

Elèves de 10 ans entre occitanophonie et francophonie

La représentation des langues d'élèves bilingues

PIERRE ESCUDE

Institut Universitaire de Formation des Maîtres, Université de Toulouse 2, France

Résumé : Le premier retour de l'expérimentation européenne du manuel d'apprentissage disciplinaire en intercompréhension euromania permet de travailler sur les représentations, les connaissances et les compétences linguistiques. Nous proposons ici une première étude menée sur une des classes bilingues français-occitan ayant participé à l'expérimentation. Nous ne traiterons que de la première partie du protocole général, qui interroge les représentations des élèves sur les langues. Comment évoluent les représentations sur les langues de ces élèves bilingues : langues de l'école, langues de la société, langues de la famille ? En quoi le travail sur les représentations fait-il émerger d'autres compétences – cognitives, sociales - et comment est-il lié aux compétences scolaires des élèves ? Quelles sont à ce sujet les spécificités des élèves bilingues par rapport aux élèves monolingues, majoritaires dans les systèmes éducatifs européens ?

Mots clés : bilinguisme – contexte scolaire - intercompréhension – langues romanes - représentations

Abstract : The first feedbacks from the European experimentation of the intercomprehension learning manual Euromania has allowed us to work on linguistic representation, knowledge, and skills. We submit hereby a study conducted in one of the French-Occitan bilingual classes which took part in the experimentation. We will only deal with the first part of the general protocol that questions pupils' representations of languages. How do the language representations of those bilingual pupils evolve in connection to school, society, and family? How does working on representations help other, cognitive or social, skills emerge, and how is it related to children's success at school? In that respect, what are the specificities of bilingual pupils as compared to monolingual students who form the bulk of European school systems?

Key words : bilingualism, school context, intercomprehension, Romanic/Romance languages, representation

Elèves bilingues français-occitan et intercompréhension des langues romanes

On connaît l'histoire tourmentée de la France, de ses langues et de son système éducatif. Pays multilingue, la France a pour des raisons politiques contrarié le plurilinguisme natif de ses citoyens jusqu'à une date récente. A la suite d'une longue généalogie de textes scolaires, l'Académie de Toulouse développe, depuis 1989, un bilinguisme français-occitan à parité horaire et de manière précoce. Ce sont désormais près de 3000 écoliers qui suivent cet enseignement selon ces modalités.

Du programme européen euro-mania¹ (2005-2008) est issu un manuel d'apprentissage disciplinaire en intercompréhension des langues romanes. Les écoliers qui se servent de ce premier manuel européen - certes prototypique ! – apprennent des contenus, des savoirs et des savoir-faire disciplinaire de leur programme national ou académique, mais le font en «traversant» et manipulant des documents disciplinaires de l'ensemble des langues romanes, et non seulement en étudiant des textes de leur propre

langue nationale – français, espagnol, italien, portugais, roumain. Une sixième édition de ce manuel, en langue occitane, a récemment équipé l'ensemble des classes bilingues de l'Académie de Toulouse ainsi que les classes immersives *Calandretas*. Les écoliers de 8 à 11 ans ont donc pu travailler sciences, technologie, mathématiques, histoire, par la méthodologie intégrée de l'intercompréhension et de l'EMILE : les langues ne sont pas objets d'apprentissage, mais sujets permettant d'acquérir les matières disciplinaires. Cette méthode entre en cohérence, de fait, avec la méthodologie bilingue telle qu'elle est développée dans l'Education Nationale : les élèves apprennent l'occitan en construisant leurs compétences et leurs connaissances mathématiques, scientifiques, technologiques, etc... C'est, du reste, ainsi que s'apprend la langue nationale dans le cadre de l'enseignement monolingue.

L'expérimentation du manuel, demandée par le Recteur de l'Académie de Toulouse, permet d'éclairer certains points qui ont procédé à la conception de ce manuel, de valider certaines hypothèses. L'évaluation axée sur les compétences pragmatiques a pu être faite, notamment en comparant les performances des monolingues (bénéficiant d'une initiation à une langue ou non) et les bilingues (Escudé, 2011). Le présent travail souhaite travailler sur les représentations des aptitudes plurilingues et interculturelles et leur évolution.

Les hypothèses de départ, étayées par de précédentes évaluations concernant le bilinguisme (Bachoc ; Perregaux) et des travaux d'étape sur l'intercompréhension (Meissner ; Escudé & Janin 2010), posent que l'intégration des disciplines et des langues permettrait un développement de compétences langagières, notamment pour les activités de compréhension écrite. Elle porterait également une aide métalangagière - et ceci est fondamental pour les classes bilingues - non pas tant sur la langue 1 (ici le français) que sur la langue 1bis (Gajo) (ici, l'occitan, langue servant de plus d'appoint métalangagier au français, comme le français lui sert de miroir épilinguistique) (Culioli). Nous nous sommes interrogés sur l'incidence du travail en intercompréhension au sein d'une classe bilingue à parité horaire : quelle plus-value peut-on attendre d'un travail réflexif entre langues ? Reçoivent-elles l'une de l'autre un retour métalangagier actif ?

Au-delà des compétences scolaires – cognitives, méta et plurilingagières -, l'expérimentation souhaitait valider des compétences importantes, dites de *savoir-être*. Le *CECRL* ne critique pas ces compétences, elles-mêmes si peu et si difficilement évaluables par des critères scolaires et des attentes institutionnelles.

Il apparaît que les élèves éduqués dans un contexte bilingue français-occitan grandissent dans un horizon d'interculturalité française et occitane : non pas dans un schéma où une représentation ou modélisation culturelle s'opposerait à l'autre, dans un mouvement de substitution ou de renversement, mais dans un processus d'accompagnement de l'une et de l'autre des deux représentations culturelles. L'identité plurielle ne se bâtit pas en étanchéité, mais par la construction de codes spécifiques de chacun des registres culturels et en construisant la compétence de les comparer, d'en valider les usages, de surmonter des choix binaires en une sorte de *métaculturalité* propre à une éducation promue, à la suite du *Cadre Européen*, par le récent *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Béacco, Byram, Cavalli, Coste et alii) qui en prend la suite.

Nous étudierons donc en particulier les liaisons entre l'éducation en plusieurs langues et l'élargissement des codes culturels, la compétence à l'inter et la trans-culturalité européenne. Cette étude sera menée sur l'analyse fine d'une des classes bilingues français-occitan qui a participé au protocole d'expérimentation. La classe étudiée n'a que 15 élèves, mais nous avons souhaité privilégier un groupe sans doute trop peu représentatif quantitativement pour suivre des lignes de force qui sont celles de parcours biographiques et scolaires que l'on peut mieux identifier, sans que cet échantillon ne fasse mentir les grandes lignes d'une étude plus synthétique qui servira de point de référence.

Le protocole d'expérimentation du manuel euromania

Le manuel européen euromania a été aussitôt salué par les représentants institutionnels et des experts en didactique, notamment lors du colloque européen de dissémination². En effet, le manuel répond à une série de préconisations didactiques : traitement des langues comme sujet disciplinaire et intégration des langues et des matières disciplinaires ; travail sur un continuum de langues ; utilisation de la méthode expérimentale et de la méthodologie collaborative ; élaboration d'un produit mixte : fichier de l'élève en édition papier et

site web donnant l'oralisation de toutes les données. Mais il fallait alors s'assurer de la pertinence scolaire d'un tel manuel dans le champ de sa réalité.

Suite à la décision du Recteur de l'Académie de Toulouse d'expérimenter le fichier et sa méthodologie, un comité de pilotage a été créé, qui a défini les conditions de l'expérimentation. Un panel de trente écoles a été sélectionné dans les pays européens concernés (France, Espagne, Italie, Portugal, Roumanie). En France, quinze écoles ont collaboré (soit près de 350 élèves), selon des critères expérimentaux précis : a) écoles monolingues suivant une initiation à l'anglais ; b) écoles monolingues suivant une initiation à l'espagnol – langue romane ; c) écoles bilingues français-occitan. Une formation des maîtres a été effectuée par un tandem de deux concepteurs, didacticien-chercheur et pédagogue. Trois écoles bilingues ont suivi ce protocole.

Le protocole d'expérimentation est relativement complexe. Il procède en deux temps. Le premier temps vient avant toute expérimentation. Il est demandé aux élèves de répondre à une série de questions sur les représentations des langues. Puis, vient le temps de l'expérimentation, qui demande au minimum un travail sur 8 des 20 modules du manuel. Ce temps de travail dure de 3 à 6 mois, sur la même année scolaire. Enfin, vient de second temps de l'évaluation, lui-même réparti en quatre grandes parties :

- A- l'évaluation des représentations des langues (les questions sont les mêmes qu'avant l'expérimentation) ;
- B- l'évaluation des connaissances linguistiques ;
- C- l'évaluation des compétences de compréhension ;
- D- l'évaluation des compétences de production.

Nous traitons ici uniquement de la première partie du champ de l'évaluation : celle de l'évolution des représentations des langues.

Cette partie propose une série de 8 questions :

- 1- cite une langue qui te paraît difficile ;
- 2- cite une langue qui te paraît facile ;
- 3- cite trois langues d'Europe ;
- 4- parmi toutes ces langues, entoure les 6 langues qui sont de même famille que le français (anglais – allemand – italien – portugais – breton – russe – occitan – catalan – arabe – roumain – espagnol – chinois)
- 5- est-ce que tu peux comprendre une langue que tu n'as pas apprise à l'école ? (oui – un peu – non / cite quelques exemples)
- 6- quelles sont les langues que tu aimerais savoir parler ?
- 7- dans quels pays as-tu voyagé ?
- 8- quelles langues peux-tu entendre chez toi ?

Le travail qui suit analyse l'ensemble de ces questions, présente les intentions du groupe de pilotage pour chacune d'elle, fournit les données brutes et un premier essai de synthèse, préparatoire d'une ultime partie qui traitera de l'évolution générale de cette classe de 15 élèves (8 élèves de CM2, 11 ans, et 7 de CM1, 10 ans). Chacun des tableaux présentera les 15 réponses des élèves dans les deux temps de l'évaluation : temps 1 (colonne de gauche), avant travail avec le manuel euromania ; temps 2 (colonne de droite), après expérimentation.

1 – La langue difficile

Cette première question interroge les élèves sur la perception de la « difficulté ». Le vocable recouvre nombre de réalités : difficulté langagière ; altérité du code, de l'alphabet, de la phonologie ; étrangeté

culturelle ; éloignement des sphères de la langue commune, familiale, scolaire. Les attendus du groupe de pilotage étaient que les langues romanes devaient ne pas être perçues comme langues difficiles. De plus, l'expérimentation devait rendre plus perceptible encore la proximité entre langues romanes, et donc permettre de renégocier la définition de « langue difficile », la rendant moins subjective puisque soumise à des critères d'emploi pragmatique.

Résultats globaux (nombre de réponses par langue)	
A1 - Avant expérimentation	A2 - Après expérimentation
5 = Allemand	7 = Chinois
2 = Arabe – Chinois - Latin / Romain a – Portugais	2 = absence de réponse
1 = Breton – Espagnol	1 = Allemand – Arabe – Espagnol – Japonais – Latin – Roumain – Portugais
1 = absence de réponse	
7 langues citées	8 langues citées
Langues romanes : 31,25%	Langues romanes : 25%

a : la réponse « Romain » est lue comme synonyme de « Latin », ce qui est confirmé après discussion avec l'élève. Il n'y a pas de confusion avec « roumain », même si cette dernière langue est ignorée, en A1, par le groupe.

Il y a ici 16 réponses car deux élèves ont donné une réponse double. Ce sont les deux seules réponses qui s'affinent pour la question 1- car les 14 autres montrent des réceptions totalement différentes entre A1 et A2. La première réponse double est en A1 : « espagnol – portugais » comme si cet élève ne savait pas distinguer deux langues a priori proches, ce qui est sans doute la cause de la difficulté. L'autre réponse double se lit en A2 : à l'allemand, langue estimée difficile en A1, s'accorde alors en plus le chinois en A2. Ces deux réponses, les plus mûres, sont celles d'élèves de CM2.

L'analyse globale montre plusieurs points importants :

- les 15 élèves voient leurs réceptions évoluer, et pour 13 d'entre eux évoluer totalement ;
- 9 élèves vont de langues culturellement proches (allemand, breton, portugais, « romain ») vers le chinois, perçue comme étymon de la langue difficile ; une élève n'a pas donné de réponse en A1 mais donne « chinois » en A2 ;
- l'arabe a un statut spécial dans la classe, comme dans toutes les classes de France : langue culturellement, socialement et parfois familialement proche, elle apparaît à deux reprises comme langue « difficile », dont une par un des trois élèves de la classe bilingue qui sont d'origine arabe. Les parcours de ces trois élèves sont les suivants :
 - A1 = arabe / A2 = absence de réponse (aucune langue difficile)
 - A1 = arabe / A2 = roumain
 - A1 = chinois / A2 = latin

On peut y lire un apaisement de la condition de difficulté pour cette langue familiale, qui trouve un substitut dans le latin, ou le roumain, langues culturellement proches mais objectivement éloignées du couple français-occitan qui assure la régie de l'apprentissage de/en langues ;

- 2 élèves vont d'une langue définie (allemand – chinois) vers l'absence de réponse ;
- 4 élèves passent d'une langue « difficile » non identifiée à une langue « difficile » identifiée, ce qui est lu comme une évolution positive vers des prises de sens (chinois vers portugais / arabe vers roumain / espagnol-portugais vers espagnol / chinois vers latin).

2- La langue facile

Question symétrique de la précédente, cette interrogation est censée faire apparaître en miroir la langue de proximité sociale, scolaire, comportementale, affective, familiale, socle à partir duquel les compétences pragmatiques et scolaires peuvent se construire.

Résultats globaux (nombre de réponses par langue)	
A1 - Avant expérimentation	A2 - Après expérimentation
4 = Occitan	5 = Espagnol
3 = Anglais – Français	2 = Anglais – Arabe / Marocain - Italien
2 = Espagnol	1 = Catalan – Français – Occitan – absence de réponse
1 = Italien, Russe, absence de réponse	
6 langues citées	7 langues citées
Langues romanes : 66,7%	Langues romanes : 66,7%

8 réponses restent exactement identiques entre A1 et A2, ce qui tendrait à prouver que la représentation de la langue « facile » est très intime, contre 7 réponses qui changent. En fait, les réponses qui n'évoluent pas donnent comme langue facile une langue « étrangère » à la biographie langagière des élèves, et révèlent des stratégies personnelles ou sociales marquées :

- 2 réponses Anglais – Anglais, données par les deux élèves les plus scolaires de la classe (l'un donnera à la question A7 (les pays visités) la plus longue liste ; l'autre sera la seule de la classe à évoluer sur la question A5 (« est-ce que tu peux comprendre une langue que tu n'as pas apprise à l'école ? »), de « un peu » à « non », estimant non-scolaire la méthodologie de l'intercompréhension) ;
- 2 réponses Espagnol – Espagnol, donc l'une donnée par un élève d'origine espagnole)
- 1 (seule !) réponse Français – Français (donnée par un élève qui est le seul à citer des villes de France à la question A7) ;
- 1 réponse Occitan – Occitan ;
- 1 réponse Italien – Italien.

L'analyse globale montre :

- Une hausse importante de la définition de langue facile comme langue « romane », dont la proximité a été révélée objectivement par le travail en intercompréhension :
 - Espagnol : 2 (A1) à 5 (A2)
 - Italien : 1 (A1) à 2 (A2)
 - Catalan : 0 (A1) à 1 (A2)
 - Soit une progression de 3 (A1) à 8 élèves (A2)
- Un tassement de la langue scolaire définie comme langue facile :
 - Occitan : 4 (A1) à 1 (A2)
 - Français : 3 (A1) à 1 (A2)
 - Soit une chute de 7 (A1) à 2 élèves (A2).

- Nous lisons ce tassement comme un phénomène productif d'intégration : « langue » signifie désormais « langue autre que langue scolaire, ou de la sphère familiale ou sociale normalisée comme langue *nationale* ou *historique* de l'environnement régional et national, qui est l'apanage naturel de l'occitan et du français.
- Deux réponses font apparaître l'arabe comme langue facile, dont l'une le définit comme « marocain », c'est-à-dire arabe dialectal de la famille : cette réponse est doublement intéressante puisque en A1 l'élève avait marqué « occitan ». Le transfert de familiarité peut passer de l'occitan, langue dans l'ombre sociale du français, à l'arabe-marocain.

3- Trois langues d'Europe

La question pensait faire émerger une connaissance aboutie des langues d'Europe et montrer une évolution probable en faveur des langues romanes, après expérimentation. C'est-à-dire passer d'une représentation passive, souvent véhiculée par les médias mais tout autant de l'école, qui est celle de l'anglais hyperlangue, à une représentation plus affinée, plus complexe, où les langues romanes trouveraient une place plus naturelle du fait de leur emploi dans le cadre scolaire.

Résultats globaux (nombre de réponses par langue)					
A1 - Avant expérimentation			A2 - Après expérimentation		
1 ^{er} rang	2 ^{eme} rang	3 ^{eme} rang	1 ^{er} rang	2 ^{eme} rang	3 ^{eme} rang
4 = Occitan	4 = Français	5 = Anglais	7 = Français	5 = Italien	3 = Espagnol – Français
3 = Anglais	3 = Espagnol	1 = Allemand – Catalan – Espagnol – Français – Occitan – Portugais	3 = Espagnol	3 = Anglais – Espagnol	2 = Portugais
2 = Italien	1 = Anglais – Allemand – Breton – Italien – Portugais	1* = Pays Bas – la Suisse	2 = Italien	2 = Occitan – Portugais	1 = Anglais – Belge – Chti – Occitan – Roumain
1 = Espagnol – Français – Portugais -	1* = la Roumanie		1 = Anglais – Allemand - Catalan -		
1* = Chinois – la Pologne – absence de réponse					
6 langues citées	7 langues citées	7 langues citées	6 langues citées	5 langues citées	8 langues citées
9 langues citées			11 langues citées		
5 réponses erronées			0 réponses erronées		
Langues romanes : 77,8 %			Langues romanes : 81,8 %		

- On observe que 14 des 15 élèves font évoluer leur réponse. Un seul garde le même trio, dans le désordre toutefois (A1 = Anglais – Français – Occitan / A2 = Français – Occitan – Anglais).
- On note une évolution assez forte des langues citées :
 - Dans la précision globale : si en A1 deux élèves donnent des réponses fausses ou erronées (Chinois – la Pologne / la Roumanie / les Pays-Bas) et un élève marque une absence de réponse, en A2 en revanche, toutes les réponses sont justes (les réponses « belge » et « chti » ne sont pas absurdes).
 - Les réponses sont toujours plus favorables aux langues romanes (qui passent de 7 à 9 langues distinctes), les seules langues non romanes restant l'anglais et l'allemand.
 - L'évolution se fait aussi sur le caractère national des langues : ainsi, le français qui n'apparaissait cité que 6 fois en A1 voit son score monté à 10 en A2 ; l'espagnol passe de 5 à 9 ; l'italien de 3 à 7 ; le portugais de 3 à 4, soit une hausse pour ces langues romanes de + 14 citations, en comptant le catalan qui apparaît une fois, en A2.
 - L'anglais baisse de 9 citations en A1 à 5 en A2.
 - L'occitan baisse également : de 5 (troisième langue citée en A1, à égalité avec l'espagnol), à 3 citations en A2. Comment comprendre cette baisse ? Sans doute comme la conception sociolinguistique d'une déclinaison politique de la fonction des langues, entre langues d'état, et langues d'emploi. Certes, le catalan, ou le chti, apparaissent. Mais le breton disparaît, et le belge semble bien signifier qu'il s'agit d'une langue nationale : celle de la Belgique.

4- Les langues de la famille romane

La question vise l'état de connaissance des élèves : il s'agit ici de faire une photographie de leur réception, intuitive, naïve, ou sociale, de ce qu'entendent les élèves par « famille de langues ».

Résultats globaux (nombre de réponses par langue)	
A1 - Avant expérimentation	A2 - Après expérimentation
13 = Occitan	14 = Catalan – Occitan
12 = Catalan	11 = Breton
10 = Breton – Espagnol	10 = Espagnol
6 = Anglais	9 = Anglais
5 = Italien	8 = Italien
4 = Portugais	5 = Portugais – Roumain
2 = Roumain – Russe	3 = Allemand
2 = sans réponse	2 = Russe
1 = Allemand	1 = Arabe
10 langues citées – 4 réponses erronées	11 langues citées – 5 réponses erronées
Langues romanes : 68,7%	Langues romanes : 70 %

- Le recueil global de données montre à voir un gain quasiment nul en connaissances – soit une hausse de 68,7% à 70% de « bonnes » langues citées. Après enquête, il s'avère que le professeur n'a pas travaillé cette partie de compétence de langue qui est celle de la conscience claire, explicite, des langues de même famille. Ainsi, les élèves ont bâti des éléments de connaissance parallèle en construisant leur notion de « famille de langue » : ceci explique la stabilité de leur

réception, restée naïve et empirique. Celle-ci reprend deux éléments déjà visés aux questions 2 (langue « facile ») et 3 (« langue d'Europe »).

- Ainsi : l'anglais se renforce comme langue romane pour 3 élèves de plus ; le breton, « langue de France » au statut populaire car culturellement très médiatique se renforce également à une position très haute (11 élèves sur 15 le citent comme une langue « de même famille que le français et l'occitan », alors qu'il n'apparaît pas dans le manuel, mais qu'il est perçu comme une « langue régionale », de fait comme l'occitan, donc de langue romane) ; l'allemand s'affirme également avec une hausse de deux citations supplémentaires ; le russe reste stable avec 2 occurrences ; l'arabe fait son entrée, puisqu'il obtient le statut de langue de même niveau que l'occitan, avec lequel il partage le paysage social français.
- D'un autre côté, on observe un certain affermissement de la reconnaissance des langues romanes : chacune croît de manière régulière (+ 3 pour l'italien et le roumain ; + 2 pour le catalan ; + 1 pour l'occitan et le portugais ; résultat égal pour l'espagnol, pour seulement deux tiers de la classe cependant).
- En fait, il y a deux hausses parallèles qui s'annulent et ne démontrent rien, sinon que cette connaissance, quoique bâtie explicitement par le manuel, n'a pas été construite explicitement en classe³. Le Professeur d'occitan explique ce fait par une double pression scolaire, celle du programme et du nombre d'heures, et celle du regard de l'institution :
 - c'est en occitan que se construit le plus de connaissances et compétences disciplinaires⁴, tandis que la langue française a en charge seulement : histoire et ... français (sur 12 heures par semaine) : la part de la langue française peut monter jusqu'à 9 heures/semaine tandis que la langue occitane reste à 1 ou 2 au maximum par semaine ! ;
 - le programme élaboré en langue occitane est un programme national : par excès de scrupule, la grande majorité des professeurs ne travaille pas un programme spécifique qui consisterait, par exemple, à faire émerger des représentations historiques, poétiques, langagières, linguistiques, artistiques, et donc culturelles qui ne seraient pas celle de ce qu'on appela un temps « le roman national » : pour ces enseignants, la légitimité et l'objectivité de leur enseignement en dépend, c'est une caution institutionnelle, une marque d'hyper-loyauté vis-à-vis de l'institution scolaire. Les élèves *doivent* être aussi bons que les autres, tout en faisant de l'occitan. Toutes les enquêtes de compétences montrent d'ailleurs que leurs scores (mathématiques et langue française) sont meilleurs (Bachoc).

5- Comprendre une langue non apprise à l'école

Résultats globaux (nombre de réponses par langue)							
A1 - Avant expérimentation				A2 - Après expérimentation			
Absence de réponse	Non	Un peu	Oui	Absence de réponse	Non	Un peu	Oui
1	2	10	2	0	1	9	5

Cette question est typique de la compétence bâtie par l'intercompréhension, qui travaille sur des comparaisons explicites des langues, des codes, et de leurs transferts. On observe donc le phénomène attendu, même s'il n'est pas aussi spectaculaire que ce qui était attendu : l'expérimentation, même courte et partielle, prouve pragmatiquement que l'on peut construire des compétences sans pour autant bâtir des apprentissages langagiers spécifiques. Deux notes supplémentaires cependant : on remarque que la pragmatique fonctionne, puisque la seule absence de réponse disparaît en A2. En revanche, on note un seul comportement contraire : celui d'une très bonne élève, très « scolaire » et qui estime qu'on peut « un peu » comprendre (A1) et qui finalement, en fin d'expérimentation, estime que ce n'est pas possible. Après

enquête, il s'avère que les attentes de cette élève étaient très hautes : elle pensait pouvoir parler et écrire immédiatement, et non « manipuler » seulement les 7 langues présentes dans le manuel.

Les élèves, d'eux-mêmes, ont donné des exemples de langues « comprises » :

- les langues romanes croissent de 9 à 13 citations (espagnol, de 6 à 7 ; catalan et italien, de 1 à 3 ; le portugais, présent en A1 disparaît pour sa part).
- l'anglais, langue systématiquement citée dans d'autres questions, passe en revanche de 2 à 1 ;
- enfin, apparaissent des langues non attendues : « l'américain », l'arabe, le breton (1 citation chacune) ; en A2, trois langues apparaîtront : le breton (chez le même élève), le chti et l'arabe chez deux nouveaux élèves ;
- quelques exemples de compréhension sont donnés
 - très souvent lexicaux⁵ et peu probants sur l'efficacité que promeut la méthode, qui consiste en une observation de la *forme* des mots, non sur leur parenté sémantique ;
 - mais aussi syntaxiques : « commo estas veut dire comment tu vas », ou la parenté formelle redouble la gémellité sémantique ;
- l'occitan apparaît ouvertement comme langue-pont pour la construction de cette nouvelle compétence. La raison en est sans nul doute que c'est en occitan que le manuel est pratiqué, que la langue d'usage de la méthode est l'occitan.

Les causes de cette relative déception sont explicitées par l'enquête auprès du professeur : il s'est servi du manuel comme un manuel d'apprentissage disciplinaire mais très peu comme un manuel d'intercompréhension des langues romanes, pour les raisons évoquées lors de l'analyse de la question précédente.

6- Les langues que l'élève aimerait parler

Cette question était conçue comme une suite logique aux deux questions précédentes : après avoir exploré l'évolution des connaissances en langues (question 4) et celle des compétences bâties en intercompréhension (question 5), elle souhaitait révéler *l'intention* des élèves en termes d'apprentissage pragmatique, dans un paysage scolaire où le monolinguisme anglais est criant⁶.

Résultats globaux (nombre de réponses par langue)	
A1 - Avant expérimentation	A2 - Après expérimentation
12 = Espagnol	10 = Espagnol
7 = Anglais	6 = Anglais
6 = Italien	5 = Allemand – Italien
5 = Allemand	3 = Catalan
2 = Breton – Catalan – Portugais	2 = Latin – Romain
1 = Américain – Arabe – Chinois - Romain - Russe	1 = Arabe – Chinois – Islandais – Polonais - Portugais – Russe -
	1 = absence de réponse
<i>12 langues citées (41 citations)</i>	<i>12 langues citées (37 citations)</i>
<i>Langues romanes : 56,1 %</i>	<i>Langues romanes : 56,8 %</i>

La première surprise est la stagnation d'intention pour les langues romanes, qui ne connaissent même pas un point de hausse. Le couple anglais-allemand passe quant à lui de 28,6 % à 29,7 %, soit une hausse

de plus d'un point en nombre absolu, car en nombre relatif, l'anglais perd également une intention (de 7 à 6). L'hypothèse de départ était que le manuel créerait un engouement pour les langues romanes, considérées alors comme « langues faciles » *et* « langues efficaces ».

En fait, il convient de nuancer les chiffres par deux éléments que l'enquête auprès du maître et des élèves procure :

- la question pose sur la langue *parlée* et le maître, travaillant plus strictement la partie disciplinaire, n'a que peu travaillé sur le site web qui donne les sources orales des langues, il ne s'est pas servi de la partie « petite histoire entre nous » (page 8 de chacun des 20 modules du fichier euromania) qui propose des situations d'interactions en langues de même famille ; enfin, il s'est interdit tout commentaire sur le choix des langues, ce qui aurait guidé ainsi des appétits ou des intentions d'ordre de la représentation des langues, et même à faible hauteur d'enjeu, d'un usage sociopolitique ;
- les élèves ont donc bâti eux-seuls ces intentions, et elles sont paradoxalement à l'avantage de la fréquentation des langues de même famille romane :
 - l'intercompréhension fonctionne sur le seul écrit, même de manière peu guidée, ce qui permet un apprentissage intuitif de la langue romane, hors temps scolaire ;
 - on peut donc aller vers un paysage plus varié des langues (notre score « A2 langues romanes » ne compte pas l'anglais qui est pourtant perçu comme une langue romane pour 60% des élèves de la classe après expérimentation, cf. tableau de la question 4) ; la langue « d'usage mondial » disparaît (américain) au profit de deux langues exotiques (islandais, polonais) qui n'ont aucune liaison affective ou familiale avec les élèves qui désirent l'apprendre ;
 - malgré tout, anglais et allemand qui n'apparaissent jamais dans la sphère familiale, et marginalement dans les pays visités, restent à des scores élevés grâce au poids des représentations sociales ;
 - cependant deux élèves souhaitent apprendre le latin (que l'un persiste à appeler « romain » de A1 à A2), car ils savent que c'est « la mère des langues romanes » ;
 - occitan – et français – n'apparaissent pas car sont considérées comme langues de maîtrise des élèves. Cet élément est important pour les expérimentateurs et le professeur pour qui cela signifie qu'il y a conscientisation du bilinguisme fonctionnel. Les deux langues de travail scolaire n'apparaissent pas comme « langues extérieures » : elles ont été intériorisées.

7- Les destinations familiales

La question souhaitait révéler les capacités à se trouver dans des situations de plurilinguisme.

Résultats globaux (nombre de réponses par langue)	
A1 - Avant expérimentation	A2 - Après expérimentation
7 = Espagne	8 = <i>aucun</i>
5 = <i>aucun</i>	6 = Espagne
3 = Maroc	2 = Italie – Maroc
2 = Allemagne	1 = Allemagne – Grèce – Portugal -
1 = Belgique - Grèce - Italie – Luxembourg Portugal -	1 = Marseille – Lyon
1 = Guadeloupe – le Nord - Paris -	1 = <i>tous</i>

L'analyse touche du doigt l'extrême subjectivité et labilité des réponses. On note ici seulement 4 réponses identiques entre A1 et A2 (2 voyages en Espagne et 2 réponses *aucun pays*) contre 11 changements.

Les réponses font émerger des éléments de subjectivité, et donc en creux les réseaux affectifs (pays d'origine, pays rêvés) ainsi que le niveau social des familles de la classe, qui n'est pas des plus favorisée.

- La diversité globale des destinations est due seulement à quelques réponses (en A1 : « Maroc, Espagne, Italie, Grèce, Portugal, Luxembourg » ou « Allemagne, Espagne, Belgique, Luxembourg ») ;
- La mono-destination est la norme lorsqu'il y a un voyage, et dans ce cas, l'Espagne est la destination principale, ce qui est normal et attendu pour l'Académie de Toulouse ;
- Les destinations sont celles du Sud, sauf pour « Allemagne – Belgique – Luxembourg », qui est la destination familiale d'un élève d'origine marocaine (« Belgique – Luxembourg » disparaît dans sa réponse en A2) et d'une élève dont les grands-parents sont Alsaciens ;
- L'absence de voyage hors de France est donc la norme de cette classe, déclinée en plusieurs types de réponse :
 - réponse compensatoire : « Le Nord, Paris » (A1), ou « Marseille, Lyon » (A2)
 - réponse de plus en plus explicitée :

A1 - Avant expérimentation	A2 - Après expérimentation
<i>Absence de réponse</i>	<i>Absence de réponse</i>
côte basc espagnole	<i>Absence de réponse</i>
Bretagne – le nord	<i>Absence de réponse</i>
J'aimerais voyagé en Corse, Bretagne Paris Suisse (Bretagne Paris sont effacés)	<i>Absence de réponse</i>
<i>Absence de réponse</i>	Nul le part
Aucun	Aucun
aucun je ne suis jamais sortis de france	Nulepar
Maroc	?
Allemagne	Tous

Cette question permet finalement de mettre à distance les réponses à d'autres questions posées. Ainsi, nous confirmons que l'anglais n'est jamais, affectivement ou pragmatiquement, une réalité langagière vécue pour les élèves ; or, on a vu comme cette langue domine les réponses. Par ailleurs, des élèves qui marquent « aucun pays étranger » peuvent noter comme langue (en A2) « chti, breton », ou les élèves allant en Espagne faire émerger « catalan ». On commente ce phénomène par un affinement de la perception linguistique ou sociolinguistique. Enfin, l'élève de famille marocaine qui marque Maroc en A1 ne marque plus ce pays en A2, le remplaçant par un point d'interrogation. Après enquête, il s'avère que ce pays ne peut pas être noté par l'élève puisqu'il « n'est pas considéré comme un pays étranger ». Le travail avec euromania a fait émerger une réalité forte chez cet élève comme chez tant d'autres : on peut avoir une identité plurielle. De la même manière, on a observé que jamais « France » n'est indiqué dans les destinations.

8- Les langues de « chez soi »

Cette question interroge la réalité perçue de la diversité linguistique de l'enfant scolarisé. La formule « chez toi » est explicitement vague : cela recouvre la maison, la famille, le réseau proche, mais aussi la langue entendue (radio, musique, télé...).

Résultats globaux (nombre de réponses par langue)	
A1 - Avant expérimentation	A2 - Après expérimentation
8 = Français	12 = Français
7 = Anglais	5 = Anglais – Occitan
6 = Occitan	3 = Arabe / Marocain - Espagnol
4 = Espagnol	1 = Alsacien - Allemand – Breton - Catalan – Gitan – Italien – Patois -
2 = Allemand – Arabe – Italien	
1 = Breton – Catalan – Gitan -	
1 = <i>absence de réponse</i>	
10 langues citées (34 citations)	13 langues citées (35 citations)
Langues romanes : 61,8%	Langues romanes : 65,7%

Le questionnaire était ouvert et proposait trois langues possibles. 8 élèves ont donné trois langues, 2 en ont donné deux, 4 n'en ont donné qu'une. On note de A1 à A2 trois réponses stables (français / français pour deux élèves ; espagnol – italien – occitan / espagnol – italien – occitan pour le troisième). 2 autres élèves ont les mêmes langues, mais dans un ordre différent. Enfin, 10 autres élèves ont des réponses totalement différentes entre A1 et A2.

De quelle manière l'exploitation du manuel fait-elle évoluer les réponses ?

- révélation de la langue propre :
 - le français fait un bond de 8 à 12 réponses, les élèves, après entretien, révèlent qu'ils reconnaissent le français comme une « vraie langue », de manière consciente ; le français est présent seul dans 5 cas (33% des réponses) : dans l'un, il prend la place de l'anglais, dans l'autre, il remplace l'absence de réponse de A1 ;
 - de même, l'occitan reste élevé et présent dans 33% des cas, ce qui est sans doute son taux social actuel mais qu'aucune enquête publique ne pourrait faire émerger aussi explicitement ; la réponse *patois* après entretien révèle la distance entre la performance familiale d'une langue non considérée comme normalisée comme l'est l'occitan scolaire et sa réalisation scolaire perçue comme *standardisée*, normativisée (Aracil) ; occitan et *patois* ensemble représentent donc 40% des familles de cette classe ;
 - enfin, l'arabe s'affirme également, un élève marquant même « marocain », puis effaçant au profit d'arabe ; nous lisons la mention « marocain » par rapport à arabe comme parallèle à celle de *patois* par rapport à occitan.
- Tassement des autres langues (anglais, espagnol, allemand) qui étaient citées de manière compensatoire, comme « grandes langues », comme pour prouver qu'un élève bilingue français-occitan était connecté sur de grandes langues étrangères ;
- Normalisation des variétés de langues : alsacien, breton, catalan, « gitan », et donc également « marocain », « patois » et apparition de commentaires nuancés : « un peu d'anglais » ;
- Fort taux de langues romanes présentes dans le « chez soi » des enfants, de 9% supérieur⁷ aux intentions d'apprentissage des élèves.

Qu'est-ce qui est spécifique au bilingue français-occitan ?

L'évaluation souhaitait voir apparaître des connaissances, compétences et attitudes scolaires et jauger leur évolution par le bénéfice de l'utilisation du manuel euromania. Or, si l'évaluation montre une telle évolution et de réels bénéfices notamment dans la capacité à entrer dans la tâche (Escudé 2011), elle fait d'abord apparaître des biographies langagières individuelles et des croisements de réception de langues qui viennent se frôler ou se heurter parfois. Mais heureusement, grâce au truchement du maître et de la simple intégration en contexte scolaire de l'abord des représentations langagières et culturelles, ces réceptions de langue peuvent également et heureusement se « didactiser ». La première conclusion, tant pour le professeur que pour l'expérimentateur, est que le travail en intercompréhension permet la *didactisation* de la diversité des langues, si souvent conçue comme conflictuelle ou problématique dans la sphère sociale. Travailler *une notion* disciplinaire avec *des langues* différentes permet de décomplexer une réalité avec laquelle nombre d'élèves vivent, et qui ne trouve que trop rarement l'occasion de s'exprimer.

Le travail sur la réception des langues fait ainsi apparaître que la langue est d'abord une matière indissociable de la réalité sociale et familiale de l'enfant. Bref, sous le comportement des élèves vis-à-vis des langues apparaissent les biographies des enfants. Dans le cas précis de cette classe, les enfants sont ceux d'une société diglossique français-occitan, mais qui « retroussent cette diglossie » (Lafont) grâce à l'institutionnalisation du bilinguisme précoce.

Or l'école, si elle donne à l'occitan un statut de langue 1bis (Gajo), n'offre pas de *contenu* disciplinaire apte à développer ce que *dit* la LV1bis, ni de temps et d'espace où travailler les comparaisons de codes entre langues 1 (français et occitan) afin de rendre conscient auprès des élèves que chaque langue est une expression et un découpage singuliers du monde, et en soi une *culture*. Le savoir *s'apprend en occitan*, mais l'occitan n'est pas une *langue de savoir*.

Cette première expérimentation du manuel euromania en classe bilingue a été perçue par les élèves comme l'occasion de faire entrer la LV1bis en tant que langue d'accès à des disciplines *et* à des langues de même famille, et objet de verbalisation sur la représentation des langues, leur apport actif dans le processus cognitif, leur pertinence dans le contexte social. L'intercompréhension est considérée comme le moyen de faire sauter l'étanchéité entre langues, entre langues et disciplines.

L'étude du protocole expérimental de cette première classe bilingue, en attente d'une étude de synthèse sur l'ensemble des classes expérimentées, monolingues et bilingues, donne quelques éléments précis. Le travail en intercompréhension modifie de manière relativement importante les représentations des langues.

- Il permet de révéler les inconscients sociolinguistiques, comme la place fantasmée de l'anglais, qui est perçue comme langue romane. De ce fait, l'anglais est assimilé comme langue proche et par cette compensation, l'occitan langue locale donne accès à l'anglais langue européenne et mondiale. D'un autre côté, la réelle condition bilingue de ces jeunes élèves leur donne, à défaut d'une conscience métalinguistique, l'activité épilinguistique d'aborder une langue d'altérité (linguistiquement et affectivement) comme une langue « facile ».
- Il permet d'affiner nettement les compétences de représentation en ce qui concerne les langues d'usage social et scolaire – français, occitan, arabe. Dans un cadre bilingue sereinement affirmé, l'autoreprésentation n'est jamais dénigrée (Domp martin).
- Il affirme la compétence d'apprentissage de langues autres – affines ou non – grâce à la maîtrise des codes travaillée dans le cadre bilingue et que le travail en intercompréhension permet de transférer, d'activer, de valider. Le bilinguisme casse l'étanchéité autiste du monolinguisme. Mais le bilinguisme peut tomber dans l'écueil de construire deux monolinguismes étanches. L'intercompréhension permet de mettre en rapport actif les deux langues du système, au cœur du système des langues romanes, et de faire adopter des attitudes constamment ouvertes. Sortant du système bilingue, les élèves vont vers les tâches de décodage sémantique et formel de textes en langue affine, et reviennent vers le français et l'occitan qui valident les hypothèses formulées. De ce fait : l'intercompréhension favorise tant la L1 que la L1bis. Elle active une circulation

métalangagière au cœur du système bilingue, alors que le rapport de dominance scolaire profite en son absence à la L1, mais ne remonte que plus rarement vers la L1bis.

Dans cette perspective, le tassement de la présence de l'occitan dans certaines réponses (questions 2 et 3 par exemple) ne signifie en rien que « les études de diglossie appartiennent au projet de destruction de la diglossie » (Lafont : 91). La comparaison entre élèves bilingues et monolingues montrerait évidemment le fort taux de compétences dans la manipulation des codes, la maturité dans les représentations langagières, l'accès à des stratégies cognitives (Escudé 2011) Mais il faudrait pour cela que ces compétences soient révélées aux élèves bilingues. Or, l'étanchéité de leur condition ne permet pas d'activer des compétences productives, ni de développer un savoir pluri ou interculturel. L'affirmation de l'occitanité dans la sphère du « chez soi » (question 8) se lit de la même manière comme une force, mais une force neutralisée car elle n'est activée ni dans le domaine social ni dans l'espace scolaire. La solution n'est pas de créer un « roman régional » opposé au « roman national », mais bien de travailler à la circulation des langues et à la circulation de ce que les langues charrient comme représentations, savoirs et compétences. Reste à penser la didactisation de cette circulation des langues et des contenus, à l'intérieur d'un espace scolaire redéfini par la prise en compte de la réalité plurilingue et interculturelle des élèves et des sociétés, et que révèle entre autres la méthode de l'intercompréhension.

Aracil, L. 1982. *Papers de sociolingüística*. Barcelona : La Magrana.

Bachoc, E. 1999. « L'enseignement de la langue basque », in. C. Clairis, D. Costaouec, JB. Coyos, *Langues et Cultures régionales de France*, Paris, l'harmattan, 229-237.

Béacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M. Coste D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., Panthier, J. 2010. *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_fr.doc (site consulté le 26 mai 2011).

Culioli, A. 1997. « Subjectivité, invariance et déploiement des formes dans la construction des représentations linguistiques », in C. Fuchs et S. Robert (éds), *Diversité des langues et représentations cognitives*. Paris, Ophrys, Collection "L'homme dans la langue" : 43-57.

Domp martin-Normand, C. 2002. « Collégiens issus de *Calandreta* : quelles représentations de l'occitan ? » *Langage et société n°101*. Paris : Maison des Sciences de l'Homme, 35-54.

Escudé, P. 2010. « L'intercompréhension et ses compétences : une première lecture de l'emploi de la méthode d'apprentissage euro-mania » in Peter Doyé et Franz-Joseph Meissner, *Lernerautonomie durch Interkomprehension : Projekte und Perspektiven*, Tübingen, Gunter Narr, 61-73.

Escudé, P. 2011. « Apprendre des contenus disciplinaires en intercompréhension des langues romanes : quelques résultats d'une première expérimentation scolaire », Degache Ch., Ferrão Tavares C. coord., *Redinter-Intercompreensão, Revista da rede europeia sobre intercompreensão*, n°2, à paraître.

Escudé, P. Janin, P. 2010. « L'école, la langue unique et l'intercompréhension : obstacles en enjeux de l'intégration » in Carrasco-Perea, E. (éd.) 2010. *Intercompréhension(s) : repères, interrogations et perspectives*. Synergies Europe, revue du Groupe d'Etudes et de Recherche pour le Français Langue Internationale, numéro 5/année 2010, 115-127.

Gajo, L. 2001. *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier, Langue et Apprentissage des langues.

Lafont, R. 1984. « Pour retrouver la diglossie », in Lafont R. 1997. *Quarante ans de sociolinguistique à la périphérie*. Paris : L'Harmattan.

Meissner, F.-J. 2008. « La didactique de l'intercompréhension à la lumière des sciences de l'apprentissage ». in Conti V. et Grin F. coord. *S'entendre entre langues voisines : vers*

l'intercompréhension. Actes du Colloque international sur l'intercompréhension. Genève : Georg Editeur, 229-250.

Moore D. et Py B. 2008. « Discours sur les langues et représentations sociales », in Zarate G., Lévy D., Kramsch C. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris : Edition des Archives Contemporaines, 272-279.

Perregaux, Ch. 1994. *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture.* Bern : Peter Lang.

¹ Le site du programme (www.euro-mania.eu) offre l'intégralité des six éditions en ligne ainsi que le *livre du maître* et un environnement scientifique et collaboratif. Le manuel en édition française est commercialisé par le réseau national scolaire sceren à l'adresse www.crdp-toulouse.fr.

² *Didactique de l'intercompréhension, multilinguisme et compétences cognitives à l'école*, IUFM Midi-Pyrénées, 30 septembre-1^{er} octobre 2008, actes en ligne sur le site du programme.

³ Le manuel bâtit cette compétence explicitement dès le module 1 (« famille de langues »), comme de manière systématique dans le choix des textes des pages 2-4, 6-7 de chaque module et dans chacune des pages métalinguistiques et de production orale pour l'ensemble des modules.

⁴ Mathématiques, sciences de la vie et de la terre, technologie, géographie, EPS, arts visuels et éducation musicale.

⁵ Par exemple : « holas : bonjour », « holla : bonjour », « salem : bonchour et beslama : arevoir ».

⁶ L'intercompréhension est pressentie par l'institution même comme une clef permettant d'aller vers un réel plurilinguisme, et d'équilibrer des espaces langagiers qui sont au primaire totalement monolingues, en France comme en Europe. La langue anglaise représente à niveau national 97% des choix –ou des propositions d'offre !- de langue au niveau primaire. Sur l'Académie de Toulouse, la proximité géographique et historique avec l'Espagne pondère ce score à 83%, 12% des élèves faisant de l'espagnol, ce qui est le plus haut score national. Nous rappelons que la France est bordée de 150 millions de locuteurs de langue romane (Italie, Espagne, Portugal, qui ont par ailleurs des communautés migrantes importantes en France).

⁷ La question 6 fait apparaître à 56,8 % les langues romanes comme langues que les élèves souhaitent parler ; la question 8 montre qu'à 65,7% les langues romanes sont présentes dans le paysage langagier familial des élèves.