récupérer les questionnaires des professeurs P11 et P12, nous ne les mentionnerons pas dans cette partie.

De ce tableau nous aimerions sortir quatre remarques :
- tout d'abord, la plupart des professeurs ont comme langue maternelle unique le français, auquel s'est ajouté plus tard l'apprentissage d'une ou plusieurs autres langues. Seuls deux professeurs sont bilingues depuis la naissance avec le français comme langue maternelle commune et pour deuxième langue maternelle l'occitan pour P6 et l'espagnol pour P7.
- en outre, loin de dévaloriser les compétences du professeur P2 nous souhaitons tout de même noter qu'il ne possède aucune habilitation en anglais et, considère même qu'il parle seulement « un peu » anglais ; il dispense pourtant des cours d'anglais de niveau A1. Cette remarque étant là uniquement pour contextualiser l'effet-maitre de ce professeur.
- ensuite, excepté P2 et P10, tous les autres professeurs possèdent un répertoire linguistique relativement vaste et plurilingue comprenant entre trois et cinq langues chacun.
- enfin, si l'on recoupe les répertoires linguistiques de ces professeurs, on notera la présence de six langues distinctes : à savoir le français, l'occitan, l'anglais, l'espagnol, l'italien et le portugais. On pourrait alors supposer que ce répertoire plurilingue devrait prédisposer les professeurs à l'IC et, en ce sens, devrait avoir une incidence sur l'effet-maitre ainsi que sur la didactisation de l'IC. Hypothèse que nous pourrons vérifier dans les réponses aux questions suivantes ainsi que dans les observations de classe.

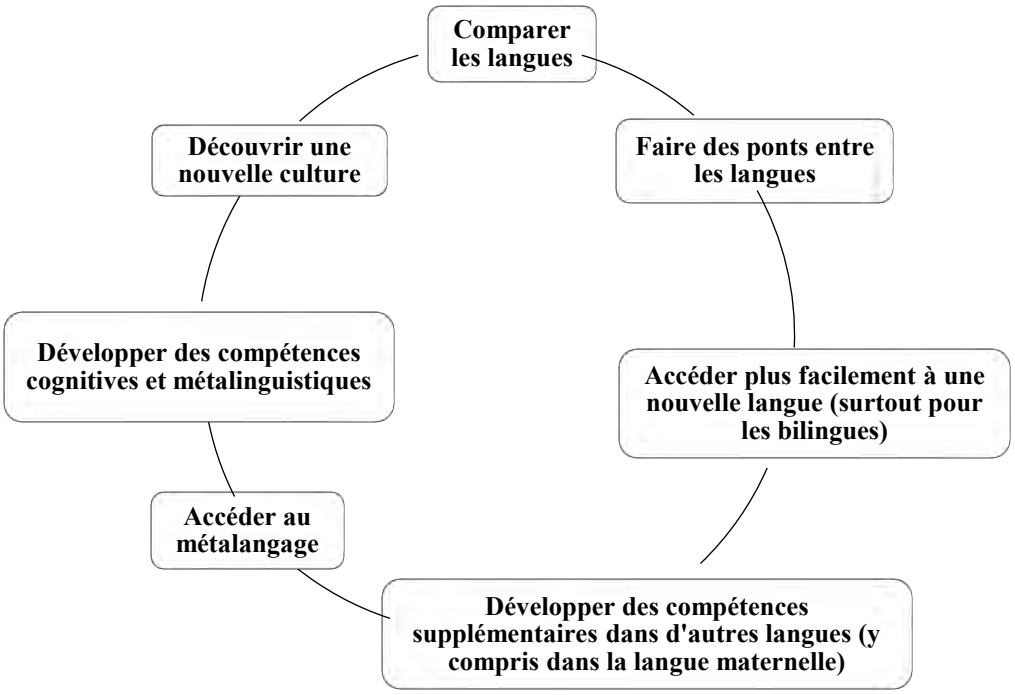
b) Conscience et/ou connaissance du répertoire linguistique des élèves

À la question concernant la connaissance et/ou conscience du répertoire linguistique des élèves, neuf professeurs sur dix déclarent le connaitre. Le dixième correspond au professeur P2 qui, rappelons-le, est professeur des écoles et dispense un cours d'anglais dans une autre classe que sa classe habituelle. On supposera que P2 connait davantage le répertoire de ces élèves habituels, mais pas celui de la classe que nous avons observée. On conçoit alors que P2 n'utilisera pas le répertoire de ces élèves pour favoriser l'apprentissage de l'anglais et n'aura pas non plus recours à l'IC. Les autres professeurs, pour leur part, ayant conscience et/ou connaissance de ce répertoire devraient donc avoir des pratiques différentes. C'est pourquoi nous leur avons demandé quel était pour eux l'intérêt de ce répertoire linguistique.

c) Intérêt du répertoire linguistique des élèves

Tous les professeurs sont d'accord pour affirmer que le répertoire linguistique est d'autant plus utile qu'il permet d'accéder à un certain nombre d'opportunités telles que celles répertoriées dans la figure 44.

Figure 44 Résultats des pratiques déclarées des professeurs quant à l'intérêt du répertoire linguistique de leurs élèves



Notons que nous avons déjà évoqué tous ces éléments dans la partie sur le développement de compétences spécifiques chez les bilingues. En ce sens, les professeurs sont tout à fait conscients des avantages du bilinguisme quant au développement de certaines compétences et, plus loin encore, ils considèrent même que ces compétences peuvent être développées par des monolingues lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue.
Toutefois, cette conscience du répertoire des apprenants, ainsi que la reconnaissance de son intérêt, ne signifie pas pour autant que les professeurs invoquent ce répertoire dans leurs pratiques.

d) Recours au répertoire linguistique des élèves par les professeurs

Même si les professeurs sont unanimement d'accord pour reconnaitre les avantages d'un répertoire plurilingue chez leurs élèves, seulement six d'entre eux affirment y avoir recours pour favoriser l'apprentissage de leur discipline. De fait, un professeur ne se prononce pas et, trois déclarent ne pas ou peu invoquer le répertoire linguistique de leurs élèves par manque de « liens » entre les langues de ce répertoire et leur discipline (par exemple l'arabe et le portugais dans le cours d'anglais). Or nous savons que le fait de parler plusieurs langues permet de développer des compétences linguistiques certes, mais également des compétences transversales ou culturelles réutilisables dans d'autres disciplines quelles qu'elles soient, donc dans d'autres disciplines linguistiques aussi, même si ces langues sont relativement éloignées (telles que l'arabe et l'anglais).

On retiendra néanmoins que six professeurs certifient invoquer le répertoire linguistique de leurs élèves notamment en comparant les langues (recherche de l'étymologie et des racines romanes communes avec par exemple le cas concret d'élèves non francophones

venus d'Équateur) ainsi que dans le recours à des passerelles entre langues romanes. Notons que parmi ces six professeurs, cinq correspondent à des professeurs de DdNL en occitan. On admettra alors que les professeurs inscrits dans les filières bilingues sont davantage conscients des bénéfices liés au recours des langues de leurs élèves, d'où leur investissement dans l'invocation de ces langues. Partant de là, on supposera également que l'apparition de marques transcodiques sera plus fréquente dans leur classe et, par conséquent, qu'ils utilisent plus facilement l'IC en la didactisant.

e) Formation concernant la gestion des marques transcodiques

On pourrait alors croire que les professeurs de classes bilingues ont reçu une formation orientée autour du contact des langues et de la gestion des marques transcodiques – que n'ont pas suivi leurs collègues professeurs de classes monolingues – et qui préconiserait le recours aux langues des élèves. C'est pourquoi nous avons interrogé les professeurs de notre étude sur leur formation. Leurs réponses nous ont alors surpris puisque sur les dix professeurs, seulement trois ont reçu une formation en lien avec le contact des langues. Deux d'entre eux ont été soit sensibilisés au contact des langues (P1), soit ont suivi des stages sur *Euromania* (P9) où ils ont appris à mieux appréhender les liens et interactions qui existent entre les langues. Cependant, concernant le professeur P3, celui-ci a reçu une formation où on recommandait d'éviter le recours aux langues des élèves afin de « plonger » ces derniers dans la langue cible. Cette vision cloisonnante de l'apprentissage des langues continue encore d'être proposée en formation et le contact des langues reste toujours peu évoqué. On comprend alors pourquoi les professeurs ont tendance à éviter le contact des langues : d'une part, ils n'ont pas ou peu été formés et, d'autre part, la longue tradition de cloisonnement des langues est toujours en vigueur, même lorsqu'ils sont conscients des bénéfices pour l'enseignement de leur discipline ainsi que pour les apprenants.

f) Présence de marques transcodiques dans la classe

Lorsqu'on a demandé aux professeurs s'ils étaient en présence de marques transcodiques dans leurs classes, sept d'entre eux ont répondu positivement, deux ne se sont pas prononcés et un a répondu de manière négative. Nous garderons donc comme résultats que la majorité des professeurs confirme la présence de marques transcodiques dans leurs classes de type alternances codiques ou emprunts entre le français et l'occitan, l'occitan et l'espagnol, le français et l'espagnol, et, chose beaucoup plus surprenante, entre le français et l'anglais, l'anglais et l'espagnol ou encore entre l'arabe et l'espagnol (notamment en termes de prononciation). Notons également que ces professeurs admettent la forte présence de diglossie dans leurs classes : le professeur utilise la langue cible (occitan, anglais ou espagnol) et les élèves ont recours à leur langue maternelle (français).

Par ailleurs, sept professeurs considèrent également que la présence de marques transcodiques dans leurs classes est inévitable puisque selon eux, la communication est facilitée par ces marques transcodiques – étant donné que les élèves ne possèdent pas encore (surtout dans les premières années d'apprentissage) un répertoire suffisant pour répondre à tous leurs besoins de communication. En ce sens, le recours à l'interlangue correspond à une

phase d'apprentissage nécessaire à la construction de compétences dans la langue cible. Sans oublier que les professeurs sont conscients de la proximité qui existe entre certaines langues telles que l'occitan et le français qui se « côtoient » et s'influencent mutuellement.

D'autre part, les professeurs sont davantage partagés lorsqu'on leur demande d'évaluer ces marques transcodiques puisque :

- deux professeurs ne se prononcent pas ;
- un professeur (P3[150]) est catégoriquement opposé à l'idée d'un potentiel bénéfice pour l'apprentissage de sa discipline (anglais) ;
- trois professeurs sont plus mitigés et voient dans les marques transcodiques des éléments positifs (exemple : « facilite la communication ») et négatifs (il faut limiter les marques transcodiques qui peuvent devenir un « frein à la construction individuelle ») ;
- quatre professeurs sont persuadés des avantages de ces marques transcodiques pour l'apprentissage de leur discipline, et le justifient en précisant que : l'élément central est la communication, la comparaison des langues peut permettre de créer des liens et de mieux comprendre la structure des langues, ou encore, la langue cible peut se construire à partir de ces marques transcodiques si elles sont didactisées.

Cependant, même si les avis sont divisés, sept professeurs déclarent tout de même intégrer les marques transcodiques dans leurs classes quand elles se présentent. Ils affirment donc didactiser ces marques transcodiques en comparant les langues, en cherchant l'étymologie des mots, en incitant les élèves à des réflexions métalinguistiques ou bien en se servant de la cacographie. On remarquera donc que ces professeurs – qu'ils soient en faveur ou non du recours aux langues des élèves et/ou qu'ils considèrent les marques transcodiques comme un élément favorable ou non à l'apprentissage de leur discipline – n'ignorent pas et/ou ne réprimandent pas les marques transcodiques lorsqu'elles apparaissent. En ce sens, ils certifient qu'ils s'en servent même pour favoriser l'apprentissage de leur discipline et des langues en général.

Synthèse des pratiques déclarées

- Analyse microscopique (voir tableau 40) :

Tableau 40 Synthèse des résultats des pratiques déclarées des élèves sous l'angle de l'analyse microscopique

Paramètres personnels des élèves	**Élèves monolingues**	**Élèves bilingues**
Profil linguistique	- hégémonie du français	- codominance du français et de l'occitan
	- forte présence de l'anglais et de l'espagnol (langues curriculaires) - présence d'autres langues d'origine romane, germanique et arabe	

[150] Rappelons que P3 est professeur dans une classe monolingue.

<table>
<tr><td rowspan="1">Choix de l’apprentissage de l’occitan</td><td></td><td>- affect
- tradition familiale
- choix des parents
- découverte d’une nouvelle langue
- intérêt pour la langue et la culture
- atout pour apprendre d’autres langues</td></tr>
<tr><td>Choix de l’apprentissage de l’anglais et de l’espagnol</td><td colspan="2">- représentations des langues similaires chez les bilingues et les monolingues et pour les deux langues
- connaissances préalables
- intérêt pour la langue et la culture
- obligation curriculaire</td></tr>
<tr><td>Représentations de l’occitan</td><td></td><td>- ressemblances entre le français et l’occitan
- inconscients de l’IC</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Représentations de l’anglais</td><td>- intérêt pour la langue relativement important</td><td>- intérêt pour l’anglais partagé
- pas ou peu de ressemblances entre l’occitan et l’anglais</td></tr>
<tr><td colspan="2">- anglais = langue « facile » apprendre
- pas ou peu de ressemblances entre le français et anglais</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Représentations de l’espagnol</td><td>- espagnol = langue plus ou moins « facile » à apprendre</td><td>- espagnol = langue « facile » à apprendre
- peu de conscience de l’IC entre l’occitan et l’espagnol</td></tr>
<tr><td colspan="2">- l’intérêt = élevé
- espagnol = plus « facile » à apprendre que l’anglais
- inconscience de l’IC entre français et espagnol
- pas de ressemblances entre l’espagnol et l’anglais</td></tr>
</table>

- Analyse macroscopique :

Tableau 41 Synthèse des résultats des pratiques déclarées des élèves sous l’angle de l’analyse macroscopique

<table>
<tr><th>Compétences développées par les élèves</th><th>Élèves monolingues</th><th>Élèves bilingues</th></tr>
<tr><td>Occitan</td><td></td><td>- savoirs lexicaux
- compétences communicatives</td></tr>
<tr><td>Anglais</td><td colspan="2" rowspan="2">- savoirs lexicaux
- compétences communicatives</td></tr>
<tr><td>Espagnol</td></tr>
</table>

Si les pratiques déclarées sont maintenant achevées, il convient d’aborder les pratiques constatées, et de comparer par la suite ces deux outils méthodologiques.

5.2 Résultats des pratiques constatées

Nous allons maintenant présenter les résultats des grilles d'observation des séances de classe observées[151].

5.2.1 Résultats des classes de Discipline dite Non Linguistique en occitan

Compte tenu du fait que nous avons suivi huit classes étudiant des DdNL en occitan, nous avons fait le choix de regrouper d'un côté les classes bilingues (six classes) et de l'autre les classes mixtes (deux classes) que nous comparerons à travers nos variables.

a) Paramètres situationnels (voir tableau 42)

Tableau 42 Résultats des pratiques constatées quant aux paramètres situationnels des classes de DdNL en occitan

		Niveau de classe	Discipline en jeu	Profil linguistique des élèves[152]
Classes bilingues	**Classe de P1**	CM1-CM2	Mathématiques + Géographie + Sciences	- tous les élèves étudient l'anglais en LV1 - 1 élève parle créole - 1 élève parle espagnol - 1 élève parle arabe
	Classe de P4	CM1-CM2	Mathématiques + Géographie + Histoire de l'art (cinéma) + Sciences	- tous les élèves étudient l'anglais en LV1 - 2 élèves parlent espagnol - 1 est d'origine maghrébine (parlant arabe) et vient d'une classe bilingue espagnol-catalan à Barcelone[153]
	Classe de P5	CM1	Mathématiques + Sciences	- tous les élèves étudient l'anglais en LV1 sauf 2 qui apprennent l'anglais et l'espagnol[154] - 3 élèves parlent espagnol
	Classe de P6	CM2	Mathématiques	- tous les élèves étudient l'anglais en LV1 sauf 1 qui apprend l'anglais et l'espagnol
	Classes de P11	6e 5e	Histoire-géographie	Tous les élèves étudient l'anglais en LV1

[151] Les grilles d'observation pour chaque séance de classe sont détaillées dans les annexes de la manière suivante :
- annexes 32 à 39 = classes d'occitan ;
- annexes 40 à 42 = classes d'anglais ;
- annexes 43 à 46 = classes d'espagnol.

[152] Les profils linguistiques présentés ici sont ceux que nous ont donnés les professeurs avant d'entrer dans la salle de classe.

[153] Au moment de notre observation de classe, cet élève avait quitté Barcelone depuis quelques mois et était inscrit dans une classe bilingue français-occitan depuis son arrivée en France.

[154] Ces élèves voient les 1 h 30 de classe de LV hebdomadaire divisée en deux : 45 minutes pour l'anglais et 45 minutes pour l'espagnol.

Classes mixtes[155]	**Classe de P9**	5e	Mathématiques	- 6 élèves fixes sont bilingues français-occitan et les autres sont monolingues français[156]
	Classe de P12	CE2-CM1	Mathématiques + SVT	- tous les élèves sont bilingues français-occitan sauf les 2 élèves de CE2 - tous étudient l'anglais et l'espagnol en LV1 - 1 élève parle arabe - 1 élève parle portugais - 1 est d'origine maghrébine (parlant arabe) et vient d'une classe bilingue espagnol-catalan à Barcelone[157]

b) Comportement des élèves (voir tableau 43)

Tableau 43 Résultats des pratiques constatées quant au comportement des élèves des classes de DdNL en occitan

	Comportement des élèves
Classe de P1	La classe de P1 est une classe très active : les élèves sont volontaires et actifs.
Classes de P4 et P12	Les classes de P4 et P12 sont des classes très actives (voire hyperactives) : les élèves sont en général attentifs et concentrés mais parfois sont légèrement dissipés et énervés
Classes de P5 et P6	Les classes de P5 et P6 sont des classes très agréables : les élèves sont attentifs, concentrés, volontaires et réactifs.

[155] Le fait d'avoir attribué la nomination « classes mixtes » uniquement pour refléter la présence d'élèves bilingues et monolingues à l'intérieur de ces mêmes classes, et en opposition aux classes bilingues étanches, n'en font pas de réelles classes mixtes, dans le sens où toutes deux sont inscrites dans des modalités d'enseignement bilingue français-occitan, où l'occitan est la langue véhiculaire privilégiée. Sans compter que nous avons observé uniquement les élèves bilingues de ces classes. L'opposition classes bilingues/mixtes semble donc ici relativement artificielle et la comparaison en sera limitée.

[156] Ces monolingues sont également divisibles en deux catégories : d'un côté les élèves ayant des difficultés en mathématiques qui se sont inscrits ponctuellement et volontairement dans la classe de P9 pour du soutien scolaire ; de l'autre les élèves qui devraient normalement être en retenue, mais qui préfèrent assister au cours de mathématiques. L'inscription dans ce cours de mathématiques pour les élèves monolingues étant hebdomadaire, le nombre de ces élèves monolingues varie d'une séance à l'autre. C'est pourquoi nous avons décidé de ne pas interroger ces élèves et de ne pas analyser leur discours et leurs pratiques langagières. Ainsi lorsque nous parlerons des élèves de cette classe, nous ne considérerons que les six élèves bilingues fixes (inscrits annuellement). Toutefois, il nous semblait important de mentionner la présence des élèves monolingues dans la salle de classe de P9. Par ailleurs, bien que la classe soit divisée en deux, avec d'un côté les bilingues et de l'autre les monolingues, tous les élèves réalisent les mêmes exercices.

[157] Au moment de notre observation de classe, cet élève avait quitté Barcelone depuis seulement six mois et était inscrit dans une classe bilingue français-occitan depuis son arrivée en France.

Classes de P11	Les classes de 6e et de 5e de P11 sont des classes très actives, concentrées et motivées. De fait, l'effectif réduit favorise cette situation et l'EA de la DdNL en occitan, et permet également de co-construire le cours avec les élèves assurant ainsi des interactions orales constantes et la participation de tous les élèves.
Classe de P9	La classe de P9 est une classe relativement calme – voire passive (cela pouvant être dû à son effectif réduit) –, mais efficace[158]

Par ailleurs, et indépendamment des classes, les prises de parole sont souvent rythmées par les professeurs qui posent des questions auxquelles répondent des élèves volontaires ou bien par les questions spontanées des élèves (exemples : demande de vocabulaire ou compréhension des activités)

c) Compréhension de la consigne et attitude face à l'activité

Cet intérêt pour l'apprentissage de/en langue est lié comme nous l'avons déjà évoqué aux représentations que se font les élèves de cette langue ou encore au lien affectif qui existe entre le professeur et ses élèves mais également au type d'activités proposées. Le tableau suivant présente les différents types d'activités que nous avons pu observer, classés en activités de réception (compréhensions orale et écrite) et en activités de production (productions orale et écrite) – tels qu'ils sont décrits par le CECRL – et détaillés selon la compréhension de la consigne par les élèves ainsi que leur attitude face à ce type d'activité pour les classes bilingues et les classes mixtes.

- Classes bilingues :

Compte tenu du nombre de classes et d'heures observées, nous ne présenterons ici qu'un tableau récapitulatif (tableau 44) de la compréhension de la consigne et de l'attitude face à l'activité des classes bilingues[159].

Tableau 44 Résultats des pratiques constatées quant à la compréhension de la consigne et l'attitude face à l'activité dans les classes bilingues de DdNL en occitan

Type d'activité	Compréhension	Attitude
Production orale	Les élèves comprennent très rapidement qu'ils doivent expliquer à l'oral au reste de la classe la leçon vue au cours précédent	→attitude positive : beaucoup d'élèves sont volontaires

[158] Ici on ne prend en compte que les élèves bilingues. Pour le reste, les monolingues sont davantage dissipés et beaucoup moins concentrés.
[159] Pour plus de détails, voir annexes.

	Les élèves comprennent très rapidement qu'ils vont corriger oralement les exercices	→attitude positive : beaucoup d'élèves veulent participer et sont volontaires
	Les élèves comprennent très vite qu'ils vont co-construire le cours sur l'humanisme et la renaissance	
	Les élèves comprennent très vite qu'ils vont exprimer leur opinion sur l'identité, la responsabilité légale et les droits et devoirs des enfants	
	Les élèves comprennent très rapidement qu'ils doivent chanter (exemple de la chanson « bon anniversaire » chantée en occitan, en anglais et en espagnol)	→attitude très positive : tous les élèves s'exécutent avec enthousiasme
	Les comprennent très vite qu'ils doivent élaborer un dialogue à l'oral	→attitude mitigée : les élèves sont un peu moins enthousiastes car moins à l'aise avec cet exercice qui demande un peu plus de réflexion. Les élèves restent tout de même motivés et volontaires
	Les élèves comprennent très rapidement qu'ils doivent aller au tableau présenter à leurs camarades leur exposé sur un pays de leur choix (ici le brésil) en occitan et ensuite répondre aux questions de leurs camarades elles aussi posées en occitan	→attitude mitigée : peu d'élèves veulent passer au tableau étant donné que l'exposé est évalué. Cependant, le reste de la classe est attentive et s'intéresse lorsque des élèves présentent leur travail et les élèves non évalués posent beaucoup de questions
Compréhension orale + production orale	Les élèves réagissent très vite à la consigne de travail par groupe sur un thème du défi scientifique et répondent aux questions de P5 sur le défi scientifique	→attitude très positive : les élèves sont motivés pour travailler en groupe pour résoudre le problème de mathématiques et donner leurs réponses
	Les élèves comprennent très rapidement qu'ils vont commenter en occitan une vidéo sur le cinéma en anglais et en français après l'avoir visionnée	→attitude positive : beaucoup d'élèves veulent participer et sont volontaires

	Les élèves comprennent très rapidement qu'ils doivent répondre aux questions des professeurs	→attitude positive : beaucoup d'élèves veulent participer et sont volontaires
Compréhension écrite + production orale	Les élèves comprennent très vite qu'ils doivent lire un texte à haute voix (en occitan-languedocien ou en occitan-gascon)	
Compréhension écrite + production écrite	Certains élèves comprennent très rapidement lorsque la consigne des exercices est inscrite au tableau et d'autres ne comprennent qu'en partie ou entièrement la consigne et demandent des précisions	→deux attitudes : - attitude positive pour la plupart des élèves (ceux qui ont compris tout de suite la consigne) qui se mettent immédiatement au travail (activité habituelle) - attitude négative : les élèves qui ont eu des difficultés à comprendre la consigne ont un peu plus de mal à se concentrer mais réalisent tout de même les exercices
	Lorsque les exercices se réalisent en groupe là encore la majorité des élèves comprennent tout de suite la consigne alors que d'autres sont perdus (problème non linguistique)	→attitude mitigée : - d'un côté cela permet aux élèves de se déplacer dans l'espace (la classe) et l'activité se réalise en autonomie - d'un autre côté les élèves sont très bruyants et dissipés
	- exercice de géométrie à partir d'un texte en occitan-gascon →certains élèves ne rencontrent aucune difficulté à comprendre le texte et pour d'autres certaines consignes sont incompréhensibles et P1 doit alors intervenir pour les traduire en occitan	→attitude mitigée : les élèves se mettent tout de suite au travail malgré le fait qu'ils soient déstabilisés par la présence de la variante occitano-gasconne
Évaluation orale	Les élèves comprennent très rapidement qu'ils doivent réciter leur leçon	→attitude négative : peu d'enthousiasme pour réciter la leçon, seulement quelques élèves sont volontaires (explications : 1ère heure de cours du matin et/ou les élèves n'ont pas appris leur leçon)

	- évaluation des acquis des élèves en CM2 par le Ministère de l'Éducation Nationale (niveau de référence : A2) →les élèves rencontrent deux difficultés : premièrement, ils ont un peu de mal à comprendre ce qu'ils doivent faire (évaluation ? →exercice plutôt simple, mais les élèves ne comprennent pas bien) ; ensuite, l'écoute de la bande-son est réalisée par un locuteur du Tarn qui a une prononciation légèrement différente de celle de nos élèves qui ont du mal à comprendre les dialogues et à répondre aux questions	→attitude légèrement négative : les élèves sont un peu perturbés à cause de l'accentuation de la bande-son
Traduction simultanée	Les élèves comprennent très vite qu'ils vont réaliser un exercice de traduction simultanée du français à l'occitan[160]	→attitude positive : tous les élèves veulent traduire en occitan le texte en français (quelques erreurs de prononciation, de concordance de genre et de pronom, mais exercice plutôt bien réalisé dans l'ensemble)
	Les élèves comprennent très vite qu'ils doivent présenter en français et à l'oral une affiche qu'ils ont rédigée en occitan[161]	→attitude positive : beaucoup de volontaires

[160] On fera remarquer que P11 ne connait pas de manuel d'histoire-géographie en occitan et traduit donc toutes les activités qu'il veut réaliser en cours à partir d'un manuel d'histoire-géographie en français.

[161] Les élèves de la classe de P5 préparent un défi scientifique interécole. Dans ce cadre, ils ont élaboré par groupe des affiches en occitan sur un thème spécifique lié aux sciences (exemples : les ombres et les planètes) qu'ils vont présenter aux élèves d'autres écoles. Cependant, toutes les écoles qui participent à ce défi scientifique n'ont pas intégré l'occitan à leurs programmes scolaires. Les élèves de la classe de P5 doivent par conséquent présenter leur affiche (écrite en occitan) à l'oral en français. Dans cette perspective, la séance du 22 mars 2016 était consacrée à l'entrainement oral de cette présentation. Ainsi, les élèves passaient au tableau pour exposer leur affiche à leurs camarades. C'est de cette manière que nous avons pu remarquer que les élèves lisaient dans leur tête l'affiche écrite en occitan et la traduisaient en français de manière simultanée. On conçoit alors que ce travail cognitif considérable demande des efforts de mémorisation, de traduction, d'interprétation et de réactivité. Les élèves de cette classe de CM1 étaient donc capables de faire de la traduction simultanée, chose qui s'acquiert avec des années de pratiques pour des interprètes professionnels. Sans compter qu'aucun élève de cette séance ne s'est trompé dans le passage de l'occitan écrit au français oral : tous réalisent cette tâche sans trop d'hésitations et, semble-t-il, de manière naturelle. À 9-10 ans, ces élèves ont déjà développé des compétences normalement attribuées à des universitaires ou à des professionnels de l'interprétariat. L'avantage du bilinguisme parait ici incontestable et les compétences qui s'en suivent relativement nombreuses.

- Classes mixtes :

Ayant retrouvé le même type d'activité dans les deux classes mixtes apprenant en occitan associé à des attitudes identiques, nous avons choisi de présenter les résultats des deux classes sous forme d'un tableau de synthèse[162] (voir tableau 45).

Tableau 45 Résultats des pratiques constatées quant à la compréhension de la consigne et l'attitude face à l'activité dans les classes mixtes apprenant en occitan

Type d'activité	Compréhension	Attitude
Compréhension orale + production orale	Les élèves comprennent très rapidement lorsqu'ils doivent répondre aux questions du professeur sur les périmètres et les aires	→attitude positive : quelques élèves sont volontaires pour répondre aux questions du professeur
Production orale	Les élèves comprennent très rapidement qu'ils vont présenter à l'oral, grâce aux exercices manuels réalisés en amont, ce qu'ils ont fait pendant le week-end →exercice préparé à l'avance	→attitude positive : quelques élèves veulent présenter à l'oral ce qu'ils ont fait pendant le week-end
	Les élèves comprennent très rapidement qu'ils vont présenter à l'oral l'avancement de leur travail sur l'hôtel à insectes	→attitude positive : quelques élèves veulent présenter à l'oral l'avancement de leur travail sur l'hôtel à insectes
	Les élèves comprennent très rapidement qu'ils vont corriger à l'oral les exercices de calcul mental (exercice habituel)	→attitude très positive : beaucoup d'élèves veulent aller au tableau pour corriger et justifient même leurs réponses (explication de leur raisonnement)
Compréhension écrite	Les élèves comprennent très rapidement qu'ils vont réaliser des exercices de calcul mental →le professeur écrit au tableau les opérations à réaliser et donne aux élèves un temps imparti (5 minutes)	→attitude positive : tous les élèves réalisent les exercices silencieusement
	Le professeur écrit les exercices au tableau avec les consignes (exercices habituels →donc les élèves savent ce qu'on attend d'eux)[163]	→attitude positive : les élèves se mettent tout de suite au travail

[162] Pour connaitre le détail de chaque classe, voir annexes.

[163] La correction de ses exercices n'est ni commune ni oralisée. De fait, l'effectif réduit permet à P9 de corriger au cas par cas les exercices avec les élèves et de leur expliquer leurs erreurs.

On remarquera que tous les professeurs – indépendamment de l'étanchéité des classes – proposent aux élèves des activités relativement variées tant orales qu'écrites augmentant ainsi l'intérêt et la concentration des élèves et l'appropriation de l'occitan par ses élèves. Il semblerait que les professeurs préparent leurs élèves tels que cela est prévu dans les programmes d'enseignement. On imagine alors que le développement de compétences en occitan sera optimal.

Par ailleurs, le type d'activité peut influencer de manière positive ou négative la compréhension de la consigne par les élèves ainsi que leur attitude face à l'activité. Ainsi, les élèves (bilingues et monolingues) comprennent très rapidement toutes les activités liées à l'oral (compréhension orale et production orale) ; excepté l'évaluation orale des acquis par le Ministère de l'Éducation Nationale où les élèves rencontrent des difficultés liées à l'accentuation dans la bande-son. On remarquera de la même manière la diversité des intervenants qui exprime plus encore un engagement certain des élèves dans les activités discursives de la leçon. Cet engagement se manifeste par une forte proportion d'interventions « volontaires ».

Au contraire, les élèves auront plus de difficultés avec des activités de production écrite et, chose surprenante, d'autant plus les élèves des classes bilingues. Toutefois, nuançons ces résultats en rappelant que nous n'avons observé que deux classes mixtes contre huit classes bilingues et, que le nombre de séances auxquelles nous avons assisté était également beaucoup plus important pour les classes bilingues (26 séances au total réparties dans les huit classes) que pour les mixtes (huit séances réparties dans les deux classes). Compte tenu de ces chiffres, les probabilités de rencontrer des difficultés étaient alors plus élevées dans les classes bilingues que dans les mixtes. D'autre part, nous soupçonnons également que les difficultés rencontrées par les élèves ne soient pas directement liées au caractère étanche ou non de la classe, mais plutôt à des difficultés individuelles.

Enfin, en admettant que l'attitude des élèves soit liée à la nature de l'activité, on observe que les activités orales sont toujours bien reçues de la part des élèves (attitude positive) – excepté lorsqu'il s'agit d'une évaluation ou d'un exercice plus complexe (élaboration d'un dialogue) – alors que l'attitude face à des activités écrites est davantage mitigée : plus les activités se complexifient, moins les élèves sont enclin à les réaliser. Si l'on compare l'attitude des élèves bilingues quant aux activités écrites à celles des élèves des classes mixtes, il semblerait que les bilingues soient moins enclins à travailler l'écrit. Néanmoins, là encore la quantité de données obtenues étant plus importante pour les classes bilingues, ces résultats en sont faussés ; tout comme pour les pratiques enseignantes.

d) Choix des langues et considération pour le répertoire linguistique des élèves

Nos observations de classe nous ont permis de relever la présence d'un certain de nombre de langues – en plus de l'occitan et du français – dans les classes de DdNL en occitan. Cette partie a donc pour objectif de présenter et de justifier le recours à ces langues par les acteurs.

- Recours à l'occitan :

Dans une classe bilingue français-langue régionale on s'attend à ce que la LVR soit omniprésente dans les disciplines dont elle est la langue véhiculaire. Ainsi, nous avons pu observer que l'occitan remplissait les fonctions variées selon les acteurs (voir tableau 46).

Tableau 46 Résultats des pratiques constatées quant au choix de l'occitan selon les acteurs dans les classes apprenant en occitan

	Occitan
Élèves	- répondre aux questions posées en occitan par le professeur - correction orale des exercices avec justification - lire les consignes des exercices à haute voix - explication de la leçon - poser des questions (de compréhension) au professeur - chanter - entre eux durant les travaux de groupe (lorsqu'ils sont en autonomie) - présentations orales (exposés) - demander du vocabulaire (occitan-languedocien et occitan-gascon) - lecture - répondre aux questions des autres élèves posées en occitan
Professeurs	- toutes les tâches liées à l'EA des DdNL en occitan (P1 + P4 + P5 + P6 + P9 + P11 + P12) - discipline (P1 + P4 + P9 + P11 + P12) - donner des instructions hors DdNL (exemple : fermer les rideaux de la classe) (P1) - chanter (P4)

On remarquera que tous les élèves – indépendamment des classes – utilisent presque systématiquement l'occitan lorsqu'ils s'adressent aux professeurs (répondre aux questions et poser des questions) (excepté les élèves qui ont plus de difficultés). Pour leur part, les professeurs utilisent l'occitan pour toutes les tâches liées à l'EA des DdNL en occitan et souvent lorsqu'il s'agit de discipline. Nos résultats semblent en adéquation avec le principe de l'enseignement de DdNL en occitan et n'ont donc rien de bien inattendu. Toutefois, ils nous serviront à comparer et expliquer le choix pour d'autres langues dans ces mêmes classes.

- Recours au français :

Si la langue véhiculaire de la classe de DdNL en occitan est bien l'occitan, il n'en reste pas moins que tant professeur qu'élèves ont parfois recours au français pour des motifs respectifs bien distincts. Nos observations de classe nous ont permis de dresser une liste de ces recours au français « hors norme » (voir tableau 47).

Tableau 47 Résultats des pratiques constatées quant au choix du français selon les acteurs dans les classes apprenant en occitan

	Français
Élèves	- compléter certaines phrases où il manque du vocabulaire - parler entre eux (bavarder + exercices en groupe) - corriger les exercices avec justification (expliquer un point de géométrie complexe qui nécessite un vocabulaire spécifique qu'ils n'ont pas encore entièrement acquis en occitan) - demander à un élève de répéter - répondre aux questions des autres élèves posées en français - répondre aux questions du professeur posées en occitan/poser des questions au professeur →le professeur demande aux élèves de parler en occitan - rapporter du discours français (vidéo) - quelques élèves qui rencontrent des difficultés en occitan passent par le français (pour exprimer leurs sentiments ou leur incompréhension) - réactions spontanées (exemple : « je me suis trompé ») - lorsque le professeur ne comprend pas ce que dit un élève en occitan, l'élève passe par le français (classes mixtes uniquement)
Professeurs	- donner une explication (consigne, exercice, point de grammaire, conjugaison) ponctuellement (P1 + P5 + P6 + P9) - donner du lexique nouveau en occitan-languedocien (P1 + P4 + P5 + P6 + P11) et/ou en occitan-gascon (P1) - discipline (P1 + P4) - expliquer des éléments d'ordre pratique (évaluation) (P1 + P6) - comparer les langues (français et occitan) (P4 + P5) - expliquer les erreurs de calcul (P5) - résumer un point complexe (P5) - répondre aux questions posées en français par les élèves (P6) - recours à des supports (vidéos, documents écrits) (P11) - recours exclusif au français avec les monolingues de la classe de P9 (souvent en aparté et individuellement) - traits d'humour (blagues) (P12) - alternances codiques momentanées qui sont immédiatement traduites en occitan (P12)

En définitive, on constate que les élèves introduiront le français dans leur discours pour attirer l'attention de l'enseignant sur les difficultés qu'ils rencontrent (activité de réflexion) et partant combler leurs lacunes (activité de production). Ainsi le français fonctionne à la fois comme un « signal de détresse en direction de l'expert (l'enseignant), tout en permettant de "rester à flot" dans la conversation » (Moore, 1996 : 97).

Mais le français est également associé au contexte et aux interlocuteurs : on notera la présence du français lorsque les élèves réagissent de manière spontanée ou bien lorsqu'ils communiquent avec leurs paires. On pourrait comparer ces résultats à ceux obtenus lors de

notre enquête en contexte valencien où la plupart des élèves privilégie l'espagnol[164] entre eux pour parler dans une situation de communication telle que l'établissement scolaire. Cela peut se justifier par le fait que certains élèves ont des compétences linguistiques limitées en valencien et l'espagnol est la langue standard, de référence. On admettra que cette justification pourrait également répondre à la question du choix des langues chez nos élèves français : les compétences limitées en occitan de certains élèves obligent le passage par le français, langue standard. Cependant lorsque le recours au français dépasse la simple traduction d'un mot ou d'une expression en cassant la dynamique de l'occitan, les élèves ont tendance à suivre cette dynamique et commencent à parler également en français. Il en revient aux professeurs d'imposer l'occitan[165].

Pour leur part, ces derniers utilisent le français de manière beaucoup plus stratégique. Ils peuvent s'appuyer sur la langue de l'apprenant pour les mêmes motifs de maintien de la communication, ou pour aider l'apprenant vers l'apprentissage de la langue cible (activité de réflexion). Moore (1996 : 97-98) attribue ainsi plusieurs rôles à la « L1-bouée » :

- elle fonctionne comme un « révélateur du dysfonctionnement » ;
- elle permet de cibler le « lieu de détresse et l'appel à l'aide » ;
- elle permet de maintenir la communication ;
- elle permet de créer des ponts entre les langues.

L'IC est ici bien présente et sa didactisation permet de développer une conscience métalinguistique et, par conséquent, d'ancrer plus profondément tant la langue française que la langue occitane dans l'esprit des apprenants. (L'hypothèse 6 serait validée dans les pratiques constatées.) De fait, P4 et P5 profitent du bilinguisme de leurs élèves pour optimaliser les apprentissages dans les deux langues et développer des compétences métalinguistiques chez leurs élèves.

On fera enfin remarquer que dans les classes mixtes, et d'autant plus dans la classe de P9, les professeurs adaptent leurs langues selon leurs interlocuteurs : ils parlent français avec les monolingues et utilisent l'occitan avec les bilingues. La langue véhiculaire de la classe est l'occitan, cependant il arrive à P9 de se tromper de langue et de parler occitan avec les monolingues et français avec les bilingues. Erreur qu'il corrige immédiatement ; tout comme P12 lorsqu'il alterne les langues momentanément.

- *Recours à l'occitan-gascon :*

Bien qu'au départ nous ne pensions pas invoquer la variante occitano-gasconne dans notre étude, sa présence dans la salle de classe de P1, et surtout sa didactisation en ont fait une parenthèse non négligeable dans notre thèse que nous souhaitions traiter. De fait, le recours à l'occitan-gascon dans une classe occitane « conventionnelle » ne va pas de soi, et pourtant P1 a l'habitude d'utiliser un grand nombre de supports en occitan-gascon et en langue d'oc dans ses DdNL en occitan, et ce afin de comparer les langues (en termes de lexique ou de formation des mots). P1 a élaboré une didactique unique puisque :

[164] Langue nationale et donc l'équivalent du français dans notre étude toulousaine.

[165] Les élèves qui utilisent le plus le français sont les élèves qui ont le plus de problèmes de discipline et des difficultés d'apprentissage (hors problèmes linguistiques).

- d'abord, il utilise la lecture oralisée des textes écrits en occitan-gascon pour favoriser sa compréhension par les élèves. Comme le rappelle Castagne (2002 : 39) cette technique apporte dans l'expérience d'IC « une aide à ne surtout pas négliger » ;
- ensuite, P1 utilise des compétences linguistiques d'un élève qui comprend parfaitement la variante occitano-gasconne. Cet élève lui sert d'appui pour expliquer aux autres la différence entre l'occitan-gascon et l'occitan-languedocien ;
- d'un autre côté P1 explique aux autres élèves que même s'ils ne parlent pas l'occitan-gascon ils peuvent le comprendre grâce à l'IC qui existe entre ces langues. Dans ce cas, P1 didactise le contact des langues et donc l'IC (hypothèse 6 validée dans les pratiques constatées).
Ici on se situe bien dans une approche didactique telle que le décrit Fonseca (2013 : 63) et plus précisément dans une didactique de l'IC.

- *Recours à d'autres langues :*

Les trois langues que nous venons d'énoncer semblent intégrées au curriculum de la classe bilingue français-langue régionale de par leur didactisation en amont ainsi que de leur récurrence au cours des séances observées. Toutefois, nous avons également relevé la présence ponctuelle d'autres langues telles que l'anglais, l'espagnol et le catalan (voir tableau 48).

Tableau 48 Résultats des pratiques constatées quant au choix d'autres langues selon les acteurs dans les classes apprenant en occitan

Anglais	Espagnol	Catalan
P11 fait référence à l'anglais pour comparer les deux langues (anglais et occitan) en montrant les ressemblances qui existent entre elles. Par exemple, il mentionne l'expression « lengas foranièras » (occitan) qui ressemble beaucoup à son correspondant anglais « foreign language ». On aurait pu penser qu'il n'existait pas de transfert possible entre l'anglais (langue germanique) et l'occitan (langue romane) et pourtant, la racine indo-européenne est encore présente dans l'exemple que propose P11 à ses élèves.	P6 compare les langues espagnole et occitane à partir des introductions de mots en espagnol dans le discours en occitan d'un élève. Ce dernier cas de figure montre que P6 didactise l'IC permettant ainsi aux élèves de développer des compétences métalinguistiques (hypothèse 6 validée dans les pratiques constatées).	Un élève qui parle davantage catalan qu'occitan mélange parfois les deux langues dans son discours.
On a ici affaire à des stratégies ponctuelles d'accès au sens (voir Fonseca, 2013 : 63).		

En définitive, on a pu observer la présence d'un grand nombre de langues – en passant par l'espagnol, l'occitan-gascon ou encore l'anglais – dans les classes bilingues qui apprennent une DdNL en occitan. Toutefois, notons que ce nombre se limite à deux langues (occitan et français) pour les classes mixtes. Il semblerait alors que les professeurs de classes

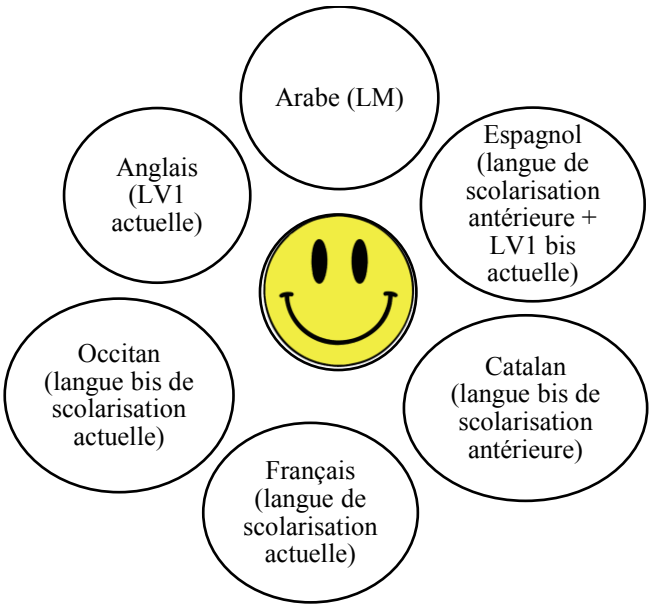
bilingues s'aventurent davantage dans la comparaison des langues que les professeurs de classes mixtes. Trois explications pourraient justifier cette situation :
- d'une part, les professeurs des classes mixtes seraient des puristes de la langue occitane qui n'autoriseraient la présence d'autres langues (on entend ici uniquement le français) dans leur classe qu'en dernier recours ;
- d'autre part, les professeurs des classes mixtes tiennent compte de la présence d'élèves monolingues dans leur classe inscrite dans une modalité bilingue français-langue régionale. Ainsi, les élèves monolingues étant déjà soumis à la présence d'une langue qu'ils ne connaissent pas (l'occitan), les professeurs estiment peut-être que l'introduction d'autres langues de surcroit pourrait déstabiliser ces élèves monolingues.
- enfin, les professeurs des classes bilingues étant conscients de l'avantage du bilinguisme ainsi que du répertoire linguistique de certains de leurs élèves, profitent de la grande variété de langues présentes dans la classe en les comparant à l'occitan. Cela permet d'optimaliser les apprentissages dans les deux langues (occitan + langue de comparaison) et développer des compétences métalinguistiques chez leurs élèves.
Les pratiques enseignantes sont donc différentes selon que l'on se trouve dans une classe mixte ou bilingue. On se rend compte que les professeurs de classes bilingues envisagent plus aisément la présence de plusieurs langues dans leur classe, occasionnant ainsi un didactisation du contact des langues et de l'IC. Dans ce cas les hypothèses 3 et 6 seraient validées dans les pratiques constatées.

Par ailleurs, la plupart des élèves passent d'une langue à l'autre de manière naturelle. Ils semblent connaitre à la fois le français et l'occitan étant donné que les deux langues font partie de leur bagage linguistique. Pour les élèves bilingues, les besoins et les utilisations des deux langues sont différents : chaque langue est utilisée pour une situation de communication précise et varie selon les différents interlocuteurs présents dans la conversation. Quand nous parlons nous nous adaptons au discours des interlocuteurs. Nous pouvons donc parler d'aménagement linguistique ou de convergence de langue. L'effet-classe serait lié ici au choix des langues par les élèves qui influence celui des autres élèves tout comme celui des professeurs. En outre, les élèves dominent très souvent une langue plus qu'une autre. De fait, ils ont des compétences linguistiques qui ne sont pas égales et en cela les deux langues sont complémentaires.

On reviendra finalement sur le cas particulier de l'élève d'origine maghrébine (parlant arabe) qui vient d'un programme bilingue espagnol-catalan à Barcelone, et actuellement inscrit dans une classe bilingue français-occitan. Ce dernier possède donc un bagage linguistique de six langues[166] (voir figure 45).

[166] Rappelons que cet élève appartient à la classe de P12 et donc reçoit un enseignement de 45 minutes d'anglais et de 45 minutes d'espagnol par semaine.

Figure 45 Répertoire linguistique d'un élève incluant six langues



On conçoit aisément qu'un tel répertoire invite l'élève au décloisonnement entre les langues, et ce de manière consciente ou inconsciente. D'autant plus si les langues en présence permettent l'IC (ici quatre langues romanes : le français, l'espagnol, le catalan et l'occitan) ; si ces langues ont un statut (une reconnaissance) au niveau du curriculum équivalent (ici on parle de langues de scolarisation) ; et si ces langues ne correspondent pas aux langues maternelles de cet élève, on pourra parler de l'influence du facteur « langue étrangère ». C'est ainsi que l'élève qui possède des compétences plus élevées en catalan et en espagnol (contrairement au français et à l'occitan) aura volontiers recours au catalan pour combler des lacunes en occitan, et notamment des lacunes lexicales. De fait, parmi ce groupe de quatre langues romanes, le catalan et l'occitan sont peut-être les langues les plus proches (en termes de lexique, de grammaire ou de syntaxe) L'élève aura alors tendance à les confondre et/ou les utiliser à son bon gré.

Pourtant, bien que cette situation soit favorable au contact des langues ainsi qu'à sa didactisation, la réaction de P12 ne va pas dans ce sens :

- d'une part il reprend l'élève et répète ce qu'il a dit en occitan pour le reste de la classe ;
- d'autre part P12 ne se sert pas du contact de ces langues pour les didactiser : par exemple il ne fait pas remarquer au reste de la classe que l'élève a parlé en catalan, et n'explique pas non plus le principe des familles de langues et les ressemblances qui existent entre ces langues.

Les autres élèves pourront alors interpréter que :

- leur camarade a des difficultés en occitan (mais sans vraiment savoir pourquoi) ;
- les langues autres que la langue cible ne sont pas admises dans la classe (malgré le fait qu'elles fassent partie du répertoire linguistique des élèves, tout comme elles pourraient favoriser l'apprentissage de la langue cible).

e) Développement de compétences linguistiques

À partir des séances d'observation, nous avons pu organiser et dresser un tableau récapitulant le niveau atteint par les élèves selon les compétences (phonologiques, verbales, lexicales, syntaxiques et grammaticales) et selon l'étanchéité des classes (bilingues ou mixtes) ; ainsi que les difficultés rencontrées par les élèves.

- Classes bilingues (voir tableau 49) :

Tableau 49 Résultats des pratiques constatées quant au développement de compétences linguistiques en occitan dans les classes bilingues

Compétences	Capacité	Type de production	Difficultés
Phonologiques	Élevée	Les élèves prononcent très bien l'occitan et font très peu d'erreurs	- Quelques erreurs de prononciations sur les chiffres quand les nombres sont très grands (plus de cinq chiffres) ou nombres ordinaires →ce n'est pas un problème de langue (même problème quelle que soit la langue) - certains élèves ne prononcent pas les « s » finaux - Quelques erreurs de prononciation quand les élèves lisent à haute voix →les professeurs les font répéter - Quelques difficultés avec la prononciation gasconne, mais en général les élèves se débrouillent très bien →exemples : « sheis » →l'élève qui lit ce mot ne sait pas si prononcé le h en « ʃ »[167] ou ne pas le prononcer « s » - quelques erreurs de prononciation lorsque les mots sont longs et/ou compliqués →exemples : « divencament » ; « negligir » ; « *esfacar » (au lieu de « escafar ») ; « emperaire » (beaucoup de voyelles à prononcer) ; « mainatge »
Verbales	Élevée	- Les élèves utilisent des verbes simples conjugués au présent de l'indicatif et	- mélange des pronoms sujets →exemple : « viri » (au lieu de « viras ») ; « lei » (au lieu de « legi ») ; « sabe » (au lieu de « saben ») →les professeurs se servent parfois du français pour expliquer les erreurs - les élèves rencontrent des difficultés quand

[167] Nous avons joint en annexe 31 l'alphabet phonétique que nous avons utilisé dans ce travail.

		au passé composé (classes de primaire) - Les élèves conjuguent très bien les verbes, quels que soient les temps et les personnes (classes de secondaire)	ils doivent utiliser le futur, le conditionnel et l'imparfait - les élèves confondent l'indicatif et l'infinitif →exemple : « forma » (au lieu de « per formar ») →le professeur explique la différence - quelques erreurs d'inattention avec le participe passé (erreur non linguistique qui aurait pu se produire en français également) - Nous n'avons relevé aucune difficulté particulière dans les classes de secondaire
Lexicales	Élevée	Les élèves sont capables d'utiliser un vocabulaire varié pour poser des questions et répondre aux questions. Les élèves ne demandent que très occasionnellement du vocabulaire aux professeurs et sont capables de s'exprimer sans hésitation	- recours au français quand manque de vocabulaire en occitan ou pour répondre plus rapidement →exemple : « car » (au lieu de « perque ») →quand il manque un mot en occitan à un élève, certains professeurs leurs proposent de passer par le français pour deviner le mot en occitan (réflexion métalinguistique) - Il manque surtout des petits mots de liaison aux élèves (de type « avec », « sans ») - difficultés avec la contraction des articles →exemple : « *per solelh » (au lieu de « pel (per + lo) solelh ») - mélange de genres (féminin/masculin) et d'accord nom + adjectif →exemples : « setmana *passat » (au lieu de « passada ») ; « *una rescontre » (au lieu de « un ») - les élèves mélangent souvent les nombres →exemple : 65/75 - Exemple : « *revelació » (au lieu de « revolució »)
Syntaxiques et grammaticales	Élevée	Les élèves sont capables de construire des phrases simples et complexes inédites pour répondre aux	- Quand un élève a des difficultés pour construire une phrase →les professeurs ne donnent pas la correction automatiquement, mais font participer la classe entière - Il existe un écart important entre les élèves qui parlent très bien occitan et construisent leurs phrases tout seuls et les élèves qui ont plus de difficultés et ne s'expriment qu'en

		questions des professeurs, poser des questions, exprimer leur opinion ou encore se justifier sans hésitation	français (n'essayent même pas de parler occitan) - problème d'ordre des mots →exemple : « *non forma » (au lieu de « et forma non ») - Nous n'avons relevé aucune difficulté particulière pour les classes de secondaire ainsi que pour certaines classes de primaire

- Classes mixtes (voir tableau 50) :

Tableau 50 Résultats des pratiques constatées quant au développement de compétences linguistiques en occitan dans les classes mixtes

Compétences	Capacité	Type de production	Difficultés
Phonologiques	Élevée	Les élèves prononcent parfaitement l'occitan	- Un élève de la classe de P9 a des difficultés avec les terminaisons des mots →exemple : « *aire » (au lieu de « aira ») - Nous n'avons noté aucune difficulté particulière dans la classe de P12
Verbales	Élevée	Les élèves sont capables de conjuguer des verbes simples et complexes au présent de l'indicatif et au passé composé	- Un élève de la classe de P9 a quelques difficultés →exemple : « finjat » (au lieu de « cambiat ») - Quelques erreurs de conjugaison (de personnes ou verbes irréguliers)
Lexicales	Élevée	Les élèves utilisent du lexique simple et complexe (technique →vocabulaire de mathématiques). Ils s'expriment aisément et ne demandent que très rarement du lexique aux professeurs	- exemple : lorsqu'un élève prononce le mot « fusain » en occitan, les autres élèves ne comprennent pas à quoi cela correspond - quand un élève ne connait pas un mot en occitan, il occitanise son correspondant français - Nous n'avons pas relevé de difficulté particulière dans la classe de P9

Syntaxiques et grammaticales	Élevée	Les élèves sont capables de formuler des doutes, d'exprimer des sentiments, de se justifier, de poser des questions aisément, de présenter à l'oral leur travail, de s'adapter aux questions spontanées et de construire des phrases élaborées seuls	Nous n'avons relevé aucune difficulté particulière dans aucune des deux classes

Commençons par revenir sur le cas de l'élève qui, confronté à une difficulté d'ordre lexical (il ne connait pas un mot) en occitan, occitanise son correspondant français. Ce comportement est d'autant plus intéressant qu'il révèle plusieurs éléments :
- tout d'abord, il semblerait que l'élève ait remarqué qu'il existe des ressemblances entre les langues dont il pourrait se servir à son avantage : il est donc conscient de l'IC qui existe entre le français et l'occitan ;
- ensuite, il met en place une stratégie de négociation pour arriver à son but communicationnel : l'élève a bien compris la tâche orale et résout les difficultés qu'il rencontre en proposant à l'enseignant une solution alternative, et ce dans l'espoir que ce dernier valide ou invalide la tentative.

La situation semble là encore propice à la didactisation de l'IC ; malheureusement, l'enseignant se contente de reprendre l'élève, de donner le mot manquant en occitan, et ce sans valoriser ni la tentative de l'élève ni le contact des langues. L'IC reste ici lettre morte alors même que l'élève est conscient de l'existence de cette dernière, tout comme il est demandeur d'une stratégie/d'une méthodologie/d'un outil qui pourrait favoriser l'apprentissage de ces langues (français et occitan).

D'autre part, on constate qu'indépendamment des classes (bilingue ou mixte), toutes ces compétences sont opérationnelles et atteignent aisément le niveau A2 du CECRL – prévu pour les classes bilingues en fin de cycle 3 – ; ainsi qu'elles sont en bonne voie pour atteindre le niveau B1 – prévu en fin de cycle 4.

Par ailleurs, nous n'avons pas noté de différence significative entre les classes qui seraient dues aux pratiques enseignantes (pratiques relativement similaires). En ce sens, nous ne pouvons pas converser sur l'influence de l'effet-maitre dans le développement de compétences linguistiques en occitan.

Toutefois, et en toute logique, les compétences linguistiques des élèves en occitan augmentent avec le nombre d'années en présence de cette langue. On admettra que les élèves des classes de secondaire ont développé des compétences plus élevées que leurs camarades encore au primaire.

f) Marques transcodiques

Les marques transcodiques que nous avons pu observer lors des différentes séances de classe ont été répertoriées selon le type et les langues en jeu.

- Alternances codiques dans les classes bilingues (voir tableau 51) :

Tableau 51 Résultats des pratiques constatées quant à la présence d'alternances codiques dans le discours en occitan des classes bilingues

Langues en jeu	Type d'alternance	Exemples
Français et Occitan	Alternance de reformulation	- Lorsque les élèves rencontrent des lacunes de lexique en occitan, ils incorporent des mots, des expressions, voire même des morceaux de phrases en français dans leur discours pour communiquer (exemples : expliquer une fraction) →en général, les professeurs font répéter aux élèves leurs phrases en occitan pour les aider et pour l'ensemble de la classe
	Alternance dans les interactions	- Ces alternances codiques sont parfois inconscientes et servent souvent à donner des détails, à incorporer des expressions françaises de type « je crois » ou « enfin », à rapporter des paroles en français, à marquer l'hésitation et le doute ou encore à exprimer des sentiments.
Espagnol et Occitan	Alternance de reformulation	- Un élève (qui étudie l'espagnol en LV2) introduit un mot d'espagnol dans son discours en occitan →exemple : « y tu ? » (espagnol) au lieu de « e tu ? » (occitan) - Exemple : « *soi d'acòrdi » (au lieu de « sus ») →le professeur reprend tout de suite l'élève qui s'est trompé
Catalan et Occitan		- Exemple : « *far una questió » (au lieu de « posar »)[168]
Arabe et Français	Alternance dans les interactions	- lors du travail en groupe, l'élève d'origine maghrébine qui parle arabe utilise parfois quelques expressions marocaines lorsqu'ils parlent à ses camarades.

- Alternances codiques dans les classes mixtes (voir tableau 52) :

Tableau 52 Résultats des pratiques constatées quant à la présence d'alternances codiques dans le discours en occitan des classes mixtes

Langues en jeu	Type d'alternance	Exemples
Français et Occitan	Alternance de reformulation	- un élève commence sa phrase en occitan et face à la difficulté pour s'exprimer il finit en français (hors DdNL : pour la tombola) →le professeur lui répond en occitan
	Alternance dans les interactions	- les élèves qui passent au tableau pour présenter l'avancée de leur travail sur l'hôtel à insectes s'expriment très bien en occitan, mais glissent dans leurs phrases des mots en français

[168] Alternance codique notée dans le discours de l'élève qui a vécu à Barcelone et qui est arrivé à Toulouse quelques mois auparavant.

		pour combler les blancs ou des mots de liaison →exemples : « voilà » ; « c'est tout » ; « occitan + du coup + occitan »

- Emprunts dans les classes bilingues[169] *(voir tableau 53) :*

Tableau 53 Résultats des pratiques constatées quant à la présence d'emprunts dans le discours en occitan des classes bilingues (selon le modèle de Glessgen, 2010 : 277-278)

Langues en jeu	Type d'emprunt	Exemples
Français et Occitan	Adaptation morphologique dérivationnelle	- les élèves se servent du français pour compenser les mots qui leur manquent en occitan en occitanisant les mots français →exemple : « la setmana *darrier » (au lieu de « passada ») ; « *mesur » (au lieu de « mesuri ») →le professeur interroge alors plusieurs élèves jusqu'à obtenir la réponse correcte
	Adaptation morphologique flexionnelle	- Emprunt de genre : « *una rescontre » (au lieu de « un »)
Espagnol et Français	Traduction littérale	- chanter « bon anniversaire » →les élèves ont traduit directement la chanson française en espagnol sauf que la 3e phrase en espagnol est différente du français et les élèves se sont trompés (en français : « joyeux anniversaire + prénom »/en espagnol : « te deseamos todos » (« nous te souhaitons tous »))
Occitan-gascon et Occitan-languedocien	Adaptation phonétique	- utilisation de la prononciation languedocienne pour prononcer le gascon
	Surgénéralisation[170]	- un élève a voulu généraliser une règle lors du passage du gascon au languedocien qui ne fonctionne pas

- Diglossie :

La diglossie n'a lieu qu'entre le français et l'occitan pour les classes bilingues et mixtes, et l'occitan-languedocien et l'occitan-gascon pour une classe bilingue.

Ainsi, nous avons observé des échanges entre élèves et professeur où chacun s'exprimait dans une langue spécifique : bien souvent le professeur (expert) parle/pose des

[169] Nous n'avons observé aucune présence d'emprunts dans les classes mixtes.

[170] La surgénéralisation concerne l'application d'une règle de la langue cible, mais dans une trop grande variété de contextes. « Ce processus peut être considéré comme une sous-catégorie d'un processus plus vaste que serait la simplification, puisqu'il s'agit d'appliquer une seule et même règle de façon généralisée, sans maitriser encore toutes les complexités de la langue cible. Comme dans le cas de l'omission, les surgénéralisations font apparaitre des phénomènes intéressants qui sont autant d'indicateurs de la façon dont les enfants s'approprient la L2. Ils sont ainsi signe, d'une part, que certaines règles propres à la L2 sont en cours d'acquisition, mais aussi que la langue est analysée » (Colin, 2012 : 394-395).

questions en occitan alors que les élèves (novices) lui posent des questions/ou répondent aux questions en français.

Concernant l'occitan-gascon et l'occitan-languedocien, la diglossie est présente dans la classe bilingue de P1 et, tant professeur qu'élèves se donnent à un exercice de traduction simultanée en partageant les langues selon les tâches (lecture = occitan-gascon/interprétation = occitan-languedocien[171]).[172]

En somme, la fréquence de ces marques transcodiques est ponctuelle – indépendamment de l'étanchéité des classes – et même si les frontières qui séparent le français et l'occitan sont minces les élèves bilingues français-occitan ne transgressent que très rarement les normes linguistiques. De fait, ils sont conscients que leurs référents (professeurs) utilisent exclusivement l'occitan avec eux. On notera simplement le cas particulier de P9 qui utilise uniquement l'occitan avec les bilingues et le recours au français est réservé aux monolingues. Ainsi la classe de P9 pourrait être envisagée comme en alternance codique perpétuelle.

Par ailleurs, là encore le nombre de marques transcodiques n'est pas représentatif des classes, mais plutôt proportionnel au nombre de séances observées et aux données recueillies. Il serait alors litigieux de conclure que les élèves des classes bilingues introduiraient plus aisément des marques transcodiques dans leur discours en comparaison aux élèves des classes mixtes. Encore que si l'on admet que les bilingues possèdent un répertoire linguistique plus vaste que celui de leurs camarades monolingues, on conçoit que le nombre de marques transcodiques présentes sera proportionnel au nombre de locuteurs bilingues. Ainsi, si l'on considère le nombre de bilingues présents dans chaque classe, les classes étanches (≠classes mixtes) auraient un recours plus fréquent à d'autres langues dans leur discours en langue cible.

D'autre part, nous souhaiterions converser sur la manière dont sont reçues ces marques transcodiques par les professeurs, et surtout si elles sont didactisées ?

Que les professeurs soient pour ou contre les marques transcodiques dans leur classe, le décloisonnement entre les langues est souvent atténué, dans la pratique pédagogique, par le bon sens et l'expérience des enseignants (voir Roulet, 1980 : 24). C'est dans cette perspective que nous avons pu remarquer que confronté aux stratégies interlinguales mises en œuvre par l'apprenant, les pratiques enseignantes varient d'un professeur à l'autre – indépendamment de la spécificité de chaque classe (bilingue ou mixte). Ainsi la majorité d'entre eux ignore et pénalise le recours au français, et l'apprenant doit alors s'adapter aux attentes des professeurs. Toutefois, d'autres acceptent le recours au français par les apprenants et on voit alors

[171] Notons qu'un élève remarque instantanément les liens qui existent entre l'occitan-gascon et l'occitan-languedocien et compare même les langues : « "har" en occitan-gascon correspond à "far" en occitan-languedocien ». P1 nous a confirmé que cette lucidité de la part de cet élève était récurrente et qu'il était (in)consciemment disposé à utiliser l'IC.

[172] On signalera que l'occitan langue d'enseignement est légèrement distinct selon les zones d'enseignement de l'académie. Ainsi, Saussure (1916 : 275-281) soulignait la « naturelle dialectalisation » d'une langue commune et unique qui engendre des dialectes distincts. Il rappelle qu'une langue ne peut être limitée (géographiquement parlant) et/ou fixée qu'à un moment *t* précis de par la variation constante des langues (leur évolution). On n'enseigne pas le même français aujourd'hui qu'il y a cinquante ans. Cela est d'autant plus vrai pour l'occitan qui apparait comme une langue « non normalisée ».

apparaitre un travail co-construit entre apprenant et enseignant, mais également entre apprenant et apprenant. Quelques professeurs vont même jusqu'à comparer les langues à partir des marques transcodiques produites par les élèves et didactisent ainsi le contact des langues. Cette didactisation de l'IC permet alors de développer une conscience métalinguistique et donc d'ancrer plus profondément les langues en jeu dans l'esprit des apprenants[173]. Les hypothèses 3 et 6 seraient validées dans les pratiques constatées.

Finalement, les marques transcodiques sont le signe que les compétences linguistiques des élèves restent encore très limitées d'où le recours à des stratégies de compensation pour continuer à communiquer. Néanmoins, on a remarqué que plus les élèves avancent dans le cursus scolaire bilingue, plus les marques transcodiques dans leur discours s'amenuisent jusqu'à disparaitre complètement. Notre justification est triple et contradictoire : soit le nombre de séances que nous avons pu observer était trop limité pour rendre compte de la situation ; soit notre méthode de recueil de données est trop subjective et ne permet pas d'appréhender largement le développement de compétences linguistiques ; soit ces séances reflètent l'évolution de l'apprentissage de la langue occitane et l'appropriation parfaite de cette dernière en fin de cycle 4.

5.2.2 Résultats des classes d'anglais

Dans le cadre de ce travail, nous avons suivi deux classes monolingues et une classe bilingue français-occitan apprenant l'anglais dont nous allons à présent analyser les résultats.

a) Paramètres situationnels (voir tableau 54)

Tableau 54 Résultats des pratiques constatées quant aux paramètres situationnels des classes d'anglais

		Niveau de classe	**Profil linguistique des élèves**
Classes monolingues	**Classe de P3**	CM2	- 1 élève parle portugais - 2 élèves parlent arabe - 1 élève parle espagnol
	Classe de P8	6e	- 1 élève parle portugais - 1 élève est originaire du Honduras (parle espagnol)[174]
Classe bilingue	**Classe de P2**	CM2[175]	- un élève parle créole - un élève parle espagnol

[173] Notons que dans leur étude *Quelle(s) articulation(s) entre le français langue de l'école et les langues étrangères ou régionales ? Une exploration de la transférabilité des apprentissages à l'école élémentaire*, Deyrich et Olivé (2004 : 38) arrivent à une conclusion similaire : « dans les transferts constatés, les remarques des enfants et le guidage de l'enseignant participent parfois à un éveil de leur conscience métalinguistique dans les deux langues ».

[174] L'espagnol parlé au Honduras est un parfait exemple de l'« esprit de clocher » de Saussure (1916).

[175] Les élèves de cette classe correspondent aux CM2 de la classe bilingue du professeur P1 – que nous avons suivi en DdNL en occitan.

b) Comportement des élèves (voir tableau 55)

Tableau 55 Résultats des pratiques constatées quant au comportement des élèves des classes d'anglais

	Comportement des élèves
Classes de P2 et P3	Les classes de P2 et P3 sont des classes très actives, participatives et réactives. Tous les élèves sont motivés et volontaires pour participer à l'oral et pratiquer leur anglais (toutes les mains sont levées), en répondant aux questions posées par les professeurs en anglais ou bien en participant de manière spontanée pour poser des questions aux professeurs (exemple : questions de lexique).
Classe de P8	La classe de P8 est beaucoup moins active que les autres classes d'anglais. Un certain nombre de raisons pourraient justifier ce comportement beaucoup plus passif de la part des élèves, cependant nous retiendrons avant tout le fait qu'on ne se situe plus en primaire, mais au collège[176]. Nous avons ainsi pu remarquer quelques participations spontanées de la part des élèves pour poser des questions de compréhension. Seuls quelques élèves interviennent volontairement à l'oral lorsque P8 interroge la classe, et leurs interactions se limitent bien souvent à des mots réponses en anglais (« yes », « no »), ou bien à des réponses plus développées, mais en français.

c) Compréhension de la consigne et attitude face à l'activité

Concernant les types d'activité ainsi que l'attitude face à ces activités, le tableau suivant a pour fonction de présenter et de récapituler ce que nous avons pu observer.

- Classe bilingue (voir tableau 56) :

Tableau 56 Résultats des pratiques constatées quant à la compréhension de la consigne et l'attitude face à l'activité dans la classe bilingue apprenant l'anglais

Type d'activité	**Compréhension**	**Attitude**
Compréhension orale + production orale	- écoute de plusieurs bandes audio (sur les gouts par exemple) lors des différentes séances →les élèves comprennent très rapidement qu'ils doivent écouter attentivement les bandes audio pour ensuite dire ce qu'ils ont compris en français (exercices habituels)	- attitude très positive →tous les élèves sont concentrés et attentifs et beaucoup d'entre eux veulent répondre aux questions de P2 sur la compréhension de ces bandes audio

[176] En ce sens, le passage du primaire au collège peut entrainer des bouleversements auxquels ne sont pas préparés les élèves tels que le changement d'emploi du temps et d'établissement, un rapport avec leur professeur différent (ils ne voient P8 que quatre heures par semaine) ou encore un état physique et émotionnel fluctuant. Tous ces éléments sont bien entendu à prendre en compte même si nous nous focalisons davantage sur l'analyse de ce qui se passe en classe.

	- P2 dit en anglais aux élèves quels aliments elle aime ou n'aime pas puis pose des questions de compréhension en français pour voir si les élèves ont bien compris (compréhension rapide)	- attitude très positive →tous les élèves écoutent attentivement P2 pour pouvoir répéter ce qu'elle aime ou pas
	- P2 interroge les élèves sur leurs gouts alimentaires (compréhension rapide)	- attitude très positive →tous les élèves sont très réactifs lorsque P2 les interroge
	- activité d'entrainement à l'oral par deux sur les gouts et sur l'alimentation (compréhension rapide car consigne donnée en français)	- attitude très positive →tous les élèves réalisent l'activité sérieusement
Production orale	- donner la date du jour en anglais (compréhension rapide car exercice habituel qui a lieu à chaque début de séance d'anglais)	- attitude positive →presque tous les élèves lèvent la main pour participer oralement et donner la réponse
	- exercice sur la possession et sur le vocabulaire de la famille avec l'utilisation d'images de la famille de Bart Simpsons (compréhension rapide car la consigne est donnée en français)	- attitude positive car exercice simple et ludique puisqu'il y a des images au tableau des personnages de la famille de Bart Simpsons que tous les élèves connaissent →affection toute particulière pour ce personnage de dessin animé
	- donner le nom des aliments (tomate, pomme de terre) en anglais (compréhension rapide)	- attitude positive →beaucoup d'élèves participent à l'oral pour donner le nom des aliments
	- lire les phrases sur les gouts et sur l'alimentation à voix haute (compréhension rapide)	- attitude très positive →beaucoup d'élèves lèvent la main pour participer à l'oral et lire les phrases

- Classes monolingues (voir tableau 57)

Tableau 57 Résultats des pratiques constatées quant à la compréhension de la consigne et l'attitude face à l'activité dans les classes monolingues apprenant l'anglais

Type d'activité	Compréhension	Attitude

Compréhension orale + production orale	- les élèves comprennent très vite qu'ils doivent répondre aux questions de P3 (sur la possession d'animaux domestiques, l'alimentation ou bien le temps) - poser les mêmes questions à leurs camarades par groupe de deux à partir d'identités fictives →les élèves ne comprennent pas tout de suite et P3 doit les reprendre plusieurs fois en anglais (problème de langue)	→attitude très positive puisque beaucoup d'élèves veulent participer à l'oral →les élèves sont motivés et volontaires même s'ils ne comprennent pas tout ce qu'ils doivent faire
	- écoute d'une bande audio sur une situation réelle (description d'une famille pour l'arbre généalogique) + expliquer en anglais ce qu'ils ont compris →(les élèves comprennent très vite les consignes puisqu'elles sont toutes expliquées en français + activités habituelles)	→attitude positive : les élèves écoutent attentivement la bande audio et sont concentrés + quelques-uns d'entre eux veulent participer à l'oral pour récapituler en anglais ce qu'ils ont compris
	- les élèves répondent aux questions du professeur sur les liens de parenté (compréhension rapide)	→attitude relativement positive : quelques élèves sont volontaires pour répondre aux questions de P8
Compréhension orale	P3 lit un texte en anglais sur les gouts et les élèves doivent remplir un tableau pour dire ce qu'aime ou n'aime pas le personnage →compréhension très rapide car exercice habituel	→attitude très positive puisque tous les élèves réalisent l'exercice efficacement et demandent à P3 de répéter lorsqu'ils n'ont pas compris quelque chose (exemple : lexique nouveau)
Production écrite	- production écrite d'un texte sur les gouts →compréhension rapide	→attitude négative : les élèves commencent à être un peu dissipés
	- les élèves doivent remettre des mots d'une phrase dans l'ordre et l'écrire sur leur tableau →certains élèves ont du mal à comprendre la consigne et P3 utilise alors le français de manière individuelle pour leur expliquer l'exercice	→tous les élèves sont ravis d'utiliser leur tableau pour écrire les phrases dans le bon ordre (attitude très positive)
	- remplissage de l'arbre généalogique à partir de la bande audio	→attitude relativement positive : les élèves se mettent au travail silencieusement

Compréhension écrite	- consigne en anglais pour les dialogues parfois difficile à comprendre pour certains élèves (problème de langue) →compréhension lente - même quand la consigne est en français, les élèves ont du mal à comprendre ce qu'ils doivent faire →incompréhension liée à l'exercice et non à la langue	→attitude relativement négative puisque les élèves considèrent l'exercice écrit « difficile » et beaucoup moins plaisant que les exercices oraux
Évaluation orale	- P8 interroge les élèves qui ne sont pas encore passés à l'oral (compréhension rapide)	→attitude très passive, voire négative : toute la classe est silencieuse et les élèves attendent que P8 les interroge (pas de volontaire →évaluation notée)

Remarquons que toutes les activités proposées par P2 et P8 sont des activités orales[177] (excepté un exercice de compréhension écrite pour la classe de P8) relativement bien équilibrées entre compréhension orale et production orale. L'intérêt des élèves ainsi que leur concentration en est décuplé et ces derniers reçoivent les exercices de manière très positive. Toutefois, le passage par l'écrit est bien entendu nécessaire pour ancrer de manière durable ces apprentissages. Au contraire P3 propose aux élèves des activités relativement variées tant orales qu'écrites préparant ainsi ses élèves tels que cela est prévu dans les programmes d'enseignement. On imagine alors que le développement de compétences en anglais sera optimal.

Notons également le recours très fréquent au français tant par P2 et P8 que par les élèves. Cet usage du français peut favoriser la compréhension de l'anglais certes, cependant, le revers de la médaille serait la réduction du temps d'exposition à la langue anglaise. Rappelons que les élèves ne sont en contact avec cette langue qu'une heure et demie par semaine pour les élèves de P2 et quatre heures par semaine pour les élèves de P8 et, si ce temps est réduit par l'introduction intempestive du français, on conçoit que le développement de compétences en anglais sera également ralenti.

Par ailleurs, concernant la compréhension de la consigne par les élèves, on notera que tous les élèves (bilingues et monolingues) comprennent très rapidement toutes les activités liées à l'oral (compréhension orale et production orale) – excepté un exercice par groupe de deux à partir d'identités fictives où les élèves ne comprennent pas tout de suite et P3 doit les reprendre plusieurs fois en anglais. Là encore on notera une grande variété d'intervenants

[177] Dans ce cas, l'IC serait peut-être plus difficile à déceler, encore que le contact des langues étant bien présent, on admettra que l'IC peut également être pressentie si on considère, tout comme Blanche-Benveniste (1997), que cette dernière peut se définir par « la compréhension des langues sans les parler ». Ainsi le simple fait que le professeur explique une consigne d'exercice en anglais, et que les élèves ne comprennent pas tous les mots, mais agissent tout de même en conséquence (par exemple pour la réalisation d'une tâche concrète), ne serait-ce que par le contexte, est déjà une forme d'IC.

ainsi qu'une forte proportion d'interventions « volontaires ». Au contraire, les élèves monolingues[178] auront plus de difficultés avec les activités écrites.

Finalement, en admettant que l'attitude des élèves soit liée à la nature de l'activité, on observe que les activités orales sont toujours bien reçues de la part des élèves (attitude positive) – excepté lorsqu'il s'agit d'une évaluation – alors que l'attitude face à des activités écrites est davantage mitigée : là encore plus les activités se complexifient, moins les élèves sont enclin à les réaliser[179]. Toutefois, si l'on se place du côté des pratiques enseignantes, on observe que les attitudes négatives liées aux activités écrites ne se produisent que dans la classe de P3. Trois explications pourraient justifier cette situation :

- deux aspects didactiques : soit P3 propose davantage d'activités écrites à ces élèves en comparaison à ces collèges P2 (aucune activité écrite) et P8 (une activité écrite), et dans ce cas, les élèves saturent de ce type d'activité, ou bien on ne peut pas comparer ces données à celles des autres professeurs ; soit les activités écrites ne sont pas adaptées aux élèves de P3 qui les considèrent « difficiles ».
- un aspect pédagogique : la manière d'amener, de présenter et d'expliquer ces activités n'est pas attractive pour les élèves.

Selon nos observations, nous considérons que l'explication la plus proche de l'exactitude serait le manque de données à comparer dans les classes de P2 et P8.

d) Choix des langues et considération pour le répertoire linguistique des élèves

Après avoir analysé les éléments favorisant le recours aux langues selon les acteurs et selon les langues en jeu, nous avons décidé de synthétiser ces résultats dans le tableau 58.

Tableau 58 Résultats des pratiques constatées quant au choix des langues selon les acteurs dans les classes apprenant l'anglais

	Élèves	Professeurs
Anglais	- répondre aux questions des professeurs posées en anglais - poser des questions aux professeurs - lire des phrases à voix haute - demander des mots de lexique aux professeurs - répéter après les professeurs le nouveau lexique - entre eux (bavardage + réalisation de l'activité par deux) - réaliser les différents exercices d'anglais à l'oral	- toutes les tâches liées à l'enseignement de la langue et de la culture anglais (P2 + P3 + P8) - discipline (P3 + P8)

[178] Ici nous ne pouvons pas comparer ces difficultés à celles que pourraient rencontrer les élèves bilingues puisque nous n'avons pas observé d'activité écrite dans la classe bilingue.

[179] Là encore, nous ne pouvons pas comparer l'attitude des élèves bilingues quant aux activités écrites à celles des monolingues par manque de données.

Français	- entre eux (pour débattre de leur compréhension de la bande audio - faire des remarques sur les différents exercices) - quand les élèves se trompent en anglais, ils le font remarquer en français (« je me suis trompé ») et le professeur leur répond en anglais - quand un élève ne comprend pas ce que dit le professeur en anglais, un autre lui traduit ou lui explique en français - quand les élèves rencontrent des difficultés (exemple : manque de lexique) ou pour demander la traduction d'un mot de lexique (exemple : « about ») - répondre aux questions des professeurs posées en anglais ou en français →les professeurs demandent aux élèves de parler en anglais	- aider les élèves qui ont des difficultés en anglais (notamment en ce qui concerne la prononciation) + expliquer ces difficultés au reste de la classe (P2 + P8) - discipline (P2 + P3 + P8) - expliquer aux élèves les consignes des différents exercices (P2) ou expliquer une consigne incomprise pour certains élèves (P3 + P8) - traduire des mots compliqués (P2 + P3 + P8) - hors cours d'anglais (distribue des documents hors discipline linguistique tels que des documents administratifs) (P2 + P8) - expliquer un point de grammaire ou de syntaxe (exemples : articles « a » et « an » ; possession ; construction de la question concernant les gouts « do you like… ? ») (P2 + P3 + P8) - répondre à l'incompréhension des élèves (P3) - donner les devoirs (P3 + P8) - parler de la civilisation irlandaise (Saint-Patrick) →aspect culturel (P3) - demander de répéter (P8) - répondre aux questions des élèves posées en français (P8)
Espagnol		- comparer les cas irréguliers de verbes en anglais, en français et en espagnol pour arriver à la conclusion qu'en anglais il n'y a presque jamais d'exception (P8[180])

On remarquera que les élèves s'efforcent d'utiliser l'anglais lorsqu'ils s'adressent à P2 et à P3 (répondre aux questions et poser des questions) ou lors de la réalisation des exercices et, d'autant plus dans la classe de P3. Ce recours à l'anglais relativement important pour les élèves de P3 pourrait être lié à l'utilisation presque exclusive de l'anglais par ce professeur : en ce sens, les élèves s'adaptent à la langue de leur référent. Par ailleurs, et indépendamment des professeurs, dès lors que les apprenants rencontrent une difficulté en anglais (activité de production) ou qu'ils discutent entre eux, ils passent presque systématiquement par le français pour s'exprimer et communiquer.

Concernant la classe de P8, la situation est plus complexe. De fait, pour certaines activités les élèves ne savent pas s'ils doivent parler en anglais ou en français puisque P8 explique toutes les consignes en français. Ainsi P8 passe continuellement de l'anglais au français et autorise ses élèves à parler en français quand il leur pose des questions en français. Les élèves s'adaptent donc aux langues utilisées par P8 : lorsqu'il parle en français, les élèves

[180] Rappelons que P8 est professeur d'une classe monolingue.

utilisent le français ; lorsqu'il parle en anglais, les élèves ont recours à l'anglais. Toutefois, on a vu que P8 utilise davantage le français que l'anglais dans son discours provoquant ainsi le recours plus fréquent au français par les élèves.

Du côté de P2, le choix des langues est beaucoup plus simple puisque ce dernier est tout à fait conscient que l'unique espace d'immersion anglaise, pour la plupart de ces élèves, est bien souvent sa classe. Sortis de ces murs les élèves n'ont recours que très rarement à l'anglais et, P2 a sous sa responsabilité la lourde tâche de développer un niveau de compétence A1 chez ces élèves avant la fin du cycle 3. C'est pourquoi il utilise l'anglais pour toutes les tâches liées à l'enseignement de la langue et de la culture anglaises, ainsi qu'il favorise le recours à l'anglais dans les interactions orales. Toutefois, P2 tout comme ces collègues P3 et P8 sont conscients que le répertoire linguistique de leurs élèves s'étend parfois à plus de deux langues (français et anglais). C'est pourquoi ils prennent en considération le fait que le français est la LM de presque tous leurs élèves (sauf un pour P2), mais ont recours au français pour des objectifs distincts :

- P2 et P3 utilisent le français lorsqu'ils le considèrent nécessaire, afin d'assurer la compréhension générale de ces élèves (activité de réception). Ainsi, ils s'en servent notamment lors de l'explication de points de grammaire précis (activité de réflexion) tout comme pour éclaircir les consignes des différents exercices. Notons que P2 passe continuellement de l'anglais au français (et inversement) tout au long de ses cours.
- P8 restreint le recours à l'anglais aux tâches habituelles liées à l'enseignement de la langue et de la culture anglaises et à quelques interactions orales.

Par ailleurs, le recours à l'espagnol par P8 montre une ouverture à d'autres langues à laquelle nous ne nous attendions pas de la part d'un professeur de classe monolingue (au contraire, la classe bilingue ne présente en rien cette ouverture linguistique). De fait, P8 compare les langues française, anglaise et espagnole afin de développer des compétences métalinguistiques chez ces élèves. On pourrait également penser que ce recours à l'espagnol, plus que surprenant dans un cours d'anglais, s'explique par la présence d'un élève sud-américain qui possède des compétences très limitées tant en anglais qu'en français. P8 tente peut-être de l'intégrer dans sa classe d'anglais en ayant recourir à une langue familière pour lui. Recours opportun ou bien réelle réflexion sur la comparaison des langues, il n'en reste pas moins que P8 ouvre ici les portes de l'enseignement par l'IC.

Ainsi les pratiques enseignantes ne semblent pas liées au caractère ou bilingue ou monolingue d'une classe, mais s'adaptent plutôt aux contextes ainsi qu'aux apprenants.

e) Développement de compétences linguistiques

- Classes monolingues (voir tableau 59) :

Tableau 59 **Résultats des pratiques constatées quant au développement de compétences linguistiques en anglais dans les classes monolingues**

Compétences	Capacité	Type de production	Difficultés
			- accent français très présent (exemple pour le « r »)

Phonologiques	Limitée (pour les classes de P3 et P8), mais opérationnelle (pour la classe de P3)	Les élèves ne savent prononcer que les mots qu'ils ont déjà rencontrés, et même dans ce cas leur prononciation reste souvent très française	- phrases saccadées - oublie de la prononciation des « s finaux →les professeurs reprennent les élèves et les font répéter après eux - parfois les élèves demandent aux professeurs comment se prononce un mot - exemples : « does » (prononcé [duz]) ; « India » (prononcé [ɛ̃dia]) ; « luck » (prononcé [lyk]) ; « charmed » (prononcé [ʃaʁmƐd]) ; « March » (prononcé [maʁʃ]) ; « History » (on ne prononce pas le « o ») ; « expensive » (les élèves prononcent le « en » comme en français)
Verbales	Basique	Les élèves sont capables de conjuguer des verbes qu'ils ont déjà vus à la 1ère personne du singulier du présent de l'indicatif et parfois au prétérit (exemples : « to like », « to hate », « to be »)	- problème de personne : « Yes, I do » (au lieu de « she does ») →les élèves apprennent les réponses sans réfléchir à leur signification et par conséquent se trompent quand ils les utilisent - problème de conjugaison et de différenciation entre « do/does » →exemple : « No, he *don't » (au lieu de « he doesn't ») - Exemples : I *living in (au lieu de « I'm living ») ; « how many pets *are you ? » (au lieu de « have »)
Lexicales	Basique	Les élèves sont capables d'utiliser des mots qu'ils connaissent déjà (vocabulaire simple : temps, alimentation, métiers, gouts et animaux)	- les élèves demandent quelques mots de vocabulaire qu'ils ne connaissent pas pour pouvoir s'exprimer ou pour comprendre le texte de compréhension orale - certains élèves traduisent littéralement des mots anglais pour deviner leur sens en français et cela ne fonctionne pas →exemple : « chou » se dit « cabbage » et un

			élève a demandé si cela signifiait « cabas » en français[181] - mélange entre « what/where »
Syntaxiques et grammaticales	Basique, mais opérationnelle	Les élèves sont capables de construire des phrases en anglais simples, mais correctes (phrases apprises par cœur de types « questions/ réponses »). - Les élèves sont capables de se présenter, de parler d'eux, de poser des questions, de parler de leur famille et de leurs loisirs	- les élèves confondent l'ordre des mots (« is she/she is ») + les sujets (« she/I ») + les questions →exemple : pour demander l'âge, ils posent la question « how are you ? » (à plusieurs reprises) - les élèves oublient des mots : « I *[am] from », « she lives *[in] Dublin →pas de réflexion sur la syntaxe ni sur la langue, pas de comparaison avec le français - leurs phrases sont souvent incomplètes sans sujet ni verbe - certains élèves se contentent de donner des mots-phrases (et même ces derniers sont parfois laborieux) →exemples : « I *one pet » (au lieu de « I have »), « *how many pets » (il manque le verbe et le sujet) - récitent des phrases qu'ils ont apprises par cœur, mais ne sont pas capables de produire de nouveaux énoncés

Nous aimerions revenir sur les exemples : « I *living in [au lieu de "I'm living")] et "how many pets *are you ?" [au lieu de "have"] ». Ces derniers reflètent malheureusement une dure réalité : celle de l'insécurité linguistique du professeur (et donc sa sécurité linguistique) préalable à la sécurité/l'insécurité linguistique des élèves. Ainsi, si les professeurs demandent aux élèves d'apprendre des dialogues de type « question-réponse » – où lorsque le professeur pose une question *a*, les élèves donnent la réponse *a* qui y est associée (que les élèves comprennent ou non leur signification) – sans didactiser le contenu de ces dialogues, cela semble fonctionner lorsque les élèves donnent la réponse correcte (encore qu'on pourrait qualifier cet apprentissage d'artificiel) ; néanmoins lorsqu'ils confondent les réponses (réponse *b* à une question *a*) ou qu'ils mélangent les réponses entre elles (ici *a* et *b*), on voit apparaitre les dysfonctionnements de cette méthode. Dans ce contexte, les élèves ne peuvent donc pas comparer les langues, et s'ils le font leurs conclusions seront erronées. L'insécurité linguistique des professeurs les amène à reléguer l'apprentissage de la langue

[181] Ici la forme est perçue comme proche, donc on donne l'hypothèse d'un sens, qui ne fonctionne malheureusement pas dans ce cas. Toutefois la tentative n'en reste pas moins intéressante et pertinente en terme d'IC.

cible à un éveil aux langues, à une stricte mécanique de communication minimale. Ceci engendre :
- d'abord, une dépendance linguistique des élèves au professeur : les élèves ne sont pas capables de produire de nouveaux énoncés sans l'impulsion du professeur ;
- ensuite, un développement de compétences linguistiques réduites au minimum ;
- finalement, une comparaison des langues et une réflexion métalinguistique très limitée malgré un réel potentiel.

- Classe bilingue (voir tableau 60) :

Tableau 60 Résultats des pratiques constatées quant au développement de compétences linguistiques en anglais dans la classe bilingue

Compétences	Capacité	Type de production	Difficultés
Phonologiques	Basique	Les élèves ont des difficultés avec la prononciation de l'anglais	P2 reprend les élèves lorsque leur prononciation est vraiment trop éloignée de la prononciation anglaise
Verbales	Basique →les élèves ont du mal à former des phrases complètes seuls même simples	Les élèves utilisent des verbes qu'ils ont déjà vus en cours (verbes très simples →to do, to like, to be, to have)	- Exemples : - *Is an apple (il manque le sujet « it ») - Yes, I don't (au lieu de « yes, I do ») - Les élèves confondent les verbes « do » et « like » et les personnes
Lexicales	Basique	Les élèves ont un vocabulaire très limité (exemple : les aliments et les gouts)	- Les élèves ne font pas la différence entre les nombres cardinaux et ordinaux - lorsqu'il leur manque du vocabulaire, ces derniers le demandent à P2
Syntaxiques et grammaticales	Basique	Les élèves sont capables de construire des phrases pour parler de leurs gouts par exemple	Bien que les phrases restent relativement simples, ces dernières contiennent beaucoup d'erreurs →par exemple, les élèves ne différencient pas les structures interrogatives des affirmatives. Ainsi pour demander si quelqu'un aime quelque chose, ils commencent leurs questions avec « I like… » au lieu de « Do you like… » →P2 aide les élèves a formulé leurs phrases

			(notamment pour l'ordre des mots et la possession) lorsque les élèves sont bloqués en anglais, leur propose de passer par le français et de traduire après en anglais pour faciliter la communication

On constate que pour les différentes classes (bilingue et monolingue) toutes ces compétences mêmes si elles sont limitées et ne dépassent pas le niveau A1 du CECRL – prévu pour les classes de primaires – sont tout de même, pour la classe monolingue de P3, opérationnelles et ses élèves semblent s'approprier la langue anglaise.

Par ailleurs, nous avons été surpris de remarquer qu'une des classes monolingues (la classe de P3) avait développé des compétences passives et actives élevées alors que la classe bilingue en était encore au stade des compétences actives et passives faibles. Dans ce cas, soit notre méthode de recueil de données étant trop subjective, elle ne nous a pas permis d'appréhender largement le développement de compétences linguistiques – dans le sens où le déploiement de compétences bi/plurilingues est difficile à évaluer, et d'autant plus à l'oral – soit l'avantage du bilinguisme n'est pas avéré, et ce pour les motifs suivants :

- les bilingues ne sont pas conscients de leurs propres compétences et ne peuvent donc pas les réinvestir dans l'apprentissage de l'anglais[182] ;
- les langues anglaise (langue germanique) et française ou occitane (langues romanes) étant trop éloignées, les bilingues ne font pas le lien entre les compétences qu'ils possèdent dans les différentes langues ;
- les pratiques enseignantes déterminent en grande partie les apprentissages (hypothèse 3 validée dans les pratiques constatées).

Cette dernière explication nous semble la plus indiquée pour justifier notre cas puisqu'il est vrai que P3 est particulièrement attaché à la langue anglaise, motivé pour l'enseigner et surtout, il privilégie l'immersion totale des élèves. Contrairement à ces collèges des autres classes d'anglais, il n'autorise aucun recours au français tant pour ses élèves que pour lui-même. Ici on constate que l'effet-maitre influence le développement de compétences linguistiques, et surpasse même l'avantage du bilinguisme. Toutefois, pour valider notre hypothèse, il aurait fallu compléter cette observation par un entretien avec P3 qui n'a pu se réaliser faute de temps. On admettra tout de même que l'effet-maitre influence, ne serait-ce qu'en partie, le développement de compétences linguistiques (hypothèse 3 validée dans les pratiques constatées). Ce qui remet ici en question l'essence même de notre hypothèse 2 à savoir que tous les élèves de l'enseignement public reçoivent le même enseignement (de par les programmes ou la formation des professeurs).

[182] On parle ici d'élèves de cycle 3 (donc de 9 à 12 ans) qui n'ont probablement jamais entendu parler de « compétence », et encore moins de « compétence bilingue ». C'est donc le rôle de l'école de leur faire prendre conscience de ces compétences, et surtout de la manière de les opérationnaliser selon leurs besoins. Par exemple une simple initiation aux familles de langues, à l'IC et au contact des langues pourrait éclairer ces élèves et leur permettre de développer une conscience métalinguistique.

f) Marques transcodiques

Toutes les marques transcodiques que nous avons pu observer concernaient les langues anglaise et française quelles que soient les classes (bilingue ou monolingue).

- Alternances codiques (voir tableau 61) :

Tableau 61 Résultats des pratiques constatées quant à la présence d'alternances codiques dans le discours en anglais

Modalité d'enseignement	Type d'alternance	Exemples
Classe bilingue	Alternance de reformulation	- Les élèves – indépendamment des classes (bilingue ou monolingue) utilisent le français et l'anglais dans une même phrase pour compenser leur manque de vocabulaire en anglais →les professeurs les font traduire en anglais (exemple : « I'm happy parce que Barcelone a gagné » ; « He lives in Inde »)
Classes monolingues	Alternance dans les interactions	- quand les élèves se trompent en anglais, ils le font remarquer en français (« je me suis trompé ») et P3 leur répond en anglais
	Alternance de soutien (focalisation)	- P8 dit : « she doesn't quoi ? »

- Emprunts :

Nous n'avons observé que des emprunts dans les classes monolingues lorsque les élèves ne connaissent pas la traduction d'un mot en anglais ; dans ce cas ils utilisent son correspondant français qu'ils essayent de prononcer comme si ce mot était anglais ou bien ils prononcent certains mots anglais comme si ces mots étaient français (exemples : « uncle » ; « aunt » ; « nephew »). Ces marques transcodiques sont de type emprunt de structure, et plus précisément des emprunts phonétiques.

- Diglossie :

Indépendamment des classes, nous avons relevé des échanges entre élèves et professeur où chacun s'exprimait dans une langue spécifique[183] : bien souvent, le professeur (expert) parlait/posait des questions en anglais alors que les élèves (novices) lui posaient des questions/ou répondaient aux questions en français. Tout le monde se comprend et chacun

[183] On considère bien ici qu'il s'agit de diglossie et non d'alternance codique ou de translanguaging. Nous différencions l'alternance codique (de la diglossie) par le changement de langue à l'intérieur d'une phrase et dans le discours d'un même interlocuteur. Le translanguaging, pour sa part, « enfreindrait » en quelque sorte la norme en mélangeant les deux langues à l'intérieur d'un code (grammatical par exemple). Or ici on a bien une langue spécifique par interlocuteur (le professeur parle anglais et les élèves utilisent le français).

utilise la langue de son choix. Toutefois, le professeur étant conscient que le contrat didactique n'est pas respecté, ils demandent aux élèves de passer par l'anglais pour s'exprimer et ces derniers s'exécutent.

En définitive on retiendra que la fréquence de ces marques transcodiques est relativement faible dans la classe de P3 – puisqu'il n'autorise pas ces élèves à recourir à d'autres langues que l'anglais – et très élevée dans les classes de P2 et P8 (nous avons pu constater des marques transcodiques à chaque séance de classe et surtout la présence de diglossie). Cette différence nous semble due aux pratiques enseignantes plus qu'à la modalité d'enseignement : ainsi P3 nous a confié qu'il considérait l'immersion dans la langue cible (ici l'anglais) comme primordiale. L'hypothèse 3 serait validée dans les pratiques constatées.

Par ailleurs, tous les professeurs ignorent ou pénalisent l'introduction d'éléments en français dans leurs productions en anglais. Pourtant la LM des élèves montrent que ces derniers se servent de stratégies de compréhension (la LM permet aux apprenants de faire des hypothèses et d'entrer dans la réalisation de la tâche en langue cible) et de production (pour contourner une difficulté et maintenir la communication) (voir l'étude de Colin qui obtient des résultats similaires, 2012).

En somme, les marques transcodiques sont le signe que les compétences linguistiques des élèves restent encore très limitées en anglais d'où le recours à des stratégies de compensation pour continuer à communiquer. Dans cette perspective, Castagne (2007 : 163) précise que l'on pourrait « envisager une intercompréhension fonctionnelle entre l'anglais et le français ». Cette IC répondrait alors sûrement aux besoins des apprenants qui ne demandent qu'à utiliser leur LM (le français) pour apprendre l'anglais.

5.2.3 Résultats des classes d'espagnol

Nous avons suivi deux classes monolingues et deux classes mixtes apprenant l'espagnol dont nous allons à présent analyser les résultats.

a) Paramètres situationnels (voir tableau 62)

Tableau 62 Résultats des pratiques constatées quant aux paramètres situationnels des classes d'espagnol

		Niveau de classe	**Profil linguistique des élèves**	
Classes monolingues	**Classes de P7**	5e	- tous étudient l'anglais en LV1 - 1 élève parle portugais - 8 élèves parlent arabe	- 3 élèves parlent espagnol - 1 élève parle berbère[184] - 1 élève parle bulgare
		4e	- tous étudient l'anglais en LV1 - 2 élèves parlent portugais - 1 élève parle turc	- 5 élèves parlent arabe - 1 élève parle allemand - 1 élève parle camerounais

[184] Cette langue n'apparaissait pas dans le répertoire linguistique que nous avons établi à partir des réponses aux questionnaires des élèves. Or, lorsqu'on a demandé au professeur de nous préciser les langues parlées par leurs élèves, P7 a évoqué le berbère. Et bien qu'elle ne soit pas ressortie dans les échanges lors des observations de classe, nous avons tout de même décidé de l'inclure dans notre analyse par souci de précision et d'objectivité.

Classes mixtes	**Classe de P10**	4e	- 6 élèves sur 23 sont bilingues français-occitan[185] - tous étudient l'anglais en LV1 - 3 élèves parlent portugais - 1 élève parle arabe
	Classe de P12	CE2-CM1	- tous les élèves sont bilingues français-occitan sauf les 2 élèves de CE2[186] - tous les élèves étudient également l'anglais en LV1[187] - 1 élève parle arabe - 1 élève est d'origine maghrébine (parlant arabe) vient d'une classe bilingue espagnol-catalan à Barcelone[188].

b) Comportement des élèves (voir tableau 63)

Tableau 63 Résultats des pratiques constatées quant au comportement des élèves des classes d'espagnol

	Comportement des élèves
Classe de 5e de P7	La classe de 5e de P7 est une classe relativement active : beaucoup d'élèves sont motivés et volontaires pour participer à l'oral et pratiquer leur espagnol.
Classe de 4e de P7	La classe de 4e de P7 est une classe légèrement nonchalante (exemple : les élèves viennent en classe sans avoir travaillé chez eux au préalable) et relativement passive (peu d'élèves participent). Quelques élèves (2 ou 3) participent à l'oral, mais la grande majorité attend que le cours passe. Ceux qui participent répondent aux questions posées par P7 en français et en espagnol.
Classe de P10	La classe de P10 est une classe hétérogène : quelques élèves sont très actifs et d'autres sont très passifs, voire inactifs et/ou dérangeants pour le reste de la classe (bavardage, bruits de matériel scolaire). De fait, la classe est généralement agitée et les élèves ont tendance à bavarder dès le début de chaque cours. Toutefois, lorsque les activités commencent, les élèves sont relativement attentifs (notamment lorsque leurs camarades participent à l'oral).
Classe de P12	La classe de P12 est une classe très active voire parfois hyperactive (dernier jour de la semaine), ce qui occasionne soit la réalisation des activités de manière enthousiaste soit des difficultés de concentration.

Notons encore que, indépendamment des classes, les prises de paroles sont souvent rythmées par les professeurs qui posent des questions auxquelles répondent des élèves

[185] Mélange d'une classe monolingue et d'une classe bilingue français-occitan.

[186] Les élèves de cette classe correspondent en majorité aux élèves de la classe habituelle de P12, qui ont choisi d'apprendre l'espagnol en plus de l'anglais en LV1, auxquels s'ajoutent des élèves de CM1 d'une autre classe de l'école qui sont également inscrits en espagnol LV1. Cette recomposition a pour motif un aspect pratique (temporalisation, espace) et est également due au fait que seul P12 est habilité en espagnol.

[187] Ces élèves voient les 1 h 30 de classe de LV hebdomadaire divisée en deux : 45 minutes pour l'anglais et 45 minutes pour l'espagnol.

[188] Au moment de notre observation de classe, cet élève avait quitté Barcelone depuis seulement six mois et était inscrit dans une classe bilingue français-occitan depuis son arrivée en France.

volontaires ou bien par les questions spontanées des élèves (vocabulaire, compréhension des activités).

c) Compréhension de la consigne et attitude face à l'activité

Ces variables ont été analysées et synthétisées dans les tableaux 64 et 65 selon le type d'activité, la compréhension des élèves, ainsi que leur attitude face à ces activités.

- Classes mixtes :

Tableau 64 Résultats des pratiques constatées quant à la compréhension de la consigne et l'attitude face à l'activité dans les classes mixtes apprenant l'espagnol

Type d'activité	Compréhension	Attitude
Compréhension orale	Les élèves comprennent très rapidement qu'ils doivent prendre en note les mots qu'ils comprennent de la vidéo (conte)	→attitude positive : tous les élèves sont attentifs et se mettent au travail silencieusement
	Les élèves comprennent très rapidement qu'ils doivent dessiner ce que décrit le professeur (exercice sur les repères spatiaux, les couleurs et les animaux)	→attitude mitigée : tous les élèves se mettent au travail, mais sont plutôt dissipés
Production orale	Les élèves comprennent très rapidement qu'ils doivent traduire à l'oral les titres des vidéos de l'espagnol au français	→attitude très positive : beaucoup d'élèves veulent participer à l'oral
	Les élèves comprennent très rapidement qu'ils doivent décrire à l'oral la vidéo image par image	
	Les élèves comprennent très rapidement qu'ils doivent rédiger un dialogue par binôme et le mettre en scène	
	Les élèves comprennent très rapidement qu'ils doivent décrire à l'oral une image en utilisant des repères spatiaux (prépositions « sur, sous, devant, derrière »)	
	On notera l'omniprésence d'activités de corrections à l'oral (sur les métiers, les gouts, le futur, l'imparfait) d'où la compréhension rapide par les élèves de ce type d'activité	→attitude relativement positive : quelques élèves sont volontaires pour participer aux corrections à l'oral

Évaluation orale	Les élèves comprennent très vite qu'ils vont présenter leur travail à l'oral et au tableau (ils doivent seulement lire leur présentation)	→attitude positive : exercice préparé à l'avance
	Compréhension très rapide (tâche habituelle) d'évaluation orale (ici concernant le vocabulaire des métiers)	→attitude négative : tous les élèves sont silencieux et espèrent ne pas être interrogés (pas de volontaire)
Production écrite	Les élèves comprennent très vite qu'ils doivent écrire une phrase pour résumer la vidéo qu'ils ont entendue	→attitude très positive : tous les élèves se mettent au travail de manière silencieuse
Compréhension écrite	Les élèves comprennent très vite qu'ils doivent repérer les verbes au passé dans un texte	→attitude positive : les élèves se mettent presque tous au travail et de manière silencieuse

- Classes monolingues :

Tableau 65 Résultats des pratiques constatées quant à la compréhension de la consigne et l'attitude face à l'activité dans les classes monolingues apprenant l'espagnol

Type d'activité	Compréhension	Attitude
Compréhension orale + Production orale	- Les élèves comprennent très vite qu'ils doivent répondre aux questions de P7	→attitude passive, voire négative (classe de 4e) : les élèves n'ont pas appris le vocabulaire dont ils ont besoin et ne peuvent donc pas répondre aux questions. Aucun élève ne participe par manque de connaissance →attitude positive (classe de 5e) : beaucoup d'élèves veulent participer à l'activité orale sur les habitudes, traduire les matières scolaires et répondre aux questions de P7 sur l'emploi du temps d'un élève fictif espagnol
	- compréhension orale d'une vidéo (exercice habituel donc compréhension rapide)	→attitude positive : participation relativement active (pour les deux classes)
	- activité sur l'utilisation du verbe « doler » (activité simple donc compréhension rapide)	

Production orale	- Les élèves comprennent rapidement qu'ils doivent poser des questions aux autres élèves sur les lieux, demander la date de naissance de leurs camarades et y répondre	→attitude positive : beaucoup d'élèves veulent poser des questions aux autres élèves et répondre aux questions qu'on leur pose
Évaluation orale	- réciter à l'oral les mois de l'année (compréhension rapide)	→attitude neutre, voire négative : quelques élèves sont volontaires, mais peu d'enthousiasme
Compréhension écrite	- compréhension écrite du texte sur une conversation téléphonique (compréhension rapide)	→attitude négative : un seul élève lève la main pour répondre aux questions de correction
	- Compréhension d'un texte écrit à l'oral (activité réalisée en français donc compréhension rapide de la consigne)	→attitude positive : beaucoup d'élèves veulent lire à haute voix le texte et participer à l'oral pour dire ce qu'ils ont compris
	- Remplir le questionnaire de compréhension sur le texte (compréhension rapide car tâche habituelle)	→attitude positive : les élèves se mettent tout de suite au travail et en silence
Évaluation écrite	- dictée de nombres (entrainement) (compréhension rapide)	→attitude négative : les élèves savent que s'il y a entrainement c'est parce que bientôt ils auront une évaluation de connaissances

On remarquera que tous les professeurs – indépendamment de l'étanchéité des classes – proposent aux élèves des activités relativement variées tant orales qu'écrites augmentant ainsi l'intérêt et la concentration des élèves et l'appropriation de l'occitan par ses élèves. Il semblerait que les professeurs préparent leurs élèves tels que cela est prévu dans les programmes d'enseignement. On imagine alors que le développement de compétences en espagnol sera optimal.

Par ailleurs, nous n'avons relevé aucune incompréhension de la consigne par les élèves et ce, quelles que soient les activités ainsi que les classes (monolingues ou mixtes).

Finalement, si on observe l'attitude des élèves, on s'aperçoit ici qu'elle serait davantage liée aux classes puisqu'on relève des attitudes négatives presque uniquement dans la classe de 4e de P7 – excepté lorsqu'il s'agit d'une évaluation où l'attitude est généralement négative, quelle que soit la classe. On admettra alors que plusieurs paramètres peuvent entrer en ligne de comptes tels que la zone géographique dans laquelle se situe l'établissement, le niveau général de la classe ainsi que son ambiance générale ou encore les pratiques enseignantes pouvant expliquer cette attitude négative de la part des élèves face aux activités proposées. À cela rappelons que la classe de 5e de P7 est une classe active, et l'attitude de ses

élèves par rapport aux activités et en grande partie positive : on peut alors éliminer l'hypothèse de pratiques enseignantes comme motif de l'attitude négative des élèves de 4e. D'autre part, dans la présentation de la classe de 4e de P7, nous avions évoqué que cette classe était légèrement nonchalante et relativement passive (peu d'élèves participent activement). C'est cet élément qui serait selon nous la principale raison de l'attitude négative des élèves de 4e. Bien au-delà du caractère bilingue ou monolingue, l'effet-classe semble influencer le cours des activités.

d) Choix des langues et considération pour le répertoire linguistique des élèves

Nos observations de classe nous ont permis de résumer dans le tableau 66 le recours aux langues selon les acteurs et selon les langues :

Tableau 66 Résultats des pratiques constatées quant au choix des langues selon les acteurs dans les classes apprenant l'espagnol

	Élèves	Professeurs
Espagnol	- répondre aux questions des professeurs posées en espagnol - participer aux corrections des activités - donner le vocabulaire à l'oral (animaux, description image) - lire à haute voix leurs réponses - poser des questions (de compréhension) aux professeurs - réciter leur leçon - dire ce qu'ils ont compris - répéter après les professeurs des constructions de phrases plus complexes - réaliser les activités orales	- toutes les tâches liées à l'EA de la langue espagnole (P10 + P12) - discipline (P7 + P10 + P12) - reprendre les élèves qui parlent en occitan (P12) - activités non linguistiques (exemple : lorsque P7 demande à un élève de baisser les stores)

Français	- répondre aux questions posées en espagnol ou en français (traduction) par les professeurs - poser des questions (de compréhension) quand ils rencontrent des difficultés aux professeurs - parler entre eux (bavardage) - mettre en commun par groupe de 3 ce qu'ils ont compris de la vidéo - demander du vocabulaire - quand un élève ne comprend pas ce que dit le professeur en espagnol, un autre traduit en français - manque de motivation pour parler en espagnol (parfois les élèves de 4e n'essaient même pas de passer par l'espagnol pour s'exprimer lorsqu'ils s'adressent à P7)	- discipline (P7 + P10 + P12) - donner les consignes des différentes activités (P7 + P10 + P12) - rappeler aux élèves ce qu'ils ont déjà vu et travailler à partir d'un document antérieur (P12) - donner du vocabulaire nouveau (P7 + P10) - donner les devoirs (P7 + P10) - explication de points de grammaire (différence entre « tener que » et « hay que » ; « soler + infinitif ») (P7 + P10) - correction orale des erreurs/fautes des élèves (P10) - donner les notes des évaluations orales (P10) - présenter la nouvelle séquence ainsi que ses objectifs + poser des questions d'introduction de la nouvelle séquence (P7)
Occitan	- répondre aux questions de P12 posées en espagnol	- Erreur d'habitude (P12)

On remarquera que les élèves utilisent l'espagnol lorsqu'ils s'adressent à P10 et P12 (répondre aux questions et poser des questions) ou lors de la réalisation des exercices. Par contre, les élèves s'adaptent au choix linguistique de P7 : lorsque P7 utilise le français les élèves aussi, et lorsque P7 parle en espagnol les élèves également.

Notons aussi que tant P7, P10 que P12 tiennent compte de la LM de leurs élèves puisqu'ils ont recours au français pour expliquer toutes les consignes, donner du nouveau lexique ou bien pour expliquer des points de conjugaison (activité de réception) – et en particulier P12 qui alterne les deux langues (français et espagnol) selon ses besoins. On notera surtout des stratégies d'accès au sens (voir Fonseca, 2013).

Par ailleurs, on retiendra que les élèves bilingues de la classe mixte de P12 ainsi que P12 lui-même ont tendance à introduire des mots d'occitan dans leur discours en espagnol. On ressent ici la finesse des frontières entre l'occitan et l'espagnol et une certaine IC inconsciente, ainsi que la force de l'habitude. De fait, les bilingues ont développé des compétences linguistiques supérieures en occitan qu'en espagnol, dues à la forte présence de l'occitan dans leur programme scolaire alors que l'espagnol est réduit à 45 minutes hebdomadaires. Sans oublier que P12 est le professeur référent tant en espagnol que dans les DdNL en occitan. P12 ne respecte donc pas le principe « un maitre – une langue », et si pour lui passer du cours de/en occitan le met parfois en difficulté, l'impact de ces difficultés est d'autant plus important sur ses élèves. Ainsi, ces derniers ne savent pas toujours dans quelle

langue ils doivent s'exprimer et spontanément ont recours à l'occitan (langue parlée habituellement avec P12). On pourrait, enfin, considérer l'existence d'un facteur « langue étrangère » dont l'effet serait de réduire la distance entre la L2 (ici l'occitan) et la L3 (l'espagnol) (voir Candelier, 2008b : 104). Ainsi comme le rappellent Carton et Riley (2003 : 25-26) :

> « Il est possible de penser que les apprenants d'une troisième langue auraient tendance à éliminer tout ce qui leur est familier linguistiquement (la L1[189]) et se reposent sur ce qui est familier, mais leur parait sonner étranger (la L2[190]). Ils proposent donc que les utilisateurs d'une langue qui n'est pas leur langue maternelle sélectionnent de préférence la ou les langues qui ne sont pas leur L1, simplement parce qu'ils savent qu'ils doivent parler étranger. »

En somme, les pratiques enseignantes sont similaires tant dans une classe mixte que dans une classe monolingue. Ainsi bien que la présence d'une troisième langue (occitan) – en plus de la LM (français) et de la langue cible (espagnol) – provoque des situations de contact de langues « proches » (occitan et espagnol), qu'on ne voit pas apparaitre dans les classes monolingues ; le professeur en présence de ces contacts de langues non prévus ne les didactise pas : par conséquent, l'IC reste ici limitée malgré son potentiel (hypothèse 5 validée dans les pratiques constatées).

e) Développement de compétence

- Classes monolingues (voir tableau 67) :

Tableau 67 Résultats des pratiques constatées quant au développement de compétences linguistiques en espagnol dans les classes monolingues

Compétences	Capacité	Type de production	Difficultés
Phonologiques	Relativement élevée	Les élèves prononcent relativement bien l'espagnol	- Prononciation très française →les « o » et les « a » sont très fermés - Prononciation du « r » et du « j » comme en français →exemple : « reino » et « junio » - Plusieurs élèves prononcent « ñ » comme un « n » français →exemple : « Cataluña » et P7 les corrige à chaque fois - les élèves ne prononcent pas les « s finaux →exemple : « conoces » - Exemples : [konoso] (au lieu de [konosko]) ; [otonomia] (au lieu de [autonomia])

[189] Ici le français.
[190] Ici l'occitan.

Verbales	Basique	- Les élèves utilisent des verbes simples au présent de l'indicatif, mais avec beaucoup de fautes de personnes, d'accord, de conjugaison pure - Ils utilisent également le passé composé avec davantage encore de difficultés →ils ont recours au français et à l'anglais pour s'aider	- Les élèves construisent souvent leurs phrases sans verbe - Les élèves ne connaissent pas des verbes basiques comme « hacer » et « ver » - Quand les élèves construisent des phrases au passé composé ils oublient souvent l'auxiliaire - Les élèves mélangent les personnes au présent de l'indicatif et conjuguent tous les verbes comme s'il n'existait qu'un groupe (terminé en – er) →exemples : « yo no *desayunas » (au lieu de « desayuno ») →faute commise plusieurs fois par différents élèves ; « *volvo » (au lieu de « vuelvo ») ; « *acuesto » (au lieu de « me acuesto ») ; « las islas baleares *está » (au lieu de « están ») ; « *repita » (au lieu de « repite »)
Lexicales	Relativement élevé	Les élèves utilisent du lexique simple déjà vu en classe, mais de manière efficace	- Il manque du vocabulaire aux élèves car ils n'étudient pas d'un cours à l'autre - Les élèves ne différencient pas « por/para »[191] - Les élèves ne devinent pas les mots nouveaux et demandent systématiquement la traduction en français à P7 - Les élèves ne connaissent pas tous les mois de l'année ni les points cardinaux (et pourtant vocabulaire basique déjà étudié) - Les élèves mélangent les chiffres →exemple : mélange entre 3 et 13 - Exemples : ¿ *qué es la capital ? (au lieu de « cuál es ») ; « *es

[191] Il est difficile pour des francophones de distinguer « por » et « para » qui en français se traduisent tous deux, dans la plupart des situations, par le terme « pour ». La différence se situant dans la fonction : « para » s'utilise pour exprimer un but, une destination, une date précise ou une opinion ; alors que « por » marque le déplacement à l'intérieur d'un lieu, la cause, une période imprécise ou bien l'échange.

			nombres es » (au lieu de « su nombre es »)
Syntaxiques et grammaticales	- relativement élevée pour la classe de 5e - variable selon les élèves (certains ont des compétences très importantes et d'autres ont des lacunes →niveau de classe hétérogène) pour la classe de 4e	Les élèves sont capables de construire des phrases simples (souvent parsemées d'erreurs) pour dire s'ils sont d'accord ou pas, dire ce qu'ils ont compris et demander du vocabulaire qu'ils ne connaissent pas	- Certains élèves ne savent pas construire de phrases syntaxiquement correctes (l'ordre des mots n'est pas respecté, ils oublient souvent les verbes ou les articles) - P7 demande souvent aux élèves de faire des phrases complètes et les aide à les construire lorsqu'ils rencontrent des difficultés

- Classes mixtes (voir tableau 68) :

Tableau 68 Résultats des pratiques constatées quant au développement de compétences linguistiques en espagnol dans les classes mixtes

Compétences	Capacité	Type de production	Difficultés
Phonologiques	- relativement faible (P12) - élevée (P10)	Les élèves prononcent relativement bien l'espagnol	- Prononciation française →les « o » sont trop fermés + « r », « c » et « z » prononcés comme en français →exemples : « prado » ; « guerra » ; « para » ; « zapatos » prononcé [zapatos] au lieu de [sapatos] - ne prononcent pas les « s finaux - difficultés à lire les nombres
Verbales	- relativement faible (P12) - très élevée (P10)	- Les élèves utilisent des verbes simples au présent de l'indicatif déjà vu en classe (élèves de P10 et	- les élèves de P12 ont des difficultés avec le passé - les élèves ne reprennent que les verbes utilisés dans les questions de P12 →aucune nouvelle production →exemples : « ¿ Cómo te *llames ? » (au lieu de « llamas ») ; « ¿ cuantos años *tengo ? » (au lieu de « tienes ») ; « él *es a la derecha » (au lieu de « está

		P12) - Les élèves sont capables d'utiliser le futur et le subjonctif avec quelques erreurs de conjugaison + le passé (à l'aide d'un texte) alors qu'ils n'ont jamais étudié ce temps (élèves de P10)	a la derecha ») - Exemples : « la escena *se pasa » (au lieu de « la escena pasa ») →plusieurs fois constaté ; « *es los soldados » (au lieu de « son ») ; « *tiene une iglesia » (au lieu de « hay una iglesia ») ; « nos *gustan la obra » (au lieu de « gusta ») →les élèves ont des difficultés à accorder les verbes de gouts avec le COD ; - mélange entre « ser/estar » →exemple : « *están valientes » (au lieu de « son ») - problème avec les conjugaisons au futur →mélange entre les 1ère et 3e personnes du singulier - problème d'accords (subjonctif + futur) →exemple : Cuando (+subjonctif)… (+futur)… - les élèves de P10 ont tendance à parler au présent de l'indicatif et ont des difficultés avec l'imparfait
Lexicales	- relativement faible (P12) - basique (P10)	Les élèves utilisent du lexique simple déjà vu en classe + lexique complexe (pour les élèves de P10)	- Mélange entre « describir/escribir » (décrire/écrire) - difficultés à différencier les prépositions « al/a » et « por/para » →exemple : « 55 cm *para 40 cm » (au lieu de « por ») - Problèmes de genre →exemples : « es *una cuadro » (au lieu de « un ») ; « en *los afueras » (au lieu de « las ») ; « *la terror » (au lieu de « el ») ; « *las olores » (au lieu de « los ») ; « *la tema » (au lieu de « el ») - difficultés à accorder les adjectifs avec le nom →exemple : « esta obra es *histórico y *romántico » (au lieu de « histórica » ; « romántica ») - Exemples : « la *cua » (au lieu de « cola ») ; « *fusilado » (au lieu de « fusilamiento ») ; « los *francesos » ou « los *francés » (au lieu de « los franceses ») ; « la escena esta *mucho tristeza » (au lieu de « esta muy triste »)

Syntaxiques et grammaticales	- très faible (P12) - basique (P10)	Les élèves sont capables de construire des phrases simples + des phrases complexes si elles sont préparées à l'avance et/ou déjà vues en cours (pour les élèves de P10)	- les élèves ont des difficultés avec les prépositions, les articles et les pronoms →exemples : « vemos *[a] los soldados » ; « a alba *[le] encantaba hacer paseos en bici » ; « a alba le gustaba *[la] leche » - Exemples : « la chica solía *contenta » ou « la chica solía estaba contenta » (au lieu de « solía estar contenta ») ; « no *gusta nada el inglés » (au lieu de « no os gustaba nada el inglés ») ; « la *ratit *a *comer un munero » (au lieu de « la ratita ha comido … »)

On constate que toutes ces compétences restent très limitées et n'atteignent pas le niveau A1 du CECRL chez la majorité des élèves des classes monolingues et de la classe de P12 – excepté certains élèves (ceux qui parlent arabe, catalan et espagnol) qui ont de très bonnes notions d'espagnol, ont un lexique relativement vaste et prononcent parfaitement cette langue. Au contraire, les compétences des élèves de la classe de P10 sont relativement élevées. On interprétera cette différence de trois manières :
- les élèves de P10 sont en contact avec l'espagnol depuis plus longtemps que leurs camarades de la classe de P12 et ont donc été exposés davantage à cette langue ;
- les différences d'âge et de cycle (cycle 3 pour la classe de P12 et cycle 4 pour la classe de P10) ont permis aux élèves de P10 de développer des compétences transversales – que n'ont pas encore ou peu développées leurs camarades de la classe de P12 – et/ou ont développé des compétences métalinguistiques qui leur permettent d'apprendre plus rapidement la nouvelle langue ;
- l'avantage du bilinguisme a permis aux élèves bilingues de la classe de P10 de développer des compétences supérieures à celles de leurs camarades monolingues de même âge. Dans ce cas, l'hypothèse 2 serait validée dans les pratiques constatées.

Toutefois, cette dernière interprétation semble en partie faussée puisque nous n'avons pas remarqué de différences significatives entre les élèves monolingues français et les bilingues français-occitan de ces classes mixtes. On soupçonnera ici un problème de méthode : recueil de données trop subjectif qui aurait gagné à être complété par des entretiens individuels avec les élèves, de telle sorte qu'on aurait peut-être vu apparaitre l'influence de l'effet-classe ou effet-groupe (avec une majorité d'élèves monolingues). L'effet-classe, basé sur le modèle de l'élève monolingue, amoindrirait les compétences « conscientes »[192] des

[192] Les compétences développées par les bilingues ne disparaissent pas qu'ils soient intégrés dans une classe bilingue ou monolingue, cependant, ces compétences ne seront que très rarement mobilisées dans une classe où il y a présence d'élèves monolingues.

élèves bilingues qui ne comparent pas les langues[193] (français, occitan espagnol). L'effet-classe absorberait donc la minorité d'élèves bilingues présents dans la classe, et par conséquent influencerait les pratiques langagières de ces derniers.

f) Marques transcodiques

- Alternances codiques dans les classes mixtes (voir tableau 69) :

Tableau 69 Résultats des pratiques constatées quant à la présence d'alternances codiques dans le discours en espagnol des classes mixtes

Langues en jeu	Type d'alternance	Exemples
Catalan et Espagnol	Alternance de reformulation	- Exemple : « ¿ Cómo te *llames ? » (au lieu de « llamas »)
Espagnol et Occitan	Alternance de reformulation	- Exemples : « la *cua » (au lieu de « cola ») ; « a la *derech » (au lieu de « derecha »)[194] - Les élèves mélangent les chiffres quand ils comptent
	Alternance dans les interactions	- P12 utilise « anar » au lieu de « ir » →il se corrige aussitôt
Français et Espagnol	Alternance dans les interactions	- Les élèves ont des réactions naturelles en français
Français, Espagnol et Occitan	Alternance de reformulation	- L'élève venant de Barcelone mélange les 3 langues dans une phrase pour compenser son manque de vocabulaire en espagnol puis en occitan

Encore une fois, le cas de notre élève d'origine maghrébine est intéressant puisque d'un côté il a recours à une stratégie d'apprentissage intermédiaire, et d'un autre côté il fait apparaitre le facteur « langue étrangère ». Ainsi, rappelons que l'espagnol était l'une de ces langues de scolarisation (avec le catalan) lorsqu'il habitait à Barcelone ; actuellement inscrit dans un programme bilingue français-occitan, ses langues de scolarisation sont devenues le français et l'occitan. Celui-ci doit donc intégrer ce nouveau contexte et organiser le contact de ces langues selon les situations, les interlocuteurs et selon ses besoins de communication. Dans cette perspective, lorsque l'élève est en difficulté (dans notre cas lorsqu'il ne connait pas un mot en espagnol), il se sert de toutes les ressources linguistiques qu'il a à disposition, et qui seraient susceptibles de lui permettre d'accomplir la tâche de communication. Notons que l'élève n'utilise pas l'arabe, pourtant sa LM, car il est conscient que cette dernière est trop éloignée de la langue cible (l'espagnol) ; et/ou il différencie sa LM des langues de scolarisation (interviendrait alors le facteur « langue étrangère »). Cette capacité à recourir à une « compensation » montre que :

[193] Ici les « classes mixtes » semblent correspondre à des classes monolingues.

[194] En occitan les mots féminins s'achèvent par une voyelle « tombante » et non sonore d'où le calque ici présent.

- d'une part, cet élève a développé une réflexion épilinguistique/métalinguistique[195] élevée : il différencie les langues proches des langues plus éloignées et/ou organise les langues selon leur statut (LM/langues de scolarisation), tout comme il reconnait l'IC qui existe entre certaines langues (langues romanes) ;
- d'autre part, cet élève est capable de mobiliser ses connaissances ainsi que ses compétences (stratégie d'apprentissage « intermédiaire ») pour accomplir une tâche de communication précise.

Malheureusement, le professeur ne didactise pas ce contact des langues, il ne développe pas le processus de réflexion de cet élève, qui pourtant serait tout à fait bénéfique tant pour l'élève (qui n'a pas forcément conscience du travail considérable qu'il vient d'accomplir) que pour le reste de la classe. Ici l'élève fait émerger l'espace plurilingue qui n'est cependant pas réinvesti, opérationnalisé, optimisé par le professeur.

- Alternances codiques dans les classes monolingues (voir tableau 70) :

Tableau 70 Résultats des pratiques constatées quant à la présence d'alternances codiques dans le discours en espagnol des classes monolingues

Langues en jeu	Type d'alternance	Exemples
Espagnol et Anglais	Alternance de reformulation	- Exemple : « ellos *had ido » (au lieu de « han »)
Français et Espagnol	Alternance de soutien (focalisation)	- P7 explique une consigne en français et finit sa phrase par « por favor »
	Alternance pédagogique de transmission	- P7 utilise les deux langues dans ses phrases en traduisant en français les parties les plus complexes

- Emprunts :

Nous n'avons relevé qu'un emprunt dans les classes mixtes et celui-ci concerne un emprunt de structure de type adaptation phonétique entre les langues espagnole et catalane (exemple : « debajo » prononcé [debatʃo] au lieu de [debaxo]). Au contraire, le nombre important d'emprunts dans les classes monolingues nous oblige à présenter nos résultats sous forme d'un tableau[196] (voir tableau 71).

[195] On ne sait pas ici si cet élève est conscient du travail qu'il effectue.
[196] Tous les exemples d'emprunts qui suivent sont de type structurel.

Tableau 71 Résultats des pratiques constatées quant à la présence d'emprunts dans le discours en espagnol

Langues en jeu	Type d'emprunt	Exemples
Français et Espagnol	Adaptation phonétique	- Exemple : « agradable » (prononcé [agʁeabl] au lieu de [agʁadable]) →l'élève a lu le début du mot uniquement et l'a complété avec le mot français (conséquence de l'accumulation de pression dû à l'évaluation ainsi que la lecture à voix haute)
	Adaptation morphologique flexionnelle	- Emprunt de genre →exemple : « *la mar » (au lieu de « el mar »)
	Adaptation morphologique dérivationnelle	- Exemples : « *donna » (au lieu de « da ») ; « *coudo » (au lieu de « codo »)
Espagnol et Occitan/Catalan	Emprunt lexical	- Exemple : « *activitat » (au lieu de « actividad »)[197]
Arabe, Espagnol et Français	Adaptation morphologique dérivationnelle	- Un élève d'origine maghrébine traduit mal le vocabulaire espagnol en français car il passe par l'arabe et cela ne fonctionne pas
Anglais et Espagnol	Emprunt lexical	- Exemples : « *my » (au lieu de « mi ») ; « *april » (au lieu de « abril »)

- Diglossie :

Tableau 72 Résultats des pratiques constatées quant à la présence de diglossie dans le discours en espagnol

Type de classe	Langues en jeu	Exemples
Mixte	Occitan et Espagnol	- P12 pose une question en espagnol et les élèves répondent « oui » en occitan (à plusieurs reprises)
	Français et Espagnol	- P12 décrit une image en espagnol puis parle en français pour de la discipline et reprend en espagnol pour la description - Lorsque les professeurs posent des questions en espagnol, certains élèves répondent spontanément en français →soit les professeurs traduisent ce qu'ont dit les élèves en espagnol pour le reste de la classe, soit ils demandent aux élèves d'utiliser l'espagnol
Monolingues		

En somme, on retiendra que la fréquence de ces marques transcodiques est relativement faible dans la classe de P10 puisque ce dernier n'autorise que très peu le recours au français par ces élèves (même si P10, pour sa part, utilise le français et l'espagnol à

[197] L'élève qui a emprunté le mot parle l'occitan et le catalan donc nous ne pouvons pas affirmer avec exactitude les langues en jeu (occitan ou catalan).

intermittence). Au contraire, la fréquence de ces marques est relativement importante dans les classes de P7 – qui permet, ou tout du moins ne réprimande pas, l'usage du français – ainsi que dans celle de P12. L'étanchéité des classes ne semble alors avoir aucune influence sur l'apparition de marques transcodiques dans le discours en langue cible (ici l'espagnol) des apprenants (bilingues ou monolingues). De cette manière les élèves – et d'autant plus les élèves de CE2[198] de P12 – franchissent la barrière des langues de par les ressemblances qui existent entre l'espagnol, l'occitan et le catalan en termes de lexique ou encore de phonologie. Les frontières qui séparent ces langues sont tellement minces que les élèves bilingues français-occitan ou catalan-espagnol sont tentés de transgresser les normes linguistiques pour combler leurs lacunes. L'IC est donc bien présente, mais malheureusement non-didactisée (hypothèse 5 validée dans les pratiques constatées).

Ainsi, aucun professeur – indépendamment de la modalité dans laquelle ils enseignent – ne didactise le contact des langues lorsque ce dernier apparait dans leur classe. Bien que nous nous attendions à cette pratique de la part des professeurs enseignants dans des modalités monolingues, nous avons été surpris d'obtenir le même constat de la part des professeurs enseignant dans des classes mixtes – et d'autant plus si ces professeurs possédaient dans leur répertoire linguistique des langues proches de celle de leur discipline (ici l'espagnol). Le manque de didactisation empêche alors les élèves bilingues et monolingues de s'approprier la nouvelle langue plus rapidement. Cela est d'autant plus vrai pour les élèves qui possèdent un répertoire linguistique plus vaste (les bilingues) et qui ne profitent alors pas des avantages du bilinguisme. L'IC, bien que présente dans la salle de classe, mais peu didactisée reste donc très limitée (hypothèse 5 validée dans les pratiques constatées).

D'un autre côté, nous n'espérions pas voir apparaitre de marques transcodiques en langue anglaise de par l'éloignement des langues espagnole (langue romane) et anglaise (langue germanique). Il semblerait qu'intervient là encore le facteur « langue étrangère » qui réduirait la distance entre l'anglais et l'espagnol.

On retiendra finalement que les marques transcodiques sont le signe que les compétences linguistiques des élèves restent encore très limitées en espagnol d'où le recours à des stratégies de compensation pour continuer à communiquer.

Synthèse des pratiques constatées

- Analyse microscopique (voir tableau 73) :

[198] Si ce n'est le caractère bilingue des apprenants qui influence le recours à d'autres langues, il semblerait que l'âge soit un facteur déterminant.

Tableau 73 Synthèse des résultats des pratiques constatées sous l'angle de l'analyse microscopique

<table>
<tr><th></th><th colspan="3">Élèves monolingues</th><th colspan="4">Élèves bilingues</th></tr>
<tr><td>Discipline en jeu</td><td>Anglais</td><td colspan="2">Espagnol</td><td colspan="2">DdNL en occitan</td><td colspan="2">Anglais</td></tr>
<tr><td>Classe Etanche ou mixte</td><td>2 classes monolingues</td><td>2 classes monolingues</td><td>1 classe mixte</td><td>1 classe mixte</td><td>2 classes mixtes</td><td>6 classes bilingues</td><td>1 classe bilingue</td></tr>
<tr><td>Niveau de classe</td><td>CM2 + 6^{e}</td><td>5e + 4^{e}</td><td>4^{e}</td><td>CE2-CM1</td><td>CE2-CM1 + 5^{e}</td><td>Du CM1 à la 5^{e}</td><td>CM2</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Profil linguistique des élèves</td><td colspan="2">Hégémonie du français</td><td colspan="2">- hégémonie du français chez les monolingues
- codominance du français et de l'occitan chez les bilingues</td><td colspan="3">Codominance du français et de l'occitan</td></tr>
<tr><td colspan="7">Présence de quelques langues d'origine romane, germanique et arabe</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="3">Présence de l'anglais LV1 pour tous les élèves</td><td colspan="2">Présence de l'anglais et de l'espagnol en LV1</td><td></td></tr>
<tr><td>Comportement des élèves</td><td colspan="7">- Le comportement des élèves ne dépend pas de l'étanchéité des classes et/ou des modalités d'enseignement
- Il serait davantage lié aux comportements individuels à l'intérieur de l'organisation « groupe-classe », ainsi qu'aux pratiques enseignantes</td></tr>
</table>

- Analyse macroscopique (voir tableau 74) :

Tableau 74 Synthèse des résultats des pratiques constatées sous l'angle de l'analyse macroscopique

	Élèves monolingues	Élèves bilingues	Professeurs
Compréhension de la consigne	- compréhension rapide des activités orales (compréhension orale et production orale) - quelques difficultés avec les exercices oraux les plus complexes		Les pratiques enseignantes peuvent également influencer la compréhension des consignes

		- compréhension plus lente des activités écrites (compréhension écrite et production écrite)	Pas de données	
Attitude face à l'activité		- attitude positive pour les activités orales - attitude négative pour les évaluations orales - attitude partagée pour les activités écrites : plus l'activité se complexifie plus l'attitude est négative		
		→les attitudes négatives pourraient être liées aux pratiques enseignantes ou à l'effet-classe		
Choix des langues et considération pour le répertoire linguistique des élèves	**Recours à la langue cible (occitan, anglais ou espagnol)**	Tous les élèves – indépendamment des classes (monolingues, bilingues ou mixtes) – utilisent presque systématiquement la langue cible (occitan, anglais ou espagnol) lorsqu'ils s'adressent aux professeurs (répondre aux questions et poser des questions)		Les professeurs utilisent la langue cible pour toutes les tâches liées à l'EA des DdNL en occitan et souvent lorsqu'il s'agit de discipline

	Recours au français (LM des élèves)	Les élèves introduisent le français dans leur discours en langue cible pour attirer l'attention de l'enseignant sur les difficultés qu'ils rencontrent (activité de réflexion) et par de même combler leurs lacunes (activité de production), ainsi que lorsqu'ils ont des réactions spontanées ou bien qu'ils communiquent avec leurs paires		- les professeurs s'appuient sur le français pour maintenir la communication, ou pour aider l'apprenant à franchir les ponts qui vont l'amener vers l'apprentissage de la langue cible (activité de réflexion) - dans les classes mixtes, les professeurs adaptent leurs langues selon leurs interlocuteurs : ils parlent français avec les monolingues et utilisent l'occitan avec les bilingues
	Recours à d'autres langues	Présence de l'espagnol dans une classe monolingue apprenant en anglais	- présence d'un grand nombre de langues – en passant par l'espagnol, l'occitan-gascon ou encore l'anglais – dans les classes bilingues qui apprennent en occitan - les élèves bilingues passent du français à l'occitan de manière naturelle →les deux langues font partie de leur bagage linguistique	- les pratiques enseignantes sont donc différentes selon que l'on se trouve dans une classe monolingue, mixte ou bilingue : bien souvent les professeurs des classes bilingues étant conscients de l'avantage du bilinguisme ainsi que du répertoire linguistique de certains de leurs élèves, profitent de la grande variété de langues présentes dans la classe pour les comparer et didactiser le contact de ces langues et donc l'IC →développement de

		- présence de l'occitan dans une classe mixte apprenant en espagnol - Les élèves s'adaptent aux langues utilisées par les professeurs : lorsque les professeurs parlent en français, les élèves ont recours au français/lorsqu'ils parlent en langue cible, les élèves également →effet-maitre - L'effet-classe serait lié ici au choix des langues par les élèves qui influence celui des autres élèves tout comme celui des professeurs - existence d'un facteur « langue étrangère » dont l'effet serait de réduire la distance entre la L2 et la L3	compétences métalinguistiques chez les élèves + optimalisation des apprentissages dans les différentes langues (hypothèse 3 validée dans les pratiques constatées) - les pratiques enseignantes ne sont pas toujours liées au caractère ou bilingue ou monolingue d'une classe, mais s'adaptent plutôt aux contextes ainsi qu'aux apprenants
Développement de compétences	**Cours d'occitan**	- indépendamment des classes (bilingue ou mixte), toutes ces compétences sont opérationnelles et atteignent aisément le niveau A2 du CECRL – prévu pour les classes bilingues en fin de cycle 3 – ; ainsi qu'elles sont en bonne voie pour atteindre le niveau B1 – prévu en fin de cycle 4 - les compétences linguistiques des élèves en occitan augmentent avec le nombre d'années en présence de cette langue : les élèves des classes de secondaire ont développé des compétences plus élevées que leurs camarades encore au primaire	Pas de différences significatives entre les classes qui seraient dues aux pratiques enseignantes (pratiques relativement similaires) →pas d'influence de l'effet-maitre dans le développement de compétences linguistiques en occitan (hypothèse 3 invalidée dans les pratiques constatées)
	Cours d'anglais	Compétences limitées qui ne dépassent pas le niveau A1 du CECRL pour la classe bilingue et pour une des classes monolingues	Le développement de compétences semble lié aux pratiques enseignantes plus qu'à la modalité d'enseignement

		- Compétences opérationnelles pour une classe monolingue où les élèves semblent s'approprier la langue anglaise - non sollicitation des compétences propres aux bilingues ou problème de méthode (recueil de données incomplet)		(hypothèse 3 validée dans les pratiques constatées) →l'effet-maitre influencerait en partie le développement de compétences linguistiques, et surpasserait même l'avantage du bilinguisme (faute d'un entretien supplémentaire avec P3)
	Cours d'espagnol	- toutes ces compétences restent très limitées et n'atteignent pas le niveau A1 du CECRL chez la majorité des élèves des classes monolingues et de la classe mixte de primaire – excepté certains élèves (ceux qui parlent arabe, catalan et espagnol) - compétences des élèves de la classe mixte de secondaire = relativement élevées → exposition plus longue à la langue espagnole + développement des compétences transversales et métalinguistiques (dues à l'âge, à l'avantage du bilinguisme de certains élèves ou bien aux pratiques enseignantes → effet-maitre) qui leur permettent d'apprendre plus rapidement la nouvelle langue (hypothèses 2 et 3 validées dans les pratiques constatées)			
Fréquence d'apparition et didactisation des marques transcodiques	**Cours d'occitan**		Présence d'alternances codiques, d'emprunts et de diglossie entre les langues française, occitane, espagnole, catalane, occitano-gasconne et arabe	Les pratiques enseignantes varient d'un professeur à l'autre – indépendamment de la spécificité de chaque classe (bilingue ou mixte) : - la majorité d'entre eux ne didactise pas le contact des langues →l'IC, bien que présente dans la salle de classe mais peu didactisée

<table>
<tr><td rowspan="2"></td><td></td><td colspan="2">- présence d’alternances codiques et de diglossie entre les langues française et occitane dans les classes mixtes
- fréquence d’apparition des marques transcodiques = ponctuelle – indépendamment de l’étanchéité des classes
- plus les élèves avancent dans le cursus scolaire bilingue, plus les marques transcodiques dans leur discours disparaissent</td><td>reste donc très limitée (hypothèse 5 validée dans les pratiques constatées)
- certains d’entre eux didactisent le contact des langues et l’IC →développement d’une conscience métalinguistique + optimalisation des apprentissages dans les différentes langues (hypothèse 6 validée dans les pratiques constatées)</td></tr>
<tr><td>Cours d’anglais</td><td>- présence d’emprunts entre les langues française et anglaise
- fréquence d’apparition des marques transcodiques = relativement faible dans une des classes monolingues</td><td></td><td rowspan="2">- Les pratiques enseignantes influencent la fréquence d’apparition des marques transcodiques plus que la modalité d’enseignement
- aucun professeur – indépendamment de la modalité dans laquelle ils enseignent – ne didactise le contact des langues →l’IC, bien que présente dans la salle de classe mais peu didactisée reste donc très limitée (hypothèse 5 validée dans les pratiques constatées)</td></tr>
<tr><td colspan="2">- présence d’alternances codiques et de diglossie entre les langues française et anglaise
- fréquence d’apparition des marques transcodiques = très élevée dans l’autre classe monolingue et dans la classe bilingue
- Les compétences linguistiques très limitées des élèves en anglais les obligent à recourir à des stratégies de compensation pour continuer à communiquer</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td></td><td rowspan="3">Cours d’espagnol</td><td>- présence d’alternances codiques, d’emprunts et de diglossie entre les langues française, occitane/catalane, espagnole, arabe, anglaise
- fréquence d’apparition des marques = relativement importante dans les classes monolingues</td><td></td><td rowspan="3">- Les pratiques enseignantes influencent la fréquence d’apparition des marques transcodiques plus que la modalité d’enseignement
- aucun professeur – indépendamment de la modalité d’enseignement – ne didactise le contact des langues →l’IC, bien que présente dans la salle de classe mais peu didactisée reste donc très limitée (hypothèse 5 validée dans les pratiques constatées)</td></tr>
<tr><td colspan="2">- présence d’alternances codiques, d’emprunts et de diglossie entre les langues française, occitane, catalane, espagnole
- fréquence d’apparition des marques transcodiques = relativement faible dans une des classes mixtes et très importante dans l’autre classe mixte
→L’étanchéité des classes n’a aucune influence sur l’apparition de marques transcodiques dans le discours en langue cible (ici l’espagnol) des apprenants (bilingues ou monolingues)
- Les compétences linguistiques très limitées des élèves en espagnol les obligent à recourir à des stratégies de compensation pour continuer à communiquer</td></tr>
</table>

5.3. Validation/invalidation des hypothèses de recherche

Grâce à la comparaison des pratiques déclarées et des pratiques constatées, nous allons dans cette partie essayer de valider nos hypothèses de départ. En ce sens, nous reprendrons chacune d’entre elles en les mettant en relation avec les résultats que nous avons obtenus.

Rappelons tout d’abord que notre étude de cas avait deux objectifs principaux :

- Objectif 1 : Démontrer de manière empirique que les élèves bilingues sont favorisés lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue ;
- Objectif 2 : Attester que la didactisation de l'IC pourrait permettre d'améliorer et/ou de consolider davantage les compétences de ces bilingues, par l'intuition et/ou la conscientisation des synergies, des liens, des relations qui existent entre les langues appartenant à une même famille (celle des langues romanes avec le français, l'occitan et l'espagnol).

Dans cette perspective notre raisonnement sera le suivant :
- en premier lieu nous évoquerons les motivations qui poussent les élèves à opter pour l'apprentissage des différentes langues (hypothèse 4).
- une fois que nous aurons établi le degré d'influence de ces représentations, nous parlerons du profil linguistique des élèves, et notamment de ses manifestations dans la salle de classe : à savoir le choix des langues ainsi que la présence de marques transcodiques dans les interactions orales. Nous expliquerons bien sûr dans quels cas ces marques sont didactisées par les professeurs (hypothèses 5 et 6).
- en troisième lieu nous verrons quelles sont les conséquences de cette didactisation du contact des langues dans le développement de compétences (hypothèses 1 et 2).
- enfin nous mentionnerons les rôles que jouent l'effet-maitre et l'effet-classe dans les apprentissages (hypothèse 3).

5.3.1 Représentation des langues

Rappelons que notre troisième tâche voulait pointer l'influence des représentations quant à l'apprentissage des langues. Cette dernière rejoindrait notre hypothèse 4, à savoir :

Hypothèse 4 : les représentations que se font les apprenants d'une langue influencent le choix et l'apprentissage de cette langue.

De fait, le choix pour l'apprentissage des langues peut être lié à plusieurs raisons. Dans les pratiques déclarées, les élèves invoquaient des motivations liées à trois aspects :
- un aspect affectif et culturel (pour les LVER) : tradition familiale ou encore intérêt pour la langue et la culture (occitane, anglaise, espagnole) ;
- une conscience didactique : atout pour apprendre d'autres langues ou bien connaissances préalables ;
- un aspect obligatoire (pour les LVE uniquement) : obligation curriculaire de choisir une LV1 puis une LV2 ou bien offre linguistique limitée.

Concernant les LVR, les représentations positives de l'occitan devraient favoriser l'apprentissage de cette langue et, en ce sens, nous sommes en adéquation avec notre hypothèse 4.

Toutefois, il n'en est pas de même pour les LVE pour lesquelles prévaut surtout l'aspect obligatoire. Ainsi comme nous le pressentions, le choix des LVE est souvent restreint à l'anglais et à l'espagnol à cause de l'Institution. On conçoit alors que le caractère obligatoire affecte les représentations que se font les apprenants de ces langues ainsi que leurs motivations quant à leur apprentissage. Malgré cela, les élèves considèrent l'anglais et

l'espagnol comme des langues « faciles à apprendre » – et d'autant plus l'espagnol. C'est pourquoi même si dans les pratiques déclarées nous avons pu voir apparaitre quelques représentations négatives des langues (surtout de l'anglais) ; nous n'avons cependant relevé aucun comportement ou aucune attitude qui serait en lien direct avec ces représentations lors des observations de classe. On admettra alors que les représentations des langues peuvent influencer le choix – si choix il y a réellement – pour leur apprentissage. Néanmoins, les représentations restent limitées et ne semblent pas avoir de répercussions sur l'apprentissage. Ainsi on supposera que :
- soit les élèves se sont résignés et pliés au caractère obligatoire : ils apprennent la/les langue/s autant que faire se peut ;
- soit les représentations des langues ont changé au cours de leur apprentissage (exemple : effet-maitre positif, reconnaissance académique des langues).

Il semblerait alors que l'école permet d'équilibrer les langues ; ainsi l'occitan, encore peu reconnu socialement, acquiert un certain statut de par sa présence dans les programmes d'enseignement bilingue français-langue régionale à parité horaire. Ce poids institutionnel lui permet d'égaler le français et au même titre que ce dernier d'être une langue de scolarisation.

Notre hypothèse 4 serait en partie validée : les représentations des langues influencent bien le choix de ces dernières ; mais les apprentissages ne semblent pas être en lien avec leurs représentations, ou bien dans une moindre mesure.

5.3.2 Marques transcodiques et didactisation de l'intercompréhension

Dans l'optique de répondre à notre quatrième tâche qui avait pour but d'interpréter le rôle de l'IC – qu'elle soit didactisée ou non – dans l'apprentissage des langues, nous commencerons par évoquer les langues en jeu.

Pour cela, on se souviendra que le profil linguistique des élèves est plurilingue[199] tant dans les pratiques déclarées que dans les pratiques constatées. Bien que le nombre de langues citées par les élèves soit plus élevé que celui que nous avons pu constater durant nos observations, il n'en reste pas moins que monolingues comme bilingues possèdent un bagage linguistique relativement vaste. Ainsi, l'hégémonie du français chez les monolingues laisse place à la codominance du français et de l'occitan chez les bilingues. On notera toutefois la présence de langues d'origine romanes, germaniques et arabes, quels que soient les élèves (monolingue ou bilingue), ainsi qu'un taux élevé de LV1 anglais et, dans une moindre mesure LV1 anglais-espagnol.

Le profil linguistique des professeurs s'étend lui aussi à plus des deux langues auxquelles nous aurions pu penser (français LM + langue de la discipline enseignée), avec une moyenne de quatre langues pour la majorité des professeurs, allant des langues enseignées (occitan, anglais et espagnol) en passant par l'italien et le portugais.

[199] On considère que ce profil est plurilingue au sens strict du terme : les élèves sont en contact avec plusieurs langues (tant dans le cercle familial qu'à l'école). Toutefois, soulignons que l'école considère ce contact des langues comme une simple « accumulation de langues » ; contrairement au « plurilinguisme » qui concerne des dispositifs scolaires spécifiques (enseignement bilingue, approches plurielles).

Ces répertoires plurilingues tant pour les enseignants que pour les apprenants se manifestent bien entendu dans les interactions orales par le recours à d'autres langues que celle de la discipline en jeu, et ce sous forme de marques transcodiques liées ou non à l'IC. Nous avons ainsi pu relever des marques transcodiques tant dans le discours des apprenants (monolingues et bilingues) que dans celui des enseignants de type diglossie, emprunts ou bien alternances codiques. La fréquence d'apparition de ces marques transcodiques ne semble pas suivre de règles précises, mais varie selon la proximité des langues, la discipline en jeu, la modalité d'enseignement ou encore selon les pratiques enseignantes.

Ainsi, si pour la majorité des élèves (bilingues et monolingues) le recours à la langue cible ou langue véhiculaire est systématique lorsqu'ils s'adressent aux professeurs, et inversement lorsque les professeurs s'adressent aux élèves, les motivations quant à l'introduction d'autres langues fluctuent selon les besoins de communication, selon les acteurs et selon l'IC. C'est pourquoi les élèves – indépendamment de leur statut – confrontés à une difficulté exploiteront leur répertoire afin d'atteindre certains des objectifs de l'échange et de combler leurs lacunes. Par exemple :

- les élèves bilingues français-occitan pourront introduire du lexique occitan dans leurs interactions en espagnol ;
- les élèves monolingues utiliseront le français pour compenser un manque de lexique en anglais.

Toutefois, on soulignera que dans les pratiques déclarées les élèves ne sont pas conscients de l'IC qui existe entre les langues, par contre, ils se servent bien volontiers de toutes leurs ressources linguistiques lorsque l'occasion se présente. L'IC est ici présence, mais inconsciente donc peu opérationnelle. Notre hypothèse 5 (*l'IC reste très limitée lorsque les bilingues ne sont pas conscients des compétences qu'ils possèdent déjà ou lorsqu'on n'accorde aucune liberté au décloisonnement entre les langues*) est en partie validée.

On notera également que le recours au français est prépondérant tant chez les bilingues que chez les monolingues, et ce indépendamment de la discipline en jeu. Le français étant la LM de la plupart des élèves, ils l'utilisent naturellement à chaque fois qu'ils en ressentent le besoin.

Du côté des professeurs, il en va de même pour le français : même s'ils privilégient la langue cible, ils sont conscients que le recours à la LM des élèves facilite ponctuellement certaines interactions. Plus loin encore, dans les pratiques déclarées les professeurs affirment que le répertoire linguistique de leurs élèves leur permet de comparer les langues, de faire des ponts entre les langues, de développer des compétences cognitives et métalinguistiques ou encore d'accéder plus facilement à une nouvelle langue. Toutefois, dans la réalité de la classe, ce contact des langues est bien souvent ignoré ou réprimandé et surtout, peu didactisé. L'IC reste alors très limitée lorsqu'on n'accorde aucune liberté au décloisonnement entre les langues (hypothèse 5 validée).

Nuançons cependant cette affirmation en rappelant que les pratiques enseignantes diffèrent d'un professeur à l'autre – indépendamment de la modalité dans laquelle ils enseignent. Ainsi, les professeurs de classes bilingues didactiseraient le contact des langues et l'IC plus aisément et plus consciemment que leurs collègues de classes monolingues. Là encore, il faut réviser cette affirmation en rappelant que P8, professeur d'anglais d'une classe

monolingue, a recours à l'espagnol (LM d'un de ses élèves) dans sa classe. L'IC alors devient effective et opérationnelle lorsque le professeur la didactise (hypothèse 6 validée).

Nos hypothèses 5 et 6 sont donc entièrement validées. L'IC reste très limitée lorsque les élèves en général ne sont pas conscients des compétences qu'ils possèdent déjà ou lorsqu'on n'accorde aucune liberté au décloisonnement entre les langues ; alors que l'IC fluidifie la compétence bilingue et cette dernière devient effective et opérationnelle lorsque le professeur la didactise.

5.3.3 Développement de compétences

Souvenons-nous que notre dernière tâche consistait à comparer l'apprentissage des langues, d'une part, selon leur type (langue romane/langue germanique) et, d'autre part, selon les modalités dans lesquelles s'inscrivent les élèves (monolingue ou bilingue).

Dans cette perspective, commençons par comparer les pratiques déclarées des élèves avec nos observations de classes et ce, en fonction des modalités d'enseignement ainsi que des langues en jeu (voir tableau 75).

Tableau 75 Comparaison entre les pratiques déclarées des élèves et les pratiques constatées

		Élèves monolingues	**Élèves bilingues**
Occitan	**Pratiques déclarées**		- savoirs lexicaux - compétences communicatives
	Pratiques constatées		Toutes les compétences liées au niveau A2 du CECRL sont opérationnelles
Anglais	**Pratiques déclarées**	- savoirs lexicaux - compétences communicatives	
	Pratiques constatées	- Compétences opérationnelles pour une classe monolingue où les élèves semblent s'approprier la langue anglaise - Compétences limitées qui ne dépassent pas le niveau A1 du CECRL pour une des classes monolingues	Compétences limitées qui ne dépassent pas le niveau A1 du CECRL → Explication : non sollicitation des compétences propres aux bilingues ou problème de méthode (recueil de données incomplet)
Espagnol	**Pratiques déclarées**	Compétences communicatives	
	Pratiques constatées	- toutes ces compétences restent très limitées et n'atteignent pas le niveau A1 du CECRL chez la majorité des élèves – indépendamment des classes (monolingue ou mixte) – excepté pour les bilingues - compétences des élèves de la classe mixte de secondaire = relativement élevées → Explication : exposition plus longue à la langue espagnole + développement des compétences transversales et métalinguistiques	

Le premier élément que nous aimerions remarquer est le fait que les élèves – et d'autant plus les bilingues – sous-estiment bien souvent leurs compétences ou n'en sont pas conscients.

Par ailleurs, les différences entre le développement de compétences chez les bilingues et chez les monolingues ne semblent pas significatives dans nos observations (on aurait gagné à compléter ces observations avec des entretiens). Toutefois, ce constat bien que troublant pourrait également se justifier par un développement de compétences plutôt influencé par d'autres facteurs. C'est pourquoi nous avons également analysé la compréhension de la consigne des activités ainsi que l'attitude des élèves face à ces activités. Nos observations nous amènent à conclure qu'au-delà de la modalité d'enseignement, la nature des activités détermine bien souvent la compréhension de la consigne par les élèves. Ainsi la compréhension sera rapide lorsqu'il s'agira d'activités orales et d'autant plus lorsqu'on attendra des élèves une attitude passive (compréhension orale). Lorsqu'on s'attaque à des activités écrites, et surtout des activités de production, la compréhension sera généralement plus lente, voire difficile pour certains élèves. L'attitude des élèves face à ces activités sera également liée au niveau de difficulté : c'est pourquoi des activités orales seront souvent mieux accueillies que des activités écrites. Par ailleurs, les programmes étant les mêmes pour tous les élèves – indépendamment de la modalité d'enseignement dans laquelle ils sont inscrits – les activités sont identiques que l'on se situe dans une classe monolingue ou bilingue.

En résumé, les facteurs énoncés jusqu'à présent ne semblent pas être responsables du développement de compétences chez les bilingues et les monolingues. Nous nous sommes alors tournés vers les pratiques enseignantes, et notamment vers les professeurs qui didactisent le contact des langues. L'écart de développement de compétences entre les classes où les professeurs didactisent le contact des langues et celles où l'on réprimande le recours à d'autres langues n'est pas significatif. On note tout de même des compétences légèrement plus élevées dans les classes où est didactisé le contact des langues. Une explication à cela serait que notre échantillon n'est pas assez large et/ou notre recueil de données est incomplet (il aurait pu être complété par des entretiens) et trop subjectif (le déploiement de compétences bi/plurilingues est difficile à évaluer, et ce d'autant plus à l'oral) pour rendre compte plus finement de la situation. Ainsi bien qu'il soit avéré que la didactisation de l'IC a des bénéfices sur l'apprentissage de la langue cible – à savoir qu'elle permet d'améliorer et/ou de consolider davantage les compétences des apprenants (et d'autant plus celles des bilingues), par l'intuition ou la prise de conscience des synergies, des liens, des relations qui existent entre les langues appartenant à une même famille – nos résultats ne nous permettent pas d'en apporter la preuve scientifique et de corroborer d'autres recherches similaires.

On justifiera cela en soulignant que notre étude est délimitée dans un cadre très spécifique :

- elle se positionne du côté de l'enseignement (plutôt que de l'apprentissage) : on étudie l'enseignement des langues et le contact des langues ;
- elle se situe du côté du système scolaire (et non des stratégies des apprenants) : on observe une modalité d'enseignement (monolingue, bilingue), une classe (cycles 3 et 4) ;
- elle prend en compte l'entrée dans les savoirs, les compétences par le biais du professeur : elle évalue la didactisation du contact des langues par le professeur et les conséquences de

cette didactisation sur le développement de compétences langagières. On conçoit alors que si nous ne sommes pas en présence de contact des langues, ou si le contact des langues est présent mais qu'il n'est pas didactisé, alors nous aurons moins d'occasions d'observer la mobilisation de compétences spécifiques propres aux bilingues.

C'est en ce sens et dans cette configuration si particulière que notre étude invalide l'hypothèse 2, à savoir que les bilingues français-occitan ont développé des compétences (de type phonologiques, verbales, lexicales, syntaxiques et grammaticales) qui leur sont propres et qui leur permettent d'apprendre plus rapidement une nouvelle langue. Toutefois, on admettra que les résultats auraient très certainement été différents dans une autre configuration (par exemple si on se plaçait du côté des stratégies apprenants) ou bien si nous avions utilisé une autre modalité de recueil de données (de type entretien).

5.3.4 Effet-maitre/effet-classe

Nous aimerions revenir un instant sur l'influence de l'effet-maitre dans le développement de compétences puisqu'il semble être le facteur déterminant dans notre étude. Ici l'effet-maitre serait le responsable du développement rapide et efficace de la nouvelle langue. La première partie de notre troisième hypothèse (*a. l'effet-maitre a un rôle à jouer dans l'apprentissage d'une nouvelle langue ; celui-ci pouvant influencer de manière positive ou négative l'apprentissage de la nouvelle langue ainsi que les représentations que se font les apprenants de cette langue*) se voit alors validée.

En ce sens, bien que les bilingues aient certainement développé des compétences qui leur sont propres et qui devraient leur permettre d'apprendre plus rapidement la nouvelle langue, on conçoit que si le bilinguisme est traité comme deux bagages monolingues étanches et non réutilisables par les professeurs dans leur discipline linguistique, les compétences acquises par les bilingues ne seront pas sollicitées, et nous ne verrons pas apparaitre l'avantage du bilinguisme dans l'apprentissage de la nouvelle langue. C'est pourquoi la diversité des pratiques enseignantes a un rôle à jouer dans les apprentissages et, dans notre étude, l'effet-maitre semble surpasser l'avantage du bilinguisme.

Ce qui répond également à notre deuxième tâche – qui souhaitait montrer l'importance de l'effet-maitre dans l'apprentissage des langues. Encore que nous n'oublierons pas de mentionner l'effet-classe qui a aussi son importance. De fait, nous avons assisté à l'annihilation des compétences propres aux bilingues lorsque ceux-ci sont dans une classe majoritairement monolingue. Rappelons notamment l'exemple du cours d'espagnol de P10 où la présence des bilingues passe inaperçue, tant pour les autres élèves monolingues, que pour P10[200] tout comme pour nos observations de classe. L'effet-classe ou effet-groupe, basé sur le modèle de l'élève monolingue, semble amoindrir les compétences « conscientes » des élèves bilingues qui ne comparent pas les langues. L'effet-classe absorbe donc la minorité d'élèves bilingues présents dans la classe, et par conséquent influence les pratiques langagières de ces derniers.

[200] Bien que P10 soit conscient de la présence d'élèves bilingues français-occitan dans sa classe, il ne sait pas les identifier.

D'un autre côté, l'effet-classe peut également influencer le fonctionnement d'une classe et les pratiques des professeurs. On a pu observer par exemple que les élèves de la classe de 4e de P7 – classe relativement difficile où le comportement des élèves ne favorise pas le bon déroulement des activités – rentrent péniblement dans les activités proposées par le professeur, n'étudient que très rarement d'un cours à l'autre, ou encore participent relativement peu aux interactions orales avec le professeur et avec leurs camarades. On admettra alors que le comportement et les pratiques enseignantes de P7 seront différentes (au mieux adaptées à cette classe, au pire réduites au strict minimum) et, que les compétences développées par ces élèves seront moindres – quantitativement et qualitativement parlant – en comparaison à d'autres classes de même niveau, mais dont le comportement favoriserait les apprentissages. L'effet-classe influence donc le professeur (son comportement et ses pratiques) de par la dynamique de classe, la nature et le contenu des interactions ; ce qui aura des conséquences sur les apprentissages. La deuxième partie de notre hypothèse 3 (*b. l'effet-classe agit sur le comportement du professeur puisque le groupe classe a une dynamique propre, et la nature des interactions avec le professeur peut avoir des conséquences sur les apprentissages*) est donc validée.

Par ailleurs, on s'attendait à discerner un comportement différent de la part des bilingues et des monolingues lors de l'introduction de la nouvelle langue. De fait, d'après les pratiques déclarées, l'intérêt pour l'apprentissage de l'anglais étant supérieur chez les monolingues, on espérait voir apparaitre un engouement tout particulier pour cette langue lors des séances observées. Toutefois là encore surplombe l'effet-maitre : l'intérêt pour l'apprentissage de l'anglais semble davantage lié au professeur qu'aux représentations que se font les élèves de cette langue (exemple des classes de P3 et P8). En cela, l'effet-maitre influencerait même les représentations que se font les élèves d'une langue (hypothèse 3 validée). Rappelons notamment que dans les pratiques déclarées les élèves, ainsi que leurs parents, ont mentionné l'affect lié au professeur comme l'un des facteurs déterminant les représentations qu'ils se font de la langue.

On soulignera finalement que les pratiques enseignantes ne sont pas toujours liées au caractère bilingue ou monolingue d'une classe, mais s'adaptent plutôt aux contextes ainsi qu'aux apprenants. En somme, des pratiques qui fonctionneraient relativement bien dans une classe *a* ne seraient pas transposables dans une classe *b*. Par exemple, lorsque P8 introduit des mots en espagnol dans son cours d'anglais, la réception des élèves est positive, l'espagnol étant la LM d'un élève de cette classe. Néanmoins, si P8 introduisait ces mêmes mots dans une autre classe d'anglais, la réaction des élèves serait peut-être différente. La didactisation du contact des langues est donc une pratique subtile qu'il faut adapter à la situation et à la réalité de la classe.

<u>Notre hypothèse 3 est validée. Tant l'effet-maitre que l'effet-classe semblent influencer les pratiques qui rendront plus conscients les transferts de compétences des élèves.</u>

Conclusion

Avant de commencer ce travail, nous espérions détecter des pratiques enseignantes différentes selon les modalités d'enseignement (classe monolingue ou bilingue). On supposait alors que les professeurs de classes bilingues sauraient mieux gérer le contact des langues et donc, envisageraient plus aisément la présence de plusieurs langues dans leur classe, occasionnant ainsi un didactisation du contact des langues et de l'IC. Malheureusement la réalité est bien plus complexe.

D'un côté, nous avons quelques professeurs de classe bilingue ainsi qu'une grande majorité de professeurs enseignant dans des classes monolingues – que nous qualifierons de « puristes » – qui réfutent catégoriquement la présence d'autres langues dans leur classe. Mais tous les professeurs de classe monolingue ne sont pas aussi affirmatifs : ainsi P8 utilise le français et l'espagnol dans son cours d'anglais pour comparer les verbes réguliers et irréguliers en français, en anglais et en espagnol.

D'un autre côté, nous avons les professeurs de classes bilingues qui didactisent souvent le contact des langues française et occitane – voire d'autres langues si celles-ci se présentent – en comparant les langues et en amenant une réflexion de type métalinguistique à leurs élèves. Toutefois, cette pratique ne se généralise pas lors de l'apprentissage de la nouvelle langue étrangère. Reprenons l'exemple de P12 qui didactise le contact des langues dans sa classe en occitan, mais qui réprimande le recours à d'autres langues dans sa classe d'espagnol alors que ce sont les mêmes élèves dans les deux classes. On justifiera ce comportement par le fait que le bilinguisme est bien posé entre le français et l'occitan ; or dès qu'on accède à l'espagnol, on ne se situe plus dans du bilinguisme, mais on entre dans une nouvelle langue. Est-ce le format institutionnel qui impose cela ? La pesanteur de pratiques curriculaires ? Ou encore l'absence de formation ? Comment expliquer l'incapacité à transférer les compétences au-delà du bilinguisme ? De travailler en IC ? Nous n'avons pas de réponses à donner à ces interrogations, mais ces nouvelles pistes feront peut-être l'objet de futures recherches.

On retiendra alors que ce n'est pas tant la modalité d'enseignement bilingue ou monolingue qui favorise ou non le contact des langues – puisque chaque classe est représentative d'une situation complexe et variable –, mais bien les pratiques enseignantes. Ainsi, dans le contexte où les élèves font émerger l'espace plurilingue :

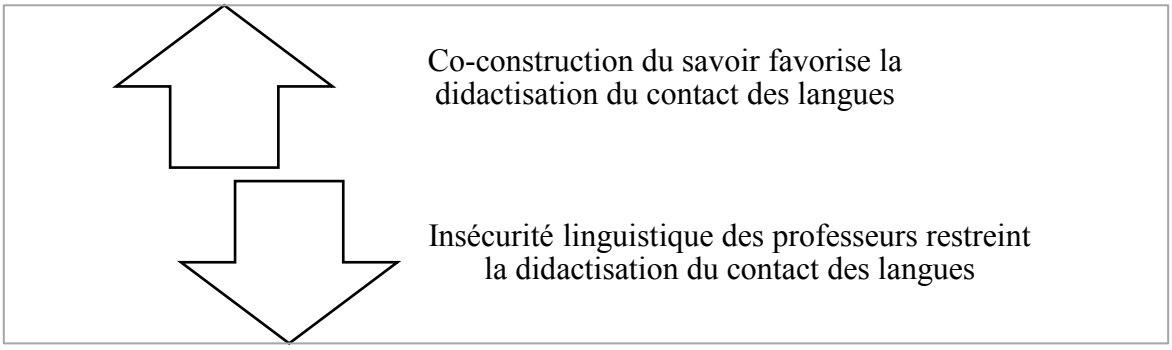
- soit l'insécurité linguistique des professeurs restreint le travail de comparaison entre les langues et sa didactisation ;
- soit le contact des langues se régule permettant une co-construction du savoir (entre élèves et professeurs) à travers diverses stratégies (stratégies d'enseignement, stratégies d'apprentissage)[201], et l'on voit apparaitre un travail de négociation du sens qui bénéficie, entre autres, à la conceptualisation des savoirs disciplinaires[202].

On pourrait résumer ces deux hypothèses antagonistes sous forme de schéma (voir figure 46).

[201] Deyrich (2001 : 31) nous parle de « médiation ».

[202] Voir Gajo, L. (2007). Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation. Tréma, (28), 37–48.

Figure 46 Pratiques enseignantes face à l'émergence de l'espace plurilingue dans la classe



PARTIE III : Préconisations et pistes

Chapitre 6 : La didactisation de l'intercompréhension au-delà de notre étude

Introduction

Notre recherche a montré que le répertoire linguistique des élèves (monolingues et bilingues) est bien souvent plus vaste que ce qu'on leur octroie. Ce bagage linguistique bien que présent dans la classe par l'introduction de marques transcodiques, tant dans le discours des élèves que des professeurs, engendre un contact des langues encore peu didactisé par les professeurs. On pourrait alors se demander comment favoriser puis généraliser la didactisation du contact des langues ? Dans cette optique, la réforme des collèges de 2016 pourrait donner un élan à cette didactisation, notamment dans le cadre des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI)[203].

Ce dernier chapitre approfondira, d'une part, les éléments que nous considérons indispensables au bon développement des pratiques qui visent à didactiser le contact des langues ; d'autre part, nous envisagerons modestement une possible intégration de la didactisation de l'IC et du contact des langues dans les programmes d'enseignement actuels des cycles 3 et 4.

6.1 Les perspectives de l'intercompréhension dans l'apprentissage des langues

6.1.1 Le profil des apprenants comme ressource potentielle

Dans le cadre de l'enseignement monolingue, on ne se posera peut-être pas la question du choix de la langue véhiculaire pour dispenser une discipline linguistique – encore que les nouveaux programmes (voir Beacco & al., 2015) mettent l'accent sur les dimensions linguistiques de toute matière – ; toutefois, si l'on considère que l'un des objectifs de l'enseignement d'une langue est le développement d'une compétence linguistique dans cette dite langue, et ce de manière durable, on conçoit qu'il faudrait mettre en œuvre tous les moyens et ressources à notre disposition. En cela, le répertoire linguistique des élèves serait un outil permettant, d'un côté, de créer des liens entre les compétences linguistiques dans une (ou plusieurs) autre(s) langue(s) et la nouvelle langue et, d'un autre côté, de donner du sens aux apprentissages en les comparant à des éléments déjà connus par les élèves. Notons enfin que le répertoire linguistique fait partie intégrante de chaque individu et sa présence dans la classe est indéniable : on peut soit l'ignorer – ce que fait actuellement notre système éducatif –, soit en tirer au profit dans l'enseignement et pour les apprenants. En ce sens, Cavalli

[203] Nous définirons ce que sont les EPI plus loin dans ce chapitre.

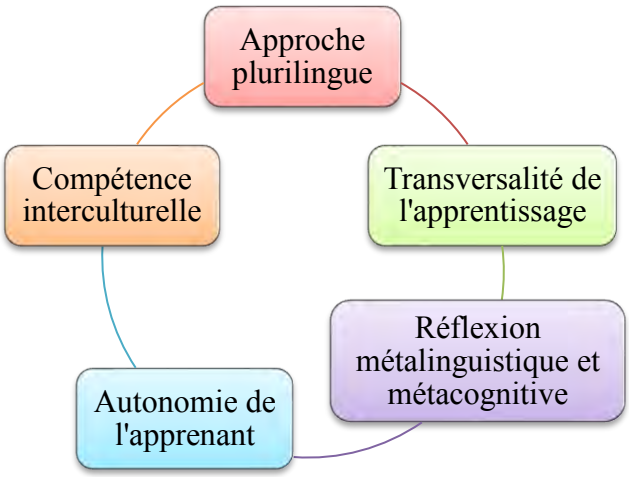
(2016 : 191-192) dresse une liste des raisons en faveur de l'accueil et de la valorisation des langues appartenant au répertoire des apprenants. Elle évoque notamment des raisons d'ordre social (inclusion), psycholinguistique et cognitif, méta-sociolinguistique, ou encore d'ordre politique et économique.

Par ailleurs, et comme le rappelle Escudé (2011a : 78), « la solution est bien de travailler à la circulation des langues et à la circulation de ce que les langues charrient de représentations, de savoirs et de compétences ». Or les modèles d'enseignement monolingue et bilingue restent étanches et cloisonnés[204] et, par conséquent ne sont pas en adéquation avec la réalité des apprenants. On admettra que les élèves étant au cœur de l'EA, il serait plus judicieux de prévoir un modèle plurilingue adapté à leurs besoins et bien plus efficace à long terme. En cela, la didactique intégrée de l'IC serait une solution envisageable.

6.1.2 Didactiser l'intercompréhension et le plurilinguisme

L'innovation dans la didactique de l'IC résiderait dans l'intégration de langues et de contenus : ainsi les apprenants développeraient une compétence linguistique dans plusieurs langues, et ce de manière simultanée, dans le cadre d'autres disciplines scolaires (DdNL) (voir Bonvino & Cortés Velásquez, 2016 : 111).
Par ailleurs, cette didactique de l'IC repose sur des principes clés qu'on énoncera dans la figure 47.

Figure 47 Les principes de la didactique de l'intercompréhension (Bonvino & Cortés Velásquez, 2016 : 110)



Dans nos observations de classes, nous avons remarqué que si les élèves font émerger l'espace plurilingue, on voit apparaitre un début de didactisation du contact des langues.

[204] Ainsi, bien que le contact des langues française et occitane soit relativement didactisé dans les classes bilingues français-occitan – que nous avons pu observer et mettant en jeu des DdNL en occitan ; l'étanchéité et le cloisonnement des langues sont d'autant plus présents dans les classes de LVE. Rappelons toutefois qu'au-delà des modèles d'enseignement (monolingue ou bilingue), nos résultats nous amènent à conclure que les protagonistes de ce (dé)cloisonnement sont bien souvent les professeurs qui, pour certains autorisent et/ou didactisent le contact des langues et, pour d'autres, ignorent et/ou pénalisent le recours à d'autres langues que celle de leur enseignement.

Néanmoins, le manque de préparation des enseignants face à la présence de plusieurs langues dans leur classe, ainsi que l'insuffisance de ressources didactiques et la pression des programmes scolaires, se traduisent souvent par une didactisation – si didactisation il y a – opportuniste (un élève a recours à une autre langue que celle de la langue cible et le professeur décide de s'en servir), maladroite (par manque de préparation et de réflexion) et superficielle (aucun objectif défini). Ainsi, dans le meilleur des cas les élèves se souviendront éventuellement des liens qui existent entre certaines langues ; ou bien ils auront vu ce recours opportuniste à une autre langue comme une anecdote peu profitable pour leur apprentissage ; mais, dans le pire des cas, ils auront complètement oublié cette interaction entre élève et professeur mettant en jeu au moins deux langues. Le fait de prendre en compte les langues présentes dans la classe est un premier pas vers la didactisation de l'IC ; toutefois, sans définition préalable d'objectifs, de tâches et d'évaluation, cette didactisation reste bien souvent lettre morte dans l'esprit des apprenants.

6.1.3 Formation des professeurs à l'intercompréhension

Malheureusement si cette didactique a du mal à émerger c'est bien par manque de formation des enseignants. Même si actuellement des démarches sont mises en œuvre pour y remédier. Ainsi, l'université de Reims propose, un diplôme universitaire de niveau Master, intitulé « Master Gestion Multilingue de l'Information » qui consiste en une formation pluridisciplinaire appliquée essentiellement à la veille informationnelle (rechercher l'information, la décrypter, l'analyser, la traiter, la faire circuler et la rendre accessible et compréhensible) en multiples langues. Le programme des études comporte entre autres un module ICE (InterCompréhension Européenne) Langues romanes (48 h), un module des unités d'enseignement complémentaires sur la pluriculturalité et l'interculturalité, et sur la pragmatique de la communication.

De plus, Castagne et Meulleman (2016 : 175) nous donnent un autre exemple de formation avec le Master de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF) en Lettres, Anglais, Allemand et Espagnol. Ce master existe depuis 2010 et forme les étudiants à l'IC des langues voisines romanes et germaniques sous la forme de deux modules (de 12 h).

Toutefois, ces formations à la didactique de l'IC restent encore ponctuelles et souvent méconnues par les intéressés (futurs professeurs). Ainsi, Coste (2010b : 195) souligne encore le manque de consolidation institutionnelle ; notamment en termes de dispositifs d'évaluation et de certifications des compétences en IC tout comme d'insertion curriculaire.

Dans cette perspective, la réforme des collèges de 2016 pourrait répondre à tous ces besoins et notamment à la didactisation du contact des langues.

6.2 La réforme des collèges de 2016 et les langues

Tout le travail qui a été présenté jusqu'à maintenant s'est réalisé dans un contexte institutionnel spécifique en plein changement. De fait, le recueil de données ayant eu lieu en juin 2016, la réforme des collèges n'était pas encore entrée en vigueur même si l'on pouvait déjà ressentir ses prémisses. Concrètement, beaucoup de professeurs de collèges que nous

avons suivis étaient en pleine élaboration de projets d'Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI) et, en septembre 2016, ce sont plus de 134 000 collégiens qui ont été concernés par la réforme[205].

On pourrait alors se demander quels sont les changements qu'engendre la réforme ? Quelle place y ont les langues ? Et surtout, en quoi cette recherche de thèse s'inscrit dans ce nouveau contexte ?

6.2.1 Les défis de la réforme

6.2.1.1 Pourquoi une nouvelle réforme ?

Au départ, la réforme des collèges a divisé l'opinion publique puisque son annonce s'est suivie de fortes manifestations (professeurs, parents d'élèves, syndicats) dans toute la France, et notamment début janvier 2016. Ces manifestations, qui ont pris la forme de grèves généralisées, sont nées des inquiétudes quant à l'affaiblissement du latin et du grec, la disparition des classes européennes, la suppression de nombreuses classes bilangues tout comme l'instauration des EPI[206]. Tout comme pour la réforme de 2010, la première réaction fut de se demander pourquoi changer ? Pourquoi une nouvelle réforme ? Quel est le plus additionnel ?

Rappelons tout d'abord que cette réforme découle de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République ; à laquelle s'ajoute le rapport sur la *Grande pauvreté et la réussite scolaire*[207] de 2015. Ces deux documents officiels invitent à rendre explicites les apprentissages tout comme à travailler sur les langues. Plus loin encore, les nouveaux programmes de 2016 pour les cycles 3 et 4 préconisent le transfert de compétences et la comparaison entre les langues. C'est dans cette perspective que la circulaire n° 2017-072 relative à l'enseignement des langues et cultures régionales rappelle l'importance « d'employer la LVR comme langue de communication en classe » – en mettant les élèves « en situation de communication effective » (où les élèves

[205] https://actu.fr/societe/chiffres-cles-reforme-du-college-du-nouveau-a-toulouse-pour-la-rentree-2016_3733078.html, consulté le 14 septembre 2016.

[206] Lefigaro.fr. (2016, 26 janvier). La mobilisation des enseignants se renforce. Le Figaro. Repéré à http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2016/01/26/01016-20160126ARTFIG00341-la-mobilisation-des-enseignants-se-renforce.php

[207] Ce rapport, qui vise à lutter contre les inégalités, prévoit notamment la mise en place d'une méthodologie de l'explicite (clarté dans les langues utilisées, dans les consignes, les documents). Dans cette perspective la didactique de l'IC pourrait également être une méthode explicite d'enseignement des langues. Ainsi, l'institutionnalisation de cette didactique permettrait peut-être une prise de conscience de la part des enseignants qui, confrontés aux textes officiels, envisageraient positivement la présence d'autres langues dans leurs classes. Cette prise de conscience, associée aux textes officiels, aurait à son tour comme conséquence, pour les enseignants, de penser la didactique de l'IC tout en l'intégrant à leur discipline. Loin d'être une activité inopinée, la didactisation du contact des langues deviendrait une activité à part entière, programmée, réfléchie et évaluable. Au-delà du simple recours ponctuel et opportuniste, l'IC serait un outil voire une méthode d'enseignement démocratisée.

peuvent « manipuler activement la langue ») – tout comme de recourir aux bénéfices de la comparaison entre les langues (français, LVER).

On retiendra enfin que les programmes de la scolarité à l'école élémentaire et au collège sont désormais communs à l'ensemble des langues vivantes, étrangères et régionales. Ces derniers proposent pour chaque cycle des thématiques culturelles partagées par toutes les langues vivantes enseignées, qui permettent des travaux transversaux et des comparaisons entre langues et cultures (selon la circulaire n° 2017-072).

6.2.1.2 Quels changements ?

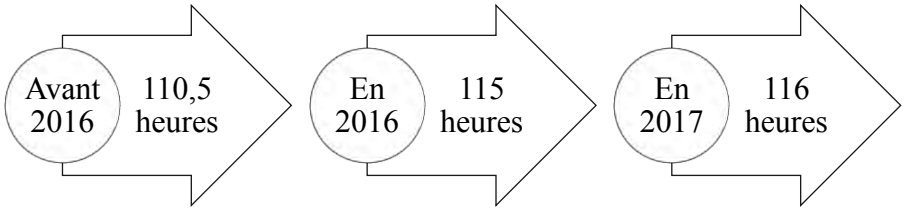
a) Description de la réforme

En 2016, le Ministère de l'Éducation a mis en place une nouvelle réforme plus connue sous l'appellation « réforme des collèges ». Celle-ci réaffirme tout d'abord – selon le décret n° 2015-544 du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements au collège – que :

> « Le collège dispense à chaque élève, sans distinction, une formation générale qui lui permet d'acquérir, au meilleur niveau de maitrise possible, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture défini en application de l'article L. 122-1-1 et dont l'acquisition a commencé dès le début de la scolarité obligatoire (article 1, D.332-2). »

D'autre part, elle revoit à la hausse la dotation du nombre d'heures hebdomadaire pour les quatre niveaux (de la sixième à la troisième), comme le montre la figure 48.

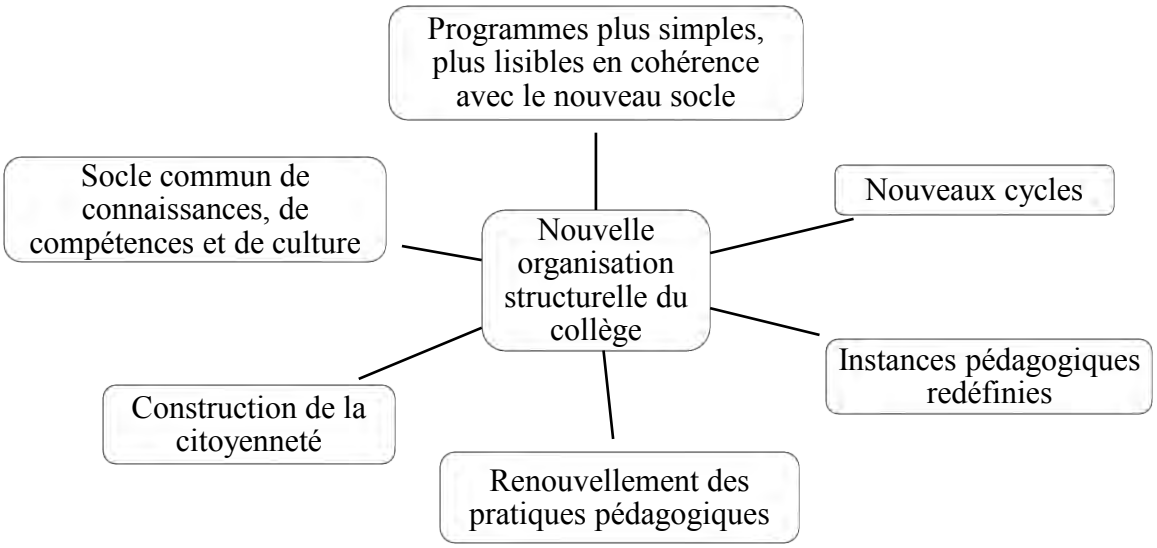
Figure 48 Hausse de la dotation horaire hebdomadaire de la 6e à la 3e (selon la circulaire n° 2015-106 relative à l'organisation des enseignements au collège)



Ce total hebdomadaire inclut, outre la dotation horaire correspondant aux enseignements obligatoires, une dotation horaire supplémentaire pour l'établissement, afin de favoriser, en fonction des besoins, le travail en groupe à effectifs réduits, les interventions conjointes de plusieurs enseignants, et de mettre en place les enseignements de complément.

La réforme des collèges prévoit ensuite un réaménagement du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (publié le 2 avril 2015 au JO) avec de nouveaux programmes de cycle de la scolarité obligatoire, une nouvelle politique de l'évaluation des élèves et une nouvelle organisation des enseignements au collège. Ainsi la figure 49 montre ces évolutions.

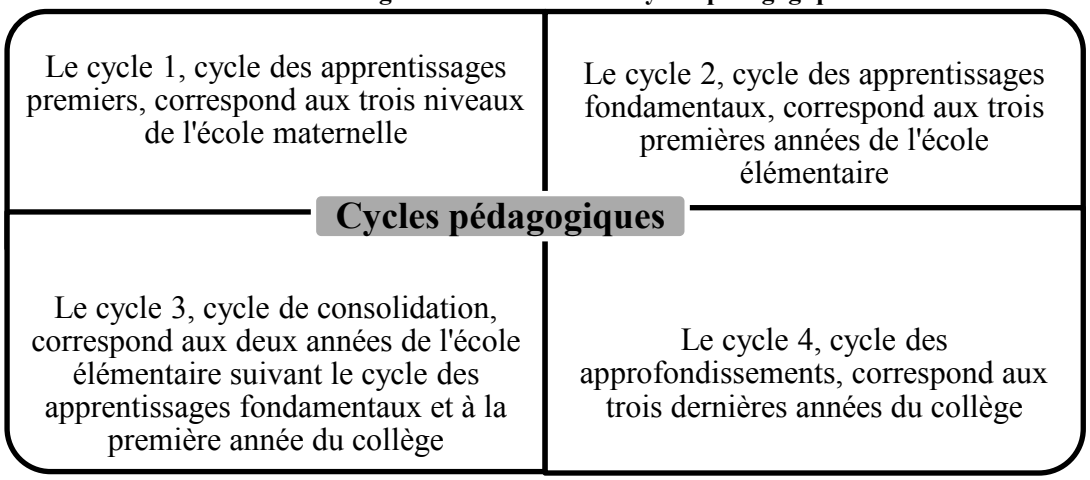
Figure 49 Les évolutions apportées par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture en 2015



b) Les nouveaux cycles

Selon le décret n° 2013-682 du 24 juillet 2013 – relatif aux cycles d'enseignement à l'école primaire et au collège –, la scolarité de l'école maternelle à la fin du collège est organisée en quatre cycles pédagogiques successifs (article 1). La figure 50 expose ces cycles.

Figure 50 Les nouveaux cycles pédagogiques

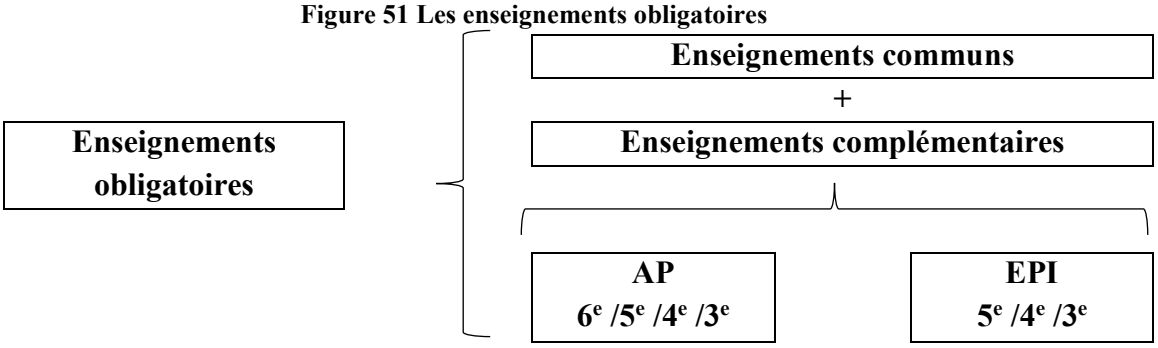


La grande nouveauté se situe au niveau du cycle 3 qui relie désormais les deux dernières années de l'école primaire et la première année du collège, dans un souci de continuité pédagogique et de cohérence des apprentissages. Ce cycle a donc une double responsabilité : d'une part, consolider les apprentissages fondamentaux qui ont été engagés au cycle 2 et qui conditionnent les apprentissages ultérieurs ; d'autre part, permettre une meilleure transition entre l'école primaire et le collège en assurant une continuité et une progressivité entre les trois années du cycle (voir Conseil Supérieur des Programmes, 2015 : 5).

c) Qu'est-ce que les enseignements complémentaires ?

Les enseignements obligatoires se répartissent en enseignements communs à tous les élèves et en enseignements complémentaires (selon la circulaire n° 2015-106 relative à l'organisation des enseignements au collège). Les contenus de ces enseignements sont établis en fonction des objectifs de connaissances et de compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et des programmes des cycles concernés. Toutes les disciplines d'enseignement contribuent aux enseignements complémentaires et ceux-ci prennent la forme de temps d'accompagnement personnalisé et d'enseignements pratiques interdisciplinaires (selon l'article 3 de l'arrêté du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège) :
a) l'accompagnement personnalisé (AP) s'adresse à tous les élèves selon leurs besoins ; il est destiné à soutenir leur capacité d'apprendre et de progresser, notamment dans leur travail personnel, à améliorer leurs compétences et à contribuer à la construction de leur autonomie intellectuelle ;
b) les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) permettent de construire et d'approfondir des connaissances et des compétences par une démarche de projet conduisant à une réalisation concrète, individuelle ou collective.
L'article 4 de ce même arrêté établit que pour les élèves de 6e, les enseignements complémentaires concernent uniquement des temps d'AP, alors qu'au cycle 4, la répartition entre AP et EPI varie en fonction des besoins des élèves accueillis et du projet pédagogique de l'établissement.
La figure 51 résume schématiquement ces enseignements obligatoires en séparant les enseignements communs des enseignements complémentaires.

Figure 51 Les enseignements obligatoires



- L'Accompagnement Personnalisé (AP) :

Pour expliquer à quoi correspond l'AP, nous avons décidé de résumer dans le tableau 76 ses principales caractéristiques.

Tableau 76 Caractéristiques de l'Accompagnement Personnalisé (selon le ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2016a : 10-11)

Horaires	- 3 h en 6e et au moins 1 h en 5e, 4e et 3e. - Tous les élèves d'un même niveau suivent le même nombre d'heures d'AP. - Les élèves sont regroupés en fonction de leurs besoins et au sein de groupes à la composition variable tout au long de l'année (c'est-à-dire pas dans leur groupe classe) pendant l'AP.
Objectifs	- S'exercer pour progresser avec différentes méthodes : prendre des notes, apprendre une leçon, faire des révisions, comprendre et rédiger un texte écrit, faire une recherche documentaire, préparer et réaliser un exposé oral, conduire un projet individuel ou collectif, travailler en groupe. - Renforcer ou approfondir les connaissances de l'élève dans les différentes disciplines en fonction de son niveau de progression et de ses besoins. - S'entrainer aux contrôles et aux devoirs. - En 6e, comprendre le sens des différentes disciplines : pourquoi y a-t-il plusieurs professeurs ? Pourquoi y a-t-il un cours dédié aux SVT ?
Professeurs	Tous les enseignants peuvent assurer l'AP et il sera alors inscrit dans leur service hebdomadaire.
Disciplines	Les heures d'AP proposées sont souvent réduites à 1 h de soutien scolaire en français et 1 h de soutien scolaire en mathématiques.

- Les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI) :

Nous allons à présent exposer les principales caractéristiques des EPI dans le tableau 77 élaboré à partir de l'arrêté du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège (article 6) ; du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2016a : 16-17) ; et la circulaire n° 2015-106 relative à l'organisation des enseignements au collège.

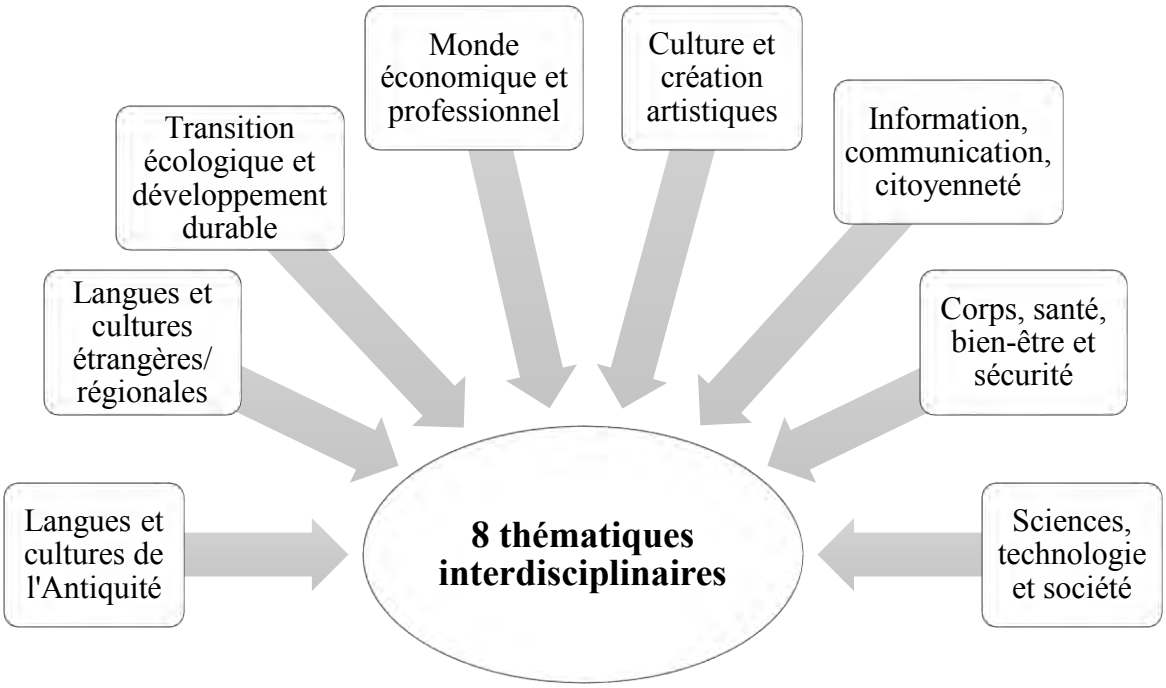
Tableau 77 Caractéristiques des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires

Horaires	Les EPI peuvent être de durée variable (trimestrielle, semestrielle, annuelle), sur un horaire hebdomadaire de 1 à 3 heures.
Disciplines	- À l'issue du cycle, chaque élève doit avoir bénéficié d'EPI portant sur au moins six des huit thématiques interdisciplinaires. - Parmi ces 6 à 8 thématiques proposées, les élèves doivent en choisir au moins 2 différentes. - Chaque discipline contribue aux EPI.
Professeurs	Les EPI et leurs 8 thèmes de travail sont pris en charge par les enseignants de toutes les disciplines conformément au projet d'établissement.

Contenus	- Les enseignants définissent en équipe les contenus des cours. - Le travail sur ces thèmes aboutit à la réalisation d'un projet incluant une réalisation concrète, individuelle ou collective. - Les nouveaux thèmes de travail sont inscrits dans les programmes, à la différence des itinéraires de découverte, qui n'ont pas de support programmatique. - Les EPI font l'objet d'une évaluation qui sera prise en compte pour l'attribution du futur diplôme national du brevet. - Les nouveaux thèmes de travail concernent toutes les classes du cycle 4 (5e, 4e, 3e) ; contrairement aux itinéraires de découverte qui ne concernent que les classes de 5e et de 4e, à hauteur de 2 heures par semaine.

Selon l'article 5 de l'arrêté du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège, chaque EPI porte sur l'une des thématiques interdisciplinaires présentes dans la figure 52.

Figure 52 Les huit thématiques des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires



Chaque thématique possède ses spécificités, néanmoins nous avons choisi de ne préciser que la thématique des « Langues et cultures étrangères/régionales » étant en lien avec notre recherche. Celle-ci a pour objectifs (selon le ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2016a : 19) de :

- faire découvrir une ou plusieurs langues et les cultures qui leur sont liées ;
- s'initier à leur pratique ou à une approche comparative de ces langues et cultures ;
- réaliser des projets qui mettent en valeur ces langues, ces cultures et leurs liens avec le monde contemporain.

6.2.1.3 La place des langues dans la réforme

L'apprentissage des langues favorise l'insertion professionnelle des jeunes en France et à l'étranger. Aujourd'hui, parler une LVE est devenu indispensable pour permettre aux élèves, plus tard, de trouver leur place sur le marché du travail : « que l'on soit salarié en entreprise, chauffeur de taxi ou encore professionnel de l'hôtellerie, les LVE servent au quotidien » (selon le ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2016a : 12).

C'est pourquoi, dans le cadre de la nouvelle réforme, tous les élèves bénéficient, dès le début de leur scolarité obligatoire (dès le CP), de l'enseignement d'une LVE à compter de la rentrée 2016 (selon le décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture et rappel de la loi n° 2013-595). Au cycle 3, cet apprentissage se poursuit pour atteindre un niveau de compétence homogène dans toutes les activités langagières tout comme l'intégration de compétences culturelles (selon le Conseil Supérieur des Programmes, 2015 : 5).

C'est aussi à la rentrée 2016 que la nouvelle organisation pédagogique du collège introduit une deuxième LV en classe de 5e (selon la circulaire n° 2015-173) et que de nouveaux programmes de langues, conçus par cycle et adossés au CECRL, entrent en vigueur. De ce point de vue, il convient de proposer un choix varié de LV aux élèves afin de garantir une diversité linguistique, ainsi que de veiller à la cohérence et à la lisibilité des parcours linguistiques des élèves ; d'où la carte[208] des langues de 2016 (selon la circulaire n° 2015-173). Cette carte a pour objectif de favoriser la pluralité des langues enseignées dans le système éducatif et la continuité des parcours linguistiques de l'école au lycée.

Notons que les quatre langues les plus enseignées sont l'anglais, l'allemand, l'espagnol et l'italien et les élèves choisissent le plus souvent l'anglais comme LV1 et l'espagnol en LV2. Pour contrer ce phénomène, la carte des langues de 2016 encourage le développement des autres langues à plus faible diffusion dans le système scolaire tel que l'arabe, le chinois ou le russe, ainsi que 11 LVR dont fait partie l'occitan-langue d'oc (selon la circulaire n° 2015-173).

Mais concrètement comment cela est mis en place ? Quelles sont les particularités de la réforme quant aux langues ?

Commençons par rappeler que l'arrêté du 19 mai 2015 – relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège – prévoit dorénavant une dotation de trois heures hebdomadaires en LV1 et deux heures et demie en LV2 pour les élèves de cycle 4. À la suite, le programme pour le cycle 3 établit que les élèves devront acquérir un niveau A1 du CECRL dans les cinq activités langagières pour la LV2, et un niveau A2 pour la LV1 (selon l'arrêté du 9 novembre 2015). Ces deux niveaux correspondent au « niveau de l'utilisateur élémentaire » (selon le Conseil Supérieur des Programmes, 2015 : 16).

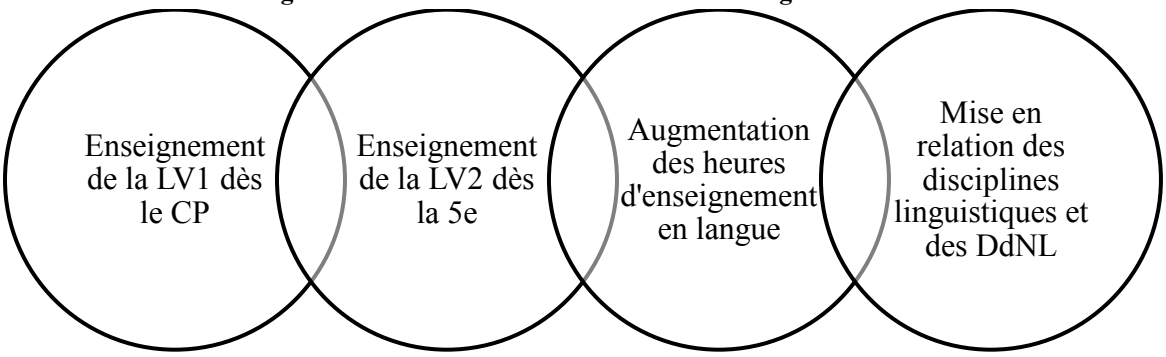
Par ailleurs, l'arrêté du 9 novembre 2015 encourage les professeurs à comparer le système linguistique du français avec celui de la LV étudiée et, il rappelle que l'enseignement des LV intègre les spécificités culturelles des pays concernés et construit une culture humaniste. On recommande également de mettre en relation les disciplines linguistiques avec

[208] Voir carte des langues de 2016 en annexe 47.

les DdNL notamment grâce à des projets interdisciplinaires pouvant impliquer la discipline LV (étrangère ou régionale) et l'une ou plusieurs des disciplines suivantes : français, histoire, éducation musicale, arts visuels, éducation physique et sportive. À titre d'exemples :
- Avoir recours à des documents audio authentiques en LV (chansons, informations, publicités ou encore fictions), courts et simples, dans d'autres disciplines.
- Travailler sur/donner des consignes courtes et simples en LVER pour le respect des règles de jeux en plein air ou bien d'activités sportives (selon le Conseil Supérieur des Programmes, 2015 : 17).

Enfin, au niveau des établissements publics locaux d'enseignement, il peut être utile de créer des pôles linguistiques dont le principal objectif serait d'assurer la continuité de l'enseignement des langues à faible diffusion du collège au lycée. Ces pôles linguistiques devraient également permettre d'offrir un enseignement de LV3 diversifié et équilibré au sein de l'académie, et de favoriser la diffusion de l'enseignement notamment de l'arabe, du chinois et du russe.
En résumé, les éléments de réforme concernant les langues apparaissent dans la figure 53.

Figure 53 Les éléments de la réforme des collèges de 2016

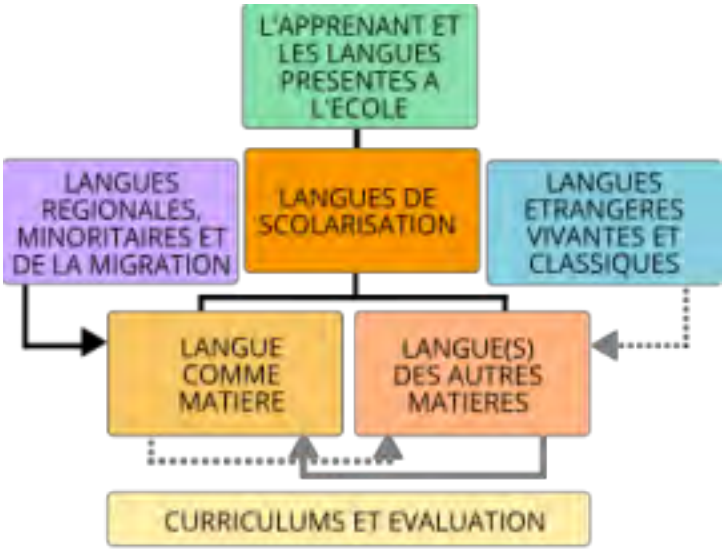


N'oublions pas non plus de faire remarquer que toutes les classes bilangues qui assurent la continuité de l'apprentissage d'une LV autre que l'anglais à l'école élémentaire continuent d'exister. De fait, un élève de Toulouse qui a appris l'espagnol à l'école pourra apprendre l'espagnol et l'anglais en classe de 6e, et un élève de Strasbourg qui a appris l'allemand à l'école pourra apprendre l'allemand et l'anglais en classe de 6e.
Néanmoins, selon cette réforme, les sections européennes n'ont plus vocation à exister car :
- La formation des élèves en LV est renforcée du CP à la 3e.
- Tous les élèves apprennent deux langues dès la 5e.
- Les EPI sont en partie enseignés en LVE (selon le ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2016a : 13).
Dans la réalité, le mécontentement général – de la part des professeurs, des parents d'élèves tout comme des syndicats –, qui s'est traduit par des manifestations, a permis de voir subsister quelques sections européennes même si leur nombre au niveau national a fortement diminué.

On mentionnera également que les nouveaux programmes soulignent tout particulièrement les dimensions langagières de toutes les disciplines enseignées, leur rôle dans la réussite scolaire des apprenants tout comme la collaboration entre professeurs (voir Beacco & al., 2015 : 31-32).

Pour clore ce paragraphe, nous aimerions joindre le schéma proposé dans le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (voir Beacco & al., 2015 : 29)[209] qui résume plutôt bien la situation des langues comme elles devraient être envisagées ainsi que la place prépondérante de l'apprenant dans l'apprentissage de ces langues (voir figure 54).

Figure 54 Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle



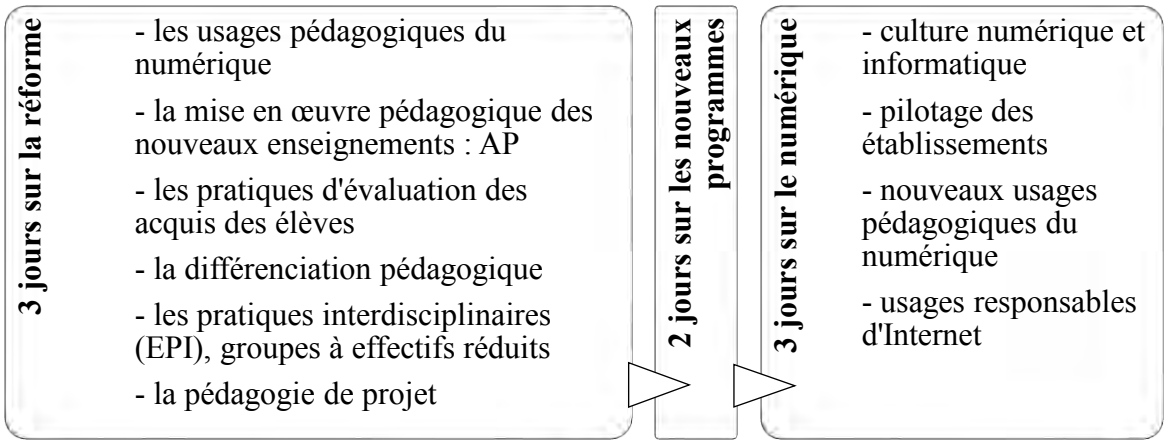
6.2.1.4 Comment sont formés les professeurs pour mettre en place cette réforme ?

La réforme des collèges implique la coordination de nombreux acteurs éducatifs avec l'institution en termes d'organisation, de contenus et de pratiques. Dans cette perspective, les professeurs doivent être accompagnés et formés pour répondre aux attentes de ces évolutions. C'est pourquoi durant l'année scolaire 2015-2016 l'institution a déployé un plan de formation national sans précédent, concernant les personnels d'encadrement, les formateurs et les professeurs et CPE (voir Vallaud-Belkacem, 2015).

De fait, ce plan propose 23 séminaires nationaux sur la réforme du collège, les nouveaux programmes, les nouveaux enseignements et le numérique (selon la circulaire n° 2015-106 relative à l'organisation des enseignements au collège). Dans ce cadre, chaque professeur bénéficiera de huit journées de formation réparties comme suit dans la figure 55.

[209] Pour une explication détaillée de ce schéma voir Beacco & al. (2015 : 29-30).

Figure 55 Répartition des huit journées de formation concernant la réforme des collèges de 2016 (Vallaud-Belkacem, 2015)



Concernant la formation continue, le Plan National de Formation (PNF) 2015-2016 intègre trois grands séminaires articulés autour des nouveaux programmes des cycles 3 et 4 et de la mise en œuvre des EPI au collège (selon la circulaire n° 2015-173 relative à l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales).

6.2.2 Perspectives de notre recherche dans la réforme

Après avoir présenté brièvement la réforme des collèges, on pourrait se demander quel est le lien avec cette recherche et surtout, quelles sont les perspectives qu'elle offre dans le nouveau contexte ? Bien évidemment, ce travail sur la didactisation du contact des langues n'est pas une baguette magique qui va permettre de résoudre toutes les difficultés liées à la réforme. Néanmoins il pourrait contribuer à améliorer, ou tout du moins faciliter, l'EA des langues, et notamment dans le cadre des EPI. C'est pourquoi nous allons évoquer la comparaison des langues dans le cadre des EPI et montrer à quel moment pourrait intervenir la didactisation du contact des langues dans ces EPI.

6.2.2.1 Les EPI : lieux propices à la comparaison des langues ?

a) Les prémisses des EPI : les parcours romans

Même si l'appellation EPI est apparue avec la nouvelle réforme, il existait déjà des projets concrets de mises en relation de plusieurs disciplines linguistiques bien avant les EPI tels que les parcours romans.

Un « parcours langues romanes » est un projet pluridisciplinaire qui combine l'enseignement de langues et de cultures néolatines et l'étude des liens qui unissent ces langues. L'objectif était de mettre en place des projets interdisciplinaires entre les disciplines linguistiques et de montrer aux élèves qu'une langue, loin d'être une barrière opaque, peut leur permettre d'appréhender le sens de certains mots ou énoncés dans une langue romane qui leur est inconnu, et ce en s'appuyant sur leurs connaissances préalables. Concrètement pour les élèves, le but est d'acquérir des « clés de passage » d'une langue à l'autre et de développer

une attitude positive face aux langues. Bien entendu cela est rendu possible uniquement si les professeurs coordonnent leurs enseignements. En ce sens, ces parcours romans étaient les prémisses des EPI en langues et croisements de langues et, peut-être même un premier corpus concernant l'IC dans le domaine scolaire.

À titre d'exemple, nous avons décidé de présenter deux cas[210] de parcours roman (voir tableau 78).

Tableau 78 Exemples de parcours romans

	1er exemple : élèves de 6e apprenant l'espagnol, le latin et l'occitan de la manière suivante	**2e exemple : classe de 4e, dans le cadre d'un parcours roman intitulé « l'émigration de part et d'autre des Pyrénées »**
Mise en place	- Chaque élève avait pendant un trimestre une séance hebdomadaire d'occitan, le trimestre d'après une séance d'espagnol et le trimestre suivant une séance de latin. - En début d'année scolaire, les professeurs formaient des groupes d'élèves qui tournaient à intervalles réguliers tout au long de l'année dans les différentes séances de langues.	Des professeurs d'histoire, d'espagnol et d'occitan se sont associés pour travailler sur le Traité du plan d'Arrem, et ont notamment réalisé un jumelage avec un établissement espagnol.
Réalisation	Une fois les groupes rassemblés (élèves qui avaient suivi les séances d'espagnol et élèves apprenant l'occitan par exemple), ils avaient pour but de réaliser un exercice en collaboration puisque chaque groupe avait acquis des compétences différentes suivant la période de l'année (compétences en espagnol, et/ou en occitan et/ou en latin).	Les élèves s'envoyaient, dans les différentes langues sur lesquelles ils travaillaient (français, espagnol ou occitan), des éléments d'information.
Résultats	La tâche consistait donc à mettre en relation l'IC et les connaissances de chacun.	Même si le projet était prometteur, le fait qu'il reposait uniquement sur la volonté des équipes de travailler ensemble n'a pas permis de le structurer complètement et de l'étendre à plus grande échelle.
Perspectives		Ces pratiques, qui ont eu lieu dans notre académie, ont été portées à la connaissance des différents professeurs à travers les stages de formation – qu'ils fassent ou non parcours roman.

[210] Pour plus d'exemples voir l'annexe 48.

On retiendra que le principe des parcours romans, qui visait le décloisonnement des disciplines linguistiques, est repris dans les EPI qui ne se limitent plus aux langues, mais plutôt s'étendent sur toutes les disciplines en favorisant l'interdisciplinarité.

b) Les EPI actuellement

Dans cette perspective de décloisonnement des disciplines, et contrairement à la classe de/en L2, L3, L4 où l'EA se limite à la langue cible, les EPI pourraient recourir à plusieurs disciplines linguistiques et donc à plusieurs langues. Notons également que ces langues ne seraient plus traitées comme étanches les unes aux autres puisque l'un des objectifs de la thématique « Langues et cultures étrangères/régionales » est bien d'initier les apprenants à une approche comparative des langues et cultures.

De plus, la circulaire n° 2017-072 relative à l'enseignement des langues et cultures régionales envisage les EPI – particulièrement grâce à la thématique « Langues et cultures étrangères ou, le cas échéant, régionales » – comme propices à des projets traitant des langues et des cultures régionales, et qui prennent par exemple en compte le patrimoine et la vie culturelle locale, ou encore l'économie et les échanges à l'échelle de l'aire de diffusion d'une langue vivante régionale.

C'est ainsi que, grâce aux EPI, on passe du cloisonnement des disciplines et de l'étanchéité des langues à la transdisciplinarité et à la comparaison des langues et cultures. La révolution n'est pas tant dans les usages – qui existaient déjà dans les parcours romans –, mais bien dans l'officialisation et la reconnaissance de ces pratiques qui s'étendent désormais à toutes les disciplines.

6.2.2.2 Les EPI : de la comparaison des langues au développement de compétences

Si comme Fonseca (2017 : 48) on considère que l'approche intercompréhensive accélère la réalisation de tâches – de par la répartition des compétences – ; on admettra alors que la didactisation du contact des langues favoriserait le développement de compétences en général chez les apprenants, et notamment de type langagier, cognitif, procédural ou encore métalangagier. On se demandera alors quel est le plus additionnel des EPI ? Autrement dit, en quoi le développement de séances même courtes où les langues sont traitées, non pas comme objet mais comme sujet d'apprentissage, permet le développement de ces compétences chez les apprenants (monolingues et bilingues) et ce, dans le cadre des EPI ?

Dans cette perspective, la circulaire n° 2017-072 nous rappelle que l'on pourrait amener une réflexion sur la parenté des langues (régionales et étrangères) – notamment dans les communautés transfrontalières – et la réinvestir dans l'apprentissage d'autres langues.
Ici on voit apparaitre une compétence métalangagière qui, appliquée à l'EPI « Langues et cultures étrangères ou régionales », aurait du sens. D'une part, la présence de plusieurs langues faciliterait le contact des langues et, d'autre part, la didactisation de ce contact engendrerait une réflexion sur la langue en général. En ce sens, le développement d'une compétence métalangagière chez les apprenants en serait donc favorisé.

D'autant plus que la comparaison des langues se limite bien souvent aux langues parentes alors que l'interdisciplinarité, qui définit les EPI, pourrait également impliquer des

langues non parentes. Dans ce cas, les connaissances mobilisées seraient davantage d'ordre encyclopédique que linguistique (voir Fonseca, 2017 : 42).

Par ailleurs, si on reprend la notion de compétence plurilingue – où « il ne s'agit plus seulement d'envisager l'enseignement des langues en termes de diversification, mais comme faisant partie d'un véritable projet d'éducation plurilingue et interculturelle » (Fonseca, 2017 : 12-13) – on reconnaitra que les EPI permettraient d'établir un projet concret mettant en œuvre la didactique du plurilinguisme. Du côté des apprenants, ils pourront classer les différentes langues dans leur esprit et ainsi développer des compétences cognitives ou encore procédurales.

On retiendra finalement qu'au-delà du simple contact des langues, l'EPI « Langues et cultures étrangères ou régionales » permettrait de didactiser de manière effective, réfléchie et opérationnelle le contact des langues. Plus loin encore, et en cela réside l'innovation, cet EPI permettrait également d'évaluer les compétences plurilingues développées par les apprenants.

6.2.2.3 Les EPI : outil d'évaluation des compétences

À l'heure actuelle, il est encore difficile d'évaluer certaines compétences transversales liées au bi/plurilinguisme des individus. À titre d'exemple on rappellera que notre étude pratique ne nous a pas permis d'expliciter la présence de compétences spécifiques liées aux apprenants bilingues. Une explication à cela serait que l'enquête ainsi que l'observation des pratiques langagières des élèves sont des recueils de données trop insuffisants pour dresser exhaustivement une liste de compétences. En ce sens, nous nous apercevons maintenant que nous manquions d'outils pour évaluer ces compétences. On considère alors les EPI comme une solution viable dans la conception d'outils permettant d'évaluer les compétences spécifiques des apprenants bi/plurilingues. Toutefois, notre recherche n'ayant pas pour but de créer des outils d'évaluation de compétences, on s'en tiendra à quelques réflexions.

Globalement, on estime que pour évaluer ce type de compétences, il faut envisager au minimum une séquence de classe et suivre un certain nombre d'étapes dont les suivantes :

1. Prévoir dans les objectifs le développement de ces compétences
2. Intégrer des tâches spécifiques susceptibles de mettre en jeu ces compétences
3. Prendre en compte le bon déroulement des tâches et le degré de difficultés
4. Évaluer la réalisation de ces tâches selon les objectifs

6.2.2.4 Les EPI : intégration de langues et de contenus

Si l'on considère les EPI comme propices à la didactisation du contact des langues ainsi que comme des lieux d'intégration des langues et des contenus, on conçoit qu'il faut développer ces pratiques en termes d'objectifs, de programmation ou encore d'organisation.

Dans cette perspective et afin de rendre concret notre propos, nous allons présenter deux dispositifs d'EPI déjà en place dans des collèges.

a) Dispositif EPI 1

Le premier EPI, intitulé « Qu'y a-t-il dans notre assiette ? », a été choisi d'une part par la mise en relation de plusieurs disciplines linguistiques (anglais, espagnol, français et occitan), et d'autre part par le croisement de disciplines linguistiques et de DdNL (SVT, géographie et technologie)[211]. Pour détailler le dispositif de cet EPI nous allons reprendre le modèle originel en le simplifiant[212] (voir tableau 79).

Tableau 79 Premier exemple d'Enseignement Pratique Interdisciplinaire

Intitulé de l'EPI : Qu'y a-t-il dans notre assiette ?	
Thématique	Corps, santé, bien-être et sécurité
Production de l'élève (Réalisation de l'élève, projet à construire par l'élève)	Projet final : conception d'un livre de recettes multiculturel plurilingue (anglais, espagnol, occitan et français) Autres réalisations : - mise en ligne de fiches recettes sur l'ENT - clips vidéo sur le thème de l'alimentation - proposition de menus étrangers à la cantine pendant la semaine du gout
Socle commun (quels domaines)	Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen Domaine 5 : les représentations du monde et de l'activité humaine
Programmes disciplinaires	Discipline 1 : LVE et LVR (entre 15 et 18 heures) - Étude du lexique : plats, boissons et aliments + expressions de la table. - Comprendre et prendre part à un échange au restaurant. - Aborder l'impact des vagues migratoires sur l'alimentation.
	Discipline 2 : SVT (4 heures) - Équilibre et sécurité alimentaire (obésité). - Assimilation des aliments par le corps.
	Discipline 3 : Géographie (2 heures) - Les flux migratoires aux États-Unis et leur impact sur l'alimentation.
	Discipline 4 : Technologie (4 heures) - Les nouvelles technologies au service de notre bien-être : découverte d'applications permettant de mesurer nos performances physiques.
Public cible	Niveau 4e.

[211] On est bien ici dans l'intégration de langues et de contenus.

[212] Celui-ci est présenté de manière complète en annexe 49.

Mise en œuvre (Durée, organisation horaire, modalités, principes, outils pédagogiques, utilisation du numérique)	Durée de l'action : entre 36 et 40 heures dont 8 heures de co-enseignement LVE/LVR et SVT/technologie pour la réalisation des fiches recettes sous forme numérique et la conception du livre (projet final) dans lequel seront proposés des conseils nutritionnels. Utilisation du numérique : lecteurs MP4 pour les clips vidéo et *Libre Office* pour la réalisation des fiches recettes et du livre.
Évaluation et indicateur de réussite (Qui, quand, comment, quoi, quels indicateurs)	Conception de A à Z d'un produit fini : le livre de recettes commenté et illustré.

b) Dispositif EPI 2

Le deuxième EPI que nous allons présenter est intitulé « Voyage et Langage au-delà du grillage. Émigration clandestine d'enfants latino-américains vers les États-Unis ». Celui-ci a été choisi, comme le précédent, d'une part parce qu'il met en relation plusieurs disciplines linguistiques (anglais et espagnol) et, d'autre part parce qu'il croise des disciplines linguistiques avec une DdNL (art plastique)[213]. Pour détailler le dispositif de cet EPI nous avons également repris le modèle originel en le simplifiant[214] (voir tableau 80).

Tableau 80 Deuxième exemple d'Enseignement Pratique Interdisciplinaire

Intitulé de l'EPI : VOYAGE ET LANGAGE AU-DELÀ DU GRILLAGE « Émigration clandestine d'enfants latino-américains vers les États-Unis »	
Thématique :	Interdisciplinaire : Langues et cultures étrangères / Cultures et créations artistiques
Objectif :	Découverte de la diversité des cultures et de leur mise en relation.
Production de l'élève (Réalisation de l'élève, projet à construire par l'élève)	Production théâtrale : Enchainement de saynètes, enregistrement de voix off faisant office de transition entre les différentes productions scéniques et réalisation de décors sous forme de supports numériques projetés sur grand écran.
Socle commun (quels domaines)	Domaine 5 : Représentations du monde et l'activité humaine Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer.

[213] Là encore on est bien ici dans l'intégration de langues et de contenus.

[214] Celui-ci est présenté de manière complète en annexe 50.

Programmes disciplinaires	Discipline 1 : Espagnol Compétences langagières : niveau A1+/A2 Discipline 2 : Anglais Compétences : niveau A2+ <u>Compétence grammaticale</u> : prépositions de lieu, forme progressive, expression du futur, du souhait, regret. <u>Compétence lexicale</u> : lexique du voyage, de l'immigration, de la famille, du travail, sentiments. <u>Compétence culturelle</u> : repères géographiques, notion de frontière, langue hybride, syncrétisme : Spanglish. <u>Compétence phonologique</u> : comparaison des phonèmes, noms de villes, des noms propres.
Public cible	Cycle 4 : 4e
Personnes ressources	Enseignant d'Espagnol, d'Anglais, d'Art plastique, Professeur documentaliste, AP
Organisation de l'action (durée, étape, modalités de fonctionnement, régulation)	Durée : de janvier à juin 2017 (4 mois et demi en cumulé) Fonctionnement : progression parallèle en LV1 Anglais et LV2 Espagnol, puis co-animation. Alternance de 5 séances de 2 h séparées, puis 4 co-animées = 18 h.
Mise en œuvre (Durée, organisation horaire, modalités, principes, outils pédagogiques, utilisation du numérique)	En amont des séances : préparation d'un corpus de textes, de chansons, de sites internet (articles/vidéos). Clarification des compétences travaillées pour faire un lien explicite entre les disciplines. Utilisation des outils numériques en salle info et des tablettes en classe. Effectif : 16 élèves par séances réparties en pôles d'activités (groupes de 4-5 élèves : différenciation pédagogique). ➔ Acteurs (mise en voix, théâtralisation, scénarisation) ➔ Chercheurs (exemple : webquest, corpus de documents) ➔ Scénaristes (écriture du script) ➔ Créateurs du décor numérique
Évaluation et indicateur de réussite (Qui, quand, comment, quoi, quels indicateurs)	Les enseignants de langues évalueront les élèves à l'écrit et à l'oral, ainsi que les professeurs documentalistes lors des recherches. Mais ce ne seront pas les seuls : Lors de la tâche finale →Valorisation des productions des élèves par le public présent lors de la représentation théâtrale : Tâche non notée, mais favorisant l'estime de soi.

c) En quoi ces dispositifs dépassent la didactisation du contact des langues ?

Remarquons qu'un aspect intéressant de ces EPI est la collaboration prévue sous forme de « co-enseignement » en LVR et LVE pour l'EPI 1 et en deux LVE pour l'EPI 2. Cependant, seul le dispositif 2 prévoit de développer une réflexion métalinguistique chez les élèves, notamment avec la comparaison entre les langues et l'étude d'une langue hybride : le Spanglish. Dans ce cas, les langues ne servent pas uniquement d'outils de traduction et ici la didactisation du contact des langues aurait du sens. En cela, elle pourrait permettre aux élèves, d'une part, de mieux appréhender le Spanglish (ou tout autre langue ainsi composée) comme variante de l'anglais et de l'espagnol, d'autre part d'élargir leur perception des langues (leurs représentations) et de développer des compétences métalinguistiques, plurilingues et pluriculturelles.

En définitive, au-delà de la simple observation du contact des langues – voire de sa didactisation – les EPI contextualisent les apprentissages en leur donnant du sens. Ici le contact des langues est ancré dans la réalité (avec le cas du Spanglish), celui-ci permettant aux apprenants de se représenter physiquement ce contact des langues qui devient alors concret (≠ conceptuel) dans l'esprit de ces apprenants. On aurait ainsi un contact des langues didactisé à l'intérieur d'un dispositif concret, avec des objectifs spécifiques et en lien avec ce contact des langues, donc observable/évaluable et contextualisé.

Un tel dispositif semble tout à fait en adéquation avec notre volonté de rendre opérationnelle la didactisation du contact des langues puisque les plus additionnels qu'apportent les EPI (définition d'objectifs en lien avec le contact des langues, contextualisation des apprentissages) sont fondamentaux pour que les apprentissages soient durables. Du côté des apprenants, ces EPI véhiculent un aspect attrayant, innovant et ludique.

Conclusion

L'enseignement actuel des langues doit faire face une nouvelle réalité, à savoir que le répertoire linguistique des apprenants est de plus en plus vaste et complexe. On conçoit alors que l'efficacité de l'enseignement des langues reposera, entre autres, sur la prise en compte de cette spécificité. Des changements devront apparaitre notamment concernant l'adoption d'une vision « décloisonnante et interdisciplinaire des langues », la conscience des langues en présence tout comme leur conscientisation et leur mobilisation pour faciliter les apprentissages (voir Cavalli, 2016 : 184).

En ce sens, la nouvelle réforme répond à ses besoins émergents avec le décloisonnement entre les disciplines – et notamment les disciplines linguistiques. C'est dans cette optique que pourrait s'inscrire la didactisation du contact des langues : elle permettrait de créer des liens entre les langues, là où auparavant ces dernières étaient étanches les unes aux autres, c'est notamment le cas dans l'exemple 2 de dispositif d'EPI avec l'étude du Spanglish. La didactisation de l'IC s'intègre donc « naturellement » de manière concrète dans les EPI sans passer par la conceptualisation. On pourrait alors envisager un dispositif d'EPI ayant pour objectifs de développer les capacités métalinguistiques des élèves, d'accroitre leurs compétences en langues ou bien d'élargir leurs visions du monde et des langues.

Conclusions générales

Du bilinguisme au plurilinguisme

Au début du XIXe siècle, le nationaliste omniprésent revendique la suprématie du français comme langue nationale unique. Le bilinguisme est alors perçu comme nocif pour les locuteurs tout comme le mélange des langues. La didactique des langues se donne pour mission de cloisonner les langues qui « sont apprises étanches les unes aux autres » (Escudé, 2016 : 11-12).

À l'heure actuelle, cette vision « une langue = une nation » ne reflète plus la réalité compte tenu des nombreuses langues présentes et reconnues sur le territoire français. Toutefois, les langues sont encore apprises étanches les unes par rapport aux autres et la méthode « une personne = une langue » énoncée par Ronjat – qui privilégiait la construction du bilinguisme à travers deux monolinguismes en parallèle ou simultanés (voir Gajo, 2016b) – semble faire office de loi.

À cela s'opposent les nouvelles méthodes d'enseignement avec notamment la didactique du plurilinguisme qui envisage l'EA des langues et des cultures de manière décloisonnante, sous un aspect pluriel et où une intention toute particulière est portée au répertoire linguistique des apprenants. Malheureusement, ces méthodes peinent encore à se généraliser dans notre système éducatif pour diverses raisons.

Objectifs de notre recherche

C'est dans ce contexte composé que notre recherche s'est inscrite. Celle-ci avait pour objectif de démontrer, d'une part, et ce de manière empirique, que les élèves bilingues français-occitan sont favorisés lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue (anglais et/ou espagnol) ; et, d'autre part d'attester que la didactisation du contact des langues pourrait permettre d'améliorer et/ou de consolider davantage les compétences de ces bilingues, par l'intuition et/ou la conscientisation des synergies, des liens, des relations qui existent entre les langues appartenant à une même famille (celle des langues romanes avec le français, l'occitan et l'espagnol).

Principes théoriques invoqués

En amont, la revue de la littérature effectuée dans la partie théorique sur cette thématique a mis en évidence quatre éléments principaux que nous allons résumer dans le tableau 81.

Tableau 81 Résumé de la littérature invoquée dans cette recherche

Statut et enseignement des langues en France	Au début du XXe siècle, on passe d'une école nationale centrée sur l'appropriation du français où aucune place n'est accordée aux langues des élèves à des systèmes s'ouvrant aux langues régionales et nationales.

L'enseignement bilingue en France	Aujourd'hui, le bilinguisme scolaire ne peut se construire que dans un cadre institutionnel spécifique où les connaissances et les savoirs doivent être véhiculés par deux langues. Le bilinguisme peut se déployer différemment selon les modalités et selon les langues : on parle d'enseignement bilingue (enseignement en LVER + enseignement de DdNL) ou d'immersion (enseignement bilingue à parité horaire pour les LVR).
Définition d'une personne bilingue	Le bilingue n'est pas nécessairement « parfaitement » bilingue puisque les conditions d'acquisition et d'emploi des deux langues varient selon de très nombreux paramètres, dont les facteurs les plus importants sont l'âge, les conditions d'acquisition (en famille ou à l'école), les représentations des langues tout comme leurs fonctions. Par conséquent, il n'existe pas une seule catégorie de bilingues, mais bien plusieurs degrés de bilinguisme (voir Carton & Riley, 2003 : 12 ; Colin, 2012 : 28).
Avantage du bilinguisme	L'enseignement bilingue permet de développer des compétences de type communicatif et langagier, métalinguistique et cognitif, procédural, plurilingue et pluriculturel, ouverture à d'autres langues → permet de passer d'une langue à l'autre, de disposer d'un plus grand répertoire linguistique, de déployer des compétences complémentaires dans leurs différentes langues, de réfléchir sur les langues, mais également d'élargir la vision du monde grâce aux représentations qui varient selon les langues et les cultures.

Problématique de la recherche

Nos questions de recherches se sont tournées autour de quatre tâches principales, que nous avons ensuite développées en six hypothèses (voir tableau 82).

Tableau 82 Résumé des tâches principales et des hypothèses de recherche

1. Comparer l'apprentissage des langues chez les monolingues et les bilingues (compétences développées, pratiques langagières)	*Hypothèse 1 : Si tous les élèves reçoivent le même enseignement des langues, ils devraient acquérir des compétences linguistiques identiques, quel que soit leur profil (bilingue français-occitan ou monolingue français).*
	Hypothèse 2 : Les bilingues français-occitan ont développé des compétences qui leur sont propres et qui leur permettent d'apprendre plus rapidement une nouvelle langue.
2. Montrer l'importance de l'effet-maitre dans l'apprentissage des langues et l'effet-classe sur les pratiques du maitre.	*Hypothèse 3 :* *a) L'effet-maitre a un rôle à jouer dans l'apprentissage d'une nouvelle langue ; celui-ci pouvant influencer de manière positive ou négative l'apprentissage de la nouvelle langue ainsi que les représentations que se font les apprenants de cette langue.* *b) L'effet-classe agit sur le comportement du professeur puisque le groupe classe a une dynamique propre, et la nature des interactions peut influencer les apprentissages.*

3. Pointer l'influence des représentations des langues quant à leur apprentissage.	*Hypothèse 4 : Les représentations que se font les apprenants d'une langue influencent le choix et l'apprentissage de cette langue.*
4. Interpréter le rôle de l'IC (qu'elle soit didactisée ou non) dans l'apprentissage des langues.	*Hypothèse 5 : L'IC reste très limitée lorsque les bilingues ne sont pas conscients des compétences qu'ils possèdent déjà ou lorsqu'on n'accorde aucune liberté au décloisonnement entre les langues.*
	Hypothèse 6 : Entre deux langues de même système (français, occitan, espagnol), l'IC fluidifie la compétence bilingue et cette dernière devient effective et opérationnelle lorsque le professeur la didactise.

Méthodologie et terrain

Afin d'atteindre nos objectifs et de (in)valider nos hypothèses de travail, nous avons analysé à la fois les pratiques déclarées et les pratiques constatées de 12 professeurs ainsi que celles de 288 élèves (monolingues et bilingues) de cycles 3 et 4 – période scolaire durant laquelle tous les enfants reçoivent un enseignement d'une LV1 (ici l'anglais ou l'anglais et l'espagnol conjointement) au cycle 3 et d'une LV2 (en l'occurrence l'espagnol) au cycle 4 –, en mobilisant différentes méthodes pour recueillir des données : questionnaires et grilles d'observation de séances de classe. Notre démarche analytique a donc été de comparer les pratiques déclarées (questionnaires) avec les pratiques constatées (65h de classes observées) et ce, à différents niveaux (niveau microscopique et macroscopique) et selon diverses variables (modalité d'enseignement, discipline en jeu, compétences développées ou encore présence de marques transcodiques dans le discours).

Résultats

Dans cette perspective, notre raisonnement a consisté à évoquer, en premier lieu, les motivations qui poussent les élèves à opter pour l'apprentissage des différentes langues. Ainsi lorsqu'on a demandé aux élèves les raisons de leur apprentissage de l'occitan, de l'anglais et de l'espagnol, ils ont invoqué des motivations liées à l'affectif, au culturel ainsi qu'une certaine conscience didactique (tradition familiale, intérêt pour la langue et la culture ou bien atout pour apprendre d'autres langues). Toutefois, on retiendra que dans le cas des LVE prévaut l'obligation curriculaire (offre linguistique souvent limitée à l'anglais en LV1 et à l'espagnol en LV2). Nous aurions pu penser que cette obligation aurait une incidence sur les apprentissages, néanmoins nous n'avons relevé aucun comportement ou aucune attitude qui serait en lien direct avec ces représentations lors des observations de classe. L'hypothèse 4 n'est donc qu'en partie validée puisque les représentations des langues influencent bien le choix de ces dernières, mais les apprentissages ne semblent pas être en lien avec leurs représentations, ou bien dans une moindre mesure.

Une fois établi le degré d'influence de ces représentations, nous avons répertorié la présence de marques transcodiques dans les interactions orales et avons analysé la

didactisation du contact des langues par les professeurs. De cette manière, nous avons remarqué que les répertoires plurilingues tant pour les enseignants que pour les apprenants se manifestent dans les interactions orales par le recours à d'autres langues que la langue cible, et ce, sous forme de marques transcodiques liées ou non à l'IC. Nous avons ainsi pu relever des marques transcodiques tant dans le discours des apprenants (monolingues et bilingues) que dans celui des enseignants de type diglossie, emprunts ou alternances codiques. La fréquence d'apparition de ces marques transcodiques ne semble pas suivre de règles précises, mais varie selon la proximité des langues, la discipline en jeu, la modalité d'enseignement ou encore selon les pratiques enseignantes.

Ainsi, si pour la majorité des élèves (bilingues et monolingues) le recours à la langue cible ou langue véhiculaire est systématique lorsqu'ils s'adressent aux professeurs, et inversement lorsque les professeurs s'adressent aux élèves, les motivations quant à l'introduction d'autres langues fluctuent selon les besoins de communication, selon les acteurs et selon l'IC. C'est pourquoi les élèves – indépendamment de leur statut – confrontés à une difficulté puiseront dans leur répertoire afin d'atteindre certains des objectifs de l'échange et de combler leurs lacunes. Toutefois, on soulignera que dans les pratiques déclarées les élèves ne sont pas conscients de l'IC qui existe entre les langues, par contre, ils se servent de toutes leurs ressources linguistiques lorsque l'occasion se présente. L'IC est ici présente mais inconsciente donc peu opérationnelle. Notre hypothèse 5 semble donc en partie validée.

Du côté des professeurs, l'intérêt déclaré dans le questionnaire pour la comparaison des langues s'avère peu représentatif de leurs pratiques effectives : bien que ces derniers soient conscients du potentiel que représente le bilinguisme des élèves, la comparaison des langues reste relativement restreinte dans leur classe. L'IC reste alors très limitée lorsqu'on n'accorde aucune liberté au décloisonnement entre les langues (hypothèse 5 validée).

Nuançons cependant cette affirmation en rappelant que les pratiques enseignantes diffèrent d'un professeur à l'autre – indépendamment de la modalité dans laquelle ils enseignent. Ainsi, les professeurs de classes bilingues didactiseraient le contact des langues et l'IC plus aisément et plus consciemment que leurs collègues de classes monolingues. Là encore, il faut réviser cette affirmation en rappelant que P8, professeur d'anglais d'une classe monolingue, a recours à l'espagnol (LM d'un de ses élèves) dans sa classe. L'IC devient alors effective et opérationnelle lorsque le professeur la didactise (hypothèse 6 validée).

En troisième lieu, nous avons tenté d'établir un lien entre les conséquences de cette didactisation du contact des langues et le développement de compétences. Ainsi, après avoir observé les interactions orales des élèves (en termes de phonologie, lexique, conjugaison, syntaxe et grammaire, attitude face à l'activité et compréhension de la consigne), nous sommes arrivés à la conclusion que dans notre étude de cas, l'écart de développement de compétences entre les classes où les professeurs didactisent le contact des langues et celles où l'on réprimande le recours à d'autres langues est relatif. Toutefois, on note des compétences légèrement plus élevées dans les classes où est didactisé ce contact des langues. Une explication à cela serait que l'analyse de la langue est difficile à traiter dans une perspective comparative dans la mesure où il existe une certaine disparité en termes de cycles (classes de primaire de cycle 3 / classes de secondaire de cycles 3 et 4), d'étanchéité des classes (surtout concernant les classes mixtes) ou encore en termes de séances observées (nombre variant selon les classes). Pour cette raison, c'est bien l'analyse qualitative que nous garderons ici en

évitant de trop généraliser. Ainsi, nos données recueillies nous invitent à conclure que la didactisation du contact des langues favoriserait le développement de compétences (phonologiques, verbales, lexicales, syntaxiques et grammaticales, de compréhension de la consigne ou bien d'attitude face à l'activité), et par extension l'apprentissage de la nouvelle langue ; indépendamment de la modalité d'enseignement.

Toutefois les classes bilingues – avec un plus grand nombre de langues en contact (au moins trois : les deux langues d'enseignement et la nouvelle langue étrangère) – font émerger un contexte plurilingue plus vaste, qui à son tour offre davantage de perspectives quant à la didactisation du contact des langues. Ainsi, bien que nos résultats ne nous permettent pas d'affirmer pleinement l'avantage du bilinguisme lors de l'apprentissage de la nouvelle langue, cela s'explique en partie par le choix de notre méthode de recueil de données[215] et par l'insécurité linguistique des professeurs qui ne didactisent pas le contact des langues et qui ne sollicitent pas non plus les compétences propres aux bilingues. C'est pourquoi la diversité des pratiques enseignantes a un rôle à jouer dans la conscientisation des transferts de compétences des élèves et, dans notre étude, l'effet-maitre – à savoir les pratiques enseignantes quant à la didactisation du contact des langues – semble surpasser l'avantage du bilinguisme.

Par ailleurs, mentionnons également l'effet-classe qui a aussi son importance. De fait, nous avons assisté à l'annihilation des compétences propres aux bilingues lorsque ceux-ci sont dans une classe majoritairement monolingue. Rappelons notamment l'exemple du cours d'espagnol du professeur P10 où la présence des bilingues passe inaperçue, tant pour les autres élèves monolingues, que pour P10 tout comme pour nos observations de classe. L'effet-classe ou effet-groupe, basé sur le modèle de l'élève monolingue, semble amoindrir les compétences « conscientes » des élèves bilingues qui ne comparent pas les langues. L'effet-classe absorbe donc la minorité d'élèves bilingues présents dans la classe, et par conséquent influence les pratiques langagières de ces derniers.

D'un autre côté, l'effet-classe peut également influencer le fonctionnement d'une classe et les pratiques des professeurs. On a pu observer par exemple que les élèves de la classe de 4e du professeur P7 participent relativement peu aux interactions orales. On conçoit alors que le comportement et les pratiques enseignantes de P7 s'adaptent à cette classe et que les compétences développées par ces élèves sont moindres – quantitativement et qualitativement parlant – en comparaison à d'autres classes de même niveau, mais dont le comportement favoriserait les apprentissages. L'effet-classe influence donc le professeur (son comportement et ses pratiques) de par la dynamique de classe, la nature et le contenu des interactions ; ce qui aura des conséquences sur les apprentissages. La deuxième partie de notre hypothèse 3 est donc validée.

On retiendra finalement qu'on s'attendait à discerner un comportement différent de la part des bilingues et des monolingues lors de l'introduction de la nouvelle langue. De fait, d'après les pratiques déclarées, l'intérêt pour l'apprentissage de l'anglais étant supérieur chez les monolingues, on espérait voir apparaitre un engouement tout particulier pour cette langue lors des séances observées. Toutefois, notre méthode de recueil de données ne nous a pas permis de distinguer des degrés de motivation différents selon les modalités d'enseignement (des

[215] Nous insistions encore une fois sur l'interprétation de nos résultats parfois subjective par manque de données (des entretiens individuels auraient surement éclairé nos conclusions).

entretiens individuels avec les élèves auraient sûrement affinés nos conclusions). On note cependant un engouement particulier pour l'apprentissage d'une nouvelle langue lié à l'effet-maitre. Par exemple, l'intérêt pour l'apprentissage de l'anglais semble davantage lié au professeur qu'aux représentations que se font les élèves de cette langue (voir classes des professeurs P3 et P8). En cela, l'effet-maitre influencerait même les représentations que se font les élèves d'une langue (hypothèse 3 validée). En somme, les pratiques enseignantes ne sont pas toujours liées au caractère bilingue ou monolingue d'une classe, mais s'adaptent plutôt aux situations ainsi qu'aux apprenants.

Comparaison entre nos attentes et nos résultats

Avant de commencer ce travail, nous espérions détecter des pratiques enseignantes différentes selon les modalités d'enseignement (classe monolingue ou bilingue). On supposait alors que les professeurs de classes bilingues – et d'autant plus les professeurs de primaire aux compétences transversales – sauraient mieux gérer le contact des langues et donc, envisageraient plus aisément la présence de plusieurs langues dans leur classe, occasionnant ainsi un didactisation du contact des langues et de l'IC. Malheureusement, la réalité est plus complexe. Bien que la plupart des professeurs des classes bilingues didactisent souvent le contact des langues française et occitane – voire d'autres langues si celles-ci se présentent – en comparant les langues et en amenant une réflexion de type métalinguistique à leurs élèves ; cette pratique ne se généralise pas lors de l'apprentissage de la nouvelle langue étrangère. On se souviendra du professeur P12 qui didactise le contact des langues dans sa classe en occitan, mais qui réprimande le recours à d'autres langues dans sa classe d'espagnol. D'un autre côté, quelques professeurs de classe bilingue ainsi qu'une grande majorité de professeurs enseignant dans des modalités monolingues réfutent catégoriquement la présence d'autres langues dans leur classe ; excepté le professeur P8 qui utilise le français et l'espagnol dans son cours d'anglais. Cet exemple met également à jour que les langues comparées ne sont pas toujours celles auxquelles on s'attendrait (français/occitan ou bien espagnol/occitan). On remarque plutôt des recours opportunistes et spontanés[216] – tant de la part des élèves que des enseignants – comme dans l'exemple de P8 qui utilise l'espagnol uniquement car une de ses élèves est sud-américaine. Toutefois, l'analyse des séances observées a révélé que les langues mobilisées pour la comparaison des langues sont des langues que les enseignants connaissent. Par exemple, on notera que P1 conçoit des séances de classe où il didactise le contact des langues puisqu'il a recours à des supports écrits en gascon (langue qu'il maitrise) dans son cours en occitan. P1, lorsqu'il fait manipuler cette langue inconnue aux élèves, montre que le fait de ne pas connaitre le gascon n'est pas un obstacle à son utilisation, pourvu que le fait de langue à mettre en relief soit bien cerné et maitrisé par P1.

On retiendra finalement que ce n'est pas tant la modalité d'enseignement bilingue ou monolingue qui favorise ou non le contact des langues ainsi que sa didactisation, mais bien les pratiques enseignantes. Certes, les professeurs de classes bilingues seront plus habitués à ce type de contact de langues, mais leur didactisation reste encore relativement ponctuelle et l'IC peu opérationnalisée. Ce constat est dû au manque d'information et de formation concernant

[216] Là encore Deyrich et Olivé (2004 : 38) parviennent au même constat.

le contact des langues en général. Ainsi, comme le rappelle Fonseca (2013 : 62-63), « la didactisation de l'intercompréhension reste une affaire de spécialiste » – bien souvent universitaires – et l'école reste en dehors du public éclairé.

En ce sens, ce ne sont pas tant les travaux sur l'IC qui font défaut, mais plutôt leur vulgarisation. C'est ainsi que nous avons pu constater, lors des échanges avec les professeurs de notre étude, qu'encore trop peu d'enseignants connaissent le programme *Euromania* ou les approches plurielles. Bien au-delà, le manque de ressources didactiques freine également la diffusion de l'IC. Les professeurs ont besoin d'instructions, de manuels, de méthodes sur lesquels s'appuyer pour didactiser le contact des langues présent à chaque séance de classe.

Points aveugles de la recherche

Ce travail de recherche qui s'est étendu sur trois ans se sera accompagné de son lot de joie, de motivation, d'enthousiasme, d'émerveillement et de rencontres. Néanmoins, comme tout doctorant qui arrive en fin de thèse, on se rend compte qu'une telle recherche n'est jamais vraiment finie. Pourtant il faut avancer et clore ce chapitre de notre parcours non sans quelques regrets.

À ce titre, on commencera par mentionner notre souhait de comparer un terrain francophone à un terrain hispanique. Ainsi, lorsque nous nous sommes engagés dans ce travail, nous venions de terminer deux études similaires en Espagne. De fait, nos recherches précédentes nous avaient menés à investiguer les pratiques linguistiques des élèves bilingues espagnol-valencien dans la CV. Notre intérêt se portait donc au départ sur une comparaison des pratiques linguistiques des élèves bilingues en France et en Espagne. Malheureusement, cette recherche n'a pas pu se réaliser, mais notre envie d'étudier les pratiques linguistiques des bilingues est restée intacte. C'est donc tout naturellement que nous nous sommes tournés vers le terrain occitan.

Ce terrain a lui aussi été soumis à de nombreux rebondissements. Initialement, nous espérions étendre la durée de notre recueil de données (observations de classes) à deux périodes distinctes, séparées de quelques mois, et ce afin de suivre la progression des élèves. Là encore, la réalité nous a rattrapés, et nous avons été obligés de nous restreindre à une seule période d'observation. Nous avons donc abandonné l'idée de suivre la progression des élèves. Sans oublier que le nombre de séances devait également être équivalent pour toutes les classes. Or dans la réalité, nous avons dû faire des concessions, et nous adapter à tous les imprévus qui sont survenus. D'où une hétérogénéité quant au nombre de séances observées et aux classes.

Ensuite, on déplorera certains éléments de notre protocole en commençant par une absence de données dans notre corpus. De fait, nous n'avons pas réussi – non sans un certain nombre de tentatives – à récupérer tous les questionnaires que nous avons initialement distribués tant aux professeurs, qu'aux élèves en passant par leurs parents. Notre regret le plus sincère va aux questionnaires des élèves bilingues français-occitan qui étudiaient l'espagnol. Nous avions décelé des profils d'élèves manifestement atypiques (on se souvient d'un élève de nationalité roumaine récemment arrivé en France) qui auraient certainement apporté des éléments inédits et pertinents à notre travail. Mais faute de pourvoir retourner sur le terrain ces données sont définitivement perdues.

Par ailleurs, l'observation de classes relevant souvent de la subjectivité, nous avions ambitionné d'enregistrer les séances sous forme de vidéos. Nous aurions ainsi pu visionner plusieurs fois le même phénomène afin d'en analyser tout le contenu et toute la finesse. Néanmoins, à défaut d'étendre nos démarches administratives, nous nous sommes contentés de l'observation directe, en espérant que notre concentration et notre rigueur auront tout de même permis de relever quelques éléments pertinents.

Toutefois, et avec un peu de recul, on se rend compte que notre objectif initial de comparer les pratiques langagières des élèves monolingues et des élèves bilingues auraient mieux été appréhendé si nous avions complété notre recueil de données par une enquête qualitative avec des entretiens individuels semi-directifs. Nous aurions ainsi pu nous placer directement du point de vue des enquêtés – et non du côté du chercheur subjectif – et recueillir des informations essentielles à la compréhension de certains résultats.

Un autre élément de notre protocole que nous lamentons concerne la comparaison fabriquée entre les classes bilingues, monolingues et mixtes. Ainsi nous sommes tout à fait conscients que la comparaison que nous faisons entre ces classes est parfois approximative étant donné que nous analysons des activités, exercices, tâches différentes pour chaque classe. C'est pourquoi, avec pour objectif de faciliter cette comparaison et par souci de rigueur, nous avons fait le choix de regrouper les exercices proposés en quatre types d'activité (compréhension orale, production orale, compréhension écrite, production écrite). Néanmoins, on rappellera que notre principal objet d'étude concernait la didactisation du contact des langues ; la nature des activités ne servant que de prétextes aux apprentissages. En cela, et ce dans le cadre de notre recherche, elle était un élément artificiel incitant les apprenants à recourir à la langue cible.

Ce qui nous amène à évoquer nos doléances concernant les langues. De fait, on aurait souhaité élargir nos langues cibles (occitan, anglais et espagnol) à des langues germaniques telles que l'allemand (qui aurait sûrement permis de déceler une IC avec l'anglais). Toutefois, bien que dans le cadre de ce travail nous n'en ayons pas eu la possibilité, nous ne désespérons pas d'étudier cette piste dans de futures recherches.

Un autre aspect linguistique concerne, comme nous l'avons déjà mentionné au cours de ce travail, l'élaboration du profil linguistique des élèves. On rappellera que ce dernier a été réalisé à partir de deux réponses aux questionnaires des élèves (langues parlées dans le cercle familial, langues parlées dans l'établissement scolaire). On admet que les langues évoquées par les élèves sont largement subjectives (on ne connait pas l'ordre d'acquisition de ces langues, on ne sait pas si les élèves ont de réelles compétences dans ces langues) et ne reflètent sûrement qu'en partie la réalité du contexte linguistique dans lequel ils évoluent. Toutefois, les langues prétendument parlées par les élèves nous ont tout de même permis de dresser une liste exhaustive du répertoire linguistique des apprenants. Nous avons ainsi pu anticiper les contacts de langues potentiels.

Finalement, nous aimerions nous attarder un moment sur les principaux acteurs de notre recherche (élèves et professeurs) qui ont ajouté une plus-value considérable, et en ce sens nous ne les remercierons jamais assez. Malgré tout, on regrette le manque de diversité dans nos échantillons de classes. On aurait aimé pouvoir observer des classes monolingues, bilingues et mixtes dans chacune des langues cibles (occitan, anglais et espagnol). Or notre

étude ne prend en compte que deux combinaisons de modalités pour chaque langue[217]. On admettra alors que nos résultats auraient sûrement été tout autre dans une conjoncture idéale.

Côté professeur, et avec le recul de fin de thèse, nous prenons conscience que nous aurions pu anticiper la recherche de professeurs habilités/formés dans la didactisation du contact des langues. Nous aurions ainsi comparé les pratiques de ces derniers à celles des professeurs de notre étude. D'autant plus si l'on rappelle que ces pratiques ont été un facteur majeur dans la conscientisation des transferts de compétences des élèves.

Perspectives de la recherche

Notre recherche a tout d'abord montré que la didactisation du contact des langues n'est pas spécifique aux classes bilingues et donc, peut s'étendre et être transposée à l'enseignement monolingue. De fait, à l'intérieur même des classes dites monolingues on trouve bien souvent des élèves avec un profil bi/plurilingue. Toutefois, si l'on envisage le cas particulier où tous les élèves seraient monolingues, là encore l'introduction d'autres langues – différente de la langue cible – favoriserait tout de même le développement de compétences métalangagières, en admettant que le contact des langues soit didactisé.

D'autre part, notre recherche est également inscrite dans le contexte institutionnel actuel. Ainsi, la réforme des collèges de 2016 se veut innovatrice avec le décloisonnement entre les disciplines, et notamment dans le cadre des EPI avec l'intégration des langues et des contenus. En cela, notre thèse s'intègre dans cette perspective, dans le sens où nos réflexions sur l'IC et sur la didactisation du contact des langues pourraient servir de point de départ pour la création d'un nouvel EPI. Ce dernier mettrait en jeu plusieurs disciplines linguistiques et aurait pour objectifs d'enrichir le répertoire linguistique des apprenants pour qu'il devienne plurilingue, développer des compétences métalangagières ou encore favoriser l'ouverture à d'autres langues. Dans sa réalisation, on entreverrait des tâches de comparaison des langues parentes ou non, on intégrerait la notion d'IC et didactiserait le contact des langues. Sans compter que cet EPI pourrait retenir des langues auxquelles les élèves n'auraient pas accès autrement (les langues slaves par exemple) ; il serait ainsi original et innovant.

On espère finalement que cette contribution déclenchera un intérêt tout particulier pour la didactique du contact des langues, et notamment sa mise en œuvre dans le cadre des EPI.

[217] Classes monolingues et bilingue pour l'anglais ; classes monolingues et mixte pour l'espagnol ; classes bilingues et mixtes pour l'occitan.

Liste des tableaux

Tableau 1 Les modalités d'enseignement de l'occitan au primaire 19
Tableau 2 Les modalités d'enseignement de l'occitan au collège 19
Tableau 3 Typologie des approches plurielles 38
Tableau 4 Les trois degrés de didactisation dans l'enseignement bilingue..... 46
Tableau 5 Les fonctions du professeur de classe bilingue 47
Tableau 6 Les sections internationales au primaire et au collège 49-50
Tableau 7 Avantage et inconvénient de l'enseignement bilingue..... 51
Tableau 8 Répartition des langues selon les individus et selon la société 53
Tableau 9 Bilinguisme précoce simultané *vs* bilinguisme précoce successif 55
Tableau 10 Avantages et inconvénients de l'accent des bilingues..... 58
Tableau 11 Les trois composantes de la compétence à communiquer..... 61-62
Tableau 12 Bilinguisme et développement cognitif..... 63-65
Tableau 13 Résumé des hypothèses de recherche..... 82
Tableau 15 Caractéristiques des écoles étudiées..... 87-88
Tableau 16 Caractéristiques des collèges étudiés 88
Tableau 17 Répartition des classes étudiées selon les modalités d'enseignement..... 89
Tableau 18 Répartition des élèves étudiés selon les modalités d'enseignement..... 90
Tableau 19 Répartition des professeurs et des classes 91
Tableau 20 Temporalisation de la période d'observation 96-97
Tableau 21 Répartition des questions selon le public concerné..... 98-99
Tableau 22 Catégorisation des interférences selon leur nature ou leur fonction..... 103
Tableau 23 Caractéristiques des trois types d'alternance codique 104
Tableau 24 Répartition des alternances codiques selon les interlocuteurs et selon les objectifs . ……104
Tableau 25 Alternances pédagogiques *vs* alternances de soutien 105
Tableau 26 Les trois principaux types d'emprunt..... 105-106
Tableau 27 Les deux types fondamentaux d'emprunt 106
Tableau 28 Les deux principaux types d'erreurs 107
Tableau 29 Répartition des pratiques déclarées selon les objectifs..... 108-109
Tableau 30 Démarche analytique pour les pratiques déclarées..... 109
Tableau 31 Démarche analytique pour les pratiques constatées 109
Tableau 32 Résumé de la mise en place de l'étude..... 110-111

Tableau 33 Liste des profils linguistiques des élèves 113-114

Tableau 34 Rapport entre compétences développées en langue cible et (in)conscience de cette langue 116

Tableau 35 Résultats des pratiques déclarées des élèves quant au développement de compétences en occitan 129-130

Tableau 36 Résultats des pratiques déclarées des élèves quant au développement de compétences en anglais 130-131

Tableau 37 Résultats des pratiques déclarées des élèves quant au développement de compétences en espagnol 131

Tableau 38 Résultats des pratiques déclarées des parents d'élèves quant aux représentations de l'enseignement bilingue français-occitan 135

Tableau 39 Profil linguistique des professeurs étudiés 137

Tableau 40 Synthèse des résultats des pratiques déclarées des élèves sous l'angle de l'analyse microscopique 141-142

Tableau 41 Synthèse des résultats des pratiques déclarées des élèves sous l'angle de l'analyse macroscopique 142

Tableau 42 Résultats des pratiques constatées quant aux paramètres situationnels des classes de DdNL en occitan 143-144

Tableau 43 Résultats des pratiques constatées quant au comportement des élèves des classes de DdNL en occitan 144-145

Tableau 44 Résultats des pratiques constatées quant à la compréhension de la consigne et l'attitude face à l'activité dans les classes bilingues de DdNL en occitan 145-148

Tableau 45 Résultats des pratiques constatées quant à la compréhension de la consigne et l'attitude face à l'activité dans les classes mixtes apprenant en occitan 148

Tableau 46 Résultats des pratiques constatées quant au choix de l'occitan selon les acteurs dans les classes apprenant en occitan 151

Tableau 47 Résultats des pratiques constatées quant au choix du français selon les acteurs dans les classes apprenant en occitan 152

Tableau 48 Résultats des pratiques constatées quant au choix d'autres langues selon les acteurs dans les classes apprenant en occitan 154

Tableau 49 Résultats des pratiques constatées quant au développement de compétences linguistiques en occitan dans les classes bilingues 157-159

Tableau 50 Résultats des pratiques constatées quant au développement de compétences linguistiques en occitan dans les classes mixtes 159-160

Tableau 51 Résultats des pratiques constatées quant à la présence d'alternances codiques dans le discours en occitan des classes bilingues 161

Tableau 52 Résultats des pratiques constatées quant à la présence d'alternances codiques dans le discours en occitan des classes mixtes 161-162

Tableau 53 Résultats des pratiques constatées quant à la présence d'emprunts dans le discours en occitan des classes bilingues 162

Tableau 54 Résultats des pratiques constatées quant aux paramètres situationnels des classes d'anglais 164

Tableau 55 Résultats des pratiques constatées quant au comportement des élèves des classes d'anglais 165

Tableau 56 Résultats des pratiques constatées quant à la compréhension de la consigne et l'attitude face à l'activité dans la classe bilingue apprenant l'anglais 165-166

Tableau 57 Résultats des pratiques constatées quant à la compréhension de la consigne et l'attitude face à l'activité dans les classes monolingues apprenant l'anglais..... 166-168

Tableau 58 Résultats des pratiques constatées quant au choix des langues selon les acteurs dans les classes apprenant l'anglais 169-170

Tableau 59 Résultats des pratiques constatées quant au développement de compétences linguistiques en anglais dans les classes monolingues..... 171-173

Tableau 60 Résultats des pratiques constatées quant au développement de compétences linguistiques en anglais dans la classe bilingue 174-175

Tableau 61 Résultats des pratiques constatées quant à la présence d'alternances codiques dans le discours en anglais..... 176

Tableau 62 Résultats des pratiques constatées quant aux paramètres situationnels des classes d'espagnol 177-178

Tableau 63 Résultats des pratiques constatées quant au comportement des élèves des classes d'espagnol 178

Tableau 64 Résultats des pratiques constatées quant à la compréhension de la consigne et l'attitude face à l'activité dans les classes mixtes apprenant l'espagnol..... 179-180

Tableau 65 Résultats des pratiques constatées quant à la compréhension de la consigne et l'attitude face à l'activité dans les classes monolingues apprenant l'espagnol..... 180-181

Tableau 66 Résultats des pratiques constatées quant au choix des langues selon les acteurs dans les classes apprenant l'espagnol..... 182-183

Tableau 67 Résultats des pratiques constatées quant au développement de compétences linguistiques en espagnol dans les classes monolingues 184-186

Tableau 68 Résultats des pratiques constatées quant au développement de compétences linguistiques en espagnol dans les classes mixtes 186-188

Tableau 69 Résultats des pratiques constatées quant à la présence d'alternances codiques dans le discours en espagnol des classes mixtes..... 189

Tableau 70 Résultats des pratiques constatées quant à la présence d'alternances codiques dans le discours en espagnol des classes monolingues..... 190

Tableau 71 Résultats des pratiques constatées quant à la présence d'emprunts dans le discours en espagnol 191

Tableau 72 Résultats des pratiques constatées quant à la présence de diglossie dans le discours en espagnol 191

Tableau 73 Synthèse des résultats des pratiques constatées sous l'angle de l'analyse microscopique 193

Tableau 74 Synthèse des résultats des pratiques constatées sous l'angle de l'analyse macroscopique 193-199

Tableau 75 Comparaison entre les pratiques déclarées des élèves et les pratiques constatées 203

Tableau 76 Caractéristiques de l'Accompagnement Personnalisé 216

Tableau 77 Caractéristiques des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires 216-217

Tableau 78 Exemples de parcours romans 222

Tableau 79 Premier exemple d'Enseignement Pratique Interdisciplinaire 225-226

Tableau 80 Deuxième exemple d'Enseignement Pratique Interdisciplinaire 226-227

Tableau 81 Résumé de la littérature invoquée dans cette recherche 229-230

Tableau 82 Résumé des tâches principales et des hypothèses de recherche 231-232

Liste des figures

Figure 1 Aire linguistique et culturelle du Pays d'Oc 11
Figure 2 Les quatre approches plurielles 34
Figure 3 Passage de l'enseignement monolingue à l'enseignement plurilingue 40
Figure 4 Compétences développées dans l'enseignement bilingue 44
Figure 5 Résumé des modalités d'enseignement de LVR au primaire et au collège 48
Figure 6 Les sections européennes et de langue orientale 50
Figure 7 Les représentations du bilinguisme 54
Figure 8 Répartition des langues selon les compétences 56
Figure 9 Enseignement bilingue précoce total *vs* enseignement bilingue précoce partiel 59
Figure 10 Les cinq compétences transversales liées au bilinguisme 61
Figure 11 Bilinguisme et développement cognitif 63
Figure 12 Les sept types d'activités métalinguistiques 66
Figure 13 La quadruple intégration du manuel *Euromania* 72
Figure 14 Répartition des pratiques enseignantes dites « efficaces » 76
Figure 15 Loi de fusion et Loi de diffraction 79
Figure 16 Profil linguistique des élèves de CM1-CM2 dits « monolingues » (classe de P3) qui apprennent l'anglais 115
Figure 17 Profil linguistique des élèves de 6e dits « monolingues » (classe de P8) qui apprennent l'anglais 115
Figure 18 Profil linguistique des élèves de 5e dits « monolingues » (classe de P7) qui apprennent l'espagnol 116
Figure 19 Profil linguistique des élèves de 4e dits « monolingues » (classe de P7) qui apprennent l'espagnol 116
Figure 20 Profil linguistique des élèves de CM1 dits « bilingues » (classe de P5) qui apprennent en occitan 117
Figure 21 Profil linguistique des élèves de CM1-CM2 dits « bilingues » (classe de P4) qui apprennent en occitan 117
Figure 22 Profil linguistique des élèves de CM2 dits « bilingues » (classe de P6) qui apprennent en occitan 118
Figure 23 Profil linguistique des élèves de 6e dits « bilingues » (classe de P11) qui apprennent en occitan 118
Figure 24 Profil linguistique des élèves de 5e dits « bilingues » (classe de P11) qui apprennent en occitan 118

Figure 25 Profil linguistique des élèves de CM1-CM2 dits « bilingues » (classes de P1 et P2) qui apprennent en occitan et l'anglais 119

Figure 26 Profil linguistique des élèves de 4e de classe dite « mixte » (classe de P10) qui apprennent l'espagnol 120

Figure 27 Profil linguistique des élèves de 5e de classe dite « mixte » (classe de P9) qui apprennent en occitan 120

Figure 28 Résultats des pratiques déclarées des élèves quant au choix de l'apprentissage de/en occitan 121

Figure 29 Résultats des pratiques déclarées des élèves quant au choix de l'apprentissage de l'anglais 122

Figure 30 Résultats des pratiques déclarées des élèves quant au choix de l'apprentissage de l'espagnol 123

Figure 31 Résultats des pratiques déclarées des classes bilingues quant aux représentations de l'occitan 124

Figure 32 Résultats des pratiques déclarées des classes mixtes quant aux représentations de l'occitan 124

Figure 33 Résultats des pratiques déclarées des classes monolingues quant aux représentations de l'anglais 125

Figure 34 Résultats des pratiques déclarées des classes mixtes quant aux représentations de l'anglais 125

Figure 35 Résultats des pratiques déclarées des classes bilingues quant aux représentations de l'anglais 126

Figure 36 Courbe reliant la difficulté d'apprentissage d'une nouvelle langue et l'intérêt pour cette langue 126

Figure 37 Résultats des pratiques déclarées des classes monolingues quant aux représentations de l'espagnol 127

Figure 38 Résultats des pratiques déclarées des classes mixtes quant aux représentations de l'espagnol 127

Figure 39 Résultats des pratiques déclarées des classes bilingues quant aux représentations de l'espagnol 128

Figure 40 Pyramide de difficulté des langues 128

Figure 41 Résultats des pratiques déclarées des parents d'élèves concernant leur appartenance à une catégorie socioprofessionnelle 132

Figure 42 Résultats des pratiques déclarées des parents d'élèves concernant les langues parlées dans le cercle familial 133

Figure 43 Résultats des pratiques déclarées des parents d'élèves quant au choix de l'inscription dans un programme d'enseignement bilingue français-occitan 133

Figure 44 Résultats des pratiques déclarées des professeurs quant à l'intérêt du répertoire linguistique de leurs élèves 139

Figure 45 Répertoire linguistique d'un élève incluant six langues 156

Figure 46 Pratiques enseignantes face à l'émergence de l'espace plurilingue dans la classe 208

Figure 47 Les principes de la didactique de l'intercompréhension 210

Figure 48 Hausse de la dotation horaire hebdomadaire de la 6e à la 3e..... 213

Figure 49 Les évolutions apportées par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture en 2015 214

Figure 50 Les nouveaux cycles pédagogiques 214

Figure 51 Les enseignements obligatoires 215

Figure 52 Les huit thématiques des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires 217

Figure 53 Les éléments de la réforme des collèges de 2016 219

Figure 54 Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle 220

Figure 55 Répartition des huit journées de formation concernant la réforme des collèges de 2016 221

Bibliographie

Textes institutionnels :

Académie de Toulouse. (2009). *Circulaire rectorale du 20 mai 2009 relative au programme de référence pour le développement de l'enseignement de la langue et de la culture occitane*.

Académie de Toulouse. (2002). *Circulaire rectorale du 3 mai 1999 relative au programme à moyen terme de développement de l'enseignement de la langue et de la culture occitanes.*

Chervel, A., & De Monzie, A. (1925). Circulaire sur les idiomes locaux. Dans *L'enseignement du Français à l'école primaire – Textes officiels. 1880-1939* (Bibliothèque de l'Histoire de l'Éducation, 5, 334-337). Paris : Institut national de recherche pédagogique.

Conseil Constitutionnel. (2005). Loi n° 2005-380 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, dit « loi Fillon », § 190-1 à 190-9.

Conseil Constitutionnel. (1994). Loi n° 94-665 relative à l'emploi de la langue française, dit « loi Toubon ».

Conseil de la coopération culturelle. (1998). *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen : les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer : un cadre européen commun de référence*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe. (2014). *Éducation et langues, Politiques linguistiques.* Repéré à http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Historique_FR.asp

Conseil de l'Europe. (2010). *CARAP : Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures.*

Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Conseil Supérieur des Programmes. (2015). *Projet de programme pour le cycle 3.*

Conservatoire du patrimoine de Gascogne, Institut Béarnais et Gascon Conservatoire du patrimoine de Gascogne, & Union provençale (Éds). (2006). *Langues d'oc, langues de France*. Pau : Princi Negue editour.

Deixonne, M. (1951). Loi 51-46 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux, dit

« loi Deixonne ».

Delahaye, J.-P. (2015). *Rapport sur la grande pauvreté et réussite scolaire : le choix de la solidarité pour la réussite de tous.* Inspection générale de l'Éducation Nationale.

François Ier (1539). *Ordonnance n°188, dit ordonnance de Villers-Cotterêts.* Repéré à http://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/Edit_Villers-Cotterets-complt.htm

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2017). *Circulaire n° 2017-072 relative à l'enseignement des langues et cultures régionales*.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2016a). *Le collège en 2016 : faire réussir tous les élèves – Questions / réponses.* Eduscol.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2016b). *Les langues vivantes étrangères et régionales.* Repéré à http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangeres.html

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2016c). *Les sections internationales à l'école primaire.* Repéré à http://www.education.gouv.fr/cid22541/les-sections-internationales-a-l-École-primaire.html&xtmc=enseignementbilingue&xtnp=1&xtcr=3

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015a). *Arrêté du 9 novembre 2015 relatif aux programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4).*

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015b). *Arrêté du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège*.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015c). *Circulaire n° 2015-173 relative à l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales*.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015d). *Circulaire n° 2015-106 relative à l'organisation des enseignements au collège*.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015e). *Code de l'éducation.* Repéré à http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=2FE720E788AB092169DB977DA898A605.tpdila12v_3?idSectionTA=LEGISCTA000006182403&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20151022

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015f). *Décret n° 2015-372 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture*.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015g). *Décret n° 2015-544 relatif à l'organisation des enseignements au collège*.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015h). *Enseignement des langues vivantes étrangères et régionales.* Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94580

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2014). *Arrêté du 9 avril 2014 relatif aux sections internationales*.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2013a). *Apprendre et enseigner les langues et les cultures régionales dans l'école de la République.*

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2013b). *Décret n° 2013-682 relatif aux cycles d'enseignement à l'école primaire et au collège*.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2013c). *Loi n° 2013-595 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2011). *Actes du séminaire « L'enseignement des langues vivantes, perspectives ». Les démarches d'éveil à la diversité linguistique et culturelle dans l'enseignement primaire.* Éduscol. Repéré à http://eduscol.education.fr/cid46536/les-demarches-d-eveil-a-la-diversite-linguistique-et-culturelle-dans-l-enseignement-primaire.html

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2008). *Arrêté du 9 juin 2008 relatif aux horaires des écoles maternelles et élémentaires* (BO n° 3 hors-série), § 514-4.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2007). *Les sections européennes et de langues orientales.* Repéré à http://www.education.gouv.fr/cid1971/les-sections-europeennes-et-de-langues-orientales.html&xtmc=enseignementbilingue&xtnp=2&xtcr=24

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2005a). *Arrêté du 10 mai 2005 relatif aux modalités d'organisation du concours externe, du concours externe spécial, du second concours interne, du second concours interne spécial et du troisième concours de recrutement de professeurs des écoles*, § 726-1 b ;

726-1c.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2005b). *Avis du Haut-Conseil de l'évaluation de l'école : quelle politique linguistique pour quel enseignement des langues ?* (No. 19).

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2003a). *Arrêté du 30 mai 2003 fixant le programme transitoire d'enseignement des langues étrangères ou régionales au cycle des approfondissements de l'école primaire*.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2003b). *Arrêté du 12 mai 2003 relatif à l'enseignement bilingue en langues régionales à parité horaire dans les écoles et les sections « langues régionales » des collèges et des lycées*.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2002). *Arrêté du 19 avril 2002 relatif à la mise en place d'un enseignement bilingue par immersion en langues régionales dans les écoles, les collèges et les lycées « langues régionales »*, § 525-6.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2001a). *Circulaire n° 2001-168 relatif à la mise en œuvre de l'enseignement bilingue par immersion dans les écoles et établissements « langues régionales »*, § 514-6 ; 525-6.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2001b). *Circulaire n° 2001-167 concernant les modalités de mise en œuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire*, § 514-6 ; 525-6.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2001c). *Circulaire n° 2001-166 portant sur le Développement de l'enseignement des langues et cultures régionales à l'école, au collège et au lycée*, § 514-6 ; 525-6

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (1992). *Circulaire n° 92-234 relative à la mise en place de sections européennes dans les établissements du second degré*.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (1972). *Instructions officielles du 4 décembre 1972.*

Salvandy, N. A. (1838). *Lettre aux recteurs sur les lectures en français pour les élèves non francophones.*

Vallaud-Belkacem, N. (2015). *La préparation de la mise en œuvre de la réforme du collège à la rentrée 2016 : former et accompagner les équipes.* Repéré sur le site du Ministère

de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche : http://www.education.gouv.fr/cid92125/la-preparation-de-la-mise-en-oeuvre-de-la-reforme-du-college-a-la-rentree-2016-former-et-accompagner-les-equipes.html&xtmc=epi&xtnp=1&xtcr=1

Textes scientifiques :

Abdelilah-Bauer, B. (2008). *Le défi des enfants bilingues : grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. Paris : la Découverte.

Agar, D., Delpech, F. & Escudé, P. (2009). *Entretien avec le professeur Dalgalian. Le point de vue d'un psycholinguiste.*

Alvarez, D., & Pietri, C. (2011). L'Intercompréhension, un outil incontournable pour le plurilinguisme. Dans *Attraverso le lingue. L'Intercomprensione in ricordo di Claire Blanche-Benveniste* (37-50). Lisbonne : Cosmos.

Audin, L. (2004). Apprentissage d'une langue étrangère et français : pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3. Dans *Français et langues étrangères et régionales à l'école, quelles interactions ?* (63-80). Saint-Fons : Institut régional de la recherche pédagogique.

Auger, N. (2011). Intercompréhension et continuum linguistiques et culturels en matière d'enseignement des langues romanes : vers le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle chez l'apprenant. Dans *Diversité didactique des langues romanes* (30-36). Montpellier : Éd. Cladole.

Auger, N., Barranco, F., Bertucci, M.-M., Castellotti, V., Duverger, J., Escudé, P.,… Kervran, M. (2013). Prendre appui sur des dispositifs existants. Promouvoir des démarches innovantes. Dans *Les langues au cœur de l'éducation principes, pratiques, propositions.* (Proximités, 83-168). Bruxelles ; Fernelmont : E.M.E. & InterCommunications.

Bachoc, E. (1999). L'enseignement de la langue basque. Dans *Langues et cultures régionales de France* (229-237). Paris : Harmattan.

Bally, C. (1930). *La crise du français : notre langue maternelle à l'école*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

Bayo, G., & Boyer, H. (1996). *Éléments de sociolinguistique*. Paris : Dunod.

Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2015). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une*

éducation plurilingue et interculturelle. Conseil de l'Europe.

Beacco, J.-C., & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe.* Conseil de l'Europe.

Bec, P. (Éd.). (1992). *Anthologie des troubadours : édition bilingue* (Nouv. éd., (3. éd. corr.)). Paris : Union Générale d'Éditions.

Blanche-Benveniste, C. (2007). Formes de compréhension approximative. Dans *Les enjeux de l'intercompréhension* (167-179). Reims : Epure.

Blanche-Benveniste, C. (2002). Compréhension multilingue et connaissance de sa propre langue. Dans *Pour une modélisation de l'apprentissage simultané de plusieurs langues apparentées ou voisines* (113-129). Paris : C.I.D. Diffusion.

Blanche-Benveniste, C. (1997). Présentation, L'intercompréhension : le cas des langues romanes. *Le français dans le monde*, (n° spécial), 5-7.

Bergounioux, G. (2013). Les conditions d'une histoire sociale de la linguistique en France aux XIXe et XXe siècles. Dans *Histoire sociale des langues de France* (127-138). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Bialystok, E. (2005). Consequences of Bilingualism for Cognitive Development. Dans J. F. Kroll & A. M. B. De Groot (Éds.), *Handbook of Bilingualism* (417-432). Oxford : Oxford University press.

Bialystok, E. (1999). Cognitive Complexity and Attentional Control in the Bilingual Mind. *Child Development, 70*(3), 636-644.

Bialystok, E. (1992). Selective attention in cognitive processing: The bilingual edge. Dans R. J. Harris (Éd.), *Cognitive Processing in Bilinguals* (501-513). Amsterdam : Elsevier Science Publishers.

Bialystok, E. (1988). Levels of Bilingualism and Levels of Linguistic Awareness. *Developmental Psychology, 24*(4), 560-567.

Bialystok, E., & Codd, J. (1997). Cardinal limits evidence from language awareness and bilingualism for developing concepts of number. *Cognitive Development, 12*(1), 85-106.

Bialystok, E., & Martin, M. (2004). Attention and inhibition in bilingual children: Evidence from the dimensional change card sort task. *Developmental Science, 7*(3), 325-339.

Bialystok, E., & Senman, L. (2004). Executive Processes in Appearance-Reality Task : The

Role of Inhibition of Attention and Symbolic Representation. *Child Development, 75*(2), 562- 579.

Bono, M. (2006). La compétence plurilingue vue par les apprenants d'une L3 : le plurilinguisme est-il toujours un atout ? *Éducation et Sociétés Plurilingues*, (20), 39-50.

Bonvino, E., & Cortés Velásquez, D. (2016). Du phénomène d'intercompréhension et des termes qui le définissent. Dans *Autour des travaux de Jules Ronjat, 1913-2013 : unité et diversité des langues : théorie et pratique de l'acquisition bilingue et de l'intercompréhension : actes du colloque de Toulouse, 21-22 novembre 2013* (103-123). Paris : Éditions des archives contemporaines.

Boubakour, S. (2010). L'enseignement des langues-cultures : dimensions et perspectives. *Synergies Algérie*, *9*, 13–26.

Boyer, H. (Éd.). (1997). *Plurilinguisme : contact ou conflit de langues ?* Paris : Harmattan.

Boyer, H., & Gardy, P. (Éds). (2001). *Dix siècles d'usages et d'images de l'occitan : des troubadours à l'Internet*. Paris : Harmattan.

Bréal, M. (2014). *Quelques mots sur l'instruction publique en France* (édition 1872). Paris : Hachette.

Bressoux, P. (1994). Note de synthèse [Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maitres]. *Revue française de pédagogie*, *108*(1), 91–137.

Broudic, F. (2013). L'interdit de la langue première à l'école. Dans *Histoire sociale des langues de France* (353-373). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Brousseau, G. (2004). *Les représentations : étude en théorie des situations didactiques.*

Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : EUS.

Buisson, F. (1882). *Dictionnaire de la pédagogie et d'instruction primaire : 2e partie Tome second*. Paris : Hachette.

Burton, R., & Flammang, C. (2001). D'une stratégie des sciences centrée sur l'enseignant vers une stratégie centrée sur l'élève : analyse des processus d'enseignement. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, (5), 53-65.

Camilleri Grima, A., Candelier, M., & Fitzpatrick, A. (2003). *Défis et ouvertures dans l'éducation aux langues : les contributions du Centre européen pour les langues*

vivantes 2000-2003. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Candelier, M. (2012). *Le CARAP un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures : compétences et ressources*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Candelier, M. (2008a). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les cahiers de l'ACEDLE*, *5*(1), 65–90.

Candelier, M. (Éd.). (2008b). *Conscience du plurilinguisme : pratiques, représentations et interventions*. Rennes : PUR.

Candelier, M. (2007). *CARAP : Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures.*

Candelier, M. (2003). *Evlang - l'éveil aux langues à l'école primaire - Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.

Candelier, M. & Castellotti, V. (2013). Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s). Dans *Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts.* (179-221). Lyon : ENS Éditions.

Candelier, M., De Pietro, J-F., Facciol, R., Lörincz, I., & Pascual, X. (2012). *Le CARAP – Une introduction à l'usage.* Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Capucho, F., & Escudé, P. (2007). Euromania, méthode d'apprentissage disciplinaire en intercompréhension des langues romanes en fin d'école primaire. Dans Castagne (ed.) *Les enjeux de l'intercompréhension.* (331-337). Reims : Epure.

Carton, F., & Riley, P. (Éds). (2003). *Vers une compétence plurilingue*. Paris : Clé International.

Castagne, E. (2007). Transparences lexicales entre langues voisines. Dans *Les enjeux de l'intercompréhension* (155-165). Reims : Epure.

Castagne, E. (2002). Intercompréhension et inférences : de l'expérience EUROM/4 au projet ICE. Dans *Pour une modélisation de l'apprentissage simultané de plusieurs langues apparentées ou voisines* (23-44). Paris : C.I.D. Diffusion.

Castagne, E., & Meulleman, M. (2016). Jules Ronjat, un des précurseurs du programme InterCompréhension Européenne (ICE). Dans *Autour des travaux de Jules Ronjat, 1913-2013 : unité et diversité des langues : théorie et pratique de l'acquisition bilingue et de l'intercompréhension : actes du colloque de Toulouse, 21-22 novembre 2013* (161-178). Paris : Éditions des archives contemporaines.

Castellotti, V., Coste, D., & Duverger, J. (2008). *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire.*

Cavalli, M. (2016). Le rôle des langues dans une éducation inclusive et de qualité. Dans *Autour des travaux de Jules Ronjat, 1913-2013 : unité et diversité des langues : théorie et pratique de l'acquisition bilingue et de l'intercompréhension : actes du colloque de Toulouse, 21-22 novembre 2013* (179-196). Paris : Éditions des archives contemporaines.

Chauvel, L. (2004). Le renouveau d'une société de classes. Dans *Le retour des classes sociales : inégalités, dominations, conflits* (62-65). Paris : Dispute.

Chorin, E. (2017). *La comparaison des langues en contexte immersif : analyse de pratiques enseignantes en école et collège dans les Calandretas, établissements bilingues français-occitan*. (Thèse de doctorat, Université Jean Jaurès, Toulouse).

Colin, C. (2012). *Construction du bi-plurilinguisme en français langue de scolarisation : apprentissage d'une L2 en enseignement bilingue précoce*. (Thèse de doctorat, Université Paul Valéry, Montpellier).

Corder, S. P. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants ? *Langages*, *14*(57), 9-15.

Coste, D. (2016). Maintenir séparées les langues ou transgresser les parlers : deux thèses en tension ? Dans *Autour des travaux de Jules Ronjat, 1913-2013 : unité et diversité des langues : théorie et pratique de l'acquisition bilingue et de l'intercompréhension : actes du colloque de Toulouse, 21-22 novembre 2013* (197-204). Paris : Éditions des archives contemporaines.

Coste, D. (2011). Plurilinguisme et intercompréhension. Dans *L'intercomprehension et les nouveaux défis pour les langues romanes* (179-189). Paris : Union Latine.

Coste, D. (2010a). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Les cahiers de l'ACEDLE*, *7*(1).

Coste, D. (2010b). L'intercompréhension à la croisée des chemins. *Synergies Europe*, *5*, 193–199.

Coste, D., & Moore, D. (2007). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires.* Conseil de l'Europe. Strasbourg.

Couëtoux-Jungman, F. (2016). Une personne, une langue : le principe de Ronjat à l'épreuve

de l'accompagnement des parents et de leurs très jeunes enfants en situation de bi/multilinguisme. Dans *Autour des travaux de Jules Ronjat, 1913-2013 : unité et diversité des langues : théorie et pratique de l'acquisition bilingue et de l'intercompréhension : actes du colloque de Toulouse, 21-22 novembre 2013* (65-71). Paris : Éditions des archives contemporaines.

Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation : opérations et représentations*. Gap : Ophrys.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, *49*(2), 222-251.

Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth : A synthesis of research findings and explanatory hypothese. *Working Papers on Bilingualism, 9*, 1-43.

Dalgalian, G. (2000). *Enfances plurilingues : témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. Paris : Harmattan.

De Avila, E. A. & Duncan, S. E. (1979). Bilingualism and cognition : Some recent findings. *Bilingual Research Journal, 4*(1), 15-50.

Debyser, F. (1970). La linguistique contrastive et les interférences. *Langue française*, *8*(1), 31-61.

De Carlo, M. (2015). *Le développement de compétences métalinguistiques par les approches plurielles.*

De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. Paris : Clé International.

Degache, C. (2005). Comprendre la langue de l'autre et se faire comprendre ou la recherche d'une alternative communicative : le projet Galanet. *Synergie Italie*, *2*, 50–60.

Demont, E. (2001). Contribution de l'apprentissage précoce d'une deuxième langue au développement de la conscience linguistique et à l'apprentissage de la lecture. *Journal International de Psychologie, 36*(4), 274-285.

De Pietro, J. F. (2001). Le français : langue maternelle ou langue première ? *L'Educateur*, *4*, 6-8.

Deyrich, M.-C. (2001). Quelles médiations pour une gestion efficace de la transposition didactique en anglais de spécialité ? *ASP*, (31-33).

Deyrich, M.-C. & Olivé, S. (2004). Quelle(s) articulation(s) entre le français langue de l'école

et les langues étrangères ou régionales ? Une exploration de la transférabilité des apprentissages à l'école élémentaire. Dans *Français et langues étrangères et régionales à l'école : quelles interactions ?* (23-41). Saint-Fons : INRP.

Doyé, P. (2005). *L'intercompréhension. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Etude de référence.* Conseil de l'Europe. Strasbourg.

Doyle, W. (1986). Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. Dans *L'Art et la science de l'enseignement* (435-481). Bruxelles : Editions Labor.

Duarte, R. (2010). *Le recours à la L1 et l'alternance codique : un obstacle ou un appui ? Analyses d'interactions entre apprenants en classe de L2*. (Thèse de doctorat, Université du Maine, Le Mans).

Ducancel, G., & Simon, D-L. (2004). De deux monolinguismes vers une éducation plurilingue. Dans *Français et langues étrangères et régionales à l'école, quelles interactions ?* (3-22). Saint-Fons : Institut régional de la recherche pédagogique.

Durkheim, E. (1938). *L'évolution pédagogique en France (1904-1905)*. Paris : Alcan.

Duverger, J. (2008). De l'enseignement bilingue à l'éducation plurilingue. *Le français dans le monde*, (355), 25-27.

Duverger, J. (2007). Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL. *Tréma*, (28), 81-88.

Duverger, J. (2005). *Enseignement en classe bilingue*. Paris : Hachette.

Duverger, J. (2004). Lire, écrire, apprendre en deux langues (ou la naissance d'une association). *Les Actes de Lecture* (85), 47-56.

Eder, D. (1981). Ability Grouping as a Self-Fulfilling Prophecy : a Micro-Analysis of Teacher-Student Interaction. *Sociology of Education*, *54*(3), 151-162.

Escudé, P. (2016). Jules Ronjat, une vie dans les langues. Dans *Autour des travaux de Jules Ronjat, 1913-2013 : unité et diversité des langues : théorie et pratique de l'acquisition bilingue et de l'intercompréhension : actes du colloque de Toulouse, 21-22 novembre 2013* (1-18). Paris : Éditions des archives contemporaines.

Escudé, P. (2014). De l'intercompréhension comme moteur d'activités en classe. *Tréma*, (42), 46-53.

Escudé, P. (2013a). *Bénéfices des convergences entre langues dans l'apprentissage scolaire.*

Escudé, P. (2013b). Histoire de l'éducation : imposition du français et résistance des langues régionales. Dans *Histoire sociale des langues de France* (339-352). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Escudé, P. (2013c). Intégrer les langues au cœur des apprentissages. Politique, économie et didactique de l'intercompréhension. *Passages de Paris*, *8*, 42–61.

Escudé, P. (2013d). Quelles orientations de politique des langues ? Regards historiques et textes officiels. Dans *Les langues au cœur de l'éducation principes, pratiques, propositions.* (45-81). Fernelmont : E.M.E. & InterCommunications.

Escudé, P. (2011a). Élèves de 10 ans entre occitanophonie et francophonie. La représentation des langues d'élèves bilingues. *Synergies*, *Pays germanophones* (4), 59-80.

Escudé, P. (2011b). L'intercompréhension et la triple intégration. *Redinter-Intercompreensao,* (3), 131-148.

Escudé, P. (2011c). *Une anthropologie du contact des langues : mise en place d'un cadre épistémologique* (HDR inédit, INALCO, Paris).

Escudé, P. (2008). *J'apprends par les langues : manuel européen Euromania : fichier de l'élève : 8-11 ans : conforme au cadre européen commun de référence pour les langues*. Toulouse : SCEREN-CRDP Midi-Pyrénées.

Escudé, P., & Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : Clé international.

Escudé, P. & Sauzet, P. (2016). Introduction. Autour des travaux de Jules Ronjat (1913-2013). Des notions de bilinguisme et d'intercompréhension : didactisation du contact des langues en milieu scolaire et social. Dans *Autour des travaux de Jules Ronjat, 1913-2013 : unité et diversité des langues : théorie et pratique de l'acquisition bilingue et de l'intercompréhension : actes du colloque de Toulouse, 21-22 novembre 2013* (i-vii). Paris : Éditions des archives contemporaines.

FELCO. (2007). *Quelle place pour les langues et cultures régionales à l'école publique ? L'enseignement de l'occitan aujourd'hui et demain.*

Ferguson, C.A. (1959). Diglossia. *Word*, *15*(2), 325-340.

Fonseca, M. (2017). *Didactique du plurilinguisme et intercompréhension intégrée : étude de pratiques en terrain catalan et occitan*. (Thèse de doctorat, Université de Genève, Suisse).

Fonseca, M. (2016). Construction des savoirs en intercompréhension intégrée : quelle

intégration ? pour quels savoirs ? Dans *Autour des travaux de Jules Ronjat, 1913-2013 : unité et diversité des langues : théorie et pratique de l'acquisition bilingue et de l'intercompréhension : actes du colloque de Toulouse, 21-22 novembre 2013* (125-137). Paris : Éditions des archives contemporaines.

Fonseca, M. (2013). Intercompréhension intégrée : des potentialités d'un support didactique à la réalité de la classe. *Passages de Paris*, *8*, 62–76.

Fonseca, M. (2012). Apprendre par le plurilinguisme : exploration du carrefour entre intercompréhension en langues romanes et enseignement bilingue. Dans Degache, C. & Garbarino, S. (Ed.) (2012). Actes du colloque IC2012. *Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration.* Université Stendhal Grenoble 3.

Fonseca, M. et Gajo, L. (2015). Didactique du plurilinguisme et intercompréhension intégrée à la lumière d'Euromania. *Moara, 42,* 83-98.

Gajo, L. (2016a). Immersion entre naturalisation et didactisation : les enjeux et les limites d'une métaphore. *Enjeux pédagogiques*, (27), 17-18.

Gajo, L. (2016b). La méthode de Grammont-Ronjat (une personne - une langue) : définition, enjeux et limites d'une pratique fondatrice. Dans *Autour des travaux de Jules Ronjat, 1913-2013 : unité et diversité des langues : théorie et pratique de l'acquisition bilingue et de l'intercompréhension : actes du colloque de Toulouse, 21-22 novembre 2013* (65-71). Paris : Éditions des archives contemporaines.

Gajo, L. (2013). La enseñanza integrada, la didáctica del plurilingüismo y la enseñanza bilingüe: ¿jerarquía o alternativas? Dans *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües* (51-72). Bilbao : Servicio Editorial de la UPV/EHU.

Gajo, L. (2009). Politiques éducatives et enjeux socio-didactiques : l'enseignement bilingue francophone et ses modèles. *Revue de sociolinguistique*, (13), 14-27.

Gajo, L. (2007). Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation. *Tréma*, (28), 37–48.

Gajo, L. (2005). Rencontres de l'enseignement bilingue francophone en Europe. L'enseignant en section bilingue : un nouvel enseignant ?

Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier.

Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : Clé International.

Giordan, H. (1975). L'enseignement de l'occitan. *Langue française*, *25*, 84-103.

Glessgen, M.-D. (2010). *Linguistique romane domaines et méthodes en linguistique française et romane*. Paris : A. Colin.

Gombert, J.-E. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère,* (8), 41–55.

Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.

Good, T.L. (1987). Two Decades of Research on teacher Expectations : Findings and Future Directions. *Journal of Teacher Education*, *38*(4), 32-47.

Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P., & Sauvageot, A. (1967). *L'élaboration du français fondamental (1er degré)*. Paris : Didier.

Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues : le monde des bilingues*. Paris : Albin Michel.

Grosjean, F. (1993). Le bilinguisme et le biculturalisme. Essai de définition. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, *19*, 13-41.

Gumperz, J.J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative*. La Réunion : Harmattan.

Hélot, C. (Éd.). (2008). *Penser le bilinguisme autrement*. Frankfurt am Main : Peter Lang.

Jakobson, R. (1963). *Essai de linguistique générale – les fondations du langage*. Paris : Les éditions de minuit.

Jung, A., & Urvoas, J.-J. (2012). *Langues et cultures régionales : en finir avec l'exception française*. Paris : Fondation Jean Jaurès.

Kail, M. (2015). Le bilinguisme sculpte le cerveau. *Sciences humaines, 9*(274), 26.

Karp, S. A., Oltman, P. K., Raskin, I. & Witkin, H. A. (1971). *A manual for the Embedded Figures Tests.* Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press.

Kervran, M. (2008). *Apprentissage de l'anglais et éveil aux langues à l'école primaire : développement et transfert de compétences dans le cadre d'une didactique intégrée*. (Thèse de doctorat, Université du Maine, Le Mans).

Kremnitz, G. (2013). Introduction générale. Dans *Histoire sociale des langues de France* (23-39). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Lafont, R. & Gardy, P. (Éds). (1997). *Histoire et anthologie de la littérature occitane*.

Montpellier : Les Presses du Languedoc.

Laurent, A. (2007). *Les effets du bilinguisme sur le développement métalinguistique : le cas des enfants bilingues français-occitan.* (Thèse de doctorat, Université Jean Jaurès, Toulouse).

Lefèvre, É. (2016). Et en valencien ? *Les cahiers pédagogiques*, (531), 59.

Lenoir, Y. (2007). Vers une appréhension de la dynamique des pratiques d'enseignement. *Formation et profession*.

Leralu, C. (2006). Continuons le débat ! *Education et Sociétés Plurilingues*, (20), 92-94.

Lespoux, Y. (2013). Enseignement des langues « régionales » et en langues « régionales ». Dans *Histoire sociale des langues de France* (375-383). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Lüdi, G., & Py, B. (2003). *Être bilingue* (3e éd). Bern : Peter Lang.

Luste-Chaa, O. (2009). *Les acquisitions lexicales en français langue seconde : conceptions et applications*. (Thèse de doctorat, Université Paul Verlaine, Metz).

Mackey, W. F. & Siguán, M. (1986). *Éducation et bilinguisme*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.

Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E., & Sonntag, M. (2002). Note de synthèse : Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, *138*(1), 135-170.

Marquilló Larruy, M. (2008). *L'interprétation de l'erreur* (Nachdr.). Paris : Clé International.

Martel, P. (2001). La France et l'occitan à l'époque contemporaine : Histoire d'une étrange politique linguistique. Dans *Dix siècles d'usages et d'images de l'occitan. Des troubadours à l'internet* (367-384). Paris : Harmattan.

Matthey, M. (2003). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale : sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue* (2. éd., rev. et compl). Bern : Peter Lang.

Maurer, B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne : le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Molac, P. (2015). Proposition de loi relative à l'enseignement immersif des langues régionales et à leur promotion dans l'espace public et audiovisuel., Pub. L. No. 3359.

Moore, D. (1996). Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (7), 95-121.

Ottavi, P. (2010). *Enseignement des langues régionales et didactique des langues : un point sur l'évolution des textes.*

Perregaux, C. (1994). *Les enfants à deux voix : des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Bern ; New York : Peter Lang.

Perrenoud, P. (1995). Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes. Dans *Savoirs et savoir-faire* (73-88). Paris : Nathan.

Perret, M. (2008). *Introduction à l'histoire de la langue française* (3e éd. revue et mise à jour). Paris : Armand Colin.

Porquier, R. (1984). Communication exolingue et apprentissage des langues. Dans *Acquisition d'une langue étrangère III* (17-47). Saint-Denis : P.U.V.

Porquier, R., & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours*. Paris : Didier.

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies : de l'enseignement des langues*. Paris : Clé International.

Py, B. (1980). Quelques réflexions sur la notion d'interlangue. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique). Institut des Sciences du langage et de la communication, Université de Neuchâtel*, (1), 31-54.

Ronjat, J. (1913). *Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes*. (Thèse de doctorat, Université de Paris).

Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier-Crédif.

Saussure, F. (édition De Mauro, 2005). *Cours de linguistique générale*. [Première édition 1916]. Paris : Payot.

Siguán, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid : Alianza.

Simon, D.-L. (2006). Dépassées ou déplacées ? Ces zones de résistance deviennent-elles les nouveaux défis des langues à l'école ? Recherches et pratiques innovantes. *Spirale*, (38), 11-26.

Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford : Oxford University Press.

Tabouret-Keller, A. (2011). *Le bilinguisme en procès, cent ans d'errance (1840-1940)*. Limoges : Lambert-Lucas.

Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces : Synthèse, limites et perspectives. *Questions vives recherches en éducation, 6*(18), 129-140.

Tardif, J. (2015, 24 septembre). *L'approche par compétence : des raisons, des modalités, des enjeux, des choix pédagogiques*…. Conférence, ENSEEIHT de Toulouse.

Verny, M.-J. (2011). Enseigner l'occitan au XXIe siècle. Défis et enjeux. Dans Congrès international de l'Académie de la langue basque : Pirinioetako hizkuntzak : lehena eta oraina / As luengas d'os Pirineus : passau y presén / Las lengas deus Pireneus : passat e present / Les llengües dels Pirineus : passat i present, Pamplona, 6 au 11 octobre 2008, actes édités par A. Sagarna, J Lakarra, P. Salaberri, IKER.

ANNEXES

Liste des annexes

Annexe 1 : Questionnaire type élève 269
Annexe 2 : Questionnaire parent d'élèves 271
Annexe 3 : Questionnaire professeur 273
Annexe 4 : Grille d'observation 275
Annexe 5 : Résultats des questionnaires pour les élèves de CM1-CM2 de P1 277
Annexe 6 : Résultats des questionnaires pour les élèves de CM2 de P3 279
Annexe 7 : Résultats des questionnaires pour les élèves de CM1-CM2 de P4 281
Annexe 8 : Résultats des questionnaires pour les élèves de CM1 de P5 283
Annexe 9 : Résultats des questionnaires pour les élèves de CM2 de P6 285
Annexe 10 : Résultats des questionnaires pour les élèves de 5e de P7 287
Annexe 11 : Résultats des questionnaires pour les élèves de 4e de P7 289
Annexe 12 : Résultats des questionnaires pour les élèves de 6e de P8 291
Annexe 13 : Résultats des questionnaires pour les élèves de 5e de P9 293
Annexe 14 : Résultats des questionnaires pour les élèves de 4e de P10 295
Annexe 15 : Résultats des questionnaires pour les élèves de 6e de P11 297
Annexe 16 : Résultats des questionnaires pour les élèves de 5e de P11 299
Annexe 17 : Résultats des questionnaires pour les parents d'élèves de P1 301
Annexe 18 : Résultats des questionnaires pour les parents d'élèves de P4 303
Annexe 19 : Résultats des questionnaires pour les parents d'élèves de P5 305
Annexe 20 : Résultats des questionnaires pour les parents d'élèves de P6 307
Annexe 21 : Réponses au questionnaire de P1 309
Annexe 22 : Réponses au questionnaire de P2 311
Annexe 23 : Réponses au questionnaire de P3 313
Annexe 24 : Réponses au questionnaire de P4 315
Annexe 25 : Réponses au questionnaire de P5 317
Annexe 26 : Réponses au questionnaire de P6 319
Annexe 27 : Réponses au questionnaire de P7 321
Annexe 28 : Réponses au questionnaire de P8 323
Annexe 29 : Réponses au questionnaire de P9 325
Annexe 30 : Réponses au questionnaire de P10 327

Annexe 31 : Alphabet phonétique 329

Annexe 32 : Observations de la classe bilingue de CM1-CM2 du professeur P1 apprenant en occitan 331

Annexe 33 : Observations de la classe bilingue de CM1-CM2 du professeur P4 apprenant en occitan 337

Annexe 34 : Observations de la classe bilingue de CM1 du professeur P5 apprenant en occitan 341

Annexe 35 : Observations de la classe bilingue de CM2 du professeur P6 apprenant en occitan 347

Annexe 36 : Observations de la classe mixte de 5e du professeur P9 apprenant en occitan 351

Annexe 37 : Observations de la classe bilingue de 6e du professeur P11 apprenant en occitan 355

Annexe 38 : Observations de la classe bilingue de 5e du professeur P11 apprenant en occitan 359

Annexe 39 : Observations de la classe mixte de CE2-CM1 du professeur P12 apprenant en occitan 363

Annexe 40 : Observations de la classe bilingue de CM2 du professeur P2 apprenant l'anglais 367

Annexe 41 : Observations de la classe monolingue de CM2 du professeur P3 apprenant l'anglais 371

Annexe 42 : Observations de la classe monolingue de 6e du professeur P8 apprenant l'anglais 377

Annexe 43 : Observations de la classe monolingue de 5e du professeur P7 apprenant l'espagnol 381

Annexe 44 : Observations de la classe monolingue de 4e du professeur P7 apprenant l'espagnol 387

Annexe 45 : Observations de la classe mixte de 4e du professeur P10 apprenant l'espagnol 391

Annexe 46 : Observations de la classe mixte de CE2-CM1 du professeur P12 apprenant l'espagnol 395

Annexe 47 : La carte des langues de 2016 399

Annexe 48 : Parcours Langues Romanes, quelques exemples de projets déjà menés 401

Annexe 49 : Dispositif EPI 1 405

Annexe 50 : Dispositif EPI 2 407

Annexe 1 : Questionnaire type élève

Nom de l'établissement d'enseignement :……..……
Nom(s) et prénom(s) de l'élève :……..
Classe :……...……

Langues que tu parles avec ta famille :
□ Français □ Occitan □ Anglais □ Espagnol
□ Arabe □ Italien □ Portugais □ Allemand
□ Chinois □ Autre(s) :……

Langues que tu parles au collège :
□ Français □ Occitan □ Anglais □ Espagnol
□ Arabe □ Italien □ Portugais □ Allemand
□ Chinois □ Autre(s) :……

Pourquoi as-tu choisi d'apprendre l'occitan ?.....
……
…….....

Pourquoi as-tu choisi l'anglais comme Langue Vivante 1 ?.....
……
…….....

Pourquoi as-tu choisi l'espagnol comme Langue Vivante 2 ?.....
……
…….....

	Beaucoup	**Un peu**	**Pas du tout**
Aimes-tu l'occitan ?			
L'occitan est facile à apprendre.			
Le français et l'occitan se ressemblent.			
Aimes-tu l'anglais ?			
L'anglais est facile à apprendre.			
L'occitan est plus facile à apprendre que l'anglais.			
L'anglais et le français se ressemblent.			
L'anglais et l'occitan se ressemblent.			
Aimes-tu l'espagnol ?			
L'espagnol est facile à apprendre.			
L'occitan est plus facile que l'espagnol.			
L'espagnol est plus facile que l'anglais.			
L'espagnol et le français se ressemblent.			
L'espagnol et l'occitan se ressemblent.			
L'espagnol et l'anglais se ressemblent.			

Que sais-tu dire en occitan ?.....
……
……

Que sais-tu dire en anglais ?.....
……
……

Que sais-tu dire en espagnol ?.....
……
……

Annexe 2 : Questionnaire parent d'élèves

Parents de l'élève :……

Quel métier exercez-vous ?
……

Quel métier exerce votre conjoint ?
…….....

Langue(s) parlée(s) dans le cercle familial* :

□ Français	□ Occitan	□ Anglais	□ Espagnol
□ Arabe	□ Italien	□ Portugais	□ Allemand
□ Chinois	□ Autre(s) :……		

Pourquoi avez-vous inscrit votre enfant dans le programme d'enseignement bilingue français-occitan ?……
……
……
……...

Le programme d'enseignement bilingue français-occitan permet :
□ d'apprendre deux langues de manière indépendante. Pourquoi ?.....
……
……
□ d'apprendre deux langues de manière conjointe. Pourquoi ?.....
……
……

Le français et l'occitan sont deux langues :
□ qui se ressemblent. Pourquoi ?.....
……...
.....
□ complètement différentes.

Dans certains cas, les enfants peuvent* :
□ confondre les deux langues.
□ utiliser les deux langues dans une même phrase.
□ appliquer les règles de grammaire, orthographe, conjugaison… d'une langue à l'autre.
□ il n'existe aucun cas où les deux langues peuvent se mélanger.

*** Plusieurs réponses peuvent être cochées**

Annexe 3 : Questionnaire professeur

Nom de l'établissement :……...

Nom du professeur :……

Discipline(s)
dispensée(s) :……....

Niveau(x) de classe (CM1, CM2, 6e et/ou 4e) :……

Langue(s) maternelle(s) du professeur :……

Langue(s) que vous parlez :

□ Français	□ Anglais	□ Arabe	□ Portugais
□ Occitan	□ Espagnol	□ Italien	□ Allemand
□ Chinois	□ Autres :……		

Connaissez-vous les répertoires linguistiques de vos élèves (le(s) langue(s) qu'ils parlent) ?
□ Oui □ Non

Si oui, trouvez-vous intéressant que vos élèves aient des compétences linguistiques dans plusieurs langues ? Pourquoi ?.....
……

Vous servez-vous de ces compétences linguistiques pour enseigner votre matière ? Si oui, comment ?.....

Avez-vous reçu une formation (spécifique ou non) concernant les interférences de langues ? Si oui, laquelle ? Qu'avez-vous appris ?.....

Dans votre cours, êtes-vous en présence d'interférences de langues ?

a) Si oui, de quel genre ?.....

b) Pensez-vous que ces interférences sont inévitables ? Si oui, pourquoi ?.....
……

c) Pensez-vous que ces interférences sont positives ou négatives ? Pourquoi ?.....
……

d) Intégrez-vous ces interférences dans votre cours ? Si oui, comment ?.....
……

Annexe 4 : Grille d'observation

Modalités	**Période**	
	Date et heure	
	Nom de l'établissement	
	Cours observé	
	Nom professeur	
	Niveau classe	
	Type de classe (mélangée ou étanche)	
	Nombre d'élèves	
Comportement des élèves	**Comportement général de la classe (active/inactive)**	
	Qui parle ? Pourquoi ? (réponses à une question, participation spontanée…)	
Considération pour le répertoire linguistique des élèves par le professeur	**Dans quel cas ? (pour quelle langue) Pourquoi ?**	
langues élèves	**Quelle(s) langue(s) ? Pourquoi ?**	
langues professeur	**Quelle(s) langue(s) ? Pourquoi ?**	
Compréhension consigne par les élèves	**Compréhension rapide : pourquoi ?**	
	Compréhension lente : pourquoi ?	
	Incompréhension : pourquoi ?	
Attitude activité	**Attitude « positive » : pourquoi ?**	

	Attitude « négative » : pourquoi ?	
Compétence phonologique	**Compétence**	
	Difficultés	
Production verbale	**Capacité**	
	Type de production verbale	
	Difficultés	
Production lexicale	**Capacité**	
	Type de lexique	
	Difficultés	
Syntaxe	**Capacité**	
	Type de syntaxe	
	Difficultés	
Action	**Que fait l'élève ?** **Pourquoi ?**	
Marques transcodiques	**Langues en jeu** **Type de marque transcodique** **Exemples**	

Annexe 5 : Résultats des questionnaires pour les élèves de CM1-CM2 de P1

Nous avons recueilli 13 questionnaires d'élèves.

Langues que tu parles avec ta famille :
Français →26 Occitan →10 Anglais →3 Espagnol →2
Italien →1 Créole →1

Profils linguistiques :
Profil 1 →Français →13
Profil 2 →Français + Occitan →6
Profil 3 →Français + Anglais →1
Profil 4 →Français + Espagnol →2
Profil 5 →Français + Occitan + Anglais →1
Profil 6 →Français + Occitan + Anglais + Espagnol →1
Profil 7 →Français + Occitan + Créole →1
Profil 8 →Français + Occitan + Italien →1

Langues que tu parles à l'école :
Français →26 Occitan →26 Anglais →16

Pourquoi as-tu choisi d'apprendre l'occitan ? (6 votes blancs)
- choix des parents inconscients →1
- choix des parents conscients →3
- découvrir une autre langue →9
- opportunisme →2
- tradition familiale →5
- raison académique →2
- culture générale + ouverture d'esprit à une autre langue →1

	Beaucoup	**Un peu**	**Pas du tout**
Aimes-tu l'occitan ?	25	0	1
L'occitan est facile à apprendre.	9	17	0
Le français et l'occitan se ressemblent.	2	19	5
Aimes-tu l'anglais ?	13	4	9
L'anglais est facile à apprendre. (1vote blanc)	4	14	8
L'occitan est plus facile à apprendre que l'anglais.	21	2	3
L'anglais et le français se ressemblent.	1	7	18
L'anglais et l'occitan se ressemblent.	0	3	23

Que sais-tu dire en occitan ?
- presque tout →7
- se présenter →3
- les couleurs →2
- les chiffres →4
- la date →2
- le matériel scolaire →2
- parler de ses sentiments →1
- poser des questions →1
- du vocabulaire spécifique (maths, géographie, sciences, histoire) →2
- les animaux →1
- quelques mots →4
- l'alimentation →2
- chanter →2
- les formules de politesse →3
- comprendre, lire, écrire, parler →1
- le vocabulaire scolaire →1

Que sais-tu dire en anglais ?
- se présenter →7
- la date (jours, mois, saisons) + l'heure →5
- les nombres →6
- les couleurs →3
- l'alimentation →7
- les animaux →4

- la famille →3
- exprimer ses sentiments → 2
- poser des questions →5
- grammaire + conjugaison →2
- la culture anglaise et américaine →2
- lire, écrire, comprendre, parler →1
- les formules de politesse →2
- la météo →3
- le matériel scolaire →5
- les pièces de la maison →3
- les pays →1
- quelques mots →4
- les parties du corps →1
- presque tout →1

Que sais-tu dire en espagnol ?

- quelques mots de vocabulaire basiques (hola, qué tal, gracias, buenos días…) →10
- les formules de politesse →2
- les pays/villes →1
- rien →1
- grammaire + conjugaison →1
- se présenter →3

Annexe 6 : Résultats des questionnaires pour les élèves de CM2 de P3

Nous avons recueilli 27 questionnaires d'élèves.

Langues que tu parles à la maison :
Français →27 Anglais →8 Espagnol →6 Italien →2
Arabe →2 Portugais →1

Profils linguistiques :
Profil 1 →Français →14
Profil 2 →Français + Anglais →5
Profil 3 →Français + Portugais →1
Profil 4 →Français + Espagnol →3
Profil 5 →Français + Anglais + Espagnol →1
Profil 6 →Français + Arabe →2
Profil 7 →Français + Anglais + Espagnol + Italien →1
Profil 8 →Français + Anglais + Espagnol + Italien + langue des signes →1

Langues que tu parles à l'école : (1 vote blanc)
Français →26 Espagnol →1 Anglais →19

	Beaucoup	**Un peu**	**Pas du tout**
Aimes-tu l'anglais ?	21	6	0
L'anglais est facile à apprendre.	6	21	0
L'anglais et le français se ressemblent.	0	4	23

Que sais-tu dire en occitan ? (2 votes blancs)
- rien du tout →13
- quelques mots →12

Que sais-tu dire en anglais ?
- se présenter →5
- la date (jours, mois, saisons) + l'heure →6
- les nombres →4
- la famille → 7
- poser des questions et y répondre →5
- la culture anglaise et américaine →1
- les formules de politesse →5
- les objets →1
- quelques mots →4
- description →2
- presque tout →1 (un élève parle anglais avec sa famille)
- les couleurs →7
- l'alimentation →18
- les animaux →6
- le matériel scolaire →4
- les pièces de la maison →4
- les pays →2
- chanter →1
- les vêtements →2
- parler de ses gouts →1

Que sais-tu dire en espagnol ? (2 votes blancs)
- rien du tout →4
- les animaux →1
- la famille →1
- les nombres →1
- la nourriture →2
- se présenter →5
- quelques mots de vocabulaire basiques (hola, qué tal, gracias, buenos días…) →14

Annexe 7 : Résultats des questionnaires pour les élèves de CM1-CM2 de P4

Nous avons recueilli 23 questionnaires d'élèves.

Langues que tu parles avec ta famille :
Français →23 Occitan →9 Anglais →5 Espagnol →6
Créole →1

Profils linguistiques :
Profil 1 →Français →9
Profil 2 →Français + Espagnol →1
Profil 3 →Français + Occitan + Anglais →3
Profil 4 →Français + Occitan + Anglais + Espagnol →1
Profil 5 →Français + Créole →1
Profil 6 →Français + Portugais →1
Profil 7 →Français + Occitan →3
Profil 8 →Français + Arabe + Espagnol →1
Profil 9 →Français + Occitan + Espagnol →2
Profil 10 →Français + Anglais + Espagnol →1

Langues que tu parles à l'école : (2 votes blancs)
Français →21 Occitan →21 Anglais →18

Pourquoi as-tu choisi d'apprendre l'occitan ? (3 votes blancs)
- découvrir une autre langue →7
- tradition familiale →1
- atout pour apprendre d'autres langues →6
- lien affectif avec le professeur d'occitan →3
- l'occitan ressemble au catalan que je parle (Mohamed) →1
- gout pour la langue et la culture occitane →5
- opportunisme →2
- raison académique →1

	Beaucoup	**Un peu**	**Pas du tout**
Aimes-tu l'occitan ?	20	2	1
L'occitan est facile à apprendre.	16	7	0
Le français et l'occitan se ressemblent.	3	15	5
Aimes-tu l'anglais ?	9	11	3
L'anglais est facile à apprendre.	0	9	14
L'occitan est plus facile à apprendre que l'anglais.	21	2	0
L'anglais et le français se ressemblent.	0	0	23
L'anglais et l'occitan se ressemblent.	0	0	23

Que sais-tu dire en occitan ?
- tout ou presque tout →22
- poser des questions →1

Que sais-tu dire en anglais ?
- se présenter →5
- la date (jours, mois, saisons) + l'heure →4
- les nombres →1
- les couleurs →5
- l'alimentation →1
- les animaux →3

- la météo →2
- quelques mots/les bases →10
- presque tout →1
- presque rien →5
- les gros mots →5
- grammaire + conjugaison →2
- les formules de politesse →7
- les vêtements →1
- les transports →1

Que sais-tu dire en espagnol ?

- quelques mots de vocabulaire basiques (hola, qué tal, gracias, buenos días…) →13
- les formules de politesse →1
- rien ou presque rien →6
- la nourriture →1
- je le comprends à l'aide de l'occitan →1
- se présenter →1
- presque tout →2
- les gros mots →1
- je sais tout dire →1

Annexe 8 : Résultats des questionnaires pour les élèves de CM1 de P5

Nous avons recueilli 22 questionnaires d'élèves.

Langues que tu parles avec ta famille :
Français →22 Occitan →10 Anglais →2 Espagnol →2
Italien →1 Basque →1 Occitan (patois) →1

Profils linguistiques :
Profil 1 →Français →9
Profil 2 →Français + Occitan →4
Profil 3 →Français + Basque →1
Profil 4 →Français + Occitan + Italien →1
Profil 5 →Français + Espagnol + Occitan →2
Profil 6 →Français + Patois →1
Profil 7 →Français + Occitan + Anglais →3
Profil 8 →Français + Espagnol →1

Langues que tu parles à l'école :
Français →21 Occitan →20 Anglais →16 Espagnol →2

Pourquoi as-tu choisi d'apprendre l'occitan ?
Apprendre une nouvelle langue →13
Intérêt pour la culture occitane →4
Choix opportuniste →1
Permettre d'apprendre l'espagnol →2
Tradition familiale →3

	Beaucoup	**Un peu**	**Pas du tout**
Aimes-tu l'occitan ?	20	2	0
L'occitan est facile à apprendre.	6	16	0
Le français et l'occitan se ressemblent.	3	15	4
Aimes-tu l'anglais ?	16	4	2
L'anglais est facile à apprendre. (1 vote blanc)	1	16	4
L'occitan est plus facile à apprendre que l'anglais.	18	4	0
L'anglais et le français se ressemblent. (1 vote blanc)	1	10	10
L'anglais et l'occitan se ressemblent.	0	0	22

Que sais-tu dire en occitan ?
- presque tout →3
- se présenter →8
- les couleurs →2
- les chiffres →16
- la date →6
- le matériel scolaire →5
- comprendre, lire, écrire, parler →4
- traduire le français →1
- les pays →3
- quelques notions de grammaire →1
- les animaux →10
- les objets →4
- l'alimentation →14
- chanter →4
- les formules de politesse →5
- poser des questions →2
- reconnaitre l'occitan →1
- les parties du corps →1
- les métiers →1
- lacunes en conjugaison →1
- du vocabulaire spécifique (maths, géographie, sciences, histoire) →9

Que sais-tu dire en anglais ?

- se présenter →9
- les couleurs →6
- la date (jours, mois, saisons) + l'heure →7
- les nombres →10
- les formules de politesse →2
- exprimer ses sentiments →3
- poser des questions →5
- les pays →5
- quelques mots →5
- les vêtements →1
- chanter →2
- la famille →
- l'alimentation →9
- les animaux →4
- la météo →6
- le matériel scolaire →6
- les pièces de la maison →1
- le jardin →1
- les parties du corps →2
- les objets →1

Que sais-tu dire en espagnol ? (1 vote blanc)

- se présenter →3
- Parfois mélange avec l'italien
- les animaux →2
- les nombres →4
- les couleurs →2
- quelques mots de vocabulaire basiques (hola, qué tal, gracias, buenos días…) →18

Annexe 9 : Résultats des questionnaires pour les élèves de CM2 de P6

Nous avons recueilli 27 questionnaires d'élèves.

Langues familiales : (1 vote blanc)

Français →26
Allemand →1
Polonais →1
Anglais →16
Occitan →19
Arabe →1
Portugais →1
Flamand →1
Espagnol →7
Corse →1
Chinois →1
Basque →1

Langues de l'école : (1 vote blanc)

Français →26
Anglais →26
Occitan →26
Le patois (occitan non normé) →1
Espagnol →1

Choix de l'apprentissage de l'occitan : (3 votes blancs)

Sans réponse →5
« Je ne sais pas » →4
« J'ai commencé à la maternelle et ça m'a plu » →2
« Ça me permet d'apprendre une autre langue » →3
« Mon papi parle occitan, mon grand frère a fait de l'occitan » →4
« C'est mes parents qui ont choisi » →2
« C'est une tradition dans ma famille » →1
« Point en plus au lycée » →1
« par curiosité, envie » →7

	Beaucoup	**Un peu**	**Pas du tout**
Aimes-tu l'occitan ?	24	3	0
L'occitan est facile à apprendre.	8	19	0
Le français et l'occitan se ressemblent.	0	21	6
Aimes-tu l'anglais/*espagnol*[218] **?**	17 + *1*	6	3
L'anglais/*espagnol* **est facile à apprendre.**	4 + *1*	18	4
L'occitan est plus facile à apprendre que l'anglais/*espagnol*	15 + *1*	9	2
L'anglais/*espagnol* **et le français se ressemblent** (1 vote blanc).	0	5	21 + *1*
L'anglais/*espagnol* **et l'occitan se ressemblent.**	0	2	24 + *1*

Que sais-tu dire en occitan ?

- presque tout →8
- les couleurs →8
- je ne sais pas dire les gros mots →1
- poser des questions →1
- les parties du corps →3
- les formules de politesse →5
- la météo →4
- les animaux →2
- le vocabulaire scolaire →4
- exprimer ses sentiments →1
- se présenter →14
- les chiffres →15
- l'alimentation →1
- grammaire + conjugaison + syntaxe →2
- les objets →2
- la date →4
- les métiers →1
- sports et loisirs →2
- lire, écrire, parler, comprendre →1

[218] Un élève a pour LV2 l'espagnol.

Que sais-tu dire en anglais ?

- se présenter →15
- la famille →1
- la date (jours, mois, saisons) + l'heure →9
- les animaux →2
- la météo →7
- poser des questions →2
- lire, comprendre, parler, écrire →1
- presque tout →2
- les couleurs →8
- les nombres →14
- l'alimentation →4
- les formules de politesse →5
- exprimer ses sentiments →1
- les objets →2
- les transports →1

Que sais-tu dire en espagnol ? (3 votes blancs)

- se présenter →3
- les nombres →3
- poser des questions →1
- demander de l'eau →1
- je ne parle pas espagnol →1
- rien →2
- quelques mots de vocabulaire basiques (hola, qué tal, gracias, buenos días) →7

Annexe 10 : Résultats des questionnaires pour les élèves de 5e de P7

Nous avons recueilli 24 questionnaires d'élèves

Langues que tu parles avec ta famille :

Français →23	Anglais →4	Espagnol →8	Polonais →1
Arabe →9	Gitan →1	Portugais →2	Bulgare →1

Profils linguistiques des élèves :
Profil 1 →Français →8
Profil 2 →Français + Arabe →4
Profil 3 →Français + Espagnol →1
Profil 4 →Français + Arabe + Anglais + Espagnol →2
Profil 5 →Français + Arabe + Espagnol →3
Profil 6 →Français + Bulgare →1
Profil 7 →Français + Anglais + Espagnol + Gitan →1
Profil 8 →Français + Espagnol + Portugais + Polonais →1
Profil 9 →Français + Portugais →2
Profil 10 →Français + Anglais →1

Langues que tu parles au collège :

Français →23	Turc →1	Anglais →23	Espagnol →23
Arabe →3	Japonais →1		

Pourquoi as-tu choisi l'espagnol comme Langue Vivante 2 ? (5 votes blancs)
Gout pour la langue et la culture espagnole →6
Connaissances préalables (initiation en primaire, famille espagnole, voyage en Espagne) →10
Langue facile →3
Apprentissage d'une LV2 utile pour voyager et communiquer →1
Choix par dépit →1

(Aucun élève n'étudie l'occitan)	**Beaucoup**	**Un peu**	**Pas du tout**
Aimes-tu l'anglais ? (3 votes blancs)	8	11	2
L'anglais est facile à apprendre. (2 votes blancs)	6	13	3
L'anglais et le français se ressemblent. (4 votes blancs)	0	11	9
Aimes-tu l'espagnol ? (4 votes blancs)	17	3	0
L'espagnol est facile à apprendre. (2 votes blancs)	20	1	1
L'espagnol est plus facile que l'anglais. (6 votes blancs)	12	5	1
L'espagnol et le français se ressemblent. (4 votes blancs)	3	10	7
L'espagnol et l'anglais se ressemblent. (3 votes blancs)	2	2	17

Que sais-tu dire en anglais ?
- se présenter →22
- la famille → 1
- la date (jours, mois, saisons) + l'heure →13
- les animaux →2
- les couleurs →1
- poser des questions →1
- les nombres →20
- les instruments de musiques →1

- description →10
- lire, écrire, comprendre, parler →8
- les formules de politesse →2
- parler de ses gouts →1
- quelques mots →9
- grammaire + conjugaison →7
- le vocabulaire de l'école →2

Que sais-tu dire en espagnol ?

- quelques mots de vocabulaire basiques (hola, qué tal, gracias, buenos días…) →8
- se présenter →17
- les nombres →16
- lire, écrire, comprendre, parler →7
- les formules de politesse →2
- la date (jours, mois, saisons) + l'heure →11
- bilingue →1 (une élève est espagnole)
- parler de ces habitudes →1
- les activités sportives + loisirs →1
- les couleurs →1
- description →8
- grammaire + conjugaison →3
- les instruments de musique →1
- la famille →3
- le vocabulaire de l'école →3
- parler de ses gouts →1
- la météo →1

Annexe 11 : Résultats des questionnaires pour les élèves de 4e de P7

Nous avons recueilli 25 questionnaires d'élèves.

Langues que tu parles avec ta famille :
Français →24 Anglais →1 Turc →1 Arabe →8
Camerounais →1 Portugais →2

Profils linguistiques des élèves :
Profil 1 →Français →12
Profil 2 →Français + Arabe →8
Profil 3 →Français + Turc →1
Profil 4 →Français + Camerounais →1
Profil 5 →Français + Portugais →2
Profil 6 →Français + Anglais →1

Langues que tu parles au collège :
Français →25 Anglais →11 Espagnol →11 Arabe →1

Pourquoi as-tu choisi l'espagnol comme Langue Vivante 2 ? (2 votes blancs)
Gout pour la langue et la culture espagnole →10
Connaissances préalables (initiation en primaire, famille espagnole, voyage en Espagne) →3
Apprentissage d'une LV2 utile pour voyager et communiquer →2
Choix par dépit →7
L'espagnol est une langue importante →3

(Aucun élève n'étudie l'occitan)	**Beaucoup**	**Un peu**	**Pas du tout**
Aimes-tu l'anglais ?	7	14	4
L'anglais est facile à apprendre.	4	13	8
L'anglais et le français se ressemblent.	0	16	8
Aimes-tu l'espagnol ?	11	10	3
L'espagnol est facile à apprendre.	5	18	2
L'espagnol est plus facile que l'anglais.	14	3	6
L'espagnol et le français se ressemblent.	3	14	3
L'espagnol et l'anglais se ressemblent.	0	4	21

Que sais-tu dire en occitan ? (1 élève a répondu positivement)
- les couleurs →1
- les animaux →1
- se présenter →1
- la famille →1

Que sais-tu dire en anglais ?
- se présenter →25
- la famille → 2
- la date (jours, mois, saisons) + l'heure →3
- les nombres →7
- description →3
- les activités sportives + loisirs →2
- lire, écrire, comprendre, parler →1
- les métiers →2
- parler de ses sentiments →1
- les couleurs →2
- poser des questions →2
- l'alimentation →3
- les animaux →1
- quelques mots →13
- les pièces de la maison →1
- grammaire + conjugaison →11
- parler de ses gouts →5
- parler des habitudes →1

Que sais-tu dire en espagnol ?

- quelques mots de vocabulaire basiques (hola, qué tal, gracias, buenos días…) →14
- se présenter →24
- poser des questions →3
- les nombres →7
- lire, écrire, comprendre, parler →1
- la famille →1
- les animaux →2
- les activités sportives + loisirs →2
- la date (jours, mois, saisons) + l'heure →4
- les parties du corps →1
- les couleurs →2
- l'alimentation →3
- les pièces de la maison →2
- grammaire + conjugaison →4
- la météo →1
- parler de ses gouts →4
- description →2
- le vocabulaire de l'école →1

Annexe 12 : Résultats des questionnaires pour les élèves de 6e de P8

Nous avons recueilli 28 questionnaires d'élèves.

Langues que tu parles avec ta famille :
Français →28 Anglais →2 Espagnol →2 Arabe →2
Portugais →1 Allemand →2

Profils linguistiques :
Profil 1 →Français →21
Profil 2 →Français + Allemand →1
Profil 3 →Français + Arabe →2
Profil 4 →Français + Espagnol →1
Profil 5 →Français + Portugais →1
Profil 6 →Français + Anglais →1
Profil 5 →Français + Anglais + Espagnol + Allemand →1

Langues que tu parles au collège : Français →28 Anglais →28

Pourquoi as-tu choisi l'anglais comme Langue Vivante 1 ? (1 vote blanc)
Connaissances préalables (initiation au primaire) →17
Choix par dépit ou obligation →11
Gout pour la langue et la culture anglaise →6
Anglais = langue internationale →6

	Beaucoup	**Un peu**	**Pas du tout**
Aimes-tu l'anglais ?	24	4	0
L'anglais est facile à apprendre.	6	21	1
L'anglais et le français se ressemblent. (2 votes blancs)	2	8	16

Que sais-tu dire en anglais ?
- se présenter →23
- les couleurs →10
- la date (jours, mois, saisons) + l'heure →2
- les nombres →15
- les formules de politesse →3
- poser des questions →14
- les pays →4
- description →24
- les activités sportives + loisirs →12
- lire, écrire, comprendre, parler →1
- le matériel scolaire →1
- la famille →13
- l'alimentation →6
- les animaux →7
- exprimer ses sentiments → 5
- les pièces de la maison →
- les parties du corps →7
- quelques mots →1

Que sais-tu dire en espagnol ? (1 élève a l'espagnol comme langue maternelle = bilingue)
- les nombres →1
- quelques mots de vocabulaire basiques (hola, qué tal, gracias, buenos días…) →7

Annexe 13 : Résultats des questionnaires pour les élèves de 5e de P9

Nous avons recueilli 6 questionnaires d'élèves.

Langues que tu parles avec ta famille :

Français →5	Occitan →5	Anglais →4	Espagnol →5
Arabe →1	Italien →1	Chinois →1	Allemand →1

Profils linguistiques :
Profil 1 →Occitan →1
Profil 2 →Français + occitan + anglais + espagnol →2
Profil 3 →français + espagnol →1
Profil 4 →français + occitan + anglais + espagnol + arabe + italien + chinois + allemand →1
Profil 5 →Français →1

Langues parlées au collège :

Français →6	Anglais →5	Occitan →6	Espagnol →6
Arabe →2	Portugais →1	Allemand →1	Chinois →1
Italien →1			

Pourquoi as-tu choisi d'apprendre l'occitan ?
- gout pour la culture et la langue occitan →2
- facilite l'apprentissage d'autres langues par la suite →1
- lien affectif avec le professeur →1
- « je ne sais pas » →1
- Obligation →1
- tradition familiale →2

Pourquoi as-tu choisi d'apprendre l'anglais ?
- obligation →6

Pourquoi as-tu choisi d'apprendre l'espagnol ?
- obligation →5
- famille espagnole →1
- « je ne pouvais pas le prendre en LV1 » →1

	Beaucoup	**Un peu**	**Pas du tout**
Aimes-tu l'occitan ?	1	1	1
L'occitan est facile à apprendre.	3	3	0
Le français et l'occitan se ressemblent.	0	4	2
Aimes-tu l'anglais ?	1	3	2
L'anglais est facile à apprendre.	1	1	4
L'occitan est plus facile que l'anglais à apprendre.	5	0	1
L'anglais et le français se ressemblent.	0	0	6
L'anglais et l'occitan se ressemblent. (1 vote blanc)	0	0	5
Aimes-tu l'espagnol ?	6	0	0
L'espagnol est facile à apprendre.	3	3	0
L'occitan est plus facile à apprendre que l'espagnol.	4	2	0

L'espagnol est plus facile à apprendre que l'anglais.	6	0	0
L'espagnol et le français se ressemblent.	1	3	2
L'espagnol et l'occitan se ressemblent.	4	1	1
L'espagnol et l'anglais se ressemblent. (1 vote blanc)	1	0	4

Que sais-tu dire en occitan ?

- la météo →2
- le vocabulaire technique des maths →2
- presque tout →2
- quelques mots →1
- les vêtements →1
- tout →1
- le matériel scolaire →2
- présentation →3
- les chiffres →1
- les soins →1

Que sais-tu dire en anglais ?

- la date →2
- le matériel scolaire →1
- la météo →2
- grammaire et conjugaison →4
- écrire, lire, comprendre, parler →1
- l'alimentation →1
- presque tout →2
- des gros mots →1
- les chiffres →2
- présentation →2
- quelques mots →2
- les vêtements →1

Que sais-tu dire en espagnol ?

- la famille →1
- l'alimentation →3
- présentation →3
- les chiffres →2
- lire, écrire, parler, comprendre →2
- les vêtements →1
- presque tout →2
- conjugaison + grammaire →2
- la date →2
- quelques mots →1
- la météo →1

Annexe 14 : Résultats des questionnaires pour les élèves de 4e de P10

Nous avons recueilli 23 questionnaires d'élèves.

Langues que tu parles avec ta famille :
Français →23 Occitan →2 (+1 patois) Vietnamien →1 Espagnol→3
Arabe →1 Portugais →4 Japonais →1

Profils linguistiques :
Profil 1 →Français →13
Profil 2 →Français + Portugais + Espagnol →1
Profil 3 →Français + Espagnol →1
Profil 4 →Français + Portugais →3
Profil 5 →Français + Occitan →1
Profil 6 →Français + Occitan + Vietnamien →1
Profil 7 →Français + Espagnol + Occitan (patois) →1
Profil 8 →Français + Arabe →1
Profil 9 →Français + Japonais →1

Langues que tu parles au collège :
Français →23 Occitan →6 Anglais →21 Espagnol →22
Latin →4 Arabe →2 Portugais →2

Pourquoi as-tu choisi l'espagnol comme Langue Vivante 2 ?
Ressemblance avec d'autres langues latines →1
Intérêt pour la langue et la culture espagnole et/ou lien affectif avec cette langue →13
Facile à apprendre →2
Beaucoup de pays parlent espagnol →3
Choix par dépit (2e langue obligatoire à Saint-Lys) →16

	Beaucoup	**Un peu**	**Pas du tout**
Aimes-tu l'occitan ?	4	2	0
L'occitan est facile à apprendre.	4	2	0
Le français et l'occitan se ressemblent.	0	3	3
Aimes-tu l'anglais ?	8	14	1
L'anglais est facile à apprendre.	1	18	4
L'occitan est plus facile à apprendre que l'anglais.	5	0	1
L'anglais et le français se ressemblent. (2 votes blancs)	0	4	17
L'anglais et l'occitan se ressemblent.	0	0	6
Aimes-tu l'espagnol ?	18	5	0
L'espagnol est facile à apprendre.	15	6	2
L'occitan est plus facile que l'espagnol.	0	3	3
L'espagnol est plus facile que l'anglais. 1 vote blanc.	16	3	3
L'espagnol et le français se ressemblent.	5	13	5
L'espagnol et l'occitan se ressemblent.	0	0	6
L'espagnol et l'anglais se ressemblent. (1 vote blanc)	0	3	19

Que sais-tu dire en occitan ? (9 élèves ont répondu de manière positive)

- presque tout →2
- se présenter →5
- l'alimentation →1
- la date →2
- comprendre, lire, écrire, parler →1
- la famille →1
- les animaux →2
- les couleurs →3
- les chiffres →4
- les formules de politesse →2
- grammaire et conjugaison →7

Que sais-tu dire en anglais ?

- se présenter →17
- la famille →4
- la date (jours, mois, saisons) + l'heure →5
- les nombres →13
- les formules de politesse →3
- poser des questions →1
- les vêtements →1
- description →10
- comprendre, lire, écrire, parler →4
- les couleurs →16
- les habitudes →2
- l'alimentation →4
- les animaux →10
- le matériel scolaire →2
- les pièces de la maison →1
- conjugaison et grammaire →18
- les activités sportives →1
- je ne sais rien dire →1

Que sais-tu dire en espagnol ?

- se présenter →12
- les couleurs →14
- grammaire et conjugaison →17
- description →9
- comprendre, lire, écrire, parler →4
- les vêtements et accessoires →2
- l'alimentation →3
- les habitudes →4
- les nombres →12
- les animaux →2
- les métiers →4
- la famille →3
- la date →4
- matériel scolaire →3
- formules de politesse →3
- quelques mots de vocabulaire basiques (hola, qué tal, gracias, buenos días…) →2

Annexe 15 : Résultats des questionnaires pour les élèves de 6e de P11

Nous avons recueilli 8 questionnaires d'élèves.

Langues que tu parles avec ta famille :
Français →8 Anglais →1 Espagnol →1 Occitan →6
Allemand →1

Profils linguistiques :
Profil 1 →Français →2
Profil 2 →Français + Occitan →5
Profil 3 →Français + Anglais + Espagnol + Allemand + Occitan →1

Langues que tu parles au collège :
Français →8 Anglais →8 Occitan →8

Pourquoi as-tu choisi l'anglais comme Langue Vivante 1 ?
Choix par dépit ou obligation →3 (dont 1 qui est content de l'apprendre)
Gout pour la langue et la culture anglaise →1
Anglais = langue internationale →4

	Beaucoup	**Un peu**	**Pas du tout**
Aimes-tu l'occitan ?	8	0	0
L'occitan est facile à apprendre.	7	1	0
Le français et l'occitan se ressemblent.	1	7	0
Aimes-tu l'anglais ?	3	5	0
L'anglais est facile à apprendre.	2	6	0
L'occitan est plus facile à apprendre que l'anglais.	8	0	0
L'anglais et le français se ressemblent.	0	2	6
L'anglais et l'occitan se ressemblent.	0	0	8

Que sais-tu dire en occitan ?
- se présenter →4
- les pièces de la maison →1
- lire, écrire, comprendre, parler →2
- le matériel scolaire →1
- description →1
- bilingue →7

Que sais-tu dire en anglais ?
- se présenter →6
- les couleurs →1
- verbes →2
- les nombres →1
- les pièces de la maison →7
- les activités sportives + loisirs →3
- la culture anglaise et américaine →2
- lire, écrire, comprendre, parler →1
- les vêtements →1
- la famille →1
- les objets →1
- les animaux →1
- description →3
- les moyens de transport →1
- quelques mots →1

Que sais-tu dire en espagnol ?

- se présenter →3
- les nombres →2
- les pièces de la maison →2
- les animaux →1
- les vêtements →1
- les couleurs →1
- la famille →1
- description →1
- verbes →1
- les moyens de transport →1
- quelques mots de vocabulaire basiques (hola, qué tal, gracias, buenos días…) →5

Annexe 16 : Résultats des questionnaires pour les élèves de 5e de P11

Nous avons recueilli 11 questionnaires d'élèves

Langues que tu parles avec ta famille :
Français →7 Occitan →1

Profils linguistiques :
Profil 1 →Français →6 Profil 2 →Français + Occitan →1

Langues que tu parles au collège :
Français →7 Anglais →7 Occitan →7 Italien →2
Latin →2 Espagnol →5 Arabe →1

Pourquoi as-tu choisi l'anglais comme Langue Vivante 1 ?
Choix par dépit ou obligation →3
Gout pour la langue et la culture anglaise →2
Anglais = langue internationale →4

	Beaucoup	**Un peu**	**Pas du tout**
Aimes-tu l'occitan ?	6	0	1
L'occitan est facile à apprendre.	7	0	0
Le français et l'occitan se ressemblent.	0	6	1
Aimes-tu l'anglais ?	3	2	2
L'anglais est facile à apprendre.	1	4	2
L'occitan est plus facile à apprendre que l'anglais.	7	0	0
L'anglais et le français se ressemblent. (1vote blanc)	0	3	3
L'anglais et l'occitan se ressemblent. (1 vote blanc)	0	0	6

Que sais-tu dire en occitan ?
- bilingue →4
- les activités sportives + loisirs →1
- lire, écrire, comprendre, parler →6
- se présenter →1
- la famille →1
- poser des questions →1

Que sais-tu dire en anglais ?
- se présenter →6
- la famille →2
- la date (jours, mois, saisons) + l'heure →1
- les nombres →3
- description →3
- les activités sportives + loisirs →1
- lire, écrire, comprendre, parler →3
- les couleurs →3
- poser des questions →2
- l'alimentation →2
- les animaux →2
- quelques mots →3
- les objets →2
- grammaire + conjugaison →6

Que sais-tu dire en espagnol ?
- quelques mots de vocabulaire basiques (hola, qué tal, gracias, buenos días…) →1
- se présenter →6
- poser des questions →1
- les couleurs →5
- l'alimentation →4

- les nombres →2
- les objets →1
- lire, écrire, comprendre, parler →5
- la culture espagnole →1
- les pièces de la maison →2
- bonne prononciation →1
- grammaire + conjugaison →4

Que sais-tu dire en italien ? (3 élèves font italien en LV2 dont un qui a quelques notions en espagnol)

- se présenter →3
- les nombres →2
- la date (jours, mois, saisons) + l'heure →1
- les activités sportives + loisirs →1
- grammaire + conjugaison →1
- quelques mots →1
- description →1
- poser des questions →1

Annexe 17 : Résultats des questionnaires pour les parents d'élèves de P1

Nous avons recueilli 18 questionnaires de parents d'élèves pour cette classe de CM1-CM2 du professeur P1

Catégorie socioprofessionnelle des parents :
Classe populaire →2 Classe moyenne →15 Classe élevée →18

Langue(s) parlée(s) dans le cercle familial :
Français →18 Occitan →3 Anglais →3 Espagnol →3

Pourquoi avez-vous inscrit votre enfant dans le programme d'enseignement bilingue français-occitan ?
- apprendre une langue très jeune est un atout →4
- facilité pour apprendre d'autres langues par la suite →10
- développement de capacités cognitives →2
- ouverture d'esprit pour la culture occitane, la richesse de la langue, l'histoire de la région→7
- volonté de l'enfant →1
- perpétuer la langue occitane →3
- classes occitanes moins chargées en effectif →1
- lien affectif avec le professeur d'occitan →1
- tradition familiale →5
- choix opportuniste →1

Le programme d'enseignement bilingue français-occitan permet : dont 3 ont choisi les 2 options
- d'apprendre deux langues de manière indépendante →11. Pourquoi ?
    - différenciation entre les matières enseignées dans une langue et dans l'autre →parité horaire (les temps d'apprentissage en français et en occitan sont séparés) →facilite les apprentissages notamment au niveau de l'orthographe →6
    - l'enfant ne le parle qu'à l'école →sépare les situations linguistiques selon les interlocuteurs (occitan à l'école et français à la maison) →1
    - le cerveau dissocie les deux langues →1
- d'apprendre deux langues de manière conjointe →10. Pourquoi ?
    - le lexique d'une langue peut enrichir le lexique de l'autre →3
    - plusieurs points communs entre les langues →6
    - renforce la maitrise de la langue française →3
    - passer spontanément d'une langue à l'autre →1
    - les langues se complètent →2
    - stimule le développement intellectuel →2
    - adaptation aux deux langues sans compromettre l'étude des programmes scolaires →2

Le français et l'occitan sont deux langues :
- qui se ressemblent →16. Pourquoi ?
    - toponymie de la région, valeurs culturelles →2
    - origine latine + intercompréhension entre langues (français, latin, espagnol) →6
    - structures communes aux deux langues →8
- complètement différentes →2

Dans certains cas, les enfants peuvent :
- confondre les deux langues →4
- utiliser les deux langues dans une même phrase →8
- appliquer les règles de grammaire, orthographe, conjugaison… d'une langue à l'autre →10
- il n'existe aucun cas où les deux langues peuvent se mélanger →3

« Mon enfant ne confond pas, il connait bien les règles pour le français (cette année !) Il me semble avoir plus de mal pour le passage à l'écrit en occitan, ce qui me parait normal. »

Annexe 18 : Résultats des questionnaires pour les parents d'élèves de P4

Nous avons recueilli 15 questionnaires de parents d'élèves pour cette classe de CM1-CM2 du professeur P4

Catégorie socioprofessionnelle des parents :
Classe populaire →2 Classe moyenne →9 Classe élevée →15

Langue(s) parlée(s) dans le cercle familial :
Français →15 Occitan →1 Anglais →3 Espagnol →4

Pourquoi avez-vous inscrit votre enfant dans le programme d'enseignement bilingue français-occitan ?
- apprendre une langue très jeune est un atout →11
- facilité pour apprendre d'autres langues par la suite →6
- ouverture d'esprit pour la culture occitane, la richesse de la langue, l'histoire de la région→2
- volonté de l'enfant →1
- choix opportuniste →1
- tradition familiale →1

Le programme d'enseignement bilingue français-occitan permet : (2 votes blancs, 3 ont coché les 2 cases)
- d'apprendre deux langues de manière indépendante →7
    - différenciation entre les matières enseignées dans une langue et dans l'autre →parité horaire (les temps d'apprentissage en français et en occitan sont séparés) →facilite les apprentissages notamment au niveau de l'orthographe →6
- d'apprendre deux langues de manière conjointe →9
    - plusieurs points communs entre les langues →5
    - passer spontanément d'une langue à l'autre →2
    - adaptation aux deux langues sans compromettre l'étude des programmes scolaires →1

Le français et l'occitan sont deux langues : (1 vote sans avis)
- qui se ressemblent →13 →origine latine + intercompréhension entre langues (français, latin, espagnol) + même zone géographique →13
- complètement différentes →1

Dans certains cas, les enfants peuvent : (1 vote blanc)
- confondre les deux langues →3
- utiliser les deux langues dans une même phrase →8
- appliquer les règles de grammaire, orthographe, conjugaison… d'une langue à l'autre →4
- il n'existe aucun cas où les deux langues peuvent se mélanger →5

Annexe 19 : Résultats des questionnaires pour les parents d'élèves de P5

Nous avons recueilli 22 questionnaires de parents d'élèves pour cette classe de CM1-CM2 du professeur P5

Catégorie socioprofessionnelle des parents :
Classe populaire →3 Classe moyenne →15 Classe élevée →26

Langue(s) parlée(s) dans le cercle familial :
Français →22 Occitan →4 (+1patois) Anglais →3 Espagnol →5
Basque →1

Pourquoi avez-vous inscrit votre enfant dans le programme d'enseignement bilingue français-occitan ?
- apprendre une langue très jeune est un atout →11
- facilité pour apprendre d'autres langues par la suite →8
- ouverture d'esprit pour la culture occitane, la richesse de la langue, l'histoire de la région→9
- volonté de l'enfant →1
- choix opportuniste →1
- tradition familiale →2

Le programme d'enseignement bilingue français-occitan permet : dont 2 ont choisi les 2 options (1 vote blanc)
- d'apprendre deux langues de manière indépendante →5
    - différenciation entre les matières enseignées dans une langue et dans l'autre →parité horaire (les temps d'apprentissage en français et en occitan sont séparés) →facilite les apprentissages notamment au niveau de l'orthographe →4
    - apprentissage d'une autre langue, d'une autre culture →1
- d'apprendre deux langues de manière conjointe →16
    - plusieurs points communs entre les langues →4
    - passer spontanément d'une langue à l'autre →5
    - adaptation aux deux langues sans compromettre l'étude des programmes scolaires →7
    - les professeurs peuvent faire remarquer les différences et les ressemblances entre les deux langues en les comparant →1

Le français et l'occitan sont deux langues : dont 1 a choisi les 2 options
- qui se ressemblent →18 →origine latine + intercompréhension entre langues (français, latin, espagnol) + même zone géographique →17
- complètement différentes →5

Dans certains cas, les enfants peuvent :
- confondre les deux langues →4
- utiliser les deux langues dans une même phrase →11
- appliquer les règles de grammaire, orthographe, conjugaison… d'une langue à l'autre →10
- il n'existe aucun cas où les deux langues peuvent se mélanger →5

Annexe 20 : Résultats des questionnaires pour les parents d'élèves de P6

Nous avons recueilli 13 questionnaires de parents d'élèves pour cette classe de CM2 du professeur P6 (un parent a refusé de remplir le questionnaire)

Catégorie socioprofessionnelle des parents :
Classe populaire → Classe moyenne →13 Classe élevée →11

Langue(s) parlée(s) dans le cercle familial : (1 vote blanc)
Français →11 Occitan →3 (+1 patois) Anglais →3
Espagnol→3

Pourquoi avez-vous inscrit votre enfant dans le programme d'enseignement bilingue français-occitan ?
- apprendre une langue très jeune est un atout →3
- facilité pour apprendre d'autres langues par la suite →4
- ouverture d'esprit pour la culture occitane, la richesse de la langue, l'histoire de la région→6
- volonté de l'enfant →3
- choix opportuniste →1

Le programme d'enseignement bilingue français-occitan permet : (2 parents d'élèves ont choisi les 2 options + 3 votes blancs)
- d'apprendre deux langues de manière indépendante →4
    - différenciation entre les matières enseignées dans une langue et dans l'autre →parité horaire (les temps d'apprentissage en français et en occitan sont séparés) →facilite les apprentissages notamment au niveau de l'orthographe →2
    - un professeur par langue →1
- d'apprendre deux langues de manière conjointe →7
    - plusieurs points communs entre les langues →1
    - passer spontanément d'une langue à l'autre →1
    - adaptation aux deux langues sans compromettre l'étude des programmes scolaires →2
    - les professeurs d'occitan et de français travaillent souvent ensemble lors de diverses activités (par exemple des chants) →1
    - les professeurs peuvent faire remarquer les différences et les ressemblances entre les deux langues en les comparant →1

Le français et l'occitan sont deux langues : (1 parent d'élèves a choisi les 2 options + 3 votes blancs)
- qui se ressemblent →8 →origine latine + intercompréhension entre langues (français, latin, espagnol) + même zone géographique →5
- complètement différentes →3 →prononciation différente selon les langues →1

Dans certains cas, les enfants peuvent : (3 votes blancs)
- confondre les deux langues →4
- utiliser les deux langues dans une même phrase →5
- appliquer les règles de grammaire, orthographe, conjugaison… d'une langue à l'autre →3
- il n'existe aucun cas où les deux langues peuvent se mélanger →2

Annexe 21 : Réponses au questionnaire de P1

Nom de l'établissement : École Florence Arthaud
Nom du professeur : P1
Matière(s) enseignée(s) : Mathématiques, sciences, géographie, occitan, éducation physique et sportive, arts visuels
Niveau(x) de classe : CM1/CM2
Langue maternelle du professeur : français
Langue(s) que vous parlez : français, occitan, anglais « un peu », espagnol, italien

Connaissez-vous les répertoires linguistiques de vos élèves ? Oui.

Si oui, trouvez-vous intéressant que vos élèves aient des compétences linguistiques dans plusieurs langues ? Pourquoi ? Je trouve cela intéressant pour prendre du recul, observer les langues. En comparant les langues, les élèves les étudient sans s'en rendre compte.

Vous servez-vous de ces compétences linguistiques pour enseigner votre matière ? Si oui, comment ? Un élève parle l'espagnol, nous recherchons régulièrement des points communs entre l'occitan et l'espagnol (étymologie, racines romanes communes).

Avez-vous reçu une formation (spécifique ou non) concernant les interférences de langues ? Si oui, laquelle ? Qu'avez-vous appris ? J'y ai été sensibilisée à l'IUFM lors de mon année de stagiaire. J'ai appris que les langues peuvent être au service les unes des autres = les observer c'est mieux les comprendre et les connaitre.

Dans votre cours, êtes-vous en présence d'interférences de langues ?

a) **Si oui, de quel genre ?** Oui. Surtout lorsqu'un élève ne sait pas dire un mot en occitan, il le dit en français : ne pas couper l'élan d'un élève qui veut faire passer un message passe souvent par l'interférence français/occitan.

b) **Pensez-vous que ces interférences sont inévitables ? Si oui, pourquoi ?** Oui je pense car sans ces interférences, la communication est plus compliquée, l'élève se concentre sur son répertoire de mots connus et perd au niveau du sens du message initial, c'est pourquoi je pense qu'il faut les laisser se produire.

c) **Pensez-vous que ces interférences sont positives ou négatives ? Pourquoi ?** Positives pour la précision du message, pour la communication et pour la recherche linguistique du vocabulaire qui manque.
Négatives si l'on ne propose pas de solution pour les limiter.

d) **Intégrez-vous ces interférences dans votre cours ? Si oui, comment ?**
- Interférences français/occitan : recherche du vocabulaire manquant, point d'observation des langues et de leurs fonctionnements.
- Interférences occitan/espagnol/français : comparaison de langues romanes, étymologie

Annexe 22 : Réponses au questionnaire de P2

Nom de l'établissement : École Florence Arthaud
Nom du professeur : P2
Matière(s) enseignée(s) : Toutes (professeur des écoles)
Niveau(x) de classe : CM2 monolingues/CM2 bilingues
Langue maternelle du professeur : français
Langue(s) que vous parlez : français, anglais « un peu »

Connaissez-vous les répertoires linguistiques de vos élèves ? Non.

Vous servez-vous de ces compétences linguistiques pour enseigner votre matière ? Si oui, comment ? Non

Avez-vous reçu une formation (spécifique ou non) concernant les interférences de langues ? Si oui, laquelle ? Qu'avez-vous appris ? Aucune formation (malheureusement).

Dans votre cours, êtes-vous en présence d'interférences de langues ?

a) **Si oui, de quel genre ?** Lorsque les élèves veulent s'exprimer en anglais, ils disent des mots français. Parfois aussi ils utilisent la syntaxe française.

b) **Pensez-vous que ces interférences sont inévitables ? Si oui, pourquoi ?** Oui elles sont inévitables. Leur pratique de l'anglais n'est pas suffisante. Mais surtout ils n'ont pas l'habitude d'entendre parler anglais, de côtoyer cette langue.

c) **Pensez-vous que ces interférences sont positives ou négatives ? Pourquoi ?** Selon moi l'important est que les élèves essaient de communiquer avec l'objectif e se faire comprendre, de passer un message. J'ai aussi la certitude que ces interférences diminuent largement dans le secondaire, avec l'expérience et des professeurs diplômés en langue étrangère.

d) Intégrez-vous ces interférences dans votre cours ? Si oui, comment ? Non.

Annexe 23 : Réponses au questionnaire de P3

Nom de l'établissement : École élémentaire Florence Arthaud (Saint-Lys)
Nom du professeur : P3
Matière(s) enseignée(s) : Toutes (anglais)
Niveau(x) de classe (CM1, CM2, 6e et/ou 4e) : CM2
Langue(s) maternelle(s) du professeur : Français
Langue(s) que vous parlez : Français, Anglais, Espagnol « un peu »

Connaissez-vous les répertoires linguistiques de vos élèves ? Oui.

Si oui, trouvez-vous intéressant que vos élèves aient des compétences linguistiques dans plusieurs langues ? Pourquoi ? Je pense que le bilinguisme (dont la famille) permet d'accéder plus facilement à une nouvelle langue. De plus, l'élève peut faire des « ponts » (structure syntaxique, grammaire, conjugaison, accords…) entre les différentes langues.

Vous servez-vous de ces compétences linguistiques pour enseigner votre matière ? Si oui, comment ? Non, car les langues parlées par les élèves sont l'arabe ou le portugais et que les liens avec l'anglais sont minces.

Avez-vous reçu une formation (spécifique ou non) concernant les interférences de langues ? Si oui, laquelle ? Qu'avez-vous appris ? J'ai reçu une formation sur l'enseignement des langues à l'école primaire et ce que j'en ai retenu, pour ce qui concerne l'enseignement de l'anglais, c'est qu'il est préférable de « plonger » les élèves dans la langue ciblée, et d'éviter d'utiliser le français (de ma part, mais aussi de la part des élèves).

Dans votre cours, êtes-vous en présence d'interférences de langues ?

a) **Si oui, de quel genre ?** Certains élèves acceptent mal de n'entendre que de l'anglais et essayent à tout prix de parler français, d'avoir la traduction en français. L'observation des flashcards [cartes mémoires], de mes gestes et explications ne leur suffit pas, ils ont besoin d'être rassurés avec le français.

b) **Pensez-vous que ces interférences sont inévitables ? Si oui, pourquoi ?** Non.

c) **Pensez-vous que ces interférences sont positives ou négatives ? Pourquoi ?** Je pense qu'elles sont négatives car on n'apprend pas l'anglais comme on apprend le français. Le bain de langue est donc primordial pour bien maitriser une langue étrangère.

d) **Intégrez-vous ces interférences dans votre cours ? Si oui, comment ?** Il peut m'arriver de faire des liens avec le français pour faire remarquer des similarités (ex. : le « s » au pluriel qui se prononce en anglais).

Annexe 24 : Réponses au questionnaire de P4

Nom de l'établissement : École Bayard-Matabiau
Nom du professeur : P4
Matière(s) enseignée(s) : Mathématiques, Sciences et technologies, Anglais, Occitan, Géographie, Musique, Arts Visuels et EPS
Niveau(x) de classe : CM1-CM2
Langue(s) maternelle(s) du professeur : Français
Langue(s) que vous parlez : Français, Anglais, Occitan

Connaissez-vous les répertoires linguistiques de vos élèves (le(s) langue(s) qu'ils parlent) ? Oui.

Si oui, trouvez-vous intéressant que vos élèves aient des compétences linguistiques dans plusieurs langues ? Pourquoi ? Oui, pour pouvoir développer des compétences dans d'autres langues supplémentaires. Pour pouvoir communiquer aisément dans des situations différentes, et enfin pour développer les compétences dans toutes ces langues, à commencer par leur langue maternelle

Vous servez-vous de ces compétences linguistiques pour enseigner votre matière ? Si oui, comment ? Oui, dans différentes comparaisons entre les langues ou lors d'échanges avec des élèves de pays non francophones (Équateur cette année…)

Avez-vous reçu une formation (spécifique ou non) concernant les interférences de langues ? Si oui, laquelle ? Qu'avez-vous appris ? Non, aucune

Dans votre cours, êtes-vous en présence d'interférences de langues ?

a) **Si oui, de quel genre ?** Oui, beaucoup de gallicisme chez ces élèves encore en plein apprentissage de leur langue seconde.

b) **Pensez-vous que ces interférences sont inévitables ? Si oui, pourquoi ?** Elles me semblent inévitables au vu de la proximité entre Occitan et Français

c) **Pensez-vous que ces interférences sont positives ou négatives ? Pourquoi ?** Elles me semblent parfois négatives, notamment dans l'apprentissage de la langue seconde. Mais elles me semblent positives dans l'apport pour la langue première.

d) **Intégrez-vous ces interférences dans votre cours ? Si oui, comment** ? Oui par des réflexions sur les raisons de ces interférences

Annexe 25 : Réponses au questionnaire de P5

Nom de l'établissement : École Marcel Pagnol
Nom du professeur : P5
Matière(s) enseignée(s) : Toutes les matières du primaire en occitan
Niveau(x) de classe (CM1, CM2, 6e et/ou 4e) : CE2-CM1
Langue(s) maternelle(s) du professeur : Français
Langue(s) que vous parlez : Français, Anglais, Occitan, Espagnol, Italien

Connaissez-vous les répertoires linguistiques de vos élèves (le(s) langue(s) qu'ils parlent) ? Oui

Si oui, trouvez-vous intéressant que vos élèves aient des compétences linguistiques dans plusieurs langues ? Pourquoi ? Oui : différence de normes d'une langue à l'autre + ouverture sur plusieurs normes

Vous servez-vous de ces compétences linguistiques pour enseigner votre matière ? Si oui, comment ? Passerelles entre langues romanes

Avez-vous reçu une formation (spécifique ou non) concernant les interférences de langues ? Si oui, laquelle ? Qu'avez-vous appris ? Non

Dans votre cours, êtes-vous en présence d'interférences de langues ?

a) **Si oui, de quel genre ?** Interférence français/occitan le plus souvent (plus rarement espagnol) + vocabulaire + conjugaison + pronom

b) **Pensez-vous que ces interférences sont inévitables ? Si oui, pourquoi ?** oui : langue seconde en construction (interlangue)

c) **Pensez-vous que ces interférences sont positives ou négatives ? Pourquoi ?** Positives car c'est grâce à elles que la langue 2 se construit. Maintenant il faut aussi travailler et nommer ces interférences pour progresser

d) **Intégrez-vous ces interférences dans votre cours ? Si oui, comment ?** Lors de l'enseignement de la langue occitane, je peux partir d'erreurs relevées à d'autres occasions pour faire réfléchir les élèves sur les deux langues

Annexe 26 : Réponses au questionnaire de P6

Nom de l'établissement : École Marcel Pagnol
Nom du professeur : P6
Matière(s) enseignée(s) : Maths, sciences, géographie, musique, sport en occitan
Niveau(x) de classe (CM1, CM2, 6e et/ou 4e) : CP et CM2
Langue(s) maternelle(s) du professeur : Français + Occitan
Langue(s) que vous parlez : Français, Anglais, Occitan, Espagnol

Connaissez-vous les répertoires linguistiques de vos élèves (le(s) langue(s) qu'ils parlent) ? Oui

Si oui, trouvez-vous intéressant que vos élèves aient des compétences linguistiques dans plusieurs langues ? Pourquoi ? Oui car des études ont été faites et ont prouvé qu'apprendre une autre langue favorise la flexibilité du cerveau et aide à l'apprentissage d'autre langue + ouverture culturelle que ça apporte aux élèves

Vous servez-vous de ces compétences linguistiques pour enseigner votre matière ? Si oui, comment ? Comparaison français/occitan

Pensez-vous que ces interférences sont inévitables ? Si oui, pourquoi ? « Inévitables » je ne sais pas, mais présentes oui car les élèves sont en situation d'apprentissage et je pense que ça peut-être une phase de l'apprentissage.

Pensez-vous que ces interférences sont positives ou négatives ? Pourquoi ? Positive car cela montre que les élèves font des liens entre les langues et comprennent la structure de la langue

Intégrez-vous ces interférences dans votre cours ? Si oui, comment ? Oui pour montrer le lien entre les langues et permettre une meilleure mémorisation de l'orthographe des mots.

Annexe 27 : Réponses au questionnaire de P7

Nom de l'établissement : Collège François Mitterrand (Moissac)
Nom du professeur : P7
Matière(s) enseignée(s) : Espagnol
Niveau(x) de classe (CM1, CM2, 6e et/ou 4e) : 5e, 4e, 3e
Langue(s) maternelle(s) du professeur : Français et Espagnol
Langue(s) que vous parlez : Français, Anglais, Portugais, Espagnol, Italien

Connaissez-vous les répertoires linguistiques de vos élèves (le(s) langue(s) qu'ils parlent) ? Oui (pour certains)

Si oui, trouvez-vous intéressant que vos élèves aient des compétences linguistiques dans plusieurs langues ? Pourquoi ? C'est surtout intéressant pour les mécanismes qui permettent la compréhension des langues. Le passage à la traduction est moins fréquent.

Vous servez-vous de ces compétences linguistiques pour enseigner votre matière ? Si oui, comment ? Peu.

Avez-vous reçu une formation (spécifique ou non) concernant les interférences de langues ? Si oui, laquelle ? Qu'avez-vous appris ? Non.

Dans votre cours, êtes-vous en présence d'interférences de langues ?

a) **Si oui, de quel genre ?** Anglais/Espagnol (Prononciation) + Français/Espagnol (Orthographe) + Arabe/Espagnol (Prononciation + Compréhension orale)

b) **Pensez-vous que ces interférences sont inévitables ? Si oui, pourquoi ?** Oui, ces langues se « côtoient » et donc s'influencent, tout en s'adaptant les unes aux autres. Chacune prend de l'autre ce qui peut l'enrichir.

c) **Pensez-vous que ces interférences sont positives ou négatives ? Pourquoi ?** Elles sont plutôt positives.

d) **Intégrez-vous ces interférences dans votre cours ? Si oui, comment ?** Oui. Quand une « erreur » est commise par un élève à cause d'une interférence avec une autre langue que l'espagnol, cela permet d'expliquer mieux la construction du mot et il est mieux mémorisé par les apprenants.

Que pensez-vous des EPI ? Ils ne présentent pas grande nouveauté pour les langues car nous travaillons déjà en « projets » (tâches finales)

Comment pensez-vous les intégrer en termes de logistique ? (temps, ressources, choix des enseignements…) Ils sont intégrés dans les horaires habituels. Seuls les noms des différents enseignants y participant seront plus « visibles ».

Comment pensez-vous les intégrer en termes de pédagogie ? Pas vraiment de changement. Seule la possibilité d'avoir des groupes plus petits est intéressante pédagogiquement. Plus de prise de parole (temps de parole) pour les élèves.

Annexe 28 : Réponses au questionnaire de P8

Nom de l'établissement : Collège Léo Ferré (Saint-Lys)
Nom du professeur : P8
Matière enseignée : Anglais
Niveau(x) de classe (CM1, CM2, 6e et/ou 4e) : 6e, 4e, 3e
Langue maternelle du professeur : Français
Langue(s) que vous parlez : Français, Anglais, Espagnol

Connaissez-vous les répertoires linguistiques de vos élèves (le(s) langue(s) qu'ils parlent) ? Oui

Si oui, trouvez-vous intéressant que vos élèves aient des compétences linguistiques dans plusieurs langues ? Pourquoi ?
Cela dépend. Certains élèves ont du mal à apprendre une autre langue en plus du français quand ils sont primo-arrivants.

Vous servez-vous de ces compétences linguistiques pour enseigner votre matière ? Si oui, comment ? Non

Que pensez-vous des EPI ?
Les EPI ne seront pas le miracle qui va faire des élèves meilleurs en langue. L'enseignement des langues devrait se faire en petits groupes davantage favoriser l'oral.

Comment pensez-vous les intégrer en termes de logistique ? (temps, ressources, choix des enseignements…) Tout cela est pour le moment à l'étude.

Comment pensez-vous les intégrer en termes de pédagogie ? À voir.

Annexe 29 : Réponses au questionnaire de P9

Nom de l'établissement : Collège Léo Ferré (Saint-Lys)
Nom du professeur : P9
Matière(s) enseignée(s) : Mathématiques en occitan
Niveau(x) de classe : 6e, 5e, 4e, 3e
Langue maternelle : Français
Langue(s) que vous parlez : Français, Anglais, Occitan, Espagnol

Connaissez-vous les répertoires linguistiques de vos élèves ? Oui

Si oui, trouvez-vous intéressant que vos élèves aient des compétences linguistiques dans plusieurs langues ? Pourquoi ? Oui car cela permet :
- comparer les structures des langues
- relier les langues romanes
- de soutenir mutuellement les langues
- accéder au métalangage

Vous servez-vous de ces compétences linguistiques pour enseigner votre matière ? Si oui, comment ? Oui, les mots ont un sens, ce sens est porté par leur étymologie, cela aide les élèves. Exemple : **num**érateur (=nombre) et dé**nom**inateur (=nom)

Avez-vous reçu une formation (spécifique ou non) concernant les interférences de langues ? Si oui, laquelle ? Qu'avez-vous appris ? Oui des stages sur Euromania. J'ai mieux compris les liens et interactions entre langues.

Dans votre cours, êtes-vous en présence d'interférences de langues ?

a) **Si oui, de quel genre ?** Oui un peu au début de 6e. Ensuite la structuration de mes cours et mes exigences diminuent énormément la diglossie.

b) **Pensez-vous que ces interférences sont inévitables ? Si oui, pourquoi ?** À un instant donné inévitable (début d'apprentissage →3-4 premières années). Après cela dépend de la situation, des élèves, mais au bout de deux mois en 6e (7,5 ans d'apprentissage), la diglossie disparait.

c) **Pensez-vous que ces interférences sont positives ou négatives ? Pourquoi ?** Au début positives, elles contribuent à construire la langue, le langage, la pensée. Après, elle peut être un refuge, une excuse, un frein à la construction individuelle.

Que pensez-vous des EPI ? Les EPI sont, sur le papier, super intéressants et super riches, mais leur mise en place se heurtera à des contraintes administratives qui nuiront à leurs déroulements.

Comment pensez-vous les intégrer en termes de logistique ? (temps, ressources, choix des enseignements…) EPI Orgues et Patrimoines 5e : Maths, SVT, Éducation musicale, Histoire, Occitan
- un travail de tracé (1 h)
- un travail sur logiciel (1 h)
- un devoir maison

- une sortie (1 jour) →visite cathédrale (architecture)
Autres EPI non encore structurés

Comment pensez-vous les intégrer en termes de pédagogie ? Pour monter le projet, je me suis adressé aux collègues avec qui je m'entendais bien, c'est parti de ma volonté. Je suis un professeur polyvalent (maths, musique, occitan) agriculteur du coup j'oriente instinctivement mon enseignement vers la pluridisciplinarité.

Annexe 30 : Réponses au questionnaire de P10

Nom de l'établissement : Collège Léo Ferré (Saint-Lys)
Nom du professeur : P10
Matière enseignée : Espagnol
Niveau(x) de classe (CM1, CM2, 6e et/ou 4e) : 5e, 4e, 3e
Langue maternelle du professeur : Français
Langue(s) que vous parlez : Français et Espagnol

Connaissez-vous les répertoires linguistiques de vos élèves (le(s) langue(s) qu'ils parlent) ? Oui

Si oui, trouvez-vous intéressant que vos élèves aient des compétences linguistiques dans plusieurs langues ? Pourquoi ? Très intéressant : car c'est une grande aide pour l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère.

Vous servez-vous de ces compétences linguistiques pour enseigner votre matière ? Si oui, comment ? Oui, pour élucider du vocabulaire par exemple.

Avez-vous reçu une formation (spécifique ou non) concernant les interférences de langues ? Si oui, laquelle ? Qu'avez-vous appris ? Non.

Avez-vous reçu une formation (spécifique ou non) concernant les interférences ? Non.

Dans votre cours, êtes-vous en présence d'interférences de langues ?
Non pas vraiment si ce n'est quelques élèves qui confondent parfois des mots.

Pensez-vous que ces interférences sont inévitables ? Si oui, pourquoi ? Je ne sais pas.

Pensez-vous que ces interférences sont positives ou négatives ? Pourquoi ?
Cela dépend des élèves et des cas.

Intégrez-vous ces interférences dans votre cours ? Si oui, comment ? Oui pour parler de la racine des mots.

Que pensez-vous des EPI ?
Je ne sais pas assez de recul sur les EPI pour en penser quoi que ce soit.

Comment pensez-vous les intégrer en termes de logistique ? (temps, ressources, choix des enseignements…)
Surcharger le déroulement des cours. C'est-à-dire les intégrer dans mes séquences.

Comment pensez-vous les intégrer en termes de pédagogie ? Idem.

Annexe 31 : Alphabet phonétique

	API	Exemples
Consonnes	b	**b**al
	s	**s**ouris, piè**c**e
	k	**k**iwi, **qu**i
	d	**d**ate
	f	**f**ête, **ph**are
	g	**g**are, ba**gu**e
	ʒ	**j**ournal, gor**g**e
	l	**l**a
	m	**m**aman
	n	**n**on
	ɲ	a**gn**eau
	p	**p**etit
	ʁ	**r**are
	t	**t**ordu
	v	**v**oir, **w**agon
	z	o**s**er, **z**èbre
	ʃ	**c**hat, **sh**ort
	ŋ	park**ing**
	x	**j**ota (« J » espagnol)
Voyelles orales	a	p**a**tte
	ɑ	p**â**te
	ə	f**e**nêtre
	ø	j**eu**
	œ	fl**eu**r
	e	été, n**ez**
	ɛ	m**e**r, j'aim**ais**
	o	s**o**t, s**eau**, sc**eau**, s**au**t
	ɔ	p**o**rte
	i	f**i**lle, am**i**
	u	c**ou**p, a**ou**t
	y	n**u**, j'ai **eu**
Voyelles nasales	ɑ̃	r**an**g
	ɛ̃	r**ein**, br**in**, p**ain**
	ɔ̃	b**on**
	œ̃	br**un**
Semi-voyelles ou semi-consonnes	j	**y**eux, a**il**
	w	f**ou**et (/fwɛ/), v**oi**r (/vwaʁ/)
	ɥ	f**u**ite (/fɥit/), lui (/l**ɥ**i/)

Annexe 32 : Observations de la classe bilingue de CM1-CM2 du professeur P1 apprenant en occitan

Modalités

La première classe bilingue apprenant les mathématiques, la géographie et les sciences en occitan est la classe de CM1-CM2 du professeur P1 que nous avons suivi durant six séances (le 18/03/2016, le 25/03/2016, le 01/04/2016, le 02/05/2016, le 09/05/2016 et le 23/05/2016). Ces séances ont été observées dans la salle de classe de P1 de 10 h 15 à 11 h 30 une fois par semaine (le vendredi). Les élèves de cette classe sont au nombre de 29 et parmi eux, tous les élèves étudient l'anglais en LV1, un élève parle créole avec sa famille, un élève espagnol et un autre arabe.

Comportement des élèves

La classe de P1 est une classe très active : les élèves sont volontaires et actifs. Les prises de parole sont souvent rythmées par P1 qui pose des questions auxquelles répondent des élèves volontaires, ainsi que par les questions posées spontanément par les élèves (vocabulaire, compréhension des activités).

Compréhension de la consigne et attitude face à l'activité

Type d'activité	**Compréhension**	**Attitude**
Compréhension écrite + production écrite	- exercice de géométrie à partir d'un texte en gascon →certains élèves ne rencontrent aucune difficulté à comprendre le texte et pour d'autres certaines consignes sont incompréhensibles et P1 doit alors intervenir pour les traduire en occitan	→attitude mitigée : les élèves se mettent tout de suite au travail malgré le fait qu'ils soient déstabilisés par la présence du gascon
Production orale	- Les élèves sont plus en difficulté lorsqu'ils doivent lire un texte en gascon puis répondre en occitan aux questions de P1 sur ce texte	→attitude positive : tous les élèves sont volontaires pour lire le texte en gascon et le font sans difficulté

Compréhension orale + production orale	Les élèves comprennent très rapidement qu'ils doivent expliquer à haute voix ce qu'ils ont compris de la compréhension orale	→attitude positive : beaucoup d'élèves sont volontaires pour dire ce qu'ils ont compris et pour demander ce qu'ils n'ont pas bien compris
	Les élèves comprennent très vite qu'ils doivent expliquer ce qu'ils ont fait la semaine dernière en géométrie	→attitude positive : beaucoup d'élèves veulent expliquer les consignes de la semaine passée, ce qu'ils ont fait en géométrie et expliquer le vocabulaire technique en occitan aux autres élèves qui auraient plus de difficultés
	Les élèves comprennent très vite qu'ils doivent répondent oralement aux questions de P1 (nombres décimaux + iles françaises)	→attitude positive : tous les élèves veulent répondre aux questions de P1 en expliquant par exemple comment fonctionnent les décimaux et en corrigeant au tableau les exercices
Évaluation de compréhension orale	- évaluation des acquis des élèves en CM2 par le Ministère de l'Éducation Nationale (niveau de référence : A2) →les élèves rencontrent deux difficultés : premièrement ils ont un peu de mal à comprendre ce qu'ils doivent faire (évaluation ? →exercice plutôt simple, mais les élèves ne comprennent pas bien) ; ensuite l'écoute de la bande-son est réalisée par un locuteur du Tarn qui a une prononciation légèrement différente de celle de nos élèves qui ont du mal à comprendre les dialogues et à répondre aux questions	→attitude légèrement négative : les élèves sont un peu perturbés à cause de l'accentuation de la bande-son
Compréhension écrite + production orale	- exercice par groupe sur les mouvements →un élève a un peu de mal à comprendre l'exercice (problème non linguistique)	→attitude très positive : les élèves peuvent se déplacer dans l'espace (la classe) et l'activité se réalise en autonomie

Choix des langues et considération pour le répertoire linguistique des élèves

	Élèves	P1
Occitan	- répondre aux questions de P1 posées en occitan - demander du vocabulaire gascon qu'ils ne comprennent pas - lire les consignes des activités à haute voix - poser des questions à P1 - chanter	- toutes les tâches liées à l'EA des DdNL en occitan - discipline - donner des instructions hors DdNL (exemple : fermer les rideaux de la classe, répartition des tâches de la semaine telle qu'arroser les plantes ou bien écrire la date au tableau)
Français	- poser une question à P1 d'ordre pratique (matériel de géométrie) ou de compréhension - répondre aux questions de P1 posées en occitan + aux questions de traduction posées par P1 - parler entre eux (bavarder + exercice de groupe même si les supports sont en occitan) - quelques élèves qui rencontrent des difficultés en occitan passent par le français (pour exprimer leurs sentiments ou leur incompréhension - expliquer un point de géométrie complexe qui nécessite un vocabulaire spécifique (qu'ils n'ont pas encore entièrement acquis en occitan) - réactions spontanées (exemple : « je me suis trompé »)	- donner une explication (consigne, activité) ponctuellement et de manière individuelle lorsqu'un élève ne comprend vraiment pas en occitan - donner du lexique nouveau et/ou en gascon - discipline - expliquer un point de grammaire (syntaxe) - expliquer des éléments d'ordre pratique (évaluation)
Gascon	- lecture du texte en gascon - utilisation du gascon par un élève qui le comprend très bien et qui est capable de passer du gascon à l'occitan sans problème : ce dernier a développé une réflexion sur les langues et sur la construction des mots dans les deux langues	- lecture des mots compliqués du texte en gascon - expliquer ressemblances/différences entre le gascon et l'occitan - expliquer le vocabulaire difficile - aider les élèves lors de la prononciation du gascon - comparer les langues (occitan et gascon) notamment dans la formation de certains mots dans les deux langues (exemple : les mots qui se terminent en « aus » ou « eus » en gascon se terminent en « als » ou « els » en occitan)

On notera que P1 utilise un grand nombre de documents non seulement en occitan, mais également en gascon et en langue d'oc pour comparer les langues (en termes de lexique ou bien de formation des mots). D'un côté, P1 se sert des compétences linguistiques d'un élève qui comprend le gascon pour expliquer la différence entre le gascon et l'occitan ; d'un autre côté, P1 explique aux autres élèves que même s'ils ne parlent pas gascon ils peuvent le comprendre grâce à l'IC qui existe entre ces langues. Dans ce cas, P1 didactise le contact des langues et donc l'IC.

Développement de compétences linguistiques

Compétences	Capacité	Type de production	Difficultés
Phonologiques	Élevée	Les élèves prononcent relativement bien l'occitan	- Quelques difficultés avec la prononciation gasconne mais en général les élèves se débrouillent très bien - exemples : « sheis » →l'élève qui lit ce mot ne sait pas si prononcé le h en « ʃ » ou ne pas le prononcé « s ».
Verbales	Élevée	Les élèves sont capables de conjuguer des verbes simples au présent de l'indicatif et au passé composé	- Quand un élève doit décrire un mouvement circulaire que réalise P1, il utilise la 1ère personne du singulier au lieu de la 3e de l'indicatif présent →exemple : « viri » au lieu de « viras » - les élèves rencontrent des difficultés quand ils doivent utiliser le futur et le conditionnel - exemple : « forma » (au lieu de « per formar ») →indicatif au lieu d'infinitif →P1 explique la différence
Lexicales	Élevée	Les élèves sont capables d'utiliser un vocabulaire varié pour poser des questions et répondre aux questions. Les élèves ne demandent que très occasionnellement du vocabulaire à P1 et sont capables de s'exprimer sans hésitations	- Un élève qui a des difficultés a parlé en occitan manque de vocabulaire - recours au français pour parler des nombres décimaux quand manque de vocabulaire en occitan ou pour répondre plus rapidement à P1

Syntaxiques et grammaticales	Élevée	Les élèves sont capables de construire des phrases complètes pour répondre aux questions de P1 et exprimer leur incompréhension	- exemple : « no forma » (au lieu de « et forma no ») →ordre des mots incorrect

Marques transcodiques

Type de marque transcodique	**Langues en jeu**	**Exemples**
Emprunt	Gascon et Occitan	- utilisation de la prononciation occitane pour prononcer le gascon - un élève a voulu généraliser une règle lors du passage du gascon à l'occitan qui ne fonctionne pas
Diglossie		- P1 ainsi que les élèves passent du gascon à l'occitan en lisant le texte en gascon et en l'expliquant en occitan : ils partagent les langues selon le type d'activité (lecture = gascon/interprétation = occitan)
	Français et Occitan	- P1 parle en occitan et certains élèves lui posent des questions en français/ou répondent aux questions en français et le P1 leur répond en occitan/ou continue son cours en occitan/ou leur demande de parler en occitan - un élève qui a beaucoup de difficultés en occitan commence par utiliser le français et traduit ensuite en occitan (avec ou sans l'aide de P1) →il doit passer par le français pour construire ses phrases en occitan
Alternance codique		- un élève utilise les deux langues dans ses phrases de manière inconsciente puisque lorsque P1 lui fait remarquer celui-ci pensait avoir recouru uniquement à l'occitan (souvent le français sert à donner des détails)

Notons qu'un élève remarque instantanément les liens qui existent entre le gascon et l'occitan et compare même les langues : « "har" correspond à "far" en occitan ». P1 nous a confirmé que cette lucidité de la part de cet élève était récurrente et qu'il était (in)consciemment prédisposé à utiliser l'IC.

Annexe 33 : Observations de la classe bilingue de CM1-CM2 du professeur P4 apprenant en occitan

Modalités

La deuxième classe bilingue apprenant les mathématiques, la géographie, l'histoire de l'art (cinéma) et les sciences en occitan est la classe de CM1-CM2 du professeur P4 que nous avons suivi durant cinq séances (le 11/03/2016, le 18/03/2016, le 25/03/2016, le 01/04/2016 et le 07/06/2016). Ces séances ont été observées dans la salle de classe de P4 de 13 h 45 à 16 h une fois par semaine (le vendredi). Les élèves de cette classe sont au nombre de 24 et parmi eux, tous les élèves étudient l'anglais en LV1, deux élèves parlent espagnol chez eux et un autre d'origine maghrébine (parlant arabe) vient d'une classe bilingue espagnol-catalan à Barcelone[219].

Comportement des élèves

La classe de P4 est une classe très active (voire hyperactive) : les élèves sont en général attentifs et concentrés mais parfois sont légèrement dissipés et énervés (dernière heure de classe de la semaine). Les prises de parole sont souvent rythmées par P4 qui pose des questions auxquelles répondent des élèves volontaires, ainsi que par les questions posées spontanément par les élèves (vocabulaire, compréhension des activités).

Compréhension de la consigne et attitude face à l'activité

Type d'activité	**Compréhension**	**Attitude**
Compréhension écrite + Production orale	- activité de calcul mental →certains élèves comprennent très rapidement la consigne et d'autres n'ont pas compris en partie ou entièrement la consigne de l'activité et demandent des précisions	→deux attitudes : - attitude positive pour la plupart des élèves (ceux qui ont compris tout de suite la consigne) qui se mettent immédiatement au travail (activité habituelle) →beaucoup d'élèves veulent participer à la correction orale - attitude négative : les élèves qui ont eu des difficultés à comprendre la consigne ont un peu plus de mal à se concentrer mais font tout de même les calculs

[219] Au moment de notre observation de classe, cet élève avait quitté Barcelone depuis quelques mois et était inscrit dans une classe bilingue français-occitan depuis son arrivée en France.

	Les élèves comprennent très vite qu'ils vont lire à voix haute l'énoncé de l'exercice de géométrie et ensuite répondre aux questions de P4 sur les figures géométriques	→attitude très positive : tous les élèves veulent lire l'énoncé et la majorité d'entre eux participent à l'oral en répondant aux questions de P4 sur les figures géométriques
Compréhension orale	Les élèves comprennent très rapidement qu'ils doivent chanter	→attitude très positive : tous les élèves se réunissent au fond de la classe pour chanter avec enthousiasme (activité ludique et agréable pour les enfants)
Production orale	Les élèves comprennent très rapidement qu'ils doivent aller au tableau présenter à leurs camarades leur exposé sur un pays de leur choix (ici le Brésil) en occitan et ensuite répondre aux questions de leurs camarades elles aussi posées en occitan	→attitude mitigée : peu d'élèves veulent passer au tableau étant donné que l'exposé est évalué. Cependant le reste de la classe est attentive et s'intéresse lorsque des élèves présentent leur travail et les élèves non évalués posent beaucoup de questions
Compréhension orale + production orale	Les élèves comprennent très rapidement qu'ils vont commenter en occitan une vidéo sur le cinéma en anglais et en français après l'avoir visionnée	→attitude très positive : les élèves sont attentifs et concentrés lors du visionnage de la vidéo (justification : la vidéo est en partie en anglais et en partie en français). Les élèves participent avec enthousiasme à l'oral pour commenter en occitan la vidéo
	Les élèves comprennent très rapidement qu'ils doivent répondre aux questions de P4 sur le système solaire (sciences)	→attitude positive : beaucoup d'élèves veulent participer et répondre aux questions de P4
Compréhension écrite	Les élèves comprennent très rapidement qu'ils doivent répondre à l'écrit à deux questions sur la planète Terre	→attitude négative : les élèves ont du mal à se concentrer pour répondre aux deux questions écrites
	Les élèves comprennent très vite qu'ils doivent répondre par groupe de 4 aux 4 questions que P4 a écrit au tableau (sciences)	→attitude positive : les élèves se mettent au travail de manière très bruyante et sont dissipés

Choix des langues et considération pour le répertoire linguistique des élèves

	Élèves	P4
Occitan	- répondre aux questions de P4 posées en occitan - correction orale des exercices de calcul avec justification - lire les consignes des activités à haute voix - poser des questions à P4 (de compréhension) - chanter - entre eux durant les travaux de groupe (lorsqu'ils sont en autonomie) - présentation de l'exposé sur le Brésil	- toutes les tâches liées à l'EA des DdNL en occitan - discipline - chanter
Français	- rapporter du discours français (vidéo) - réactions naturelles - poser des questions à P4 - corriger les calculs à l'oral avec justification - répondre aux questions de P4 posées en occitan - entre eux durant les travaux de groupe (lorsqu'ils sont en autonomie)	- discipline - donner du lexique nouveau - comparer l'occitan et le français sous l'aspect orthographique
Catalan	- un élève qui parle davantage catalan qu'occitan mélange parfois les deux langues dans son discours	

Développement de compétences linguistiques

Compétences	Capacité	Type de production	Difficultés
Phonologiques	Élevée	Très bonne prononciation	- Très peu d'erreurs de prononciation - Certains élèves rencontrent quelques difficultés quant à la prononciation de certains nombres (manque de concentration car vendredi après-midi ou réel problème linguistique ?)
Verbales	Élevée	Les élèves sont capables de conjuguer des verbes simples et irréguliers conjugués au présent de l'indicatif et au passé composé	- quelques erreurs d'inattention avec le participe passé (erreur non linguistique qui aurait pu se produire en français également) - exemples : « s'evapor » (au lieu de « s'evapur » ; « lei » (au lieu de « legi »)
Lexicales	Élevée	Les élèves utilisent du lexique élaboré et varié, et ne demandent que très rarement du	- les élèves ont quelques difficultés avec les mots techniques et mélangent parfois les genres des mots (féminin/masculin) →exemple :

		vocabulaire à P4 pour construire leurs phrases	« setmana pasat » (au lieu de « pasada ») - les élèves mélangent souvent les nombres →exemple : 65/75
Syntaxiques et grammaticales	Élevée	La majorité des élèves est capable de construire des phrases inédites, sans hésitation et sans fautes pour justifier leurs réponses ou poser une question	- Il existe un écart important entre les élèves qui parlent très bien occitan et construisent leurs phrases tout seuls et les élèves qui ont plus de difficultés et ne s'expriment qu'en français (n'essayent même pas de parler occitan)

Marques transcodiques

Type de marque transcodique	**Langues en jeu**	**Exemples**
Emprunt	Français et Occitan	- occitanisation d'un mot français : « giants » (au lieu de « gigants »)
Diglossie		- P4 parle en occitan, les élèves posent des questions en français et P4 leur répond en occitan
Alternance codique		- un élève raconte son week-end en occitan et intègre l'expression « je crois » dans son discours →réaction d'hésitation spontanée - pour rapporter des paroles en français un élève utilise le français à l'intérieur de son discours en occitan - pour compenser un manque de lexique en occitan, les élèves remplacent le mot qui leur manque par son correspondant en français →exemples : « fas de la vapeur » (au lieu de « bugor ») ; « fas chaud » (au lieu de « caud ») ; « Lo sistem solaire » (au lieu de « solar »)
	Catalan et Occitan	- exemple : « far una questió » (au lieu de « posar »)[220]
	Français et Arabe	- lors du travail en groupe, l'élève d'origine maghrébine qui parle arabe utilise parfois quelques expressions marocaines lorsqu'ils parlent à ses camarades.

[220] Alternance codique notée dans le discours de l'élève qui a vécu à Barcelone et qui est arrivé à Toulouse quelques mois auparavant.

Annexe 34 : Observations de la classe bilingue de CM1 du professeur P5 apprenant en occitan

Modalités

La troisième classe bilingue apprenant les mathématiques et les sciences en occitan est la classe de CM1 du professeur P5 que nous avons suivi durant cinq séances (le 15/03/2016, le 22/03/2016, le 29/03/2016, le 10/05/2016 et le 17/05/2016). Ces séances ont été observées dans la salle de classe de P5 de 9 h à 10 h une fois par semaine (le mardi). Les élèves de cette classe sont au nombre de 21 et parmi eux, tous les élèves étudient l'anglais en LV1 sauf deux qui apprennent l'espagnol et trois élèves parlent espagnol chez eux.

Comportement des élèves

La classe de P5 est une classe très agréable : les élèves sont attentifs, concentrés, volontaires et réactifs. Les prises de parole sont souvent rythmées par P5 qui pose des questions auxquelles répondent des élèves volontaires, ainsi que par les questions posées spontanément par les élèves (vocabulaire, compréhension des activités).

Compréhension de la consigne et attitude face à l'activité

Type d'activité	**Compréhension**	**Attitude**
Production orale	Les élèves comprennent très rapidement qu'ils doivent expliquer à l'oral pour la classe la leçon de calcul vu au cours précédent	→attitude très positive : tous les élèves veulent expliquer la leçon de mathématiques à leurs camarades
	Les élèves comprennent très rapidement qu'ils doivent réaliser l'activité de calcul mental à partir des opérations (fractions) inscrites au tableau (activité habituelle) et que la correction se fait à l'oral	→attitude très positive : les élèves commencent l'activité en silence et de manière efficace puis lors de la correction orale beaucoup d'élèves veulent participer
	Les élèves comprennent très rapidement qu'ils doivent chanter « bon anniversaire » à une élève en occitan, en anglais et en espagnol	→attitude très positive : tous les élèves s'exécutent avec enthousiasme

Compréhension orale + production orale	Les élèves réagissent très vite à la consigne de travail par groupe sur un thème du défi scientifique et répondent aux questions de P5 sur le défi scientifique	→attitude très positive : les élèves sont motivés pour travailler en groupe pour résoudre le problème de mathématiques et donner leurs réponses
Compréhension orale	Les élèves comprennent très vite qu'ils doivent lire un texte à trous à haute voix	→attitude positive : plusieurs élèves veulent lire l'énoncé et donner leur réponse au problème de maths
Compréhension écrite	Les élèves comprennent très rapidement qu'ils doivent remplir un texte à trous en collectif	→attitude très positive : un peu plus d'engouement pour cette activité
	Les élèves comprennent très rapidement qu'ils doivent dessiner un cercle représentant la terre et son angle d'inclinaison	→attitude positive : les élèves se mettent au travail tranquillement et en silence
	Les élèves ont plus de difficultés avec la compréhension de l'exercice de géométrie	→attitude plus mitigée : les élèves sont lents pour la commencer mais le problème ne semble pas venir de la langue
	Quelques élèves ont des difficultés avec un problème de mathématiques (incompréhension de la consigne)	→Attitude mitigée : les élèves tentent de réaliser l'exercice en silence et en petit groupe mais très calmement
Évaluation orale	Les élèves comprennent très rapidement qu'ils doivent réciter la leçon de mathématiques	→attitude négative : peu d'enthousiasme pour réciter la leçon, seulement quelques élèves sont volontaires (explications : 1ère heure de cours du matin et/ou les élèves n'ont pas appris leur leçon)

Par ailleurs, nous aimerions attirer l'attention sur une activité très particulière que nous avons pu observer. Pour remettre cette activité dans son contexte, rappelons que les élèves de cette classe préparaient un défi scientifique interécole. Dans ce cadre ils ont élaboré par groupe des affiches en occitan sur un thème spécifique lié aux sciences (exemples : les ombres ou les planètes) qu'ils allaient présenter aux élèves d'autres écoles. Cependant, toutes les écoles qui participaient à ce défi scientifique n'avaient pas intégré l'occitan à leurs programmes scolaires. Les élèves de notre classe devraient par conséquent présenter leur affiche (écrite en occitan) à l'oral en français.

Dans cette perspective, la séance du 22 mars 2016 était consacrée à l'entrainement oral de cette présentation. Ainsi, les élèves passaient au tableau pour exposer leur affiche à leurs camarades. C'est de cette manière que nous avons pu remarquer que les élèves lisaient dans leur tête l'affiche écrite en occitan et la traduisaient en français de manière simultanée. On conçoit alors que ce travail cognitif considérable demande des efforts de mémorisation, de traduction, d'interprétation et de réactivité. Les élèves de cette classe de CM1 étaient donc capables de faire de la traduction simultanée, chose qui s'acquiert avec des années de pratiques pour des interprètes professionnels. Sans compter qu'aucun élève de cette séance ne s'est trompé dans le passage de l'occitan écrit au français oral : tous réalisent cette tâche sans trop d'hésitations et, semble-t-il, de manière naturelle. À 9-10 ans, ces élèves ont déjà développé des compétences normalement attribuées à des universitaires ou à des professionnels de l'interprétariat. L'avantage du bilinguisme parait ici incontestable et les compétences qui s'en suivent relativement nombreuses.

Choix des langues et considération pour le répertoire linguistique des élèves

	Élèves	**P5**
Occitan	- répondre aux questions de P5 posées en occitan - correction orale des exercices de calcul avec justification - lire les consignes des activités à haute voix - explication de la leçon - poser des questions à P5 (de compréhension)	- toutes les tâches liées à l'EA des DdNL en occitan
Français	- compléter certaines phrases où il manque du vocabulaire - parler entre eux (bavarder) - réaliser les activités en groupe - corriger les calculs à l'oral - demander à un élève de répéter - répondre aux questions de P5 posées en occitan →P5 demande à l'élève de parler en occitan	- donner une explication (consigne, activité) ponctuellement et de manière individuelle lorsqu'un élève ne comprend vraiment pas en occitan - donner du lexique nouveau - expliquer les erreurs de calcul - traduire certaines questions lorsque les élèves ne comprennent pas en occitan - résumer un point complexe de la leçon de mathématique - expliquer un point de conjugaison ((changement de personne « je » et « tu ») - comparer les deux langues (français et occitan) →point de grammaire →contraction des articles

Développement de compétences linguistiques

Compétences	Capacité	Type de production	Difficultés
Phonologiques	Élevée	Les élèves prononcent relativement bien l'occitan	- Quelques erreurs de prononciations sur les chiffres quand les nombres sont très grands (plus de cinq chiffres) ou nombres ordinaires →ce n'est pas un problème de langue (même problème quelle que soit la langue) - un élève ne prononce pas les « s » finaux - Quelques erreurs de prononciation quand les élèves lisent à haute voix →P5 fait répéter la phrase à un autre élève pour corriger le 1er lecteur puis fait répéter le 1er lecteur
Verbales	Élevée	Les élèves utilisent des verbes simples conjugués au présent de l'indicatif et au passé composé	exemples : « soy dacordi » (au lieu de « sus ») ; « has trovat » [tu as trouvé] (au lieu de « hai trovat » [j'ai trouvé] ; « es de nombres redonds » (au lieu de « son ») →P5 se sert du français pour expliquer les erreurs
Lexicales	Élevée	Les élèves utilisent du lexique simple et complexe : ils ne cherchent pas leurs mots et parlent de manière très fluide. Les élèves savent s'exprimer correctement (P5 ne les reprend pas) et ne demandent que très peu de lexique à P5	- Quand il manque un mot en occitan à un élève, P5 lui demande de passer par le français pour deviner le mot en occitan - Il manque surtout des petits mots de liaison aux élèves (exemples : « avec » et « sans ») - problèmes ponctuels de genre →exemple : « una rescontre » (au lieu de « un ») - difficultés avec la contraction des articles →exemple : « per solelh » (au lieu de « pel (per + lo) solelh »)
Syntaxiques et grammaticales	Élevée	Les élèves sont capables de construire des phrases simples et complexes. Ils sont capables d'exprimer un raisonnement en	Quand un élève a des difficultés pour construire une phrase, P5 demande aux autres élèves de l'aider →P5 ne donne pas la correction automatiquement mais fait participer la classe entière

		occitan, de donner des explications et de justifier ce raisonnement.	

Marques transcodiques

Type de marque transcodique	Langues en jeu	Exemples
Emprunt	Espagnol et Français	- chanter « bon anniversaire » →les élèves ont traduit directement la chanson française en espagnol sauf que la 3e phrase en espagnol est différente du français et les élèves se sont trompés (en français : « joyeux anniversaire + prénom »/en espagnol : « te deseamos todos » (« nous te souhaitons tous »))
	Français et Occitan	- les élèves se servent du français pour compenser les mots qui leur manquent en occitan en occitanisant les mots français →exemple : « la setmana darrier » (au lieu de « passada ») ; « mesur » (au lieu de « mesuri ») →P5 interroge alors plusieurs élèves jusqu'à obtenir la réponse correcte - Emprunt de genre : « una rescontre » (au lieu de « un »)
Diglossie		- P5 pose une question en occitan et un élève donne la réponse en français[221] →P5 demande à l'élève de répéter en occitan et ce dernier s'exécute sans difficulté, ou bien P5 traduit directement la réponse en occitan - un élève explique ses difficultés en français à P5 qui lui parle en occitan →P5 lui demande de s'exprimer en occitan, cependant celui-ci rencontre des difficultés et P5 l'aide à construire ses phrases en occitan (conjugaison des verbes, lexique)
Alternance codique		- pour expliquer une fraction, un élève utilise l'occitan et le français dans une même phrase (il utilise le français pour compléter les mots qui lui manquent en occitan) →P5 répète sa phrase en entier en occitan pour l'aider et pour l'ensemble de la classe - un élève glisse le mot « sur » (au lieu de « sus ») dans une phrase en occitan
	Espagnol et Occitan	- exemple : « soy dacordi » (au lieu de « sus ») →P5 reprend tout de suite l'élève qui s'est trompé

[221] Cette situation est d'autant plus fréquente lorsque P5 demande aux élèves de donner uniquement le résultat d'un calcul (soit un nombre ou un chiffre). Les élèves sont alors tentés de répondre en français.

Annexe 35 : Observations de la classe bilingue de CM2 du professeur P6 apprenant en occitan

Modalités

La quatrième classe bilingue apprenant les mathématiques en occitan est la classe de CM2 du professeur P6 que nous avons suivi durant six séances (le 08/03/2016, le 15/03/2016, le 22/03/2016, le 29/03/2016, le 10/05/2016 et le 17/05/2016). Ces séances ont été observées dans la salle de classe de P6 de 10 h 45 à 11 h 20 une fois par semaine (le mardi). Les élèves de cette classe sont au nombre de 27 et parmi eux, tous les élèves étudient l'anglais en LV1 sauf un qui apprend l'espagnol.

Comportement des élèves

La classe de P6 est une classe très agréable : les élèves sont attentifs, concentrés, motivés et actifs. Les prises de parole sont souvent rythmées par P6 qui pose des questions auxquelles répondent des élèves volontaires, ainsi que par les questions posées spontanément par les élèves (vocabulaire, compréhension des activités).

Compréhension de la consigne et attitude face à l'activité

Type d'activité	**Compréhension**	**Attitude**
Production orale	Les élèves comprennent très rapidement qu'ils vont corriger oralement l'exercice de mathématiques	→attitude positive : beaucoup d'élèves veulent participer à l'oral et donner leurs résultats en les justifiant
	Les comprennent très vite qu'ils doivent élaborer un dialogue à l'oral	→attitude mitigée : les élèves sont un peu moins enthousiastes car moins à l'aise avec cet exercice qui demande un peu plus de réflexion. Les élèves restent tout de même motivés et volontaires
Compréhension écrite + orale + production orale	Les élèves comprennent très vite les questions (concernant la compréhension de la consigne de l'exercice de géométrie) de P6 et y répondent. Puis ils doivent lire un texte et répondre aux questions de compréhension sur ce texte par groupe. Une fois l'exercice réalisé, la correction se fait à l'oral	→attitude positive : beaucoup d'élèves veulent répondent aux questions de P6 et lire le texte de l'exercice. Les élèves font l'exercice très rapidement et de manière silencieuse et efficace : ils sont d'autant plus motivés qu'ils travaillent en groupe. Enfin ils veulent tous participer à la correction

	Les élèves comprennent très rapidement qu'ils doivent calculer les opérations inscrites au tableau	→attitude positive : les élèves se mettent tout de suite au travail de manière silencieuse et efficace

Choix des langues et considération pour le répertoire linguistique des élèves

	Élèves	**P6**
Occitan	- répondre aux questions de P6 posées en occitan - correction orale des exercices de calcul avec justification - lire les consignes des activités à haute voix - poser des questions (de compréhension) à P6	- toutes les tâches liées à l'EA de la DdNL en occitan
Français	- poser des questions à P6 →P6 leur demande de répéter en occitan - répondre aux questions de P6 posées en occitan →P6 demande à l'élève de parler en occitan - donner une explication de l'exercice de géométrie - quand les élèves ne se font pas comprendre en occitan par P6, ils passent par le français - parler entre eux pour réaliser l'activité de groupe	- donner du lexique nouveau - répondre aux questions des élèves qui ne sont pas en lien avec les mathématiques (exemple : concernant les polycopiés des exercices) - répondre aux questions posées en français par les élèves - donner une explication (consigne, activité) ponctuellement et de manière individuelle lorsqu'un élève ne comprend vraiment pas en occitan
Espagnol		- comparer les langues occitane et espagnole quand il y a présence de marques transcodiques

Développement de compétences linguistiques

Compétences	**Capacité**	**Type de production**	**Difficultés**
Phonologiques	Élevée	Très bonne prononciation et très peu d'erreurs	Quelques difficultés avec la prononciation des chiffres
Verbales	Élevée	Les élèves sont capables de conjuguer des verbes au présent de l'indicatif et au passé composé.	exemple : « sabe » (au lieu de « saben ») →erreur de personne - quelques difficultés avec la conjugaison à l'imparfait (utilisation de la 3e personne du singulier au lieu de la 1ère personne du singulier)

Lexicales	Élevée	Les élèves utilisent un vocabulaire simple mais efficace et ne demandent pas d'aide de la part de P6	Il manque du vocabulaire à certains élèves et P6 le leur donne
Syntaxiques et grammaticales	Élevée	Les élèves sont capables de formuler des phrases complexes pour exprimer leur opinion, donner une explication, justifier leurs réponses ou poser des questions	Nous n'avons noté aucune difficulté particulière

Marques transcodiques

Type de marque transcodique	**Langues en jeu**	**Exemples**
Diglossie	Français et Occitan	- P6 parle en occitan et un élève lui pose une question en français →P6 lui demande de répéter en occitan et l'élève s'exécute
Alternance codique		- un élève utilise les deux langues dans une même phrase pour donner une explication : il lui manque du vocabulaire en occitan donc il le complète avec ce qu'il sait en français - exemple : « occitan » + enfin + « occitan »
	Espagnol et Occitan	Un élève (qui étudie l'espagnol en LV2) introduit un mot d'espagnol dans son discours en occitan →exemple : « y tu ? » (espagnol) au lieu de « e tu ? » (occitan)

Annexe 36 : Observations de la classe mixte de 5e du professeur P9 apprenant en occitan

Modalités

La huitième classe mixte – inscrite dans le programme d'enseignement bilingue français-langue régionale – apprenant les mathématiques en occitan est la classe de 5e du professeur P9 que nous avons suivi durant deux séances (le 09/05/2016 et le 23/05/2016). Ces séances ont été observées dans la salle de classe de P9 de 10 h 30 à 11 h 30 une fois par semaine (le lundi). Les élèves de cette classe étudient tous l'anglais en LV1 et leur nombre peut varier entre 14 et 20. De fait, six élèves fixes sont bilingues français-occitan et les autres – dont le nombre varie – sont monolingues français. Ces monolingues sont également divisibles en deux catégories :
- les élèves ayant des difficultés en mathématiques qui se sont inscrits ponctuellement et volontairement dans la classe de P9 pour du soutien scolaire ;
- les élèves qui ont été collés et qui devraient normalement être en permanence mais qui préfèrent assister au cours de mathématiques[222].
Par ailleurs, bien que la classe soit divisée en deux, avec d'un côté les bilingues et de l'autre les monolingues, tous les élèves réalisent les mêmes exercices.

Comportement des élèves

La classe de P9 est une classe relativement calme – voire passive (cela pouvant être dû à son effectif réduit) – mais efficace[223]. Toutefois, les prises de paroles sont souvent rythmées par P9 qui pose des questions auxquelles répondent des élèves volontaires, ainsi que par les questions posées spontanément par les élèves (vocabulaire, compréhension des activités). Les élèves expriment leur incompréhension et leurs difficultés lorsque celles-ci se présentent.

Compréhension de la consigne et attitude face à l'activité

Type d'activité	Compréhension	Attitude
Compréhension orale + production orale	Les élèves comprennent très rapidement qu'ils doivent répondre aux questions de P9 sur les périmètres et les aires	→attitude positive : quelques élèves sont volontaires pour répondre aux questions de P9

[222] L'inscription dans ce cours de mathématiques pour les élèves monolingues étant hebdomadaire, le nombre de ces élèves monolingues fluctue d'une séance à l'autre. C'est pourquoi nous avons décidé de ne pas interroger ces élèves et de ne pas analyser leur discours et leurs pratiques langagières. Ainsi lorsque nous parlerons des élèves de cette classe, nous ne considérerons que les six élèves bilingues fixes. Toutefois, il nous semblait important de mentionner la présence des élèves monolingues dans la salle de classe de P9 qui adapte le choix de ses langues aux différents interlocuteurs (monolingues ou bilingues).
[223] Ici on ne prend en compte que les élèves bilingues. Pour le reste, les monolingues sont davantage dissipés et beaucoup moins concentrés.

Compréhension écrite	P9 écrit les exercices au tableau avec les consignes (activités habituelles →donc les élèves savent quoi faire)[224]	→attitude positive : les élèves se mettent tout de suite au travail

Choix des langues et considération pour le répertoire linguistique des élèves

	Élèves	**P9**
Occitan	- répondre aux questions de P9 posées en occitan - poser des questions à P9 (compréhension)	- toutes les tâches liées à l'EA de la DdNL en occitan - discipline
Français	- parler entre eux (entre-aide + bavardage) - répondre aux questions de P12 posées en occitan qui leur demande de parler en occitan	- traduire quelques consignes liées aux mathématiques ou pas pour les bilingues - recours exclusif au français avec les monolingues (souvent en aparté et individuellement)

Notons que P9 tient compte de la LM des élèves puisqu'il adapte ses langues selon ses interlocuteurs : il parle français avec les monolingues et utilise l'occitan avec les bilingues. De fait, la langue véhiculaire de la classe est l'occitan, cependant il arrive à P9 de se tromper de langue et de parler occitan avec les non bilingues et français avec les bilingues. Erreur qu'il corrige immédiatement.

Développement de compétences linguistiques

Compétences	**Capacité**	**Type de production**	**Difficultés**
Phonologiques	Plutôt élevée	Les élèves prononcent parfaitement l'occitan	Un élève a des difficultés avec les terminaisons des mots →exemple : « aire » (au lieu de « airo »)
Verbales	Plutôt élevée	Les élèves sont capables de conjuguer des verbes simples et complexes au présent de l'indicatif et au passé composé	Un élève a quelques difficultés →exemple : « finjat » (au lieu de « cambiat »)
Lexicales	Plutôt élevée	Les élèves utilisent du lexique simple et complexe (technique →vocabulaire de mathématiques)	Nous n'avons pas relevé de difficulté particulière

[224] La correction de ses exercices n'est ni commune ni oralisée. De fait, l'effectif réduit permet à P9 de corriger au cas par cas les exercices avec les élèves et de leur expliquer leurs erreurs.

Syntaxiques et grammaticales	Plutôt élevée	Les élèves sont capables de formuler des doutes, d'exprimer des sentiments, de se justifier et de poser des questions aisément	Nous n'avons pas relevé de difficulté particulière

Marques transcodiques

Type de marque transcodique	**Langues en jeu**	**Exemples**
Diglossie	Français et Occitan	P9 pose des questions individuellement en occitan aux élèves bilingues et certains répondent en français →P9 leur demande de parler en occitan

Annexe 37 : Observations de la classe bilingue de 6e du professeur P11 apprenant en occitan

Modalités

La sixième classe bilingue apprenant l'histoire-géographie en occitan[225] est la classe de 6e du professeur P11 que nous avons suivi durant deux séances (le 30/03/2016 et le 18/05/2016). Ces séances ont été observées dans la salle de classe de P11 de 11 h à 12 h une fois par semaine (le mercredi). Les élèves de cette classe sont au nombre de 8 et parmi eux, tous les élèves étudient l'anglais en LV1.

Comportement des élèves

La classe de P11 est une classe très active, concentrée et motivée (l'effectif réduit favorisant cette situation et l'EA de la DdNL en occitan). Par ailleurs, les prises de paroles sont souvent rythmées par P11 qui pose des questions auxquelles répondent des élèves volontaires, ainsi que par les questions posées spontanément par les élèves (vocabulaire, compréhension des activités) L'effectif réduit permet également de co-construire le cours avec les élèves assurant ainsi des interactions orales constantes et la participation de tous les élèves.

Compréhension de la consigne et attitude face à l'activité

Type d'activité	Compréhension	Attitude
Compréhension orale	Les élèves comprennent très vite qu'ils vont lire un texte en occitan sur la bible hébraïque	→attitude positive : beaucoup de volontaires
Compréhension orale + production orale	Les élèves comprennent très vite qu'ils doivent répondre à l'oral aux questions posées par P11 (sur le judaïsme, Rome et les empereurs)	→attitude positive : beaucoup d'élèves veulent participer à l'oral (co-construction de cours)
Production orale	Les élèves comprennent très vite qu'ils vont exprimer leur opinion sur l'identité, la responsabilité légale et les droits et devoirs des enfants	→attitude positive : beaucoup d'élèves sont volontaires
Traduction simultanée	Les élèves comprennent très vite qu'ils vont réaliser un exercice de traduction simultanée du français à l'occitan[1]	→attitude positive : tous les élèves veulent traduire en occitan le texte en français (quelques erreurs de prononciation, de concordance de

[225] On fera remarquer qu'il n'existe pas de manuels d'histoire-géographie en occitan donc P11 doit traduire toutes les activités qu'il veut réaliser en cours à partir d'un manuel d'histoire-géographie en français.

		genre et de pronom mais activité plutôt bien réalisée dans l'ensemble)

Choix des langues et considération pour le répertoire linguistique des élèves

	Élèves	**P11**
Occitan	- répondre aux questions posées par P11 en occitan - poser des questions de compréhension à P11 - lecture	- toutes les tâches liées à l'EA de la DdNL en occitan
Français	- parler entre eux (bavardage)	Nous n'avons relevé aucun recours au français

Notons que P11 tient très peu compte de la LM de ces élèves puisqu'il a recours au français uniquement dans les supports de ses cours (vidéos, documents écrits) étant donné qu'il n'existe pas de documents en occitan.

Développement de compétences linguistiques

Compétences	**Capacité**	**Type de production**	**Difficultés**
Phonologiques	Élevée	Les élèves prononcent relativement bien l'occitan	- exemples : « esfacar » (au lieu de « escafar ») ; « emperaire » (beaucoup de voyelles à prononcer) ; « mainatge » (prononciation plus complexe)
Verbales	Élevée	Les élèves utilisent tout type de verbe et les conjuguent à n'importe quelle personne et à n'importe quel temps dont ils ont besoin, et ce sans erreur	Nous n'avons relevé aucune difficulté particulière
Lexicales	Élevée	Les élèves n'ont pas besoin de demander de vocabulaire à P11	- exemple : « car » (au lieu de « perque »)
Syntaxiques et grammaticales	Élevée	Les élèves sont capables de construire des phrases simples et complexes pour répondre aux questions de P11, poser des questions et donner leur opinion	Nous n'avons relevé aucune difficulté particulière

Marques transcodiques

L'unique marque transcodique que nous avons pu observer lors des différentes séances de classe de P11 correspond à une alternance codique puisqu'un élève a utilisé dans son discours le mot « car » au lieu de « perque ».

Annexe 38 : Observations de la classe bilingue de 5e du professeur P11 apprenant en occitan

Modalités

La septième classe bilingue apprenant l'histoire-géographie en occitan[226] est la classe de 5e du professeur P11 que nous avons suivi durant deux séances (le 30/03/2016 et le 18/05/2016). Ces séances ont été observées dans la salle de classe de P11 de 10 h à 11 h une fois par semaine (le mercredi). Les élèves de cette classe sont au nombre de 11 et parmi eux, tous les élèves étudient l'anglais en LV1.

Comportement des élèves

La classe de P11 est une classe très active, concentrée et motivée (l'effectif réduit favorisant cette situation et l'EA de la DdNL en occitan). Par ailleurs, les prises de paroles sont souvent rythmées par P11 qui pose des questions auxquelles répondent des élèves volontaires, ainsi que par les questions posées spontanément par les élèves (vocabulaire, compréhension des activités) L'effectif réduit permet également de co-construire le cours avec les élèves assurant ainsi des interactions orales constantes et la participation de tous les élèves.

Compréhension de la consigne et attitude face à l'activité

Type d'activité	Compréhension	Attitude
Compréhension orale + production orale	Les élèves comprennent très vite qu'ils doivent répondre à l'oral aux questions posées par P11 sur le suffrage	→attitude positive : beaucoup de volontaires
Production orale	Les élèves comprennent très vite qu'ils vont co-construire le cours sur l'humanisme et la renaissance	→attitude positive : tous les élèves veulent participer et le font de manière très active et très efficace
Compréhension écrite + production orale	Les élèves comprennent très vite qu'ils doivent répondre aux questions sur la compréhension écrite à l'oral	→attitude positive : tous les élèves veulent participer oralement pour donner leurs réponses aux questions sur le texte

[226] On fera remarquer qu'il n'existe pas de manuels d'histoire-géographie en occitan donc P11 doit traduire toutes les activités qu'il veut réaliser en cours à partir d'un manuel d'histoire-géographie en français.

Choix des langues et considération pour le répertoire linguistique des élèves

	Élèves	P11
Occitan	- répondre aux questions posées par P11 en occitan - poser des questions de compréhension à P11 - correction orale des exercices - lecture - demander du vocabulaire	- toutes les tâches liées à l'EA de la DdNL en occitan - discipline
Français	- parler entre eux (bavardage) - réactions spontanées (que le P11 ne relève pas)	- traduire du vocabulaire (mais P11 essaie d'abord d'expliquer les mots en occitan)
Anglais		- P11 fait référence à l'anglais pour montrer les ressemblances entre l'occitan et l'anglais →exemple : « lengas foranièras » (occitan) → « foreign language » (anglais)

Notons que P11 se sert de l'anglais pour comparer l'occitan. On aurait pu penser qu'il n'existait pas de transfert possible entre l'anglais (langue germanique) et l'occitan (langue romane) et pourtant, la racine indo-européenne est encore présente dans l'exemple que propose P11 à ses élèves.

Développement de compétences linguistiques

Compétences	Capacité	Type de production	Difficultés
Phonologiques	Élevée	Les élèves prononcent relativement bien l'occitan	- exemples : « divencament » ; « negligir » →mots longs et/ou compliqués
Verbales	Élevée	Les élèves conjuguent très bien les verbes, quels que soient les temps et les personnes	Nous n'avons relevé aucune difficulté
Lexicales	Élevée	Les élèves n'ont pas besoin de demander de vocabulaire à P11 car ils possèdent déjà un vocabulaire large et varié	exemple : « revelacio » (au lieu de « revolucio »)
Syntaxiques et grammaticales	Élevée	Les élèves sont capables de construire des phrases complexes pour répondre aux questions, en poser et donner leur opinion	Nous n'avons relevé aucune difficulté

Marques transcodiques

Durant les deux séances que nous avons observées, nous n'avons relevé aucune marque transcodique. Soit le nombre de séances est trop limité pour rendre compte de la situation, soit ces séances reflètent l'appropriation parfaite de la langue occitane par les élèves de cette classe.

Annexe 39 : Observations de la classe mixte de CE2-CM1 du professeur P12 apprenant en occitan

Modalités

La cinquième classe bilingue apprenant les mathématiques et les sciences de la vie en occitan est la classe de CE2-CM1 du professeur P12 que nous avons suivi durant trois séances (le 20/05/2016, le 17/06/2016 et le 24/06/2016). Ces séances ont été observées dans la salle de classe de P12 de 10 h à 12 h une fois par semaine (le vendredi). Les élèves de cette classe sont au nombre de 22 (20 CM1 et 2 CE2) et parmi eux, tous les élèves sont bilingues français-occitan sauf les deux élèves de CE2, tous étudient l'anglais et l'espagnol en LV1[227] et un élève parle arabe, un autre portugais et un dernier d'origine maghrébine (parlant arabe) vient d'une classe bilingue espagnol-catalan à Barcelone[228].

Comportement des élèves

La classe de P12 est une classe très active, voire parfois hyperactive (dernier jour de la semaine), ce qui occasionne soit la réalisation des activités de manière enthousiaste soit des difficultés de concentration. Toutefois, les prises de paroles sont souvent rythmées par P12 qui pose des questions auxquelles répondent des élèves volontaires, ainsi que par les questions posées spontanément par les élèves (vocabulaire, compréhension des activités).

Compréhension de la consigne et attitude face à l'activité

Type d'activité	**Compréhension**	**Attitude**
Production orale	Les élèves comprennent très rapidement qu'ils vont présenter à l'oral, grâce aux activités manuelles réalisées en amont, ce qu'ils ont fait pendant le week-end →activité préparée à l'avance	→attitude positive : quelques élèves veulent présenter à l'oral ce qu'ils ont fait pendant le week-end
	Les élèves comprennent très rapidement qu'ils vont présenter à l'oral l'avancement de leur travail sur l'hôtel à insectes	→attitude positive : quelques élèves veulent présenter à l'oral l'avancement de leur travail sur l'hôtel à insectes

[227] Ces élèves voient les 1 h 30 de classe de LV hebdomadaire divisée en deux : 45 minutes pour l'anglais et 45 minutes pour l'espagnol.

[228] Au moment de notre observation de classe, cet élève avait quitté Barcelone depuis seulement six mois et était inscrit dans une classe bilingue français-occitan depuis son arrivée en France.

	Les élèves comprennent très rapidement qu'ils vont corriger à l'oral les exercices de calcul mental (exercice habituel)	→attitude positive : beaucoup d'élèves veulent aller au tableau pour corriger et justifient même leurs réponses (explication de leur raisonnement)
Compréhension écrite	Les élèves comprennent très rapidement qu'ils vont réaliser des exercices de calcul mental →P12 écrit au tableau les opérations à réaliser et donne aux élèves un temps imparti (5 minutes)	→attitude positive : tous les élèves réalisent l'activité silencieusement

Choix des langues et considération pour le répertoire linguistique des élèves

	Élèves	**P12**
Occitan	- répondre aux questions de P12 posées en occitan - poser des questions à P12 (de compréhension) - présentation à l'oral de ce qu'ont fait les élèves pendant le week-end - répondre aux questions des autres élèves posées en occitan	- toutes les tâches liées à l'EA des DdNL en occitan - discipline
Français	- réaction spontanée (sentiments) + justification de point de vue (opinion) - corriger et justifier les exercices de calcul au tableau - répondre aux questions des autres élèves posées en français - parler entre eux (bavarder + comparer les réponses aux calculs par deux ou trois) - poser des questions à P12 qui répond en occitan - lorsque P12 ne comprend pas ce que dit un élève en occitan, l'élève passe par le français	- traits d'humour (blagues) - alternances codiques momentanées qui sont immédiatement traduites en occitan

Développement de compétences linguistiques

Compétences	**Capacité**	**Type de production**	**Difficultés**
Phonologiques	Élevée	Les élèves prononcent parfaitement en occitan	Nous n'avons noté aucune difficulté particulière
Verbales	Élevée	Les élèves sont capables de conjuguer des verbes simples et complexes au présent de l'indicatif et au passé composé	Quelques erreurs de conjugaison (de personnes ou verbes irréguliers)

Lexicales	Élevée	Les élèves utilisent du lexique simple et complexe : ils s'expriment aisément et de demandent que très rarement du lexique à P12	- exemple : lorsqu'un élève prononce le mot « fusain » en occitan, les autres élèves ne comprennent pas à quoi cela correspond - quand un élève ne connait pas un mot en occitan, il occitanise son correspondant français
Syntaxiques et grammaticales	Élevée	Les élèves sont capables de présenter à l'oral leur travail, de s'adapter aux questions spontanées et de construire des phrases élaborées seuls	Nous n'avons noté aucune difficulté particulière

Marques transcodiques

Type de marque transcodique	**Langues en jeu**	**Exemples**
Alternance codique	Français et Occitan	- une élève commence sa phrase en occitan et face à la difficulté pour s'exprimer elle finit en français (hors DdNL : pour la tombola) →P12 lui répond en occitan - les élèves qui passent au tableau pour présenter l'avancée de leur travail sur l'hôtel à insectes s'expriment très bien en occitan mais glissent dans leurs phrases des mots en français pour combler les blancs ou des mots de liaison →exemples : « voilà » ; « c'est tout » ; « occitan + du coup + occitan »
Diglossie		- quelques moments de diglossie lorsque P12 parle en occitan et que les élèves ont des réactions naturelles (justification) en français ou bien lorsqu'ils répondent en français à certaines questions de P12

Annexe 40 : Observations de la classe bilingue de CM2 du professeur P2 apprenant l'anglais

Modalités

Nous avons suivi une classe bilingue français-occitan de CM2 apprenant l'anglais avec le professeur P2 durant trois séances de cours (le 02/05/2016, le 09/05/2016 et le 23/05/2016). Ces séances que nous avons observées avaient lieu dans la classe du professeur P2 de 13 h 30 à 14 h 45 à raison d'une fois par semaine (le lundi). Les élèves de cette classe correspondent aux CM2 de la classe bilingue du professeur P1 – que nous avons suivi en DdNL en occitan – et sont au nombre de 14. Notons également que dans cette classe un élève parle créole et un autre espagnol.

Comportement des élèves

Lors des différentes séances observées, nous avons pu constater que la classe du P2 était plutôt active puisque beaucoup d'élèves participent oralement de manière spontanée (par exemple pour poser des questions à P2) ou participent bien volontiers aux différents exercices oraux et écrits proposés par P2. Les élèves sont motivés pour réaliser les différents exercices et répondent aux questions posées par P2 sans que ce dernier n'insiste pour avoir des volontaires.

Compréhension de la consigne et attitude face à l'activité

Type d'activité	**Compréhension**	**Attitude**
Compréhension orale + production orale	- écoute de plusieurs bandes audio (sur les gouts par exemple) lors des différentes séances →les élèves comprennent très rapidement qu'ils doivent écouter attentivement les bandes audio pour ensuite dire ce qu'ils ont compris en français (exercices habituels)	- attitude très positive →tous les élèves sont concentrés et attentifs + beaucoup d'entre eux veulent répondre aux questions de P2 sur la compréhension de ces bandes audio
	- P2 dit en anglais aux élèves quels aliments elle aime ou n'aime pas puis pose des questions de compréhension en français pour voir si les élèves ont bien compris (compréhension rapide)	- attitude très positive →tous les élèves écoutent attentivement P2 pour pouvoir répéter ce qu'elle aime ou pas
	- P2 interroge les élèves sur leurs gouts alimentaires (compréhension rapide)	- attitude très positive →tous les élèves sont très réactifs lorsque P2 les interroge

	- activité d'entrainement à l'oral par deux sur les gouts et sur l'alimentation (compréhension rapide car consigne donnée en français)	- attitude très positive →tous les élèves réalisent l'activité sérieusement
Production orale	- donner la date du jour en anglais (compréhension rapide car exercice routinier qui a lieu à chaque début de séance)	- attitude positive →presque tous les élèves lèvent la main pour participer oralement et donner la réponse
	- exercice sur la possession et sur le vocabulaire de la famille avec l'utilisation d'images de la famille de Bart Simpsons (compréhension rapide car la consigne est donnée en français)	- attitude positive car exercice simple et ludique puisqu'il y a des images au tableau des personnages de la famille de Bart Simpsons que tous les élèves connaissent →affection toute particulière pour ce personnage de dessin animé
	- donner le nom des aliments (tomate, pomme de terre) en anglais (compréhension rapide)	- attitude positive →beaucoup d'élèves participent à l'oral pour donner le nom des aliments
	- lire les phrases sur les gouts et sur l'alimentation à voix haute (compréhension rapide)	- attitude très positive →beaucoup d'élèves lèvent la main pour participer à l'oral et lire les phrases

Choix des langues et considération pour le répertoire linguistique des élèves

	Élèves	**P2**
Anglais	- répondre aux questions de P2 posées en anglais + poser des questions aux autres sur les gouts + poser des questions à P2 - lire les phrases sur les gouts et l'alimentation - exercice d'entrainement à l'oral par deux sur les gouts et sur l'alimentation	- poser des questions de compréhension de la bande audio aux élèves - reprendre la mauvaise prononciation de certains élèves - toutes les tâches liées à l'enseignement de la langue et de la culture anglaises

Français	- répondre aux questions de P2 posées en français (voire en anglais) + poser des questions à P2 (de l'ordre de la compréhension, du lexique ou de la linguistique) - entre eux pour débattre de leur compréhension de la bande audio - entre eux pour faire des remarques sur l'exercice d'entrainement à l'oral sur les gouts et sur l'alimentation	- aider les élèves qui ont des difficultés en anglais (notamment en ce qui concerne la prononciation) + expliquer ces difficultés au reste de la classe - discipline - expliquer aux élèves les consignes des différents exercices - traduire des mots compliqués - hors cours d'anglais (distribue des documents qui n'ont rien à voir avec le cours tel que des documents administratifs) - expliquer un point de grammaire sur les articles « a » et « an » + sur la possession + sur la construction de la question concernant les gouts « do you like… ? »

P2 est tout à fait conscient que l'unique espace d'immersion anglaise, pour la plupart de ces élèves, est bien souvent sa classe. Sortis de ces murs les élèves n'ont recours que très rarement à l'anglais et, P2 a sous sa responsabilité la lourde tâche de développer un niveau de compétence A2-B1 chez ces élèves avant la fin de l'éducation obligatoire. C'est pourquoi il utilise l'anglais pour toutes les tâches liées à l'enseignement de la langue et de la culture anglaises, ainsi qu'il favorise le recours à l'anglais dans les interactions orales.

Développement de compétences linguistiques

Compétences	**Capacité**	**Type de production**	**Difficultés**
Phonologiques	Prononciation très française	Les élèves ont des difficultés avec la prononciation de l'anglais	P2 reprend les élèves lorsque leur prononciation est vraiment trop éloignée de la prononciation anglaise
Verbales	Les élèves ont du mal à former des phrases complètes seuls même simples	Basique →les élèves utilisent des verbes qu'ils ont déjà vus en cours (verbes très simples →to do, to like, to be, to have)	exemples : - Is an apple (il manque le sujet « it ») - Yes, I don't (au lieu de « yes, I do ») Les élèves confondent les verbes « do » et « like » et les personnes

Lexicales	Lexique très basique	Les aliments et les gouts par exemple	Les élèves ne font pas la différence entre les nombres cardinaux et ordinaux + lorsqu'il leur manque du vocabulaire, ces derniers le demandent à P2
Syntaxiques et grammaticales	Les élèves sont capables de construire des phrases simples de type « sujet + verbe + complément »	Les élèves sont capables de construire des phrases pour parler de leurs gouts par exemple	Bien que les phrases restent relativement simples, ces dernières contiennent beaucoup d'erreurs : par exemple, les élèves ne différencient pas les structures interrogatives des affirmatives. Ainsi pour demander si quelqu'un aime quelque chose, ils commencent leurs questions avec « I like… » au lieu de « Do you like… » →P2 aide les élèves a formulé leurs phrases (notamment pour l'ordre des mots et la possession) + lorsque les élèves sont bloqués en anglais, P2 leur propose de passer par le français et de traduire après en pour faciliter la communication

Marques transcodiques

Type de marque transcodique	**Langues en jeu**	**Exemples**
Diglossie	Anglais et Français	P2 pose une question en anglais sur la compréhension audio et un élève répond en français →P2 lui demande de répéter en anglais
Alternance codique		Un élève utilise le français et l'anglais dans une même phrase pour compenser son manque de vocabulaire en anglais

Notons que la fréquence de ces marques transcodiques est élevée puisque nous avons pu en constater à chaque séance de classe observée.

Annexe 41 : Observations de la classe monolingue de CM2 du professeur P3 apprenant l'anglais

Modalités

La première classe monolingue apprenant l'anglais est la classe de CM2 du professeur P3 que nous avons suivi durant cinq séances (le 10/03/2016, le 17/03/2016, le 31/03/2016, le 12/05/2016 et le 02/06/2016). Ces séances ont été observées dans la salle de classe de P3 de 13 h 30 à 14 h 15 une fois par semaine (le jeudi). Les élèves de cette classe sont au nombre de 27, tous étudient l'anglais LV1 et parmi eux un élève parle portugais, deux Arabes et un Espagnol chez eux.

Comportement des élèves

La classe de P3 est une classe active, participative et réactive. De fait, tous les élèves sont motivés et volontaires pour participer à l'oral et pratiquer leur anglais (toutes les mains sont levées), en répondant aux questions posées par P3 en anglais ou bien en participant de manière spontanée pour poser des questions à P3 (exemple : questions de lexique).

Compréhension de la consigne et attitude face à l'activité

Type d'activité	**Compréhension**	**Attitude**
Compréhension orale + production orale	- les élèves comprennent très vite qu'ils doivent répondre aux questions de P3 (sur la possession d'animaux domestiques, l'alimentation, le temps) - poser les mêmes questions à leurs camarades par groupe de deux à partir d'identités fictives →les élèves ne comprennent pas tout de suite et P3 doit les reprendre plusieurs fois en anglais (problème de langue)	→attitude très positive puisque beaucoup d'élèves veulent participer à l'oral →les élèves sont motivés et volontaires même s'ils ne comprennent pas tout ce qu'ils doivent faire
Compréhension orale	P3 lit un texte en anglais sur les gouts et les élèves doivent remplir un tableau pour dire ce qu'aime ou n'aime pas le personnage du texte →compréhension très rapide car exercice habituel	→attitude très positive puisque tous les élèves réalisent l'exercice efficacement et demandent à P3 de répéter lorsqu'ils n'ont pas compris quelque chose (exemple : lexique nouveau)

Production écrite	- production écrite d'un texte sur les gouts →compréhension rapide	Négative : - production écrite d'un texte sur les gouts →les élèves commencent à être un peu dissipés
	- les élèves doivent remettre des mots d'une phrase dans l'ordre et l'écrire sur leur tableau →certains élèves ont du mal à comprendre la consigne et P3 utilise alors le français de manière individuelle pour leur expliquer l'exercice	→tous les élèves sont ravis d'utiliser leur tableau pour écrire les phrases dans le bon ordre (attitude très positive)
Compréhension écrite	- consigne en anglais pour les dialogues parfois difficile à comprendre pour certains élèves (problème de langue) →compréhension lente - même quand la consigne est en français, les élèves ont du mal à comprendre ce qu'ils doivent faire →incompréhension liée à l'exercice et non à la langue	→attitude relativement négative puisque les élèves considèrent l'exercice écrit « difficile » et beaucoup moins plaisant que les exercices oraux

Choix des langues et considération pour le répertoire linguistique des élèves

	Élèves	**P3**
Anglais	- répondre aux questions de P3 + poser des questions à P3 (pour demander des mots de lexique par exemple) - répéter après P3 le nouveau lexique (les aliments et leurs gouts) - certains élèves parlent en anglais entre eux	- toutes les tâches liées à l'EA de la langue anglaise - discipline

Français	- quand les élèves se trompent en anglais, ils le font remarquer en français (« je me suis trompé ») et P3 leur répond en anglais - quand un élève ne comprend pas ce que dit P3 en anglais, un autre lui traduit ou lui explique en français - quand les élèves rencontrent des difficultés (exemple : manque de lexique) ou pour demander la traduction d'un mot de lexique (exemple : « about ») - répondre aux questions de P3 →P3 leur demande de parler en anglais	- discipline (demander le silence après l'avoir demandé plusieurs fois en anglais) - répondre à l'incompréhension des élèves - traduire de manière très ponctuelle du lexique + expliquer le sens de certains mots - donner les devoirs - parler de la civilisation irlandaise (Saint-Patrick) →aspect culturel - P3 utilise le français de manière individuelle pour expliquer une consigne incomprise pour certains élèves (production écrite)

Développement de compétences linguistiques

Compétences	Capacité	Type de production	Difficultés
Phonologiques	Limitée mais opérationnelle	Les élèves ont des difficultés avec la prononciation de l'anglais	- accent français très présent (exemple pour le « r ») - phrases saccadées - exemples : « does » prononcé [duz], « India » prononcé [ɛ̃dia], « luck » prononcé [lyk], « charmed » prononcé [ʃaʁmƐd], « March » prononcé [maʁʃ] - oublie de la prononciation des « s » finaux →P3 reprend les élèves et les fait répéter après lui
Verbales	Les élèves sont capables de conjuguer des verbes du type to like, to hate, to be	- Verbes simples au présent à la 1ère personne mais très bien conjugués + un peu de prétérit (déjà vu au cours des séances précédentes) + aucun nouveau verbe exemples : « I like apple », « I don't like… », « Do you like … ? », « Yes, I do », « No, I don't »	- problème de personne : « Yes, I do » (au lieu de « she does »), →les élèves apprennent les réponses sans réfléchir à leur signification et par conséquent se trompent quand ils les utilisent - problème de conjugaison et de différenciation entre « do/does » : « No, he don't » (au lieu de « he doesn't »)

Lexicales	Les élèves sont capables d'utiliser des mots qu'ils connaissent déjà	Vocabulaire simple et déjà vu en classe (la possession, le temps, les animaux, les métiers, la date, l'alimentation, les gouts) →pas de nouveaux mots mais très bien employé	- les élèves demandent quelques mots de vocabulaire qu'ils ne connaissent pas pour pouvoir s'exprimer ou pour comprendre le texte de compréhension orale - certains élèves traduisent littéralement des mots anglais pour deviner leur sens en français et cela ne fonctionne pas →exemple : « chou » se dit « cabbage » et un élève a demandé si cela signifiait « cabas » en français - mélange entre « what/where »
Syntaxiques et grammaticales	Les élèves sont capables de faire des phrases en anglais simples mais très bien construites (phrases apprises par cœur de types « questions/ réponses »	- phrases simples et répétitives de types « I like », « I don't like », « Do you like… ? » →pas de nouvelles productions	- les élèves confondent l'ordre des mots (« is she/she is ») + les sujets (« she/I ») + les questions : pour demander l'âge, ils posent la question « how are you ? » - mélange entre « are you / how are you » à plusieurs reprises → exemple : « how are you a girl ? » - les élèves oublient des mots : « I [am] from », « she lives [in] Dublin →pas de réflexion sur la syntaxe ni sur la langue, pas de comparaison avec le français)

Marques transcodiques

Type de marque transcodique	**Langues en jeu**	**Exemples**
Alternance codique	Français et Anglais	- pour compenser le manque de vocabulaire, les élèves remplacent le mot qui leur manque en anglais par sa traduction française →P3 les fait traduire en anglais exemple : I'm happy parce que Barcelone a gagné, He lives in Inde - quand les élèves se trompent en anglais, ils le font remarquer en français (« je me suis trompé ») et le P3 leur répond en anglais

Emprunt		- lorsque les élèves ne connaissent pas la traduction d'un mot en anglais, ils utilisent le mot français qu'ils essayent de prononcer comme si ce mot était anglais

Notons que la fréquence de ces marques transcodiques est relativement faible puisque P3 n'autorise pas ces élèves à recourir au français ou à d'autres langues. Rappelons qu'il considère l'immersion dans la langue cible (ici l'anglais) comme primordiale.

Annexe 42 : Observations de la classe monolingue de 6e du professeur P8 apprenant l'anglais

Modalités

La deuxième classe monolingue apprenant l'anglais est la classe de 6e du professeur P8 que nous avons suivi durant cinq séances (le 17/03/2016, le 31/03/2016, le 12/05/2016, le 02/06/2016 et le 09/06/2016). Ces séances ont été observées dans la salle de classe de P8 de 9 h 30 à 10 h 30 une fois par semaine (le lundi). Les élèves de cette classe sont au nombre de 28 et parmi eux, tous étudient l'anglais LV1, un élève parle portugais chez lui et un autre est originaire du Honduras (donc parle espagnol).

Comportement des élèves

La classe de P8 est beaucoup moins active que les autres classes d'anglais que nous avons pu observer. Nous avons ainsi pu remarquer quelques participations spontanées de la part des élèves pour poser des questions de compréhension. Toutefois la classe en général reste relativement attentive, calme voire passive. Seuls quelques élèves interviennent volontairement à l'oral lorsque P8 interroge la classe et leurs interactions se limitent bien souvent à des mots réponses en anglais (« yes », « no »), ou bien à des réponses plus développées mais en français.

Compréhension de la consigne et attitude face à l'activité

Type d'activité	Compréhension	Attitude
Compréhension orale + production orale	- écoute d'une bande audio sur une situation réelle (description d'une famille pour l'arbre généalogique) + expliquer en anglais ce qu'ils ont compris →(les élèves comprennent très vite les consignes puisqu'elles sont toutes expliquées en français + activités habituelles)	- attitude positive →les élèves écoutent attentivement la bande audio et sont concentrés + quelques-uns d'entre eux veulent participer à l'oral pour récapituler en anglais ce qu'ils ont compris
Production écrite	- remplissage de l'arbre généalogique à partir de la bande audio (compréhension rapide)	- attitude positive voire passive →les élèves se mettent au travail silencieusement
Compréhension orale + production orale	- les élèves répondent aux questions du professeur sur les liens de parenté (compréhension rapide)	- attitude relativement positive →quelques élèves sont volontaires pour répondre aux questions de P8

Évaluation orale	- P8 interroge les élèves qui ne sont pas encore passés à l'oral (compréhension rapide)	- attitude très passive voire négative →toute la classe est silencieuse et les élèves attendent que P8 les interroge (pas de volontaire →évaluation notée)

Choix des langues et considération pour le répertoire linguistique des élèves

	Élèves	**P8**
Anglais	- interagir en anglais par deux →au départ, les élèves ne savent pas s'ils doivent parler en anglais ou en français puisque P8 explique toutes les consignes en français →le choix de la langue de P8 influence le choix de la langue des élèves - répondre aux questions posées par P8 en anglais - répètent après P8 le nouveau vocabulaire - réaliser les différents exercices d'anglais	- donner quelques consignes ou mots de vocabulaire (en traduisant les consignes des activités) - discipline - demander aux élèves de ne pas traduire en français - expliquer d'abord le nouveau vocabulaire en anglais avant de donner la traduction en français

Français	- poser des questions à P8 (sur l'évaluation) - répondre aux questions posées par P8 en français	- explication des consignes de toutes les activités de l'évaluation - discipline - donner les devoirs - traduire des mots techniques - expliquer des points de grammaire, de conjugaison ou de syntaxe (exemples : conjugaison 3e personne du singulier de l'indicatif présent + possession + heures) - hors contenu linguistique (demande si la lumière ne dérange pas pour le rétroprojecteur) - expliquer les erreurs des élèves - comparer les langues française et anglaise pour montrer aux élèves les ressemblances et les différences entre les langues - demander de répéter - répondre aux questions des élèves posées en français
Espagnol		- comparer les cas irréguliers de verbes en anglais, en français et en espagnol pour arriver à la conclusion qu'en anglais il n'y a presque jamais d'exceptions

Développement de compétences linguistiques

Compétences	**Capacité**	**Type de production**	**Difficultés**
Phonologiques	Limitée	Les élèves ne savent prononcer que les mots qu'ils ont déjà rencontrés, et même dans ce cas leur prononciation reste souvent très française	- exemples : « History » (on ne prononce pas le « o »), « expensive » (les élèves prononcent le « en » comme en français) →P8 reprend les erreurs, explique les sons et fait répéter les élèves - parfois les élèves demandent à P8 comment se prononce un mot - les élèves oublient de prononcer le « s » final à la fin des verbes à la 3e personne au présent de l'indicatif
Verbales	Les élèves sont capables de conjuguer des verbes au présent qu'ils ont déjà vus en cours	Verbes simples conjugués à la 1ère personne du singulier du présent de l'indicatif	exemple : I living in (au lieu de « I'm living »)

Lexicales	Les élèves savent plus ou moins utiliser le vocabulaire qu'ils ont déjà vu	Lexique basique et déjà vu en classe	exemple : how many pets *are* you ? (au lieu de « have »)
Syntaxiques et grammaticales	Les élèves construisent des phrases simples voir utilisent uniquement des mots-phrases	- Les élèves sont capables de se présenter, de parler d'eux, de poser des questions, de parler de leur famille et de leurs loisirs	- phrases incomplètes sans sujet ni verbe - certains élèves se contentent de donner des mots-phrases (et même ces derniers sont parfois laborieux) - exemples : « I one pet » (au lieu de « I have »), « how many pets » (il manque le verbe) - récitent des phrases qu'ils ont apprises par cœur mais ne sont pas capables de produire de nouveaux énoncés

Marques transcodiques

Type de marque transcodique	**Langues en jeu**	**Exemples**
Diglossie	Français + Anglais	Plusieurs élèves parlent en français de manière récurrente et P8 répond en anglais
Emprunt		Certains mots anglais sont prononcés par les élèves comme en français (exemples : « uncle », « aunt », « nephew »)
Alternance codique		P8 dit : « she doesn't quoi ? »

Annexe 43 : Observations de la classe monolingue de 5e du professeur P7 apprenant l'espagnol

Modalités

La première classe monolingue apprenant l'espagnol est la classe de 5e du professeur P7 que nous avons suivi durant trois séances (le 30/03/2016, le 04/05/2016 et le 18/05/2016). Ces séances ont été observées dans la salle de classe de P7 de 8 h à 9 h une fois par semaine (le mercredi). Les élèves de cette classe sont au nombre de 23 et parmi eux, tous étudient l'anglais en LV1 et un élève parle portugais, huit arabe, trois espagnol, un berbère et un bulgare chez eux.

Comportement des élèves

La classe de 5e de P7 est une classe relativement active – compte tenu de l'horaire de classe (première heure de la journée). De fait, beaucoup d'élèves sont motivés et volontaires pour participer à l'oral et pratiquer leur espagnol, en répondant aux questions posées par P7 en espagnol ou bien en participant de manière spontanée pour poser des questions à P7 (exemple : questions de compréhension). Le cours est en grande partie oral et interactif puisque les prises de paroles sont très courtes, quels que soient les acteurs (P7 ou élèves) ainsi que les activités.

Compréhension de la consigne et attitude face à l'activité

Type d'activité	**Compréhension**	**Attitude**
Compréhension orale + Production orale	Les élèves comprennent très vite qu'ils doivent répondre aux questions de P7 sur les habitudes et les matières scolaires	- Réponses aux questions de P7 →attitude positive : beaucoup d'élèves veulent participer à l'activité orale sur les habitudes, traduire les matières scolaires et répondre aux questions de P7 sur l'emploi du temps d'un élève fictif espagnol - Activité de compréhension orale →attitude très positive : les élèves sont attentifs et volontaires pour dire ce qu'ils ont compris (mots ou phrases entières). On remarquera l'investissement des élèves (fort taux de participation et motivation élevée)

Production orale	Les élèves comprennent rapidement qu'ils doivent poser des questions aux autres élèves sur les lieux, demander la date de naissance de leurs camarades et y répondre	→attitude positive : beaucoup d'élèves veulent poser des questions aux autres élèves et répondre aux questions qu'on leur pose
Compréhension écrite	- Compréhension d'un texte écrit à l'oral (activité réalisée en français donc compréhension rapide de la consigne)	→attitude positive : beaucoup d'élèves veulent lire à haute voix le texte et participer à l'oral pour dire ce qu'ils ont compris
	- Remplir le questionnaire de compréhension sur le texte (compréhension rapide car tâche habituelle)	→attitude positive : les élèves se mettent tout de suite au travail et en silence
Évaluation orale	- réciter à l'oral les mois de l'année (compréhension rapide)	→attitude neutre voire négative : quelques élèves sont volontaires mais peu d'enthousiasme
Évaluation écrite	- dictée de nombres (entrainement) (compréhension rapide)	→attitude négative : les élèves savent que s'il y a entrainement c'est parce que bientôt ils auront une évaluation de connaissances

Choix des langues et considération pour le répertoire linguistqiue des élèves

	Élèves	**P7**
Espagnol	- répondre aux questions de P7 posées en espagnol - poser des questions à P7 - réciter leur leçon - dire ce qu'ils ont compris - répéter après P7 des constructions de phrases plus complexes - réaliser les activités orales (poser des questions à leurs camarades et répondre)	- toutes les tâches liées à l'EA de la langue espagnole

Français	- quand un élève ne comprend ce que dit P7 en espagnol, un autre traduit en français - demander du vocabulaire - répondre aux questions posées en français par P7 (exemple le Royaume d'Espagne) - poser des questions de compréhension quand ils rencontrent des difficultés de langue ou de vocabulaire - manque de motivation pour parler en espagnol (parfois les élèves n'essaient même pas de passer par l'espagnol pour s'exprimer lorsqu'ils s'adressent à P7). - parler entre eux (bavardage)	- discipline - traduire de manière très ponctuelle du lexique + expliquer le sens de certains mots - donner les devoirs - poser des questions d'introduction de la nouvelle séquence sur le Royaume d'Espagne - donner les objectifs de la séquence (nouvelle séquence) - explication de points de grammaire (différence entre « en » et « al » + utilisation du verbe « estar » pour situer) - expliquer certaines consignes d'exercices (exemple activité de compréhension écrite)

Développement de compétences linguistiques

Compétences	**Capacité**	**Type de production**	**Difficultés**
Phonologiques	Relativement élevée	Les élèves prononcent relativement bien l'espagnol	- Prononciation très française (par exemple les « o » sont très fermés) - Plusieurs élèves prononcent « ñ » comme un « n » français →exemple : « Cataluña » et P7 les corrige à chaque fois - exemples : [konoso] (au lieu de [konosko]) ; [otonomia] (au lieu de [autonomia]) - les élèves ne prononcent pas les « s » finaux →exemple : « conoces » - Prononciation du « r » et du « j » comme en français →exemple : « reino » et « junio » - Les élèves qui parlent espagnol, arabe et/ou catalan prononcent très bien l'espagnol (surtout les chiffres et mois)
Verbales	Basique →beaucoup d'erreurs de personne et pourtant les élèves	Les élèves utilisent des verbes simples au présent de l'indicatif à la 1ère et la 3e	exemples : « yo no desayunas » (au lieu de « desayuno ») →faute commise plusieurs fois par différents élèves ; « volvo » (au lieu de « vuelvo ») ; « acuesto » (au lieu de « me acuesto ») ; « las islas baleares está » (au lieu de

	parlent à la 1ère personne du singulier	personne du singulier (exemple verbe « estar »)	« están ») ; « repita » (au lieu de « repite »)
Lexicales	Les élèves sont capables d'utiliser des mots qu'ils connaissent déjà	Les élèves utilisent du lexique simple déjà vu en classe lors des cours précédents	- Les élèves ne devinent pas les mots nouveaux et demandent systématiquement la traduction en français à P7 - Les élèves ne connaissent pas tous les mois de l'année ni les points cardinaux (et pourtant vocabulaire basique déjà étudié) - Les élèves mélangent les chiffres (exemple : mélange entre 3 et 13) - exemples : ¿ qué es la capital ? (au lieu de « cuál es ») ; « es nombres es » (au lieu de « su nombre es »)
Syntaxiques et grammaticales	Les élèves sont capables de faire des phrases simples en espagnol	Phrases très simples et souvent parsemées d'erreurs	- Les élèves oublient souvent les verbes ou les articles dans leurs phrases et P7 doit les reprendre et les corriger - P7 demande souvent aux élèves de faire des phrases complètes et les aide à les construire lorsqu'ils rencontrent des difficultés

On constate que toutes ces compétences restent très limitées et n'atteignent pas le niveau A1 du CECRL chez la majorité des élèves de cette classe. Au contraire certains élèves (ceux qui parlent arabe, catalan et espagnol) ont de très bonnes notions d'espagnol, ont un lexique relativement vaste et prononcent parfaitement cette langue.

Marques transcodiques

Type de marque transcodique	**Langues en jeu**	**Exemples**
Alternance codique	Français et Espagnol	P7 explique une consigne en français et finit sa phrase par « por favor »
Diglossie		Quand P7 pose une question en espagnol, certains élèves répondent spontanément en français et P7 doit leur demander de parler en espagnol
Emprunt	Arabe, Espagnol et Français	Un élève d'origine arabe traduit mal le vocabulaire espagnol en français car il passe par l'arabe qui ne fonctionne pas

Emprunt	Anglais et Espagnol	exemple : « my » (au lieu de « mi ») ; « april » (au lieu de « abril »)

Notons que la fréquence de ces marques transcodiques est relativement importante puisque P7 autorise – ou tout du moins ne réprimande pas – le recours au français.

Annexe 44 : Observations de la classe monolingue de 4e du professeur P7 apprenant l'espagnol

Modalités

La deuxième classe monolingue apprenant l'espagnol est la classe de 4e du professeur P7 que nous avons suivi durant deux séances (le 04/05/2016 et le 18/05/2016). Ces séances ont été observées dans la salle de classe de P7 de 9 h à 10 h une fois par semaine (le mercredi). Les élèves de cette classe sont au nombre de 26 et parmi eux, tous étudient l'anglais en LV1 et deux élèves parlent portugais, un turc, cinq arabe, un allemand et un camerounais chez eux.

Comportement des élèves

La classe de 4e de P7 est une classe légèrement nonchalante (exemple : les élèves viennent en classe sans avoir travaillé chez eux au préalable) et relativement passive (peu d'élèves participent activement). De fait, quelques élèves (deux ou trois) participent à l'oral mais la grande majorité attend que le cours passe. Ceux qui participent répondent aux questions posées par P7 en français et en espagnol.

Compréhension de la consigne et attitude face à l'activité

Type d'activité	**Compréhension**	**Attitude**
Compréhension orale + Production orale	- Les élèves comprennent très vite qu'ils doivent répondre aux questions de P7 sur la conversation téléphonique	→attitude passive voire négative : les élèves n'ont pas appris le vocabulaire dont ils ont besoin et ne peuvent donc pas répondre aux questions. Aucun élève ne participe par manque de connaissance
	- compréhension orale d'une vidéo (exercice habituel donc compréhension rapide)	→attitude positive : participation relativement active
	- activité sur l'utilisation du verbe « doler » (activité simple donc compréhension rapide)	
Compréhension écrite	- compréhension écrite du texte sur une conversation téléphonique (compréhension rapide)	→attitude négative : un seul élève lève la main pour répondre aux questions de correction

Choix des langues et considération pour le répertoire linguistique des élèves

	Élèves	P7
Espagnol	- répondre aux questions de P7 posées en espagnol - réaliser les activités orales (utilisation di verbe « doler »)	- toutes les tâches liées à l'EA de la langue espagnole - activités non linguistiques (exemple : lorsque P7 demande à un élève de baisser les stores)
Français	- demander du vocabulaire - répondre aux questions posées en français par P7 - parler entre eux (bavardage)	- discipline - traduire le nouveau lexique - présenter la nouvelle séquence ainsi que ses objectifs - explication de points de grammaire (verbe « doler ») - expliquer certaines consignes d'exercices

Développement de compétences linguistiques

Compétences	Capacité	Type de production	Difficultés
Phonologiques	Relativement élevée	Les élèves prononcent relativement bien l'espagnol	- Prononciation très française →les « o » et les « a » sont très fermés - Prononciation du « r » et du « j » comme en français →exemple : « reino » et « junio »
Verbales	Basique	- Les élèves utilisent des verbes simples au présent de l'indicatif mais avec beaucoup de fautes de personnes, d'accord ou encore de conjugaison pure - Ils utilisent également le passé composé avec davantage encore de difficultés →ils ont recours au français et à l'anglais pour s'aider	- Les élèves construisent souvent leurs phrases sans verbe - Les élèves ne connaissent pas des verbes basiques comme « hacer » et « ver » - Quand les élèves construisent des phrases au passé composé ils oublient souvent l'auxiliaire - Les élèves mélangent les personnes au présent de l'indicatif et conjuguent tous les verbes comme s'il n'existait qu'un groupe (terminé en – er)

Lexicales	Les élèves sont capables d'utiliser des mots qu'ils connaissent déjà	Les élèves utilisent du lexique simple déjà vu en classe lors des cours précédents mais de manière efficace	- Il manque du vocabulaire aux élèves car ils n'étudient pas d'un cours à l'autre - Les élèves ne différencient pas « por » et « para »
Syntaxiques et grammaticales	Variable selon les élèves : certains ont des compétences très importantes et d'autres ont des lacunes →niveau de classe hétérogène	Les élèves sont capables de construire des phrases pour dire s'ils sont d'accord ou pas, dire ce qu'ils ont compris de la compréhension orale et demander du vocabulaire qu'ils ne connaissent pas	- P7 demande souvent aux élèves de faire des phrases complètes et les aide à les construire lorsqu'ils rencontrent des difficultés - Certains élèves ne savent pas construire de phrases syntaxiquement correctes (l'ordre des mots n'est pas respecté)

Marques transcodiques

Type de marque transcodique	**Langues en jeu**	**Exemples**
Emprunt	Espagnol + occitan ou catalan	- exemple : « activitat » (au lieu de « actividad »)
	Français + Espagnol	- exemple : « agradable » (prononcé [agʁeabl] au lieu de [agʁadable]) →l'élève a lu le début du mot uniquement et l'a complété avec le mot français (conséquence de l'accumulation de pression due à l'évaluation ainsi que la lecture à voix haute) ; « la mar » (au lieu de « el mar ») →changement de genre ; « donna » (au lieu de « da ») ; « coudo » (au lieu de « codo »)
Alternance codique		P7 utilise les deux langues dans ses phrases en traduisant en français les parties les plus complexes
	Espagnol + Anglais	- exemple : « ellos had ido » (au lieu de « han »)

Notons que la fréquence de ces marques transcodiques est relativement importante puisque P7 autorise – ou tout du moins ne réprimande pas – le recours au français.

Annexe 45 : Observations de la classe mixte de 4e du professeur P10 apprenant l'espagnol

Modalités

La classe mixte apprenant l'espagnol est la classe de 4e du professeur P10 que nous avons suivi durant cinq séances (le 17/03/2016, le 31/03/2016, le 12/05/2016, le 02/06/2016 et le 09/06/2016). Ces séances ont été observées dans la salle de classe de P10 de 10 h 30 à 11 h 30 une fois par semaine (le lundi). Les élèves de cette classe sont au nombre de 23 dont six étudient également l'occitan (mélange d'une classe monolingue et d'une classe bilingue). Parmi ces 23 élèves, tous les élèves font anglais LV1, trois élèves ont le portugais comme langue maternelle et un élève parle arabe.

Comportement des élèves

La classe de P10 est une classe hétérogène : quelques élèves sont très actifs et d'autres sont très passifs voire inactifs et/ou dérangeants pour le reste de la classe (bavardage, bruits de matériel scolaire). De fait, la classe est généralement agitée et les élèves ont tendance à bavarder dès le début de chaque cours. Toutefois, lorsque les activités commencent, les élèves sont relativement attentifs (notamment lorsque leurs camarades participent à l'oral). Les prises de paroles sont souvent rythmées par P10 qui pose des questions auxquelles répondent des élèves volontaires, ainsi que par les questions posées spontanément par les élèves (vocabulaire, compréhension des activités).

Compréhension de la consigne et attitude face à l'activité

Type d'activité	**Compréhension**	**Attitude**
Correction orale	On notera l'omniprésence d'activités de corrections à l'oral (sur les métiers, les gouts, le futur, l'imparfait) d'où la compréhension rapide par les élèves de ce type d'activité	→attitude relativement positive (compte tenu de l'ambiance générale de la classe) : quelques élèves sont volontaires pour participer aux corrections à l'oral
Évaluation orale	Les élèves comprennent très vite qu'ils vont présenter le travail à l'oral et au tableau (ils doivent seulement lire leur présentation)	→attitude positive : exercice préparé à l'avance
	Compréhension très rapide (tâche habituelle) d'évaluation orale (ici concernant le vocabulaire des métiers)	→attitude négative : tous les élèves sont silencieux et espèrent ne pas être interrogés (pas de volontaire)

Compréhension écrite	Les élèves comprennent très vite qu'ils doivent repérer les verbes au passé d'un texte	→attitude positive : les élèves se mettent presque tous au travail et de manière silencieuse

Notons que toutes les consignes sont données par P10 en français ce qui fausse l'aspect « compréhension de la consigne ».

Choix des langues et considération pour le répertoire linguistique des élèves

	Élèves	**P10**
Espagnol	- répondre aux questions de P10 posées en espagnol - réciter leur leçon (verbes irréguliers à l'imparfait) - répondre à l'oral aux questions de compréhension écrite - donner le vocabulaire des métiers - participer aux corrections des activités	- toutes les tâches liées à l'EA de la langue espagnole - discipline
Français	- demander du vocabulaire - répondre aux questions posées en français par P10 - poser des questions de compréhension quand ils rencontrent des difficultés de langue ou de vocabulaire (conjugaison →différence entre « gusta/gustan ») - parler entre eux (bavardage)	- discipline - donner du vocabulaire nouveau - donner les devoirs - explication de points de grammaire (différence entre « tener que » et « hay que » ; « soler + infinitif ») - donner les consignes des différentes activités - correction orale des erreurs/fautes des élèves - donner les notes des évaluations orales

Développement de compétences linguistiques

Compétences	**Capacité**	**Type de production**	**Difficultés**
Phonologiques	Relativement élevée	Les élèves prononcent relativement bien l'espagnol	- Prononciation française légèrement présente - les élèves ont des difficultés à lire les nombres en espagnol - les élèves ne prononcent pas les « s » finaux →exemple : « conoces »

			- Prononciation du « r » comme en français →exemple : « prado » ; « guerra » ; « para » - Prononciation du « z » comme en français →exemple : « zapatos » prononcé [zapatos] au lieu de [sapatos]
Verbales	Très élevée	- Les élèves utilisent des verbes simples au présent de l'indicatif - Les élèves sont capables de construire des phrases au passé (à l'aide d'un texte) alors qu'ils n'ont jamais étudié ce temps - Utilisation du futur et du subjonctif avec quelques erreurs de conjugaison	exemples : « la escena se pasa » (au lieu de « la escena pasa ») →plusieurs fois constatée ; « es los soldados » (au lieu de « son ») ; « tiene une iglesia » (au lieu de « hay una iglesia ») - « nos gustan la obra » (au lieu de « gusta ») →les élèves ont des difficultés à accorder les verbes de gouts avec le COD - « están valientes » (au lieu de « son ») →mélange entre « ser/estar » - problème avec les conjugaisons au futur →mélange entre les 1ère et 3e personnes du singulier - problème d'accords (subjonctif + futur) →exemple : Cuando (+subjonctif)… (+futur)… - les élèves ont tendance à parler au présent de l'indicatif et ont des difficultés avec l'imparfait
Lexicales	Les élèves sont capables d'utiliser des mots qu'ils connaissent déjà	Les élèves utilisent du lexique simple et complexe déjà vu en classe lors des cours précédents	- exemples : « fusilado » (au lieu de « fusilamiento ») ; « los francesos » ou « los francés » (au lieu de « los franceses ») ; « la escena esta mucho tristeza » (au lieu de « esta muy triste ») - Problèmes de genre →exemples : « es una cuadro » (au lieu de « un ») ; « en los afueras » (au lieu de « las ») ; « la terror » (au lieu de « el ») ; « las olores » (au lieu de « los ») ; « la tema » (au lieu de « el ») - difficultés à différencier « por/para » →exemple : « 55 cm para 40 cm » (au lieu de « por ») - difficultés à accorder les adjectifs

			avec le nom →exemple : « esta obra es histórico y romántico » (au lieu de « histórica » ; « romántica »)
Syntaxiques et grammaticales	Les élèves sont capables de faire des phrases simples en espagnol	Les élèves sont capables de construire des phrases simples pour répondre aux questions de P10 et des phrases complexes si elles sont préparées à l'avance et/ou déjà vues en cours	exemples : « la chica solía contenta » ou « la chica solía estaba contenta » (au lieu de « solía estar contenta ») ; « no gusta nada el inglés » (au lieu de « no os gustaba nada el inglés ») - les élèves ont des difficultés avec les prépositions, les articles et les pronoms →exemples : « vemos [a] los soldados » ; « a alba [le] encantaba hacer paseos en bici » ; « a alba le gustaba [la] leche »

Marques transcodiques

Type de marque transcodique	**Langues en jeu**	**Exemple**
Diglossie	Français + Espagnol	P10 pose une question en espagnol et un élève répond en français →P10 traduit ce qu'a dit l'élève en espagnol pour le reste de la classe

Notons que la fréquence de ces marques transcodiques est relativement faible puisque P10 n'autorise que très peu le recours au français par ces élèves (même si P10, pour sa part, utilise le français et l'espagnol à intermittence durant ces cours).

Annexe 46 : Observations de la classe mixte de CE2-CM1 du professeur P12 apprenant l'espagnol

Modalités

La classe mixte recomposée[229] apprenant l'espagnol est la classe de CE2-CM1 du professeur P12 que nous avons suivi durant trois séances (le 20/05/2016, le 17/06/2016 et le 24/06/2016). Ces séances ont été observées dans la salle de classe de P12 de 9 h à 9 h 45 une fois par semaine (le vendredi). Les élèves de cette classe sont au nombre de 20 (20 CM1 et deux CE2) sont tous bilingues français-occitan (sauf les deux élèves de CE2). Par ailleurs, tous les élèves étudient également l'anglais en LV1[230], un élève parle arabe chez lui et un autre d'origine maghrébine (parlant arabe) vient d'une classe bilingue espagnol-catalan à Barcelone[231].

Comportement des élèves

La classe de P12 est une classe très active voire parfois hyperactive (dernier jour de la semaine), ce qui occasionne soit la réalisation des activités de manière enthousiaste soit des difficultés de concentration. Toutefois, les prises de paroles sont souvent rythmées par P12 qui pose des questions auxquelles répondent des élèves volontaires, ainsi que par les questions posées spontanément par les élèves (vocabulaire, compréhension des activités).

Compréhension de la consigne et attitude face à l'activité

Type d'activité	**Compréhension**	**Attitude**
Compréhension orale	Les élèves comprennent très rapidement qu'ils doivent prendre en note les mots qu'ils comprennent de la vidéo (conte)	→attitude positive : tous les élèves sont attentifs et se mettent au travail silencieusement
	Les élèves comprennent très rapidement qu'ils doivent dessiner ce que décrit P12 (exercice sur les repères spatiaux, les couleurs et les animaux)	→attitude mitigée : tous les élèves se mettent au travail mais sont plutôt dissipés

[229] Les élèves de cette classe correspondent en majorité aux élèves de la classe habituelle de P12, qui ont choisi d'apprendre l'espagnol en plus de l'anglais en LV1, auxquels s'ajoutent des élèves de CM1 d'une autre classe de l'école qui sont également inscrits en espagnol LV1. Cette recomposition a pour motif un aspect pratique (temporalisation, espace) et est également due au fait que seul P12 est habilité en espagnol.

[230] Ces élèves voient les 1 h 30 de classe de LV hebdomadaire divisée en deux : 45 minutes pour l'anglais et 45 minutes pour l'espagnol.

[231] Au moment de notre observation de classe, cet élève avait quitté Barcelone depuis seulement six mois et était inscrit dans une classe bilingue français-occitan depuis son arrivée en France.

Production orale	Les élèves comprennent très rapidement qu'ils doivent traduire à l'oral les titres des vidéos de l'espagnol au français	→attitude très positive : beaucoup d'élèves veulent participer à l'oral
	Les élèves comprennent très rapidement qu'ils doivent décrire à l'oral la vidéo image par image	
	Les élèves comprennent très rapidement qu'ils doivent rédiger un dialogue par binôme et le mettre en scène	
	Les élèves comprennent très rapidement qu'ils doivent décrire à l'oral une image pour parler en utilisant des repères spatiaux (prépositions « sur, sous, devant, derrière »)	
Production écrite	Les élèves comprennent très vite qu'ils doivent écrire une phrase pour résumer la vidéo qu'ils ont entendue	→attitude très positive : tous les élèves se mettent au travail de manière silencieuse

Choix des langues et considération pour le répertoire linguistique des élèves

	Élèves	**P12**
Espagnol	- répondre aux questions de P10 posées en espagnol - répondre à l'oral aux questions de compréhension écrite - donner le vocabulaire à l'oral (animaux, description image) - lire à haute voix leurs réponses - poser une question de compréhension à P12	- toutes les tâches liées à l'EA de la langue espagnole - discipline - reprendre les élèves qui parlent en occitan
Français	- répondre aux questions posées en espagnol ou en français (traduction) par P12 - poser des questions de compréhension quand ils rencontrent des difficultés - parler entre eux (bavardage) - mettre en commun par groupe de 3 ce qu'ils ont compris de la vidéo	- discipline - donner les consignes des différentes activités - rappeler aux élèves ce qu'ils ont déjà vu et travailler à partir d'un document antérieur
Occitan	- répondre aux questions de P12 posées en espagnol	Erreur d'habitude

On notera que P12 alterne les deux langues (français et espagnol) selon ses besoins.

Développement de compétences linguistiques

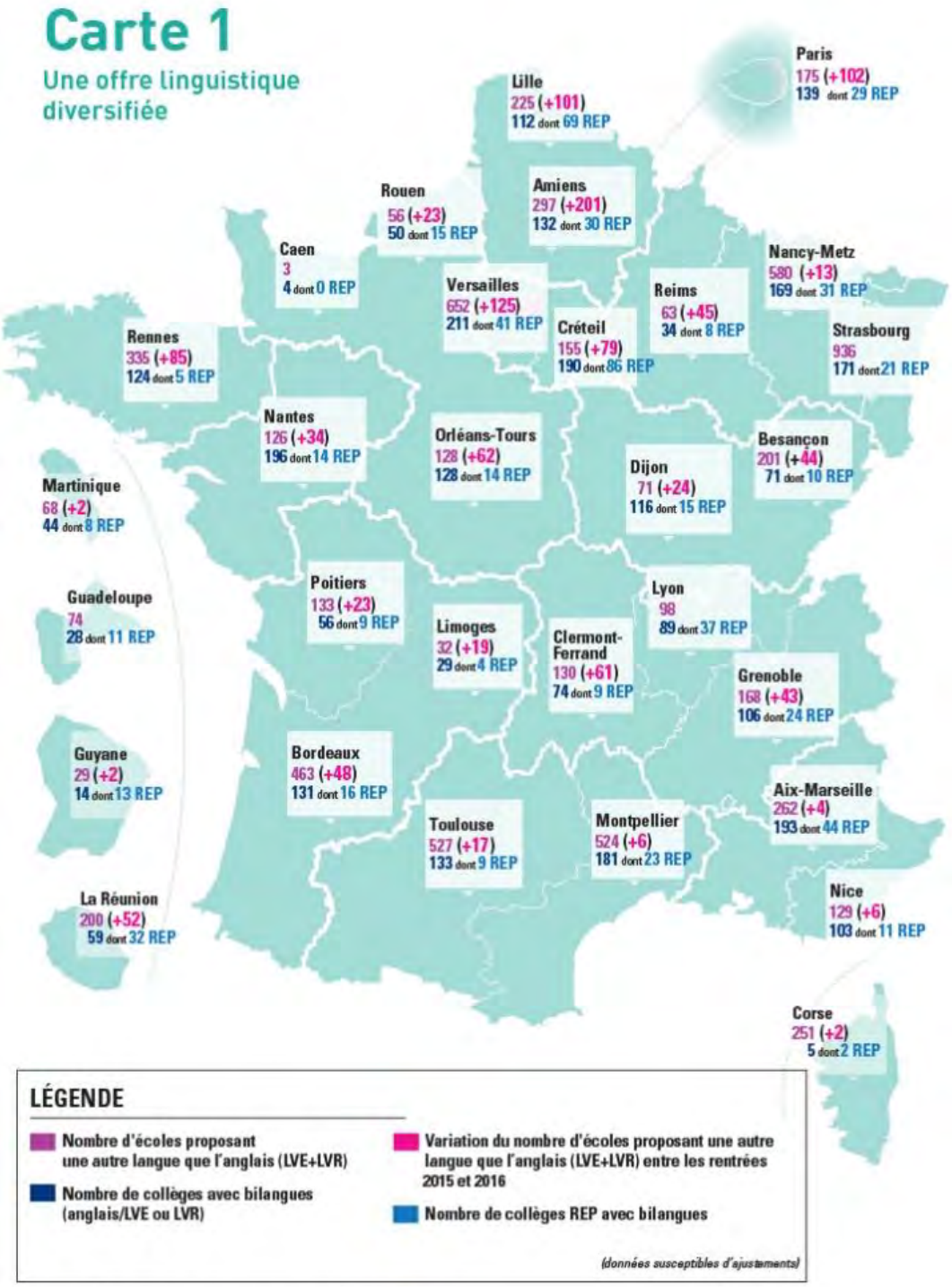
Compétences	Capacité	Type de production	Difficultés
Phonologiques	Relativement faible	Les élèves prononcent relativement bien l'espagnol	- Prononciation française légèrement présente →les « o » sont trop fermés - les élèves ne prononcent pas les « s » finaux - Prononciation du « r » et du « c » comme en français - « chocolate » prononcé [ʃokola] (au lieu de [tʃokolate]
Verbales	Relativement faible	Les élèves utilisent des verbes simples au présent de l'indicatif déjà vu en classe	- les élèves ont des difficultés avec le passé - les élèves ne reprennent que les verbes utilisés dans les questions de P12 →aucune nouvelle production exemples : « ¿ Cómo te llamos ? » (au lieu de « llamas ») ; « ¿ cuantos años tengo ? » (au lieu de « tienes ») ; « él es a la derecha » (au lieu de « está a la derecha »)
Lexicales	Relativement faible	Les élèves utilisent du lexique simple déjà vu en classe	- exemples : « la cua » (au lieu de « cola ») - Mélange entre « describir/escribir » (décrire/écrire) - difficultés à différencier les prépositions « al/a »
Syntaxiques et grammaticales	Très faible	Les élèves sont capables de construire des phrases simples (déjà vu en cours) avec l'aide de P12 et à partir des questions posées par P12	exemple : « la ratit a comer un munero » (au lieu de « la ratita ha comido … »)

Marques transcodiques

Type de marque transcodique	**Langues en jeu**	**Exemples**
Alternance codique	Occitan et Espagnol	« la cua » (au lieu de « cola »)
		- P12 utilise « anar » au lieu de « ir » →il se corrige aussitôt - Les élèves mélangent les chiffres quand ils comptent - « a la derech » (au lieu de « derecha »)
	Catalan et Espagnol	« ¿ Cómo te llames ? » (au lieu de « llamas »)
	Français et Espagnol	Les élèves ont des réactions naturelles en français
	Français, Espagnol et Occitan	L'élève venant de Barcelone mélange les 3 langues dans une phrase pour compenser son manque vocabulaire en espagnol puis en occitan
Diglossie	Français et Espagnol	P12 décrit une image en espagnol puis parle en français pour de la discipline et reprend en espagnol pour la description
	Occitan et Espagnol	P12 pose une question en espagnol et les élèves répondent « oui » en occitan (à plusieurs reprises)
Emprunt	Catalan et Espagnol	« debajo » prononcé [debatʃo] (au lieu de [debaxo])

Notons que la fréquence de ces marques transcodiques est relativement importante – et d'autant plus chez les élèves de CE2.

Annexe 47 : La carte des langues de 2016



© Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - janvier 2016

Annexe 48 : Parcours Langues Romanes, quelques exemples de projets déjà menés

Collège de Tournay- Hautes Pyrénées (70 élèves concernés)
Le parcours roman s'articule autour du projet « Peths camins de la Tramontanhada »
qui a pour thème les relations entre Gascogne, Aragon et Argentine.
Il concerne les élèves de la 6° à la 4° et compte avec la participation des professeurs d'occitan, d'espagnol, d'histoire-géographie et de latin.
Les travaux suivent deux axes :
Un travail de civilisation :
-Les Pyrénées au Moyen-Age : un portail ouvert entre Gascogne et Aragon
-L'émigration en Argentine : Les Gascons de la Pampa
Un travail sur les langues :
-Entretiens et conférences en occitan et en espagnol
-Comparaison de l'occitan gascon et de l'aragonais
-Études de documents en occitan, aragonais et espagnol (articles de presse, émissions de télévision, chansons, textes littéraires ou législatifs)
-Correspondance écrite en occitan et en espagnol avec des établissements scolaires espagnol et argentin. (production de textes documentaires)
Contact : Jean-Paul.Ferre@ac-toulouse.fr

Collège d'Espalion – Aveyron (74 élèves concernés)
Tous les élèves de 6° bénéficient d'une sensibilisation soit à l'occitan, soit à l'espagnol, soit au latin à raison d'une heure par semaine durant un trimestre. Ils changent de langue au trimestre suivant. À l'issue de chaque période, les élèves des différents groupes sont mélangés pour une mise en commun des apprentissages (reconnaissance de langues, comparaison des lexiques…). Ces activités sont prolongées en français par un travail sur la dérivation et la reconnaissance de racines.
Contacts : Aude-Marie.Marcon@ac-toulouse.fr Eliane.Moisset@ac-toulouse.fr

Collège de Martel – Lot (15 élèves concernés)
Le parcours roman est mis en œuvre en 5° dans le cadre des parcours diversifiés. Il est mené par les professeurs de latin, d'occitan et d'espagnol. Les activités s'articulent autour d'un thème culturel : « Le Sud dans tous ses états/États » : aliments, saveurs et festivités dans le nord-ouest de la Méditerranée.

Collège de Samatan – Gers (50 élèves concernés)
Les élèves qui le souhaitent peuvent suivre un cursus avec latin et occitan à parité horaire de la 5e à la 3e. L'horaire d'espagnol (LV 2 à partir de la 4e) n'est pas modifié.
Pour l'année en cours (2009), le projet s'articule autour de la création d'un récit de fiction qui se déroule dans les pays où les langues étudiées sont pratiquées ; pour le latin, le récit inclut

des lieux et des monuments liés à la civilisation romaine. Les classes qui ne participent pas directement au projet sont sollicitées pour effectuer des traductions. Des versions en italien et en portugais sont prévues avec la participation d'intervenants extérieurs.
Contact : Delphine.Castaing@ac-toulouse.fr

Collège de Saint- Affrique – Aveyron (117 élèves concernés)
Il existe un appariement entre la cité scolaire Jean Jaurès de Saint-Affrique et l'Institut d'Estudis Secundaris (IES) de Tremp en Espagne. Dans ce cadre, les élèves ont réalisé des travaux, des échanges et des visites avec le castillan, le catalan, le français et l'occitan comme outils de découverte et de communication : conversations croisées, recherches linguistiques sur le marché, presse et radio dans les quatre langues, architecture moderniste de Barcelone, art roman de part et d'autre des Pyrénées, pratique de danses catalanes et occitanes, comparaison des modes de vie… Ces activités communes ont permis de conforter la pratique plurilingue, d'identifier les parentés et les spécificités de chaque ensemble régional et national et de rapprocher les participants dans une perspective européenne.
Contact : Nathalie.Cluzel@ac-toulouse.fr
Projet semblable au lycée Foch à Rodez : Gauthier-Arnaud.Couffin@ac-toulouse.fr

Collège de Caraman – Haute-Garonne (en cours depuis 2011 ; 55 élèves concernés)
Professeurs d'Occitan, Espagnol et Latin
Mise en place après constat par les professeurs qu'un nombre important d'élèves à Caraman avait quelques compétences en occitan et/ou castillan en raison de leur environnement social ou familial.
12 séances de 45 minutes en accompagnement éducatif 6e et 5e
Tâche finale : mettre en scène un conte en plusieurs langues
-Découverte et écoute d'un même conte en occitan et en castillan (support : Albums jeunesse avec version audio/*Maria l'orgulhosa* ou *La cabra messorguièra*). Travail de compréhension orale et d'imprégnation. Deviner de quelles langues il s'agit.
-Travail sur les correspondances de mots entre occitan, espagnol et latin (classement d'étiquettes de couleur)
-Constitution de deux groupes : 1 occitan 1 castillan
Travail de reproduction orale dans chaque langue à l'aide des TIC (Audacity)
Travail de mise en scène
-Invitation à une représentation devant amis et autres professeurs.
Contact : Severine.Delpech@ac-toulouse.fr

Collège de Saint- Amans des Cots – Aveyron (65 élèves)
Professeurs d'Occitan, Espagnol, Français et Latin
Thèmatique choisie : « Magie, contes et légendes »
Chaque élève de sixième bénéficie de 10 séances d'occitan, espagnol et latin autour de cette thématique. Le professeur de français l'intègre aussi à ses cours.
Des activités de mise en commun intergroupe sont organisées.
Présentation des productions croisées lors du spectacle de fin d'année.

Collège Val de Cérou - Cordes -Tarn

Projet pluridisciplinaire mené en collaboration entre le collège et l'association occitane de culture populaire « *La Talvera* », avec la contribution des professeurs de français, d'histoire-géographie, de documentation. Découverte de la langue et culture occitanes, de ses liens avec l'environnement et avec les disciplines enseignées au collège. Niveaux 6e et 5e.

Annexe 49 : Dispositif EPI 1

Intitulé de l'E.P.I : Qu'y a-t-il dans notre assiette ?	
Thématique :	Corps, santé, bien-être et sécurité
Production de l'élève (Réalisation de l'élève, projet à construire par l'élève)	Projet final : conception d'un livre de recettes multiculturel plurilingue (anglais, espagnol, occitan et français) Autres réalisations : - mise en ligne de fiches recettes sur l'ENT - clips vidéo sur le thème de l'alimentation - proposition de menus étrangers à la cantine pendant la semaine du gout
Socle commun (quels domaines)	Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen Domaine 5 : les représentations du monde et de l'activité humaine
Programmes disciplinaires	Discipline 1 : LVE et LVR (entre 15 et 18 heures) - Étude du lexique : plats, boissons et aliments + expressions de la table. - Comprendre et prendre part à un échange au restaurant. - Aborder l'impact des vagues migratoires sur l'alimentation.
	Discipline 2 : SVT (4 heures) - Équilibre et sécurité alimentaire (obésité). - Assimilation des aliments par le corps.
	Discipline 3 : géographie (2 heures) - Les flux migratoires aux États-Unis et leur impact sur l'alimentation.
	Discipline 4 : technologie (4 heures) - Les nouvelles technologies au service de notre bien-être : découverte d'applications permettant de mesurer nos performances physiques, notre IMC
Public cible	Niveau 4e.
Intervenant extérieur	Intervention de l'infirmière du collège.
Mise en œuvre (Durée, organisation horaire, modalités, principes, outils pédagogiques, utilisation du numérique)	Durée de l'action : entre 36 et 40 heures dont 8 heures de co-enseignement LVE et LVR et SVT /technologie pour la réalisation des fiches recettes sous forme numérique et la conception du livre (projet final) dans lequel seront proposés des conseils nutritionnels. Utilisation du numérique : lecteurs MP4 pour les clips vidéo et *Libre Office* pour la réalisation des fiches recettes et du livre.

Parcours auquel participe l'EPI (PEAC, Citoyenneté, Avenir, EMI)	Parcours citoyen Parcours éducatif de santé
Évaluation et indicateur de réussite (Qui, quand, comment, quoi, quels indicateurs)	Conception de A à Z d'un produit fini : le livre de recettes commenté et illustré.

Annexe 50 : Dispositif EPI 2

Intitulé de l'E.P.I : VOYAGE ET LANGAGE AU-DELÀ DU GRILLAGE « Émigration clandestine d'enfants latino-américains vers les États-Unis.	
Thématique :	Interdisciplinaire : Langues et cultures étrangères/Cultures et créations artistiques
Objectif :	Découverte de la diversité des cultures et de leur mise en relation.
Production de l'élève (Réalisation de l'élève, projet à construire par l'élève)	Production théâtrale : Enchainement de saynètes, enregistrement de voix off faisant office de transition entre les différentes productions scéniques et réalisation de décors sous forme de supports numériques projetés sur grand écran.
Socle commun (quels domaines)	Domaine 5 : Représentations du monde et l'activité humaine Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer.
Programmes disciplinaires	Discipline 1 : Espagnol Compétences langagières : CO/PO/CE/PE, niveau A1+/A2 Discipline 2 : Anglais Compétences : CO/PO/CE/PE, niveau A2+ Compétence grammaticale : prépositions de lieu, forme progressive, expression du futur, du souhait, regret Compétence lexicale : lexique du voyage, de l'immigration, de la famille, du travail, sentiments Compétence culturelle : repères géographiques, notion de frontière, langue hybride, syncrétisme : Spanglish Compétence phonologique : comparaison des phonèmes, noms de villes, des noms propres
Public cible	Cycle 4 : 4e
Personnes ressources	Enseignant d'Espagnol, d'Anglais, d'Art plastique, Professeur documentaliste, AP
Intervenant extérieur	Responsable de la médiathèque du quartier de Bellefontaine et Centre culturel Alban Minville. Association ARCALT, Festival des rencontres des cinémas d'Amérique Latine (si possible)
Organisation de l'action (durée, étape, modalités de fonctionnement, régulation)	Durée : de janvier à juin 2017. (4 mois et demi en cumulé) Fonctionnement : progression parallèle en LV1 Anglais et LV2 Espagnol, puis co-animation. Alternance de 5 séances de 2 h séparées, puis 4 co-animées = 18 h. Démarche : progression des activités pédagogiques s'inscrivant dans un processus linéaire.

Mise en œuvre (Durée, organisation horaire, modalités, principes, outils pédagogiques, utilisation du numérique)	En amont des séances : préparation d'un corpus de textes, de chansons, de sites internet (articles/vidéos). Clarification des compétences travaillées pour faire un lien explicite entre les disciplines. Utilisation des outils numériques en salle info et des tablettes en classe. Effectif : 16 élèves par séances réparties en pôles d'activités (groupes de 4-5 élèves : différenciation pédagogique). ➔ Acteurs (mise en voix, théâtralisation, scénarisation) ➔ Chercheurs (ex. : webquest, corpus de documents) ➔ Scénaristes (écriture du script) ➔ Créateurs du décor numérique
Parcours auquel participe l'EPI (PEAC, Citoyenneté, Avenir, EMI,...)	PEAC
Évaluation et indicateur de réussite (Qui, quand, comment, quoi, quels indicateurs)	Les enseignants de langues évalueront les élèves à l'écrit et à l'oral, ainsi que les professeurs documentalistes lors des recherches. Mais ce ne seront pas les seuls : Lors de la tâche finale →Valorisation des productions des élèves par le public présent lors de la représentation théâtrale : Tâche non notée mais favorisant l'estime de soi.

Ressources possibles :

- www.democrats.org
- Cartes, statistiques démographiques
- Articles et enquêtes journalistiques sur le Spanglish, "Población de los Estados Unidos"
- Films : "West side story", "Babel", "Los sin nombres", "Ana"
- Série : "Desperate housewives"
- Vidéos : « illegal crossings at the California Mexico border », « Migrant families divided at Mexican borders », documentaire « La Bestia »
- Dessin "US border, keep out"
- Chansons : Sting, « An English man in NY » // King Chango « Venezuelan in NY »
- Poésie "She" (Poesía Chicana), Sergio ELIZONDO
- Témoignages : Jorge Ramos, niños de la frontera y sus desgarradores testimonios (7 » 48) : https://www.youtube.com/watch?v=IXYAmoCmWEc
- Recherche documentaire en français à faire au CDI.
- Article et vidéo en lien : Journal numérique "International", article "La Bestia, train de la mort des migrants mexicains" publié le lundi 8 septembre 2014, et reportage de Jean-Michel Leprince

Scénario : un groupe de jeunes migrants (12-13 ans) décident de partir du Guatemala pour fuir les Maras (bandes de délinquants sévissant dans les quartiers). Ils traverseront le Mexique sur un train de marchandises appelé La Bestia pour rejoindre clandestinement leurs familles

établies aux USA (Californie).

Acte	Espagnol	Co-animation	Anglais
		Présentation du projet	
1	sc1. Veille de départ de Guatemala City pour les jeunes.	sc3. Coup de fil entre les jeunes et leurs oncles et tantes aux USA	sc2. Repas familial aux USA et réception du coup de fil sur la volonté des cousins Guatémaltèques de venir aux USA.
2	sc1. Scène sur le train, jeunes molestés par les membres d'une Mara (gang)		sc2. Conditions de vie d'une famille Latino aux USA (travail, vie privée, loisirs)
3		Sc1. Création voix off pour narrer leur périple : descente du train, séparation du groupe, traversée à la nage du Rio Grande, rencontre avec la police des frontières (La Migra), arrestation de 3 d'entre eux. Sc2. Dialogue entre la police et ces 3 jeunes interceptés qui se feront expulser	
4	Sc1. Le groupe ayant réussi à passer donne RDV à un oncle, qui les amènera à Los Angeles en camion (dialogue lors de l'attente et l'arrivée du camion)		Sc2. En attendant leur arrivée : dispute au sein de la famille concernant les raisons de leur venue et les problèmes/dangers engendrés par le fait d'aider des immigrés clandestins.
5		Réunification de la famille : accueil et présentation, fête de bienvenue (un mélange interculturel de traditions représentatif des latinos aux USA) Piñata, Mariachi Création d'une chanson	

		chantée par tous en Espagnol, Anglais et Spanglish	
6		Répétition générale et représentation : Tâche finale	