

Université de Toulouse Jean-Jaurès

Mémoire de Master 2

EVOCA – Étude et Valorisation des patrimoines occitan et catalan

**De la ritualisation des interactions orales aux
interactions orales spontanées**

État des lieux des habiletés en interactions orales en occitan
dans une Calandreta

Mémoire présenté et soutenu par Sébastien Gonzalez Sous la direction de
Rafèu Sichel-Bazin

Soutenance tenue le lundi 20 octobre 2025
devant Sarra Brennan et Fabrice Corrons

Année universitaire 2024-2025

Sommaire

Introduction

Première partie : cadre théorique

Deuxième partie : méthodologie

Troisième partie : résultats

Conclusion

Bibliographie

Table des matières

Introduction

En tant qu'enseignant en Calandreta — du mot occitan *calandreta*, « alouette » — dans une classe élémentaire pratiquant la méthode immersive, la question des habiletés en interactions orales de mes élèves m'apparaît centrale. Elle constitue d'abord un indicateur des effets de l'enseignement/apprentissage d'une langue et permet d'en établir un diagnostic. Elle est ensuite indissociable de l'enjeu ultime de toute langue : la capacité à communiquer avec autrui. Enfin, la conversation elle-même se présente comme un outil privilégié d'acquisition des habiletés en interactions orales spontanées (IOS), car elle engage directement l'élève dans la pratique vivante de la langue.

La Didactique des Langues Vivantes Étrangères (DLVE) s'est construite au fil de nombreuses évolutions et de débats méthodologiques qui ont marqué son histoire. Leur contenu précis sera examiné dans ce mémoire, mais il importe déjà de souligner qu'ils interrogent la place de l'oral, le rôle de l'erreur, l'autonomie de l'élève ou encore les conditions de la progression linguistique. Ces débats constituent un cadre incontournable pour comprendre les choix pédagogiques actuels, notamment en matière d'enseignement immersif et de rituels scolaires.

L'IOS est un oral d'interaction dans une situation qui ne laisse pas présager les actes langagiers des interactants et qui contraint à une certaine fluidité dans les échanges. On peut postuler que les IOS constituent un domaine essentiel à l'enseignement/apprentissage d'une L2 parce qu'elles placent les apprenants dans des situations réelles ou « naturelles » de communication. Par homologie entre la fin et les moyens¹, on espère par ce biais atteindre l'objectif pédagogique. La méthode immersive multiplie le volume des échanges spontanés, d'autant plus si elle est « totale ». Le fait que le système Calandreta réunisse la démarche actionnelle, qui accorde une place centrale aux conversations, et la méthode immersive, qui multiplie ce type d'échange, m'a mené à poser la question des lieux et des moments favorisant les IOS entre les élèves.

C'est précisément dans ce contexte que s'inscrit la pédagogie des Calandretas. Nées en 1979 pour revitaliser la langue occitane, elles associent immersion totale et pédagogie institutionnelle. Leurs nombreuses institutions et rituels structurent la vie scolaire et organisent la circulation de la parole. Or, ces pratiques posent une question essentielle : dans quelle mesure les rituels scolaires

¹ ¹ ¹ Cette homologie a fini par être relativisée et, si on la considère aujourd'hui toujours comme une condition nécessaire, elle n'apparaît plus comme suffisante. Puren (2012 : 55) cite Thomières (1985 : 86-88) à ce propos : « On commence pourtant à se rendre compte que la spontanéité s'apprend lentement et de façon non spontanée. [...] On commence à se rendre compte qu'on n'apprend pas à écrire en écrivant des essais, même s'ils sont corrigés avec soin. »

participent-ils au développement des habiletés en interactions orales spontanées en occitan ? Quels sont précisément ces rituels, quelles formes prennent-ils dans la classe et dans l'école, et comment favorisent-ils, ou limitent-ils, l'émergence de la spontanéité linguistique ?

Pour répondre à cette problématique, ce mémoire s'organise en trois grandes parties. La première présente le cadre théorique et didactique, en revenant sur l'évolution de la DLVE, les fondements de l'enseignement immersif et le rôle attribué aux rituels scolaires. La deuxième partie décrit le terrain étudié, à savoir une classe de Calandreta, ainsi que la méthodologie de recueil et d'analyse des données. Enfin, la troisième partie propose une analyse des résultats et discute la manière dont rituels et échanges informels contribuent au développement des IOS en occitan, tout en ouvrant des perspectives pour l'enseignement immersif des langues régionales et minorées.

Chapitre 1 : cadre théorique

1.1. Pédagogie des langues vivantes, étrangères et régionales

Le terme de « démarche » est préféré à celui de « méthodologie » parce qu'il témoigne de la tendance actuelle en Didactique des Langues Vivantes Étrangères (DLVE). Cependant, c'est le terme de « méthodologie » qui apparaît le plus fréquemment dans notre étude parce que, nous appuyant essentiellement sur l'approche historique de Puren (1988), nous reprenons le lexique tel qu'employé aux époques concernées. Or il s'avère que : « méthodologie » était le terme majoritairement admis dans le passé. Dans le cadre de l'enseignement, la méthodologie peut contenir plusieurs méthodes définies par l'auteur comme « ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminés. » (Puren, 2012 : 81) Nous n'utiliserons jamais le mot « méthode » comme synonyme de « méthodologie ». Il semble que « méthode » ait un sens plus pragmatique de mise en application concrète en situation tandis que « méthodologie » en appelle à la dimension plus conceptuelle de l'approche et à ses fondements intellectuels. Le changement lexical se comprend comme une volonté de rupture. Les méthodologues du mouvement Freinet reprochaient aux méthodologies (« méthodes » dans le texte) de « mener à la robotisation » (Puren, 2012 : 258). Dans les années 1980, le terme « méthodologie » apparaissait comme trop monolithique et exclusif. Mais qu'entendre dans le mot « démarche » ? Selon Puren, il désigne toute méthodologie qui s'appuie sur les apprenants eux-même : les habitudes d'apprentissage, leur psychologie, leur vécu, etc. Il le distingue de l'« approche », méthodologie qui se base sur des éléments externes aux apprenants tels que les objectifs fixés, les supports, les contenus, etc (Puren, 2012 : 258).

1.1.1. Méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues anciennes

Pendant tout le Moyen Âge, le « bas-latin » était une langue vivante enseignée avec pour objectifs de savoir la lire, l'écrire et la parler couramment. À partir de la Renaissance, la diffusion de la Bible ainsi que des auteurs antiques latins, va imposer un latin classique plus éloigné des langues romanes qui en sont issues. Ce mouvement historique débouchera sur l'abandon progressif de l'apprentissage d'un latin de communication (à visée pratique ou utilitaire) pour un enseignement plus théorique, centré sur l'écriture littéraire, dont la finalité était de former l'esprit (visée formative) ou d'élever l'élève par une culture désintéressée. De plus, à partir du second tiers du XVIII^e siècle, la langue française s'impose comme langue usuelle de communication. C'est ainsi que le périmètre du latin devint celui d'une langue étrangère puis morte qui se voyait cantonnée à la

discipline scolaire. Dès lors, il devenait nécessaire d'apprendre le latin par l'intermédiaire du français en tant que langue maternelle. Une méthodologie nouvelle voyait le jour qui aura cours jusqu'à la fin du dix-neuvième siècle.

Cette méthodologie traditionnelle des langues anciennes s'appuie principalement sur la méthode dite de « *grammaire/traduction* ». Elle conserve le procédé ancien de mémorisation/répétition qui consiste en un apprentissage par cœur suivi d'une récitation. Son objectif formatif est à la fois esthétique (le Beau), intellectuel (le Vrai) et moral (le Bien) : elle vise à l'imprégnation de la culture humaniste. Désormais l'objectif linguistique est celui de la maîtrise du français.

Le 26 mars 1829, l'ordonnance de Charles X introduit officiellement l'enseignement des Langues Vivantes Étrangères (LVE) dans l'Instruction publique à raison de 2 heures par semaine en dehors des horaires de classe, sans évaluation sanctionnée finale. Le camp de l'enseignement traditionnel des langues anciennes reste très influent dans la priorité donnée à l'écrit sur l'oral et au travail personnel et solitaire. Parallèlement des critiques s'opèrent et dès le milieu du XVIII^e siècle un courant de cours traditionnels à objectifs pratiques (CTOP) se développe.

1.1.2. Méthodologie traditionnelle scolaire (MT) et cours traditionnels à objectifs pratiques (CTOP)

Le courant méthodologique nommé « méthodologie traditionnelle » (MT) fait suite à la méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues anciennes. On peut schématiquement définir la MT par les traits suivants : objectifs culturel et formatif ; passivité de l'élève ; exigence de l'effort et recours à l'obligation ; sollicitation de la seule intelligence ; méthode indirecte ; grammaire déductive ; priorité à l'écrit ; contenus littéraires ; phrases isolées ; priorité du travail en étude (Puren, 2012 : 72).

Dans son sillage apparaissent les manuels de CTOP qui s'adressent autant aux autodidactes qu'aux professeurs dont on considère qu'ils apprennent en même temps que les étudiants. Les versions non scolaires sont antérieures aux versions scolaires qui s'en inspireront à la fin du XIX^e siècle.

Les CTOP remettent en cause la primauté de la méthode *grammaire/traduction* même si l'articulation entre l'une et l'autre reste le noyau dur. Avec eux, on assiste à la montée de la méthode orale car la pratique orale devient progressivement but et moyen de l'apprentissage. Aux exercices traditionnels de lecture et de *mémorisation/restitution* orale s'ajoutent : la reprise orale des exercices de traduction ; la pratique de la « conversation » ou « dialogue » qui est extrêmement dirigée par des questions-réponses et souvent amenée à être apprise par cœur.

Les modèles de conversation remontent à l'enseignement médiéval du latin langue vivante : conversations sur des situations de la vie courante ; conversations à partir des « actes de parole ».

La part plus importante consacrée à l'oral oblige à un remaniement méthodologique. En effet, contrairement aux exercices écrits de traduction, l'élève qui parle ne peut consulter systématiquement le livre de grammaire ou le dictionnaire. Il doit donc avoir assimilé un lexique et des formes linguistiques plus étendus, ce qui favorise la cohésion lexicale et une approche directe de la langue étrangère sans passer par la langue maternelle.

On voit également apparaître les « leçons de choses ». Enfin, les CTOP proposent offrent un « schéma pédagogique » avec la succession de leçons et des conseils d'utilisation souvent rigides et détaillés. On assiste à une poussée de l'intégration didactique à partir de textes supports dès les premières années de l'enseignement.

1.1.3. Méthodologie directe (MD) et la méthodologie naturelle

Si l'instruction de 1890 marquait la bascule de la MT à la MD, il faudra attendre celle de 1902 pour que s'impose officiellement la MD comme première méthodologie spécifique à l'enseignement des LVE. Pourtant, son application dans les classes restera minoritaire à cause des classes surchargées, de l'insuffisance du volume horaire en LVE, des vacances (source d'oubli), de l'impréparation des professeurs, du manque de fondements théoriques solides.

Dès 1906, on assiste à un éclectisme méthodologique qui marque le passage à la « *méthodologie naturelle* ». Elle sera abandonnée en 1918. La MD tient sa dénomination à plusieurs refus :

- celui de la langue maternelle comme intermédiaire obligé ;
- celui du passage obligatoire par l'écrit pour accéder à l'oral ;
- celui du passage par la règle explicite pour appréhender la grammaire étrangère.

Avec la MD on assiste plus globalement au basculement de la méthode *grammaire/traduction* à la méthode orale. C'est d'ailleurs de cette volonté de développer la méthode orale en classe de langue que, avant même l'imposition de la MD, furent limités les leçons, devoirs et préparations individuelles à la maison (Puren, 2012 : 181). Au début du XX^e siècle, s'accélérent le développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques. Le contexte politique et éducatif encourage l'activité personnelle de l'élève, que l'on veut futur citoyen de la République démocratique, agent économique d'un État moderne puissant et bon soldat qui vengera la France contre l'Allemagne.

Ces transformations génèrent de nouveaux besoins, notamment celui d'un enseignement/apprentissage des langues étrangères comme outil de communication efficace, et suscitent un intérêt pour la méthode active. De manière schématique et en opposition terme à terme avec les traits définis précédemment dans la MT, on peut définir la MD par les caractéristiques suivantes : objectif

pratique ; méthode active ; facilitation de l'apprentissage et appel à la motivation de l'élève (créée et entretenue artificiellement dans la classe) ; méthode directe ; grammaire inductive ; méthode orale ; contenus de la vie quotidienne ; textes suivis ; priorité au travail en classe (Puren, 2012 : 72). Pour bien comprendre, **définissons les différentes méthodes** précédemment citées qui constituent le noyau dur de la MD.

Tout d'abord la **méthode directe**. Elle s'appuie sur l'idée que l'enfant accède au sens directement en reliant des sons entendus à des objets, gestes et expressions observées.

La **méthode orale** part du principe que la seule réalité linguistique pour l'enfant pendant longtemps est exclusivement audio-orale. L'oral est donc prioritaire dans les premières années d'enseignement, afin de maîtriser la prononciation. La forme écrite n'interviendra qu'après cette acquisition.

Selon la **méthode active**, l'enfant apprend à parler en parlant et sa motivation prend racine dans ses besoins, ses intérêts et plaisirs. C'est pourquoi l'objet principal est le monde qui l'entoure, familier et concret sur lequel il a un pouvoir d'action. Vouloir que l'élève soit actif dans son apprentissage a d'énormes répercussions sur la pédagogie. Cela justifie les méthodes interrogative et intuitive décrites ci-dessous. Cela explique également l'importance accordée à l'activité physique chez les élèves et les activités de dramatisation. La conception même de l'erreur s'en trouve modifiée puisque une conception trop rigide comme « faute morale » entraverait l'investissement actif de l'élève en le paralysant. Pour la même raison, on régule les efforts demandés afin de conserver une dynamique d'apprentissage.

Selon Puren, l'application simultanée de ces trois méthodes nécessite le recours à des **méthodes complémentaires**.

La première d'entre elles, la **méthode interrogative**, s'applique à la leçon de chose. Les instructions de 1890 et de 1902 reconnaissaient l'artificialité du procédé tout en admettant sa nécessité dans un processus progressif qui devrait tendre vers des conversations plus libres et plus « naturelles » (Puren, 2012 : 92).

La seconde, la **méthode intuitive**, en appel aux sens pour percevoir le monde. La MD considère en quelque sorte que l'on comprend en devinant.

Quant à la **méthode imitative**, elle considère que l'enfant apprend en imitant avant même de comprendre.

Enfin, pour retenir ce qui a été compris puis appris, il faut passer par la « **méthode répétitive** »², c'est-à-dire par une audition et un réemploi permanent.

Toutes ses méthodes se justifient par leur dimension perçue comme naturelle. Autrement dit, l'enseignement/apprentissage s'appuie sur l'observation des capacités des enfants ou des apprenants

² Terme proposé par Puren (1988).

en général. Et si l'oral prend plus de poids dans l'apprentissage, c'est par principe d'homogénéité entre la fin et les moyens : il faut parler pour savoir parler. Alors que la « méthodologie scolaire » s'opposait à la « méthode naturelle », dès le XVIII^e siècle elle adapte celle-ci à ses pratiques éducatives (Puren, 2012 : 75).

1.1.4. Méthodologie active (MA)

La méthode active est prescrite par les instructions officielles de 1925, 1938, 1950, et largement utilisée entre 1920 et 1960.³ Elle est le fruit d'un compromis entre la MT et la MD. Si elle conserve le noyau dur de la MD, elle introduit plusieurs ajustements importants.

On peut identifier trois grands axes d'assouplissement :

- **l'assouplissement de la méthode orale** : si l'accent est maintenu sur la prononciation, le texte redevient le support didactique central et les exercices écrits de réemplois reprennent une place plus importante ;
- **l'assouplissement de la méthode directe** : le recours au français n'est plus strictement interdit comme procédé explicatif de mots difficilement explicables ; en grammaire l'apprentissage « raisonné » pèse davantage que l'apprentissage « mécanique » ; la répétition extensive prend le pas sur la répétition intensive ; la méthode imitative est conservée pour la prononciation, mais pas abandonnée pour la grammaire ; les thèmes de révision, de contrôle et d'application sont réhabilités mais ne doivent désormais comporter que des thèmes déjà connus des élèves ;
- **la valorisation de la méthode active** : par la remise en cause de la rigidité des échanges de type question/réponse et du rôle trop directif du professeur ; on accorde aussi une place nouvelle au développement psychologique de l'enfant, en insistant sur l'importance d'un « climat » et d'une « ambiance » favorables aux apprentissages.

La MA vise également une **intégration des langues vivantes étrangères (LVE)** dans l'ensemble des disciplines scolaires ; elle cherche un équilibre entre objectifs culturels, pratiques et formatifs, tout en s'appuyant sur le pragmatisme et l'éclectisme.

Un exemple de manuel appartenant à ce courant est *La pratique de l'espagnol en Seconde* (J. Villégier, F. Molina, C. Mollo, Hatier, 1969) décrit comme « une méthode structurale d'entraînement intensif à l'expression spontanée » (Puren, 2012 : 152).

Christian Puren cite, d'après Mucchielli (1975 : 56), **cinq caractéristiques pratiques des méthodes actives** :

³ On la nomme aussi méthodologie « éclectique » ou « mixte ».

- les apprenants sont en activité ;
- ils disposent d'une motivation intrinsèque ;
- le travail de groupe est privilégié ;
- le « moniteur » joue un rôle de facilitateur, de catalyseur ;
- le contrôle prend la forme d'une auto-évaluation individuelle ou collective.

Quelques remarques s'imposent quant aux **limites de la mise en œuvre en contexte scolaire**.

D'abord, la **motivation intrinsèque** demeure rare. Selon C. Puren, on peut ponctuellement susciter l'intérêt par l'émulation ou la mise en compétition entre élèves.

Ensuite, si le **travail de groupe** est encouragé, il exige une certaine autonomie de la part des élèves. Or, dans la pratique, cette autonomie se réduit souvent à une délégation temporaire de pouvoir, sans réelle remise en question du statut, de l'autorité ni de la responsabilité du professeur.

Le **rôle du « moniteur »**, c'est-à-dire du professeur, est comparé par H. Tregor (1952 : 36-37) à celui d'un chef d'orchestre :

Une grande symphonie dure en moyenne quarante minutes, c'est à peu près le temps que je vais passer à conduire mon « petit orchestre de classe ». [...] D'un regard, du doigt, d'un mouvement de tête, il [le professeur] « dirige » la conversation [...]. Attentif aux fautes de grammaire, ou de prononciation, qui peuvent d'ailleurs avec profit être rapidement relevées au passage par un voisin, le maître veillera surtout à ce que tous les élèves, dont les regards doivent alors être rivés sur le sien, participent à cette exécution, soit spontanément, soit sur son invite, soit au cours de « reprises » et de répétitions.

Enfin, le **contrôle des acquis** reste dominé par les pratiques traditionnelles. L'auto-évaluation, bien que valorisée par la méthode, conserve une place marginale en raison du poids du système scolaire.

Selon L. Dickinson (1981), les limites de la méthode active s'expliquent en grande partie par l'**activité constante qu'elle exige de l'enseignant** (à ne pas confondre avec l'« activisme ») et par sa propre pédagogie de référence.

1.1.5. Méthodologie audio-orale (MAO) et la méthodologie audiovisuelle (MAV)

Les premiers cours de MAV apparaissent à la fin des années 1950, avant que la méthodologie ne devienne dominante dans les années 1960 et 1970. Elle restera en usage au moins jusqu'à la rédaction de la thèse de Puren.

La MAV combine l'image et le son, notamment à travers des supports comme le film et la bande magnétique. Toutefois, leur intégration didactique reste limitée, car ils servent essentiellement à

présenter et expliquer des dialogues en début de leçon. L'objectif final est de s'en détacher lors d'une phase de « transposition » ou d'« expression libre », équivalent de l'expression spontanée (Puren, 2012 : 192).

La MAV naît sous l'influence de la méthodologie audio-orale (MAO), développée aux États-Unis. La MAO trouve son origine dans les pratiques de formation de l'armée américaine, et repose sur les principes du béhaviorisme. Le langage y est considéré comme un comportement humain fondé sur le réflexe conditionné : « Une langue est un comportement qui peut être acquis au moyen d'un « conditionnement opérant » semblable au conditionnement employé dans le dressage des animaux. » (H. F. Skinner, 1957 : 34).

Le travail pédagogique consiste alors en répétitions orales intensives (au détriment de l'extensif), visant la mémorisation des *pattern sentences* et l'automatisation par des manipulations orales. La réussite dépend d'un renforcement maximal par des réponses positives : on cherche donc à limiter les erreurs.

C'est pourquoi les principes de gradation et d'anticipation des difficultés sont de mise (Puren, 2012 : 205). Cependant, au-delà des cours élémentaires centrés sur la prononciation et les constructions grammaticales, la MAO montre ses limites. En effet :

- les exercices structuraux s'avèrent ennuyeux pour les élèves ;
- la gradation « *step by step* » n'empêche pas les erreurs ;
- les évaluations orales sont décevantes (des résultats à peine supérieurs à ceux de la MT) ;
- le passage au réemploi spontané est rare et difficile ;
- le développement cognitif de l'enfant, amorcé par Piaget et Sinclair, n'est pas pris en compte.

La MAO ne sera pas transposée en France dans son intégralité. Seuls **trois points de la MAO seront adoptés par la MAV**, avec des conséquences importantes :

- pas d'explication ni de formalisation de la règle grammaticale ;
- utilisation combinée des procédés de mémorisation et de dramatisation des dialogues de base ;
- fort engouement pour les exercices structuraux, accompagné de la création de laboratoires de langues dans les établissements.

La MAV intègre également plusieurs éléments d'autres méthodologies antérieures :

- de la **méthode orale** : application intégrale au tout début de l'apprentissage ;
- de la **méthode directe** : absence de réflexion grammaticale ou lexicale postérieure à l'exposition implicite à la règle ;
- de la **méthode active** : valorisation de l'apprentissage par l'action, et conception positive de l'erreur ;

- de la **méthode interrogative** : phase finale de « transposition », « expression libre » ou « expression spontanée » prévue en début d'apprentissage ;
- de la **méthode intuitive** : systématisation de l'association entre dialogue et image représentant la situation de communication ;
- de la **méthode imitative répétitive** : centrée sur la reproduction orale intensive.

En pratique, en raison du manque de formation des enseignants, c'est la « **méthode répétitive naturelle** » qui prédomine. Aux techniques articulatoires issues de la méthode directe s'ajoutent désormais les apports de la phonétique moderne : discrimination auditive, exercices sur les paires minimales, méthode verbo-tonale.

En grammaire, la méthode imitative répétitive se manifeste dans les exercices de mémorisation et de dramatisation du dialogue de base, ainsi que dans les exercices structuraux. L'absence d'explication grammaticale (héritée de la méthode intuitive) favorise la répétition intensive pour l'acquisition de mécanismes ou « automatismes ».

Dans le contexte scolaire, la déperdition est telle que la répétition devient indispensable, notamment à travers des séances de révision (répétition extensive) (Puren, 2012 : 224).

Les activités de réemploi sont organisées de manière progressive :

- **réemploi très dirigé** : répétition et dramatisation des dialogues de base ; exercices structuraux ;
- **réemploi semi-dirigé** : description, commentaire d'images, de dialogues ou de personnages, résumé-récit ;
- **réemploi libre** : phase d'expression libre (Puren, 2012 : 224).

Le manque de formation des professeurs, la difficulté à planifier des cours cohérents ou à évaluer efficacement les compétences rendent les activités orientées vers le réemploi libre particulièrement difficiles à mettre en œuvre. Par conséquent, les phases d'explication et de correction phonétique restent dominantes dans la pratique.

1.1.6. Devenir de la MAV et de la DLVE dans l'enseignement/apprentissage scolaire

Dans les années 1970, la méthodologie audiovisuelle (MAV) connaît une vague de réformes. Parmi celles-ci : l'introduction de la « méthodologie des documents authentiques », le travail sur les actes de parole et la pédagogie par groupes restreints (H. Boyer, 1979 : 92).

C'est également à cette époque qu'émerge la « méthode communicative et cognitive », en réaction à la méthodologie audio-orale (MAO) et à la première génération de la MAV (H. Besse, 1985 : 45).

Dans les années 1980, la troisième génération de MAV marque une tendance claire : réduction de l'intégration didactique du support visuel et dissociation temporaire du son et de l'image lors de la phase de présentation.

Dans la MAV contemporaine étudiée par Puren, les **exercices structuraux** évoluent dans leur statut : ils ne sont plus centraux, mais considérés comme des **outils utiles de renforcement** dans le processus menant à l'expression spontanée. Le matériel audiovisuel est désormais perçu comme **un auxiliaire pédagogique**, sans contrainte (Puren, 2012 : 236).

La nouvelle MAV se heurte aux conditions réelles de l'enseignement scolaire :

- cours limités à 3 heures hebdomadaires ;
- classes nombreuses (25 à 35 élèves), hétérogènes ;
- motivation faible de la majorité des élèves ;
- formation généralement insuffisante des enseignants.

Ces contraintes ont révélé les limites de la MAV **au-delà des premières années d'apprentissage**. Une fois ce premier niveau passé, on a tenté de compenser en intégrant **la culture** via des documents « authentiques », tout en prônant le **développement de l'expression libre et de la créativité** (Debyser, 1970 : 6-14).

La **diversification des approches** s'impose alors progressivement dans l'enseignement des langues vivantes étrangères (DLVE), à mesure que l'on privilégie une élaboration des cours **à partir des besoins des apprenants**.

Cependant, en milieu scolaire, **les besoins langagiers futurs des élèves sont inconnus**. Par conséquent, les contenus d'apprentissage doivent être définis à partir d'**objectifs généraux**.

On reproche alors à la MAV de **négliger plusieurs fonctions fondamentales du langage** :

- la fonction pratique, qui établit et maintient le contact entre interlocuteurs ;
- la fonction émotive ;
- la fonction conative, en lien avec les « actes de parole » (Puren, 2012 : 250).

Les recherches en psycholinguistique et en psychologie de l'apprentissage montrent que l'élève **n'est pas une *tabula rasa***. Chaque apprenant développe sa **propre stratégie d'apprentissage**. Dès lors, l'application d'**une méthode unique**, fondée sur **une progression rigide et linéaire**, apparaît inopérante.

Cela appelle à une **diversification des approches et des supports**. L'évolution de la perception de l'erreur va dans ce sens : elle permet un **retour à la réflexion grammaticale** à partir des erreurs commises en classe de langue ; elle **lève l'interdit** sur le travail en groupe (où le contrôle de l'enseignant est faible voire absent, et les erreurs peu corrigées) ; elle **met en avant** la notion de « stratégie individuelle d'apprentissage ».

Cette évolution de la DLVE ne peut être comprise sans la replacer dans le **contexte global des transformations de la pédagogie générale**. Depuis les années 1970, la DLVE s'aligne progressivement sur celle-ci.

Ce rapprochement se manifeste d'abord par une **réhabilitation de la méthode active**, à travers des thèmes tels que l'individualisation de l'enseignement, la motivation et la créativité.

Mais il s'agit aussi d'un **alignement sur les objectifs formatifs** : autonomisation des apprenants ; refus des jugements ethnocentriques ; volonté de se situer objectivement par rapport aux autres ; ouverture à d'autres perspectives (Galisson, 1980 : 13).

Hormis la recommandation d'éviter toute référence à la langue maternelle en classe de langue, la DLVE va progressivement se construire en opposition aux principes de la MAV.

On remet en question :

- la méthode naturelle ;
- les principes d'homologie entre les objectifs et les moyens d'apprentissage ;
- la méthode intuitive ;
- la méthode orale ;
- la mise en œuvre de la méthode active au sein de la MAV.

Thomas exprime cette remise en cause en ces termes : « On commence pourtant à se rendre compte que la spontanéité s'apprend lentement et de façon non spontanée. [...] On commence à se rendre compte qu'on n'apprend pas à écrire un essai en écrivant des essais, même s'ils sont corrigés avec soin. » (D. Thomières, 1985 : 55)

Enfin, il convient de souligner un point structurel : les méthodologues, les concepteurs de cours et les enseignants n'ont aucune prise réelle sur les conditions concrètes d'enseignement/apprentissage des LVE, bien que celles-ci soient déterminantes.

1.1.7. L'enseignement actuel des langues vivantes à l'école

Pour la rédaction de cette partie, nous nous appuyons sur un document institutionnel : *Le guide pour l'enseignement des langues vivantes. Osez les langues étrangères à l'école*. « Ce manuel, destiné aux professeurs des cycles 2 et 3, a été publié en 2019 par le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. »⁴ Le guide s'appuie sur les derniers travaux de recherche

⁴ Consultable sur eduscol.education.fr.

en didactique des langues. Il se veut à usage pratique. Dès l'introduction, la prédominance accordée à l'oral dans l'apprentissage d'une langue étrangère ou régionale est soulignée.

La référence en termes de progression et d'évaluation est le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Le niveau attendu en fin de cycle 3 est A1 dans les cinq activités langagières : compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, expression écrite, expression orale en continu et expression orale en interaction. Le niveau A2 est cependant exigé pour au moins deux de ces activités (BOS n°11, 26/11/2015). L'approche du CECRL met en avant la dimension sociale de l'apprentissage, qui se manifeste par l'intention, le sens, le contexte et la multimodalité des canaux d'expression et de compréhension (verbale, gestuelle, orale).

L'enseignement des langues est devenu obligatoire à partir du CP depuis 2013, à raison de 54 heures par an, soit une heure et demie par semaine. En maternelle, un éveil à la diversité linguistique et culturelle est proposé. Bien qu'il ne constitue pas un enseignement d'une langue étrangère à proprement parler, il prépare et facilite les apprentissages ultérieurs.

On ne parle plus de méthodologie mais d'« approche », en l'occurrence l'« approche actionnelle ». Cette manière d'enseigner ne s'impose pas, mais elle est fortement recommandée (MENJ, 2019 : 5). Le cœur de cet enseignement/apprentissage réside dans l'accomplissement d'une tâche ou la réalisation d'un projet ancré dans le réel. Tout tend vers l'action et repose sur la motivation des apprenants. L'intention finale doit donc être communicative, c'est-à-dire faire sens pour l'apprenant-acteur.

Afin de réaliser la tâche finale, l'apprenant doit pallier les besoins linguistiques de type phonologique, lexical et grammatical. La notion de progressivité s'enrichit du concept de « zone proximale de développement » élaboré par Lev Vygotski (1933-1934). Selon cette théorie, il existe une zone suffisamment proche de l'apprenant pour que ses efforts le conduisent à progresser. À l'inverse, une zone trop proche mène à la stagnation et à l'ennui, tandis qu'une zone trop éloignée entraîne le découragement.

Le paramètre de l'effort à fournir est donc capital et étroitement lié à la motivation. Il appartient au professeur de déterminer cette zone et de guider l'élève. C'est également à lui de créer un environnement propice aux apprentissages, afin de susciter le plaisir d'apprendre et de renforcer la confiance en soi.

Malgré la volonté et le professionnalisme du professeur, ainsi que l'enthousiasme des élèves, la faible exposition à la langue dans le système scolaire demeure un obstacle majeur. Le contexte différencie en effet l'apprentissage d'une langue étrangère de celui de la langue maternelle, même s'ils mobilisent les mêmes processus. Parler la langue pour apprendre à la parler devient une condition nécessaire, mais non suffisante.

Les contraintes de temps d'exposition exigent une organisation structurée et réfléchie en amont. Pour compenser, il faut multiplier les entraînements afin de systématiser ou d'automatiser les faits de langue, mais aussi opérer des transferts dans des contextes variés. La méthode inductive (formuler ses propres règles et comprendre le fonctionnement de la langue), qui nécessite davantage d'exposition, ne se révèle pas significativement plus efficace que la méthode déductive.

Quoi qu'il en soit, la forme déclarative de l'enseignement/apprentissage ne peut se suffire à elle-même, sous peine de fragiliser les connaissances. On cherche à être méthodique également dans l'acquisition lexicale, en structurant la progression sur la base des fréquences d'apparition des éléments linguistiques dans la langue courante⁵. L'accent est mis sur la découverte des mots en contexte ainsi que sur leur reproduction selon le principe de la démarche actionnelle.

On distingue le vocabulaire passif (en compréhension) du vocabulaire actif (mobilisation, production). Pour contrebalancer la faible exposition linguistique, on recommande d'intensifier les échanges entre pairs. L'interaction entre élèves et un expert ou un professeur demeure insuffisante. Enfin, l'efficacité dépend aussi de l'anticipation et de la préparation de l'enseignant, qui doit présenter de manière pertinente et explicite un fait de langue, notamment en grammaire et en lexique.

L'enseignement/apprentissage bénéficie des apports de la recherche sur le développement psychomoteur et sensoriel des enfants. Selon Guberina (1991), l'« âge heureux » correspond au moment idéal pour fixer la prononciation, qu'il situe avant 6 ans. Entre 7 et 9 ans, l'âge devient « critique », car l'élève adopte un traitement plus analytique. Enfin, Christelle Dodane (2009) identifie un « âge fatidique » entre 10 et 11 ans, période durant laquelle la capacité d'apprentissage d'une langue seconde diminue.⁶

Il convient également de noter que les capacités d'imitation sont maximales entre 4 et 8 ans. Les adolescents présentent, pour leur part, des spécificités : parce qu'ils mettent davantage en jeu leur identité, ils rechignent souvent à prononcer de nouvelles sonorités. Pour répondre à cette difficulté, certains chercheurs proposent une approche multisensorielle.

Anne-Marie Voise, par exemple, encourage l'utilisation d'objets transitionnels afin de favoriser une communication contextualisée. Selon elle, la personnification soutient le développement de l'identité (Voise, 2018). Cette orientation met en lumière la dimension affective dans l'apprentissage des langues. Forte de ces connaissances, la démarche d'enseignement/apprentissage privilégie un travail sur la musique de la langue (prosodie et rythme) jusqu'à l'âge de 10-11 ans.

⁵ Heather Hilton propose un programme lexical structuré. (*Le Guide [...] à l'école* : 12)

⁶ Expression empruntée à Hagege, 1996.

On insiste alors sur la discrimination des sons et sur la pratique articulatoire. Ces activités passent par la « mise en bouche » grâce au théâtre, au chant ou encore aux comptines. De telles pratiques permettent de développer à la fois la sensibilité phonologique et la motricité orale des apprenants.

L'idée d'un oral doté de spécificités propres, distinctes de l'écrit, s'impose progressivement. On reconnaît à l'oral une grammaire particulière⁷ et l'on sait qu'environ 25 % des mots discriminés à l'écrit ne le sont pas à l'oral. La compréhension, l'expression et l'interaction orales sont donc travaillées avant l'écriture dans une langue étrangère, l'objectif étant de fixer la forme sonore des mots avant leur mise à l'écrit.

L'écrit n'intervient que progressivement : d'abord en réception (lecture) au cycle 2, puis en production au cycle 3, de manière encore limitée. À l'école, la production orale en continu est fortement sollicitée afin d'exercer la mémoire et l'appareil phonatoire.

Cette pratique prend la forme de récitations de poésie, de comptines, de présentations orales (exposés, résumés d'articles, etc.) ou encore de jeux de saynètes. Cependant, l'interaction orale demeure sans doute l'activité langagière la plus essentielle dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

L'entraînement à l'interaction permet en effet à l'élève de développer des stratégies de gestion des problèmes de communication. Ce processus contribue non seulement à l'acquisition de compétences linguistiques, mais aussi au renforcement de la confiance en soi et de l'autonomie de l'apprenant.

1.1.8. Place des rituels dans l'enseignement/apprentissage d'une LVE

La notion de « rituel » est complexe et se définit différemment selon les champs scientifiques et les représentations du sens commun. Il semble donc judicieux de restreindre sa définition au domaine qui nous est utile, puis de procéder à sa définition par la détermination des contours.

L'approche du rituel choisi est celle de la psychologie sociale. La discipline insiste sur la dimension interactionnelle. Elle appréhende le sujet sous l'angle des aspects de la vie quotidienne en s'attachant au sens vécu et au niveau de conscience des conduites chez les acteurs (Maisonneuve, 2009 : 6-23). Toutefois, notre analyse ne portera pas sur les représentations symboliques des élèves véhiculées au travers des rituels, mais bien sur la dimension linguistique des échanges en situation.

L'objectif est d'éclairer le rôle des rituels dans la communication et la régulation des interactions. La fonction sociale, qui génère de la cohésion entre les individus, reste également centrale, car elle

⁷ Prenons l'exemple du phénomène de la liaison entre les mots dans la chaîne parlée : l'apprenant peut croire que l'animal se dit [nelefant] parce qu'il l'aura appris dans le contexte du syntagme « un éléphant ».

influence directement la nature des échanges entre les participants. Si le sens commun réduit souvent le rituel à son caractère répétitif — comme s’il s’agissait d’un objet utilitaire, stéréotypé et vide de sens —, cette vision superficielle ne doit pas occulter son importance. En pédagogie, la répétition est en effet un pilier de l’apprentissage.

Ce qui nous intéresse ici, c’est moins le rituel en lui-même que le processus de ritualisation des interactions langagières. Plusieurs questions émergent alors :

- Comment s’opère la ritualisation des interactions orales sur le plan langagier ?
- Quels codes langagiers sont mobilisés ?
- Quel type d’expression est privilégié ?
- Enfin, que nous révèlent les rituels scolaires sur l’expression des élèves ?

Dans le domaine pédagogique, l’usage du terme « rituel » s’est généralisé, car il désigne un outil quasi incontournable, notamment dans l’apprentissage des langues vivantes étrangères (LVE). Ce concept, loin d’être anodin, mérite une analyse approfondie de ses mécanismes et de ses effets sur les pratiques langagières en classe.

On pourrait poursuivre la définition des contours du rituel dans sa version pédagogique et linguistique en précisant cinq de ses caractéristiques principales (MENJ, 2019 : 26). Tout d’abord, sa régularité favorise la structuration de la mémoire. Ensuite, sa dimension répétitive permet aux élèves d’intégrer des modèles dialogiques de base grâce à une intensité de type extensive. Sa capacité d’évolution constitue une troisième caractéristique, car elle permet de complexifier les apprentissages en fonction de l’âge, des enjeux et des compétences linguistiques.

Par exemple, au cycle 3, on peut dépasser la simple réactivation d’acquis pour poser des questions plus ouvertes, dont l’élève ne maîtrise pas tous les composants. L’évolution se manifeste également par la réappropriation des rituels par les élèves, l’introduction de nouveautés lexicales en lien avec les besoins de la classe, ou encore la prise en charge progressive par les apprenants.

Une quatrième caractéristique est que le rituel se déroule exclusivement dans la langue cible. Enfin, cinquième caractéristique, le champ du rituel couvre un spectre très large de la réalité. Attardons-nous sur ce dernier point.

Les rituels peuvent concerner l’organisation sociale en classe aussi bien que viser un objectif pédagogique précis. Dans le premier cas, on parle de rituels sociaux, qui encadrent les gestes quotidiens du groupe-classe. Ils peuvent inclure l’utilisation d’accessoires, de musiques, de

postures, la matérialisation du changement de langue, la distribution de responsabilités, ou encore le recours à des médiations matérielles avec des objets symboliques.

Parmi ces rituels sociaux, on peut citer la « causerie », le « quoi de neuf » ou la « surprise ». Ces moments suscitent l'intérêt des élèves et créent un sentiment d'appartenance tout en réactivant des acquis.

D'autres rituels structurent l'apprentissage lui-même : un canevas prévisible en début de séance (accueil, civilités d'usage, appel, etc.), une organisation stable du tableau et des codes sémiotiques (couleurs, gestes, symboles phonémiques, signes indiquant l'accent de mot ou de phrase), ou encore des phases récapitulatives régulières, comme la « mise en voix » ou la « mise en bouche ».

Enfin, certains rituels facilitent les transitions par de petits gestes associés à un lexique particulier, par des variations dans la configuration de la classe ou par une gestuelle stable du professeur servant de repère. Ces dispositifs permettent souvent d'entrer plus naturellement dans la langue.

Les rituels ont également des objectifs pédagogiques, qui peuvent concerner les domaines langagiers comme les dimensions cognitives. Le rituel du calendrier, par exemple, structure la perception du temps. D'autres rituels portent sur la phonologie, le dénombrement, l'épellation ou encore des exercices de mouvements et d'échauffements.

1.1.9. Focale sur la place des émotions dans l'enseignement d'une LVE

Prendre la parole dans une langue vivante étrangère constitue un facteur de stress, d'autant plus dans un contexte où l'interaction est valorisée comme modalité d'expression privilégiée de la démarche actionnelle. Arnold et Brown (1999 : 1-24) évoquent même l'existence d'une anxiété spécifique à l'apprentissage d'une langue.

Or, la recherche en neurologie montre que l'affect fait partie intégrante de l'acte cognitif (Schumann, 2018). La gestion des émotions, en particulier du stress comme émotion négative faisant obstacle aux apprentissages, représente donc un enjeu central pour faciliter l'enseignement/apprentissage d'une LVE.

À l'école, l'expression des émotions est encouragée dès le plus jeune âge. De nombreux livres pour enfants abordent cette thématique à travers des illustrations colorées et ludiques. L'autrice Anna Llenas, par exemple, propose *La couleur des émotions* (2014) ou encore *Le monstre des couleurs, docteur des émotions* (2023).

L'humour s'avère également un bon antidote aux émotions perturbatrices de l'apprentissage. Kertesz-Vial (2000) le considère comme l'un « des moyens les plus commodes pour faire échec à l'anxiété ». Selon Arnold et Brown (1999), cette dernière regroupe notamment la peur, la frustration, la tension et l'insécurité.

La gestion de l'espace-classe peut aussi contribuer à atténuer les émotions parasites. La disposition des tables (en U, en îlots, etc.), la place de l'enseignant, la manière de répartir les élèves ou la possibilité de modifier l'organisation spatiale selon les activités influencent fortement le climat émotionnel.

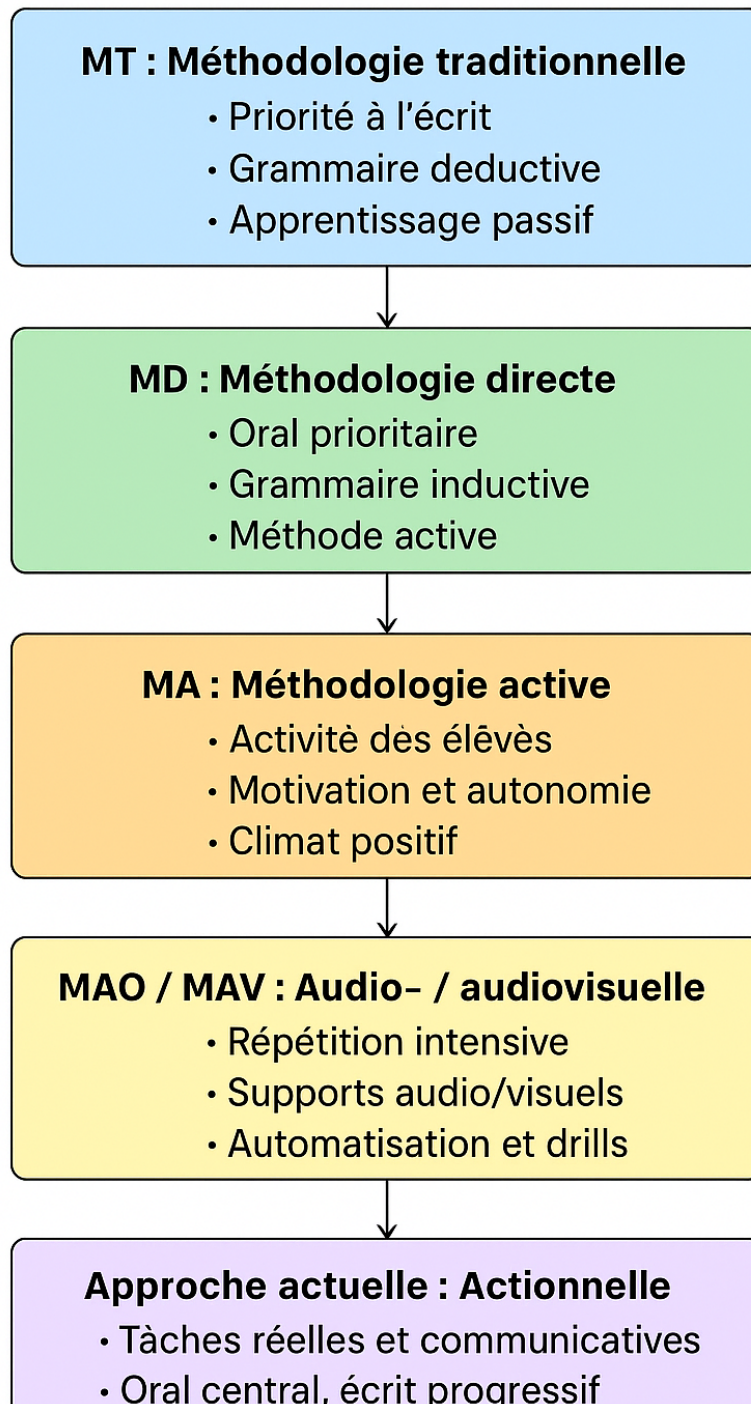
De manière générale, il s'agit d'agir sur les trois espaces qui structurent une classe : l'espace de l'enseignant, l'espace de l'apprenant et la zone partagée entre les deux.

Enfin, l'activité elle-même et les supports utilisés impactent la dimension émotionnelle de l'apprentissage. Estelle Riquois (2018) souligne l'importance d'articuler support, activité et organisation spatiale pour instaurer un climat favorable aux apprentissages en LVE.

1.1.10. Le point sur l'essentiel

L'enseignement des langues vivantes a évolué depuis la méthodologie traditionnelle, centrée sur l'écrit et la grammaire, vers des approches favorisant l'oral, l'activité des apprenants et la motivation, comme la méthodologie directe, la méthodologie active et la méthodologie audiovisuelle. Aujourd'hui, la **démarche actionnelle** privilégie la réalisation de tâches réelles et communicatives, en tenant compte des besoins linguistiques et de la zone proximale de développement de l'élève. Les **rituels** et la **gestion des émotions** sont des leviers essentiels : ils structurent l'apprentissage, renforcent la mémoire, instaurent un climat positif et favorisent confiance, autonomie et engagement des élèves. L'oral demeure central, tandis que l'écrit et le vocabulaire se construisent progressivement à partir de contextes authentiques et de situations interactives.

Évolution et principes de l'enseignement/ apprentissage des langues vivantes



1.2. Les Calandretas

Les écoles Calandreta concrétisent le projet de ce mouvement, qui réagit à une langue minorisée en voie d'extinction et à l'espace laissé par les politiques linguistiques. Nous dresserons un bref panorama des politiques linguistiques ; puis nous ferons un état des lieux des pratiques et des représentations actuelles de la langue occitane. Ces dernières sont le fruit d'un processus historique. Enfin, nous aborderons les principes pédagogiques du mouvement ainsi que le profil des enseignants impliqués.

1.2.1. Le contexte des politiques linguistiques

En 1951, la loi Deixonne, relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux, permet aux professeurs des écoles primaires volontaires d'enseigner les bases orales et écrites du « parler local ». Ils peuvent également présenter des extraits littéraires associés, à raison d'une heure par semaine.

Des autorisations sont également données aux collèges, lycées et écoles normales ; toutefois, l'enseignement de l'occitan y reste facultatif.

À l'université, des « instituts d'étude régionalistes » peuvent être créés selon les possibilités financières.

Le décret du 23 septembre 1985 crée le Conseil national des langues et cultures régionales. Sa mission est « d'étudier, dans le cadre des grandes orientations définies par le Président de la République et le Gouvernement, les questions relatives au soutien et à la promotion des langues et cultures régionales dont il a été saisi par le Premier ministre ».⁸

En 1982, il devient possible d'enseigner les langues régionales de la maternelle à l'université avec des horaires spécifiques et un programme d'enseignement. Des épreuves d'examen sont prévues, et le personnel est formé ; un programme de recherche pédagogique et scientifique est également mis en place.⁹

En 1989, la France choisit de ne pas ratifier la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, sur avis du Conseil constitutionnel.

⁸ Décret n°85 du 23 septembre 1985 portant création du conseil national des langues et cultures régionales (JORF du 25 septembre 1985).

⁹ Circulaire 82-261 du 21 juin 1982, dite « Circulaire Savary ». BOEN, n° 26, 1er juillet 1982.

En 1992, l'article 2 de la Constitution française est modifié : « la langue de la République est le français ».¹⁰ D'après l'article 1 de la loi du 4 août 1994, le français est la langue des services publics, de l'enseignement et du travail.¹¹

L'arrêté du 19 avril 2002 est favorable à l'enseignement bilingue à parité horaire. Il pose les bases d'un enseignement des disciplines dans la langue régionale selon la méthode de l'immersion. Cet enseignement immersif « représente plus de la moitié de l'horaire d'enseignement ». L'arrêté sera annulé par le Conseil d'État le 29 novembre 2002.

Enfin, depuis 2008, les langues régionales sont déclarées « appartenant au patrimoine national de la France ».¹²

1.2.2. Le contexte sociolinguistique

L'enquête sociolinguistique de l'OPLO (2020) relative à la pratique et aux représentations de la langue occitane en Nouvelle-Aquitaine, en Occitanie et au Val d'Aran, montre que le processus de disparition de la langue occitane se poursuit et que, en même temps, sa demande est forte. Ces deux données fonctionnent en miroir et permettent de comprendre l'évolution des politiques linguistiques.

La langue occitane est « toujours en sérieux danger d'extinction » : en 10 ans le nombre de locuteur a baissé de 3 à 4 points pour atteindre 7 % de la population. Parmi ces locuteurs, seuls 15 % comprennent « parfaitement ou facilement ce qui se dit ». 56 % des locuteurs vivent en zone rurale. La langue s'entend surtout au sein de la famille, des voisins et des amis (59 %), puis dans le commerce et sur les marchés (31 %), et enfin au travail et à l'école (17 %).

Malgré cela, le désir d'occitan est fort : 81 % sont favorables au développement d'une offre d'enseignement de l'occitan. C'est d'ailleurs dans les départements proposant une offre d'enseignement élargie que la langue se maintient le mieux.

Le Val d'Aran, avec ses 62% de locuteurs occitans, représente un exemple à suivre pour reconquérir la langue occitane. La langue y est audible et écrite partout, et l'enseignement y est précoce et non exclusif, intégrant le castillan et le catalan.

¹⁰ La révision du 25 juin 1992 a été adoptée par le Parlement convoqué en Congrès en vertu de l'article 89 de la Constitution.

¹¹ Loi n°94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française (JORF n°180 du 5 août 1994).

¹² Article 75-1 de la Constitution lors de la révision constitutionnelle du 23 juillet 2008.

Pour répondre au risque d’extinction, à l’inconfort d’une situation dyglossique¹³ et au désir de préserver la langue, le mouvement Calandreta est né.

1.2.3. Un mouvement en croissance

En 2026, le mouvement Calandreta fêtera ses 40 ans d’existence.

Sur le site officiel¹⁴, l’origine est attribuée à un événement : le congrès de l’Institut d’Études Occitanes de Béziers le 18 février 1977. Le président et écrivain occitan reconnu, Yves Rouquette, critiqua la situation de la langue occitane. Cette prise de parole aurait incité à l’action.

L’année 1980 sera charnière avec la naissance d’une école Calandreta à Pau. Celle-ci encouragera l’ouverture d’une seconde à Béziers. L’expansion se poursuivra, et le premier collège Calandreta apparaîtra à Lattes, près de Montpellier, en 1997.

Depuis 2019, un cursus complet en occitan est possible de la maternelle au baccalauréat.

Aujourd’hui, le mouvement revendique presque 40 000 écoliers répartis dans 62 écoles, 4 collèges et 1 lycée. Dix-neuf départements sont concernés. Le mouvement compte 10 000 associatifs, 225 enseignants et 350 employés non enseignants.¹⁵

1.2.4. Les principes pédagogiques

1.2.4.1. Le projet du mouvement

Si l’on veut saisir les principes pédagogiques des écoles Calandreta, il faut connaître le projet du mouvement, car il en est à l’origine.

Il porte sur la défense d’une vision du rôle et de la place de l’occitan en tant que langue et culture dans un environnement diglossique. Dit autrement, il manifeste une volonté de revitalisation.

Je cite le premier objectif de la charte des *Calandretas* : « L’objectif de *Calandreta* est de transmettre la langue et la culture occitanes aux enfants en assurant leur scolarisation en occitan en maternelle. »¹⁶

Mais selon James Costa, le processus de revitalisation linguistique correspond moins à la récupération d’une pratique culturelle qu’à la « diffusion de nouvelles modalités d’appartenance, de

¹³ Le mot **est** utilisé en sociolinguistique pour désigner une situation de contact entre deux langues où l’une est dominante, valorisée, et l’autre dévalorisée ou minorée. La langue minorée est considérée comme « inférieure » ou « inadaptée » aux usages officiels (école, médias, administration...).

¹⁴ <https://calandreta.org/fr/historique>

¹⁵ <https://calandreta.org/oc/efectius>

¹⁶ CARTA Calandreta-Ensenhament laïc immersiu occitan : <http://calandreta.org/fr/charte-des-calandretas>

nouvelles manières d'être membre (...) » (Décembre 2021 : 57). Ce processus se justifie par la situation de la langue, menacée et minorisée face à la langue dominante et standardisée.

Cependant, le chercheur ajoute que la revitalisation serait « marginalement une question de langue ». Elle constituerait davantage un mouvement social mobilisé autour de : l'appartenance collective, la conséquence de contacts sociaux, et un processus de lutte de classement (au sens de Bourdieu) (Décembre 2021 : 43).

Ce projet originaire du mouvement *Calandreta* n'est possible que parce qu'il s'appuie sur la croyance que la survie des langues dépend en grande partie des politiques scolaires : l'école est considérée comme « un site privilégié de revitalisation linguistique » (Décembre 2021 : 55).

1.2.4.2 « Immersion précoce », « Immersion totale » et « bilinguisme véritable »

La pédagogie Calandreta repose sur une « immersion totale » et la pratique d'un « bilinguisme véritable » (Costa, Décembre 2021). Le « bilinguisme véritable » désigne une situation où deux langues sont utilisées de façon réelle, équivalente et vivante dans tous les domaines (enseignement, administration, vie sociale), et non seulement comme une langue secondaire ou symbolique. Dans les écoles Calandreta, l'occitan n'est pas simplement une langue d'étude, mais devient une langue d'enseignement et de vie scolaire ; le français reste présent, mais l'équilibre et l'usage effectif des deux langues sont recherchés ; cela permet à l'élève d'acquérir les deux langues, de s'approprier la langue régionale comme langue de tous les jours, et de la rendre fonctionnelle.

L'article 3.1 de la Charte Calandreta stipule que « Calandreta emploie la méthode de l'immersion précoce en école maternelle. »¹⁷

On dépasse le simple éveil aux langues dont l'objectif est de préparer l'apprentissage ultérieur d'une L2. En effet, le fait que l'occitan soit langue enseignante crée des situations informelles dans son apprentissage.

Autrement dit, du fait des principes d'immersion « précoce » et « totale », l'occitan sert de véhicule à la transmission des savoirs et savoir-faire dans toutes les disciplines de la maternelle. Son enseignement formel commencera au CP avec l'apprentissage de l'écriture et de la lecture. Le français fait son entrée en Cours Élémentaire de première année (CE1).

Cependant, d'après Emilie Chorin (2010-2011), l'immersion est progressive parce que les élèves arrivés en maternelle, ou entrant avant le Cours Préparatoire (CP) à l'école, ne connaissent majoritairement pas la langue. C'est pourquoi, au début, il est toléré que les enseignants recourent souvent à la traduction en français.

¹⁷ « *Calandreta emplega lo metòde de l'immersion precòça en escòla mairala.* »

Tout se passe comme si le temps d'adaptation des élèves à l'immersion dite « totale » nécessitait la transgression de cette immersion à l'origine du processus d'apprentissage.

Si l'on peut comprendre la nécessité de ne pas interdire l'usage du français chez des élèves qui ont besoin de se faire comprendre et de comprendre avant toute chose, on peut se demander dans quelle mesure la transgression, par les professeurs, du principe d'« immersion totale » ne révèle pas un manque d'outillage pédagogique pour faciliter le passage à la langue française.

C'est sans aucun doute qu'il faut appréhender l'immersion davantage comme un objectif plutôt que comme un principe inviolable.

C'est ce que montrent les compétences attendues des élèves et que symbolisent les ceintures de comportements des élémentaires. Elles apparaissent au CP avec la ceinture blanche de « *lengatge oral* » (langage oral) : « *Ensagi de parlar occitan* » (J'essaie de parler occitan).

On les retrouve dans la « *cinta de comportament* » (ceinture de comportement) bleue et marron sous les intitulés respectifs « *Parli occitan de longa dins la classa* » (Je parle occitan tout le temps dans la classe) et « *Soi portaire de la lenga dins totes los luòcs de l'escòla* » (Je suis porteur de la langue dans tous les lieux de l'école). Or, le bleu et le marron correspondent généralement aux niveaux du cycle 3 (CM1-CM2 et 6^e). La demande de parler occitan en continu dans l'espace-classe et en dehors s'adresse donc aux plus expérimentés.

Cette incise dans la pratique effective de l'« immersion totale » ne serait-elle pas le lot de toute méthodologie pédagogique confrontée aux réalités d'un terrain somme toute unique et spécifique ?¹⁸

La volonté d'immersion est souvent ralentie par le fait que le personnel péri-scolaire et non-enseignant est rarement occitanophone (Chorin, 2010-2011 : 25).

Ajoutons à cela le niveau parfois faible de maîtrise de la langue par les professeurs au moment de leur première prise de fonction. En effet, le manque de professeurs oblige le mouvement à faire des concessions ou des compromis sur la qualité de la langue.¹⁹ Enfin, il est plus difficile pour une personne n'ayant pas la langue occitane maternelle de la parler toute la journée sans faire quelques entorses à la règle. Parler la langue en continu afin de participer à l'élaboration d'un cadre immersif

¹⁸ Voir à ce propos Puren, (1994). *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, 1^{ère} édition papier : Paris, Didier, collection CREDIF-Essais, 1994. 3^{ème} édition électronique, octobre 2013, 140 p. Lien : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1994e>

¹⁹ Moi-même, n'ayant pas la langue occitane maternelle, j'ai suivi une formation intensive de six mois avant d'occuper mon premier poste. Cependant, cela ne me donnait pas un niveau supérieur au B1. Il aura fallu attendre deux années supplémentaires de pratique sur le terrain et l'inscription à la formation d'*Aprène* pour obtenir le niveau B2 puis C1. Arrivée à l'école où j'ai conduit la présente étude, ma collègue parlait catalan mais pas occitan. Sans doute, la proximité de la langue fut un critère de compromis. Quelques années plus tard, la professeure de la classe de maternelle ne parlait pas un mot d'occitan.

demande un effort considérable, particulièrement pour des locuteurs fragiles qui n'ont pas l'occitan pour langue maternelle. Cet effort est d'autant plus éprouvant lorsqu'ils sont confrontés à des interactions orales spontanées.

Les neurosciences ont investi considérablement la pédagogie depuis plus d'une décennie. Pour ceux qui ne verraient pas l'intérêt de l'apprentissage d'une langue régionale, un argument imparable a fait son apparition : les effets positifs du bilinguisme sur les capacités du cerveau.

Dans l'article 1.3 de la Charte Calandreta, il est écrit que le bilinguisme constitue « l'opportunité de bâtir de bonnes constructions cognitives » (Chorin, 2010-2011 : 26).

1.2.4.3. Pédagogie active et TFPI

L'article 3.5 de la Charte revendique une pédagogie active. Nous avons vu les caractéristiques de ce type de démarche, qui tient compte du développement psychologique de l'enfant, intègre les langues dans les disciplines et utilise une méthodologie naturelle, s'appuyant sur les méthodes de répétition, intuitive, imitative, orale et directe.

Avec la méthode orale, la communication devient à la fois le but et le moyen principal. Avec la méthode directe, on considère qu'il n'est pas nécessaire de passer par la langue maternelle pour apprendre la langue cible.

Nous sommes donc en présence d'une approche éclectique et pragmatique qui concède une place primordiale à l'individualisation de l'enseignement, à la motivation, à la créativité et à l'erreur comme moyens d'accès à la connaissance.

L'article 3.5 de la Charte précise que cette pédagogie active s'inspire des apports de Célestin Freinet et de la Pédagogie Institutionnelle, en particulier de Fernand Oury et René Laffitte. En d'autres mots, il s'agit des TFPI.

Les principes de ce courant pédagogique sont essentiellement les suivants : le tâtonnement expérimental, un rythme d'apprentissage individualisé, l'autonomie favorisée, la coopération entre pairs, l'organisation coopérative de la classe, la place du professeur, l'expression libre, l'évaluation formatrice, l'aménagement de l'espace favorisant la coopération.

On remarque que la notion de coopération est omniprésente, au point que dans le mouvement l'on parle de « *classa cooperativa* »²⁰.

Nous allons voir également que la notion d'institution est centrale. Mais avant d'aborder ce point, il semble utile de préciser que la liberté pédagogique en Calandreta est moins forte que dans les écoles publiques, dans la mesure où les TFPI font partie de l'ADN du mouvement.

²⁰ Extrait du cinquième point de la partie 5 (« Principis ») de *La pedagogia Calandreta*, in : <https://calandreta.org/oc/pedagogia>

On peut cependant davantage parler de forte incitation plutôt que de contrainte. C'est pourquoi l'investissement dans cette démarche varie fortement selon le professeur.

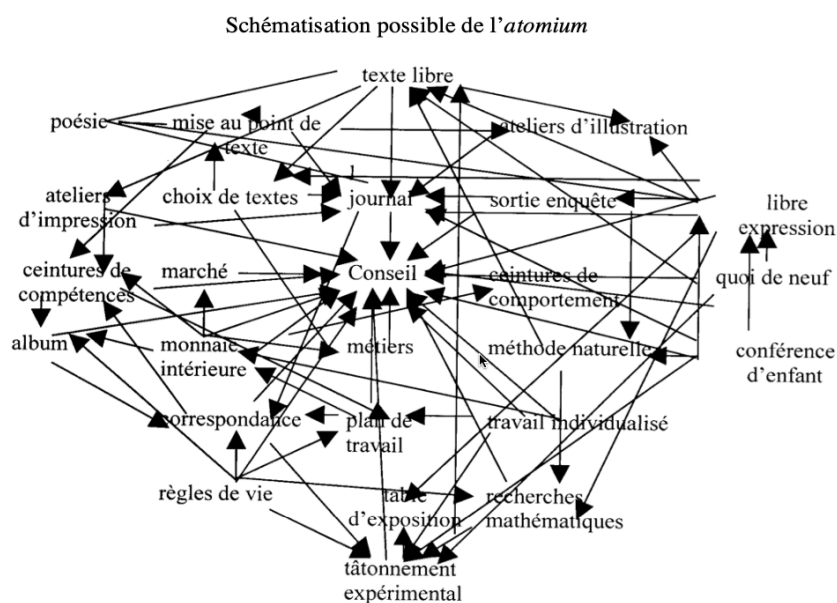
D'ailleurs, une liste des institutions principalement utilisées dans les Calandretas figure dans la note de bas de page n° 8, suivie de la mention « *aquela tièra es pas prescriptiva* » (cette liste n'est pas prescriptive), ce qui montre qu'une certaine liberté est concédée dans la pratique.

1.2.4.4. Institutions, rituels et « routines »

Il ne faut pas comprendre la notion d'institution au sens de l'institution scolaire de l'Éducation nationale, dont l'autorité serait verticale, mais au sens d'une autorité horizontale, impliquant la participation des élèves à l'élaboration des règles. On retrouve ce trait de caractère à l'article 3.6 de la Charte : « *Dins las classas, Calandreta encoratja la mesa en plaça d'institucions que balhan la paraula als dròlles, que los autonomizan, que regulan la vida dels grop, que dobrisson la classa cap a l'exterior.* »²¹

Fernand Oury disait préférer le terme de « pédagogie institutionnalisante » afin de souligner le mouvement dynamique et créatif des institutions (Boncourt, 2010 ; 45). Selon Casanova et Pesce (2010 : 31), l'institution ne véhicule pas « l'idée de soumission » en pédagogie institutionnelle : « Quand nous l'employons, c'est avec une minuscule ; "[Elle] doit être conservé[e] pour décrire le processus par lequel les collectifs instituent leurs propres règles et modes de fonctionnement au sein de l'établissement" » (Lopez, 2020 : 91).

Fernand Oury proposait la métaphore de l'« atomium » pour rendre compte de l'agencement dynamique entre les institutions. Boncourt (2010 ; 47)²² le schématise comme suit :



²¹ <https://c/>

²² On voit : Les flèches représentent les liens qui unissent les différentes institutions entre elles. Elles se situent dans l'espace intermédiaire, dans le « vide structurant ». Pourquoi la banque ne figure-t-elle pas dans la mesure où il y a une monnaie intérieure et un marché ?

travail, le on, etc.).

Les institutions sont imprégnées de rituels regorgeant d'éléments fixes et répétitifs qui encadrent, rassurent et guident les élèves dans leurs expressions orales. Nguyen (2013 : 85 et 54) cite D. Andre-Larochebouvry (1984) et V. Traverso (1999) pour la description qu'ils font de ces éléments. D. Andre-Larochebouvry parle

de comportements et d'expressions stéréotypés, fixés, figés, permettant aux intervenants de la conversation de satisfaire aux règles sans avoir besoin d'improviser, d'imaginer. Par ailleurs, ils assurent également à ces derniers le maintien de l'ordre social et leur reconnaissance mutuelle en tant que membres respectables de la société.

V. Traverso emploie le mot « routines » : « Les routines sont des expressions dont l'occurrence, liée à certaines situations sociales, est hautement prédictible. » Le chercheur ajoute que ce sont des « formes préfabriquées » qui se distinguent du rituel en ce qu'elles « sont beaucoup plus codifiées ». Cependant, pour V. Traverso, les « routines » sont utilisées pour renvoyer à la « réalisation particulière du rituel. » Il existe donc une relation existentielle entre rituels et routines : les premiers n'existent pas en dehors des seconds. Selon moi, les « routines » correspondent à des micro-rituels d'interaction.

Les institutions constituent des moments d'expressions et d'échanges ritualisés. Elles mettent en jeu des actes de paroles (volet discursif) et des actes de communication (volet interactif). Dans le premier cas, l'acte est individuel même si social, c'est-à-dire même s'il s'exerce en collectif. Dans le second cas, l'acte est interactionnel, avec des échanges entre interlocuteurs. D'un point de vue linguistique, les institutions en Calandreta sont des lieux d'apprentissages privilégiés de la langue occitane.

Procédons à une présentation des principales institutions des TFPI. Pour cela, je m'appuie sur le *Glossaire Techniques Freinet Pédagogie Institutionnelle (T.F.P.I)* de Patrick Geffard (2015 : 117-125). L'auteur se réfère à deux ouvrages : *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, de F. Oury et A. Vasquez en 1971 ; *Une journée dans une classe coopérative*, de R. Laffitte (1985).

Avec le « bilan météo », les élèves sont invités à exprimer leur ressenti de la journée qui se termine. Ils le font tout d'abord par un langage codé, une expression ritualisée avec la main symbolisant ici le soleil, là le nuage ou encore l'orage. Puis quelques élèves évoquent les raisons de leur choix.

Les ceintures, empruntées à la pratique du judo, permettent de repérer le niveau de compétence de chacun dans les différents domaines. Ces domaines ne concernent pas uniquement les disciplines enseignées mais aussi le comportement ou des compétences à l'intérieur même de ces disciplines telles que la numération pour les mathématiques ou la lecture pour le français. Les ceintures se

distinguent par des couleurs. Leur obtention ouvre droit à tenir des rôles (métiers) dans la classe ou à devenir référent pour aider les camarades.

Comme le montre la schématisation de l'« atomium », le Conseil est au centre du système. Il ouvre un espace de parole par excellence où se jouent la régulation et les décisions concernant le vivre ensemble. Il comprend un ordre du jour, un président, un secrétaire, et les échanges sont circonscrits dans des rubriques fixées à l'avance : propositions, ceintures, critiques, remerciements-félicitations et métiers.

Nous venons de voir que les métiers avaient leur place dans le Conseil. C'est là, en effet, que l'élève qui souhaite faire un métier en fait la demande. La classe compte souvent une dizaine de métiers, qui sont autant de responsabilités concédées selon la compétence et la légitimité de l'élève. Avoir un métier, c'est avoir un pouvoir et une reconnaissance. C'est aussi s'engager dans le temps avec régularité et sérieux.

Le « quoi de neuf ? » ouvre généralement la journée au moment de l'accueil. Les enfants s'y expriment en tant que personnes, et pas seulement en tant qu'élèves. C'est l'espace de transition entre l'extérieur de l'école et l'école elle-même. Chacun peut y prendre part sans obligation pour évoquer ce qu'il veut. Tout ce qu'il doit respecter, c'est un temps de parole limité, distribué, et l'assurance que « ce qui se dit ici n'a pas à être répété au-dehors ».

Le « choix de textes » est un temps consacré à la découverte des « textes libres » rédigés par les élèves. Ils sont lus à haute voix et servent de support à un travail collectif. Une sélection par vote donnera lieu à une publication dans le journal de la classe. La participation n'est pas obligatoire.

La classe crée une « monnaie intérieure » qui participera à la gestion des interactions en classe. Elle rémunère le travail scolaire et le métier d'élève. On s'en sert pour payer des amendes et faire des achats au marché, une autre institution.

Les « lois de la classe » correspondent à des interdits fondamentaux et sont en nombre limité. La première d'entre elles, présente dès le premier jour de classe, peut se formuler ainsi : « je ne me moque pas ». Les règles, elles, sont décidées au Conseil et permettent, pour l'essentiel, de réguler le fonctionnement de la classe.

1.2.5. Les enseignants

Pour enseigner dans une école Calandreta, il est nécessaire de suivre un parcours spécifique proposé par l'établissement APRENE, en partenariat avec l'Institut Supérieur des Langues de la République Française (ISLRF).

Ce parcours commence par une étape appelée *la Jurada*, une évaluation ouverte à toute personne souhaitant enseigner dans une Calandreta. Il ne s'agit pas d'un concours, mais d'une sélection permettant d'évaluer le projet professionnel du candidat ainsi que son niveau de langue occitane.

Après la Jurada, les candidats accèdent à l'année APRENE1. Cette première année de formation est indispensable pour enseigner dans les établissements Calandreta avec le titre de « *Regent* » ou « *Regenta* ». Elle vise à amener les étudiants au niveau B2 en occitan et à leur transmettre les bases pédagogiques spécifiques aux écoles Calandreta.

Cette formation est accessible aux personnes titulaires d'un diplôme de niveau 6 (équivalent à un bac+3), possédant un niveau A2 minimum en occitan selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), ainsi qu'un certificat PSC1 (Prévention et Secours Civiques de niveau 1) de moins de cinq ans.

L'année comprend environ 1260 heures de formation réparties sur dix mois, de septembre à juin, avec des stages en immersion dans les classes (700 h), de la formation à distance (210 h) et des séminaires pédagogiques (350 h). L'évaluation est continue et s'appuie sur des productions écrites, des visites en classe, et la validation du niveau B2 en occitan.

L'étape suivante est l'année « *APRENE2* », qui correspond à une mise en situation professionnelle dans une classe Calandreta. Cette année permet de confirmer les capacités professionnelles du futur enseignant. Elle repose sur une évaluation continue, des visites de classes, et la validation du niveau C1 en occitan.

Une fois cette année validée, le stagiaire obtient le statut de « *Regent adralhat* » (enseignant habilité) et peut se présenter au concours externe spécial occitan pour devenir professeur des écoles. Pour être enseignant titulaire dans une classe Calandreta sous contrat d'association avec l'État, il faut en plus réussir le concours du CRPE (concours de recrutement de professeur des écoles) spécial occitan, qui est organisé en partenariat avec l'ISLRF. Il est accessible aux personnes ayant validé les deux années APRENE, titulaires d'un master (ou équivalent), et maîtrisant la langue occitane. Chaque année, il y a en moyenne sept postes disponibles.

Cependant, il est possible d'enseigner en Calandreta sans titularisation, en étant positionné sur un poste rémunéré par une des fédérations. Soit à la sortie d'un « *APRENE2* » validé, dans l'attente de la réussite du CRPE ; soit en amont avant même le passage de la *Jurada*.

Ce fut mon expérience et je ne suis pas une exception. J'ai suivi une formation intensive à l'apprentissage de l'occitan au Centre de Formation Professionnelle en Occitanie (CFPO) de Toulouse. Au terme des 6 mois je me voyais proposer un poste de remplacement d'urgence dans une Calandreta pour la dernière semaine de l'année scolaire.

Les deux années qui suivirent, j'exerçais le métier de « *regent* » dans une classe maternelle. Parmi la douzaine d'apprenants à la formation du CFPO, cinq obtinrent un poste dans l'éducation bilingue français-occitan : l'un dans les écoles publiques après l'obtention du CRPE public ; 3 en tant que « *regent* » en Calandreta, rémunérés par les fédérations dont deux d'entre eux passèrent le CRPE plus tard pour être titularisés, soit le concours public, soit le concours privé ; me concernant, je quittais le mouvement après huit ans d'exercice salarié par les fédérations ; une personne sur les 5 devint Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles (ATSEM²³) dans les Calandretas et envisage de passer le CRPE pour devenir enseignante dans le mouvement.

Enfin, un master MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation), mention premier degré, est proposé en lien avec l'ISLRF et les INSPÉ partenaires. Il permet de renforcer les compétences pédagogiques et linguistiques des étudiants et de les préparer aux épreuves du concours CRPE.

1.2.6. Le point sur l'essentiel

Les écoles Calandreta ont été créées pour revitaliser la langue occitane face à son déclin et au manque de soutien des politiques linguistiques. Depuis la loi Deixonne (1951), l'enseignement de l'occitan a connu des avancées limitées et des contradictions légales, avec une reconnaissance partielle comme patrimoine national en 2008.

L'occitan reste en danger : seulement 7% de locuteurs, principalement ruraux, mais l'intérêt pour son apprentissage est fort. Le Val d'Aran constitue un exemple de maintien linguistique efficace. Depuis 1990, l'occitan (appelé localement « aranés ») y est langue co-officielle. Et depuis 2006, il est même langue officielle dans toute la Catalogne, aux côtés du catalan et du castillan. Par conséquent, l'administration, la justice et l'école peuvent fonctionner en occitan ; les habitants peuvent exiger d'être servis dans cette langue ; les documents publics sont bilingues ou trilingues. En France, en revanche, l'occitan n'a aucun statut officiel, seulement une reconnaissance symbolique (Charte européenne non ratifiée).

C'est dans ce contexte que le mouvement Calandreta est né en 1980 à Pau et s'est développé progressivement, comprenant aujourd'hui 62 écoles, quatre collèges, un lycée et près de 40 000 élèves.

²³ Un ATSEM est employé par la mairie. C'est un poste très féminisé. La personne travaille dans les écoles maternelles pour aider les enseignants et accompagner les enfants dans leurs activités quotidiennes. Ses missions principales sont l'aide l'enseignant pendant les activités (découpage, peinture, motricité...) ; la veille à l'hygiène et à la sécurité des enfants ; la participation à la préparation et au rangement du matériel scolaire ; l'aide à l'habillage, au passage aux toilettes, au repas et à la sieste ; éventuellement l'entretien des locaux de l'école.

Le projet Calandreta repose sur la **transmission de la langue et de la culture occitanes par immersion précoce et totale**, combinée à un **bilinguisme véritable**. La pédagogie s'inspire des **Techniques Freinet et de la Pédagogie Institutionnelle**, mettant l'accent sur coopération, autonomie, expérimentation et participation des élèves à la vie collective de la classe. Les institutions, rituels et routines structurent l'apprentissage et favorisent l'usage quotidien de l'occitan.

Les enseignants suivent un parcours spécifique (« *APRENEI et 2* »), visant à garantir la maîtrise linguistique et pédagogique. La titularisation nécessite la réussite au CRPE spécial occitan, mais de nombreux enseignants exercent en attendant ou *via* des parcours alternatifs, complétés par des formations universitaires comme le master MEEF en partenariat avec l'ISLRF et les INSPÉ.

1.3. L'interactionnisme et la communication interalloglotte

1.3.1 L'interactionnisme

Mon approche de l'acquisition des langues étrangères se veut de type interactionniste. Elle pose comme postulat que « [t]out discours est une production collective » ou une « réalisation interactive » comme le dit Kerbrat-Orecchioni (1990).

Autrement dit, tout énoncé implique une « réponse » ou une « réaction » à l'énoncé de l'interlocuteur. Dans ce cadre, l'émission et la réception se déterminent mutuellement et forment la communication. Le récepteur est actif, car il opère un « travail interprétatif ».

Lorsque Hymes parle de « compétence communicative » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 37), il englobe plus que la simple « compétence linguistique ». On peut en effet y adjoindre les activités phatiques et régulatrices, qu'elles soient orales, paraverbales ou non verbales.

L'idée est que l'acteur social développe des compétences langagières variables à travers son interaction avec d'autres acteurs sociaux. Il s'agit alors d'étudier : les conditions (rôles et rapports de rôles, environnement, climat, situations, etc.), les mécanismes interactifs (sollicitations, reformulations, étayages, feed-back, etc.) et le lien entre les deux.

Selon Simona Pekarek Doehler (2020), l'acquisition d'une langue ne se réduit pas « à l'apprentissage ni d'un système ni de règles communicatives, mais apparaît comme le développement de la capacité même de participer à une pratique sociale – et doit par conséquent être étudiée à l'intérieur de cette pratique. »

Il existe différents courants interactionnistes. Celui privilégié dans cette étude est le courant ethno-méthodologique. Il procède d'une démarche inductive, fondée sur de nombreuses observations

empiriques qui permettront de faire émerger des régularités dans le fonctionnement des interactions sociales.

À partir de ces régularités, un travail de théorisation pourra être amorcé. Sans travail ultérieur de comparaison, la théorie restera limitée à l'étude de cas.

1.3.2. La communication interalloglotte

Les calandrons (les élèves scolarisés en Calandreta) essaient de parler entre eux une autre langue que leur langue maternelle. Nous sommes donc dans une configuration communicative de type interalloglote. Pour définir ce terme, Sigrid Behrent (novembre 2002 : 87-100) part de la notion de « locuteur alloglotte », c'est-à-dire un « locuteur dont la langue de communication n'est pas la langue primaire ». Elle appelle « communication interalloglotte » l'« interaction dans des situations de contact entre interlocuteurs dont la langue de communication n'est pas la langue primaire ».

1.3.2.a. L'interlangue

Sigrid Behrent s'appuie sur la typologie des situations de « communication exolingue » développée par Porquier (1984). Dans ce contexte, les participants ne sont « pas-encore-si-compétents » (Behrent, 2007 : 50). Cette « incompétence », étape commune à tout apprentissage, se manifeste par l'apparition de l'interlangue, une notion qui revient à Selinker (« *interlanguage* ») et que l'on peut traduire par « lecte d'apprenant » (Selinker, 1972 : 209-231).

Dit autrement : « Toute divergence de la norme s'explique par la systématisme interne de l'interlangue » (Selinker, 1972 : 57). Il faudrait donc parler des interlangues au pluriel, surtout si les acteurs ont des langues maternelles différentes, dans le cadre de la communication interalloglotte.

Au lieu de constituer un frein à l'apprentissage, Sigrid Behrent estime que l'interlangue favorise la coopération et l'entraide entre apprenants. On peut même la considérer comme une stratégie d'apprentissage ou un processus d'acquisition d'une L2 : Selinker parle de « *learner variety* » (variété d'apprenant).

Il y a cependant une condition : la motivation des apprenants doit être suffisamment forte pour éviter la **fossilisation**, c'est-à-dire « la stagnation à un niveau d'interlangue » (Selinker, 1972 : 59).

La notion d'interlangue a été pensée pour les apprenants adultes d'une seconde langue, dans la mesure où Selinker les pensait incapables d'apprendre une L2 selon les mêmes modalités qu'une L1. Il considérait que les procédés d'apprentissage mobilisés par les enfants étaient similaires, sinon très proches de ceux utilisés pour l'acquisition de la langue maternelle.

Cependant, au début des années 1990, l'hypothèse d'une telle différence fut relativisée devant le constat qu'en contexte d'immersion pédagogique pour enfants, l'interlangue était présente. Il n'en

reste pas moins que, pour des raisons neurologiques, les enfants ont plus de facilité dans l'apprentissage d'une L2 (Tarone, 1994 : Vol. 4, 1715-1719). Si l'âge est un critère de facilité dans l'apprentissage, le manque de motivation peut constituer un obstacle. À la différence des adultes, les enfants ne choisissent pas forcément de suivre l'apprentissage d'une langue particulière. Par conséquent, la nécessité de générer ou d'entretenir la motivation incombe aussi au professeur, dans la mesure du possible.

Les transferts ou interférences sont les phénomènes qui donnent corps à l'interlangue, même s'ils ne sont pas les seuls. Selon Weinreich (1953 : 1), ce sont des déviations par rapport à la norme d'une langue, résultant d'un contact de langues. Ils correspondent à l'utilisation de caractéristiques d'une langue source A dans une langue destinataire B. Dans le cadre du processus d'acquisition d'une seconde langue, donc avec des bilingues non équilibrés, A peut être la langue maternelle (L1) et B la langue cible (L2).

Les changements opérés par la mise en contact de langues concernent plusieurs domaines : phonologique, morphologique, syntaxique et sémantique. Cependant, l'emprunt d'items lexicaux est plus fréquent. C'est en fait la voie la plus économique privilégiée pour tout transfert. Selon Hickey (2010 : 155), il existe un principe général selon lequel les locuteurs recherchent dans la langue cible des traits de leur propre langue maternelle qui leur sont familiers. Le but étant d'être compris, il faut que ces traits soient partagés et repérés par les interlocuteurs.

Thomason (2001) distingue trois types d'effets sur la structure de la langue cible : la perte, l'addition et le remplacement de caractéristiques (Sichel-Bazin, 2015 : 42). Il recense plusieurs mécanismes conduisant à des changements dans le contexte d'une rencontre de langues, parmi lesquels le « *code-switching* » et le « *code-mixing* ».

1.3.2.b. « *Code-switching* » et « *code-mixing* »

Le « *code-switching* » est un phénomène qui nourrit l'interlangue. Douglas Schaffer (1978 : 265-275) le distingue du phénomène d'« interférence » en ce que le premier met en jeu « deux codes bien distincts » qu'il préserve, tandis que le second a tendance à fusionner les codes.

On peut distinguer deux types de « *code-switching* » : le « *conversational code-switching* » et le « *situational code-switching* » (McCormick, 1994 : Vol. 2, 581-587). Le premier consiste à alterner les deux langues dans un même contexte ou lieu. Il peut subvenir entre des phrases ou, plus fréquemment, à l'intérieur même des phrases (Waris, juin 2012 : 126).

McCormick en donne un exemple dans *The Encyclopedia of Language and Linguistics* (1994) : « *Te digo que este debo has been bothering me so much* ». L'a priori selon lequel le recours à cette

stratégie peut servir à suppléer un manque de vocabulaire n'est pas toujours vérifié. Il arrive en effet que la cause soit sociale, politique ou rhétorique.

Le second, le « *situational code-switching* », dépend du lieu et du contexte (McCormick, 1994 : Vol. 2, 581-587).

Le « *code-mixing* » est un autre phénomène qui peut se produire lors du contact des langues. Selon Wardhough (1986), il s'agit du mélange de deux codes ou langages dans une même conversation. Il appartient donc à la catégorie de l'interférence.

1.3.2.c. Les séquences latérales

Une particularité des conversations exolingues est qu'elles mettent en interaction des acteurs aux compétences linguistiques inégales, surtout dans le rapport de l'apprenant au natif.

Même s'il n'y a pas de locuteurs natifs de la langue d'apprentissage dans les conversations interalloglottes, ce trait se maintient parce que les apprenants n'ont jamais un niveau de compétence identique.

Ces écarts de niveaux constituent un terrain propice à ce que Giacomi Alain et De Hérédia Christine (1986 : 20) appellent « phase de négociation parenthétique ». Nous avons là une des caractéristiques des conversations interalloglottes. Il s'agit de « séquences latérales » pendant lesquelles les locuteurs s'intéressent à la forme énonciative, rompant ainsi avec la « continuité thématique ».

Les conditions sont propices aux interactions didactiques dont le but est de fournir des informations ou un ensemble de savoir. La langue employée étant la langue cible, les « réparations » deviennent un enjeu d'apprentissage lors des interactions spontanées.

Ce que les chercheurs appellent « réparations » peut se classer en cinq types selon Sigrid Behrent (2007) :

- les corrections ;
- les auto-réparations auto-initiées (initiales et réparées par l'interlocuteur A, premier émetteur) ;
- les auto-réparations hétéro-initiées (initiales par l'interlocuteur B mais réparées par A).;
- les hétéro-réparations auto-initiées (initiales par A mais réparées par B) ;
- les hétéro-réparations hétéro-initiées (initiales et réparées par B).

Jefferson (1983 : 58-68) propose deux autres catégories :

- l'hétéro-correction exposée, réalisée de manière apparente.

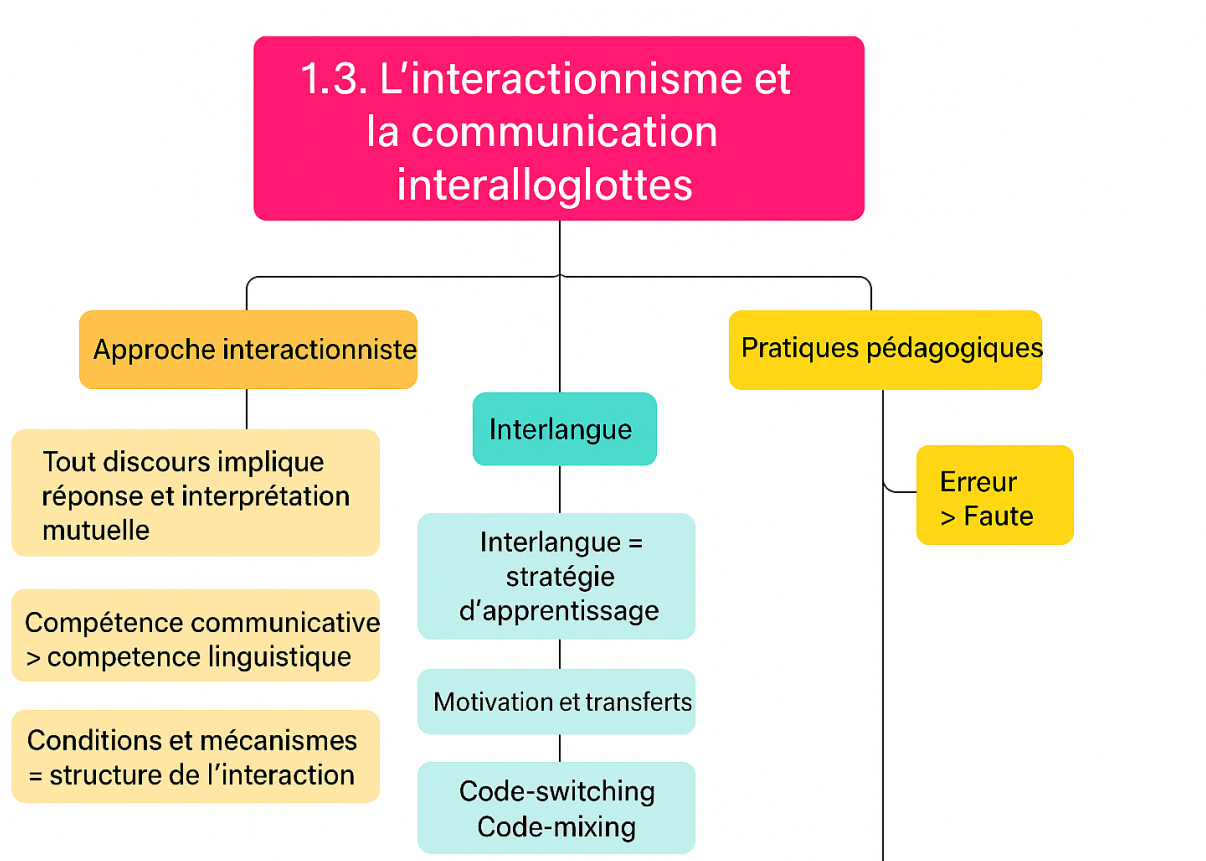
- l'hétéro-correction incorporée, réalisée d'une manière voilée.

En plus de l'indispensable motivation des apprenants à l'apprentissage de la langue, il est nécessaire que l'apprenant ait conscience que, lorsque celle-ci est parlée, elle l'est dans l'optique de son apprentissage. C'est à ce prix que la catégorie de « membre maladroit » laisse la place à celle d'« apprenant » (Doelher & Mondala, 2000 : 14). L'apprenant joue un rôle marqué par des activités d'aide, d'accompagnement, d'enseignement, de collaboration, de facilitation, etc., parce qu'il sait vers quoi concentrer son attention : apprendre.

Nous comprenons facilement le glissement de la notion de « faute », avec sa dimension de jugement moral, à celle d'« erreur » nécessaire à l'apprentissage. C'est un trait partagé avec la pédagogie active, les TFPI, et, par voie de conséquence, la pédagogie Calandreta, ainsi que plus généralement avec l'Éducation nationale.

1.3.3. Le point sur l'essentiel

L'acquisition des langues étrangères repose sur l'interaction, où tout discours implique réponse et interprétation mutuelle, et la compétence communicative dépasse la seule maîtrise linguistique. En contexte interalloglotte, les élèves développent une interlangue, favorisant coopération et entraide, modulée par la motivation et les transferts linguistiques. Le « *code-switching* », le « *code-mixing* » et les réparations (auto- ou hétéro-initiées) sont des mécanismes essentiels à l'apprentissage. La conscience de l'apprenant de l'objectif éducatif transforme le « membre maladroit » en « apprenant », et la « faute » devient une « erreur » nécessaire à l'apprentissage. Ces principes s'inscrivent dans la pédagogie active, les TFPI et la pédagogie Calandreta, ainsi que dans l'Éducation nationale.



Chapitre 2 : la méthodologie

2.1. L'approche méthodologique : la *grounded theory* (la théorie ancrée)

Lors de l'étude de terrain, j'étais à la fois professeur des écoles et chercheur. Je n'avais pas le statut de professeur titulaire de l'Éducation nationale, mais celui de contractuel formé par le centre d'apprentissage *Aprene*. La particularité de cette posture double est que si le professeur quitte la scène, il la modifie. Il fait partie intégrante des interactions dans le groupe-classe. Le statut de chercheur-praticien influence nécessairement l'approche méthodologique.

En 1967, Glaser et Strauss publient un travail de réflexion sur la production de connaissances en sciences sociales (Glaser & Strauss, 1967). Les chercheurs encouragent leurs homologues à développer de la théorie à partir de données de terrain essentiellement qualitatives. Pour cette raison, la démarche scientifique ne va pas du global au particulier, car elle risquerait de transformer le chercheur en simple vérificateur de théories existantes. D'autant plus que, parfois inconsciemment, les données sont forcées pour confirmer la théorie. Toute généralisation se fera par la démarche comparative, qui inclut la recherche bibliographique. Toutefois, il se peut que la théorie soit et demeure de moyenne portée. La « *grounded theory* » est donc une procédure inductive et comparative. La récolte des données de terrain se fait en parallèle de l'analyse, avec des allers-retours constants.

Dans cette approche méthodologique, la recherche bibliographique se fait en aval de l'étude, ce qui peut être déstabilisant, car au premier abord, cela risque de générer le doute quant à la rationalité de la démarche. Il faut cependant nuancer cette arrivée tardive de l'étape bibliographique, dans la mesure où l'observation, le recueil et l'analyse des données nécessitent une méthodologie et une posture scientifique pour être possibles et fiables.

Dès le commencement, je m'engageais dans une recherche bibliographique sur les thématiques de la méthode et de la théorie en recherche. Je découvrais la « *grounded theory* » et optais pour l'observation participante de type ethnographique.

Je me focalisais également sur les thématiques de l'oral, du bilinguisme et de l'enseignement d'une langue seconde, particulièrement en immersion. Plus tard, au moment de la rédaction, j'enrichissais en parallèle mes connaissances didactiques et pédagogiques, en suivant une formation de préparation au concours du CRPE, en portant une attention particulière aux langues vivantes et régionales.

La recherche bibliographique fut donc continue, mais pour sa grande part elle se déroula en aval. Elle constitue l'étape nécessaire pour renouveler le regard sur les données recueillies. Ce sont les concepts et les thématiques dégagés de l'analyse des données qui orientèrent mon attention bibliographique, en dehors de la dimension historique de l'enseignement/apprentissage d'une langue vivante et de l'histoire du mouvement *Calandreta*.

2.2. Le choix du matériel

2.2.1. Observations de terrain

La première étape de cette étude fut la phase exploratoire de type ethnographique : je prenais des notes sans discernement, sans filtre préalable conscient, si ce n'était guidé par la recherche des IOS. Dès les premières observations, les échanges spontanés en occitan entre élèves se sont avérés très limités.

Je constatais tout d'abord que certains échanges en occitan se déployaient en milieu guidé, dans le cadre des rituels, qu'ils soient spontanés ou non. D'autres se produisaient en milieu libre, de manière spontanée. Autrement dit, les échanges s'opéraient soit dans un cadre artificiel laissant plus ou moins de place à la spontanéité, soit dans un cadre « naturel », dit aussi « authentique », exclusivement dédié à la spontanéité.

On retrouve le schéma proposé par Sacks et al. (1978:47), selon lequel toute interaction se situe sur un axe reliant, à une extrémité, la « cérémonie », et, à l'autre, la conversation. La « cérémonie » se déroule selon des règles très strictes, notamment en ce qui concerne l'alternance des tours. La conversation se distingue par une alternance des tours qui se détermine au coup par coup, dans le feu de l'action.

En focalisant mon regard, il m'est apparu que les conditions de possibilité des IOS au sein des rituels n'étaient pas homogènes. Elles variaient selon le type de rituel et les moments de son déroulement. En dehors des rituels, la médiation de l'enseignant semblait indispensable et les interactions en occitan beaucoup plus rares. Je fis l'hypothèse que le rituel constituait un lieu pouvant influencer sur la performance en IOS des élèves. La posture de chercheur-praticien compliquait la prise de recul nécessaire sur place, ainsi que la prise de notes dans le carnet de bord. Je rédigeais essentiellement à l'heure du déjeuner et le soir, après le travail.

2.2.2 Enregistrement de moments déterminés

La méthode de récolte d'informations la plus adaptée fut l'enregistrement audio, car elle me laissait disponible pour les élèves. J'ai utilisé l'application *BandLab*, conçue pour les musiciens.

Elle offre un espace d'écriture et des possibilités de mise en boucle répétitive des séquences. En classe, je ne cachais pas l'acte d'enregistrement aux enfants, sans pour autant le mettre en avant. En effet, lorsqu'ils repéraient que mon téléphone les enregistrait, ils m'interrogeaient sur les raisons. Je répondais que c'était pour étudier la qualité de leur occitan et les aider à progresser. Cette réponse n'était pas factice, puisque ce mémoire a pour origine profonde le désir d'améliorer mon approche didactique et pédagogique. Les enregistrements avaient pour effet de les encourager à parler occitan:

AVEA : « *E Seb nos enregistre del còp cal cal parlar en occitan.* »

Ieu : « *Perqué vos enregistri vos cal parlar en occitan ?* »

AVEA : « *Wò es aquò !* »

Ieu : « *E mas si vos enregistri pas cal pas parlar en occitan ?* »

AVEA : « *Es aquò.* »

Ieu : « *A non i a lo còdi « Òc ». Es en occitan !* »

AVEA : « *Parli en occitan ara.* »

Ieu : « *Es plan mas perqué parlas en occitan ?* »

AVEA : « *Perque enregistri presque (... ?)* »

SAW : « *Là tu vois il t'enregistre.* »

Ieu : « *Donc si atudi, si atudi vas pas respectar lo còdi. Anem faire lo test.* » (atudi)

Escolan : « *Non non non non non !* » (je rallume)

OAL : « *Mais non il peut faire les deux c'est pareil.* »

Ieu : « *Eh es parièr. Sèm en òc. Sèm en òc.* » (300123-0919 ; 233-252)

J'ai observé attentivement le moment de la journée où l'occitan était le plus parlé par les élèves : l'accueil du matin en classe. C'est là que se succèdent de nombreux rituels. À l'opposé, je me suis concentré sur « l'accueil du matin en bas »²⁴, où l'enfant n'était pas encore tout à fait élève et où parler occitan relevait d'un choix personnel. C'est à cet endroit que je m'efforçais de tester leurs performances conversationnelles.

Voici un tableau récapitulatif avec les références des enregistrements de type: enq-jour/mois/année-horaire. Par exemple, enq-230123-0903 correspond à l'enquête réalisée le 23/01/2023 à partir de 09h03. La durée maximale de chaque enregistrement est de 15 minutes.

²⁴ En opposition avec la salle de classe située au premier étage.

Enq n°	230123 - 0903	240123 -0902	270123 -0848	300123 -0852	300123 -0919 Et suite	020223 -0900	030223 -0905 Et suite	130223 -0936		
Date	23/01/23	24/01/23	27/01/23	30/01/23	30/01/23	02/02/23	03/02/23	13/02/23		
Heure	9:03	9:00	8:48	8:52	9:19	9:00	9:05	9:36		
Durée	15'	15'	15'	15'	15'	36"	15'	13,34'	1,26'	15'
Lieu	En bas	En bas	En bas	classe	classe	En bas	classe			
Activités	Accueil	Accueil	Accueil	Rituels du matin	Rituels du matin	Accueil	Rituels du matin			

2.3. Le traitement des données

La seconde étape fut la retranscription des données recueillies. Pour chaque enregistrement, il s'agissait d'écrire les échanges enregistrés dans leur ordre d'apparition, sans tri ni sélection. La procédure s'effectuait en tenant compte du contexte, de quelques notes d'observation prises sur le moment et d'un travail de restitution par la mémoire le jour même. Cela permettait la mise en contexte et la retranscription des indices non verbaux, que j'ajoutais soit en marge du texte, soit entre parenthèses dans le corps du texte. Les lignes furent numérotées pour faciliter le repérage ultérieur. Afin de pouvoir m'appuyer sur mes souvenirs et sur ma connaissance des élèves et du personnel encadrant, je n'ai modifié les références aux prénoms qu'au moment de la rédaction du mémoire. Voici un tableau présentant le lien entre les élèves et leur niveau scolaire officiel.

Niveau scolaire	Dénomination des 14 élèves de la classe
CE1	LAVA, MAO, AOW, ARA
CM1	AEL, ELA, ,ALA OAL, LOUB, AME
CM2	SAW, TAO, AVEA, SAO

Un second traitement des données intervient après la phase d'analyse, au moment de la rédaction. Pour des raisons de clarté, je numérote chaque séquence ou extrait afin de la distinguer des autres. Après le chiffre figure la référence à la personne, et la citation se termine par l'identification de l'enregistrement:

(1) TAO : « *Oh ! C'est moi qui gère la tièra ! Moi ! C'est moi !* » (020223-0900 ; 102)

(2) ELATSEM : « *Regarde Seb ce que j'ai fait au mercat !* » (030223-0905 ; 7)

Quand c'est nécessaire, pour éviter toute ambiguïté, je précise dans le corps du texte, entre parenthèses, la langue utilisée pour une phrase, un syntagme ou un mot (FR ou OC). Il m'arrive également de souligner les points importants de la citation sur lesquels porte la réflexion. Enfin, les erreurs sont mis en gras et en majuscule si cela s'avère nécessaire.

2.4. L'analyse

J'ai choisi d'analyser les enregistrements par groupement du lieu et de l'activité principale (Annexes1 et 2) : l'accueil du matin en bas et l'accueil du matin en salle de classe, où se succèdent de nombreux rituels. J'ai analysé chaque enregistrement séparément à l'aide d'un tableau à trois colonnes, afin de mettre en évidence les notes personnelles, la numérotation des lignes et les citations correspondantes. J'utilisais ensuite des couleurs pour faire correspondre les notes personnelles aux citations qui les justifient. Les désignations des acteurs étaient mises en gras, tout comme les annotations contextuelles.

Par la suite, j'entamais l'étape de création des catégories d'analyse. Il s'agissait, à partir du passage en revue de tous les tableaux, de classer les phénomènes similaires et de repérer les récurrences. Le tableau général d'analyse (Annexe 3) comporte quatre colonnes: émergences théoriques, références des enquêtes, lignes correspondantes et citations.

Bien entendu, j'avais toujours en tête la recherche de l'émergence de la langue occitane, ses conditions et modalités d'expression. C'est ainsi que je pus classer selon le thème abordé. Au fur et à mesure de l'analyse, certaines rubriques se renforçaient d'exemples, mais aussi de nuances. Il devenait possible de créer des sous-rubriques, telles que « le rappel oral » et « l'affichage Òc / Oïl » pour la catégorie « Incitations, contraintes à parler en Òc », ou encore les différents métiers dans la catégorie « Les métiers se font en Òc ». Certaines citations pouvaient se retrouver dans plusieurs rubriques. Dans la colonne de l'émergence théorique, je pouvais faire le parallèle avec mes propres réflexions et questionnements, mais aussi avec des positions et des citations scientifiques.

Au final, je conservais les catégories « saturées » d'exemples et j'abandonnais les autres. Cette catégorisation m'a forcée à conceptualiser pour définir les phénomènes. Je parlais, par exemple, de « mots fossilisés », de « prêt-à-porter », d'interaction à la marge, de « balises », etc. C'est alors que la recherche bibliographique s'avéra des plus utiles, car j'étais en mesure d'orienter ma recherche de manière plus précise. Il me devenait possible d'abandonner mes terminologies propres pour des terminologies déjà éprouvées et reconnues par la science. C'est pourquoi je remplaçais, par

exemple, les concepts de « mots fossilisés », de « questions-réponses typiques » et de « prêt-à-porter » par un terme plus général : celui de « routines ».

Chapitre 3 : Les résultats

3.1. Les « routines » langagières institutionnelles en langue occitane

Les pourvoyeuses les plus conséquentes de « routines » langagières occitanes en salle de classe sont les institutions des TFPI. Il est communément admis que ces « routines » se réalisent en occitan. Une explication réside dans la familiarité avec des pratiques rituelles expérimentées depuis l'école maternelle. Ces institutions sont les lieux par excellence de circulation de la langue occitane, à commencer par leur dénomination:

SAO : E euh qual fa la data ? Escolan : Qual fa la [meteo] ? (100223-0919 ; 178-179)

Ieu : Bon allez ! Cap de rengada ! (300123-0919 ; 1)

Ieu : En occitan ! (FR) Alors ! Qui va botar la lenga ? Òc, sul pic hein! (300123-0919 ; 91-92)

Ieu : Qui a lo mestier del lum ? (020223-0900 ; 57)

Ieu : (...) e i a un remplaçant ? Escolan : Es ALA lo remplaçant ! (020223-0900 ; 64-68)

Escolana : Mestier data meteò²⁵ e provèrbi ! (020223-0900 ; 192)

Nous allons passer en revue les institutions observées et les « routines » langagières occitanes qu'elles génèrent. Nous traiterons ensuite des « routines » langagières occitanes dont l'origine semble indépendante des institutions.

3.1.1. « Los mestiers » (les métiers)

« Los mestiers » sont des institutions qui se définissent par une responsabilité individuelle et régulière. Ce sont parfois des institutions à l'intérieur d'autres institutions. Prenons l'exemple du « mestier del banquier », qui officie dans l'institution « la banca », ou encore du « president » et du « secretari », qui dirigent l'institution « lo Conselh ». Pour éviter de se répéter dans le descriptif de chacune, un choix a été fait, fondé principalement sur les institutions et les « mestiers » tels que catégorisés dans la littérature officielle des TFPI. Dans l'espace-temps étudié, « l'accueil du matin en classe », ces « mestiers » représentent la majeure partie des institutions enregistrées.

Lorsqu'ils sollicitent des actes de parole, les « mestiers » le font sur le mode informatif ou constatatif. C'est le cas de la « meteò » (météo), de la « data » (date), de la « tièra » (liste), du « còdi de la lenga » (code de la langue) ou du « provèrbi » (le proverbe). D'autres « mestiers »

²⁵ Erreur transmise par l'enseignant. On dit [/me/'te/u].

fonctionnent par recours aux actes de communication tels que « *l'ora* » (l'heure) et « *la crida* » (l'appel).

Quel que soit le type d'expression, elles ont en commun de toujours commencer par la « routine » de l'annonce, acte de parole performatif, à l'exception des métiers qui n'engagent pas l'expression orale tels que le « *mestièr del lum* » (métier de la lumière), « *de la balaja* » (du balai), « *del remplaçant* » (du remplaçant), « *del cap de rengada* » (du chef de rang), « *del videò-projector* » (du vidéo-projecteur) ou encore *de la* « *data* ». A l'exception également des métiers de permanence, c'est-à-dire fondés sur la disponibilité des élèves qui les réalisent à la demande ou en fonction des besoins.

La sollicitation peut aussi bien provenir d'un camarade que du professeur et ceci une à plusieurs fois par jour (répétition intensive). C'est le cas du « *mestièr de l'ora* » et du « *mestièr del fuòc de la paraula* » (métier du feu de la parole). Enfin, notons le cas particulier du « *mestièr de fin de rengada* » (« métier de fin de rang »), qui est une création pour répondre au besoin de rappeler les élèves qui n'ont pas bien rangé leurs chaussures et leurs vêtements en bas, voire qui ont oublié de monter leurs affaires en classe. Son annonce n'est pas nécessaire bien que les responsables (deux élèves) sont amenés à prendre la parole.

L'annonce du métier revient à celui qui en a la responsabilité. Il annonce soit avec la formule « *dobrissi* (j'ouvre) + *le nom de l'institution* », soit en scandant le nom de l'institution exclusivement. Par exemple, ALA ouvre la fenêtre pour observer le temps qu'il fait et relever la température au thermomètre :

(1) **ALA** : « [meteo] ! » (130223-0936 ; 63) ;

(2) **AVEA**, le cahier d'appel en main, annonce la « *crida* » et cite le premier élève : « La crida !
TAO (+ le nom de famille) CM2 ! » (100223-0919 ; 117) ;

(3) **Escolan** : « Lo provèrbi ! »

Même les élèves les plus fragiles dans la maîtrise de la langue occitane, lorsqu'ils s'expriment en français, maintiennent l'occitan pour désigner une institution, un métier ou le marché :

(1) **TAO** : « Oh ! C'est moi qui gère la tièra ! Moi ! C'est moi ! » (020223-0900 ; 102) ; là le marché

(2) **ELATSEM** : « Regarde Seb ce que j'ai fait au mercat ! » (030223-0905 ; 7)

Ces exemples montrent l'efficacité de ces structures rituelles que sont les institutions dans l'apprentissage de la langue auprès des « décrocheurs ».

A la « *crida* », le ou la responsable du « *mestier* » procède à l'appel de ses camarades pour remplir le carnet de présence. Quand son nom est prononcé, on peut répondre de deux manières : « *present(a)* » ou « *soi aquí* » [« présent(e) » ou « je suis ici »]. Dans le premier cas, l'élève travaille l'accord en genre. En cas d'absence d'un camarade, on peut répondre « *absent(a)* », « *es pas aquí* » (« il n'est pas ici »), « *pas aquí per tota la jornada* » (« pas ici pour toute la journée »), « *absent(a) per la jornada (tota)* » [« absent(a) pour toute la journée »]. Les élèves peuvent même introduire d'autres langues découvertes en classe ou en dehors : l'anglais (« *I am here* » pour « je suis ici »), le catalan (« *soc aquí* » pour « je suis là ») ou le marocain dialectal avec « *[NaHem]* »²⁶. Mais l'accord implicite est de ne pas répondre en français.

Il incombe au responsable du « *mestier de l'ora* » de communiquer l'heure en occitan lorsqu'on lui demande « *Quina ora es ?* » (« Quelle heure est-il ? »). Par principe, la question est toujours formulée en occitan. Bien que les réponses possibles soient multiples, elles se limitent au registre numérique, avec quelques termes accompagnant les chiffres : « *manca quart* » (moins le quart), « *e mièja* » (et demie), « *una mièja orada* » (une demi-heure) et « *petanta* » (exactement, pile). L'habitude d'assister et de participer à ce « *mestier* » en classe permet d'exporter la « routine » hors de la classe et à d'autres moments, même lorsque l'on questionne le professeur ou un camarade autre que le responsable du « *mestier* ». Le choix de la langue est conservé.

Le « *mestier meteò* » a lieu tous les matins. Sa régularité et son intensité extensive en font un outil efficace pour intégrer des formulations et un lexique typiques du domaine météorologique. On trouve l'expression typiquement occitane « *fa solelh* » (il y a du soleil). L'expression de l'intensité est travaillée avec la négation absolue « *i a pas cap* » (il n'y a pas du tout), ainsi qu'avec « *pauc* » (peu) et « *fòrça* » (beaucoup). L'utilisation du lexique des couleurs est également présente, avec notamment « *blau* », « *gris* » et « *blanc* » pour décrire le ciel et les nuages, eux-mêmes cités respectivement par « *cèl* » et « *nivols* ». Enfin, comme l'élève doit lire le thermomètre, il utilise l'unité de mesure « *lo degrà* » (le degré)²⁷ :

AME : [meteo] ! (ouvre la fenêtre) Alors fa solelh (...) hum i a pas tròp de nivols. Euh fa-fa un pauc freg (...) (020223-0900 ; 41-43)

ALA : [meteo] ! (annonce faite après avoir ouvert la fenêtre) Fa fred. Lo cèl es blau gris. (130223-0936 ; 63-64)

²⁶ [NaHem] : ce que l'on peut répondre dans un dialecte marocain quand on nous appelle (souvenir d'enfance lorsque j'allais régulièrement au Maroc et que j'ai transmis aux élèves).

²⁷ D'après le multidictionnaire occitan dicodòc, dans aucune des variantes occitanes le mot « *degrà* » ne s'utilise si ce n'est pour désigner le degré d'alcool. Il aurait fallu utiliser « *gra* » ou « *grau* » en languedocien.

AME : Lo cèl a de nivols mas pas tròp. I a beaucoup euh euh fòrça de blau.

Ieu : De blau.

AME : I a pas cap de vent. (silence)

Ieu : I a pas cap de vent.

AME : E fa tretze degràs. (300123-0919 ; 211-217)

Il y a des « *mestiers* » qui nécessitent le geste graphique tels que le « *provèrbi* », la « *data* » et le « *còdi de la lenga* ». Dans ce cas, l'espace oral consentit correspond principalement à l'oralisation de l'écrit ou à l'écriture de l'oral. En effet, on lit le proverbe, la date écrite au tableau et on annonce la langue à utiliser tout en l'écrivant au tableau.

Les institutions qui fourniront le plus d'éléments au vivier langagier occitan sont celles chez lesquelles le principe de répétition est élevé. Ainsi, le « *provèrbi* » changeant tous les jours, son métier permet difficilement de le mémoriser. Pour contrecarrer l'absence de répétition extensive, l'enseignant s'appuie sur la répétition intensive. En effet, suivant les recommandations de l'Éducation nationale en matière d'apprentissage du lexique, il met les élèves en situation : il lance le défi d'utiliser le proverbe du jour le plus souvent possible dans la journée, à bon escient, c'est à dire dans une situation d'interaction adaptée. L'échec est cuisant. Par contre, le caractère extensif du métier de la « *data* », expérimenté depuis la maternelle, explique que les élèves connaissent les jours par cœur.

En toutes circonstances ils les prononcent en occitan : « *diluns, dimars dimècres, dijòus, divendres, dissabte, dimenge* » (« lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi, samedi, dimanche »). On y trouve aussi des expressions typiquement occitanes telle que « *deman passat* » (« après-demain »), « *aièr passat* » (« avant-hier »), « *la dimenjada* » (« le week-end »), « *arser* » (« hier-soir »), « *sèm lo + jour* » (« nous sommes le »). Le responsable annonce oralement la date du jour après l'avoir écrite au tableau. Le professeur peut lui demander : « *quin jorn èra aièr ?* », (« quel jour c'était hier ? »), « *quin jorn serà deman ?* » (« Quel jour ce sera demain ? »).

Des « *mestièrs* » peuvent être créés en fonction des besoins. C'est le cas du « *mestièr de fin de rengada* » dont nous avons déjà expliqué les raisons de la création. Les deux responsables-métier sont amenés à employer tous les jours des noms communs tels que « *cauçaduras* » (« chaussures »), « *mantèl* » (« manteau »), « *la saca* » (« le sac ») ; ou des formulations telles que « *as doblidat* », « *as mal recaptat* », « *as pas recaptat* ».

Puisqu'il est fastidieux et énergivore de rappeler sans cesse d'essayer de parler occitan, j'ai proposé la mise en place d'un code de la langue parlée dont j'avais entendu l'existence ailleurs. Comme les

élèves sont friands de nouveaux « *mestièrs* », ils ont accepté sans opposition. Depuis lors, un(e) responsable inscrit chaque matin au tableau les dénominatifs « *Òc* » et « *Oïl* » qu'il ou elle entoure selon l'exigence du moment de la journée. Ce geste s'accompagne d'une annonce orale : AME : « *En occitan !* » (FR) (elle entoure) (300123-0919 ; 105) ; « OAL : (... ?) *tout le monde doit parler occitan !* (FR) » (130223-0936 ; 34-35).

C'est parfois le professeur qui rappelle de faire le « *mestièr del còdi de la lenga* » :

Ieu : « *Escrivètz < òc ! >* (100223019 ; 64) ;

Ieu : « *En òc ! Cal botar òc !* » (020223-0900 ; 67)

Le fait de renvoyer au code de la parole permet d'éviter des conflits ou des reproches car la règle ayant été actée, elle doit être respectée. Le but explicite est d'aider à développer les habiletés communicatives en langue occitane.

Mais la présence du code est parfois oubliée, ce qui entrave l'usage continu de l'occitan. Il devient alors nécessaire de renvoyer l'élève à son affichage. C'est le professeur qui joue le plus souvent ce rôle en scandant « *Sèm en òc !* » :

(1) **Ieu** : *En òc. En òc. Sèm en òc !* (121 ; 300123-0919)

(2) **Ieu** : *Euh ! Vos cal respectar lo còdi de la lenga. Sèm en òc. OK ?*

OAL : *J'arrive !*

Ieu : *Non ! Respectas pas.*

OAL : *Arribi ! Ieu : Merci.* (141-147 ; 300123-0919)

(3) **TAO** : *Ah moi c'était deux fois.*

Ieu : *Sèm en òc !*

TAO : *Èra dos còps. Ieu : D'accord merci.*(FR) (123-124 ; 020223-0900)

Le rappel peut être général ou adressé à un élève en particulier. Néanmoins, même personnalisé, les camarades sont avertis tout simplement parce qu'ils partagent le même espace : la règle est la même pour tous.

Je m'adresse à **ALA** : « *Sèm en òc !* » (100223-0919 ; 77) ;

Je m'adresse à **SAW** : « *En òc en òc eh SAW en òc !* » (300123-0919 ; 311)

La preuve en est lorsqu'un silence collectif suit le rappel personnalisé fait à SAW :

Ieu : « En òc SAW ! (long silence). Alors los CM sortissètz lo quasèrn de tèxte ! »

Ce silence peut s'expliquer par la perte de la spontanéité qu'engendre la contrainte de l'emploi de l'occitan obligatoire. Ici, un élève se fait l'écho du rappel du professeur :

OAL : « Tu sais faire des figures ? »

ELA : « Non ! » (FR)

Ieu : « Sèm en òc ! »

ELA : « Òc occitan ! » (OC) » (300123-0852 ; 75-79)

Il est possible que lorsque la parole entre élèves est susceptible de ne pas être entendue par le professeur, ou par toute la classe, alors l'effort ne soit pas fait de parler occitan selon l'adage « pas vu, pas pris ». Ceci pourrait signifier que l'incorporation de la règle et la motivation de l'élève ne seraient pas suffisamment fortes pour un apprentissage autonome.

Parfois le rappel est paradoxal dans la mesure où il est dit en français :

AME : En occitan ! (FR) (elle entoure) (300123-0919 ; 105)

OAL : (... ?) tout le monde doit parler occitan ! (FR) (130223-0936 ; 34-35)

ELA : Present ! (FR) Va : (Dit le Nom de famille) **OAL** ! **AVEA** : En occitan **ELA** ! (FR) **Ieu** : En òc ! (OC)

ELA : Ah ! present (OC) (300123-suite ; 8-12)

Le professeur lui-même rappelle parfois de manière paradoxale :

(1) **Ieu** : « En occitan ! (FR) » (300123-0919 ; 91)

(2) **ALA** : « Un sourire pas une souris ! (FR) Un sorire (OC). »

ELA : « Mais il dit n'importe quoi ! C'est pas ça ! »

ALA : « Mais j'en sais rien moi ! »

Ieu : « En occitan ! » (FR)

ELA : « Ditz qué que siá ! Es pas aquò ! » (241123-0902 ; 130-135)

Selon les élèves et les moments, le code ne suffit pas, et le professeur s'agace de devoir répéter plusieurs fois :

(1) **Ieu** : Chut ! Oh ! En òc ! N'ai un sadol de te tornar dire oh ! (100223-0919 ; 586-587)

(2) **Ieu** : Òc fa, sabi fa dèt看 còps que te demandi de parlar occitan e si fases pas l'esfòrç vas sortir. Perque capitar pas, d'acòrdi, mas pas cap faire l'esfòrç non, soi pas d'acòrdi ! (100223-0919 ; 597-600)

Il n'y a rien de naturel dans le fait de parler une langue étrangère. La pratique nécessite incontestablement un effort. Le matin, si le code-langue est actionné au moment où s'enchaînent les rituels, ce n'est pas pour rappeler la langue du rituel en cours — puisqu'il est communément admis que ces rituels se déroulent en occitan — mais pour encourager à la maintenir dans les interstices qui les séparent. En revanche, si le code-langue ne suffit pas à assurer un flot oral continu en occitan, les « routines » langagières, à l'intérieur et au-delà des espaces-temps où elles prennent racine, font office d'outils de soutien.

3.1.2. Le « *Cossí vas ?* » (« Comment vas-tu ? »)

Nous avons vu que le degré de liberté dévolu à la parole variait d'un « *mestièr* » à l'autre. Cette variation se retrouve dans toutes les institutions, et même au sein de chacune. C'est ce que nous observons dans le rituel du « *Cossí vas ?* ».

Cette institution quotidienne a été **modifiée** à la demande des élèves. Auparavant, il existait un « *mestièr* » chargé de mener ce rituel. L'élève en avait la responsabilité pendant deux à trois semaines avant de céder sa place. Il lui revenait de poser deux questions à chaque camarade afin de prendre des nouvelles de son humeur : « *Cossí vas ?* » et « *Vòls dire perqué ?* » (« Tu veux dire pourquoi ? »).

L'année des enregistrements, les élèves avaient proposé un autre procédé : ils s'interrogent désormais à tour de rôle, sur le modèle du furet, ce qui permet à chacun de jouer les deux rôles — questionneur et répondeur — et de développer les habiletés afférentes. Ce remodelage a donc entraîné la disparition d'un « *mestièr* ».

L'élève interrogé doit répondre rapidement à la question, soit de manière positive : « *vau plan* » (« je vais bien ») ou « *va plan* » (« ça va ») ; soit de manière négative : « *vau pas plan* » (« je ne vais pas bien ») ou « *va pas plan* » (« ça ne va pas bien »).

La première question fermée limite le degré de liberté de la réponse à seulement deux choix. Mais la question suivante — « *Vòls dire perqué ?* » (« Tu veux dire pourquoi ? ») — ouvre un espace beaucoup plus libre, bien que contraint par le temps. Elle mobilise davantage les compétences communicatives.

Si l'élève répond « *non* » (OC), l'interaction s'achève. S'il répond « *òc* » (« oui »), il peut poursuivre en expliquant les raisons.

On conçoit que, dans ces conditions, erreurs, hésitations et manques soient plus fréquents, et, par voie de conséquence, justifient l'émergence du français. Nous verrons comment le groupe-classe vient en aide aux locuteurs lorsque les échanges deviennent plus périlleux.

3.1.3. Le « *Conselh* » (Conseil)

Plus le degré de liberté augmente, plus la part des « routines » diminue, ce qui peut générer des sentiments d'insécurité linguistique. C'est alors que des interventions de soutien deviennent nécessaires.

L'institution du « *Conselh* » est particulièrement libre par nature, car très ouverte. Son objectif est en effet de laisser la place à l'expression des élèves concernant la vie en classe ou à l'école, les problèmes rencontrés, les désirs de réalisation, le questionnement des règles ainsi que l'élaboration de nouvelles. Les « routines » y sont variées.

Le « *Conselh* » n'a pas été l'objet d'enregistrements, puisqu'il n'appartient à aucun des deux moments sélectionnés dans la journée. Les informations ci-dessous s'appuient donc sur mes expériences et souvenirs.

L'ouverture du rituel commence toujours par son annonce : « *dobrissi lo Conselh del + jour + date + mois + année* » (« j'ouvre le Conseil du + jour + date + mois + année »).

Parfois, des élèves, pour faire de l'humour, ajoutent la saison et le siècle en occitan. Le professeur y voit alors une occasion de renforcement lexical.

Puis, on annonce, dans un ordre plus ou moins aléatoire, la première thématique à aborder. Elles sont au nombre de six : « *proposicions* » (propositions), « *informacions* » (informations), « *remarcas* » (remarques), « *criticas* » (critiques), « *mercejaments* » (remerciements), « *felicitacions* » (félicitations).

On trouve également l'emploi redondant de verbes correspondants qui introduisent la prise de parole : « *prepausi* », « *informi* » (« j'informe »), « *remarqui* » (« je remarque »), « *critiqui* » (« je critique »), « *mercegi* » (« je remercie »), « *feliciti* » (« je félicite »). L'élève apprend ainsi la conjugaison de verbes à la première personne du singulier du présent de l'indicatif.

Le ou la président·e s'appuie sur la liste établie par le ou la secrétaire, concernant les élèves ayant demandé la parole, pour la leur donner par la formule typique : « prénom + *te balhi la paraula* » (« je te donne la parole »).

Si une personne intervient sans autorisation, alors le ou la président·e lui dira : « *t'ai pas balhat la paraula* » (« je ne t'ai pas donné la parole ») ou « *as pas la paraula* » (« tu n'as pas la parole »).

Cette injonction à se taire peut prendre des formes plus directes, telles que : « *cala-te !* » (« tais-toi ! ») ou « *silenci !* » (« silence ! »).

Le « *Conselh* », lieu de confrontation des opinions, de prises de décisions collectives et de votes, voit fréquemment apparaître les expressions : « *soi d'accòrdi* » (« je suis d'accord ») et son contraire : « *soi pas d'acòrdi* » (« je ne suis pas d'accord »).

Le rituel se clôt par la formulation : « *Tampi lo Conselh del* + jour + date + mois + année + ... » (« je ferme le Conseil du ... »).

3.1.4. « *Dessenh contat* » (dessin conté) / « *tèxt liure* » (texte libre)

Le « *desenh contat* » et le « *tèxt liure* » ne font pas partie des rituels d'accueil en classe le matin. Ce qui est dit ici se base donc sur mon expérience et mes souvenirs.

Le « *desenh contat* » s'adresse aux élèves de CP qui ne sont pas encore suffisamment à l'aise avec l'écriture pour rédiger quelques phrases. Les autres écriront directement leur histoire. Comme pour les « *mestièrs* » de la « *data* » et du « *provèrbi* », cette institution nécessite le geste graphique.

Dans le cas du « *desenh contat* », la tâche du professeur est de transcrire l'oral de l'élève en écriture. Il l'encourage pour cela à parler en occitan comme on écrit, partant du principe que l'enfant est habitué à entendre des histoires racontées avec un livre pour support.

Un moment de « *lectura ofèrta* » a lieu presque chaque jour avant le retour en classe l'après-midi. Le professeur lit une histoire à toute la classe, parfois en présence des élèves de grande section de maternelle.

Les encouragements s'avèrent nécessaires, car la langue utilisée est l'occitan, l'interaction est spontanée et, enfin, les normes de l'écrit inhibent la spontanéité et la prise de parole. Sur ce point, Chambonnière parle d'un usage « scripto-normé de l'oral » (2022 : 46).

L'enseignant entre en interaction orale en occitan avec l'élève pour questionner son dessin et l'histoire qu'il imagine. Il l'aide à trouver les mots, en utilisant fréquemment cette formule en ouverture de l'échange : « *Alara, diga-me !* », « *De qué parla ton istòria ?* » (« De quoi parle ton histoire ? »)

Au fur et à mesure, il écrit les mots de l'enfant devant lui et dans son cahier, afin de montrer que l'écriture est la codification graphique de l'oral.

Vient ensuite le moment de la lecture orale par le professeur, qui valorise le travail de l'enfant comme s'il s'agissait d'un véritable livre. À la fin, l'élève est invité à recopier une phrase ou des mots extraits de son œuvre.

Toutes les histoires créées par le « *desenh contat* » ou le « *tèxt liure* » sont lues à la classe lors du rituel de la « *causida del tèxt* », qui a lieu environ tous les quinze jours. Un vote permet de

sélectionner certains récits pour une publication dans le journal de la classe. Les lecteurs expérimentés se chargent de lire leur propre texte. Quant aux autres, soit ils racontent leur histoire de mémoire, soit un camarade ou le professeur la lit à voix haute.

Les histoires étant toutes singulières, la part des échanges spontanés est conséquente au début du processus, mais s'efface lors de la restitution et/ou de la lecture orale. Il y a peu de « routines » langagières dans cette institution. Notons cependant la fréquence de formulations typiques des contes occitans : « *Un còp èra* » (« Il était une fois ») et la formule de clôture : « *E cric e crac lo conte es acabit ! E crac e cric lo conte es finit !* » (« Et cric et crac le conte est achevé ! Et crac et cric le conte est fini ! »)

3.1.5. Le « *mercat* » (le marché)

Le « *mercat* » a lieu un vendredi sur deux, en règle générale à la dernière heure de classe. Les enfants ont le droit de vendre des objets qu'ils ont fabriqués eux-mêmes ou qui leur appartiennent, avec l'autorisation des parents. Ils peuvent également vendre un service ou prendre des commandes pour le prochain marché. La vente de nourriture est interdite.

C'est l'institution la plus attendue par les élèves. Elle n'a pas été enregistrée, et ce que j'en rapporte provient de mon expérience et de mes souvenirs. Un enregistrement aurait d'ailleurs été particulièrement difficile, tant il y règne une certaine cacophonie.

Certains élèves profitent de cette cacophonie pour abandonner l'occitan, selon le principe : « pas vu, pas pris ». Pourtant, l'annonce des règles en ouverture stipule bien : « *parlam en occitan* » (« nous parlons en occitan »).

On retrouve le même lexique que pour l'institution de la « *banca* », détaillé ci-après, auquel s'ajoutent des syntagmes récurrents tels que : « *quant cost ?* » (« combien ça coûte ? »), « *me debi* » (« tu me dois »), « *as de la moneda ?* » (« tu as de l'argent ? »), « *ai pas pro* » (« je n'ai pas assez »), « *te manca* » (« il te manque »).

3.1.6. La « *banca* » (la banque) et la monnaie intérieure

La « *banca* » a lieu une fois tous les quinze jours, le vendredi, avant le « *mercat* ». La monnaie intérieure est indispensable pour participer au marché.

Deux élèves responsables comptent et manipulent le lexique numérique sous la vigilance des « clients ». Chaque élève reçoit un salaire de base pour son métier d'élève, c'est-à-dire pour le simple fait de venir à l'école.

À ce « salaire » s'ajoutent les sommes obtenues grâce à des activités valorisées : exposés, récitation d'une poésie, participation au journal, etc. Mais on peut aussi devoir de l'argent à la banque, soit pour un emprunt, soit à la suite d'amendes.

En Calandreta, on utilise des « *tissoses* » et des « *multas* » comme outils éducatifs. Le « *tissós* » correspond à un blâme pour avoir perturbé l'ambiance de travail. Au bout de trois blâmes, l'élève est sanctionné d'une « *multa* », dont le montant est fixé collectivement au « *Conselh* ».

« *Tissós* » et « *multa* » font donc partie du lexique courant des élèves, aussi bien en classe que lors des séances de la « *banca* ». Cette année-là, nous avons utilisé l'unité européenne : « *los euros* » (« les euros »).

3.1.7. Le « *bilanç meteò* » (bilan météo)

Cette institution n'a pas été enregistrée dans le cadre de cette étude. Je me fonde donc sur mon expérience et mes souvenirs. Elle a lieu chaque jour en fin de journée, généralement juste avant la sortie de l'école. Le responsable-métier qui l'anime pose trois questions successives à l'ensemble de la classe : « *qual fa solelh* » (« qui fait soleil ? »), « *qual fa nivol* ? » (« qui fait nuage ? »), « *qual fa auratge* ? » (« qui fait orage ? »).

Les élèves répondent à l'aide de gestes codés, tels que décrits précédemment (1.2.4.4. Institutions, rituels et « routines »). Pour chaque question, le responsable-métier interroge quelques élèves par la formule : « *vòls dire perqué* ? » (« tu veux dire pourquoi ? »).

Face à cette question ouverte, les volontaires sont amenés à exprimer spontanément leurs émotions et les raisons qu'ils leur attribuent. Le professeur soutient l'élève dans son expression. Une étude complémentaire pourrait d'ailleurs montrer si, et de quelle manière, les camarades participent également à ce soutien.

Le champ lexical de l'émotion est alors mobilisé : « *soi triste(a)* » (« je suis triste »), « *soi en colèra* » (« je suis en colère »), « *n'ai un sadol* » (« j'en ai marre »), « *soi content(a)* » (« je suis content(e) »).

S'ajoutent des indicateurs d'intensité tels que : « *un pauc* » (« un peu »), « *fòrça* » (« très / beaucoup »), « *pas cap* » (« pas du tout »).

3.1.8. Le « *Qué de nòu* ? » (« quoi de neuf ? »)

Cette institution a lieu le lundi matin. Le responsable-métier pose la question aux élèves qui en auront fait la demande en levant le doigt. L'élève parle souvent de ses activités du week-end, mais pas exclusivement. Face à une telle question ouverte, il s'engage dans un discours, un monologue en occitan. Chaque réponse étant différente, aucune « routine » langagière ne semble y

prendre naissance. En revanche, des « routines » langagières extérieures à l'institution peuvent être réutilisées dans ce contexte.

3.2. « Routines » langagières non institutionnelles en langue occitane

Les institutions n'ont pas le monopole de la ritualisation des interactions orales. On trouve en effet des interactions orales extérieures qui, ritualisées, deviennent un foyer de créations routinières originales.

3.2.1. Consignes, injonctions et civilités

Des consignes et injonctions familières sont souvent utilisées par ceux qui ont la responsabilité de mener un groupe, tel que le président du « *Conselh* ». On retrouve par exemple : « *cala-te !* » (tais-toi !), « *va cala-te !* » (tais-toi !), « *silenci !* » (silence !).

De par son statut, le professeur y a lui aussi fréquemment recours. Parmi les formules utilisées, on peut citer : « *cala-te !* » (tais-toi !), « *silenci !* » (silence !), « *montatz en classa !* » (montez en classe !), « *davalatz !* » (descendez !), « *tiratz las cauçaduras !* » (retirez vos chaussures !), « *montatz en silenci que i a la dormida !* » (montez en silence, il y a la sieste !), « *recaptatz las joguinas dins la resèrva !* » (rangez les jouets dans la réserve !), « *es l'ora de l'espòrt !* » (c'est l'heure du sport !), « *balha-me l'escafador !* » (donne-moi l'effaceur !), « *es l'ora de la recreacion !* » (c'est l'heure de la récréation !), « *la recreacion es acabada !* » (la récréation est terminée !), « *recaptatz-vos !* » (rangez-vous !).

Dans l'optique actionnelle du CECRL, les compétences sociolinguistiques sont essentielles. Elles correspondent à la connaissance et aux habiletés nécessaires au fonctionnement de la langue dans sa dimension sociale. Les règles de civilité ou de politesse, qui traduisent le respect mutuel, en font partie et sont monnaie courante à l'école.

Un exemple : les élèves TAO et SAW arrivent en retard. Ils saluent en occitan, puis TAO bascule en français :

TAO : « *Adieu !* »

Ieu : « *Adieu !* »

SAW : « *Adieu* »

ALA : « *Adieu au revoir !* » (humour)

TAO : « Pourquoi on met pas les balles ? » (100223-0919 ; 95 et 99)

Autre scène : un élève ramène le manuel d'AOW, qui ne le remercie pas. Le professeur intervient :

Ieu : « bah ? »

AOW : « Quoi ? »

Ieu : « *Mercés* ? »

AOW : « *Mercés* ! » (100223-0919 ; 43-46)

Ici, le doute subsiste quant à savoir si l'élève aurait répondu en français si le professeur ne lui avait pas proposé le modèle. L'expérience de terrain montre toutefois que le « *mercés* » est majoritairement préféré à son équivalent français.

Citons également, dans la catégorie des civilités, le « *d'accòrdi* » (« d'accord ») (130223-0936 ; 184).

3.2.2. Des moments, des lieux et des objets particuliers

Certains moments qui ponctuent la journée sont bien connus dans leur expression occitane, tels que « *lo matin* » (« le matin ») et « *la recreacion* » (« la récréation »), par exemple.

D'autres concernent des lieux communs de l'école : « *la classa* » (« la classe »), « *l'escòla* » (« l'école »), « *la resèrva* » (« la réserve »), « *los comuns* » (« les toilettes »), « *la gardariá* » (« la garderie »), « *la dormida* » (« la salle de sieste »).

On retrouve aussi des activités : « *lo gostat* » (« le goûter »), « *l'espòrt* » (« le sport »), « *la dormida* ». Exemple relevé en classe : ELATSEM : « Euh ! Félix ! Le *gostat* ! » (030223-0905 ; 209)

Enfin, une autre catégorie de « routines » langagières porte sur les objets du quotidien : « *l'escafador* » (« l'effaceur »), « *lo futre* » (« le feutre »), « *l'estilò* » (« le stylo »), « *los cisèls* » (« les ciseaux »), « *las cauçaduras* » (« les chaussures »). Exemples d'interactions : AVEA : « Òc i a un *escafador*. » (100223-0919 ; 229) ; Ieu : « Euh, tiratz las *cauçaduras* ! » (270123-0848 ; 106).

3.2.3. Des questions typiques

Nous avons déjà rencontré certaines questions typiques qui prennent racine dans les « routines » langagières institutionnelles, telles que le « *Cossí vas ?* » ou le « mestìer de l'ora » (« *quina ora es ?* »). Ces micro-rituels d'interaction relèvent d'une règle implicite : ils doivent être exprimés en occitan.

Un élève, particulièrement oublieux de ses affaires, avait pris l'habitude de poser la question suivante :

AEL : « Seb ! Pòdi anar cercar la saca en bais ? » (« Puis-je aller chercher mon sac en bas ? »)

Ieu : « (...?) Vas-y ! » (FR) (020223-0900 ; 15-18)

La réponse paradoxale en français est à relever. Quand la règle n'est pas respectée, il appartient au professeur de corriger l'écart. Ainsi, lorsqu'un élève demande en français la permission d'aller chercher du matériel oublié, le professeur peut refuser, sur un ton complice, pour inciter à la reformulation en occitan :

TAO : « Je peux aller chercher mon cahier de texte en bas ? »

Ieu : « Non ! » (OC)

TAO : « Pourquoi ? »

Ieu : « Non, si me demandas pas en occitan. » (100223-0919 ; 441-445)

L'élève réitère alors en occitan :

TAO : « Podes anar cercar mon quasèrn de tèxt ? » (100223-0919 ; 446-459)

À la récréation, il arrive souvent qu'un jouet (balle de tennis, ballon, frisbee) sorte de la cour. L'élève sait qu'il doit demander l'autorisation pour aller le chercher. S'il pose la question en français, le professeur exige la reformulation en occitan, condition *sine qua non* pour obtenir l'autorisation. La structure typique de la question est : « *Pòdi anar quèrrer (...)* ? » (« Puis-je aller chercher (...) ? »).

Quand un élève a des difficultés pour formuler une phrase, il peut demander de l'aide avec : « *cossí se ditz ?* » (« comment on dit ? »), « *cossí disèm ?* » (« comment disons-nous ? »). Il lui revient ensuite d'ajouter soit une périphrase (« *cossí se ditz un veïcle a motor e de quatre ròdas ?* »), soit l'équivalent en français (« *cossí se ditz "voiture" ?* »). Exemple :

ELA : « *Pòdi anar cercar, cossí disèm mon "cahier de texte" ?* »

Ieu : « *Lo quasèrn de tèxt.* » (100223-0919 ; 25-27)

La forme *cercar* est souvent corrigée par *quèrrer*, plus appropriée lorsqu'on connaît déjà le lieu où se trouve l'objet. Pour cela, le professeur oriente l'élève par un questionnement : « *Sabes ont es ?* » (« Tu sais où il est ? »).

Lorsqu'un terme est mal compris, la question type est : « *Qué vòl dire ?* » (« Que signifie ? »), suivie du mot en question. La réponse est rarement une périphrase en occitan (« *Qué vòl dire "veitura" ? Es un veïcle de quatre ròdas...* »), mais plutôt une traduction directe en français (« C'est une voiture »).

Ce recours au français s'explique probablement par le souci de ne pas s'éloigner du fil de la discussion. Il s'agit alors d'une « séquence latérale » qui rompt avec la continuité thématique et dont l'objectif est l'apprentissage. En d'autres termes, cela correspond à une « phase de négociation parenthétique » décrite par Giacomi Alain et De Hérédia Christine (1986 : 9-24).

On peut également voir dans cet usage du français l'héritage de l'assouplissement de la méthode directe, qui interdisait strictement la traduction, même pour les mots difficiles à expliquer. Si imposer l'occitan partout et en tout temps serait contre-productif, le rôle du professeur est de « porter la langue » et de profiter des échanges pour garantir un minimum d'immersion.

Enfin, d'autres questions typiques, bien connues du professeur et de la classe, sont fréquemment utilisées : « *pòdi anar als comuns ?* » ; « *vas a la gardariá aduèi ?* » ; « *manjas a la cantina ?* » ; « *fasèm espòrt aduèi ?* » ; « *a qual es aquesta brústia de gostat ?* » ; « *ont es l'escafador ?* ».

3.3. Hors de la salle de classe : l'accueil du matin en bas

3.3.1. Un accueil à la marge

Du point de vue des interactions orales en occitan, la spécificité de l'accueil du matin dit « *en bas* » réside dans le fait qu'il est largement libéré des contraintes rituelles propres à la salle de classe. « L'accueil en bas » constitue un espace-temps particulier, au même titre que la récréation, le couloir, les moments périscolaires (garderie du matin et du soir), ou encore les déplacements vers la cantine et la cantine elle-même. Dans ces contextes, on attend de l'élève qu'il sache porter la langue occitane de manière autonome. Il est donc particulièrement intéressant d'y observer l'émergence de l'occitan dans les échanges.

3.3.2. Une transition vers le bain linguistique

À l'accueil, il n'existe pas de véritable code-langue, car l'on ne se trouve pas encore dans l'espace-classe. L'enfant, de son côté, n'est pas encore pleinement élève. L'objectif visé par le professeur est précisément d'accompagner la transition du statut d'enfant vers celui d'élève, dans un contexte immersif occitan. Il ne s'agit pas tant d'abandonner le français que d'intégrer l'occitan le plus possible. L'accueil marque aussi le moment de séparation avec les parents. Leur présence — même furtive — ne peut être négligée si l'on veut comprendre l'expression orale occitane des *calandrons* dans ce lieu particulier. Il en va de même pour tous les adultes amenés à fréquenter l'espace à ce moment-là.

3.3.3. Les salutations

Nous avons étudié l'institution du « *Cossí vas ?* », qui fournit au travers des « routines » une armature pour les civilités. Lorsque les élèves saluent le professeur, on observe que le transfert du rituel de classe à « l'accueil en bas » s'opère efficacement. Certains parents ont eux-mêmes intégré les civilités d'usage en occitan. Le minimum commun utilisé est le « *Adieu !* » : « *Adieu Sébastien, ça va ?* » (100223-0919 ; 1).

D'autres ajoutent « *vas plan ?* », « *va plan ?* » ou « *cossí vas ?* ». Ils savent parfois répondre « *va plan* » et « *mercés* ». Certains vont jusqu'à marquer la séparation par un « *bona jornada !* ».

Le professeur, dans ces échanges, répond en occitan. Si la conversation se prolonge, elle bascule ensuite en français. Cet apprentissage informel des parents semble se construire par l'expérimentation répétée de « l'accueil en bas » et/ou par la transmission opérée par les enfants.

Les « routines » de salutation, comme toutes les « routines » langagières, fonctionnent comme des stratégies nécessaires pour pallier l'incapacité à produire un langage spontané et « donner une impression d'aisance » (Nguyen, 2023 : 92).

La première particularité du rituel de salutation est qu'avant d'être un rituel de classe en occitan (le « *cossí vas ?* »), il constitue un rituel social déjà commun en français. Il est en effet normal de se saluer à l'arrivée à l'école. Ce trait social facilite sans doute la fusion avec le rituel de classe, qui substitue l'occitan au français.

La seconde particularité est que sa maîtrise peut être facilement vérifiée : elle procède à des validations interlocutoires explicites. Ce rituel s'apparente ainsi à un rituel confirmatif ou « *participation framework* », selon la théorie du footing proposée par E. Goffman (Kerbrat-Orecchion, 2010 : chapitre 2).

3.3.4. Présence du français

La présence des parents dans cet espace-temps nous oblige à considérer le statut interlocutif des personnes présentes. J'utilise pour cela les catégories développées par Goffman. Selon lui, ce statut ou rôle s'inscrit dans un « schéma participatif » (Goffman, 1981), qui comprend de nombreux paramètres : le nombre de participants impliqués, le degré d'implication, la distribution des rôles, les caractéristiques proxémiques de la communication, etc.

Une maman me dit « *Adieu* » en occitan. Je lui renvoie la pareille : « *Adieu !* ». Ensuite, elle bascule en français pour me demander l'horaire d'accompagnement au cinéma : « A quelle heure ? » Je lui réponds alors en français : « Moins vingt. » Enfin, la suite de la discussion se prolonge en français (240123-0902 ; 25-29).

Il arrive que la séquence soit très longue et que le professeur, mobilisé par les parents, constate l'absence d'occitan dans les échanges entre enfants. Ci-dessous, une maman fait allusion à un montage vidéo accompagnant l'enregistrement audio d'une fable de La Fontaine en occitan :

Maman d'ALA : *Il est rigolo ton nez qui parle ! (ma photo a été incrustée dans le montage au niveau de la tortue)*

Ieu : *Il est bien placé en plus. Les deux trous de nez.*

ALA : *Je ne sais pas pourquoi, en même temps j'étais sûr que j'avais mis mes dessins et ...*

Ieu : *Qu'est-ce que t'as fait là ?*

ALA : *Je ne sais pas ...je pense qu'il y a des personnes qui ont trifouillé...*

Ieu : *Tu penses que c'est quelqu'un qui a fait une blague ? Mince alors ! Ah ça c'est terrible ! Ah ouais ! (La maman part) (230123-0903 ; 53-73)*

Une fois la maman repartie, le professeur bascule en occitan, entraînant l'enfant dans la dynamique :

Ieu : *Mas euh... l'an passat i èra ja non ? Las fotografias ? Son de l'an passat ? Ongan l'as tornat far ? Non ? Ben doncas te remembras que l'an passat aviam vist aquelas fotografias ? Èra risolièr oh ! e doncas ben ieu i a ma cara sus la tartuga (rires).*

ELA : *Òc i a ta cara !*

Ieu : *I a sas calças cortas ! (230123-0903 ; 53-73)*

La présence des parents encourage donc à l'emploi du français. La maman de OAL, dont nous avons vu qu'elle maîtrisait les bases de la salutation, poursuit l'échange en français : « Sébastien ! Les filles m'ont raconté ton histoire de multe (rire) » (270123-0848 ; 70-78). On remarque la francisation du mot « *multa* ». S'ensuit une conversation entièrement en français sur plusieurs sujets, dont un rendez-vous pour un bilan scolaire et les grèves liées aux manifestations contre les modifications du régime de retraite. Pendant ce temps, les enfants communiquent également en français :

ELA : *C'est les cartes maincraft à « amour en diamants ».*

SAW : *Et c'est à toi ?*

TAO : *ALA.*

Escolan : *Pourquoi t'as les cartes d'ALA ?*

ELA : *Parce qu'en fait un moment à la récréation de midi euh l'après-midi je me suis (... ?) et ben j'ai oublié de lui rendre. Du coup je les ai eu tout mercredi. (270123-0848 ; 91-98)*

Plusieurs remarques peuvent être faites à ce stade. Nous notons tout d'abord que si les destinataires directs²⁸ ont conscience de la présence de témoins ou spectateurs²⁹, cela n'influence pas systématiquement leur comportement : les élèves communiquent entre eux en français plutôt que de montrer aux parents qu'ils parlent occitan.

À « l'accueil du matin en bas », leur attitude vis-à-vis de l'occitan ne change donc pas de ce qui se passe en classe. C'est en effet chez les élèves la sollicitation, le rappel, le rituel et les « routines » qui font émerger l'occitan.

Quand le professeur participe à la conversation, celle-ci se déroule en occitan. Il suffit d'un interlocuteur direct qui ne connaît pas l'occitan pour que la langue d'interaction soit le français. Tout se passe comme si le fait de ne pas vouloir exclure un interlocuteur débouchait sur le choix de la langue commune à tous.

Enfin, quand les parents ont le statut de spectateurs d'une conversation entre élève(s) et professeur, la langue utilisée est l'occitan. Ceci peut se comprendre par le rôle du professeur garant d'un engagement immersif qu'il représente.³⁰ Il y aurait une attente particulière des parents et un souci d'y répondre du professeur.

Ce moment-là constitue, en quelque sorte, une vitrine de l'école immersive et du sérieux du professeur. Ainsi, tandis que je parlais français avec la maman d'OAL pour répondre à sa fille qui m'interpellait en français également, j'employai l'occitan :

***OAL :** Et il manque une page ! (... ?) ; Il me manque un (... ?) (030223-0905 ; 64 et 72)*

***Ieu :** Òc ben òc. Es çò que nos cal escriure. (... ?) Ben ! En principi cal sonque siès paginas e n'avèm tròp e avèm pas acabat. E, mas, en principi cal sonque trenta linhas per paginas. Trenta linhas. Es a dire qu'a cada còp qu'avèm trenta caldrà sautar la pagina e doncas n'avèm de tròp nos cal soscar ont euh parlaram mai e ont parlaram mens e ai apondut de causas que t'aconselhi de legir se as lo temps. Vaquí vaquí ! E cal revirar (...) (030223-0905 ; 73-82)*

Il faut citer la présence d'un autre acteur, plus occasionnel avec les élémentaires puisqu'en charge essentiellement des maternelles, à ce moment-là : l'ATSEM. Son intervention auprès d'un élève, d'un parent et du professeur sollicite l'emploi du français :

***ELATSEM :** Tu vas pas vendre ? Elle va vendre l'étoile de mer ?*

***Ieu :** Non, es lo mercat.*

²⁸ Kerbrat-Orecchion (2010) traduit l'expression de E. Gofman (1981) : « addressed recipients ».

²⁹ Kerbrat-Orecchion (2010) traduit l'expression de E. Gofman (1981) : « bystanders ».

³⁰ La charge était d'autant plus forte que j'étais le seul adulte dans l'école à parler occitan.

***ELATSEM** : Tu sais qu'en maternelle... j'me souviens avec X (ancienne professeure et Directrice) il y en avait qui avaient fait des trucs en plus, c'était Va. C'était un (... ?), des trucs de Noël dernier, qu'on avait fait en classe. Ils les revendaient au marché.*

***Maman de MOA** : Allez, bonne journée !*

***Ieu** : Bonne journée !*

***ELATSEM** : Bonne journée ! (030223-0905 ; 127-131)*

Notons que, malgré la réponse en occitan formulée par le professeur à sa collègue (soulignée dans l'extrait), la langue commune à tous l'emporte. Même les salutations seront dites en français par les trois interactants. Ce sont pourtant parmi les « routines » les plus répandues. Nous avons vu, par exemple, que le « *bona jornada !* » était assez largement connu par les parents. Force est de constater qu'il existe un effet d'entraînement ou un moindre effort. L'ATSEM s'adresse au professeur en français parce qu'elle ne sait pas parler occitan, malgré une courte formation organisée par la Fédération et basée sur le volontariat. Elle dit cependant comprendre l'occitan, notamment par sa proximité avec l'espagnol qu'elle parle couramment.

Pourtant, dans une démarche d'apprentissage, l'ATSEM pourrait faire le choix de l'occitan. Mais la nécessité de la spontanéité dans certaines situations conversationnelles oriente vers le choix de la langue maîtrisée. De plus, « l'immersion totale » n'ayant effectivement pas cours dans l'établissement, l'adulte ATSEM elle-même n'en bénéficie pas.

Je fais l'hypothèse que si chaque acteur visait l'apprentissage de l'occitan, alors ces situations d'interaction seraient perçues comme des outils d'apprentissage et nous nous rapprocherions davantage d'une configuration interalloglotte. Cependant, la réalité des contraintes en communication (le temps, se faire comprendre et comprendre, la fluidité, la spontanéité...) exerce une force opposée. Peut-être faut-il également tenir compte du coût énergétique nécessaire à chacun pour s'engager dans la démarche, et devant lequel nous ne sommes pas tous égaux.

Comme nous le verrons à propos de l'autocorrection, dans une interaction orale, l'aspect procédural prime sur l'aspect analytique. La situation particulière de « l'accueil en bas » et de ses acteurs en fait un rite de passage fragile d'une langue à une autre. C'est un véritable challenge.

3.3.5. Le challenge d'òc

La transition est donc un travail dont la réussite n'est jamais assurée. L'objectif consiste à plonger l'enfant dans le « bain immersif » et à permettre l'activation des zones du cerveau liées à la démarche procédurale essentielle au savoir communiquer.

C'est une opération qui constitue un apprentissage pragmatique dont la nature diffère de l'enseignement formel. Ne plus avoir cette intention chaque matin qu'ouvre l'école serait

abandonner le contrat immersif. C'est pourquoi le professeur s'applique à accueillir les élèves en occitan. L'arrivée, puisqu'elle se fait goutte-à-goutte, rend possibles des dialogues privilégiés et remarquables :

Ieu : Òc. L'esqui foguèt plan ? Siás tombat ? Mai d'un còp ? Te siás pas copat la camba ? Mas divendres, en principi, te caliá partir mai d'ora, non ?

ELA : Non. Èra siá a la recreança de...

Ieu : De l'aprèp-miègjorn.

ELA : De l'aprèp-miègjorn, o sò.

Ieu : Siá.

ELA : O recreança de euh...

Ieu : De la fin de la jornada. E òc, es pas una recreança, es la liberacion (rire).

ELA : Siá, la recreança de la fin de la jornada, siá la recreança de aprèp manjar.

Ieu : Ah, de l'aprèp-dinnar. Ah d'acòrdi !

ELA : E soi partit aprèp-dinnar.

Ieu : Èras pas aquí al mercat ?

ELA : Non.

Ieu : Ah, d'acòrdi. Perque soi dintrat a l'ostal dimècres, mas quora es partit el ? A me soi demandat, es partit sens pas res me dire. Non !

ELA : Mas tu èras dins la classa.

Ieu : Mas i aviá la ELA (ELATSEMI).

ELA : I aviá ELA (ELATSEMI).

Ieu : OK, va plan. As pres l'avion?

ELA : La veitura. Tres oras de veitura per anar a Baqueira en Espanha.

Ceci n'est que l'extrait d'un échange plus long en occitan qui montre que l'élève de CM1 a acquis une habileté communicationnelle, même s'il a parfois besoin d'un soutien pour mobiliser ses connaissances et garder une certaine fluidité.

3.3.6. L'humour

Pour poursuivre l'analogie du bain, la transition nécessite que celui-ci ne soit ni trop chaud ni trop froid. Pour ce faire, l'humour est un outil intéressant. C'est la posture que j'essaie de

tenir d'entrée de jeu dans l'extrait déjà cité : « *Siás tombat ? Mai d'un còp ? Te siás pas copat la camba ?* » (230123-0930 extrait ; 6-52)

Pour D. Coste (2002), en cours de langue étrangère, la place du relationnel et de l'affectif pourrait être amplifiée par la particularité de cette discipline. En raison des limitations du verbal, l'affectif pourrait peser lourdement sur les conditions dans lesquelles se déroule l'apprentissage.

De manière générale, le climat scolaire (et l'environnement) joue un rôle important dans les processus d'apprentissage et a une influence avérée sur la réussite des élèves.

Ieu : Cossí anatz ? Plan o rataplan ?

Escolan : Va plan.

Ieu : Whaou ! A qui es aquò ? Es a la mòda. (Je montre un pull qui traîne) Ah ! Es a la revèrs ! Es per aquò ! Ah d'acòrdi ! Pensavi qu'èra un daquòs especial mòda : la novèla mòda es de botar lo tricòt a la revèrs. Es la mòda de la pantèra ròsa. (300123-0852 ; 15-25)

L'humour, une certaine légèreté, la bonne humeur, et, de manière plus générale, l'expression des émotions dans le cadre scolaire obligent l'adulte, et plus encore les enfants, à tester les limites et à prendre des repères sur ce qui est possible de dire, de faire et d'exprimer. Cela demande également une prise de recul et une relativisation de la part du professeur concernant les critères de jugement du sérieux de son exercice. L'accueil est un moment propice à l'humour parce que ce moment n'est pas orienté par un enseignement disciplinaire. L'expression spontanée et l'improvisation y ont toute leur place, l'intention du professeur étant de mettre l'enfant de bonne humeur. L'enseignant estime que le plaisir de venir à l'école est déjà une victoire indispensable aux enseignements et apprentissages.

(AEL arriba)

Ieu : Adissiatz ! Adieu, vas plan ? Perqué marchas pas dreit ? Siás bandat ? As begut qué aqueste matin ? De lait ? Amb de chocolat ? Qué beves lo matin ?

AEL : De l'aiga.

Ieu : D'aiga, es tot ? E manjas qué ?

AEL : Waou (...) (imcompréhensible)

Ieu : Waou ? (240123-0902 ; 8-16)

L'humour, qui est souvent spontané dans les interactions orales, laisse émerger le français. Ainsi, le professeur dans la classe quitte l'occitan pour la langue maternelle en s'appuyant sur une similitude phonétique et fait ce que l'on appelle un « jeu de mots » :

1.

Ieu : « *Diluns lo trenta de ... de “nièr” ? Ah !* » (Je lis au tableau la date écrite par Va)

Va : « *Genièr.* »

Ieu : « *Ah non “nier”, as escrit “nièr” ! Es un novèl mes, lo mes de “nièr” ? Ah c'est (...) de nièr. Et ça sert à rien de nier !* » (FR)

MOA : « *Nier !* »

Ieu : « *nier nier nier !* »

MOA : « *Nier nier !* »

Ieu : « *I a un quicòm que truca ?* »

Escolan : « *nier !* » (300123-0919 ; 159-169)

2.

ELA : « *ALA es bandat Seb !* » (300123-0919 suite ; 1)

Sans certitude, l'enseignant pense faire aussi usage d'un moyen mnémotechnique.

Retournons à l'accueil du bas avec un long moment de « rigolade » pour les enfants. Le jour où des bouteilles de lessive avaient été déposées sur le bureau du bas :

Ce : (rires) *Glougloulou !*

AVEA : *Vas boit !*

Va : *C'est du jus du poison. C'est du jus de poison. (Certains font semblant de vomir)*

Ieu : *De chuc de potinga !*

ELA : *De poisson.*

AVEA : (cri)

Ieu : *Chuuut ! As pas besonh de crier !* (230123-0903 ; 114-121)

L'expression des enfants est en français. L'instituteur essaie de maintenir l'occitan mais, face au bruit trop dérangeant, deux mots français lui échappent : « de crier ! ». L'excitation est telle que son intervention ne change rien. La séquence continue en français :

ELA : *Haut les mains ! Ceci est un hold up (en brandissant une bouteille) Bam ! Bam !*

AVEA : *Prenez tous un produit ! (fort) Tu vas tomber Seb ! Piu piu ! Allez tombe !*

Ieu : *Fases la piòta d'ora lo matin tu ! Vertadièra piòta ! Allez ! Stop ! Allez ! (je récupère les bouteilles)*
Recaptatz aquò ! (230123-0903 ; 122-129)

Si l'humour ou la légèreté à l'accueil crée une ambiance propice au passage de la langue maternelle à la langue cible, en le rendant agréable, il devient contre-productif au-delà d'une certaine intensité émotionnelle. Ceci parce qu'il existe un lien entre émotion et spontanéité, et que la spontanéité choisit toujours le chemin le plus court, ou le plus facile, pour s'exprimer : en l'occurrence, la langue maternelle. On retrouve ce phénomène dans l'agacement du professeur face au bruit : « Allez ! Stop ! Allez ! ».

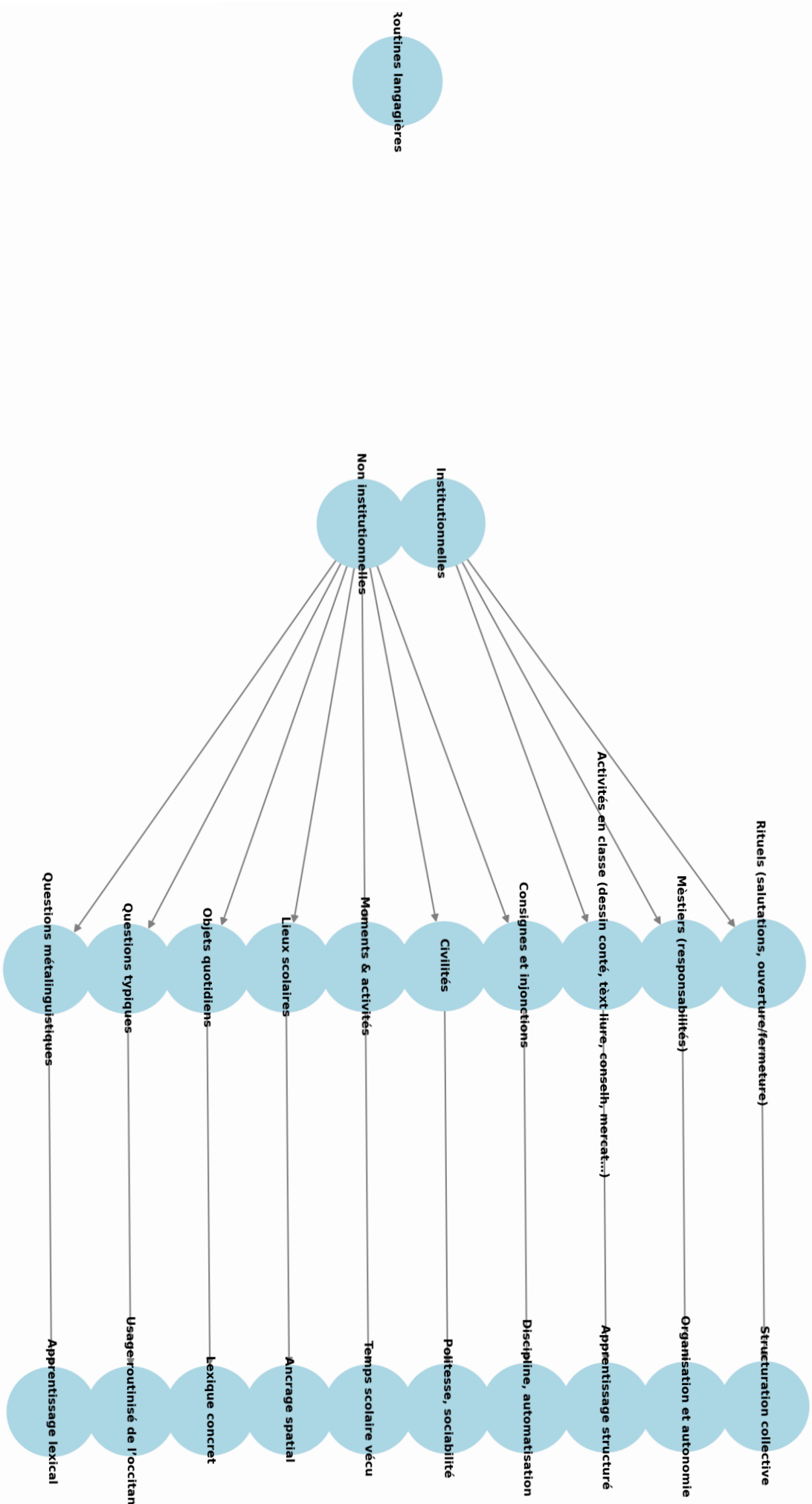
3.4. Le point sur l'essentiel

La pédagogie Calandreta s'appuie sur les TFPI, avec les institutions au cœur du dispositif, véhiculant la langue occitane à travers des « routines » langagières présentes dans les rituels, en commençant par leur dénomination. Nous avons décrit ces institutions et leurs routines principales, puis les routines non institutionnelles, comme les consignes, les injonctions, les civilités, les moments, les lieux, les objets et les questions typiques. L'accueil du matin, en dehors de la salle de classe, constitue un espace de transition vers le bain linguistique, où certaines routines, comme le « *Cossí vas ?* », sont réutilisées. Les échanges spontanés restent souvent imprégnés de français, phénomène que renforce la cohabitation avec des adultes non occitanophones. Le professeur, unique porteur de la langue, relève le défi quotidien de guider les élèves vers son usage, en montrant l'exemple dans le choix de la langue parlée, mais aussi en entretenant l'ambiance par l'humour, et la convivialité.

Tableau 1 : les « routines » institutionnelles

Institution	Objectifs	Lexique typique	Type de routine
Los mestiers	Responsabilités individuelles ; mémorisation lexicale et temporelle ; régulation sociale	<i>fa solelh, deman passat, cauçaduras, mantèl, Òc/Oil</i>	Quotidienne
Cossí vas ?	Exprimer l'humeur ; interaction courte et structurée	<i>va plan, va pas plan, vòls dire perquè ?</i>	Quotidienne, ritualisée
Conselh	Débat, régulation collective, prise de parole	<i>soi d'acòrdi, soi pas d'acòrdi, te balhi la paraula, cala-te !</i>	Souple, interactive
Dessenh contat / tèxt liure	Valoriser expression orale/écrite, créativité	<i>Un còp èra, Alara, diga-me !, E cric e crac lo conte es acabit</i>	Guidée par enseignant
Mercat	Apprentissage du lexique économique et des échanges	<i>quant cost ?, me debi, as de la moneda ?, parlam en occitan</i>	Bimensuelle, très attendue
Banca	Gestion monétaire fictive, lexique numérique et sanctions	<i>euros, tissós, multas, nombres</i>	Bimensuelle, complémentaire au « <i>mercat</i> »
Bilanç meteò	Exprimer son ressenti en fin de journée ; intensité des émotions	<i>soi trist(a), soi en colèra, n'ai un sadol, fòrça, pas cap</i>	Quotidienne (clôture)
Qué de nòu ?	Exprimer des événements personnels ; monologues	Libre selon élève ; expressions personnelles	Hebdomadaire (lundi matin)

Schéma comparatif : routines institutionnelles vs non institutionnelles

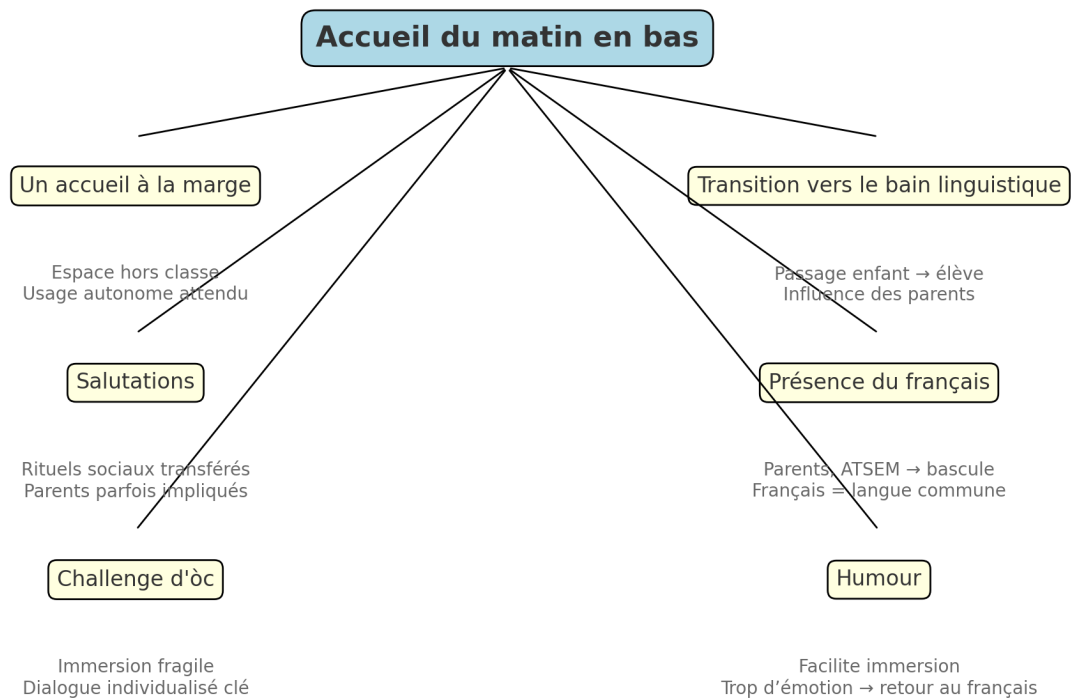


routines langagières

Tableau 2 : les « routines » non institutionnelles

Catégorie	Exemples	Fonction	Enjeux pédagogiques
Consignes et injonctions	<i>cala-te !, silenci !, montatz en classa !, tiratz las cauçaduras !, recaptatz-vos !</i>	Organisation, discipline de groupe	Habitude aux consignes en occitan ; automatisation
Civilités	<i>adieu !, mercés !, d'accòrdi !</i>	Politesse, respect mutuel	Ancrer l'occitan dans la sociabilité scolaire
Moments, activités	<i>lo matin, la recreacion, lo gostat, l'espòrt, la dormida</i>	Structuration du temps scolaire	Associer l'occitan aux moments clés de la journée
Lieux scolaires	<i>la classa, l'escòla, la resèrva, los comuns, la gardariá</i>	Ancrage spatial dans la vie de l'école	Favoriser l'appropriation du vocabulaire scolaire
Objets quotidiens	<i>l'escafador, lo futre, l'estilò, los cisèls, las cauçaduras</i>	Vocabulaire concret, supports d'interaction	Installer des automatismes lexicaux quotidiens
Questions typiques	<i>Cossí vas ?, quina ora es ?, pòdi anar cercar... ?, ont es l'escafador ?</i>	Rituels d'interaction, demandes récurrentes	Encourager l'usage systématique de l'occitan
Questions métalinguistiques	<i>cossí se ditz... ?, cossí disèm... ?, qué vòl dire... ?</i>	Apprentissage et clarification lexicale	Profiter des séquences de négociation pour l'acquisition linguistique

Document 3 : les enjeux de l' « accueil du matin en bas »



3.5. Quelles ressources face à la spontanéité des échanges ?

3.5.1. Mobiliser les « routines » langagières

En dehors de la salle de classe, nous nous retrouvons dans un milieu libre en termes de conversation. Cependant, cela ne signifie pas que les locuteurs soient totalement désarmés pour faire face à la spontanéité des échanges.

Une institution est composée de rituels et un rituel est composé de « routines ». Ces « routines » ou micro-rituels sont transportables et mobilisables dans des situations en marge de celles où elles ont émergé. Leur dimension répétitive permet aux élèves d'intégrer un modèle dialogique de base qu'ils réinvestissent dans des situations d'échanges spontanés.

Ainsi en est-il pour les civilités à « l'accueil du matin en bas ». À l'exception du « *Vòls dire perqué ?* », on retrouve les mêmes questions que dans le « *Cossí vas ?* » au moment des salutations. Elles amènent à des répliques toutes faites :

ELA : « *Adieu Seb !* »

Ieu : « *Adissiatz, adieu vas plan ?* »

ELA : « *Òc e tu ?* »

Ieu : « *Òc.* » (230123-0930 ; 3-6)

Le « *e tu ?* » renvoie la question adressée à l'adulte après avoir soi-même répondu.

Le fait que l'accueil soit un des rares moments de rencontre avec les parents a sans aucun doute contribué à ce que certaines « routines », qui constituent une part du rituel de salutation, représentent chez la majorité d'entre eux la seule pratique et connaissance qu'ils aient de la langue occitane. Ainsi, les salutations à l'accueil sont-elles le seul moment où l'on entend parler certains parents en occitan, utilisant les questions et réponses typiques :

1. **Maman de LAVA :** « *Adieu !* »

Ieu : « *Adieu !* »

Maman de Va : « *Va plan ?* »

Ieu : « *Òc e tu ?* »

Maman de LAVA : « *[wo] !* »

Ieu : « *Vas plan Va ?* »

(230123-0903 ; 75-80)

2. **Mamà de OAL :** « *Adieu !* »

Ieu : « *Adieu !* »

Mamà de OAL : « *Va plan ?* »

Ieu : « *Òc e tu ?* »

Mamà de OAL : « *Va plan va plan* »

(270123-0848 ; 47-51)

Ce sont encore ces « routines » qui peuvent être mobilisés et permettre à l'interlocuteur de s'auto-corriger.

3.5.2. L'auto-réparation auto-initiée

Les autocorrections à l'initiative de celui qui commet l'erreur (*locuteur 1*) sont des **auto-réparations auto-initiées**. Elles se font sans rupture avec le discours, car la contrainte de fluidité est première. Que serait, en effet, une interaction orale où l'aspect analytique prendrait le dessus sur l'aspect procédural ?

La quasi-simultanéité entre le penser et le dire — on pense presque tout haut — a pour conséquence de laisser des traces telles que des hésitations, des manques, des imperfections, des erreurs, des corrections, et le mélange des langues.³¹ C'est le lot d'une fabrication discursive en cours de réalisation dans une langue d'apprentissage. Selinker (1972) parle de « *complex adaptive system* », mais aussi d'« *interlangue* », à la suite de Corder (1967).³²

3.5.2.a. Chez l'élève

Que ce soit en salle de classe, dans le cadre d'une institution, dans n'importe quel lieu au cours de micro-rituels d'interactions orales, ou encore lors d'échanges spontanés à « l'accueil du matin en bas », la prise de parole en occitan ne se fait jamais sans filet de sauvetage. Cependant, la nature du filet change selon les circonstances.

Le premier sauveteur est l'élève lui-même, lorsqu'il est capable de mobiliser ses compétences et connaissances pour se corriger (auto-réparation auto-initiée). C'est l'occasion pour lui de transférer le savoir accumulé analytiquement, de mobiliser les « routines » et l'expérience pragmatique des échanges antérieurs.

Le type d'erreur est multiple, comme le montrent les exemples suivants :

1. **AVEA** : « *Ben en falch ! (erreur), fait !* » (300123-0919 ; 154)
« *Fach* » est une forme qui existe, mais l'élève a glissé un « i ». Elle aurait pu être corrigée, comme telle mais AVEA a préféré la substituer par la forme « *fait* », utilisée par le professeur.
2. **SAO** : « *Segonda pagina euh de la debuta. Debuta de la segonda pagina.* » (300123-0919 ; 157-158)
Une erreur de syntaxe qui modifie le sens de la phrase est rectifiée aussitôt par SAO.

³¹ « Dans un oral spontané, le locuteur cherche ses mots, construit son discours au fur et à mesure alors que l'écrit est le résultat d'un tel travail » (Chambonnière 2022 ; 7).

³² Cité par Pascale Verplaetse (2017 : 17).

3. **AME** : « *Lo cèl a de nivols mas pas tròp. I a beaucoup euh euh euh fòrça de blau.* » (300123-0919 ; 211-212)
Ici, l'erreur correspond au choix de la langue. L'adverbe « *fòrça* » est traduit après un temps de réflexion égrené par des « euh », marque d'hésitation. C'est un adverbe beaucoup utilisé lors du mestier metedò.

3.5.2.b. Chez le professeur : des doutes et des erreurs

Le professeur aussi commet des erreurs et, de temps en temps, s'auto-corrige : **Ieu** : « [...] *siás lenc* (erreur), *siás lenta* (auto-réparation auto-initiée) » (300123-0919 ; 15).

Dans le second exemple, je m'adresse à AVEA, élève de CM2, au moment de l'accueil. À cette occasion, elle fait une erreur d'accord du participe passé : **Ieu** : « *As las aurelhas qu'an botadas* (erreur), *qu'an botat* (auto-réparation auto-initiée) » (230123-0903 ; 90).³³

Lorsqu'il intime aux élèves, avec un second degré, de ne pas boire la lessive liquide, sachant pertinemment qu'ils ne le feront pas, l'instituteur produit une erreur. En effet, cette forme particulière d'impératif négatif, formée autour de l'infinitif verbal, demande que le « *pas* » suive le verbe (Sauzet, 2016 : 35) : « *De far tombar pas* ».

À ce moment-là, le professeur n'est plus très au fait de la règle. Pensant que les deux versions sont possibles, il les prononce toutes les deux : **Ieu** : « *Aquò, aquò es per Celina. De far tombar pas. De pas far tombar* » (020223-0900 ; 28).

À un autre moment, pensant qu'une d'entre elles est de qualité linguistique supérieure, sans signaler ses doutes, il opère une rectification :

Ieu : « *De pas beure ! Es un produit non non non* »

AVEA : « *Seb euh !* »

Ieu : « *De beure pas ! Es pas un chuc !* » (230123-0903 ; 113)

Enfin, dans un autre exemple, l'enseignant hésite puis fait un choix : **Ieu** : « *He !* (voix basse) *Es possible de...* (hésitation) *cridar pas !* » (230123-0903 ; 187)

Toutes les erreurs du professeur ne sont pas auto-corrigées immédiatement, soit par ignorance, soit pour ne pas perturber la fluidité du propos. Cependant, il lui arrive d'émettre des doutes et de ne pas trouver la bonne formulation sur le moment. Les enregistrements permettent une écoute critique et évaluative de ses doutes et de ses erreurs.

³³ En occitan on peut accorder le participe passé avec le sujet en présence de l'auxiliaire avoir. Cependant ceci n'est qu'une possibilité car la règle similaire en français s'applique également. C'est cette dernière que le professeur a choisie afin de s'aligner sur le français dans l'idée de simplifier l'apprentissage. Par conséquent, pour l'élève, à ce stade d'apprentissage, ceci constitue une erreur.

Les doutes et erreurs peuvent être d'ordre lexical, syntaxique, grammatical, phonétique ou liés au choix de la langue.

Une première faiblesse observée concerne la maîtrise des formes impératives typiques. On note la sur-utilisation de la forme « *anem* » à l'impératif, au lieu de varier avec d'autres formes telles que « *anatz* » et « *botatz* ». De même, la forme « *ane* » (subjonctif présent) est utilisée au lieu de « *vai* » (impératif) : **Ieu** : « *ALA pòdes montar. Ane !* (au lieu de « *vai* ») » (300123-0919 ; 10-11)

Nous observons également l'utilisation de « *venes* » (indicatif présent) au lieu de « *vèni* » (impératif) : **Ieu** : « *Tiens viens ! OAL euh venes* » (130223-0936 ; 189) Dans ce dernier cas, l'erreur est volontaire : l'instituteur craint que l'élève ne confonde « *veni* » (indicatif) et « *vèni* » (impératif), car l'impératif n'a pas encore été étudié formellement. De même pour « *tampas* » au lieu de « *tampa* » : **Ieu** : « *Tampas !* » (la porte, car il fait froid) (240123-0902 ; 73)

On voit ainsi la nécessité d'accorder l'apprentissage pragmatique de l'oral avec l'enseignement analytique et déclaratif.

À contrario, l'enseignant commet une erreur récurrente en utilisant la forme impérative au lieu de la forme indicative :

1. **Ieu** : « *Anem pas faire la meteò sul pic. Cal esperar.* » (100223-0919 ; 189)
2. **Ieu** : « *Anem recèbre la livrason de materiel (FR) dans la matinada.* » (100223-0919 ; 194)
3. **Ieu** : « *Allez ! (FR) Anem començar pels CMI en prioritat. Doncas podètz fargar una tièra.* » (130223-0936 ; 182-183)

On note l'émergence du français dans les deux derniers exemples ((2) et (3)) avec « materiel » et « allez ». Voici d'autres exemples :

1. **Ieu** : « *Allez ! Botatz Òc vos pregui. Qui es dintrat en darnièr ?* » (100223-0919 ; 53)
2. **Ieu** : « *Allez ! Montatz totes !* » (230123-0903 ; 224)
3. **Ieu** : « *Allez ! Los mestièrs !* » (020223-0900 ; 32) (sous-entendu « *Fasètz* »)
4. **Ieu** : « *Hum fa freg defòra ! Allez ! Las cauçaduras !* » (230123-0903 ; 89) (sous-entendu « *Botatz* »)
5. **Ieu** : « *Allez ! Stop ! Allez ! (je récupère les bouteilles) Recaptatz aquò !* » (230123-0903 ; 128-129)

L'interjection « Allez ! », sous la forme exclamative, accompagne très souvent une injonction conjuguée à l'impératif ou un groupe nominal, le verbe étant sous-entendu. Cet emploi exprime une impatience ou le désir de passer à autre chose.

Il en va de même pour l'adverbe « alors ! », qui apparaît fréquemment sous sa forme exclamative au cœur de séquences occitanes :

1. **Ieu** : « *Alors ! I a un accent grèu o pas ?* » (100223-0919 ; 424)
2. **Ieu** : « *Chut ! Alors ! Sèm ja passat en òc.* » (100223-0119 ; 103)
3. **Ieu** : « *Alors ! Avèm pas sortit lo termomètre !* » (100223-0919 ; 294-296)

Notons l'erreur d'accord du participe passé avec l'auxiliaire « *ser* » (« *passat* » au lieu de « *passats* »).

L'enseignant a parfois des doutes. Par exemple, il se souvient qu'il y a une différence d'usage entre « *davant* » et « *dabans* » : le premier marque une position spatiale, le second une antériorité temporelle. Cependant, dès qu'il prend la parole, il ne s'en souvient plus et commet l'erreur :

Ieu : « *ARA il y a de la place dabans.* » (300123-0919 ; 77)

Il faut noter que de nombreux occitanophones ne font pas cette distinction et que l'influence du français ne peut être écartée. En effet, le « *regent* » écoute Radio País une heure par jour sur le chemin de l'école pour progresser. Combien de fois n'a-t-il pas entendu prononcer [ɲ], comme en français, dans le système consonantique gn ! Pourtant, selon *Lo Congrès*³⁴, la prononciation correcte est [nn] ou [n]. Cela illustre le rapport délicat entre authenticité et norme, ainsi que le sentiment d'insécurité linguistique décrit par Argia Olçomendy : « traduisant une situation d'inconfort entre usage et norme » (Forlot & Ouvrad, 2020 : 181).

Dans la séquence suivante, le professeur choisit une prononciation ni conforme à la norme, ni influencée par un autre locuteur :

Ieu : « (...) *E puèi vos cal botar la data, signar [gn] (g dur suivi du n) e far una fotocopia per ieu. Es un contracte !* »

SAO : « *E euh Signar [ɲ] es marcar son pichon nom ?* »

Ieu : « *siG-nar [gn] (g dur suivi du n) e òc e òc.* » (130223-0936 ; 25-30)

On note au passage que la correction faite à l'élève est erronée.

Certaines erreurs portent sur des mots fossilisés étudiés auparavant. Ils sont donc reproduits sous forme erronée. C'est le cas de « *meteò* », prononcé comme en français alors que la forme correcte est « *meteo* » [meteu] selon *Lo Congrès*. Cette erreur est également notée par Anaïs Blanc dans son mémoire : « *Bilanç meteò* » (2014 ; 7).

³⁴ <http://locongres.org>

De même pour « *tisson* » utilisé au lieu de « *tesson* » (petit cochon) : **Ieu** : « *A pig, un tisson, un pòrc, a pig* » (230123-0903 ; 156), et ailleurs au lieu de « *tissós* ». Le professeur s'était trompé entre « *tisson* » et « *tissós* », croyant que le « s » final marquait le pluriel. Après avoir reconnu son erreur, il rectifie. Étant la référence unique en occitan, l'élève reproduit l'erreur : **TAO** : « *Euh après OAL je choisis qui ? Euh ELA un tisson !* » (130223-0936 ; 193-194)

La liste des erreurs non corrigées dans l'oral du professeur est longue :

Exemples lexicaux :

- « *estug* » au lieu de « *trossa* » (300123-0919 ; 47)
- « *racorcir* » au lieu de « *acorchir* » (030223-0905 ; 224)
- « *esfòrce* » au lieu de « *esfòrç* » (030223-0905 ; 102-103)

Exemples de conjugaison :

- « *fases* » au lieu de « *fas* » (230123-0903 ; 127)
- « *parlaram* » au lieu de « *parlarem* » (03223-0905 ; 79)
- « *recaptavavan* » au lieu de « *recaptavan* » (300123-0852 ; 70-71)

Dans le domaine phonétique, l'instituteur s'inscrit parfois, de manière inconsciente, dans l'idéologie qui subordonne l'oral à l'écrit en milieu scolaire. C'est pourquoi il lui arrive de privilégier l'oralisation de la forme écrite plutôt que la grammaire propre à l'oral. Tout se passe comme s'il considérait que l'élève se faisait l'image graphique de ce qu'il prononçait (Chambonière, 2022 : 7). Le cas le plus emblématique est celui du pluriel des morphèmes grammaticaux que sont les articles. Henri Lieutard étudie le yod qu'il définit comme une « cheville », c'est-à-dire une « forme mobilisable dans un contexte où une information morphologique ne peut pas être délivrée à cause des contraintes phonologiques » (Lieutard, 2004 : 94).

Le yod correspond au mouillage du « s » du pluriel des articles devant les consonnes autres que [p], [t] et [k]. C'est un phénomène propre à l'oral puisque la marque graphique « s » demeure. Ainsi devrait-on dire [lajberitats] et non [lasberitats] pour *las veritats*. Le professeur utilise la seconde option devant les élèves, et le mouillage avec des adultes locuteurs plus expérimentés. On peut bien entendu douter de la pertinence de cette approche pédagogique, qui consiste à prononcer tel que cela s'écrit.

Enfin, on observe quelques erreurs d'accord en genre et en nombre :

1. **Ieu** : « (...) *i a doas escafador* » (100223-0919 ; 223), qui aurait dû être « *i a dos escafadors* » ;
2. **Ieu** : « *Chut ! alors sèm ja passat en òc.* » (100223-0919 ; 103), au lieu de « *passats* » ;
3. **Ieu** : « *Vai-z-i sèm partit* (sans « *s* ») pour *la jornada* » (100223-0919 ; 146) ;
4. **Ieu** : « *Quantes de futre* » (sans « *s* ») (300123-0919 ; 197).

Les doutes et les erreurs varient en qualité et en intensité en fonction du vécu linguistique de l'enseignant. Autrement dit, il peut y avoir des périodes où certaines erreurs sont commises alors qu'elles ne l'étaient pas auparavant, et *vice versa*. La maîtrise de l'occitan est exigeante dans un environnement pauvre en locuteurs.

La possibilité d'une « auto-réparation auto-initiée » s'appuie sur une mobilisation des connaissances du locuteur, qui procède à son propre sauvetage. Cependant, dans de nombreux cas, il a besoin du secours bienveillant des autres. Ce soutien se manifeste par des interventions (« hétéro-initiées ») sous forme d'étayages et de *feedbacks*, dont la particularité, dans le type d'échange qui nous intéresse, est de se produire de manière immédiate.

3.5.3. L'étayage

Faut-il corriger les erreurs en interaction orale ? Mon parti pris est de corriger les erreurs afin que, comme le soulignent Claude Germain et Joan Netten (2014), la grammaire interne et non consciente de l'apprenant soit la plus conforme possible au fonctionnement de la langue apprise. L'art consiste à le faire sans entraver l'expression, quitte à ne pas tout corriger. Cependant, l'absence de correction fait courir le risque d'une fossilisation de l'erreur, qui perdrait alors sa valeur heuristique.

Sigrid Behrent (2007) rappelle que l'« hétéro-correction » représente une menace potentielle pour la face de l'interlocuteur, en questionnant sa compétence. Elle cite le travail de Schegloff, Jefferson et Sacks (1977) qui, pour pallier ce risque, proposent une description du type « correction-proposition », en partant du postulat que la forme la plus socialement et structurellement préférée est l'autocorrection. Cette dernière peut être encouragée par l'initiation d'une correction, une « hétéro-initiation », qui permet la localisation de l'élément de perturbation.

Les étayages et les *feedbacks* correctifs interviennent dans la séquentialité des interactions et deviennent des ressources extérieures au locuteur. Dans l'espace-temps qu'est « l'accueil en bas », ces ressources jouent un rôle d'autant plus prépondérant qu'elles compensent l'absence d'une armature institutionnelle guidant plus ou moins les interactions orales.

De plus, l'emploi de l'occitan n'est plus aussi contraignant, même s'il faut faire l'effort de porter la langue dans tous les lieux de l'école. Pour les élèves, je dirais même que sa légitimité n'est plus assurée. Les interactants peuvent toujours compter sur leurs ressources internes, que constituent les « routines » langagières occitanes quelles qu'elles soient. Cependant, en cas d'insuffisance, il reste le soutien des interlocuteurs, car les IOS sont une co-construction.

Nous allons voir qu'il existe différentes configurations séquentielles d'interactions orales. Dans notre étude, les séquences analysées ne se limitent pas aux interactions entre professeur et élève(s). Elles se répartissent en trois types :

1. des séquences d'interventions alternées entre élève(s) et professeur ;
2. des séquences d'interventions alternées entre élèves ;
3. des séquences d'interventions alternées entre le professeur et des élèves entre eux.

À chaque modèle de séquence correspond un type d'étayage particulier : respectivement vertical, horizontal et circulaire. La dernière a pour particularité de combiner les deux précédentes.

Nous noterons **SIO** une Séquence d'Interventions Orales. De manière transversale aux SIO, ce que nous appelons les ratifications du locuteur 1 (RA) permettent de s'assurer que ce dernier a bien intégré la correction. Elles prennent trois formes différentes : la répétition, la re-formulation et l'autocorrection. Mais nous trouverons également des ratifications du professeur (RP).

3.5.3.a. L'étayage vertical : une réparation « hétéro-initiée »

L'étayage vertical est celui qu'applique le professeur (P) dans le cadre d'une séquence d'interventions (I) alternées entre le professeur et l'élève (É). M'inspirant de l'écriture mathématique de Claude Vargas, qui s'appuie sur les règles de réécriture de Chomsky, je noterai la séquence d'interventions : $SIO = \sum [I (P/É)]$ de 1 à n. L'ordre d'intervention entre le professeur et l'élève peut varier.

Dans le cadre de l'apprentissage, les rétroactions de l'enseignant visent essentiellement à corriger, en émettant des *feedbacks* verticaux correctifs (« hétéro-réparation »). L'interaction devient l'occasion de travailler le lexique, la grammaire et la syntaxe en contexte, répondant ainsi aux prescriptions de l'Éducation nationale.

La notion de verticalité renvoie au statut du professeur, détenteur en dernier recours de l'autorité sur la validation de la solution.

La répétition immédiate par le locuteur de la correction apportée par le professeur est un événement rassurant pour ce dernier, car elle manifeste la réception de l'information. Son absence ne signifie

toutefois pas la non-assimilation de l'information, ni l'échec de l'apprentissage. En effet, elle n'exclut pas par principe le réinvestissement ultérieur de la correction dans des situations authentiques de communication. Néanmoins, ce cas de figure n'a pu être relevé, car il aurait fallu une étude de terrain beaucoup plus longue. Il arrive souvent que la correction immédiate par le professeur soit inutile, puisque l'élève a d'ores et déjà trouvé par lui-même la solution (« auto-réparation »).

3.5.3.a.1. Sans ratification orale du locuteur 1

À l'accueil, le professeur engage une discussion sur le petit-déjeuner avec AEL puis ELA :

(IA) **Ieu** : « *Manjas pas tròp en fait lo matin* » (à AEL), « *E tu qué manjas lo matin ?* » (à ELA)

(1) **ELA** : « *Des céréales* » (FR)

(2) **Ieu** : « *De cereales (OC), amb de lait ?* »

(IP) **ELA** : « *Non.* »

Ieu : « *Pas res dedins ?* »

ELA : « *De lait d'amanda* » (gallicisme) (240123-0902 ; 54-62)

Cette configuration séquentielle est des plus basiques : $SIO = (I_1 \text{ } \epsilon)^E + (I_2 \text{ } p)^C$. La première intervention (1) est celle de l'élève qui commet une erreur (E en exposant) ; la seconde (2) concerne le professeur qui corrige (C en exposant).

Nous sommes en présence d'une « hétéro-réparation auto-initiée » sans ratification de l'apprenant. Pour des raisons pratiques, je fais souvent démarrer la SIO à l'émission de l'erreur et non au début de la conversation. Les séquences sont précédées d'un numéro. Il arrive toutefois de citer les interventions antérieures (IA) et/ou postérieures (IP) quand le contexte est éclairant.

Ici, la suite confirme qu'il n'y a pas de ratification de l'élève. L'erreur commise est la prononciation du mot en français. La correction correcte aurait été : *[decere'alos]* (des céréales), et non celle proposée par le professeur.

Parfois, le professeur en profite pour transmettre une information analytique. Il le fait brièvement pour ne pas transformer un échange oral en enseignement formel, très subordonné à l'écrit.

Par exemple lorsque AVEA fait une erreur phonétique, le professeur la corrige en la rapportant à la forme graphique étudiée en classe :

(1) **AVEA** : « *E sens accent del [kup] !* »

(2) **Ieu** : « *Del còp* », pas del « *[kup]* ». Perque i a un accent sus la « o » : *del còp.* » (100223-0019 ; 513-514)

Il semble que la configuration de base ne dépende pas du type d'erreur.

À la « crida » du matin, un élève, après avoir répondu « *present* » (OC), omet de prononcer le « s » final :

(IA) **LOUB** : « *Serai pas aquí aqeste aprèp-miègjorn.* »

(1) **Ieu** : « *Siás euh, seràs pas aquí ?* »

(2) **LOUB** : « *Perque ai un rendez-[bu] pour (...)* »

(3) **Ieu** : « *Un rendètz-vos ?* » (100223-0019 ; 164-167)

AVEA fait une erreur de conjugaison :

(1) **AVEA** : « *Joan la-lo metei pas.* »

TAO : « *Si !* »

(2) **Ieu** : « *Lo met pas. Joan lo met pas.* » (Silence) (130223-0936 ; 99-103)

Notons l'hésitation sur le choix du pronom COD. Il importe de souligner l'intonation que donne le professeur à la formulation de la correction. Il exagère également la prononciation en insistant sur le point litigieux.

3.5.3.a.2. Avec ratification orale du locuteur 1

Engendrer l'autocorrection, susciter la répétition ou la reformulation de la correction apportée, a pour but d'atteindre la précision langagière nécessaire au développement d'une habileté communicationnelle. Le professeur ne donne pas toujours la correction mais, par le biais de l'étayage (ET), peut conduire l'élève à s'autocorriger. Il lui appartient alors de clore l'interaction en ratifiant (RA) la réponse. Ceci nous amène à une nouvelle configuration de l'échange en quatre temps : $SIO = (I_1 \acute{e})^E + (I_2 p)^{ET} + (I_3 \acute{e})^{RA} + (I_4 p)^{RA}$.

L'étayage dans cet exemple consiste à interroger le genre de la personne dont on parle afin de déterminer l'accord du participe passé. **La ratification de l'élève consiste en une autocorrection.** La ratification du professeur s'exprime par une répétition de la formulation correcte :

(1) **SAO** : « *Es OAL es partit ...* »

(2) **Ieu** : « *OAL es una filha ?* »

(3) **AVEA** : « *Es partida.* »

(4) **Ieu** : « *Es partida.* » (130223-0936 ; 260-264)

Parfois, l'intervention du professeur peut consister simplement à rappeler le cadre. Lorsque TAO utilise le français, le professeur rappelle la présence du code langue. L'élève s'autocorrige dans la foulée :

- (1) **TAO** : « *Ah moi c'était deux fois.* »
- (2) **Ieu** : « *Sèm en OC !* »
- (3) **TAO** : « *Èra dos còps.* »
- (4) **Ieu** : « *D'accord merci* » (FR) (020223-0900 ; 123-125)

Le professeur utilise paradoxalement le français. L'initiation de la correction consistant en un rappel du cadre (2) et l'autocorrection de l'élève à une ratification, nous sommes en présence d'une « auto-réparation hétéro-initiée ». Le professeur ratifiera également en final par un « D'accord merci ».

Nous retrouvons l'équation : $SIO = (I_1 \text{ É})^E + (I_2 \text{ P})^{ET} + (I_3 \text{ É})^{RA} + (I_4 \text{ P})^{RA}$

Quand la correction du professeur se substitue à l'étayage alors la ratification par ce dernier devient inutile : $SIO = (I_1 \text{ É})^E + (I_2 \text{ P})^C + (I_3 \text{ É})^{RA}$:

- (1) **SAO** : « (...) *Ah Es euh deuxième.* »
- (2) **Ieu** : « *Segonda.* »
- (3) **SAO** : « *Segonda pagina euh de la debuta. Debuta de la segonda pagina.* » (300123-0919 ; 154-158)

Un second exemple :

- (1) **ELA** : « *De beurre.* » (FR)
- (2) **Ieu** : « *De burre.* »
- (3) **ELA** : « *De burre* » (241123-0902 ; 69-71)

On ne rencontre jamais de double ratification, à la fois de l'élève et du professeur, quand ce dernier le corrige préalablement. Cette configuration est fréquente dans l'étude. En voici d'autres exemples :

- (1) **Ieu** : « *Ben lenga. Legir libre e vos entraïnar a ne faire lo resumit a l'oral.* »
TAO : « *D'accord* » (FR)
Ieu : « *D'acòrdi !* »
TAO : « *D'acòrdi !* » (voix chantante) (100223-0919 ; 591-595)
- (2) **SAO** : « *E Seb mais* » (FR) « *i a un resumèt.* »
(2) **Ieu** : « *Un resumit.* »
(3) **SAO** : « *Un resumit.* »
(IP) **Ieu** : « *Darrièr.* »
SAO : « *Darrièr.* » (100223-0919 ; 601-605)

Arrêtons-nous sur l'intervention postérieure (IP) du dernier exemple. Le professeur devine la venue de l'adverbe « *darrièr* » et le prononce à la place de l'élève. L'anticipation ne se justifie du point de vue de l'apprentissage que si on a laissé à l'élève la possibilité de trouver par lui-même. Dans le cas contraire, les experts qualifient la situation de « sur-étayage » (Bucheton, 2009) ³⁵ ou encore de « contre-étayage » (Nonnon, 2001)³⁶. Une stratégie caractéristique d'une méthodologie plus traditionnelle qui concède à l'enseignant la monopolisation de l'espace discursif et qui aurait pour effet d'engendrer des productions moins élaborées (Vallat, 2015 : 7). Bien qu'en désaccord avec la posture du monopole, l'enseignant partage avec la méthodologie traditionnelle la vision de la répétition (ici une manière de ratifier) comme technique d'apprentissage.

3.5.3.b. La rareté de l'étayage horizontal et de la ratification entre pairs

L'étayage horizontal est celui qui s'exerce entre pairs. Les séquences d'interactions orales spontanées en *occitan* ne mettant en jeu que les élèves sont rares, car entre eux domine le français. Le fait pose réellement question : pouvoir l'expliquer et y pallier serait fructueux pour l'apprentissage de l'*occitan*.

La croyance partagée que l'erreur ne pénalise pas, qu'elle n'est pas une faute morale mais un outil de progrès, participe d'un sentiment minimum de sécurité psychologique qui rend possible la prise de risque de la prise de parole. On peut imaginer qu'un climat bienveillant, où se co-construit la réussite, en fournirait les conditions de possibilité.

Seulement, ce climat ne se décrète pas : il est le fruit d'un travail permanent et varie en qualité comme en intensité. Les enfants se comparent facilement entre eux, et il faut savoir ménager les susceptibilités et les sentiments d'infériorité. C'est peut-être inconsciemment ce que font les pairs lorsqu'ils se contentent, en guise d'étayage, de pointer l'erreur plutôt que de la corriger. Et il semble en effet que cette forme d'intervention plus douce soit mieux acceptée.

Voilà une première hypothèse pouvant expliquer la rareté de l'étayage horizontal et, parmi celui-ci, des cas de ratification par un pair. Car, dans les deux séquences relevées, aucune ne fait apparaître de ratification chez l'interlocuteur ayant commis l'erreur.

³⁵ Cité par Vallat (2015 : 5).

³⁶ *In* Grandaty & Chemla, 2004 cité par Vallat (2015 : 5).

Séquence 1 : le « *pichon* » messenger

Un *pichon* (« un petit ») arrive dans la classe en tant que « *messagièr* » (« messenger »). Le message délivré est en français, puisqu'il lui est transmis par la maîtresse qui ne parle pas occitan. Une élève des élémentaires reformule son propos en occitan, ce qui correspond à une correction :

(1) **Escolan** : « *Maîtresse elle veut la connexion internet.* » (*gallicisme*)

(2) **Escolan** : « *La [kunetsiu] internet.* » (100223-0919 ; 378-380)

$SIO = (I_1 E_1)^E + (I_2 E_2)^C$ avec E une erreur de traduction.

Le « *pichon* » semblait impressionné devant les élémentaires : ce n'est pas simple de prendre la parole devant tout le monde. Cela peut expliquer l'absence de ratification de sa part.

Tout se passe comme si « *lo grand* » (« le grand ») se substituait au professeur en corrigeant « *lo pichon* ». Il trouverait sa légitimité dans le modèle hiérarchique fondé sur l'âge et la maîtrise de l'occitan. Notons que la correction du *grand* montre qu'il a intégré la contrainte immersive et le devoir d'exemplarité.

Séquence 2 : l'erreur de prononciation

(1) **LOUB** : « *Òc perque la novila (...)* »

(2) **Escolan** : « *La novila !* » (*rires*) (100223-0919 ; 617-618)

$SIO = (I_1 E_1)^E + (I_2 E_2)^P$ avec P désignant le pointage (ou la désignation).

Ce dérapage, ou cette maladresse, ne nécessitait ni correction ni répétition, puisque tout le monde savait que l'élève connaissait la bonne prononciation. Il a suffi de pointer l'erreur commise en la répétant. Ce qui s'est fait par le biais de l'humour. La ratification par l'élève s'avère donc inutile.

Séquence 3 : « photocopies »

(1) **AVEA** : « *Qual a lo mestier de fotocopies ?* » (*FR, gallicisme*)

(2) **ELA** : « *De photocopies ?* » (*FR, gallicisme*)

(3) **AVEA** : « *De fotocopiar.* » (130223-0936 ; 41-43)

$SIO = (I_1 E_1)^E + (I_2 E_2)^P + (I_3 E_1)^{RA}$

L'usage du français « photocopies » est considéré comme une erreur par un pair. Ce dernier interroge l'erreur en la répétant. Le locuteur 1 corrige en passant à l'occitan, mais aussi en utilisant le verbe plus adapté au « *mestièr* » consistant à faire les photocopies.

3.5.3.c. Étayage circulaire

Loin d'une vision linéaire de la communication entre émetteur et récepteur, nous assistons à une conception plutôt circulaire où les interlocuteurs participent « à la production d'une symphonie d'après une partition (invisible) commune »³⁷. Dans l'étayage circulaire, tous les acteurs participent : l'élève, ses pairs et le professeur.

3.5.3.c.1. Sans ratification orale du locuteur 1

Dans un premier schéma de processus dialogal circulaire, sans ratification orale du locuteur 1, le pair tient le rôle de pointeur de l'erreur en la répétant. Le professeur clôt l'interaction par une correction : $SIO = (I_1 E_1)^E + (I_2 E_2)^P + (I_3 P)^C$.

(1) Escolan : « Non i a un cassat. »

(2) ELA : « Un cassat ! »

(3) Ieu : « un, euh, copat mas nos servissèm del dos hein ! »

L'erreur « *del* » émise par le professeur semble être passée inaperçue ou sans intérêt.³⁸ L'avantage que la marque du pluriel soit sonore en occitan permet pourtant de repérer plus facilement son absence.

L'habileté orale réside aussi dans la réception, dans la compréhension de la parole émise. Dans le cas suivant, le professeur et un élève entendent différemment ce que dit AME, car il y a une proximité phonétique entre « *seràn longa* » et « *se ralongan* ». EV, en comprenant « *seràn longa* », pointe l'erreur supposée en répétant [*ʎo*], final de *longa*, car l'adjectif aurait dû être au pluriel et on aurait dû entendre [*s*]. C'est alors que AME, le professeur et l'ensemble de la classe basculent en français comme pour lever tout malentendu. Ce faisant, ils opèrent un étayage collectif auquel participe le professeur, qui terminera la séquence en répétant la solution. Nous avons donc :

$SIO = (I_1 E_1)^E + (I_2 E_2)^P + [(I_3) + (I_4) + \dots (I_n)]^{ET} + (I_{n+1} P)^C$.

(1) **AME** : « *Las jornadas [sera'nl'unʎo]* » (ce que je comprends : « *seràn longa* »)

(2) **Escolan** : « [*ʎo*] ! »

(3) **Ieu** : « *Las jornadas las, les journées ?* »

(3) **AME** : « *Oui euh non, la journée.* »

³⁷ Cité par Pierret (2019 : 17).

³⁸ Il aurait fallu dire : « *dels dos* ».

(3) **Ieu** : « *La jornada serà longa.* »

(3) **AME** : « *Les journées se rallongent !* » (**gallicisme** et **code-mixing**)

(3) **Escolans** : « *Se rallongent !* » (en même temps)

(4) **Ieu** : « *Las jornadas se perlongan, d'acòrdi. Se perlongan, ok ! E ben es aquò que vas escriure : las jornadas se perlongan.* » (020223-0900 ; 1100-1028)

Parmi les corrections possibles, il y avait « *se perlongan* » et « *s'alongan* ». Le professeur corrige par « *se perlongan* ». Notons que le professeur demande à l'élève d'écrire la phrase au tableau, ce qui constitue en soi une ratification graphique par l'élève.

Un autre type de configuration a été relevé quand, à tort, une formulation est perçue comme erronée : $SIO = (I_1 p)^F + (I_2 e_1)^{CE} + (I_3 p)^C$ avec F pour formulation et CE la correction erronée.

(1) **Ieu** : « ... *Balh[a]-me lo libre del provèrbi !* »

(2) **ALA** : « ... *Balh[O]-me !* »

(3) **Ieu** : « ... *Balh[ats]-me, Balh[ats] me alara.* » (100223-0919 ; 475-480)

L'oral a sa propre grammaire avec ses enchaînements sonores. « *Balhatz-me* » peut se prononcer [*baʎatsme*] ou [*baʎajme*] selon que l'on pratique ou non le mouillage (par le son [*j*]) du *s* final. Dans notre cas, l'adulte a choisi la seconde prononciation, mais avec le [*j*] peu audible pour les élèves, car peu habitués à son utilisation et sa reconnaissance. L'enseignant a en effet tendance à choisir la prononciation la plus proche de la forme écrite.

On retrouve ici la subordination de la forme orale à la forme écrite, encore prédominante à l'école et peut-être aussi dans l'inconscient collectif. En conséquence, l'élève a cru à une erreur et a corrigé par la deuxième personne du singulier de l'impératif.

Je ne suis pas entré dans des explications, car l'enseignement de type analytique s'y prête mieux que l'interaction orale spontanée. La valeur donnée à l'erreur ainsi que la posture du professeur, en pédagogie institutionnelle, semblent avoir autorisé l'enfant à corriger le professeur sans lui faire perdre la face.

Le professeur n'est pas omniscient mais un apprenant permanent susceptible de se tromper. Ces conditions sont propices à l'apparition d'un **feedback vertical ascendant**, émis par l'élève en direction du professeur.

3.5.3.c.2. Avec ratification orale du locuteur 1

Parfois, le locuteur termine la séquence dialogale par la répétition correcte. Le schéma devient alors : $SIO = (I_1 e_1)^E + (I_2 e_2)^P + (I_3 p)^C + (I_3 e_1)^{RA}$.

(1) **AVEA** : « *Seb es tu que va (OC) cocher les cases ? (FR, **code-switching interphrastique**)* »

(2) **ELA** : « *Cocher !* » (**gallicisme**, *pointage*)

(3) **Ieu** : « *Se ditz “oscar”.* »

(4) **AVEA** : « *Oscar las casa* » (sans le « s » du pluriel) (130223-0936 ; 18-21)

Le professeur a délaissé deux autres erreurs : « *casa* » au lieu de « *casas* », et « *va* » au lieu de « *vas* ». L'explication tient dans l'intention d'éviter la saturation cognitive. Relevons en (1) le cas de « *code-switching* » interphrastique.

On peut aussi avoir un modèle de type : $SIO = (I_1 E_1)^E + (I_2 P)^{ET} + (I_3 E_2)^{CE} + (I_4 P)^C + (I_5 E_1)^{RA}$.

(1) **TAO** : « *Podes anar cercar mon quasèrn de tèxt ?* »

(2) **Ieu** : « *Podes c'est “tu peux”.* »

TAO : « *Non et ben je sais pas !* » (FR, **gallicisme**)

Ieu : « *Balha-me ton euh quasèrn !* »

(3) **MOA** : « *Podi !* » (prononcé [p'udi] → correction erronée, **CE**)

(4) **Ieu** : « *Pòdi !* »

(5) **TAO** : « *Ah pòdi !* » (100223-0919 ; 446-459)

Dans le cadre participatif de type circulaire, on note l'intervention de destinataires autres que les « *adressed recipients* » (Goffman, 1981)³⁹, c'est-à-dire ceux à qui s'adresse officiellement le message. Dans l'exemple qui ouvre cette partie (130223-0936 ; 18-21), l'élève sollicite le professeur pour une question qui concerne toute la classe et parle d'ailleurs depuis sa place. E2 a le statut de destinataire indirect, dit « *unadressed* » selon Goffman (1981), et il pointe l'erreur.

Dans l'exemple précédent, l'élève sollicite le professeur pour demander la permission de descendre chercher son cahier de texte. Pour ce faire, il se déplace vers le professeur. E2 a le statut de témoin, « *bystander* » (Goffman, 1981), et il corrige l'erreur de manière erronée : il prononce [p'udi] au lieu de [p'odi]. Dans les deux situations, la ratification de l'élève se fait par la répétition.

Notons l'utilisation du français pour corriger dans le second exemple. TAO avec SW sont deux élèves arrivés en Calandreta au CE2, ce qui est une exception par rapport à la règle. Ils n'avaient

³⁹ Cité par Kerbrat-Orecchioni (1990).

aucune connaissance de l'occitan et leur motivation était négative à l'arrivée. Le professeur a dû utiliser davantage le français pour ne pas les exclure et risquer de renforcer leur démotivation.

3.5.3.d. Absence d'interventions correctives

Nous avons vu qu'au cours d'une séquence conversationnelle, toutes les erreurs ne déclenchaient pas d'intervention à visée corrective, les étayages compris. L'intention du professeur est double. Tout d'abord éviter les phénomènes d'embouteillage d'interventions qui perdraient alors leur efficacité pédagogique pour cause de saturation cognitive chez l'élève. Ensuite, préserver une certaine fluidité des interactions orales afin de ne pas perdre le fil de la pensée et ainsi générer de la frustration. Il existe une autre explication mais elle n'est pas intentionnelle : des erreurs sont non perçues soit par manque de vigilance attribuée à une surcharge attentionnelle ou à un manque de disponibilité, soit par ignorance.

ELA cherche ses mots en s'adressant au professeur qui l'aide en finissant la phrase. Ce faisant, l'erreur de conjugaison du verbe *partir* à la première personne du pluriel de l'indicatif présent n'est pas relevée. C'est une forme « athématique suffixée » (Sauzet, 2016) qui aurait dû être utilisée : « *partissèm* » :

(1) **ELA** : « *Partèm d'aquí a onze oras cinquanta per anar a la...* » (**erreur de conjugaison non corrigée**)

(2) **Ieu** : « *A la cantina ?* » (*intervention anticipatrice*)

(3) **ELA** : « *Òc e sabi que lo filme fa pas que quaranta minutas.* »

(4) **Ieu** : « *Non fa mai.* » (241123-0902 ; 92-97)

La seule intervention ici est **anticipatrice** afin de débloquer la communication. On peut considérer qu'il y a eu **priorisation de la compréhension sur la correction de l'erreur**, du fond sur la forme.

Dans l'extrait qui suit, le professeur corrige une erreur (« *ores* »/« *oras* ») mais en délaisse intentionnellement une autre dans la même phrase. Il s'agit d'une erreur de conjugaison du verbe « *dire* » à l'imparfait qui aurait dû être formulé « *disiá* » :

(1) **ELA** : « *Perqué me disié qué que siá a onze ores ?* »

(2) **Ieu** : « *Onze oras.* » (*correction lexicale mais non verbale*) (240123-0902 ; 89-91)

Il y a donc une priorisation dans les choix correctifs dont il serait intéressant d'étudier la logique dans la mesure où l'enseignant lui-même n'en a pas conscience. Je fais l'hypothèse que l'erreur retenue inconsciemment est la plus récente, c'est à dire celle survenant le plus en aval de la prise de parole. En effet, la propriété éphémère de la mémoire immédiate auditive (quelques secondes) fait que nous retenons plus facilement les derniers mots formulés.⁴⁰ Le choix de la facilité serait déterminant. C'est aussi ce que nous constatons dans un second exemple :

(1) **SAO** : « *Veniá* (au lieu de *veniái*) *a pena*. » (erreur non corrigée)

(2) **Ieu** : « *A pro pena*. » (correction sur la locution adverbiale)

(3) **SAO** : « *A pro pena de començar*. »

(4) **Ieu** : « *O alara "tot bèl just"*. »

(5) **SAO** : « *Tot bèl just !* » (ratification) (130223-0936 ; 112-116)

La conjugaison n'est pas reprise à l'opposé de la locution achevant la phrase. Le professeur a perçu comme erreur ce qui ne l'était pas et a formulé une correction avec des locutions adverbiales synonymes mais plus complexes et plus éloignées du français. La recherche d'expressions occitanes plus typiques conduit parfois à considérer comme gallicismes (« *pena* » / « peine ») des mots ou des syntaxes qui n'en sont pas, mais dont la proximité tient simplement au fait des origines latines communes aux deux langues. Il est possible que cette tendance soit plus forte chez les néo-locuteurs en recherche d'authenticité linguistique.

À l'accueil du bas, ELA fait tourner dangereusement un yoyo, ce qui attire toute l'attention du professeur sur la gestion de la sécurité, au détriment d'une correction grammaticale.

(1) **AVEA** : « *Ieu sabi far de figura*. » (**absence de « s » au pluriel**)

(2) **Ieu** : « *Ah non non non non ! Es pas una bona idéa ! (ELA fait tourner le yoyo dangereusement) I a qualqu'un que lo va recèbre dins lo cap. Vas assucar qualqu'un tre lo matin. Ja cal plan començar la jornada !* » (300123-0852 ; 79-84)

Là encore, la **priorité est donnée à la gestion de la sécurité** au détriment d'une intervention corrective.

⁴⁰ <https://neuromedia.ca/la-memoire>

3.6. Le point sur l'essentiel

Pour faire face à l'inconfort des interactions orales spontanées (IOS), les élèves mobilisent des ressources internes, telles que l'auto-correction et l'aide apportée aux camarades. Ces camarades constituent des ressources externes, se manifestant par des feedbacks, réparations et interventions initiées. Tous ces procédés, souvent inconscients, transforment une situation informelle en situation d'apprentissage de la langue. L'étude révèle la rareté de l'étaiyage horizontal et de la ratification entre pairs, soulignant le rôle central du professeur comme référent unique, dont parcours, doutes et erreurs participent à la dynamique d'apprentissage. Les configurations séquentielles d'interactions orales (SIO) permettent de mesurer l'efficacité pédagogique des interventions correctives et de la ratification orale du locuteur ayant commis l'erreur, bien que celle-ci ne soit ni systématique ni toujours nécessaire. Trois modèles principaux ont été observés pour l'étaiyage vertical et plusieurs pour l'étaiyage circulaire, reflétant la diversité des interactions et la co-construction des connaissances. Enfin, la forte absence d'interventions correctives est inhérente à la priorité donnée à la fluidité, à la compréhension et à l'engagement affectif, au détriment de la vigilance face aux erreurs. L'ensemble montre l'interdépendance entre apprentissage analytique et pragmatique (ou formel et informel) et souligne l'importance d'un climat de sécurité linguistique pour favoriser la prise de parole et l'autocorrection.

1. Sources de ressources

- **Internes**
 - auto-correction
 - aide aux camarades
- **Externes**
 - camarades
 - professeur (feedback, réparations, initiation)

2. Types d'étaiyage

- **Vertical** (professeur → élève)
séquences modèles $I_1 \rightarrow I_2 \rightarrow I_3 \dots$
- **Horizontal** (élève ↔ élève)
interactions entre pairs, ratification, corrections mutuelles
- **Circulaire** (élèves ↔ élèves / élèves ↔ professeur)
séquences plus complexes et multiples

3. Fonctions de l'étaiyage

- Transformation d'une IOS informelle en apprentissage linguistique
- Ratification orale comme trace d'efficacité pédagogique
- Soutien de la fluidité, engagement affectif, compréhension

4. Observations clés

- Rareté de l'étaiyage horizontal et de la ratification entre pairs
- Rôle central du professeur comme référent linguistique
- Forte absence d'interventions correctives dans les IOS spontanées

5. Synthèse pédagogique

L'apprentissage analytique et pratique (ou formel et informel)

Conclusion

Ce mémoire s'inscrit dans le champ de la Didactique des Langues Vivantes Étrangères (DLVE) et explore le rôle des rituels scolaires dans le développement des interactions orales spontanées (IOS) en occitan, au sein de la pédagogie immersive des Calandretas. La DLVE a hérité de nombreux débats méthodologiques sur l'enseignement et l'apprentissage des langues secondes. Aujourd'hui, certains principes didactiques sont largement admis : individualisation de l'apprentissage, motivation, rôle des émotions et de la créativité, importance de l'ambiance et du climat scolaire, valeur formatrice de l'erreur et autonomie des apprenants. La primauté de l'oral et de son usage actif dans l'apprentissage ne fait plus débat. En revanche, le principe d'homologie entre moyens et fins d'apprentissage est questionné : parler une langue ne suffit pas à l'apprendre, contrairement à ce qui est valable pour la langue maternelle. Cette prise de conscience a conduit à organiser les cours selon une progression allant du réemploi guidé vers un réemploi libre, en vue de développer une compétence communicative en situation « naturelle ». Cette progressivité, pensée dès la maternelle, s'appuie sur le concept de « zone proximale de développement » de Vygotsky et favorise un accompagnement adapté des élèves dans la maîtrise et la prise de parole.

Pour compenser l'insuffisance d'exposition à la langue cible en milieu scolaire, les pratiques immersives intègrent l'occitan dans toutes les disciplines et multiplient les occasions d'échanges. L'approche actionnelle, privilégiée dans ce cadre, favorise le passage de la réception à l'action et diversifie les situations de communication. L'étude a montré que les institutions Calandreta constituent de véritables foyers de circulation de la parole occitane. Selon le degré de formalisation et la liberté laissée aux élèves, elles s'inscrivent sur un continuum allant du rituel le plus codifié au plus ouvert : les « *mestièrs* » privilégient des actes de parole informatifs ou performatifs, la « *causida del tèxt* » correspond à un monologue exposé, et le « *mestièr meteo* » à un discours descriptif modulable. Des rituels tels que le « *cossí vas ?* », le « *bilanç meteò* » ou le « *qué de nòu ?* » offrent un cadre pour le monologue libre, tandis que la « *taula de descobèrta* » et le « *dessenh contat* » introduisent progressivement des échanges plus libres. La « *banca* » et le « *mercat* » entraînent les élèves dans des interactions fonctionnelles centrées sur des routines langagières, tandis que le « *conselh* », bien que ritualisé, ménage des espaces d'expression imprévisibles, souvent porteurs d'une forte charge affective.

Les routines non institutionnelles, présentes dans toute l'école, complètent ces structures : consignes, civilités, questions-réponses, désignation d'objets ou de lieux. « L'accueil du matin en

bas », en particulier, constitue un moment privilégié d'échanges peu encadrés, jouant un rôle clé dans le passage du français à l'occitan. Le professeur, en tant que principal porteur de la langue, favorise la participation par l'humour, la convivialité et la valorisation des routines, ce qui stimule la motivation et l'engagement des élèves.

L'analyse des IOS a révélé plusieurs phénomènes : co-construction du discours, interférences, transferts, *code-switching*, *code-mixing* et interlangue. Les élèves, de niveaux hétérogènes, ouvrent des séquences latérales pour corriger les erreurs, selon des formes d'étayage vertical ou circulaire. On retrouve la configuration interalloglotte, sans certitude quant au degré de motivation des élèves. L'étayage horizontal et la ratification entre pairs apparaissent plus rares, en raison du rôle central du professeur et des contraintes propres aux IOS : priorité accordée au message, nécessité de fluidité, engagement affectif et immédiateté de l'échange. La spontanéité et la gestion des émotions étant encore peu maîtrisées par des enfants, cela constitue un frein supplémentaire. L'auto-correction demeure la forme de réparation la plus valorisée, mobilisant d'abord les ressources internes des élèves — routines, interlangue, savoir acquis — avant de solliciter, en dernier recours, l'aide du collectif ou du professeur. Ces observations confirment que les IOS représentent des situations d'apprentissage informelles mais efficaces, à condition d'en comprendre les mécanismes et d'accompagner leur mise en œuvre.

Les IOS se situent donc en bout de chaîne dans le continuum des rituels : elles sollicitent au maximum les ressources individuelles et collectives. Les institutions et routines offrent des armatures sécurisantes, tandis que les échanges informels, lorsqu'ils sont préparés et accompagnés pédagogiquement, permettent aux élèves de prendre conscience des stratégies possibles, de renforcer leur autonomie et de consolider leurs compétences interactionnelles. C'est peut-être là que se joue une difficulté : le poids résiduel du principe d'homologie entre moyens et fins d'apprentissage tend à maintenir ces échanges dans l'impensé pédagogique. Ne faudrait-il pas, au contraire, les intégrer pleinement dans la progression et donner aux élèves les moyens d'utiliser la communication informelle en occitan comme véritable outil d'apprentissage conscient ?

Ainsi, les rituels ne brident pas la spontanéité : ils la structurent et la stimulent. Leur complémentarité avec les échanges informels favorise le développement d'une compétence interactionnelle en occitan, mobilisable dans des situations authentiques. La réussite d'une immersion repose moins sur la quantité de langue entendue que sur la qualité, la régularité et l'articulation des situations de communication proposées.

Au-delà de l'occitan, ces résultats ouvrent des perspectives pour l'enseignement immersif des langues régionales ou minorées, ainsi que pour toute pédagogie qui cherche à conjuguer cadre structurant et interactions libres. La vitalité d'une langue se construit autant dans les cadres institutionnels que dans les échanges quotidiens, pour peu que ceux-ci soient préparés, accompagnés et compris par le groupe. Les pistes pour de futures recherches incluent la manière de repenser institutions et rituels pour développer les IOS, ou encore la possibilité de renforcer l'efficacité des échanges informels en s'appuyant sur la conscience, la motivation et les émotions des élèves. La généralisation des résultats nécessitera toutefois d'autres terrains d'étude, compte tenu des limites du corpus et de la posture du chercheur.

Les rituels scolaires, loin de limiter la parole, apparaissent comme des leviers puissants pour la déclencher et l'accompagner. Leur articulation avec les situations informelles favorise le développement progressif de l'autonomie, de la conscience des stratégies langagières et de la confiance des élèves. Ce travail montre qu'associer cadre structurant et interactions libres constitue une approche efficace pour l'enseignement immersif des langues régionales, et ouvre des perspectives plus larges pour l'apprentissage des langues secondes. Rituels et échanges informels se révèlent complémentaires, capables de soutenir la parole tout en favorisant un apprentissage authentique et conscient, et constituent un socle solide pour prolonger la réflexion pédagogique et la recherche dans ce domaine.

Bibliographie

(STYLE APA 7E ÉDITION)

Livres

- ALBARELLO, Luc.** (2003). Chapitre 4. L'acquisition des compétences de la recherche en situation de formation. Dans Luc Albarello (dir.), *Devenir praticien-chercheur* (Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, « Méthodes en sciences humaines », 97-110). URL : <https://www.cairn.info/devenir-praticien-chercheur--9782804145507-page-97.htm>
- ANDRE-LAROCHEBOUVY, D.** (1984) *La conversation quotidienne*, Paris, Didier.
- ARBORIO, Anne-Marie. FOURNIER, Pierre.** (2021). *L'observation directe*, (5 ème édition). Armand Colin.
- ARNAUD, Christine.** (1999). *Les apprenants et l'enseignant en classe de langue étrangère, étude des aspects affectifs*. [Mémoire de thèse de Doctorat en Science du langage] URL : <https://www.theses.fr/1999NAN21004>
- ARNOLD, J & DOUGLAS BROWN, H.** (1999). « A map of the terrain. » *Affect in language learning*, dirigé par Jane Arnold, Cambridge University Press, pp. 1-24
- BEAUD, Stéphane. WEBER, Florence.** (2010). *Guide de l'enquête de terrain*, (4 ème édition augmentée). Coll. grands repères, La découverte.
- BEHRENT, Sigrid.** (Novembre 2002). Quand des apprenants du français parlent entre eux en français de leur langue cible : activités métadiscursives en communication interalloglotte *in* : *Marges linguistiques* - Numéro 4, M.L.M.S. pp. 87-100. éditeur. URL : <http://www.marges-linguistiques.com>
- BEHRENT, Sigrid.** (2007). *La communication interalloglotte. Communiquer dans une langue cible commune*, L'Harmattan.
- BESSE, H.** (1985) *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier-CRÉDIF, 183 p.
- BLANC, Anaïs.** (2014). L'occitan, une institution thérapeutique ? Conditions et hypothèses à partir d'un cas vécu dans une Calandreta [Mémoire de Master 2, Université de Perpignan]
- BONCOUR, Martine.** (2010). « Pédagogie Freinet/Pédagogie Institutionnelle : liens, cohérence, dérives» *In* : *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°45, *Pédagogies alternatives. Quelles*

définitions, quels enjeux, quelles réalités ? pp. 43-52 ; doi : <https://doi.org/10.3406/spira.2010.1156> ; https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2010_num_45_1_1156

- BOSC-MINÉ, Christelle.** (2014). Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages" *L'Année psychologique* Vol. 114 (2), 315 à 353. Éditions NecPlus. <https://www.cairn.info/revue-l-annee-psychologique1-2014-2-page-315.htm>
- BOYER Henri, RIVERA Michel.** (1979). *Introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, CLE International, 159 p.
- BROUTÉ, Alain.** (2010). L'interpellation comme signe évaluateur des intentions et de l'animation de la parole dans les interactions orales transformées sur le terrain de l'enseignement/apprentissage du F.L.E, Corela, URL : <http://journals.openedition.org/corela/1760>
- BUCHETON, D.** (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Octarès éditions.
- CAVALLI, Marisa, MATTHEY, Marinette.** (2010, 01 décembre). « Formation des enseignants à l'éducation bi-/plurilingue : point de vue et réflexions sur quelques expériences valdôtaines », *Lidil*. URL: <http://journals.openedition.org/lidil/2743>
- CAPPELLINI, M.** (2014). *Modélisation des étayages dans un environnement télé-tandem pour le français et le chinois langues étrangères. Une étude interactionniste et écologique au soutien du développement de la compétence de communication*. Thèse de doctorat, Université Lille3 SHS.
- CASANOVA, R & PESCE, S.** (2010). *Pédagogie alternative en formation d'adultes - Education pour tous et justice sociale* Rémi Casanova et Sébastien pesce (dirs.), Paris ESF éditeur, 240 p
- CASANOVA, R & CARRA, C.** (Dir). (2010). *Pédagogies alternatives. Quelles définitions, quels enjeux, quelles réalités ?* Spirale. Revue de recherches en éducation, n°45 www.persee.fr/issue/spira_0994-3722_2010_num_45_1
- CECRL.** *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1ère éd. 1996. Paris : Didier. Disponible sur <http://culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf>
- CHAMBONNIÈRE, Gwenaëlle.** (2022). *L'oral au cœur des apprentissages. Pistes et enjeux pour enseigner l'oral sous toutes ses formes*. Philippe Meirieu (coll.dir.), ESF Sciences humaines.
- CHAUCHAT, Hélène.** (1985). *L'enquête en psychologie-sociale*, le psychologue, PUF.
- CHORIN, E.** (2010-2011) *Les motivations des parents à scolariser leur enfant en Calandreta*, Mémoire sous la direction de Gina Ioanitou.
- Corder, S.** (1967). The Significance of Learner's Errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 160-170.
- COSTA, James.** (Décembre 2021) *La Langue comme institution : Revitalisation, standardisation, régimentation*. (Écosse, Occitanie). *Linguistique*. INALCO, 2022. tel-03979959

- COSTE, Daniel.** (2002) « Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classes(s) ? », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 16 | 2002, mis en ligne le 14 décembre 2005, consulté le 15 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/aile/747> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.747>
- DEBYSER, Francis.** (1970). « L'enseignement du français langue étrangère au niveau 2 », *Le Français dans le Monde* (73), juin, pp. 6-14.
- DENIS, Delphine.** (1992). *L'Information Grammaticale*, N. 55, pp. 59-60.
- DICKINSON Lesly, CARVER Davis.** (1981). « Autonomie, apprentissage dirigé et domaine affectif dans l'apprentissage des langues en milieu scolaire », *Études de Linguistique Appliquée* (41), janv.-mars, pp. 39-63.
- DODANE, Christelle.** (Novembre 2009). L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : une solution pour la maîtrise de l'intonation et de la prononciation ?, *La Clé des Langues* [en ligne], Lyon, ENS de LYON/DGESCO (ISSN 2107-7029). URL : <https://cle.ens-lyon.fr/langues-et-langage/langues-et-langage-en-societe/acquisition-apprentissage-et-diffusion-des-savoirs/l-apprentissage-precoce-d-une-langue-etrangere>
- FEUNTEUN, Anne. Simon, DIANA-LEE.** (2018, 26 juin). Négociation perceptive et altérité en classe de langues », *Lidil*. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/3126>
- FORLOT, Gilles & OUVRARD, Louise** (éditeurs). (2020) *Variation linguistique et enseignement des langues*. Presses de l'Inalco, <https://doi.org/10.4000/books.pressesinalco.39822>.
- GAJO, Laurent. STEFFEN, Gabriela.** (2015, Novembre). Didactique du plurilinguisme et alternance de codes : Le cas de l'enseignement bilingue précoce, *Canadian Modern Language Review*. https://www.researchgate.net/publication/283739206_Didactique_du_plurilinguisme_et_alternance_de_codes_Le_cas_de_l%27enseignement_bilingue_precoce
- GALLISSON, Robert.** (1980) *D'hier à aujourd'hui. La didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris, CLE International, 160 p.
- GEFFARD, P.** (2015). *Glossaire Techniques Freinet Pédagogie Institutionnelle (T.F.P.I.)*. Cliopsy, 14, 117- 124.
- GERMAIN, Claude.** (2014). Comment enseigner à communiquer oralement dans une L2/LÉ ? Dans L. de Serres, F. Ghillebaert, P-A Mather et A. Bosch (Dir.) *Aspects culturels, linguistiques et didactiques dans l'enseignement-apprentissage du français à un public non francophone*. Bibliothèque et Archives Canada. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2495311>
- GIACOMI, A. & De HEREDIA, C.** (1986). Réussite et échecs dans la communication linguistique entre locuteurs francophones et locuteurs immigrés. *Langages*, 84, 9-24.

- GLASER et STRAUSS.** (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*, New York : A. de Gruyter.
- GLASER et STRAUSS.** (2010 pour la traduction française). *La découverte de la théorie ancrée, stratégie pour la recherche qualitative*, Armand colin.
- GOFFMAN, E.** (1981) *Forms of talks*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- GOMES. MASSARO.** (2015). Interactions verbales : analyse d'échanges effectués entre débutants en FLE. *Revista Letras Raras*, Vol.4 (1), 59-81
- GRANDATY, M. CHEMLA, M.T.** (2004). Médiation de l'enseignant dans l'apprentissage : les étayages. Dans C. Garcia-Debanç, S. Plane (Eds), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* (pp. 173-214). Paris : INRP, Hatier pédagogique.
- GUBERINA.** (1991). « Rôle de la perception auditive dans l'apprentissage précoce des langues », dans *Le Français dans le Monde*, août-septembre, 65-70.
- HAGEGE, C.** (1996). *L'Enfant aux Deux Langues*, Ed. O.Jacob, Paris.
- HICKEY, R.** (2010). *The Handbook of Language Contact*. Malden, MA: Wiley– Blackwell
- JEFFERSON.** (1983). « On exposed and embedded correction in conversation » dans *STUDIUM LINGUISTIK* 14, pp. 58-68
- KERBRAT-ORECCHIONI, C.** (1990). *Les interactions verbales*, tome I, Paris, A. Colin.
- KERTESZ-VIAL, Elisabeth.** (2000) « Filtre affectif, humour et pédagogie de l'italien... », *Italies* 4 [En ligne], URL : <http://journals.openedition.org/italies/2385> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/italies.2385>
- LAFFITTE, R.** (1985). *Une journée dans une classe coopérative*. Nîmes : Champ social, 31-42.
- LAMBELET, Berthele et Amelia.** (2010, 01 décembre). *Approche empirique de l'intercompréhension : répertoires, processus et résultats, Lidil*. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/2749>
- LATSCHA, Justine.** (2020). *Feedback : en quête d'efficacité Recherche menée dans trois classes d'anglais au secondaire I*, [Mémoire de Master, Formation secondaire – Filière A, HEP Bejune]
- LE CUNFF. JOURDAIN.** (1999). *Enseigner l'oral à l'école primaire*, (Hachette Education/ IUFM de Créteil, collection "Pédagogies pour demain »)
- LEFEUVRE. PARUSSA.** (2020). *L'oral représenté en diachronie et en synchronie : une voie d'accès à l'oral spontané ?* *Langages*, 1 (217), 9-21. DOI : 10.3917/lang.217.0009
- LIEUTARD, Henri.** (2004) *Spécificité morphologique du pluriel languedocien : la notion de "cheville*, *Cahier de Grammaire* (29)

- LITALIEN, René Joseph. MOORE, Danièle. SABATIER, Cécile.** (2012). Ethnographie de la classe, pratiques plurielles et réflexivité : pour une écologie de la diversité en contexte francophone en Colombie-Britannique, *Revue Canadienne de l'éducation*, 35 (2), 192-211.
- LLENAS, Anna.** (2014). *La couleur des émotions*, Glénat Jeunesse, 9 octobre 2014
- LLENAS, Anna.** (2023) *Le monstre des couleurs, Docteur des émotions*, Glénat Jeunesse
- MAISONNEUVE, J.** (2009). *Qu'est-ce qu'un rituel ? Sens et problématique. Les conduites rituelles* (p. 6-23). Presses Universitaires de France. <https://shs.cairn.info/les-conduites-rituelles--9782130419709-page-6?lang=fr>.
- MCCORMICK, K. M.** (1994). « Code-switching and Mixing » *in The encyclopedia of language and linguistics* / R. E. Asher, editor-in-chief ; J. M. Y. Simpson, coordinating editor. Pergamon Press, Vol. 2, 581-587.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE,** (2019). *Le guide pour l'enseignement des langues vivantes. Osez les langues étrangères à l'école.*
- NGUYEN, Thang Canh.** (26 juin 2013). *Du rituel communicatif en classe de langue au rituel de la communication verbale quotidienne : prise de conscience de ce passage chez les étudiants de français à l'université de Canto*, thèse présentée et soutenue sous la Dir. Professeure DEMOUGIN, F.
- LOPEZ, Richard.** (2020). « La formation des regents de Calandreta : un pari sur la dévolution de la pédagogie institutionnelle », *Recherche et formation*, 95. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/7229>
- MAURER, B.** (2001). Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée. Paris : Bertrand-Lacoste.
- MAINGUY, Alexandre. NICOLAS, Valentin.** (2020). Les formes d'étayage de l'enseignant-débutant et la dévolution du problème, [mémoire de Master MEEF]
- MORISSETTE, Joëlle.** (2010, 4 février). Une perspective interactionniste. SociologieS URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/3028>
- MUCCHIELLI, R.** (1975). *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, Montrouge : ESF, 2^e éd. revue et augmentée.
- MUELLER Théodore.** (1971) « Le conditionnement sans maître par les exercices structuraux ou la machine à enseigner », pp. 113-124 *in* : Delattre P. (sous la direction de) *Les exercices structuraux, pour quoi faire ?*, Paris, Hachette, 160 p.
- NETTEN, Joan & GERMAIN, Claude.** (2014). « Comment enseigner à communiquer oralement dans une L2/LÉ ? » *in Aspects culturels, linguistiques et didactiques dans l'enseignement-apprentissage du français à un public non francophone*, dir. DE SERRES, Linda et al. avec la participation de l'Association internationale des études québécoises – Bibliothèque et Archives

nationales du Québec – Bibliothèque et Archives Canada. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2495311>

OURY, F. & VASQUEZ, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspero (1981, p. 491-495).

PEKAREK DOEHLER, S & MONDADA, L. (2000) « *Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ?* », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 12 | 2000, URL : <http://journals.openedition.org/aile/947> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.947>

PEKAREK DOEHLER, Simona. (2011, 13 avril). *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives*, *Acquisition et interaction en langue étrangère*. URL: <http://journals-openedition.org.gorgone.univ-toulouse.fr/aile/934>

PEREA, Encarnaciòn Carrasco. Piccardo, Enrica. (2010, 01 décembre). *Plurilinguisme, cultures et identités : la construction du savoir-être chez l'enseignant*, *Lidil*. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/2735>

PERRENOUD, Ph. (1988). *A propos de l'oral*, Genève, Service de la recherche sociologique

PUREN, Christian. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Édition originale papier : Paris : Nathan-CLE international, 448 p. Présente édition numérisée au format pdf : décembre 2012 disponible sur le site www.christianpuren.com.

PUREN, Christian. (1994). *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, 1ère édition papier : Paris, Didier, collection CREDIF-Essais, 1994. 3ème édition électronique, octobre 2013, 140 p. Lien : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1994e>

PIERRET, Cécilia. (2019). *Le feedback en classe de langue : et si on inversait les rôles ? L'impact du feedback apprenant sur l'agir professoral*, [Mémoire de master Mention Sciences du langage Spécialité Français Langue Etrangère, Université d'Aix Marseille]

(de) SAINT MARTIN, Claire. (2013) *Implication et surimplication du praticien-chercheur. Fractal: Revista de Psicologia*, 25 (3), 461-474. <https://hal.science/hal-03163458>

PORQUIER, R. (1984). « Communication exolingue et apprentissage des langues ». *in* : *Acquisition d'une langue étrangère III*, pp. 17-47 [Université Paris VIII et Université de Neuchâtel].

SCHEGLOFF, E. A., JEFFERSON, G., & Sacks, H. (1977). The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language*, 53(2), 361–382. <https://doi.org/10.2307/413107>

RIQUOIS, Estelle. (2018). « Faciliter la prise de parole en classe : supports, activités et gestion de l'espace », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues* [En ligne], Vol. 37 N°1, mis en ligne

le 29 janvier 2018 URL : <http://journals.openedition.org/apliut/5829> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.5829>

- SACK, H & al.** (1978). « Some technical considerations of a dirty joke », **In** : Schenkein, ed.
- SARTHE, Élodie.** (2013). *Reformulations des enseignants dans les interactions orales en classe et gestion du tableau*, [Mémoire de Master 2 EFE-ESE, IUFM Midi-pyrénées]
- SAUZET, Patrick.** (2016). *Conjugaison occitane, savoir conjuguer en occitan*, IEO Editions
- SCHAFFER, D.** (1978). “The Place of Code-switching in Linguistic Contact.” **in**, *Aspects of Bilingualism*, M. Paradis (ed.), Columbia : Hornbean.
- SCHUMANN, John.** (2018) « Where is cognition? » *Studies in Second Language Acquisition*, n° 16, pp. 231-242. DOI : [10.1017/S0272263100012894](https://doi.org/10.1017/S0272263100012894)
- SELINKER, L.** (1972) « Interlanguage », dans *INTERNATIONAL REVIEW OF APPLIED LINGUISTIC* 10.
- SICHEL-BAZIN, Rafèu** (2015). “Chapter 2. Occitan, French and language contact”, **in** *Prosodic systems in contact : Occitan and French*. Thèse de doctorat, Universität Osnabrück/Universitat Pompeu Fabra, 31-63.
- SKINNER, B. F.** (1957). *Verbal Behavior*. New York : Appleton-Century-Crofts.
- SOURNIN, Sophie Duffossé.** (2017) Développer l'interaction dans le secteur Lansad : un exemple en anglais à l'université du Littoral Côte d'Opale. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol.36 (2).
- TABENSKI, Alexis.** (1997). Spontanéité et interaction : le jeu de rôle dans l'enseignement des langues étrangères, Paris, Montréal (Québec) : l'Harmattan (Impr. D. Guéniot).
- THOMIÈRES, Daniel.** (1985). « À chacun son approche ? Présentation réciproque des pratiques pédagogiques. Rapport de pré-synthèse [pour les Journées de l'A.P.L.V. de Bordeaux, juillet 1985]. L'anglais », *Les Langues Modernes* (1), pp. 49-58.
- TRAVERSO, V.** (1999). *L'analyse des conversations*, Paris, Nathan, 1999
- TREGOR, Henri.** (1952) « Chef d'orchestre », *Les Langues Modernes* (5), août-oct., pp. 36-37.
- TRUONG, Fabien.** (2014). Quand un prof enquête sur ses élèves. Objectivation, objections et objectifs, *Genèses*, (n° 94), 159-177. DOI : [10.3917/gen.094.0159](https://doi.org/10.3917/gen.094.0159).
- VALLAT, Charlotte.** (2015). Une nécessaire contextualisation : le cas d'une étude de la stratégie enseignante d'étayage, en classe de FLE, en milieu universitaire chinois, Octogone-Lordat & Université de Toulouse, <https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01160221>
- VIDARD, Véronique.** (2017). DramAula : les apports des activités dramatiques dans la compétence d'interaction orale en espagnol langue étrangère au collège. [Mémoire de thèse doctorale de l'Université de Toulouse 2 Le mirail]

- VAYER, Roncin.** (1987). L'enfant et le groupe, la dynamique des groupes d'enfants dans la classe, PUF.
- VERPLAETSE, Pascale.** (2017). L'interaction orale entre pairs en classe d'anglais LV2, Analyse didactique et linguistique de la construction et du développement des compétences des apprenants. [Université Sorbonne Nouvelle- Paris 3]
- VILLÉGIÉ, J, MOLINA, F, MOLLO, Claude.** (1969). *La pratique de l'espagnol en seconde : méthode structurale d'entraînement intensif à l'expression spontanée*, Librairie Hatier, Paris.
- VOLTEAU, Stéphanie.** (2015). *Analyse des reformulations dans les interactions orales : l'exemple d'une séquence portant sur l'écosystème en CM2*, (Cercle linguistique du Centre et de l'Ouest - CerLICO, Cognition, représentation, langage, Vol.HS 18)
- VOISE, A-M.** (2018). « Corps – accords : une approche holistique et transdisciplinaire des langues à l'école maternelle », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. 37 N°2 I. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/6345> ; DOI : 10.4000/apliut.6345
- VYGOTSKI, L.** (1997) *Pensée et langage* [1933-34], Paris, La Dispute.
- WARDHAUGH, R.** (1986). *An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford: Basil Blackwell Limited.
- WARIS, AHMAD MUSTAMIR.** (Juin 2012). « Code Swtcihing and Mixing (Communication in learning language) », *Jurnal Dakwah Tabligh*, Vol. 13, No. 1 : 123 - 135.

Lois et décrets

- Décret n°85 du 23 septembre 1985** portant création du conseil national des langues et cultures régionales (JORF du 25 septembre 1985).
- Circulaire 82-261 du 21 juin 1982**, dite « Circulaire Savary » (BOEN, n° 26, 1er juillet 1982).
- Loi n°94-665 du 4 août 1994** relative à l'emploi de la langue française (JORF n°180 du 5 août 1994).
- Arrêté du 31 juillet 2001** relatif à la mise en place d'un enseignement bilingue en langues régionales soit dans les écoles, collèges et lycées « langues régionales », soit dans les sections « langues régionales » dans les écoles, collèges et lycées (JORF n°180 du 5 août 2001).

Sites internet

- Site *Lo Congrès* : <https://locongres.org/relacions-grafia-fonia>
- Site Calandreta : <http://calandreta.org/fr/charte-des-calandretas>
- Site EDUSCOL: <http://eduscol.education.fr/ressources-2016>

BOS n°11 du 26/11/2015 : [https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?
pid_bo=33400](https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400)

OPLO : <https://www.ofci-occitan.eu/fr/restitution-des-resultats-de-lenquete-sociolinguistique>

Légifrance : legirance.gouv.fr

Sur la mémoire : <https://neuromedia.ca/la-memoire>

Introduction	3
Chapitre 1 : cadre théorique	6
1.1. Pédagogie des langues vivantes, étrangères et régionales	6
1.1.1. Méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues anciennes	6
1.1.2. Méthodologie traditionnelle scolaire (MT) et cours traditionnels à objectifs pratiques (CTOP)	7
1.1.3. Méthodologie directe (MD) et la méthodologie naturelle	8
1.1.4. Méthodologie active (MA)	10
1.1.5. Méthodologie audio-orale (MAO) et la méthodologie audiovisuelle (MAV)	11
1.1.6. Devenir de la MAV et de la DLVE dans l'enseignement/apprentissage scolaire	13
1.1.7. L'enseignement actuel des langues vivantes à l'école	15
1.1.8. Place des rituels dans l'enseignement/apprentissage d'une LVE	18
1.1.9. Focale sur la place des émotions dans l'enseignement d'une LVE	20
1.1.10. Le point sur l'essentiel	21
1.2. Les Calandretas	23
1.2.1. Le contexte des politiques linguistiques	23
1.2.2. Le contexte sociolinguistique	24
1.2.3. Un mouvement en croissance	25
1.2.4. Les principes pédagogiques	25
1.2.5. Les enseignants	31
1.2.6. Le point sur l'essentiel	33
1.3. L'interactionnisme et la communication interalloglotte	34
1.3.1 L'interactionnisme	34
1.3.2. La communication interalloglotte	35
1.3.3. Le point sur l'essentiel	38
Chapitre 2 : la méthodologie	40
2.1. L'approche méthodologique : la grounded theory (la théorie ancrée)	40
2.2. Le choix du matériel	41
2.2.1. Observations de terrain	41
2.2.2 Enregistrement de moments déterminés	41

2.3. Le traitement des données	43
2.4. L'analyse	44
Chapitre 3 : Les résultats	46
3.1. Les « routines » langagières institutionnelles en langue occitane	46
3.1.1. « Los mestièrs » (les métiers)	46
3.1.2. Le « Cossí vas ? » (« Comment vas-tu ? »)	52
3.1.3. Le « Conselh » (Conseil)	53
3.1.4. « Dessenh contat » (dessin conté) / « tèxt liure » (texte libre)	54
3.1.5. Le « mercat » (le marché)	55
3.1.6. La « banca » (la banque) et la monnaie intérieure	55
3.1.7. Le « bilanç meteò » (bilan météo)	56
3.1.8. Le « Qué de nòu ? » (« quoi de neuf ? »)	56
3.2. « Routines » langagières non institutionnelles en langue occitane	57
3.2.1. Consignes, injonctions et civilités	57
3.2.2. Des moments, des lieux et des objets particuliers	58
3.2.3. Des questions typiques	58
3.3. Hors de la salle de classe : l'accueil du matin en bas	60
3.3.1. Un accueil à la marge	60
3.3.2. Une transition vers le bain linguistique	60
3.3.3. Les salutations	61
3.3.4. Présence du français	61
3.3.5. Le challenge d'òc	64
3.3.6. L'humour	65
3.4. Le point sur l'essentiel	68
3.5. Quelles ressources face à la spontanéité des échanges ?	72
3.5.1. Mobiliser les « routines » langagières	72
3.5.2. L'auto-réparation auto-initiée	73
3.5.3. L'étayage	78
3.6. Le point sur l'essentiel	90

Conclusion	92
Bibliographie	96

