



**HAL**  
open science

**La comparaison des langues en contexte immersif:  
analyse de pratiques enseignantes en école et collège  
dans les Calandretas, établissements bilingues  
français-occitan**

Emilie Chorin

► **To cite this version:**

Emilie Chorin. La comparaison des langues en contexte immersif: analyse de pratiques enseignantes en école et collège dans les Calandretas, établissements bilingues français-occitan. Linguistique. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2017. Français. NNT : 2017TOU20008 . tel-02021314

**HAL Id: tel-02021314**

**<https://theses.hal.science/tel-02021314>**

Submitted on 15 Feb 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Fédérale



Toulouse Midi-Pyrénées

# THÈSE

En vue de l'obtention du  
**DOCTORAT DE L'UNIVERSITE DE TOULOUSE**

Délivré par :  
Université Toulouse-Jean Jaurès

---

Présentée et soutenue par :  
**Emilie CHORIN**

Le samedi 11 février 2017

**Titre :**  
La comparaison des langues en contexte immersif : analyse de pratiques  
enseignantes en école et collège dans les Calandretas, établissements  
bilingues français-occitan

**VOLUME 1**

---

École doctorale et discipline ou spécialité :  
ED CLESCO : Sciences du langage

Unité de recherche :  
CLLE-ERSS UMR 5263

Directeur/trice(s) de Thèse :  
Myriam Bras, Directrice  
Claudine Garcia-Debanc, Co-Directrice

**Jury :**

Mme Myriam BRAS, Professeure, Université Toulouse Jean Jaurès, Directrice  
M. Michel CANDELIER, Professeur, Université du Maine, Rapporteur  
Mme Claudine GARCIA-DEBANC, Professeure, Université Toulouse Jean Jaurès, Co-  
Directrice  
M. Laurent GAJO, Professeur, École de langue et civilisation françaises  
Mme Martine MARQUILLO-LARRUY, Professeure, Université Lyon 2, Rapporteur  
Mme Danièle MOORE, Professeure, Simon Fraser University

## *Remerciements*

*Merci à mes directrices de recherche, Myriam Bras et Claudine Garcia-Debanc, pour leur encadrement exigeant et rigoureux tout au long de la thèse.*

*Merci à Michel Candelier, Laurent Gajo, Martine Marquillo-Larruy et Danièle Moore d'avoir accepté d'évaluer ce travail.*

*Merci à APRENE et aux enseignants de Calandreta de m'avoir fait confiance. Sans eux, cette thèse n'aurait pu voir le jour.*

*Merci à ma famille et à mes amis pour leur soutien de tous les instants et leur aide précieuse en de multiples circonstances. Il m'est impossible de les citer tous. Ils se reconnaîtront.*

*Merci à Fabien et à Karine pour les heures passées sur les transcriptions, les relectures, les tableaux...*

## Table des matières

INTRODUCTION .....	1
PARTIE 1 VERS LA CONSTITUTION D'UN PARADIGME COMPARATIF.....	7
CHAPITRE 1 DES POLITIQUES LINGUISTIQUES EDUCATIVES AU DECLOISONNEMENT DISCIPLINAIRE : OU EST LA COMPARAISON DES LANGUES ?.....	9
1.1 L'Europe, un espace multilingue à préserver.....	9
1.1.1 Considérations terminologiques : désignation des langues.....	9
1.1.2 Politique linguistique et diffusion des langues .....	10
1.1.3 La politique linguistique européenne : orientations générales .....	11
1.1.4 Place des langues régionales ou minoritaires/minorisées.....	13
1.2 Du multilinguisme sociétal au plurilinguisme individuel.....	16
1.2.1 Des politiques linguistiques aux politiques linguistiques éducatives.....	16
1.2.2 Deux notions clé : plurilinguisme et éducation plurilingue.....	18
1.3 Des orientations d'ordre didactique .....	20
1.3.1 Une perspective psycholinguistique sous-jacente .....	20
1.3.2 Articuler les enseignements de langues.....	22
1.4 Du cloisonnement à l'intégration.....	25
1.4.1 Le paradigme monolingue : une réalité historique, un modèle contesté.....	25
1.4.2 De l'intégration curriculaire à l'intégration linguistique .....	27
CHAPITRE 2 UN ENJEU CENTRAL DE LA COMPARAISON DES LANGUES : LES COMPETENCES METALINGUISTIQUES : .....	31
2.1 Compétences métalinguistiques et apprentissage des langues .....	31
2.1.1 Ancrage épistémologique .....	31
2.1.2 Rôle des compétences métalinguistiques.....	32
2.1.3 Compétences métalinguistiques et bilinguisme .....	34
2.1.4 Le déficit en « méta » et la prévalence du sens : des obstacles à l'analyse métalinguistique.....	34
2.2 La comparaison des langues : un travail métalinguistique et pluriel sur les langues .....	37
2.2.1 Deux cadres fondateurs pour la comparaison des langues .....	37
2.2.2 Réflexivité et « méta » : une seule et même chose? .....	43
2.2.3 Un travail métalinguistique, des corpus multilingues.....	45
2.3. La comparaison des langues : un principe fondateur pour la didactique du plurilinguisme .....	48
2.3.1 La comparaison des langues, un outil pour renforcer l'acquisition de compétences métalinguistiques.....	48

2.3.2 Un système unique pour l'acquisition des langues : quelles conséquences didactiques ? .....	51
2.3.3 Vers une didactique de la comparaison des langues ? .....	54
CHAPITRE 3 COMPARAISON DES LANGUES ET APPROCHES PLURIELLES.....	61
3.1 Décrire les approches plurielles .....	61
3.1.1 Un concept récent.....	61
3.1.2 La didactique intégrée des langues.....	63
3.1.3 L'intercompréhension .....	64
3.1.4 L'éveil aux langues.....	66
3.2 Une typologie pour les approches plurielles.....	67
3.2.1 Considérations préliminaires .....	67
3.2.2 Présentation de la typologie .....	67
3.2.3 Limite de la typologie et questions en suspens .....	69
3.3 Enseignement bilingue et approches plurielles .....	70
3.3.1 Définir l'enseignement bilingue .....	70
3.3.2 Situer les pratiques comparatives.....	73
3.3.3 L'enseignement bilingue : une approche plurielle ? .....	74
3.3.4 Enseignement bi-plurilingue et comparaison des langues : quelles mises en œuvre ? .....	76
3.4 Un cadre de référence pour les approches plurielles : le CARAP.....	79
3.4.1 Présentation du CARAP .....	79
3.4.2 Un descripteur pour la comparaison des langues : « savoir comparer ».....	81
3.4.3 Questionnements et perspectives .....	83
CHAPITRE 4. DES RESSOURCES POUR COMPARER LES LANGUES .....	85
4.1 Ressources en didactique intégrée des langues .....	85
4.1.1 Considérations préliminaires .....	85
4.1.2 Le fichier orthographique Palancas.....	86
4.2 Ressources en intercompréhension.....	87
4.2.1 D'Eurom à Euromania .....	87
4.2.2 Itinéraires romans .....	88
4.3 Ressources en éveil aux langues .....	89
4.3.1 EVLANG et Janua Linguarum .....	89
4.3.2 EOLE, EOLE ET PATOIS .....	90
4.3.3 ELODIL .....	90
4.3.4 Familhas de lengas .....	91

4.4 Ressources en didactique du détour.....	92
4.4.1 EOLE, textes et fonctionnement de la langue.....	92
4.4.2 Les langues du monde au quotidien .....	93
4.4.3 Comparons nos langues .....	94
4.5 Une banque de données pour les ressources : le CARAP .....	95
PARTIE 2 MISE EN ŒUVRE DE L'ÉTUDE.....	101
CHAPITRE 5 QUEL TERRAIN POUR UNE ÉTUDE SUR LA COMPARAISON DES LANGUES? .....	103
5.1 L'enseignement bilingue : un terrain porteur.....	103
5.1.1 Considérations épistémologiques : rappel.....	103
5.1.2 La comparaison des langues : un enjeu fort pour l'enseignement immersif.....	104
5.2 Les Calandretas : des écoles « occitanes ».....	105
5.2.1 Données historiques.....	105
5.2.2 Enseignement <i>de</i> la langue régionale, enseignement <i>en</i> langue régionale.....	106
5.2.3 Calandreta : contexte institutionnel et choix pédagogiques .....	107
5.3 Les langues à Calandreta.....	109
5.3.1 Éléments définitoires .....	109
5.3.2 Place de l'occitan.....	110
5.3.3 Place du français.....	110
5.3.4 Place des autres langues (LE) .....	112
5.3.5 Évaluation des compétences en langues .....	113
5.4 La mise en relation des langues à Calandreta.....	114
5.4.1 Intérêt pour la mise en relation des langues .....	114
5.4.2 La mise en relation des langues dans la formation initiale et continue.....	114
CHAPITRE 6 QUESTIONS DE RECHERCHE ET METHODOLOGIE POUR LE RECUEIL ET L'ANALYSE DES DONNEES.....	115
6.1 Questions de recherche .....	115
6.1.1 Rappel du contexte .....	115
6.1.2 Quelles questions de recherche pour quel recueil de données ?.....	116
6.1.3 Choix du cycle 3.....	117
6.2 Méthodologie pour le recueil de données.....	117
6.2.1 Quelles données recueillir ?.....	117
6.2.2 Données transcrites .....	124
6.3 Méthodologie pour l'analyse des pratiques déclarées et des pratiques observées.....	126
6.3.1 Du recueil de données à la constitution de corpus d'étude .....	126

6.3.2 Constitution d'un objet d'étude : les verbalisations comparatives .....	131
6.3.3 Critères pour l'analyse des verbalisations comparatives .....	139
6.4 Synthèse .....	141
PARTIE 3 RESULTATS DE L'ETUDE.....	145
CHAPITRE 7 ANALYSE DES PRATIQUES DECLAREES DANS L'ENQUETE EN LIGNE .....	147
7.1 Intérêt de l'étude, moyens mis en œuvre et données collectées.....	147
7.1.1 Objectifs du questionnaire : rappel.....	147
7.1.2 Profil des répondants .....	148
7.2 Résultats pour les connaissances .....	148
7.3 Résultats pour les représentations .....	150
7.3.1 La comparaison des langues, de quoi s'agit-il ? .....	150
7.3.2 Motivation(s) à comparer l'occitan et le français .....	155
7.3.3 Sur quels contenus linguistiques travailler ?.....	157
7.4 Résultats pour les pratiques d'enseignement.....	159
7.4.1 Quelle fréquence et quelle organisation des activités de comparaison des langues? .....	159
7.4.2 Quels contenus linguistiques mobilisés ?.....	160
7.4.3 Avec quels supports comparer les langues? .....	161
7.4.4 Quelles perspectives ?.....	162
7.5 Résultats pour les compétences déclarées.....	162
7.5.1 En termes de compétences et de formation .....	162
7.5.2 En termes d'outils pour comparer les langues.....	163
7.6 Conclusion .....	164
CHAPITRE 8 ANALYSE DES CARACTERISTIQUES GENERALES DES SEANCES DE COMPARAISON DES LANGUES OBSERVEES.....	165
8.1 Etablissement des critères .....	165
8.2 Classe A .....	166
8.2.2 Les séances d'espagnol de la classe A.....	167
8.2.1 Les séances de conjugaison de la classe A .....	169
8.3 Classe B.....	171
8.3.1 Une approche des langues de type Eveil aux langues .....	172
8.3.2 Découverte d'une LE .....	173
8.4 Classe C.....	176
8.4.1 Une approche bilingue .....	178
8.4.2 Une approche multilingue.....	180

8.5 Classe D .....	183
8.6 Classe E.....	185
8.7 Synthèse des résultats.....	187
CHAPITRE 9 ANALYSE DES VERBALISATIONS COMPARATIVES.....	191
9.1 Les données à décrire : 9 séances, 128 verbalisations comparatives.....	191
9.1.1 Les neuf séances : données générales .....	191
9.1.2 Des interactions enseignants-élèves aux 128 verbalisations comparatives .....	193
9.2 Paramètres de la description .....	193
9.2.1 Le degré de réflexion sur la langue .....	193
9.2.2 Niveaux d'analyse de la langue .....	202
9.2.3 Auteur de la formulation.....	204
9.2.4 Synthèse : 3 typologies pour décrire les données .....	205
9.3 Analyse globale des neuf séances .....	205
9.3.1 Volume des VC .....	205
9.3.2 Nombre de VC par type.....	206
9.3.3 Nombre de VC par niveau d'analyse .....	207
9.3.4 Nombre de VC par origine/auteur de la formulation .....	209
9.4 La classe A : de nombreuses VC_NA, prises en charge par l'enseignant .....	210
9.4.1 Séance A1 .....	212
9.4.2 Séance A2 .....	213
9.4.3 Séance A5 .....	215
9.4.4 Conclusion pour la classe A .....	217
9.5 La classe B : des VC_E prises en charge par les élèves, sur de multiples niveaux d'analyse .....	217
9.5.1 Séance B2 .....	219
9.5.2 Séance B4 .....	226
9.5.3 Séance B9 .....	229
9.5.4 Conclusion pour la classe B .....	232
9.6 Analyse de la classe C : pas de VC_NA et un seul niveau d'analyse par séance .....	232
9.6.1 Séance C1 .....	234
9.6.2 Séance C2 .....	236
9.6.3 Séance C3 .....	238
9.6.4 Conclusion pour la classe C .....	241
CONCLUSION .....	245



Liste des tableaux.....	245
Liste des figures.....	269
BIBLIOGRAPHIE.....	271

## INTRODUCTION

Depuis une vingtaine d'années, dans le domaine de l'enseignement des langues, les didacticiens mettent en avant l'intérêt que représente, pour les élèves, une approche des langues fondée sur l'observation comparée du fonctionnement de celles-ci (Hawkins, 1984, Dabène, 1992, Candelier et al. 2003, Garcia-Debanc et al. 2004, etc.). L'enjeu d'une telle approche est, ni plus ni moins, une meilleure maîtrise des langues et du langage, grâce, notamment, au développement de compétences métalinguistiques, indispensables tant pour l'accès à l'écrit dans la L1 que pour l'apprentissage d'une L2, puis d'une L3, etc.

L'acquisition d'une posture distanciée et réflexive par rapport à la langue est également en jeu : les recherches menées en didactique montrent, en effet, que la mise en place d'activités de comparaison des langues permet la construction de cette posture chez les élèves, en les aidant à centrer leur attention sur les aspects formels de la langue (Dabène, 1992 ; de Pietro, 2003 ; Perregaux, 2004 ; Garcia-Debanc et al., 2004 ; Moore, 2014 ). Lorsque les élèves acquièrent cette posture, l'analyse métalinguistique s'en trouve facilitée, notamment dans le contexte de l'étude de la langue maternelle, particulièrement marqué par la prévalence du sens (Ulma, 2009).

La posture réflexive que permettent les activités comparatives est susceptible d'amener les élèves à verbaliser les raisonnements qui sont les leurs lorsqu'ils comparent les langues : à la faveur d'un cadre didactique réflexif (Gajo, 2001) adéquat, ils pourront, par exemple, formuler des hypothèses sur le fonctionnement des langues comparées, élaborer des règles, parler de leurs connaissances métalinguistiques, s'exprimer sur leurs stratégies, etc.

A la suite de Dabène et Degache (1998), qui, prenant pour objet d'étude les verbalisations métalinguistiques d'adultes en situation de compréhension écrite de textes en LE, nous posons l'existence de verbalisations métalinguistiques propres à la comparaison des langues, que nous nommons *verbalisations comparatives* et que nous définissons comme des verbalisations métalinguistiques sur plusieurs langues. On fait l'hypothèse que la description de ces verbalisations est susceptible de nous renseigner sur la façon dont les élèves et les enseignants mettent en œuvre l'analyse linguistique propre au fait de comparer les langues. On s'intéressera, en particulier, aux niveaux d'analyse de la langue mobilisés par la réflexion métalinguistique (Gombert, 1990), mais également, comme le font Dabène et Degache, au degré de réflexion sur la langue atteint lors de la comparaison.

Les recherches sur la mise en œuvre de pratiques comparatives s'inscrivent au cœur d'un changement de perspective dans le domaine de l'enseignement des langues et signent le passage d'un paradigme monolingue, fondé sur une vision isolationniste de l'enseignement/apprentissage des langues, à un paradigme plurilingue, soucieux de mettre celles-ci en relation (Ducancel & Simon, 2004). L'interrogation concernant la pertinence d'un enseignement centré sur une langue, étranger aux autres réalités linguistiques, surgit alors, et ouvre le champ des possibles. C'est dans cette dynamique qu'ont pris corps, à côté de projets sur l'intercompréhension – *Galatea* (Dabène & Degache, 1996) *EuroComRom* (Klein & Stegmann 2000), *Euromania* (Escudé, 2007), un ensemble d'approches didactiques innovantes dites d'« Eveil aux langues » : les projets *EVLANG* (Eveil aux Langues à l'école primaire, dir. Candelier, 1998-2001) et *Janua Linguarum, la porte des langues* (Candelier, dir., 2003), ou encore le *CARAP*, Cadre de Référence pour les Approches Plurielles

(Candelier, coord., 2008-2011). Aux côtés de la didactique intégrée des langues (Roulet, 1980), ces démarches sont, depuis, les années 2000, englobées sous la notion d'approches plurielles (Candelier, 2002, 2008) pour désigner « toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles ». Elles représentent, pour les enseignants et les élèves, des perspectives nouvelles dans la façon d'aborder l'étude des langues, soutenues, en cela, par la publication d'ouvrages adaptés pour le public scolaire. On citera, en particulier, *Les langues du monde au quotidien* (Kervran, 2006, 2012 et 2013), l'ensemble *EOLE* (Education et Ouverture aux Langues à l'École, Balsiger, de Pietro, Perregaux 2003), et des ressources numériques comme ELODIL (Armand & Maraillet, 2013).

En France, comparer les langues figure, depuis 2002, dans les programmes nationaux pour l'enseignement des langues : « L'enseignement des langues étrangères ou régionales a été rapproché de cette découverte du fonctionnement de la langue française »<sup>1</sup>. A l'heure où s'achève cette étude, les nouveaux programmes 2015-2016 mentionnent, quant à eux, pour le cycle 3, qu'« en français, en étude de la langue, on s'attache à comparer le système linguistique du français avec celui de la langue vivante étudiée en classe »<sup>2</sup>. Les démarches visées consistent à s'appuyer sur la compétence des élèves en français, sur leur biographie linguistique potentiellement plurilingue, sur les langues enseignées à l'école et sur des langues inconnues d'eux, pour les amener à en observer, analyser, comprendre le fonctionnement à travers la comparaison.

Ces prescriptions institutionnelles s'adressent au contexte scolaire majoritaire en France, celui d'écoles monolingues ayant le français comme langue de scolarisation. Elles font écho aux recherches menées depuis de nombreuses années autour de l'enseignement bilingue, et sur la nécessité d'y mettre en place des démarches visant à mettre les langues du curriculum en relation (Cavalli, 2005, Moore, 2006, Gajo, 2006). Ces mises en relation sont déterminantes dans la mesure où l'on sait désormais (Gajo, 2006 et 2008, Candelier, 2008) que ce sont elles qui fondent l'appartenance de l'enseignement bilingue à la didactique du plurilinguisme dans son sens le plus général « didactique dont le but est de faciliter l'acquisition du plurilinguisme » (Candelier, 2008). Qu'on le considère ou non comme une forme d'enseignement bilingue, l'enseignement immersif est concerné par ces enjeux. En France, cet enseignement concerne les écoles dans lesquelles la totalité de l'enseignement se fait en langue dite « régionale ». Pour ces dispositifs, la mise en relation, *a minima*, de la langue régionale et du français, détermine leur capacité à exploiter le bilinguisme des élèves et à promouvoir l'éducation plurilingue : « Par *éducation plurilingue*, on entendra toutes les activités, scolaires ou extra scolaires, quelle qu'en soit la nature, visant à valoriser et à développer la compétence linguistique et le répertoire de langues individuel des locuteurs, dès les premiers apprentissages et tout au long de la vie » (Conseil de l'Europe, 2007a, p.18).

---

<sup>1</sup> BO spécial n°1, 14 février 2002

<sup>2</sup> BO spécial n°11, 26 novembre 2015

Dans notre travail de thèse, nous avons choisi d'explorer un terrain immersif, celui des écoles Calandretas, où la langue d'enseignement n'est pas le français mais l'occitan. Du point de vue des enseignements linguistiques, ces établissements se caractérisent par :

- l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en occitan
- l'enseignement du français, à partir du CE1
- l'intégration de l'étude d'autres langues, selon différentes modalités.

Ils affichent également une volonté marquée de mettre les langues en relation, en particulier l'occitan et le français, dans la perspective de la construction du bilinguisme des élèves<sup>3</sup>. Cet environnement scolaire est donc, *a priori*, propice à la mise en œuvre d'activités de comparaison des langues entre elles. L'enjeu de notre étude est de mettre au jour et de décrire ces pratiques comparatives, qu'elles concernent l'occitan et le français, ou d'autres langues.

Dans cette perspective, nous avons recueilli des données auprès d'enseignants de cycle 3 (CE2-6<sup>ème</sup> élèves de 8 à 12 ans), en raison des capacités cognitives des enfants de cet âge sur le plan de l'analyse métalinguistique (Gombert, 1990). Nous avons distingué les pratiques déclarées (ce que les enseignants disent faire) des pratiques observées (ce que font les enseignants). Notre démarche pour le recueil de données a consisté à mener une enquête par questionnaire précisée ensuite par une observation de séances d'enseignement, complétée par des entretiens avec les enseignants. La collecte des données a été effectuée selon un principe de focalisation progressive qui nous a amenée à recueillir, tout d'abord, les pratiques déclarées à travers un questionnaire proposé à tous les enseignants des Calandretas, intervenant ou étant intervenus en cycle 3, puis à nous rendre dans les classes de quelques-uns d'entre eux, pour enregistrer des séances dans lesquelles ils prévoyaient avec leurs élèves de comparer les langues. Nous avons filmé cinq enseignants pour un total de 35 séances, complétées d'entretiens semi-directifs menés avant et après chaque séance.

Le principe de focalisation progressive qui prévaut dans notre étude nous amène à répondre à des questions situées pour certaines à un niveau macroscopique, et pour d'autres à un niveau microscopique. Dans une perspective d'analyse croisée des données, dans laquelle les pratiques déclarées viennent éclairer les pratiques observées, notre étude se propose de répondre aux questions suivantes :

- 1) au niveau macroscopique : les enseignants de Calandreta comparent-ils les langues ? Si oui, comment s'y prennent-ils ? On s'intéresse, ici, à l'intégration curriculaire des activités comparatives, aux langues comparées, aux objectifs assignés par les enseignants à la comparaison des langues et aux faits de langue analysés. L'analyse portera ici sur les données recueillies dans l'enquête par questionnaire et sur les 35 séances filmées auprès des cinq enseignants.
- 2) au niveau microscopique, à travers l'analyse des verbalisations comparatives, nous chercherons à décrire la façon dont se déroulent les moments où les langues sont comparées. Comment interviennent les élèves et les enseignants ? Quels niveaux d'analyse de la langue sont-ils mobilisés ? Quel niveau de conceptualisation sur la

---

<sup>3</sup> Charte des Calandretas du 21/05/2005

langue est-il atteint à travers la comparaison ? Cette analyse a été effectuée sur une sélection de neuf séances, parmi les 35 analysées au niveau macroscopique.

Ces questions ont pour arrière-plan théorique un ensemble de recherches relevant de la didactique du plurilinguisme, de la linguistique et de la psycholinguistique. La partie théorique de l'étude, « Vers la constitution d'un paradigme comparatif » s'attachera à mettre au jour les multiples facteurs ayant abouti à l'implantation de la comparaison des langues comme enjeu important de la didactique de nos jours. Elle entend expliciter les tenants et les aboutissants de l'émergence de ce nouveau paradigme, que nous définissons comme étant l'ensemble des considérations théoriques et des expériences de terrain ayant favorisé, au cours des dernières décennies, l'émergence de démarches visant à mettre les langues en relation. L'enjeu de cet état de l'art est de montrer comment le paradigme comparatif est au fondement d'une nouvelle façon de concevoir l'enseignement des langues en général, avec comme perspective la mise en œuvre de l'éducation plurilingue et l'acquisition, pour chaque individu, de la compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore, et Zarate, 1997). Nous faisons l'hypothèse que c'est au sein du paradigme comparatif que se construisent, peu à peu, les fondations d'une nouvelle approche de l'enseignement et de l'acquisition des langues, et que se dessinent les contours d'une démarche spécifique qui consiste à en comparer les fonctionnements. Les objectifs que nous assignons à la première partie de notre thèse sont les suivants :

- décrire l'ensemble des facteurs ayant contribué, ces vingt dernières années, à l'émergence du paradigme comparatif dans la didactique des langues
- définir ce que recouvre la comparaison des langues sur le plan didactique en termes d'enjeux et de contenus
- interroger son articulation avec des concepts-clés de la recherche sur le plurilinguisme.

Dans le chapitre 1, « Où est la comparaison des langues ? », nous étudions les facteurs d'ordre politique et didactique qui ont contribué à remettre en question le modèle cloisonné de l'enseignement/apprentissage des langues et ont fait du décroisement disciplinaire un principe pour l'enseignement des langues. Nous cherchons, en particulier, à situer la comparaison des langues au sein de ce principe, et nous posons, à l'issue de cette réflexion, les bases d'une définition de la comparaison des langues pour notre étude. Le chapitre 2, « Les compétences métalinguistiques, un enjeu de la comparaison des langues », a pour objectif de décrire avec précision ce que recouvrent les pratiques comparatives, dont nous nous attachons à expliquer les enjeux et les mises en œuvre, en croisant les préoccupations didactiques avec les avancées de la recherche en psycholinguistique des dernières décennies. Sur le plan épistémologique, nous cherchons à montrer que la comparaison des langues est un concept pertinent pour interroger les liens entre la didactique du plurilinguisme et les approches plurielles au regard de leur finalité commune : le développement chez l'élève de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Dans le chapitre 3, intitulé « Approches plurielles et comparaison des langues », nous examinons de façon précise les modalités de mise en œuvre de la comparaison des langues à travers la didactique intégrée des langues, l'intercompréhension et l'éveil aux langues. Nous faisons, ici, l'hypothèse que les approches plurielles comportent chacune des spécificités dans leur

manière d'aborder le travail comparatif entre les langues, et proposons une typologie pour en rendre compte. Nous interrogeons également dans ce chapitre le rattachement de l'enseignement bilingue aux approches plurielles et étudions les apports du référentiel de ressources et de compétences du CARAP pour la mise en œuvre de pratiques comparatives.

Enfin, pour clôturer cet état de l'art, nous proposons, dans le chapitre 4 intitulé « Des ressources pour comparer les langues », un état des lieux des matériaux didactiques disponibles pour les classes. Tout en essayant de situer ces matériaux par rapport à l'une ou l'autre des approches plurielles, nous en étudions les caractéristiques principales, en termes d'enjeux et de contenus.

C'est au regard de ces éléments théoriques que nous présentons, dans la seconde partie, le terrain de recherche que nous avons retenu pour mener notre étude et que nous en justifions le choix (chapitre 5 : « Quel terrain pour un étude sur la comparaison des langues ? ). Dans le chapitre 6, nous présentons nos questions de recherche ainsi que les outils méthodologiques mobilisés pour recueillir les données et analyser celles-ci. Nous exposons, en particulier, la façon dont nous avons fait des verbalisations comparatives un objet d'étude spécifique, et les moyens qui seront mis œuvre pour les analyser.

La troisième partie de l'étude présente et analyse les résultats obtenus au niveau macroscopique et microscopique de l'étude. Ce mode de présentation rend compte de la démarche d'investigation en « zoom » que nous avons adoptée pour notre travail, et qui doit nous permettre d'approcher la mise en œuvre des activités de comparaison des langues à un niveau de plus en plus fin au fur et à mesure de l'étude. Nous présenterons, tout d'abord, les résultats de l'analyse menée à partir des réponses fournies par les enseignants dans l'enquête par questionnaire (chapitre 7). Les premiers constats que nous en retirerons seront prolongés, dans le chapitre 8, par les résultats de l'analyse menée, au niveau macroscopique, sur les pratiques observées des cinq enseignants filmés pendant les 35 séances. Au terme de ce chapitre, nous disposerons des éléments nécessaires pour prolonger l'analyse des pratiques observées au niveau le plus fin de notre étude : nous exposerons, dans le chapitre 9, les résultats issus de l'analyse microscopique, menée sur les verbalisations comparatives recensées dans le corpus des interactions élèves-enseignants à l'échelle de neuf séances.

La thèse est également constituée d'un volume d'annexes en six parties, auquel le lecteur sera régulièrement amené à se référer :

- annexe 1 : Charte des Calandretas
- annexe 2 : Document « écran de saisie des données » pour le questionnaire
- annexe 3 : Entretiens semi-directifs
- annexe 4 : Transcription des neuf séances de classe
- annexe 5 : Recensement des verbalisations comparatives
- annexe 6 : Tableau de résultats pour les verbalisations comparatives

On attend de cette thèse une connaissance des pratiques des enseignants de Calandreta dans le domaine de la comparaison des langues. Menée sur un terrain immersif, l'étude est susceptible d'intéresser les autres écoles pratiquant, en France, l'immersion en langue

régionale, mais également l'enseignement bilingue à parité horaire français-occitan. Dans la perspective des retombées qu'elle pourra avoir sur ces terrains, cette recherche a fait l'objet, pendant trois ans, d'un financement conjoint de l'Établissement d'enseignement supérieur occitan APRENE<sup>4</sup> et de la Région Midi-Pyrénées.

---

<sup>4</sup> Établissement chargé de la formation initiale et continue des enseignants de Calandreta

**PARTIE 1**  
**VERS LA CONSTITUTION D'UN**  
**PARADIGME COMPARATIF**





# CHAPITRE 1 DES POLITIQUES LINGUISTIQUES EDUCATIVES AU DECLOISONNEMENT DISCIPLINAIRE : OU EST LA COMPARAISON DES LANGUES ?

Dans ce chapitre, nous traiterons des orientations actuelles des politiques linguistiques européennes et de leurs croisements avec le domaine de la didactique. Quelles sont les actions menées envers les langues, pourquoi et comment ? C'est cela que nous décrirons, en changeant, progressivement, de niveau : nous situerons notre propos d'abord à l'échelle de la société (l'Europe est un espace multilingue) puis à l'échelle de l'individu, considéré en tant que citoyen et apprenant. Nous montrerons en quoi, dans le contexte européen, la question de la diffusion des langues articule étroitement le politique et l'éducatif et comment, à l'intérieur du champ éducatif, les travaux du Conseil de l'Europe investissent le champ de la didactique des langues en recommandant l'intégration des enseignements entre eux. Une fois ceci établi, nous étudierons les modalités possibles de cette intégration pour y situer, de façon précise, la comparaison des langues.

## 1.1 L'Europe, un espace multilingue à préserver

### 1.1.1 Considérations terminologiques : désignation des langues

Des précisions sont nécessaires concernant la terminologie que nous emploierons pour désigner les langues. Les expressions L1, L2, langue maternelle, langue première, langue seconde, langue de scolarisation, etc. renvoient en effet à des perspectives différentes selon qu'on s'intéresse :

- au statut de la langue dans la société
- au statut de la langue dans l'institution scolaire
- au statut de la langue pour l'individu / l'élève

Pour les raisons que Castellotti (2001, p.23) expose, nous utiliserons « langue première » ou « L1 » pour désigner ce qu'on appelle souvent « langue maternelle » (LM) :

« (...) l'expression « **langue première** » (par opposition à « langue seconde » ou « seconde langue ») présente l'avantage de référer à plusieurs critères. Si là, encore, l'ordre d'acquisition apparaît fondamental, l'adjectif premier peut aussi être interprété comme témoignant d'un degré d'importance, soit pour le locuteur lui-même, soit par la société, l'école ou le groupe dans lequel il évolue. Cette dénomination présente également l'intérêt de prendre en compte une dimension psychoaffective, sans nécessairement la valoriser exagérément. C'est pourquoi je l'adopterai le plus souvent comme un terme générique, concentrant les différents aspects attachés à la notion ». (Castellotti, 2001 : 23).

Les langues apprises ultérieurement seront nommées « langue étrangère » (LE), et plus précisément « deuxième (troisième...) langue » (L2, L3), en référence à leur ordre d'apprentissage, en contexte scolaire.

Des mentions complémentaires pourront être utilisées en fonction des langues et des contextes d'apprentissage. Pour le français, nous pourrions être amenés à parler de FLE (Français langue étrangère), de FLS (Français langue de scolarisation) ou encore de FLI (Français langue d'intégration). En ce qui concerne les langues étrangères, les textes

officiels de l'Éducation Nationale en France utilisent l'acronyme LVER (« Langues Vivantes Étrangères ou Régionales »). Les langues régionales seront désignées par la mention « LR » (Langue(s) régionale(s), étant donné que la mention officielle LVER (Langues vivantes étrangères et régionales) ne les désigne pas exclusivement en elles-mêmes et pour elles-mêmes.

### 1.1.2 Politique linguistique et diffusion des langues

La notion de diffusion des langues ne peut se comprendre en dehors de celle, plus générale, de politique linguistique, que Boyer (2010, p. 67) rattache au champ de la sociolinguistique appliquée à la gestion des langues et définit ainsi :

« La notion de *politique linguistique*, appliquée en général à l'action d'un État, désigne les choix, les objectifs, les orientations qui sont ceux de cet État en matière de langue(s), choix, objectifs et orientations suscités en général (mais pas obligatoirement) par une situation intra- ou intercommunautaire préoccupante en matière linguistique (...) ».

L'auteur rappelle que cette appellation, qui a émergé à la fin des années 1970, coexiste avec d'autres dénominations telles que normalisation linguistique, planification linguistique et aménagement linguistique, avec lesquelles elle ne doit pas être confondue (ibid, 2010, p. 68). De la même façon, Calvet (1996, p. 23) définit la politique linguistique comme étant la « détermination des grands choix en matière de relations entre langues et société » dont la mise en pratique est la *planification*. De nombreuses modélisations articulant différemment la politique, la planification et l'aménagement ont été proposées (voir par exemple Corbeil 1980, Maurais, 1987).

Une politique linguistique se définit moins en fonction de l'action elle-même (diffusion ou non diffusion) mais de l'objet de la diffusion (les langues). En fonction de sa finalité, elle peut être plus ou moins discriminante et être conçue comme une politique de diffusion **de** langues ou une politique de diffusion **des** langues. Dans le premier cas, la politique consiste à sélectionner, à l'intérieur des langues en présence, celle dont elle va favoriser la diffusion (ce qui implique de ne pas en diffuser certaines autres). Dans le second cas, la totalité des langues en présence sera concernée par la diffusion. L'expression consacrée « diffusion des langues » comporte donc de manière intrinsèque celle de non-discrimination. Elle est la promesse d'un traitement égal des langues entre elles, sans laissé pour compte.

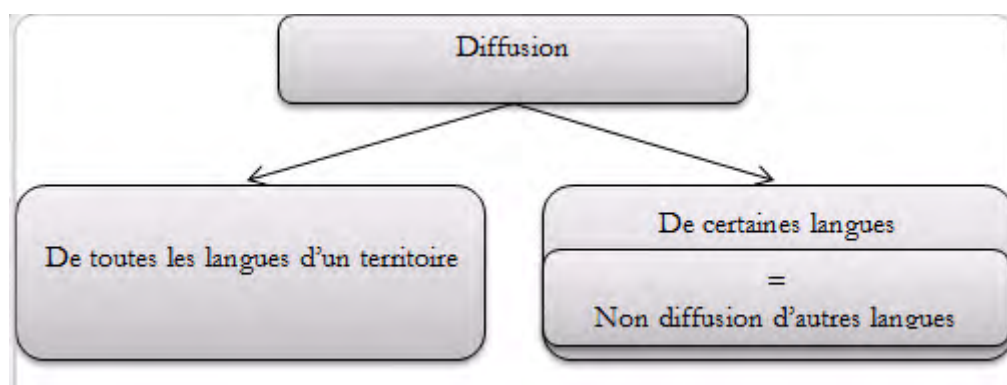


Figure 1 Diffusion de langues ou diffusion des langues ?

En ce qui concerne le terme « diffuser », de quoi s'agit-il concrètement? A quelle(s) action(s) précises ce verbe réfère-t-il? L'idée de diffusion renvoie d'abord au fait de rendre visible, de rendre existant. Ainsi le Larousse en ligne définit-il la diffusion comme étant « l'action de propager des connaissances, des idées ou des biens dans un large public » (<http://www.larousse.fr>). Diffuser les langues (ou des langues), c'est donc faire en sorte de les rendre accessibles au plus grand nombre d'individus possible, ce qui suppose un certain nombre de moyens. Quels sont les moyens de la diffusion des langues? Le champ d'action privilégié d'une politique linguistique, est, en premier lieu, l'espace public : à défaut de pouvoir se substituer aux politiques linguistiques d'ordre privé (transmission familiale des langues notamment), son action va porter sur la transmission des langues par voie institutionnelle, autrement dit sur leur enseignement.

### **1.1.3 La politique linguistique européenne : orientations générales**

Le parlement européen définit ainsi les contenus de sa politique linguistique :

« La politique linguistique de l'Union européenne a pour objectif de promouvoir l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères dans l'Union européenne et de créer un environnement favorable à toutes les langues des États membres »<sup>5</sup>

Par environnement favorable, il faut entendre toutes les actions permettant, à travers des dispositifs divers, leur existence dans le champ social : culture, médias..., ces environnements favorables formant un écosystème dynamique dans lequel l'enseignement des langues peut prendre tout son sens. En vertu des valeurs démocratiques qu'elles prônent par ailleurs, les orientations de l'Union européenne en matière de politiques linguistiques éducatives affichent la volonté d'une diffusion des langues ouverte à la diversité linguistique et non discriminante vis-à-vis des langues les moins répandues et les moins valorisées socialement.

Il convient de garder à l'esprit un fait essentiel : dans le domaine des politiques linguistiques éducatives, l'Union européenne ne peut se substituer à la souveraineté nationale des États membres. De ce fait, la plupart des décisions relatives à la politique linguistique restent prises par les gouvernements nationaux. Les relations de l'Union européenne avec ceux-ci relèvent de la collaboration et de l'accompagnement dans le suivi des orientations qu'elle définit en interne et des recommandations qu'elle élabore par ailleurs.

L'enjeu est, en Europe, de fonder une identité commune aux citoyens de l'Union, de construire de l'unité dans la diversité au sein d'une société tolérante et ouverte à tous. La construction de cette identité culturelle commune implique 1) qu'une réflexion approfondie soit menée, par les décideurs politiques et les responsables éducatifs, sur l'Europe et ses langues 2) que des actions soient planifiées 3) que des moyens soient mis en œuvre.

Le Conseil de l'Europe, est, à ce titre, une institution de premier ordre en matière de politiques linguistiques. Il s'agit d'une organisation intergouvernementale fondée en 1949 qui a pour objectif, entre autres, de défendre les droits de l'Homme, de promouvoir la diversité culturelle de l'Europe et de lutter contre les problèmes sociaux tels que la discrimination raciale et l'intolérance. Le conseil de l'Europe « mène ses activités de promotion du plurilinguisme, de la diversité linguistique et de l'apprentissage des langues dans le domaine de l'éducation dans le cadre de la Convention culturelle européenne (1954)

---

<sup>5</sup> [http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/fr/displayFtu.html?ftuId=FTU\\_5.13.6.html](http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/fr/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.13.6.html)

ratifiée par 49 états », dont la France<sup>6</sup>. Son unité des politiques linguistiques a permis la publication de nombreux documents de référence : le « Cadre Européen de Référence Commun pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer » (2001), (complété par le Portfolio européen des langues), le « Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe » (2007a pour la version intégrale, 2007b pour la version de synthèse), la « Plateforme de ressources et de référence pour les langues et pour l'éducation plurilingue et interculturelle » (2009) et le « Guide pour le développement et la mise en place de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle » (2010). Les actions menées par le Conseil de l'Europe sont complétées par celles menées par le Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV) et le Secrétariat de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires. La mission du CELV est d'encourager l'excellence et l'innovation dans l'enseignement des langues et de permettre aux citoyens européens d'accroître l'efficacité dans l'apprentissage des langues. Le CELV vise principalement à aider les États membres à mettre en œuvre des politiques efficaces pour l'enseignement des langues :

- en mettant l'accent sur l'apprentissage et l'enseignement des langues
- en favorisant le dialogue et les échanges entre les acteurs concernés
- en soutenant les réseaux et les projets de recherche liés au programme<sup>7</sup>.

Nous insisterons pour terminer ce rapide panorama des institutions sur le rôle particulier du CELV, qui articule la question des politiques linguistiques au domaine de l'éducation puisque sa mission est « d'encourager l'excellence et l'innovation dans l'enseignement des langues et d'aider les Européens à apprendre les langues de manière plus efficace ».<sup>8</sup> La politique linguistique devient, alors, éducative.

L'Union européenne dispose, enfin, d'un observatoire en ligne du multilinguisme (Poliglotti4)<sup>9</sup>. Le site web du projet reprend les meilleures pratiques en matière de politique linguistique et d'apprentissage des langues, et fournit aux législateurs, aux enseignants, aux apprenants et aux organisations de la société civile un outil d'évaluation et d'amélioration de leurs activités dans les secteurs de l'éducation.

Le constat partagé par toutes ces institutions est celui du multilinguisme de la société européenne, définie comme la « présence de plusieurs langues dans un lieu donné, indépendamment de ceux qui les parlent » (Conseil de l'Europe, 2007a p.18). L'orientation centrale de la politique linguistique menée en Europe consiste à considérer la diversité linguistique comme une richesse à la fois pour elle-même et pour l'intérêt qu'elle représente pour les individus. La dimension patrimoniale des langues est ici une évidence. Cette richesse se devant, comme toutes les richesses, d'être préservée, elle suppose qu'on agisse en sa faveur. Les diverses institutions européennes ont donc fourni un cadre juridique relatif au multilinguisme. Nous en présenterons ici l'essentiel, qui traite à la fois de la préservation du multilinguisme et de l'enseignement/apprentissage des langues.

En tant qu'organe législatif de l'Union européenne, le Parlement européen contribue à la parution de rapports visant à stimuler le développement de la politique linguistique en

---

<sup>6</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_fr.asp)

<sup>7</sup> [http://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/fr/FTU\\_5.13.6.pdf](http://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/fr/FTU_5.13.6.pdf)

<sup>8</sup> <http://www.ecml.at/>

<sup>9</sup> <http://poliglotti4.eu/php/index.php?lg=fr>

Europe. Il assure son soutien aux politiques de l'Union en faveur du multilinguisme et de la diversité linguistique et recommande à la Commission d'élaborer des mesures spécifiques visant à la reconnaissance et à la promotion de la diversité linguistique dans l'Union. En la matière, la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne, adoptée en 2000, et rendue légalement contraignante par le traité de Lisbonne en 2009, oblige elle aussi l'Union à respecter la diversité linguistique et interdit les discriminations fondées sur la langue. Le respect de la diversité linguistique est donc une valeur fondamentale de l'Union européenne. Les traités européens chargent, quant à eux, l'Union d'accompagner l'action des États membres dans le développement de la dimension européenne au sein de l'éducation par la diffusion des langues des États membres dans la diversité culturelle et linguistique.

La Commission européenne a adopté, en juillet 2003, un plan d'action cadre sur le thème «Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique». En 2008, le Conseil de l'Union européenne a adopté quant à lui une résolution relative à une stratégie européenne en faveur du multilinguisme, dans laquelle il invite la Commission et les États membres :

«à promouvoir le multilinguisme dans le but de renforcer la cohésion sociale, le dialogue interculturel et la construction européenne; (...) renforcer l'apprentissage des langues tout au long de la vie; de mieux valoriser le multilinguisme comme atout pour la compétitivité de l'économie européenne et la mobilité et l'employabilité des personnes ; (...) promouvoir la diversité linguistique et le dialogue interculturel en renforçant le soutien à la traduction afin de favoriser la diffusion des idées et des savoirs et la circulation des œuvres en Europe et dans le monde; et de promouvoir les langues de l'Union européenne dans le monde »<sup>10</sup>.

#### **1.1.4 Place des langues régionales ou minoritaires/minorisées**

La politique linguistique de l'Union européenne, dans sa volonté affichée de promotion du multilinguisme et de préservation de la diversité linguistique, est confrontée à une question incontournable : l'existence des langues en tant qu'outils de communication n'est pas figée dans le marbre, elle est corrélée à des phénomènes complexes d'ordre sociolinguistique. La situation de multilinguisme telle que la connaît l'Europe est donc une réalité mouvante qui n'existe qu'à travers ce que les hommes font avec leurs langues et de leurs langues. Ce qui a été fait hier peut être défait aujourd'hui et mourir demain. Ainsi en est-il des langues. Enjeu de rapports de force entre les hommes, chaque langue a son histoire et l'évolution propre à chacune d'entre elles ne confère pas à toutes, dans le temps présent, le même rôle et la même place dans la société. « Valoriser » les langues, en faire la « promotion » signifie, concrètement, qu'on s'intéresse à ce qui passe pour chaque langue composant le multilinguisme, faute de quoi le multilinguisme pourrait ne plus être.

La politique linguistique européenne telle que nous venons de la décrire précédemment ne peut donc se passer d'une analyse sociolinguistique, économique, politique approfondie. Or, cette analyse fait notamment ressortir le fait qu'en Europe, aux côtés des langues véhiculaires et officielles des états membres, certaines étant par ailleurs engagées dans une diffusion et une reconnaissance internationale (l'anglais, le français, l'allemand...), existent des langues dont l'existence est compromise et dont les locuteurs peinent à pouvoir les utiliser comme ils le souhaiteraient.

---

<sup>10</sup> [http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/fr/displayFtu.html?ftuId=FTU\\_5.13.6.html](http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/fr/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.13.6.html)

« Par *langue minoritaire* ou *de minorité*, on réfère aux variétés linguistiques utilisées (comme langue première ou seconde) par des groupes qui s'identifient différenciellement par leur territoire, leur religion, leurs modes de vie ou tout autre trait et qui revendiquent ou gèrent leur différence au sein d'une communauté plus vaste ». (Conseil de l'Europe, 2007a, p. 58)

On citera, par exemple, le sami et le finnois en Suède, le grec en Italie, le frison aux Pays Bas ou encore l'occitan en France.

L'appellation « langue régionale ou minoritaire », fréquemment utilisée, mérite quelques éclaircissements. En effet, les deux adjectifs qu'elle comporte (« régionale » et « minoritaire ») ne renvoient pas tout à fait aux mêmes réalités. L'adjectif « régional(e) » renvoie à une réalité géographique tandis que l'adjectif « minoritaire » se situe du côté du nombre de locuteurs et renvoie davantage à des questions d'ordre sociolinguistique. Elle a pour équivalent le terme de langue « minorisée » : cet adjectif souligne le fait que la langue en question a vu son nombre de locuteurs baisser en raison d'événements historiques et politiques qui l'ont fragilisée et la rendent moins valorisée socialement. Par ailleurs, les minorités linguistiques en tant que telles sont protégées par des textes internationaux (ONU, UNESCO). Or, certains pays, comme la France, ne reconnaissent pas l'existence de telles minorités sur leur territoire et s'en tiennent alors à la dénomination de langues régionales.

La Commission européenne souhaitant, au début des années 1990, entreprendre une nouvelle politique en matière de langues et cultures minoritaires a ainsi financé l'étude Euromosaic, afin de disposer de données fiables sur la diversité des langues au sein de l'UE. Le rapport général, qui a été publié par la Commission en 1996 sous le titre d'« Euromosaic : Production et reproduction des groupes linguistiques minoritaires au sein de l'Union européenne », a été suivi d'autres études menées depuis, la dernière ayant été soumise à la Commission Européenne en 2009. Celle-ci a fait le constat que « quasiment toutes les communautés linguistiques régionales et minoritaires sont confrontées à des difficultés pour préserver et développer leurs langues »<sup>11</sup>, et entend s'engager dans une politique linguistique à la fois de préservation de ces langues et de reconnaissance des droits linguistiques de leurs locuteurs. De son côté, le 11 septembre 2013, le Parlement européen a adopté une résolution sur les langues européennes menacées de disparition et sur la diversité linguistique au sein de l'Union européenne, « appelant l'Union européenne et les États membres à être plus attentifs à l'extrême menace qui pèse sur de nombreuses langues d'Europe considérées comme menacées de disparition et à s'engager vigoureusement en faveur de la sauvegarde et de la promotion de l'exceptionnelle diversité du patrimoine linguistique et culturel de l'Union »<sup>12</sup>. L'Union européenne contribue également à financer des projets et des partenariats afin d'attirer l'attention sur les langues minoritaires, d'en promouvoir l'enseignement et l'apprentissage et, ce faisant, d'assurer leur préservation.

Comme nous l'avons expliqué en 1.1.2, les orientations souhaitées par l'Europe en matière de politiques linguistiques ne peuvent se substituer à la souveraineté nationale des états membres, qui restent maîtres des politiques linguistiques qu'ils mettent en œuvre sur leur territoire. On ne pourra manquer de relever l'étonnante situation dans laquelle ces états se trouvent alors, puisque ce sont eux qui élaborent, par la voix de leurs élus et de leurs

---

<sup>11</sup> [http://ec.europa.eu/languages/policy/linguistic-diversity/regional-minority-languages\\_fr.htm](http://ec.europa.eu/languages/policy/linguistic-diversity/regional-minority-languages_fr.htm)

<sup>12</sup> [http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/fr/displayFtu.html?ftuId=FTU\\_5.13.6.html](http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/fr/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.13.6.html)

représentants, la politique linguistique de l'Europe. L'histoire de la genèse de Charte européenne des langues régionales et minoritaires est à cet égard intéressante :

« Nous entendons très souvent dire que la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires est une création du Conseil de l'Europe (...) Mais cette organisation n'a pas de mandat lui permettant de rédiger des traités de manière indépendante. Toutes les initiatives du Conseil de l'Europe sont fondées sur des décisions prises par tous les États membres, y compris la France. Ce fut effectivement le cas pour la charte, puisque ce sont les États membres qui, de façon démocratique, ont estimé qu'il fallait préserver le patrimoine linguistique de l'Europe ». (Jensdottir, 2002 p. 167)

Derrière la décision prise de façon démocratique, quelle mise en œuvre ? La situation dans laquelle se trouve la Charte aujourd'hui montre à quel point des idées partagées par tous et *a priori* incontestables (la valorisation du multilinguisme et la protection de la diversité linguistique), peuvent devenir problématique dès lors qu'il s'agit de passer aux mesures concrètes. Le choix de celles-ci ne peut pas faire l'économie de divergences de point de vue quant aux intérêts nationaux que chaque pays pense être les siens, ni à ce qu'il estime être le bien commun, en fonction de son histoire propre.

Qu'est-ce que la Charte des langues régionales ou minoritaires ? Il s'agit d'un traité ouvert à la signature et à la ratification des États membres depuis 1992, puis ouvert à l'adhésion des États non membres. Ce traité prévoit la protection et la promotion des langues régionales et minoritaires historiques. Son élaboration est justifiée, d'une part, par le souci « de maintenir et de développer les traditions et le patrimoine culturels européens, et, d'autre part, par le respect du droit imprescriptible et universellement reconnu de pratiquer une langue régionale ou minoritaire dans la vie privée et publique »<sup>13</sup>. La charte présente d'abord des objectifs et des principes que les États signataires s'engagent à respecter vis-à-vis des langues régionales ou minoritaires présentes sur leur territoire (la détermination et la reconnaissance de ces langues restant de la responsabilité de chaque État). La France, qui a signé la Charte en 1999 mais ne l'a pas ratifiée, reconnaît comme langues régionales le basque, le breton, le catalan, le corse, l'occitan, l'allemand et le néerlandais (flamand occidental) mais ne prend que des engagements limités envers ces langues : « La République française envisage, conformément à l'article 2-2, de s'engager à appliquer certains ou tous les paragraphes ou alinéas suivants de la partie III de la Charte »<sup>14</sup>.

On peut signaler, en ce qui concerne les langues régionales ou minoritaires, l'existence de projets européens visant à une meilleure intégration de leur enseignement comme le projet EBP-ICI, « Langues régionales / minoritaires, dans l'éducation bi-plurilingue » coordonné par Claude Cortier et Marisa Cavalli, qui « vise le développement d'expérimentations, d'activités et de supports didactiques à l'école primaire associant, dans le cadre d'une didactique intégrée, langue(s) dominante(s), langue(s) minoritaire(s) et/ou régionale(s) dans différentes régions européennes marquées par les contacts de langues : Catalogne, Ecosse, régions de France (Corse, Catalogne, Occitanie), Val d'Aoste ». <sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> <http://www.coe.int/fr/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/148>

<sup>14</sup> <http://www.coe.int/fr/web/conventions/search-on-treaties/-/conventions/treaty/148/declarations>

<sup>15</sup> <http://ebp-ici.ecml.at/EBPICI/BackgroundtoEBPICI/tabid/2528/language/fr-FR/Default.aspx>



## 1.2 Du multilinguisme sociétal au plurilinguisme individuel

### 1.2.1 Des politiques linguistiques aux politiques linguistiques éducatives

On vient de le voir, le fait de considérer les langues comme un patrimoine ne saurait occulter la réalité sociale et humaine des langues et la complexité de toute politique linguistique visant à les « préserver ». Il apparaît que, bien souvent, le constat du multilinguisme et de la richesse qu'il représente va de pair avec la question l'enseignement des langues :

« Dans le cadre de son action visant à promouvoir la mobilité et la compréhension entre les cultures, l'Union européenne a fait de l'apprentissage des langues une grande priorité et finance de nombreux programmes et projets dans ce domaine. Le multilinguisme est, pour l'Union, un facteur déterminant de la compétitivité européenne. Aussi l'un des objectifs de la politique linguistique de l'Union européenne est-il que tous les citoyens européens maîtrisent deux autres langues en plus de leur langue maternelle. Le rôle de la commission européenne est d'apporter un appui aux états membres dans leurs efforts pour réformer leurs systèmes d'enseignement/d'apprentissage des langues ».<sup>16</sup>

Il en est de même du côté du CELV qui est, nous le rappelons, l'opérateur européen dédié à l'innovation dans l'enseignement des langues :

« Les sociétés européennes contemporaines se caractérisent et s'enrichissent par la diversité linguistique et culturelle, la migration et la mobilité (...) La mise en place d'une éducation aux langues de qualité, tout au long de la vie, favorise non seulement la réussite éducative et professionnelle, mais aussi l'épanouissement personnel et la confiance en soi, autant d'aspects qui contribuent à la croissance économique, la citoyenneté démocratique et la cohésion sociale ».<sup>17</sup>

La volonté de former les citoyens à la maîtrise de plusieurs langues trouve ici sa justification dans le fait que ceux-ci vivent dans un territoire multilingue, et par la nécessité de le préserver, pour « une société plus libre, plus tolérante et plus juste, fondée sur la solidarité, des valeurs partagées et un héritage culturel riche de sa diversité ».<sup>18</sup> Ce qui apparaît ici en filigrane, ce sont les contours d'une politique non plus seulement linguistique mais également éducative. Mais quel sens attribuer à cet adjectif ? Le terme sert ici à spécifier le domaine d'intervention de cette politique, en l'occurrence l'enseignement. Si l'on reprend la définition que nous avons donnée de la politique linguistique en 1.1.1 (intervention sur les langues en présence), la politique linguistique éducative a donc comme préoccupation de définir la place et le rôle des langues dans le domaine de l'enseignement : quelles langues à l'école, et pourquoi ? On pourra dire, en d'autres termes, que la politique linguistique éducative est la politique linguistique appliquée à l'enseignement : ce qui est en jeu, c'est la mise en œuvre, dans ce domaine, des orientations définies en amont par la politique linguistique elle-même : par exemple, en Europe, préserver la diversité linguistique. Pour résumer, nous dirons que les politiques linguistiques deviennent éducatives parce qu'on s'intéresse aux langues non plus seulement en tant qu'objets patrimoniaux mais en tant qu'objets d'enseignement. L'individu, en tant que locuteur, en tant qu'utilisateur (potentiel ou effectif) de ces langues devient alors le centre des préoccupations. L'éducation est, quant à

---

<sup>16</sup> [http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/fr/displayFtu.html?ftuId=FTU\\_5.13.6.html](http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/fr/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.13.6.html)

<sup>17</sup> <http://www.ecml.at/Aboutus/AboutUs-Overview/tabid/172/language/fr-FR/Default.aspx>

<sup>18</sup> Comité des Ministres, 7 mai 1999

elle, un moyen parmi d'autres de réaliser la politique linguistique, un lieu stratégique dans lequel sont prises des mesures en faveur de celle-ci.

Dans le contexte européen, la question essentielle qui se pose est alors la suivante : en quoi et comment l'objectif de préservation de la diversité linguistique s'intègre-t-il dans la politique linguistique éducative européenne ? Coste (2010, p. 154) décrit le champ d'action de la Division des politiques linguistiques vis-à-vis des pays membres. Il s'agit de :

« (...) l'aide à l'établissement de profils de politique linguistique éducative, à savoir une assistance en vue d'une analyse de la situation sociolinguistique multilingue du pays considéré et de son environnement, ainsi que des choix éducatifs quant aux langues ; le tout devant contribuer à d'éventuelles évolutions dans la politique linguistique éducative ». (Beacco & Byram, 2003-2007) »

Soutenir cette démarche est ce que propose le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe* (désormais, le *Guide*). Ses auteurs (Jean-Claude Beacco et Michael Byram, conseillers de programme au sein de la division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe) rappellent que la mise en œuvre d'une politique linguistique éducative « ne suppose pas seulement que l'on prenne des décisions techniques, mais qu'on les fonde par rapport à des principes » (Conseil de l'Europe, 2007a, p. 15).

« Le Conseil de l'Europe et ses Etats membres ont pris position en faveur du développement de la diversité linguistique qui sera donc l'objectif des politiques linguistiques éducatives (...) ». (Conseil de l'Europe, 2007b, p. 8)

Ceci les amène à affirmer que : « (...) toute politique linguistique éducative doit avoir pour but de promouvoir et de préserver le concept de diversité linguistique dans la société et de plurilinguisme pour les individus ». (ibid, 2007b, p. 8)

Quelques mots de présentation du Guide. Sa version intégrale est destinée aux décideurs politiques et aux responsables éducatifs en matière de langues tandis que sa version de synthèse s'adresse aux décideurs impliqués dans les politiques linguistiques éducatives, sans que ceux-ci aient nécessairement à faire appel à des connaissances spécialisées dans le domaine de l'enseignement des langues. Les deux versions sont complétées par une série d'études de référence, qui développent des points spécifiques abordés dans la version intégrale. On citera, à titre d'exemple, l'étude de Castellotti et Moore, « Représentations sociales des langues et enseignement » (2002), et celle de Willems, « Politique de formation des professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle » (2002), ou encore celle d'Agger « Politique linguistique et planification » (2006).

Indépendamment des spécificités de sa version intégrale et de sa version de synthèse, le Guide se présente comme un outil d'analyse à destination des acteurs de politique linguistique éducative :

« Ce *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* donne des moyens pour décrire et donc, d'une certaine manière, pour mieux comprendre les problèmes linguistiques des sociétés européennes, en particulier ceux que doivent affronter les systèmes éducatifs. Globalement, il rappelle et commente les principes du Conseil de l'Europe dans ce domaine de l'éducation linguistique et décrit des solutions administratives et didactiques aptes à traduire ces principes dans les faits. Il reviendra à chaque Etat membre de sélectionner parmi ces propositions celles qui lui conviennent, en fonction de ses propres spécificités ». (Conseil de l'Europe, 2007a, p. 12)

Malgré sa visée non prescriptive, c'est tout de même dans la perspective d'une refonte des systèmes éducatifs dans le domaine des langues que le Guide ambitionne d'éclairer les décideurs dans leurs analyses et dans leurs choix :

« La finalité de ce *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* est de proposer un instrument d'analyse qui serve de cadre à l'élaboration ou à la réorganisation des enseignements de langues dans les Etats membres (essentiellement dans les systèmes éducatifs) et, à travers lui, à une réflexion sur les politiques linguistiques européennes. Il n'a aucune visée prescriptive, mais cherche à susciter l'adhésion autour de principes et de modalités d'action qui puissent être partagés ». (ibid, 2007b, p. 10).

### **1.2.2 Deux notions clé : plurilinguisme et éducation plurilingue**

« L'instrument d'analyse » tel que se conçoit le Guide repose sur deux notions clés sur lesquelles nous allons nous attarder un moment. Il s'agit du plurilinguisme et de l'éducation plurilingue. Ces notions permettent de relier la question du multilinguisme de la société à celle des individus qui, à la fois composent cette société et rendent ce multilinguisme possible, puisqu'on passe « d'une perspective centrée sur les langues (...) à un autre centrée sur les locuteurs » (Conseil de l'Europe, 2007a, p.10).

La question de la définition du plurilinguisme sera ici abordée dans la perspective de la mise en œuvre des politiques linguistiques européennes. Les auteurs du Guide annoncent vouloir définir le plurilinguisme d'une part comme « valeur » (ibid, 2007 p. 18), et d'autre part comme « capacité » (ibid, 2007 p. 18). La seule définition explicite qu'ils donnent du plurilinguisme met cependant l'accent sur la compétence des locuteurs :

« On peut d'ores et déjà le définir comme la compétence potentielle et/ou effective à utiliser plusieurs langues, à des degrés de compétence divers et pour des finalités différentes ». (ibid, 2007 p. 10)

Cette définition recoupe celle donnée par Coste, Moore et Zarate pour la *compétence plurilingue et pluriculturelle* (1997, p.11), reprise, quasiment à l'identique, par le Cadre Européen de Référence pour les langues (2001, p.129) :

« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas la superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné ». (Coste, Moore et Zarate, 2009<sup>19</sup>, p11).

C'est en tant que compétence que le plurilinguisme devient la « finalité partagée » des politiques linguistiques éducatives européennes, dont l'un des rôles est de « faire émerger cette potentialité à la conscience des locuteurs, de la valoriser comme telle et de l'étendre à d'autres variétés ». (Conseil de l'Europe, 2007a, p.40).

---

<sup>19</sup> La première version du document « Compétence plurilingue et pluriculturelle » de Coste, Moore et Zarate, date de 1997.

L'autre notion clé introduite par le Guide est celle d'*éducation plurilingue*, considérée comme un moyen de parvenir au plurilinguisme et ce vers quoi doivent tendre désormais les politiques éducatives nationales. Les auteurs du Guide conceptualisent, avec la notion d'éducation plurilingue, une démarche globale de formation au plurilinguisme dans le système éducatif :

« Par *éducation plurilingue*, on entendra toutes les activités, scolaires ou extra scolaires, quelle qu'en soit la nature, visant à valoriser et à développer la compétence linguistique et le répertoire de langues individuel des locuteurs, dès les premiers apprentissages et tout au long de la vie. Par *enseignement(s) plurilingue(s)*, on se référera aux formes concrètes de l'éducation plurilingue (par exemple, aux enseignements de langues nationales, étrangères, régionales ...) dont l'une des finalités est le développement de la compétence plurilingue. On notera que l'éducation plurilingue peut aussi se réaliser par des activités principalement destinées à sensibiliser à la diversité des langues, mais qui ne visent pas à faire acquérir celles-ci et qui ne constituent donc pas un enseignement de langues à proprement parler ». (ibid, 2007a, p. 18).

L'éducation plurilingue comporte donc deux volets : un premier volet, qui est celui de la formation en langue proprement dite (enseignement de langues, appelé ici enseignements plurilingues) et un second, fortement imprégné de valeurs citoyennes, qui consiste à éduquer les apprenants au plurilinguisme par la sensibilisation à la diversité linguistique, la considération de toutes les langues quelles qu'elles soient, mais également par la valorisation de la compétence plurilingue elle-même.

Plus qu'une notion, on peut considérer que le plurilinguisme est un outil heuristique à fort potentiel de conceptualisation : l'adjectif plurilingue est aujourd'hui fréquemment utilisé dans le domaine de l'enseignement des langues, pour qualifier des enseignements, des dispositifs...ce qui n'est pas sans poser des problèmes terminologiques, car, « si le mot est aujourd'hui largement partagé, sa signification n'en demeure pas moins ambiguë et polysémique et, dans le domaine même de la didactique des langues, les malentendus s'avèrent nombreux » (Castellotti, 2010, p.182). Quelles que soient ces difficultés, on relèvera que la distinction entre multilinguisme et plurilinguisme est aujourd'hui communément admise, comme le fait remarque Coste (2010, p.143) :

« La notion de plurilinguisme semble désormais bien établie en sociolinguistique et en didactique des langues, avec la distinction elle aussi devenue courante entre plurilinguisme des individus et multilinguisme des territoires, l'un n'impliquant pas l'autre et inversement ».

On fera remarquer, également, que ces deux notions sont étroitement liées dans un rapport de cause à effet : le multilinguisme, précieux pour l'enrichissement du plurilinguisme, bénéficie en retour des effets de celui, puisque « cette compétence plurilingue individuelle, qui constitue une forme partagée de rapport aux langues, est l'une des conditions du maintien du multilinguisme des communautés » (Conseil de l'Europe, 2007 p. 40).

L'éducation plurilingue joue là un rôle déterminant et peut être considérée comme la clé de voûte de la mise en œuvre des politiques linguistiques en Europe telle que la recommandent les auteurs du Guide. Le plurilinguisme a également sa propre didactique (didactique du plurilinguisme), qu'on se limitera, pour l'instant, à définir comme la « didactique destinée à faciliter l'acquisition du plurilinguisme » (Candelier, 2008, p. 73).

« Education plurilingue », « compétence plurilingue et pluriculturelle » et « didactique du plurilinguisme » : on peut se poser la question de l'articulation entre les trois notions.

- l'éducation plurilingue se réalise sous les formes d'enseignement(s) dont l'une des finalités est le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle
- la didactique du plurilinguisme est la didactique destinée à faciliter l'acquisition du plurilinguisme

Nous proposons un schéma explicatif qui fait du plurilinguisme comme compétence la finalité partagée de la didactique du plurilinguisme et de l'éducation plurilingue.

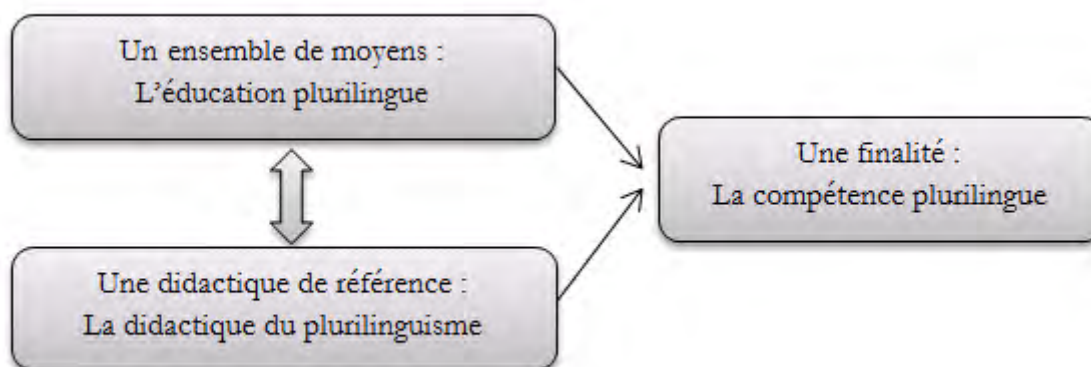


Figure 2 Didactique du plurilinguisme, éducation plurilingue et compétence plurilingue : quelles relations ?

Ce schéma explicite le fait que l'éducation plurilingue est adossée à une didactique, celle du plurilinguisme, tandis qu'elle prend son sens dans le contexte de la mise en place de l'éducation plurilingue. Ce schéma sera amené à évoluer au cours de l'étude, puisque nous tenterons, à la fin du chapitre 2, d'y intégrer de nouvelles notions clés.

À propos de la compétence plurilingue, nous citerons, pour terminer, Coste (2010, p.150) qui, avec le recul de quelques années par rapport à la conceptualisation de celle-ci, rappelle que, « quand la notion de compétence plurilingue est mise sur le marché des politiques linguistiques et de la didactique des langues (...), elle intéresse d'abord l'enseignement des langues étrangères » et que l'un de ses enjeux était de « sortir de représentations et de pratiques reposant sur les images mythiques du natif et du "parfait bilingue" et sur des modèles de l'apprentissage de plusieurs langues comme d'un cumul de compétences à la fois homologues et bien séparées ». Nous verrons, dans le chapitre suivant, en quoi ces considérations sont capitales pour l'évolution de l'enseignement des langues, à la faveur de la rencontre entre la didactique des langues d'une part et la recherche en psycholinguistique d'autre part.

## 1.3 Des orientations d'ordre didactique

### 1.3.1 Une perspective psycholinguistique sous-jacente

La conceptualisation de la notion d'éducation plurilingue a des incidences sur le plan didactique, ce que n'ignorent pas les auteurs du Guide, qui mettent en évidence les conséquences de la mise en œuvre, dans le domaine de l'enseignement des langues, d'une telle éducation. C'est l'objet de la troisième partie du Guide, intitulée « Forme

d'organisation des enseignements et des apprentissages plurilingues », qui consacre deux chapitres à cette question.

En amont de cela, il existe un arrière-plan d'ordre psycholinguistique, qui provient de la définition qui est donnée du plurilinguisme comme compétence et que nous souhaitons mettre en évidence.

« Une autre conception du plurilinguisme le considère comme une compétence non exceptionnelle mais commune à tout locuteur. Cette compétence plurilingue peut demeurer à l'état de potentialité ou n'être développée que pour des variétés très proches de la langue première. Un des rôles des politiques linguistiques éducatives est alors de faire émerger cette potentialité à la conscience des locuteurs, de la valoriser comme telle et de l'étendre à d'autres variétés ». (Conseil de l'Europe, 2007a, p.39)

Ce qu'il faut prendre en compte, ce sont les caractéristiques de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Comme on l'a vu, dans le CECRL, cette compétence est décrite comme « unique, complexe et composite » (Conseil de l'Europe, 2001, p.129). Les auteurs du Guide, lorsqu'ils interprètent le plurilinguisme en tant que compétence, (Conseil de l'Europe, 2007a p. 40) en font, quant à eux :

- *une compétence d'acquisition* : tout locuteur est potentiellement plurilingue en ce qu'il est capable d'acquérir la maîtrise, à des degrés divers, de plusieurs variétés linguistiques, à la suite ou non d'un enseignement,
- *un répertoire non nécessairement homogène* : être plurilingue ne signifie pas maîtriser à un haut degré un nombre impressionnant de langues, mais s'être créé une compétence d'utilisation de plus d'une variété linguistique, à des degrés de maîtrise non nécessairement identiques et pour des utilisations diverses,
- *un répertoire évolutif* : le degré de maîtrise des variétés du répertoire peut évoluer dans le temps, de même que la composition de celui-ci,
- *un répertoire de ressources communicatives* dont le locuteur joue selon ses besoins propres,
- *une compétence transversale* aux langues maîtrisées.

Les notions de compétence plurilingue et de répertoire linguistique renvoient à une thématique acquisitionnelle qui n'est pas développée dans le Guide. Il n'empêche que les considérations d'ordre psycholinguistique sont bel et bien là : on les retrouve, en particulier, dans la façon, non cloisonnante, dont est envisagée la gestion du répertoire linguistique : on part du principe que « les variétés qui le composent ne demeurent pas abordées de manière isolée ». (Conseil de l'Europe, 2007a p.73). Candelier (2008, p.69) relève que « cette conception va dans le sens des modèles de l'acquisition des langues développés actuellement par la recherche psycholinguistique sur le plurilinguisme ». Nous leur consacrerons, dans le chapitre 2, le développement nécessaire à la poursuite de l'étude.

Ainsi décrites, les caractéristiques du plurilinguisme justifient les orientations didactiques telles que les définit le Guide et que nous allons présenter. Ces orientations peuvent être résumées par rapport à la composante transversale de la compétence plurilingue, dont « on retiendra le caractère pédagogique qui invite à articuler les enseignements de langues les uns aux autres, en ce qu'ils sont susceptibles de mettre en jeu des compétences communes. (Conseil de l'Europe, 2007a p.40). L'articulation des enseignements entre eux permet de rendre les apprentissages linguistiques plus efficaces grâce à l'activation de la compétence plurilingue (ou, pour prendre les choses par l'autre bout, que la compétence plurilingue, à

condition d'être activée par une articulation des enseignements entre eux, améliore les apprentissages).

### **1.3.2 Articuler les enseignements de langues**

La notion d'articulation des enseignements de langues se constitue progressivement dans le Guide sous la forme d'un principe didactique qui se justifie par la nature de la compétence plurilingue.

Cette question apparaît tout d'abord ponctuellement dans la première partie. Conformément au principe de prise en compte de la diversité linguistique, les auteurs du Guide considèrent que la mise en œuvre du plurilinguisme implique « le rapprochement, comme base commune du développement des compétences en langues, des enseignements des langues nationales, régionales ou minoritaires, étrangères, des langues des signes et des langues classiques (...) ». (Conseil de l'Europe, 2007a, p. 42). On peut lire également :

« (...) Il convient d'assurer, de surcroît, une prise de conscience collective que le plurilinguisme constitue une valeur sociale et personnelle, de manière à passer à un plurilinguisme conçu comme forme de relation aux autres. Cela implique d'embrasser les enseignements de toutes les langues dans un même dessein éducatif et, entre autres, de ne plus considérer comme étanches les enseignements de la langue nationale et ceux des langues régionales, minoritaires ou des communautés de nouveaux arrivants (ibid, 2007a, p. 39).

La question de l'articulation des enseignements de langues est ensuite plus spécifiquement traitée dans la troisième partie du Guide (chapitre 6 : « Organiser l'éducation plurilingue », section 6.4 « Décloisonner les enseignements de langue »). Les recommandations se font plus prescriptives et abordent la question de l'organisation des enseignements de langues sous l'angle de l'innovation pédagogique. La question des curricula émerge alors clairement :

« Le projet plurilingue demande aussi la création de nouvelles formes d'organisation des enseignements. L'éducation plurilingue déborde en effet des cadres habituels du découpage scolaire des disciplines, de celui de rythmes scolaires, des cycles d'enseignement, de l'École même. Sa mise en œuvre progressive requiert de la créativité collective, dans le domaine administratif, dans celui de la détermination des produits d'enseignement (définition des curriculums et des programmes), dans celui des « manières d'enseigner » à proprement parler ». (ibid, 2007a, p. 92)

Le « Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle » (désormais : *Guide pour les curriculums*), destiné aux personnes ayant des responsabilités en matière de curriculum, est quant à lui entièrement consacré à la question des aménagements curriculaires à mettre en place dans le cadre de l'éducation plurilingue et interculturelle. Historiquement, on doit la rédaction de ce texte à la tenue du Forum de politique linguistique de 2007, dans lequel a été mise en évidence l'insuffisante prise en compte de l'éducation plurilingue et interculturelle dans les utilisations du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, dans lequel elle tient pourtant une grande place. Le Guide pour les curriculums s'articule avec le projet « Langues dans l'éducation - langues pour l'éducation » et a pour objectif « d'aider à une meilleure mise en œuvre des valeurs et principes de l'éducation plurilingue et interculturelle dans l'ensemble des enseignements de langue, qu'elles soient langues étrangères, régionales ou minoritaires, langues classiques ou langue(s) de scolarisation ». (Conseil de l'Europe, 2010, p. 7). Un

élément clé de cette meilleure mise en œuvre repose sur des aménagements curriculaires spécifiques, que le document se propose de décrire. Ces aménagements sont envisagés dans la perspective de « l'économie curriculaire » :

« (...) le concept d'*économie curriculaire* gagne en importance. En décloisonnant différentes matières, en les regroupant en aires disciplinaires, en coordonnant la progression des compétences à travers les différents enseignements et en formulant des compétences transversales dans le curriculum, on cherche à favoriser la cohérence entre les apprentissages, voire à entraîner les élèves de façon systématique aux transferts utiles de compétences d'une discipline à l'autre. Ces mesures de rationalisation concernent à la fois les articulations *entre les langues* en tant que disciplines (langues étrangères<sup>20</sup> vivantes et classiques, mais aussi langue(s) de scolarisation, langues minoritaires et de la migration), ainsi qu'*entre les disciplines linguistiques et les autres* ». (ibid, 2010 p. 15)

La notion de décloisonnement est à rapprocher de celle de transversalité, mais également de la notion d'« intégration » (des disciplines, des enseignements). Ces trois termes semblent la plupart du temps être utilisés de manière indifférenciée. Ils renvoient à une vision holistique de l'enseignement des langues, qui n'est plus seulement envisagé comme destiné à faire acquérir des compétences linguistiques dans la langue et pour la langue, mais considéré comme devant être ouvert sur d'autres disciplines, linguistiques ou non. On retrouve cette perspective dans le projet PlurCur (2012-2015), mené par le CELV dans le cadre de son soutien aux états membres dans la mise en œuvre de l'éducation plurilingue et interculturelle :

« L'élaboration d'approches scolaires holistiques à l'enseignement linguistique est un facteur important de la promotion de l'éducation plurilingue; susciter des synergies entre l'enseignement et l'apprentissage de la langue nationale/ régionale, les différentes langues étrangères et les autres langues présentes à l'école (...) ». <sup>21</sup>

L'adjectif « holistique », qui réfère au fait de considérer quelque chose comme un tout, renvoie à la notion d'intégration : la perception élargie d'un objet d'étude, prenant en compte ses interactions avec son environnement, nécessite d'assimiler des éléments nouveaux qui permettent une reconfiguration de cet objet à partir de ce qui le constitue déjà. Mais ce n'est pas tout : l'approche holistique implique que tous ces éléments interagissent entre eux : sans les « synergies » dont il est question plus haut, l'adjectif holistique perdrait tout son sens.

C'est là tout l'enjeu de la mise en place de curriculums intégrés, seuls à même de permettre ces interactions. Ainsi, le Guide pour les curriculums estime que « (...) les objectifs lors de l'élaboration de curriculums doivent être à la fois spécifiques à l'enseignement d'une langue et de ses cultures et transversaux à différents enseignements » (Conseil de l'Europe, 2010 p. 8).

A l'échelle des enseignements de langue, on part du principe que « le cœur de l'éducation plurilingue et interculturelle réside dans les transversalités à établir entre les « langues comme matières scolaires » (Conseil de l'Europe, 2010 p. 9). Il est, ainsi, recommandé :

- de favoriser la coordination entre les enseignements dispensés pour permettre une meilleure cohérence et synergie entre les apprentissages linguistiques, que ce soit dans les

---

<sup>21</sup> <http://www.ecml.at/Thematicareas/PlurilingualEducation/Projects/tabid/1675/language/fr-FR/Default.aspx>



langues étrangères, régionales, minoritaires ou classiques, dans la ou les langues de scolarisation ou encore dans les dimensions langagières de toutes les disciplines ; (...)

- de développer la place accordée à la réflexion par les apprenants sur les composantes de leur répertoire plurilingue, sur leurs compétences interculturelles, sur le fonctionnement des langues et des cultures et sur les moyens les plus efficaces de tirer profit de leurs expériences personnelles ou collectives d'utilisation et d'apprentissage des langues. (ibid, 2010 p. 21)

L'invitation faite par le Guide d'articuler les enseignements de langues les uns aux autres correspond, comme l'indiquent eux-mêmes les auteurs du Guide pour les curriculums, à des tendances actuelles dans les systèmes éducatifs qui, en s'orientant vers une plus forte intégration des disciplines littéraires ou scientifiques, « montrent la voie » (ibid, 2010, p. 21). Il ne faudrait pas croire, en effet, que les concepts utilisés dans les documents que nous avons présentés ont émergé en dehors de toute référence à un arrière-plan scientifique établi. Ainsi, à propos de la compétence plurilingue et pluriculturelle, « si le Conseil de l'Europe a été moteur dans le développement de cette orientation, celle-ci s'est construite et conceptualisée grâce à un certain nombre de travaux antérieurs qui ont, en quelque sorte, préparé le terrain de son émergence ». (Candelier et Castellotti, 2013, p. 300): Avant de poursuivre, nous sollicitons l'attention du lecteur sur le schéma de la figure 3, qui résume l'ensemble de ce que nous avons développé depuis le début du chapitre

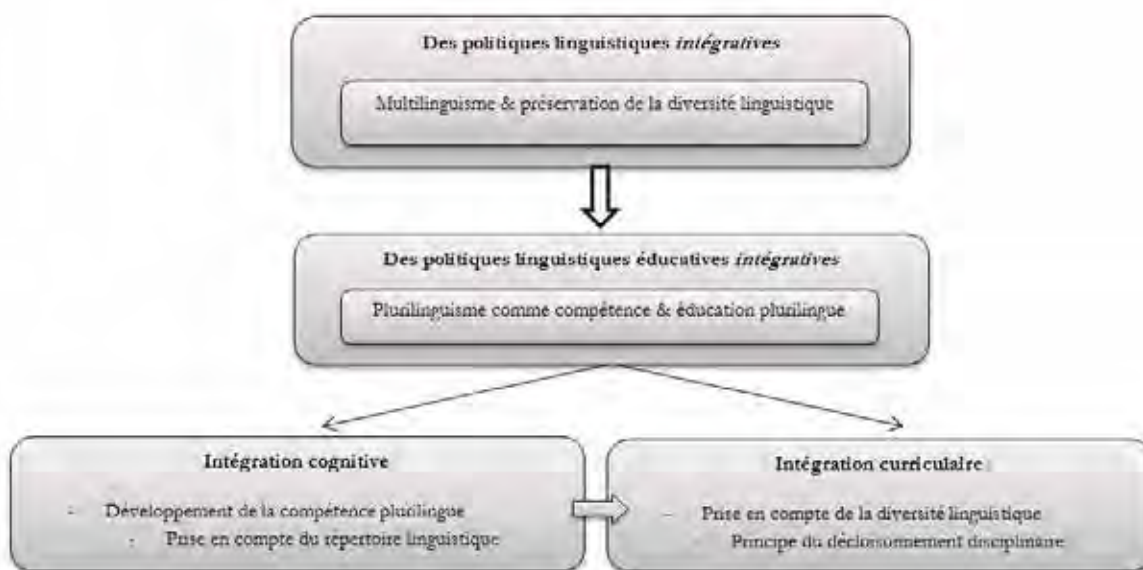


Figure 3 L'intégration comme principe des politiques linguistiques éducatives en Europe

Le principe d'intégration sur lequel se fondent les politiques linguistiques éducatives en Europe est à rattacher aux notions de plurilinguisme et d'éducation plurilingue. Au premier niveau, l'intégration répond à la prise en compte du multilinguisme et à l'objectif de préservation de la diversité linguistique, qui implique de considérer toutes les langues à égalité en termes de droits et en termes d'objets d'apprentissage/d'enseignement. Au second niveau, l'intégration est composée d'une dimension cognitive (on considère le plurilinguisme comme une compétence d'acquisition commune aux locuteurs, transversale

à toutes les compétences linguistiques et englobant toutes les langues du répertoire) et d'une dimension curriculaire (l'éducation prend en compte toutes les langues de la diversité et organise leur enseignement de façon décloisonnée, à la fois entre elles et avec les disciplines non linguistiques). Ces deux dimensions sont liées, puisque c'est au nom du développement de la compétence plurilingue que l'on justifie l'intégration curriculaire. La possibilité d'une relation à double sens est ici à considérer, puisque, comme nous l'avons dit en 1.3.2, on peut s'interroger sur le fait que l'intégration curriculaire agisse sur l'intégration cognitive.

## **1.4 Du cloisonnement à l'intégration**

### **1.4.1 Le paradigme monolingue : une réalité historique, un modèle contesté**

Nous venons de montrer que les études menées dans le cadre de l'élaboration des politiques linguistiques éducatives convergeaient vers la nécessité de mettre les langues en relation. Nous avons vu également, à quel point la question de l'organisation des enseignements de langue était devenue une préoccupation majeure, faisant des curriculums l'enjeu central de la mise en œuvre de la mise en relation des langues entre elles, à travers la notion d'intégration. Quels sont les échos, en didactique, de ces recommandations ?

La parution de deux numéros de la revue *Repères* à plus de dix ans d'intervalle, autour de la même thématique « Enseignement des langues vivantes et enseignement du français à l'école » (*Repères*, n°6, 1992) et « Français et langues étrangères ou régionales : quelles interactions ? » (*Repères* n°29 (2004) témoigne de cette évolution. Dans le numéro de 2004, Ducancel et Simon, recoupant l'évolution des politiques éducatives en France depuis les années 1990 avec les orientations de la politique linguistique européenne à la même époque, mettent en avant le changement de paradigme en cours dans le domaine de la didactique des langues et du français. On y décrit, notamment, l'ancrage historique de ce qu'ils nomment le « paradigme monolingue ». Au sujet de la problématique de la mise en relation des langues à l'école (LE/LR et français), Ducancel et Simon décrivent les composantes ce paradigme, désormais en voie d'être dépassé par un ensemble d'évolutions, dont l'une, située « au niveau de la politique générale en langues du Conseil de l'Europe », « concerne les dispositions européennes pour l'enseignement / apprentissage des langues explicitées dans le Cadre européen commun de référence (2001) où le plurilinguisme est la réponse proposée à la diversité linguistique et culturelle de l'Europe, modifiant définitivement le paradigme monolingue » (Ducancel, 2004, p.4). Ceci prolonge et confirme ce que nous avons décrit jusqu'à présent.

Ce qui se joue dans le passage d'un paradigme à l'autre, repose, fondamentalement, sur la volonté de rompre avec un modèle historique de l'enseignement des langues, qu'il nous parait indispensable de décrire afin de mieux comprendre les origines des orientations actuelles. En quoi consiste ce modèle historique ? Dans le Guide, on peut lire :

« Traditionnellement, les programmes d'enseignement ont été dessinés comme un ensemble de matières, plus ou moins cohérentes dans la durée d'un cycle d'enseignement, mais sans grandes relations entre elles. La mise en relation de ces différentes connaissances est laissée à l'apprenant, qui la réalise le plus souvent de manière non contrôlée (...) ». (Conseil de l'Europe, 2007a p.95)

Les termes de « paradigme monolingue » et de « paradigme plurilingue » sont utilisés pour distinguer de façon claire et pertinente deux conceptions fondamentalement opposées de l'enseignement et de l'apprentissage des langues : l'une cloisonnante, l'autre intégrative.

Une langue après les autres, une langue sans les autres : dans le paradigme monolingue, tout se passe comme si les langues s'apprenaient de façon compartimentée (sur le plan cognitif) et devaient s'enseigner en totale indépendance. Du point de vue de l'apprenant, le bilinguisme est envisagé comme l'addition de deux monolinguisms isolés et non comme une compétence intégrée dans laquelle les deux langues collaborent ensemble à la construction de connaissances et de compétences langagières relatives à chaque langue, comme on l'envisage désormais avec la compétence plurilingue. Sur le plan didactique, les langues sont enseignées séparément, constituant chacune une discipline à part entière. Ce type de situation perdure, malgré les évolutions en cours, comme le résumait Coste, Moore et Zarate dans leur étude de référence « Compétence plurilingue et pluriculturelle » (1997, révisée en 2009) :

« (...) il est clair que, dans la presque totalité des systèmes éducatifs, y compris quand ces derniers font une place importante à l'apprentissage de langues étrangères, la juxtaposition de connaissances distinctes (langue par langue) l'emporte sur la mise en place d'une compétence plurilingue intégrée. Presque toujours, quand des langues 2, 3, voire 4, viennent s'ajouter au travail de la langue maternelle, chacune comporte son programme disciplinaire propre et chacune, à un moment historique donné, est présentée et travaillée suivant, pour l'essentiel, les mêmes options méthodologiques et démarches pédagogiques que les autres et en vue d'objectifs semblables. Actuellement par exemple, dans bien des pays, quelle que soit la langue enseignée, on vise les quatre capacités (compréhension et expression orales et écrites) et on se recommande plus ou moins d'une approche communicative ». (Coste, Moore et Zarate, 2009, p.23)

Cette situation prévaut tant pour les enseignements de LE entre eux que pour les enseignements de LE et de la L1, comme l'indique Christiane Luc à propos de la « la séparation qui, dans le cadre scolaire français, existe entre didactique de la langue maternelle et didactique des langues étrangères » (Luc, 1992, p.23). Pour Danièle Moore, les origines de cette situation sont, notamment, à rechercher dans la crainte de l'influence négative de la L1 dans l'apprentissage de la L2 :

« (...) les études de l'influence de la langue maternelle sur l'apprentissage d'une langue étrangère, inscrites dans des visions hermétiques de la construction langagière chez l'apprenant, ont largement contribué aux cloisonnements excessifs des apprentissages linguistiques. Une perspective fondamentalement monolingue a en effet conduit linguistes de l'acquisition et didacticiens, dans un premier temps, à penser les relations entre L1 et L2 comme essentiellement parasitaires et à considérer comme un monolingue de L1 à qui l'on demanderait de devenir (aussi) monolingue en L2 ». (Moore, 2001, p.76-77).

Quels sont les inconvénients de cette situation ? Les critiques émanent à la fois de la didactique des langues et du français. En ce qui concerne l'apprenant, on regrette une vision accumulative de l'apprentissage des langues, qui plonge celui-ci dans une situation d'« isolationnisme linguistique, qui s'enferme et enferme l'apprenant dans une langue étrangère » (Candelier, 1994, p.138). Du côté des enseignants de langue, Dabène (1992, p.13) pointe le manque de collaboration, malgré leur « mission commune » qui est « d'amener l'élève à la maîtrise consciente d'un système de communication ». Dans le

domaine de la recherche, elle relève le peu d'échanges entre didacticiens des différentes disciplines linguistiques, ce qui conduit les méthodologies d'enseignement du français et des LE à diverger profondément quant à leur vision de la langue et aux choix qu'elles opèrent pour les enseigner (ibid, 1992, p.15). Mêmes remarques chez Ducancel (1992, p.5), qui déplore quant à lui les « rares recherches sur les interactions entre enseignements des L.E et du F. L.M<sup>22</sup> », qui permettraient de revenir sur les conceptions d'une L1 influençant négativement l'apprentissage de la L2 (voir plus haut, Moore 2001 p.76-77).

Rompre avec cette dynamique cloisonnante, constitutive du paradigme monolingue, est l'enjeu des propositions qui vont suivre. Elles émanent de didacticiens, et recourent les préoccupations des politiques linguistiques.

#### 1.4.2 De l'intégration curriculaire à l'intégration linguistique

La démarche inverse à celle du paradigme monolingue consiste donc à appliquer un principe d'intégration, dans lequel nous souhaitons pouvoir distinguer un niveau macro et un niveau micro. Le niveau macro (curriculaire) consiste à opérer une coordination visant à rapprocher les didactiques, à harmoniser des contenus, les progressions, à définir des objectifs communs pour les enseignements de langue, selon le principe de l'économie curriculaire :

« (...) le curriculum de langues de l'école (qui ne se confond pas avec une somme de syllabus considérés langue par langue) gagne à être pensé en termes tout à la fois de différenciation et de circulation: différenciation des objectifs, des contenus, des démarches d'apprentissage suivant les langues; circulation (transférabilité, transversalité) de savoirs et savoir-faire langagiers entre les différentes langues. Le tout en vue d'une meilleure économie d'ensemble de l'apprentissage, cherchant à éviter les redondances qui interviennent quand une langue 3 est apprise suivant les mêmes principes, les mêmes objectifs, les mêmes démarches, les mêmes routines qu'une langue 2 ». (Coste, Moore et Zarate, 2009, p.26)

Le concept d'économie curriculaire est développé dans le Guide pour l'élaboration des curriculums, où l'on établit l'intérêt de coordonner la progression des compétences à travers les différents enseignements, et d'identifier des compétences transversales favorisant la cohérence (longitudinale et horizontale) entre les apprentissages. C'est là que se situe, d'après nous, le premier niveau d'intégration, qui prend en charge les langues en tant que disciplines (matières scolaires).

On distinguera, ensuite, un niveau micro (linguistique), qui consiste à appréhender les langues en tant que systèmes et à les mettre en relation en tant que tels. On retrouve des traces de cette distinction entre deux niveaux d'intégration chez Gajo (2008) dans son article intitulé « L'intercompréhension entre didactique intégrée des langues et enseignement bilingue ».

« On prône, au niveau *micro* (tâches discursives) l'exploitation de ressources linguistiques conjointes et, au niveau *macro* (cursus), une programmation articulée au sein du curriculum (« **didactique coordonnée** »). (Gajo, 2008, p.132).

On peut lire également, un peu plus loin, que « l'exploitation des ressources linguistiques conjointes » relève d'une démarche « intégrative » (ibid, p.133) tandis que la

---

<sup>22</sup> Français Langue Maternelle

« programmation articulée » relève d'une démarche « coordonnante » (ibid, p.133). La démarche intégrative de Gajo correspond au « niveau micro » de l'intégration curriculaire tel que nous l'avons défini (les langues en tant que systèmes), tandis que la démarche coordonnante recoupe ce que nous identifions comme le niveau macro de l'intégration (les langues en tant que disciplines). Par ailleurs, Gajo établit qu' « aux deux niveaux se (re)pose la question de l'approche comparative, laissée en périphérie dans bon nombre d'approches communicatives des années 80' et de la première moitié des années 90' » (Gajo, 2008, p.133).

« L'approche comparative » dont parle Gajo correspond au fait de mettre en relation, dans le contexte de l'enseignement d'une LE, la langue-cible avec la L1 des élèves. Il est vrai que les méthodes communicatives d'enseignement des langues ont, comme bien d'autres avant elles, écarté cette possibilité. Pour Gajo, cette mise en relation peut se faire à la fois par « l'exploitation des ressources linguistiques conjointes » et par « la programmation articulée au sein du curriculum ».

Cette distinction apparaît aussi chez Ducancel et Simon (2004, p.3) lorsqu'ils évoquent l'intérêt didactique et pédagogique d'une « mise en interaction et en contrastivité des langues proposées à l'apprentissage » d'une part et « d'un décloisonnement disciplinaire » d'autre part.

Elle est, également, clairement faite par les concepteurs du projet Bivalence au Brésil, puisqu'on peut lire, dans les annexes du projet (1996, p.112):

« L'intégration » est, en l'état actuel, une visée prospective qui passe par le contact et l'harmonisation entre les deux didactiques [du FLE et du Portugais Langue Maternelle] et les pratiques pédagogiques qui en dérivent. Cette volonté de rapprochement des deux didactiques a pour finalité une appropriation et un usage du langage dans la diversité de ses fonctions. C'est dire qu'il ne s'agit pas prioritairement de comparer les différences et ressemblances entre les systèmes linguistiques du portugais et du français. Si ce travail est loin d'être négligeable, il s'agit de le concevoir dans une optique non formaliste (...).

D'autres chercheurs ayant collaboré au projet (de Oliveira Graça et Viviani, 2001, p.80) stipulent que, pour eux, le terme d'intégration renvoie à « des stratégies à mettre en pratique conjointement en classe de PLM<sup>23</sup> et de FLE. Ces stratégies concernent le travail didactique en classe des deux langues et ne signifient pas une démarche d'analyse contrastive même si on peut y avoir recours à certains moments du travail ».

Parce qu'il faut bien s'arrêter quelque part, nous dresserons ici un premier bilan de notre réflexion. Que retirons-nous de ces considérations ? Premièrement, que l'intégration, tout en étant au cœur de la remise en question du paradigme monolingue, est une notion complexe qui ne s'appréhende pas de la même manière selon que l'on s'intéresse à sa fonction « coordonnante » et à sa fonction « intégrative » (pour reprendre Gajo, 2008). Au-delà des questions de terminologie, c'est bien sur cette dernière que se porte notre attention. Nous la situons à ce que nous nommons le niveau « micro » de l'intégration. En quoi consiste-t-elle ? « Exploitation des ressources linguistiques conjointes » (Gajo 2008), « Mise en relation et en contrastivité des langues proposées à l'apprentissage » (Ducancel et Simon, 2004). Nous parlerons, quant à nous, de comparaison des langues entre elles et

---

<sup>23</sup> Portugais Langue Maternelle

nous définissons celle-ci comme une **démarche d'observation comparée du fonctionnement des langues, portant sur des langues connues ou inconnues des élèves.**

Conclusion : l'étude des politiques linguistiques en Europe, mises en regard avec l'avènement du paradigme plurilingue dans le champ didactique, nous a permis, tout d'abord, de faire émerger des notions clé, dont nous aurons besoin pour la suite : plurilinguisme, compétence plurilingue et pluriculturelle, éducation plurilingue et intégration des enseignements de langues. Elle nous a permis, ensuite, de pouvoir situer la comparaison des langues à un niveau précis de cette intégration et d'en poser une définition à partir de laquelle nous allons tenter de fonder la comparaison des langues en tant que notion épistémologique à part entière. Le chapitre suivant sera consacré à en exposer les enjeux principaux, à la décrire précisément en tant que notion et à la situer par rapport à d'autres notions clé du paradigme plurilingue.

A un niveau plus large, ce premier chapitre est, également, une première contribution à la description de l'émergence du paradigme comparatif, description qui se poursuivra dans le chapitre suivant. En résumé, c'est au niveau (micro) de l'intégration que se forme, au sein du paradigme plurilingue, un paradigme comparatif, qui repose lui-même sur une modalité spécifique de l'intégration : la comparaison de langues entre elles.



## **CHAPITRE 2 UN ENJEU CENTRAL DE LA COMPARAISON DES LANGUES : LES COMPETENCES METALINGUISTIQUES :**

Dans la continuité du chapitre 1, nous poursuivons l'étude des facteurs ayant contribué à la constitution du paradigme comparatif : la rencontre entre le domaine de la psycholinguistique et celui de la didactique autour de la notion de compétences métalinguistiques est probablement le plus capital d'entre eux. Elle provient de l'intérêt qu'ont manifesté les didacticiens de langues, à partir des années 1990, pour le développement des compétences métalinguistiques chez l'enfant. C'est cet intérêt qui a permis la conceptualisation, dans le champ didactique, de démarches fondées sur la comparaison des langues entre elles. Que sont ces compétences métalinguistiques ? En quoi sont-elles importantes pour les élèves ? Dans quelle mesure comparer les langues peut-il contribuer à développer les compétences métalinguistiques ?

### **2.1 Compétences métalinguistiques et apprentissage des langues**

Dans le domaine de la psycholinguistique, les questions relatives aux compétences métalinguistiques s'insèrent dans la problématique du développement langagier des enfants, et, plus particulièrement, dans celle de leur développement métalinguistique (Gombert, 1990). Face à ce très vaste champ de recherche, nous posons comme enjeu, dans cette première section, de n'en retirer que ce qui est nous est nécessaire : nous présenterons les aspects les plus pertinents de la recherche portant sur les compétences métalinguistiques dans la perspective de pouvoir en démontrer l'importance pour la comparaison des langues.

#### **2.1.1 Ancrage épistémologique**

Nous souhaitons, pour commencer, débattre de quelques considérations d'ordre terminologique au sujet du terme « métalinguistique ». Ses deux domaines de référence sont la linguistique et la psycholinguistique, que nous mobiliserons tous les deux pour notre étude.

Dans le domaine linguistique, l'adjectif « métalinguistique » renvoie à l'idée d'autoréférenciation, au fait que le langage puisse se prendre lui-même pour objet d'étude et de discours. Jakobson (1963, p.218) décrit la « fonction métalinguistique » comme l'une des six fonctions de communication du langage. Dans sa mise en œuvre, la fonction métalinguistique implique qu'on puisse recourir à une langue spécifique, : la métalangue, que Gombert (1990, p.11), définit comme

« (...) la langue naturelle ou une langue formalisée (...) qui sert à parler d'une langue. Plus précisément ce vocable renvoie (...) à une langue dont l'unique fonction est de décrire une langue. »

En psycholinguistique, le terme « métalinguistique » est associé à différents noms : *conscience* métalinguistique, *posture* métalinguistique, *habiletés* métalinguistiques, *compétences* métalinguistique, *activité* métalinguistique, etc. On retiendra de Gombert (1990, p.15) la notion de « comportements métalinguistiques », qu'il définit comme « des processus cognitifs de gestion consciente (de réflexion sur, ou de contrôle délibéré), soit des objets langagiers en tant que tel soit de leur utilisation » et de Garcia-Debanco et al. (2004, p.81) celle de « posture métalinguistique », qui, se situe davantage du côté de l'attitude.



Comme le relève Kervran (2008, p.68), « Une grande partie des débats que recouvre ce que Gombert (1991 : 92) nomme la « polysémie sauvage » de l'adjectif « métalinguistique » se focalise autour du concept de conscience ». Autour de ce concept se joue la distinction entre ce qui relève du comportement métalinguistique et ce qui relève du comportement épilinguistique. Le comportement épilinguistique renvoie au fait que le locuteur exerce un contrôle non conscient sur sa production langagière, à la différence du comportement métalinguistique qui est, lui, conscient. La notion de « conscience » fait l'objet de débats quant à son rôle dans le développement et le traitement langagiers (James et Garrett, 1991, Schmidt, 1994, Launay, 2004, etc). N'étant pas centrale pour notre étude, nous nous abstenons de l'investiguer plus avant, et retiendrons la distinction métalinguistique/épilinguistique comme étant opératoire pour la suite. En ce qui concerne la question de l'implication de la conscience dans l'activité métalinguistique dans l'acquisition/apprentissage des langues, nous renvoyons à la synthèse qu'en proposent Huot et Schmidt (1996). Nous retiendrons, également, que la capacité à conduire une analyse de la langue est la manifestation d'un stade avancé du développement métalinguistique, qui se caractérise par « **une réflexion ou un contrôle délibéré sur le langage** », à l'inverse des comportements plus précoces, épilinguistiques, « qui, bien que manifestant une activité cognitive de contrôle sur les représentations linguistiques, sont exclusifs de toute gestion consciente ». (Gombert, 1990.p.228)

### 2.1.2 Rôle des compétences métalinguistiques

Quelle définition adopter pour « compétences métalinguistiques » ? Nous partirons de la définition de Jessner (2006, p. 42), pour qui la compétence métalinguistique est une « capacité à réfléchir sur les faits langagiers et à les manipuler ». Le terme est ici employé au singulier, renvoyant à l'idée d'un tout. Martine Kervran, dans sa thèse portant sur le développement et le transfert de ces compétences dans le cadre d'une didactique intégrée anglais/éveil aux langues, s'appuie sur cette définition, et propose de considérer la compétence métalinguistique, au singulier, comme « un faisceau de capacités à centrer son attention sur les formes langagières et à les manipuler ». Elle ajoute que « ces capacités se déclinent en *savoir que...*, *savoir comment...*, *savoir pourquoi...* relatifs au fonctionnement des langues » (Kervran, 2008, p.84). Cette définition nous semble intéressante dans la mesure où elle induit du pluriel dans le singulier : tout en partant, comme Jessner (2006), de l'idée d'une compétence globale, Kervran (2008) laisse entrevoir la possibilité de distinguer, au sein) de celle-ci, plusieurs compétences différenciées. Nous verrons, par la suite, en quoi cette dimension plurielle est intéressante pour, d'une part, analyser la comparaison des langues et, d'autre part, analyser les effets des pratiques comparatives. Si Jessner et Kervran parlent, explicitement, de « compétence », on retrouve sous la plume de certains auteurs des définitions similaires, quand bien même le terme « compétence » n'est pas utilisé : ainsi Moore (1995, p.26) définit la « prise de conscience métalinguistique » comme « une capacité d'adopter une attitude réflexive sur les objets linguistiques et leur manipulation, autrement dit la capacité à réfléchir sur la langue ». De la même façon, Perregaux (1994, p.63) évoque des « opérations de réflexion sur la langue » qu'elle associe à des « habiletés métalinguistiques ». En ce qui nous concerne, nous avons une préférence pour le mot « compétence », que Kervran, après avoir examiné l'évolution de cette notion, propose de

considérer comme « une construction dynamique, globale et complexe » (Kervran, 2008, p.81).

Les compétences métalinguistiques sont nécessaires à la maîtrise de la langue maternelle des élèves, en particulier lors de l'apprentissage du code écrit de celle-ci, qui requiert de l'élève de considérer la langue dans ses aspects formels. Dans l'apprentissage des LE, en dehors des contextes d'acquisition précoce et par immersion, la recherche tend à reconnaître le rôle des compétences métalinguistiques dans l'appropriation de nouvelles langues apprises plus tardivement :

« (...) ce qui est vrai pour l'écrit, l'est plus généralement pour toute tâche d'apprentissage linguistique qui exige un contrôle intentionnel de certaines propriétés linguistiques formelles. A ce propos, un certain nombre de questions peuvent être adressées aux spécialistes de l'acquisition d'une langue seconde ». (Gombert, 1996 p.47)

En fonction de la méthodologie d'enseignement adoptée, et la place que celle-ci accorde à la description du fonctionnement de la langue cible, ces compétences métalinguistiques sont différemment sollicitées. Nous citons, pour résumer, Lörincz (2006, p.1) :

« Les compétences métalinguistiques et la réflexion sur la langue constituent le pivot des apprentissages scolaires : leur développement entretient une relation réciproque avec le développement de la compétence en lecture en tant que compétence cognitivo-académique, et de ce fait avec tout apprentissage scolaire fondé sur l'appréhension de l'écrit. En outre, l'apprentissage d'une L2 dans un contexte scolaire ou extrascolaire fait appel à la réflexivité de l'apprenant, c'est-à-dire la capacité de prendre du recul par rapport à la langue qu'il apprend, voire sa langue maternelle ».

Nous accorderons, en 3.2.2, un développement spécifique aux notions de réflexion sur la langue et de réflexivité. Pour terminer, nous souhaitons mentionner le fait que la construction des compétences métalinguistiques dans la L1, en tant que déjà-là est déterminante pour les apprentissages linguistiques à venir : on sait en effet, depuis les travaux de Cummins (1978) qu'il existe une interdépendance entre les niveaux développés en L1 et en L2, et que le niveau de maîtrise atteint dans la langue maternelle influence celui atteint dans les langues apprises ultérieurement. Comme le résume Dabène (1992, p.16) :

« Divers travaux, en Europe, aux Etats-Unis, au Canada, ont, par ailleurs, mis en évidence la corrélation existant entre la maîtrise de la langue maternelle et celle des langues étrangères, ainsi que la transférabilité de l'une comme sur l'autre comme l'affirme J. CUMMINS à partir de ses deux hypothèses du seuil et de l'interdépendance des développements (CUMMINS, 1978). Pour ce chercheur, il existe un seuil de maîtrise de la langue maternelle en deça duquel l'apprentissage de la langue étrangère risque de ne pas « décoller » et il estime par ailleurs que les connaissances cognitives profondes acquises à travers la langue maternelle peuvent se transférer sur l'apprentissage d'une autre langue ».

On se situe là dans le cadre du vaste domaine de recherche consacré à la question des transferts de compétences d'une langue à l'autre, qui a établi que les compétences acquises en L2 pouvaient aussi servir en L1, comme le résume Hawkins (1992, p.41)

« le développement de la compétence en langue étrangère est conditionné par le développement atteint en langue maternelle en même temps que l'introduction d'une langue étrangère a un effet bénéfique sur le développement de la langue maternelle ».

### **2.1.3 Compétences métalinguistiques et bilinguisme**

Les compétences métalinguistiques en langue maternelle s'élaborent progressivement au cours du développement métalinguistique tel que Gombert (1990) l'a théorisé. Dans ce champ de recherche, de nombreux chercheurs se sont penchés sur l'hypothèse d'un développement spécifique des enfants bilingues, en comparaison avec celui des enfants monolingues. D'une façon générale, leurs travaux ont montré que le degré de développement des compétences métalinguistiques diffère en fonction du profil langagier des sujets et qu'il est plus élevé chez les enfants bilingues (Peal and Lambert, 1962 ; Cummins, 1978 ; Bialystok, 1991b, Perregaux, 1994, Gajo, 2000, Jessner, 2006, etc.).

Ces travaux ont contribué à la théorisation de l'« atout bilingue » (Gajo, 2000). Gajo (2000, p.185) parle d'un « accroissement du potentiel métalinguistique », d'une « conscience métalinguistique accrue aux niveaux phonologique et syntaxique » assortie d'« une meilleure perception de l'arbitraire du signe linguistique et d'une plus grande flexibilité cognitive » (ibid, p.185). Les compétences métalinguistiques sont également impliquées dans la construction de cet atout bilingue : selon Gajo (2001, p.128-130), la compétence bilingue est acquise par la gestion d'« un répertoire complexe dans des situations de communication variables » dont « la dimension métalinguistique est bien souvent sous-estimée ».

Nous reviendrons sur la question du développement métalinguistique à la fin de chapitre, mis en perspective avec l'idée d'un modèle intégratif de l'acquisition des langues que nous articulerons avec la notion de comparaison des langues.

On retiendra, pour l'instant, pour comprendre les raisons essentielles qui portent les didacticiens à s'intéresser aux recherches en psycholinguistique,

- que le développement métalinguistique d'un enfant, bilingue ou non, lui permet de constituer, progressivement, ce que Luc (1992, p.31) appelle un « capital cognitif et linguistique (en langue maternelle) ». Un capital « que tout enfant d'une dizaine d'années possède et peut exploiter ». (ibid, p.31)
- que les compétences métalinguistiques sont transférables d'une langue à l'autre (voir en particulier, Kervran 2008 pour une revue détaillée des recherches).

### **2.1.4 Le déficit en « méta » et la prévalence du sens : des obstacles à l'analyse métalinguistique**

Les recherches en psycholinguistique concernant les compétences métalinguistiques ne pouvaient manquer de susciter l'intérêt des didacticiens des langues, qu'ils aient comme sujet de préoccupation l'enseignement du français ou celui des LE. Le rapprochement de la didactique avec le domaine de la psycholinguistique que nous souhaitons décrire ici est celui qui s'est fait dans les années 1990, par une « prise de conscience » (Dabène, 1992, p.16), sinon de l'existence des compétences métalinguistiques, du moins de leur centralité dans les acquisitions langagières des enfants:

« (...) les didacticiens des langues étrangères prennent de plus en plus conscience de l'importance, dans l'apprentissage, des activités cognitives qui se situent nécessairement au niveau métalinguistique ».

Les enfants s'étant constitué, comme on l'a vu, un certain « capital cognitif » au cours de leur développement métalinguistique, il suffirait, si l'on peut dire, de les aider à mobiliser ce déjà-là pour améliorer leurs apprentissages en langue, que ce soit dans la L1 (qui n'est pas, pour tous les élèves, la langue de scolarisation) ou la L2. Kervran (2008, p.83) établit, justement, que « l'élève étant un acteur social plurilingue en devenir, ses compétences métalinguistiques, forgées à partir de son expérience langagière, sont déjà solides ». Or, c'est ici précisément que le bât blesse et que se situent les éléments du diagnostic que nous souhaitons établir. Car, depuis une vingtaine d'années, de nombreuses recherches partagent un sentiment d'échec: concernant la formation linguistique des élèves en général, comme le résume de Pietro (2002, p.163) pour la Suisse:

« À l'heure actuelle, en Suisse romande (...) nous observons en effet, du côté des élèves, une maîtrise pratique de la langue qui reste bien souvent problématique, tant en français que dans les langues étrangères, des connaissances et représentations langagières souvent fragiles (Kilcher-Hagedorn et al. 1987 ; Martin 1999 ; etc.), et souvent peu en rapport avec la réalité des pratiques et de l'environnement ».

Sont pointées du doigt, plus précisément, des lacunes que les chercheurs situent au niveau des compétences métalinguistiques des élèves. Au niveau de l'apprentissage de nouvelles langues, Dabène (1992, p.15) constate, par exemple, l'incapacité des élèves « à établir un lien, si ténu soit-il, entre le savoir métalinguistique acquis à propos de leur langue maternelle et celui qui concerne les langues étrangères dont ils commencent l'apprentissage, et, d'autre part, les effets positifs de cette relation, lorsqu'elle est établie grâce à des exercices appropriés (L. DABÈNE et C. BOURGUIGNON, 1979 et 1982) ». Les enseignants de LE constatent eux-mêmes ces difficultés, dont ils identifient l'origine dans une insuffisante connaissance du fonctionnement de la langue maternelle (Dabène, 1992), tandis qu'en français, les enseignants mettent en avant la difficulté qu'ont les élèves à conduire des analyses métalinguistiques sur leur langue maternelle, du fait de leur tendance à focaliser leur attention sur le sens.

« La capacité de décentration est essentielle pour déplacer l'attention du contenu du message aux propriétés du langage mises en œuvre pour la production du message. Deux traits marquent le développement de la conscience métalinguistique : la capacité à porter son attention sur les formes du langage, et la capacité à jouer avec ces formes ». (Moore, 1995, p.29)

Ces constats sont incomplets dans la mesure où ils ne nous disent pas pourquoi la posture métalinguistique, ou capacité de décentration, est difficile à mettre en place chez les élèves. Les auteurs s'intéressant à cette question ont, désormais, établi que cette difficulté provenait, dans le contexte de l'étude de la L1, de l'obstacle que représente la prévalence du sens pour accéder à la forme. Garcia-Debanco et al., (2004, p. 81) résument ainsi la situation :

« (...) construire une posture métalinguistique ne va pas de soi. En effet, l'enfant considère naturellement le langage comme un moyen de communication permettant de réaliser des actes de langage tels que demander, faire faire... Analyser la langue dans ses caractéristiques formelles, aussi bien d'un point de vue phonologique que syntaxique, requiert une autre posture, dans laquelle l'enfant doit observer la matière même du message autant que les effets obtenus ».

Pourtant, l'attention portée est à la forme est, comme le relève Gajo (2001, p.66) une exigence forte en milieu scolaire. Dans le cas de la L1, cette exigence devient centrale dès lors qu'il s'agit d'étudier la grammaire, et, pourtant, comme le notent Garcia-Debanc et al., (2004, p.82), « en cours de grammaire, *le chien* n'est plus l'animal familier à quatre pattes qui aboie mais un groupe nominal sujet ». Le fait que le sens soit un obstacle à la prise en compte de la forme a été décrit, entre autres, par Ulma (2009), qui explique en quoi ceci représente un obstacle pour l'étude de la langue. Dans son article « Quand le sens brouille la réflexion métalinguistique », elle explique que les significations portées par la langue peuvent détourner les élèves de la réflexion métalinguistique, et que l'une des « tâches les plus complexes de l'école » consiste à « faire décoller l'enfant du sens pour le faire s'intéresser à la langue (...) » dans sa dimension descriptive et analytique. Comme le note Ulma,

« (...) pour la France au moins, les exigences scolaires s'appuient sur la langue écrite, et supposent l'adoption d'une posture distanciée par rapport aux usages de la langue (Lahire, 1993 ; Bautier 2004), c'est-à-dire la prise en compte de la langue comme instance de description de son propre fonctionnement (...) » (Ulma, 2009, p.114)

La posture distanciée dont il est ici question rejoint ce que nous disions précédemment à propos du positionnement de l'élève par rapport à l'objet langue, et recoupe la notion de « posture métalinguistique » telle que la définissent Garcia-Debanc et al.. Nous étudierons, dans la partie consacrée à la description des activités de comparaison des langues, les liens qu'il convient de faire avec une autre notion, celle de réflexivité.

La question ci-dessous que pose Ulma quant à l'obstacle que représente le sens problématise ce qui anime les enseignants et les didacticiens de langues (ceux de français étant ici le plus concernés) et annonce les propositions didactiques qui vont être faites par la suite :

« Comment aider les enfants à distinguer le sens, l'usage premier de la langue, et le fonctionnement, l'usage second ? Comment, quand l'objectif est bien la langue et non le langage, neutraliser les effets de brouillage liés au sens ? ». (Ulma, 2009, p.114)

Qu'on l'évoque en termes de compétences, de capacités, ou de connaissances, le déficit en « méta » est révélateur de la difficulté des élèves à se positionner par rapport à la langue en tant qu'objet d'étude, autrement dit à trouver la « posture métalinguistique » nécessaire à la compréhension du fonctionnement de la langue, en particulier pour l'enseignement de la langue première, où elle est requise (Dabène, 1992; Garcia-Debanc et al., 2004, Ulma, 2009, etc). Une problématique que résume ainsi Danièle Moore (1995, p. 33) :

« L'enjeu consiste ainsi à passer de connaissances épilinguistiques (une connaissance intuitive et fonctionnelle de la langue) à des connaissances métalinguistiques, c'est à dire conscientisées. Il va donc falloir développer dans la classe des activités susceptibles de favoriser le passage vers la conceptualisation de savoirs qui pour la plupart sont déjà présents dans la boîte à connaissances de l'apprenant, de manière à les "sortir de l'ombre" en les rendant objet de la réflexion, pour les affiner, mieux les comprendre et mieux les maîtriser, apprendre à s'appuyer sur eux pour l'appréhension d'autres contextes linguistiques ».

## **2.2 La comparaison des langues : un travail métalinguistique et pluriel sur les langues**

Nous rappelons ici notre propre définition de la comparaison des langues, telle que nous l'avons établie à la fin du chapitre 1 : il s'agit **d'une démarche d'observation comparée du fonctionnement des langues, portant sur des langues connues ou inconnues des élèves**. Dans cette section nous poserons le cadre général et historique dans lequel se sont ancrées les pratiques comparatives dans l'enseignement des langues, avant de décrire ce en quoi elles consistent en termes de travail métalinguistique et réflexif.

### **2.2.1 Deux cadres fondateurs pour la comparaison des langues**

#### **2.2.1.1 Une matière-pont pour la comparaison des langues : le mouvement *Language Awareness et l'éveil aux langues***

La confrontation des élèves avec d'autres systèmes linguistiques que celui de leur langue maternelle, tant les aider à se centrer sur les aspects formels de la langue que dans la perspective de finalités éducatives plus larges, est le principe général dans lequel va s'ancrer l'idée de comparer les langues entre elles.

Deux pistes se dessinent, que nous suivrons l'une après l'autre : l'une repose sur l'idée de créer une matière spécifique dédiée à l'étude du fonctionnement des langues en général ; l'autre consiste à mettre la LE étudiée dans le cursus en relation avec la L1. Dans l'articulation L1/LE deux configurations sont alors à distinguer : dans le cadre de l'enseignement de la langue maternelle, la mise en relation consiste à profiter de l'étude obligatoire d'une LE à l'école pour en contraster le fonctionnement avec celui de la L1. Dans le cadre de l'enseignement de la LE, il s'agit de reconsidérer la place de la langue maternelle comme langue d'appui à l'acquisition d'une nouvelle langue.

La première piste est celle suivie par Eric Hawkins dans les années 1980, en Grande Bretagne : il propose l'intégration dans le cursus scolaire d'une « matière-pont », lieu d'étude privilégié du fonctionnement des langues et du langage. Appelé « awareness of language » (« réflexion sur le langage »<sup>24</sup> ou « prise de conscience méta-linguistique<sup>25</sup> »), cette approche vise à établir des liens entre les différentes langues présentes à l'école, qu'elles soient spécifiquement enseignées comme l'anglais et les langues étrangères, ou non enseignées comme les « langues des communautés » (Hawkins, 1984, p. 4). Cette matière, conçue pour accompagner l'élève dans ses apprentissages langagiers présents et futurs, ne se substitue pas à l'enseignement spécifique de la L1 ou d'une L2. Il s'agit d'un programme complémentaire à l'étude de l'anglais et des LE qui entend apporter des solutions aux problèmes que rencontre l'institution scolaire anglaise au tournant des années 1980 (de Pietro, 2002, p.65) :

« les difficultés d'intégration et les échecs scolaires des élèves issus de la migration, celle des élèves anglophones dans l'apprentissage de langues étrangères et celles de tous les élèves en anglais, attribué au niveau trop limité de leurs capacités langagières ».

Les constats d'Hawkins (1992, p. 42) concernant les lacunes dans la formation linguistique des élèves sont les mêmes que ceux que nous avons faits en 3.1.4.

---

<sup>24</sup> Traduction de « Awareness of Language » par Hawkins, 1992, p.41

<sup>25</sup>ibid.

« (...) la plupart de nos élèves quittent l'école sans être conscients du rôle capital joué par le langage. Ils étudient de près le fonctionnement de l'univers physique, chimique, biologique ainsi que d'autres disciplines difficiles. Mais les questions linguistiques importantes qui ne sont jamais abordées dans le programme traditionnel forment malheureusement une liste fort longue ».

Parmi ces questions, Hawkins cite, par exemple, l'origine du langage, la différence entre le langage parlé et le langage écrit, l'évolution des langues, etc. et il expose que l'objectif du programme est de « redonner une place importante aux stratégies «d'apprendre à apprendre» les langues ; dans ce but, (a) Le programme offre à ceux qui en ont besoin une « formation de l'oreille» continue et progressive (b) Il élabore une propédeutique à l'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire qui vise, selon l'expression d'Albane Cain de l'INRP (citée dans C.LUC, 1992), à développer chez les élèves une plasticité d'accueil chez les élèves aux langues étrangères ».

Concrètement, les activités élaborées mobilisent «des capacités peu exercées habituellement, telles que l'observation, l'analyse, la comparaison, qui sont travaillées sur des matériaux provenant de langues diverses et nombreuses, mais aussi de systèmes sémiotiques différents » (de Pietro, 2002, p.166).

L'idée d'une matière-pont pose la question de son articulation avec les enseignements spécifiques d'une langue en particulier. Ils doivent être envisagés comme complémentaires l'un de l'autre, la réflexion sur le langage devant même précéder l'apprentissage spécifique d'une langue :

« on considère qu'avant, et en même temps, que s'effectue le travail sur les langues, scolaires, familiales, ou bien étrangères, et le passage à l'écrit dans les unes comme dans les autres, il est nécessaire d'amener l'apprenant à s'interroger sur la spécificité et l'originalité de la communication humaine, en développant une réflexion sur le langage et, de manière plus spécifique, sur les langues et les cultures ». Moore (1995, p. 26)

A la suite d'Hawkins, Louise Dabène évoque, en 1992, l'intérêt « d'une éducation au langage, transversale par rapport aux actuels contenus disciplinaires, et intervenant dès l'école élémentaire », qui reprend l'idée de mettre en comparaison des langues diverses :

« Les objectifs qu'on peut assigner à cette orientation éducative sont les suivants :

- éveiller la conscience métalinguistique de l'enfant par des activités portant à la fois sur la langue maternelle et sur diverses langues étrangères mises en confrontation,
- l'entraîner à jeter ainsi un regard distancié sur sa propre langue et à la relativiser,
- l'amener à la découverte d'autres modes d'expression, d'autres moyens de rendre compte de la réalité, qui ne constituent pas de simples calques de la langue maternelle,
- lui faire prendre, plus généralement, conscience du caractère à la fois arbitraire et systématique des faits de langue.
- prolonger dans le domaine culturel cette attitude d'ouverture linguistique pour développer un esprit de tolérance et d'accueil de l'autre ». (Dabène, 1992, p.17)

Les développements rapides qu'a connus le mouvement *Language Awareness*<sup>26</sup> dans le monde francophone se sont aujourd'hui stabilisés sous l'appellation *éveil aux langues* et ont donné lieu à des expérimentations d'envergure, notamment en Suisse autour du projet

---

<sup>26</sup> La matière-pont « awareness of language » a donné naissance au *British Language Awareness Movement* (BALM), raccourci en « Language Awareness »

EOLE (Education et Ouverture aux Langues à l'École, Perrégaux et al., 2003) et dans divers pays européens dans le cadre des projets EVLANG et Janua Lingarum (voir Candelier, 2003 a et 2003b). L'éveil aux langues a pour finalité de « contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes » (Candelier & Macaire, 2008) et diversifie les langues à l'étude, qui ne se limitent pas aux langues présentes à l'école.

« Selon la définition qui a été donnée de l'*éveil aux langues* dans le cadre des projets européens qui ont permis de le développer plus largement, « il y a éveil aux langues lorsqu'**une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner** ». Cela ne signifie pas que la démarche porte uniquement sur ces langues. Elle inclut également la / les langue(s) de l'école et toute langue autre en cours d'apprentissage. Mais elle ne se limite pas à ces langues « apprises ». Elle intègre toutes sortes d'autres variétés linguistiques, de la famille, de l'environnement ... et du monde, sans en exclure aucune ». (CARAP, 2010, p.6)

Les buts de l'*éveil aux langues* prolongent ceux du *Language Awareness*. Ces buts sont les suivants :

- « - le développement de représentations et attitudes positives : 1) d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ; 2) de motivation pour l'apprentissage des langues (développement des *attitudes* ou *savoir-être*) ;
- le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique / métacommunicatif (capacités d'observation et de raisonnement) et cognitif facilitant l'accès à la maîtrise des langues, y compris à celle de la ou des langues de l'école, maternelle(s) ou non (développement des *aptitudes* ou *savoir-faire*) ;
- le développement d'une culture langagière (= *savoirs* relatifs aux langues) qui 1) sous-tend ou soutient certaines composantes des attitudes et aptitudes ci-dessus ; 2) constitue un ensemble de références aidant à la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel l'élève est amené à vivre. » (Candelier, 2003a, 2003b)

Nous reviendrons sur ces buts dans la section 3.3, consacrée à l'évaluation des compétences métalinguistiques à travers le programme EVLANG. Avec la didactique intégrée des langues et l'intercompréhension que nous avons déjà évoquées en 1.4, l'éveil aux langues forme un ensemble conceptuel majeur auquel nous consacrerons le chapitre suivant, les *approches plurielles*, dont nous retiendrons pour l'instant qu'il s'agit d'« approches didactiques mettant en œuvre plus d'une langue ». (Candelier, 2002).

### **2.2.1.2 La comparaison des langues dans l'articulation L1/L2**

Le second cadre fondateur de la comparaison des langues recentre les enjeux comparatifs sur le domaine de l'étude de langue, dans le paysage francophone. Elle est particulièrement étudiée du côté de la didactique du français, qui voit en l'étude précoce d'une langue étrangère (au niveau du primaire) une occasion à ne pas manquer :

« L'apprentissage d'une ou plusieurs langues étrangères peut leur permettre de faire un pas de côté pour questionner le système des marques morphologiques en français : par exemple catégorisation nom / verbe, relation sujet / verbe, accords en nombre. Ces notions, qui sont précisément au cœur des programmes 2002 d'ORL (Observation réfléchie de la langue), peuvent faire l'objet d'observations comparatives ». (Garcia-Debanc et al., 2004, p.81)



Cette proposition est une illustration de ce qui peut se faire en didactique intégrée des langues au niveau micro de l'intégration des enseignements de langues tel que nous l'avons défini dans le chapitre 2. On se situe là spécifiquement dans la perspective de l'enseignement du français, où l'on compte tirer profit de l'étude d'une deuxième langue pour travailler des faits de langue en L1.

« En tant que didacticiennes du français, nous nous situons ici plus particulièrement du point de vue des apprentissages de la langue de scolarisation, pour essayer de montrer comment la comparaison de langues peut constituer une occasion favorable au développement d'attitudes de curiosité par rapport au fonctionnement de la langue française et, sous certaines conditions, peut être l'occasion de construire des connaissances utiles pour la maîtrise de la langue de scolarisation ». (ibid, p.83)

A cet égard, l'introduction dans les curriculums d'une première langue étrangère, généralisée progressivement dans l'enseignement primaire jusqu'à être rendue obligatoire (aujourd'hui à partir du Cours Préparatoire (1<sup>ère</sup> année de primaire) : loi d'orientation et de programmation pour la refondation de la République du 8 juillet 2013), a été saluée comme un pas en avant chez les didacticiens, (Ducancel, 1992), qui ont pu y voir une opportunité de renouveler la question de la réflexion sur la langue en français. Ce renouvellement se situe à la fois dans la façon d'envisager la langue elle-même, dans « une perspective élargie de la grammaire » et dans ses interactions avec l'environnement potentiellement plurilingue (de Pietro, 2003, p.162). L'envergure de la recherche est telle que nous ne pourrions pas procéder à une revue détaillée. Nous renvoyons à la synthèse que propose Ulma (2009, p.115).

Dans le contexte de l'étude de la L1, les enjeux métalinguistiques sont, selon Dabène (1992, p.16), de « faire réfléchir » l'élève « sur des phénomènes dont celui-ci possède une connaissance intuitive ». L'introduction d'une LE permet de remettre en question le « bain métalinguistique » monoligue tel que le décrivent Castellotti et Moore (2005, p.107), avec les failles qu'il comporte:

« Ce « bain métalinguistique », dans lequel les enfants sont immergés tout au long de l'école élémentaire et du collège, devrait logiquement les amener à adopter des conduites réflexives vis-à-vis des apprentissages langagiers en général et à transférer le savoir ainsi acquis lors de l'accès à d'autres langues. Tout se passe comme si, au contraire, cette culture métalinguistique, construite le plus souvent au seul contact et sur le seul appui de la langue considérée comme maternelle (donc « naturelle » et « allant de soi »), les enfermait dans un rapport unilatéral à celle-ci et les empêchait d'élaborer des stratégies globales et transversales ». (Castellotti et Moore, 2005, p. 107)

Actuellement, en France, les prescriptions institutionnelles concernant l'étude de la langue vont dans le sens d'une réflexion métalinguistique sur le français ouverte à d'autres réalités linguistiques. Les programmes de 2002 ont été novateurs en affirmant que « l'observation comparée de quelques phénomènes simples dans des langues différentes (dont la langue française) crée chez les élèves une distance qui leur permet d'être plus sensibles aux réalités grammaticales et renforce la maîtrise du langage ». Les nouveaux programmes de cycle 3 redéfinis, entrant en vigueur en 2016, affirment quant à eux que l'étude de la langue doit permettre aux élèves de « réfléchir sur son fonctionnement, en particulier pour en comprendre les régularités et assurer les principaux accords orthographiques ». La comparaison des langues est explicitement mentionnée : « En français, en étude de la

langue, on s'attache à comparer le système linguistique du français avec celui de la langue vivante étudiée en classe» (BO spécial n°11, 25 novembre 2015).

Du côté de l'enseignement des langues étrangères, les enjeux de la mise en relation L1/L2 sont différents. Comme le note Dabène (1992, p.16), à l'inverse de ce qui se passe en L1, où le travail de réflexion métalinguistique peut constituer « une activité isolable, doté de sa propre valeur formatrice » (ibid, p.16), en LE, « d'une part la réflexion métalinguistique ne s'appuie sur aucun acquis intériorisé préalable, d'autre part elle ne trouve sa justification qu'au niveau de la production langagière de l'apprenant dont elle ne saurait être dissociée » (ibid, p.16). Comme pour l'enseignement du français, la mise en place de pratiques comparatives pose la question de la réflexion sur la langue, avec deux questions sous-jacentes qui font toujours débat en didactique des langues 1) Quelle place pour la description explicite du fonctionnement de la langue cible ? 2) Quelle place pour la L1 dans cette description ?

En didactique des langues, ce qui joue en faveur d'une mise en relation de la L2 avec la L1 se situe notamment dans la dynamique des questionnements autour du transfert des compétences métalinguistiques chez l'élève. La didactique des langues est amenée à reconsidérer les potentialités de l'analyse contrastive et à en proposer des nouvelles orientations (analyse contrastive « revisitée », Dabène, 1996). On cherche là, principalement, à rendre l'apprenant conscient de la distance qui existe entre son propre système et le système-cible, ce qui modifie la place faite à la L1 dans l'enseignement/apprentissage :

« Il ne s'agit alors plus, ainsi que le préconisait Lado<sup>27</sup>, d'éviter la langue maternelle dans l'acte didactique mais au contraire de la poser comme objet de comparaison avec la langue d'apprentissage ». (Desoutter, 2005, p.121).

On considère, également, que les compétences métalinguistiques héritées de la L1 deviennent précieuses pour l'acquisition d'une seconde langue, en dotant les élèves « d'un certain nombre d'outils heuristiques à caractère métalinguistique utilisables tout au long du parcours de déchiffrage ». (Dabène, 1996, p. 397). C'est ainsi qu'Audin (2004) appelle de ses vœux une « dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3 » à travers l'apprentissage d'une langue étrangère, tandis que Deyrich et Olivé (2004), questionnant les articulations entre le français et les langues étrangères et régionales, explorent la notion de transférabilité des apprentissages à l'école.

Besse (2005), à partir d'un questionnaire sur les interférences de la L1 sur la L2 au niveau du métalangage, va dans le même sens qu'Audin (2004) en affirmant l'intérêt de développer une étude comparative de la terminologie grammaticale avec la L1 lors de l'apprentissage de la L2. La nécessité de ne pas négliger le fait que les élèves « arrivent déjà avec une certaine culture grammaticale dans leur langue maternelle » (Schweitzer et Simonnot, 1920 p.144) est ici une idée forte, que Besse propose d'exploiter, en se fondant sur l'idée de Lamiroy selon laquelle « la confrontation de terminologies grammaticales peut avoir l'effet d'une véritable heuristique » (Lamiroy, 2002, p.65).

Aujourd'hui, les programmes scolaires pour l'enseignement des langues vivantes ou régionales pour le cycle 3 exposent qu'« un début de réflexion sur le fonctionnement de la

---

<sup>27</sup> Précurseur de l'analyse contrastive

langue permet aux élèves d'acquérir une certaine autonomie dans la réception et dans la production et renforce la maîtrise du langage » (BO spécial n°11, 26 novembre 2015).

Nous proposons dans le tableau suivant une mise en perspective des dernières instructions officielles (2002, puis 2015) concernant l'enseignement du français et des langues vivantes/régionales

	Français, cycle 3	Langues vivantes ou régionales, cycle 3
BO spécial n°1, 14 février 2002	« On ne saurait apprendre à maîtriser le langage, en particulier écrit, sans une observation réfléchie de la langue française (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire) ».	« <u>L'enseignement des langues étrangères ou régionales</u> a été rapproché de cette découverte du fonctionnement de la langue française »
BO spécial n°11, 26 novembre 2015)	« Le cycle 3 marque une entrée dans une étude de la langue explicite, réflexive, qui est mise au service des activités de compréhension de textes et d'écriture » ; « l'étude de la langue « permet aux élèves de réfléchir sur son fonctionnement, en particulier pour en comprendre les régularités et assurer les principaux accords orthographiques »	« En français, en étude de la langue, on s'attache à comparer le système linguistique du français avec celui de la langue vivante étudiée en classe » (« Comprendre, s'exprimer dans une langue étrangère ou régionale », domaine 1 <i>Les langages pour penser et communiquer</i> ) »  « Un début de réflexion sur le fonctionnement de la langue permet aux élèves d'acquérir une certaine autonomie dans la réception et dans la production et renforce la maîtrise du langage »

Tableau 1 Les programmes 2002 et 2015 pour le français et pour les langues vivantes ou régionales

De ces instructions, nous retenons que c'est à travers l'étude comparée de leurs fonctionnements respectifs que français et langues régionales sont aujourd'hui rapprochés. C'est, précisément, ce dont il est question dans l'expérimentation menée par Fabre et Lobier (1992) du groupe INRP de Nîmes, dans le cadre d'une situation d'enseignement de l'occitan au cycle 2. Les auteurs montrent comment les élèves se sont construits, à travers la comparaison avec le français, des savoirs « expérientiels, opératoires et conceptuels » utiles pour l'entrée dans l'écrit de la LM et pour l'apprentissage d'une troisième langue au cycle 3.

Dans un cas comme dans l'autre (articulation L1/L2 ou discipline à part entière), la transversalité dans l'approche des langues en jeu est indissociable d'une collaboration entre les enseignants en charge de disciplines linguistiques. Ainsi, dans le cas spécifique de la mise en relation L1/L2, le rapprochement entre les deux langues ne doit en aucun cas se faire dans une démarche isolationniste : il ne s'agit pas pour l'enseignant de L1 de considérer simplement la L2 comme une ressource linguistique utile, mais de développer une collaboration avec l'enseignant de cette langue, autour d'objectifs communs. L'un d'entre eux, sans doute le plus remarquable par sa portée englobante, est celui proposé par Dabène (1992) :

« (...) ce rapprochement - s'il est appelé à prendre corps à travers des réalisations pédagogiques - doit être mis en œuvre, à notre sens, sous forme d'activités transversales englobant l'apport de toutes les disciplines langagières et se donnant pour but un objectif qui leur est commun, à savoir le développement des compétences métalinguistiques, quelles que soient, par ailleurs, les questions que pose ce type de compétences par rapport à l'apprentissage (GOMBERT, 1990) ». (Dabène, 1992, p.14)

Aujourd'hui, qu'on recommande l'appui sur la L1 dans l'apprentissage de la L2 (en didactique des langues, ou que l'on reconnaisse l'intérêt de confronter les élèves à des codes étrangers pour le renforcement de la compréhension du fonctionnement de la L1 (en didactique du français), force est de constater que les compétences métalinguistiques occupent une place centrale dans la démarche. Outils heuristiques susceptibles de servir en L1 comme en LE, qui plus est transférables d'une langue à l'autre, on sait, désormais, qu'il faut compter avec elles, et sur elles, dans l'enseignement des langues.

### **2.2.2 Réflexivité et « méta » : une seule et même chose?**

Dans la mesure où nous postulons l'existence d'un paradigme comparatif, et entreprenons de le écrire, nous ne pouvons faire l'économie d'étudier la façon dont les auteurs désignent ce que nous appelons nous-même « comparaison des langues ». Nous avons été frappée par la diversité des expressions que nous avons pu croiser, qui mettent en avant, presque systématiquement, la dimension « métalinguistique » ou « réflexive » du travail.

Quelques mots, d'abord, au sujet de cette diversité, que l'on peut expliquer de plusieurs façons.

Tout d'abord, « comparer les langues » est une notion récente, peu conceptualisée en tant que telle. A notre connaissance, il n'existe pas de travaux s'en emparant véritablement en tant qu'objet à décrire d'un point de vue épistémologique, même si, comme on l'a vu, elle est de nos jours fortement mobilisée dans le cadre de la mise en œuvre du paradigme plurilingue. D'autre part, l'idée de comparer les langues émerge dans le cadre de propositions émanant de la didactique du français, de la didactique des langues et de la didactique du plurilinguisme. A l'intérieur de chacune d'entre elles, les expériences comparatives sont variées, et méritent qu'on s'y intéresse une à une. Le foisonnement terminologique peut également être considéré comme signe de l'intérêt des chercheurs, provenant d'horizons différents, pour la notion, mais nous y voyons surtout pour notre part l'expression des différentes représentations qu'ils s'en font. C'est à partir de ces représentations que nous dégagerons les aspects les plus saillants de la comparaison des langues et procéderons à la description de celle-ci. Citons donc, entre autres :

- « Description raisonnée et comparative d'autres systèmes linguistiques » (Dabène, 1992, p.14)
- « Activités d'observation et de réflexion portant sur des faits de langue » (Dabène 1992, p.13)
- « Conduites comparatives » (Castellotti et Moore, 2002, p.19)
- « Réflexion métalinguistique inter-langues » (*Repères* n°29, 2004, p.1)
- Activités de « réflexion et d'analyse consciente (...) du fonctionnement d'autres systèmes comparés à ceux de la langue maternelle » (Perrégaux, 2004, p.159)
- « Comparaison entre langues » (Garcia-Debanc, Ober et Sanz-Lecina, 2004, p.1)

- « Etude comparative interlangues » et « grammaire contrastive rénovée » (Aragon Cobo, 2004, p.85)
- « Travail comparatif entre les langues » (Candelier, 2008, p.75) ;
- « Démarche(s) interlinguistique/interlangue » et « comparaison inter-langues » (Ulma, 2009, p.113 et p.115)

La liste que nous fournissons n'est bien sûr pas exhaustive et n'est fournie qu'à titre d'exemple. Certaines expressions font ressortir la composante métalinguistique, quand d'autres font valoir la réflexivité ou grammaire contrastive. D'autres insistent sur l'idée de circulation, mais quasiment toutes mentionnent, sous une forme ou sous une autre, l'idée de comparer.

De cette richesse terminologique autour de « comparaison des langues », nous souhaitons approfondir: ce qui relève des aspects métalinguistiques d'une part et ce qui relève de la réflexivité d'autre part.

Qu'est-ce qu'un travail métalinguistique? Conformément à l'acception que nous avons donnée pour l'adjectif « métalinguistique » en 3.1, nous définirons le travail métalinguistique comme un travail impliquant une prise de distance marquée avec la langue. Lorsqu'on prend la langue en tant qu'objet et qu'on en parle, qu'on en manipule des éléments de façon consciente, on est dans l'analyse métalinguistique. Cependant, comme l'affirme Kervran, (2008, p.66) « si le « métalinguistique » est associé à diverses formes de prise de distance par rapport au langage, il est difficile d'en cerner les frontières exactes en contraste avec le linguistique comme avec les autres modalités du « méta » et de la réflexivité sur le langage ». D'autre part, et antérieurement à Kervran : Brédart et Rondal (1982), soulignent le recouvrement existant entre les dimensions métalinguistique et réflexive d'une activité : « [...] nous préférons ne qualifier de métalinguistique que les activités clairement réflexives dont le langage est l'objet d'analyse explicite ».

Si l'on peut admettre, à la suite des uns comme des autres, qu'un travail métalinguistique et un travail réflexif sur la langue sont une seule et même chose, on fera, cependant, remarquer que se pose pour ces deux adjectifs la question du nom auquel ils renvoient. Parfois, le remplacement de l'un par l'autre ne pose pas de problème : parler indifféremment de posture métalinguistique et de posture réflexive (Garcia-Debanco et al., 2004) n'est pas gênant dans la mesure où l'on comprend très bien que cela renvoie à une seule et même chose. En revanche, en ce qui concerne les compétences, il ne nous semble pas possible de parler de compétences réflexives, alors que nous avons, abondamment, parlé de compétences métalinguistiques. Si nous abordons cette question, c'est parce qu'il nous semble que questionner la terminologie est toujours nécessaire, y compris là où elle semble parfois la plus limpide.

Alors, qu'est-ce que la réflexivité ? Dans le contexte de la communication, Vasseur (2005, p. 227) désigne par « activités réflexives » les « activités spontanées de retour sur les dires insérées dans le dialogue en cours et qui contribuent à revoir, modifier, corriger et faire avancer le discours collectif en train de s'élaborer ». Comme le note Kervran (2008), cet auteur préfère le terme « réflexif » à celui de « métalinguistique », qui lui semble plus à même de désigner « toutes ces activités de commentaire et de manipulation (...), par lesquelles le locuteur prend ses distances par rapport à l'échange (Vasseur et Arditty, 1996 :

61). La centration sur le sujet pensant explique sans doute que « posture réflexive » fonctionne là où « compétence réflexive » passe moins bien.

En ce qui nous concerne, nous adopterons, indifféremment, les adjectifs « métalinguistique » et « réflexif » pour évoquer la posture que ce travail de comparaison des langues requiert des élèves. En revanche, nous parlerons de travail métalinguistique et non de travail réflexif car il nous semble que seul cet adjectif est à même de restituer véritablement l'analyse de la langue effectuée par les élèves lorsqu'ils comparent. De la même façon, et pour les mêmes raisons, nous continuerons d'utiliser le terme de compétences métalinguistiques et non celui de compétences réflexives, ces compétences étant le fruit, précisément, du travail métalinguistique mis en œuvre par les élèves. Enfin, nous considérerons que la notion d'objectivation métalinguistique, telle que la propose Kervran (2008, p.82), est particulièrement à-même de refléter ce sur quoi repose la comparaison des langues : « à la fois le processus de conscientisation des faits langagiers, la capacité de distanciation par rapport au langage et la capacité à réfléchir sur le langage et les langues au fil des rencontres avec des faits langagiers (...) ». Pour être menée à bien, l'objectivation métalinguistique nécessite la mise en place de ce que Gajo (2001, p.88) appelle un « cadre didactique réflexif », « basé essentiellement sur la conceptualisation des connaissances linguistiques » et se caractérisant par une décontextualisation avec la « communication immédiate ou environnante ». Lorsqu'un tel cadre est mis en place, il fonctionne « en indépendance totale » avec le projet communicatif ou linguistique poursuivi. La décontextualisation de la langue est bien ce que visent Fabre et Lobier (voir plus haut). Elles précisent alors que :

« La réalisation de cet objectif implique qu'on mette en place des situations où la langue devient objet d'analyse. La réflexion porte sur le fonctionnement des langues que l'on est en train d'apprendre selon le principe de l'analyse contrastive des systèmes ». (Fabre et Lobier, 1992, p.144)

### **2.2.3 Un travail métalinguistique, des corpus multilingues**

Nous avons défini la comparaison des langues comme une démarche d'observation comparée du fonctionnement des langues portant sur des langues connues ou inconnues des élèves. Dans la mesure où notre étude du foisonnement terminologique a démontré l'importance accordée par les différents auteurs aux dimensions « métalinguistique » et « réflexive » de cette démarche, il pourra sembler étonnant que nous ne reprenions pas ces qualificatifs dans notre propre définition. Pourquoi cette absence ? Nous souhaitons montrer ici que la dimension métalinguistique ou réflexive du travail comparatif est impliquée, de façon intrinsèque, par le fait que l'on compare les langues. Parler de « démarche métalinguistique comparée du fonctionnement des langues » ou de « démarche réflexive comparée du fonctionnement des langues » relève, selon nous, du pléonasme. En effet, la dimension métalinguistique est, d'après nous, impliquée dès lors qu'une comparaison entre les langues se met en place. Nous dirons, plus précisément, que la dimension comparative est :

- requise par le type d'opérations sur la langue qui est demandé
- facilitée parce que ces opérations sont effectuées sur des corpus multilingues (au moins deux langues).

En ce qui concerne les opérations menées sur l'objet langue, Dabène, à propos des activités proposées dans le cadre de Language Awareness, évoque « des activités d'observation et de manipulation s'exerçant sur les processus communicatifs et langagiers de façon à mettre en lumière les traits spécifiques qui constituent des objets de réflexion » (Dabène, 1992, p.17). L'observation de la langue suppose une prise de distance avec celle-ci, détachée du sens, comme on l'a expliqué plus haut, tandis que la manipulation sur la langue consiste en une action sur les éléments formels de celle-ci : ses constituants (phonèmes, graphèmes, mots, groupes de mot etc) peuvent faire l'objet de segmentation, de tri, de classement. Garcia-Debanc et al. (2004, p.81-82) évoquent la possibilité d'un « relevé » et d'un « classement de faits pertinents », ainsi que la « formulation de régularités effectives ».

Malgré les difficultés qu'il représente souvent pour les élèves, tout travail métalinguistique peut, en soi, être réalisé dans un contexte monolingue et c'est, d'ailleurs, ce qui a toujours été traditionnellement proposé dans l'étude de la grammaire d'une langue, jusqu'aux évolutions récentes que nous avons décrites précédemment. L'intérêt de proposer plusieurs langues à l'étude en même temps (à travers ce qu'on l'on appellera désormais un corpus multilingue, comportant au minimum deux langues, par opposition à corpus monolingue) représente, de façon immédiate, le meilleur moyen de surmonter l'obstacle de la prévalence du sens que nous avons décrit en 3.1.4. Ces corpus permettent d'aider l'élève à « décoller du sens » (Ulma, 2009, p.114) pour mieux appréhender la forme, précisément parce que face à des langues inconnues, ou tout du moins n'étant pas la langue maternelle des élèves, le problème du sens véhiculé par le message ne se pose pas, ou beaucoup moins. En court-circuitant celui-ci, on facilite chez l'élève la posture métalinguistique (utile à la fois en L1 et en L2) et, de ce fait, l'analyse de la langue / des langues observées. En effet, comme l'explique Moore (2014, p.3), « la capacité de décentration est essentielle pour déplacer l'attention du contenu du message aux propriétés du langage ». Castellotti (2002, p. 19) rappelant les travaux de Cain et Briane (1996) à ce sujet, indique que l'appui sur des conduites comparatives est « de nature à favoriser les distanciations nécessaires et la relativisation de la position du système maternel vis-à-vis du système étranger ». Moore (2014, p. 5) va dans le même sens en explicitant, quant à elle, le fait que « la réflexion et l'analyse consciente des fonctionnements d'autres systèmes, comparés à ceux de la langue maternelle, vont favoriser la distanciation par rapport au code ». Les corpus de langues sont définis, en amont des activités de comparaison, par les objectifs assignés à celles-ci. Comme on l'a vu en 3.2.1, la comparaison des langues entre elles n'a pas les mêmes enjeux selon qu'on se situe dans le cadre de la mise en relation de la L1 avec la L2, de la L2 avec la L1 ou dans le cadre d'une matière spécifique centrée sur l'éducation aux langues et au langage (Language Awareness). En termes de compétences métalinguistiques, Kervran (2008, p.84) établit un lien entre le développement des capacités métalinguistiques et le degré de diversification des corpus: « le développement des capacités métalinguistiques (...) sera d'autant plus important que seront diversifiés les systèmes linguistiques comparés ».

Indépendamment du nombre de langues impliquées dans la comparaison (deux voire trois dans le cadre de la didactique intégrée, plus dans le cadre de la « matière-pont » et de l'éveil aux langues), des critères qualitatifs peuvent intervenir dans la nature des corpus multilingues : ainsi en est-il des corpus centrés sur la proximité linguistique par famille de

langue constitués dans le cadre de l'intercompréhension, par exemple (nous y reviendrons dans le chapitre suivant). On retiendra, pour le moment, que quelle que soit la nature de ces corpus, leur rôle est de créer, chez l'élève, ce que Moore (2014, p.5) nomme « un état d'alerte à la langue ».

Les opérations effectuées sur la langue se font dans la perspective d'une analyse du fonctionnement de celle-ci, puisqu'il s'agit « de construire non seulement des savoirs opératoires sur le fonctionnement linguistique, en menant des activités réflexives à tous les niveaux (de l'énonciation) : sur la langue (métalinguistique), les textes (métatextuelles), les discours (métadiscursifs), les conditions de production (méta pragmatique) (Moore, 1995, p.33). Ces opérations interviennent aux niveaux définis par Gombert (1990), reprenant les niveaux d'analyse linguistique, au regard des activités (au sens cognitif du terme) engagées par l'apprenant. Ces activités sont les suivantes (Kervran, 2008, p.68, reprenant les travaux de Gombert) :

- les activités *métaphonologiques*, correspondant à la « capacité d'identifier les composants phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de façon délibérée » (1990, p. 29)
- les activités *métasyntaxiques*, qui renvoient « à la possibilité par le sujet de raisonner consciemment sur des aspects syntaxiques du langage et de contrôler délibérément l'usage des règles de grammaire » (ibid. : 59) ;
- les activités *métasémantiques*, qui concernent « la capacité de reconnaître le système de la langue comme un code conventionnel et arbitraire » (ibid. : 87) ;
- les activités *méta pragmatiques*, qui se réfèrent à « la capacité de représenter, d'organiser et de réguler les emplois même du discours. » (ibid. : 123).

C'est bien parce qu'on distingue plusieurs niveaux d'analyse métalinguistique qu'on peut postuler qu'à chacun d'entre eux correspond une compétence spécifique, potentiellement mise en œuvre par les élèves, et évaluable en tant que compétence distincte des autres : la compétence métasyntaxique (ou capacité à analyser la langue au niveau syntaxique), etc. Ces compétences peuvent, chez un même élève, être inégalement développées (la compétence métaphonologique peut être plus développée que la compétence métasémantique, etc...) et elles peuvent être entraînées seules, indépendamment les unes des autres : ainsi, une activité de comparaison des langues pourra porter sur un niveau d'analyse linguistique, et pas sur un autre.

Suivant James et Garret (1991) pour qui les termes « Language Awareness » impliquent que l'élève, non seulement réfléchisse sur le langage, la langue ou les langues, mais apprenne également à en parler, on considérera que des traces de la réflexion comparative peuvent se retrouver dans le discours des élèves, pour peu qu'ils soient encouragés par l'enseignant à verbaliser leurs réflexions. En effet, au sein du cadre didactique réflexif décrit par Gajo (2001), l'enseignant a un rôle à jouer dans le processus de conceptualisation sur la langue, qu'il accompagne en encourageant l'explicitation par les élèves de leur raisonnement. Comme le dit Launay (2004, p.198) à propos des traitements cognitifs, « l'opposition implicite-explicite traduit le fait que les premiers ne sont pas exprimables par le langage alors que les seconds peuvent être transcrits verbalement. On suppose ainsi que la prise de



conscience, à une étape quelconque du traitement, implique une représentation symbolique de nature langagière ». S'intéresser aux discours produits par les élèves lors de l'analyse métalinguistique est intéressant pour appréhender la réflexion des élèves, comprendre leur raisonnement, faire émerger leurs stratégies, appréhender leurs connaissances sur les langues, etc... Ces raisonnements sont saisissables à travers les verbalisations métalinguistiques des élèves, définies ainsi par Dabène et Degache (1998, p. 376) : « toutes les verbalisations qui ont pour objet un fait de langue, même si les termes employés par le sujet n'appartiennent pas à une métalangue déterminée ». Celles-ci constituent donc des données précieuses à recueillir et à analyser. C'est, précisément, ce que nous allons faire dans le cadre de cette étude.

Le travail comparatif est donc, intrinsèquement, métalinguistique. S'exerçant sur des corpus multilingues, il est également pluriel. Par l'adjectif « pluriel », nous nous référons à ce que recouvre cet adjectif dans le cadre des approches plurielles, dont nous approfondissons la définition par rapport à ce que nous avons dit en 3.2.1 : « Par définition, on appellera « *approche plurielle* toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une *approche singulière*, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément » (2008, p.68). Nous nous autorisons à reprendre l'adjectif « pluriel » pour qualifier le travail de comparaison des langues dans la mesure où il porte sur plusieurs langues (au moins deux, dans le cadre de la mise en relation L1/L2).

## **2.3. La comparaison des langues : un principe fondateur pour la didactique du plurilinguisme**

### **2.3.1 La comparaison des langues, un outil pour renforcer l'acquisition de compétences métalinguistiques**

#### **2.3.1.1 Regard sur le programme EVLANG**

Les compétences métalinguistiques ne nous intéressent qu'à titre théorique, comme légitimation épistémologique de la comparaison des langues. Elles ne sont pas centrales dans notre propre étude, dans la mesure où nous ne cherchons pas nous-mêmes à les évaluer. Nous estimons cependant important de consacrer une partie de ce chapitre à la question des effets de la comparaison des langues, qui, s'ils se font sentir, contribueront à légitimer les pratiques de comparaison des langues.

Nous avons montré les raisons pour lesquelles les didacticiens de langue fondaient sur les activités comparatives de nombreux espoirs : « une meilleure maîtrise des langages, qu'ils soient maternels ou étrangers (Dabène, 1992, p.13) », et, pour parvenir à cela, misent sur un renforcement des compétences métalinguistiques, dont on a pu constater qu'elles manquaient aux élèves. Nous avons également expliqué que la comparaison des langues, par le travail métalinguistique et réflexif qu'elle met en place, requiert et facilite la mobilisation des compétences métalinguistiques que les élèves possèdent déjà, en tant que capital hérité de la L1 (ou d'autres langues).

Nous centrerons notre réflexion sur une question précise : les activités comparatives contribuent-elles au développement de compétences métalinguistiques chez les élèves ? C'est la question posée par nombre de chercheurs. Les retombées des pratiques

comparatives en termes de compétences métalinguistiques sont abordées par divers auteurs, dont il est difficile de dresser une liste exhaustive (Audin 2004, Balsiger et al., 2014, Candelier, 2003, Garcia-Debanc et al., 2004, Ulma, 2009, etc), tant les expérimentations ont été foisonnantes depuis une vingtaine d'années, que ce soit dans le cadre de la didactique intégrée L1/L2 ou de l'éveil aux langues.

C'est à ces dernières que nous nous intéresserons ici, à partir par des évaluations du programme EVLANG. Conduit dans le cadre des projets Socrates-Lingua de la Communauté européenne, il a réuni sous la direction de Michel Candelier des équipes de chercheurs et de didacticiens d'Autriche, de France (Métropole et Ile de la Réunion), d'Espagne (Catalogne), d'Italie et de Suisse et consistait en l'élaboration de supports didactiques pour les degrés de la fin du primaire et, surtout, en l'expérimentation et l'évaluation d'un cursus d'éveil aux langues d'une année et demie, fondé sur ces supports, dans 127 classes de fin de scolarité primaire réparties dans les différents pays mentionnés ci-dessus. Le programme EVLANG cherche à vérifier l'hypothèse selon laquelle l'éveil aux langues peut favoriser, du côté des aptitudes «le développement d'aptitudes d'ordres métalinguistique/métacommunicatif (capacité d'observation et de raisonnement) et cognitifs facilitant l'accès à la maîtrise des langues, y compris à celle de la ou les langues de l'école, maternelle(s) ou non». (Candelier, 2003a). Du côté des attitudes, on attend «le développement de représentations et d'attitudes positives vis-à-vis de l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle d'une part et de la motivation pour l'apprentissage des langues de l'autre» (ibid). Dans EVLANG, les compétences métalinguistiques sont évaluées en distinguant celles qui relèvent de l'oral («compétences en mémoire et discrimination auditives») et celles qui relèvent de l'écrit («compétences en décomposition et recombinaison»). Selon Sophie Genelot, le rapport final de l'évaluation quantitative EVLANG (2001) indique que «le curriculum d'activités EVLANG semble particulièrement favorable au développement, chez les élèves, de leurs aptitudes en matière de mémorisation et de discrimination auditives dans des langues non familières» (Genelot, 2001, p.7). Les aptitudes métalinguistiques en décomposition-recombinaison évoluent quant à elles moins favorablement, mais l'une des hypothèses avancées est que les activités portant sur ces tâches ont été moins souvent travaillées durant l'expérimentation que les activités liées à l'écoute. Le rapport indique également que «les activités EVLANG ont un impact favorable sur la progression des élèves à l'écrit, en parallèle avec le développement d'attitudes d'ouverture à la diversité et de motivation pour l'apprentissage des langues» (Candelier, Genelot et Tupin, 2003, p.308-309).

Indépendamment de l'expérimentation EVLANG, Balsiger, Béatrix et Planchou-Dubois, se fondant sur des recherches, elles aussi menées dans domaine de l'éveil aux langues, par Armand (2000, 2008), Limami (2006) et Lörincz (2006), constatent également que «l'éveil aux langues peut favoriser le développement de compétences métalinguistiques, notamment dans la capacité à observer et à faire des repérages formels sur la langue, en particulier pour les élèves les plus faibles. Elles mettent en évidence le développement de la dimension déclarative et procédurale de la compétence métalinguistique dans différentes sous-disciplines de la grammaire au sens large». (2014, p. 153).

Des travaux plus récents peuvent apporter un éclairage intéressant, comme la thèse de Martine Kervran, «Apprentissage de l'anglais et éveil aux langues à l'école primaire :

développement de compétences métalinguistiques dans le cadre d'une didactique intégrée », qui approfondit cette question à partir du cadre précis de la mise en place d'activités d'éveil aux langues en complément de l'enseignement de l'anglais.

L'ensemble de ces résultats confirme le fait que la pratique d'activités de comparaison des langues a des effets positifs en termes de compétences métalinguistiques chez les élèves, mais ils ne sauraient résumer à eux seuls tout ce qui a été réalisé et tout ce qu'il est encore possible d'explorer, en fonction des dispositifs éducatifs (enseignement bilingue, immersif, monolingue...), des contextes curriculaires de mises en relation (didactique intégrée, didactique des langues voisines, etc...).

### **2.3.1.2 Retour sur la notion de compétence métalinguistique**

Les effets sur les compétences métalinguistiques sont perceptibles, et ils nous incitent à effectuer un retour sur la notion même de compétence métalinguistique.

Nous avons défini, dans le titre de ce chapitre, que les compétences métalinguistiques étaient un « enjeu » de la comparaison des langues. Le terme « enjeu » est à considérer comme quelque chose de sous-jacent, il signifie qu'un objet est impliqué dans le fonctionnement d'un autre objet et vice-versa, et qu'ils peuvent se servir mutuellement. Dans cette conception des choses, cela signifie que la comparaison des langues, dans un même mouvement, sollicite le déjà-là métalinguistique et contribue à le renforcer. On peut donc postuler l'existence d'un cercle vertueux : plus les compétences métalinguistiques de l'élève sont élevées, plus il a des aptitudes à comparer les langues, et, plus il compare les langues, plus ses compétences métalinguistiques se développent et lui sont utiles pour, à nouveau, comparer. Ne peut-on pas, alors, postuler que les compétences métalinguistiques ainsi élaborées, construites lors d'activités de comparaison des langues sont nécessairement différentes des compétences métalinguistiques « ordinaires », celles qui se développent en contexte monolingue (grammaire sur une langue, observation réfléchie de langue, etc.)? En quoi les pratiques de comparaison des langues modifient-elles ces compétences (si elles les modifient)? De Carlo, dans un article récent (2015) intitulé « Le développement de compétences métalinguistiques par les approches plurielles » décrit les compétences métalinguistiques comme des « stratégies métalinguistiques favorisant non seulement l'apprentissage des langues mais aussi l'acquisition de savoirs (...) » (De Carlo, 2015, p.4).

Ce point de vue fait écho, selon nous, aux travaux de Castellotti et Moore (2005) lorsqu'elles s'intéressent au fait qu'« une culture métalinguistique, construite et développée en articulation à des répertoires pluriels (individuels et collectifs), permet l'émergence d'usages d'appropriation optimisant les transferts et valorisant les passages inter- et translinguistiques pour déboucher sur une *compétence d'appropriation plurilingue* » (ibid, 2005, p.107). Il semble qu'on voie là se dessiner, pour les compétences métalinguistiques issues des pratiques comparatives, les contours d'une dimension stratégique qui rejoint l'idée forte du Language Awareness et de l'éveil aux langues, celle d'apprendre à apprendre les langues. Les compétences métalinguistiques développées à travers les activités de comparaison des langues sont stratégiques non pas seulement parce qu'elles sont utiles mais parce que l'élève, par le travail conscientisé et verbalisé qui fonde les activités comparatives, est susceptible d'en faire un objet d'appropriation personnel.

## **2.3.2 Un système unique pour l'acquisition des langues : quelles conséquences didactiques ?**

### **2.3.2.1 L'héritage des travaux sur le bilinguisme**

Nous avons, dans le chapitre 1, mis en avant la dimension psycholinguistique sous-jacente relative aux travaux sur le plurilinguisme et expliqué que les orientations de ces travaux étaient en rapport avec « les modèles de l'acquisition des langues développés actuellement par la recherche psycholinguistique (...) » (Candelier, 2008, p.69). Reliant les pratiques comparatives aux développements récents de cette recherche, nous souhaitons à présent expliquer en quoi la théorisation d'un modèle unique d'acquisition des langues légitime la mise en œuvre d'activités comparatives avec les élèves. L'objectif n'est pas de dresser un état de l'art historiquement complet sur ce qui a conduit des chercheurs à théoriser l'existence de ce modèle, qui s'inscrit au cœur de la problématique des transferts en langues et des travaux portant sur le développement du bilinguisme chez l'enfant, mais de tenter de problématiser la question du développement de compétences métalinguistiques, avec l'objet nouvellement décrit, la comparaison des langues.

Les théories sur l'influence de la L1 dans l'apprentissage d'une L2, élaborées en prenant pour référence un sujet apprenant monolingue démarrant l'apprentissage d'une première langue étrangère, ont été influencées par les recherches portant sur le bilinguisme infantin. En prenant pour objet d'étude l'enfant porteur d'un bilinguisme familial, ou acquis précocement dans la scolarité, ces recherches ont permis de reposer la question des transferts et des interférences d'une langue sur l'autre au regard d'une réalité à la fois originale et banale : le fait qu'un individu puisse, tout jeune, acquérir en parallèle deux codes, à des niveaux de compétences souvent élevés dans chacun d'entre eux, impose de repenser les relations entre la L1 et la L2 (terminologie au demeurant non adaptée dans le cas du bilinguisme) et de réfléchir à d'autres modèles acquisitionnels, non cloisonnants.

De Carlo (2015, p.3), relate que les études relatives aux processus d'acquisition bilingue tels qu'ils ont été décrits par les recherches menées à partir des années 1970 (Genessee, Tucker & Lambert, 1975, Cummins, 1978, Paradis & Genessee, 1966) ont été par la suite « approfondies et élargies à différents contextes ces vingt dernières années » et « ont montré que l'apprenant-locuteur bilingue développe un répertoire global à l'intérieur duquel se met en place un mécanisme d'appui réciproque entre les langues en présence » (de Carlo, 2015, p.3-4).

C'est, effectivement, dans le sillage des recherches portant sur le développement métalinguistique spécifique des enfants bilingues, rattaché à la problématique des transferts L1/L2 que s'est développée l'idée d'un système unique d'acquisition commun aux langues du répertoire des élèves. Dès les années 1980, Cummins (1984,1991) propose la notion de « compétence (langagière) sous-jacente commune » (Common Underlying Proficiency ou CUP). Cook, (1992, 1993) forge par la suite le concept de « multi-compétence holistique » ou « multicompetence globale » (Kervran, 2008, p.61) pour désigner la compétence spécifique des sujets bilingues.

### **2.3.2.2 Elargissement au plurilinguisme**

Dans le cadre de ce qu'on pourra appeler la « révolution plurilingue » (passage du paradigme monolingue au paradigme plurilingue), la description de tels modèles de l'acquisition des langues, non cloisonnants, ne pouvaient rester cantonnés aux recherches sur le bilinguisme. Ainsi, alors qu'ils théorisent leur Modèle dynamique du plurilinguisme (désormais, MDP), Herdina et Jessner se réfèrent aux travaux de Cummins et affirment, au sujet de la CUP, qu'il s'agit d' « un pas en avant majeur dans l'étude du multilinguisme<sup>28</sup> dans la mesure où il constitue une reconnaissance théorique du fait que le multilinguisme conduit au développement de compétences que l'on ne peut trouver chez les locuteurs monolingues » (Herdina & Jessner, 2002, p.17). La question de savoir si ce modèle spécifique au bilinguisme peut s'appliquer au plurilinguisme est solutionnée par ces mêmes auteurs qui choisissent de faire du bilinguisme « une variante du plurilinguisme » (Herdina & Jessner, 2002).

Avec la théorisation du Modèle Dynamique du Plurilinguisme (désormais, MDP), Herdina et Jessner élaborent ce que Kervran (2008, p.60) nomme un « modèle compréhensif » cherchant à prendre en compte toutes les formes de plurilinguisme, « qu'il s'agisse de bilinguisme en milieu naturel, d'appropriation d'une L2 en milieu scolaire, de trilinguisme, d'apprentissage d'une troisième langue ou d'autres combinaisons ». Ce modèle, qui partage avec les recherches sur le bilinguisme le principe selon laquelle les langues ne s'acquièrent pas de façon cloisonnée mais bien en interaction les unes avec les autres, recoupe la définition de la compétence plurilingue et pluriculturelle (cf.1.2.2).

Herdina et Jessner (2002) confortent cette vision des choses en affirmant, avec le MDP, l'existence d'« un système unique, spécifique et global qui n'est pas assimilable à l'addition de plusieurs combinaisons de monolinguisms ou bilinguismes » (Kervran, 2008, p.60). Complexe dans son fonctionnement, ce système global est constitué de sous-systèmes fonctionnant en inter-relation. Le point commun des théories de Cummins, Cook, Herdina & Jessner est de reposer sur l'idée :

- que les processus cognitifs, au niveau desquels se situent les compétences métalinguistiques, sont transversaux et peuvent être utilisés pour la maîtrise d'une infinité de langues ;
- que le système d'acquisition des langues, non cloisonnant, constitue un espace ouvert autorisant la circulation des compétences métalinguistiques.

On perçoit, à travers la notion de circulation, la dimension écosystémique de ces modèles d'acquisition intégratifs, qui font des compétences en langues, qu'elles soient de nature linguistiques ou métalinguistiques, des éléments interagissant les uns envers les autres et concourant, dans le cadre du MDP, à l'élaboration de la compétence plurilingue. Candelier (2008, p.69) affirme que ces conceptions holistiques de l'acquisition des langues sont « d'une importante capitale pour l'évolution actuelle et prévisible de la didactique ». Il nous semble, tout particulièrement, que la comparaison des langues intervient comme élément incontournable et légitime au sein de cette évolution et que cela fait écho aux recherches de Castellotti et Moore (2005, p.107) autour de l'élaboration d'une « culture métalinguistique,

---

<sup>28</sup> La recherche anglophone ne fait pas la distinction entre multilinguisme et plurilinguisme. C'est ici de plurilinguisme qu'il s'agit.

construite et développée en articulation à des répertoires pluriels (individuels et collectifs) », permettant « l'émergence d'usages d'appropriation optimisant les transferts et valorisant les passages inter- et translinguistiques pour déboucher sur une *compétence d'appropriation plurilingue* ».

Dans quelle mesure des démarches d'apprentissage spécifiques sont-elles susceptibles d'influencer ces interactions ? De les optimiser ? Ou, pour reprendre à nouveau Candelier (2008, p.73), de quels « moyens didactiques adéquats » disposons-nous « pour aider l'apprenant à développer non pas la connaissance d'une langue mais la maîtrise d'un plurilinguisme fonctionnel et diversifié ? ». On peut, sans prendre de risque, estimer que la comparaison des langues est un de ces moyens.

« On peut en effet dire (et nous l'avons vu) qu'une approche plurielle, comme l'approche plurilingue, "met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu [...] s'étend [...], il / elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans lesquelles les langues sont en corrélation et interagissent" (Conseil de l'Europe, 2001 : 11 ; Moore, *ibid.*). C'est même en fonction de cette caractérisation qui renvoie à la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle que le recours à des activités portant parallèlement sur plusieurs variétés linguistiques a été justifié ». (Candelier, 2008, p.72)

Reprenant Béacco et Byram (2007, p.40), Candelier rappelle également que le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe*, lorsqu'il s'empare de la notion de *compétence plurilingue et pluriculturelle* (désormais, CPP, ou, dans sa forme abrégée, « compétence plurilingue »), insiste sur l'importance de retenir, pour le développement de celle-ci « le caractère pédagogique qui invite à articuler les enseignements de langues les uns aux autres, en ce qu'ils sont susceptibles de mettre en jeu des compétences communes ». On peut, raisonnablement, estimer que ces « compétences communes » sont, autre autres, les compétences métalinguistiques et que la comparaison des langues, contribuant à leur développement, est, précisément, l'expression de ce « caractère pédagogique ». Transversale aux enseignements de langues, et plurielle dans son approche des langues, elle apparaît comme le prolongement didactique « naturel », évident, de la conception globale de l'acquisition des langues telle qu'elle est à l'œuvre dans la compétence plurilingue et pluriculturelle et dans le MDP de Herdina et Jessner (2002). De même que dans le modèle non cloisonnant d'acquisition des langues, il est affirmé que les langues « sont en corrélation et interagissent » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 11), il en est de même pour les compétences métalinguistiques, dont on sait qu'elles sont transférables d'une langue à l'autre. Dans cette perspective, on dira que les activités de comparaison des langues facilitent les circulations métalinguistiques.

En affirmant ceci, on apporte une réponse au questionnement posé à la fin de chapitre 1 concernant la relation à double sens entre l'intégration curriculaire et l'intégration cognitive. Ce n'est pas tant le niveau macro de l'intégration qui est concerné par l'interrelation avec l'intégration cognitive mais son niveau micro (linguistique), par la comparaison des langues. Dans la section suivante, nous tenterons de positionner la notion de comparaison des langues à la fois par rapport à la compétence plurilingue et pluriculturelle et à la didactique du plurilinguisme.

### **2.3.3 Vers une didactique de la comparaison des langues ?**

#### **2.3.3.1 Comparaison des langues et compétence plurilingue**

Comparaison des langues, compétence plurilingue et didactique du plurilinguisme entretiennent, sur le plan épistémologique, des relations que nous allons explorer.

Ayant établi que la comparaison des langues, du fait de sa contribution au développement de compétences métalinguistiques chez les élèves, pouvait être considérée comme le prolongement didactique des modèles psycholinguistiques décrits plus haut, il nous paraît intéressant, pour terminer ce chapitre, d'interroger ses interactions avec la didactique du plurilinguisme, dont nous avons retenu, dans le chapitre 1, une première définition : « didactique ayant pour finalité de faciliter l'acquisition du plurilinguisme » (Candelier, 2008, p.73). Le plurilinguisme étant ici à considérer en tant que compétence, c'est bien la compétence plurilingue et pluriculturelle qui est visée. Dans le chapitre 1 (figure n°2), nous avons également présenté la didactique du plurilinguisme en tant que didactique de référence pour l'élaboration de la CPP et l'éducation plurilingue comme un ensemble de moyens visant également celle-ci. A quel titre la comparaison des langues peut-elle intervenir dans ce schéma ?

Reconsidérant la notion d'éducation plurilingue, et ce que nous avons développé dans le chapitre 1 au sujet du niveau micro de l'intégration, où se situe la comparaison des langues, on rappellera

que l'éducation plurilingue est composée à la fois de la formation plurilingue et de l'éducation au plurilinguisme, et qu'elle ne peut se réaliser en dehors d'une approche intégrative des enseignements de langues et des langues elles-mêmes. Elle passe par la mise en relation des langues entre elles, dont la comparaison fait partie. Les pratiques comparatives telles que les avons décrites contribuent à la formation plurilingue, en améliorant les apprentissages linguistiques, et à l'éducation au plurilinguisme, en éduquant à la tolérance linguistique, en suscitant la curiosité vis-à-vis des langues, etc. La comparaison des langues est donc un des moyens de l'éducation plurilingue.

Ayant à présent défini le travail comparatif comme moyen de l'éducation plurilingue, comment situer la place de celui-ci par rapport à la compétence plurilingue et à la didactique du plurilinguisme ? Le lecteur ne manquera pas de nous faire remarquer que nous avons, d'une certaine façon, répondu à cette question en affirmant, en 2.3.2.2, que la comparaison des langues entre elles était le prolongement didactique « logique » de la conception globale de l'acquisition des langues telle qu'elle est à l'œuvre dans la CPP, ce qui fait d'elle un moyen d'élaboration de cette CPP. Il ne manquera pas de nous faire remarquer, également, que nous ne faisons que répéter ce que nous venons de dire à propos de l'éducation plurilingue. La synthèse de ces informations est la suivante : la comparaison des langues est, au sein de l'éducation plurilingue, un des moyens de contribuer à l'élaboration de la compétence plurilingue mais il n'est pas n'importe lequel de ces moyens : il en est l'instrument privilégié. Cette affirmation est étayée par les travaux de Jessner (2006) (traduite par Kervran, 2008) et repose sur liens intrinsèques qui unissent les

compétences métalinguistiques et l'élaboration de la compétence plurilingue. Pour Jessner (2006)<sup>29</sup>:

- la capacité de réflexion sur le langage et les langues est une marque spécifique de la compétence plurilingue (p. 42)
- « au sein de la compétence plurilingue, un niveau renforcé de conscience métalinguistique est considéré comme partie intégrante du facteur plurilingue » (ibid, p.34)
- les compétences métalinguistiques jouent un rôle capital dans la construction de la compétence plurilingue (ibid, p.34)

Dans la mesure où, on l'a vu, comparer les langues est un travail réflexif pluriel sur les langues et contribue au développement de compétences métalinguistiques, on peut affirmer que c'est bien la compétence plurilingue qui est l'enjeu sous-jacent du travail comparatif entre les langues. On peut, également, poser l'existence, ici aussi, d'un cercle vertueux : plus la CPP de l'élève est développée, plus il a des aptitudes à comparer les langues, et, plus il compare les langues, plus ces aptitudes se renforcent. Ce principe recoupe le précédent, que nous avons mis en évidence au sujet des compétences métalinguistiques. En réalité, il ne s'agit que d'un seul même processus : le renforcement des compétences métalinguistiques par la comparaison des langues vaut, nécessairement, pour la CPP, dans la mesure où, si l'on suit Jessner (2006), les compétences métalinguistiques font partie de la CPP.

### ***2.3.3.2 Comparaison des langues, approches plurielles et didactique du plurilinguisme***

Après avoir situé la comparaison des langues en tant que moyen de l'éducation plurilingue, et, en tant que tel, comme instrument de développement de la CPP, la question se pose à présent de pouvoir situer les pratiques comparatives par rapport à la didactique du plurilinguisme, et c'est ici que les choses se compliquent. La didactique du plurilinguisme est, en effet, une notion complexe à appréhender, et l'ouvrage récent qui lui est dédié « Didactique du plurilinguisme : approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier » (Troncy et al., 2014) donne une idée de l'envergure de la notion sur le plan théorique.

Nous avons, pour notre part, situé la didactique du plurilinguisme en tant que « didactique de référence » de l'éducation plurilingue (de même que la didactique des langues est la didactique de référence pour l'enseignement des LE, la didactique du français celle de référence pour l'enseignement du français langue maternelle, etc...). Nous avons également retenu, en première intention (1.2.2), l'idée selon laquelle elle pouvait être définie comme la « didactique destinée à faciliter l'acquisition du plurilinguisme » (Candelier, 2008, p.73) et nous avons mis en avant le fait que l'éducation plurilingue et la didactique du plurilinguisme avaient une finalité commune : le développement de la CPP. Ceci permet d'établir, finalement, que la didactique du plurilinguisme est « la didactique ayant pour finalité le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle ». Pourtant, si cette définition permet de préciser un peu plus la finalité de cette didactique, elle ne nous permet pas d'en comprendre les caractéristiques intrinsèques, or, ce sont pourtant ces dernières

---

<sup>29</sup> D'après les traductions proposées par Kervran (2008).



que l'on doit chercher à décrire (Candelier, 2008, p.73). En effet, en ce qui concerne la définition même de la didactique du plurilinguisme, bien des choses restent à éclaircir :

« Certes, de nombreux ouvrages peuvent être considérés comme participant à la construction d'une didactique du plurilinguisme, souvent en relation avec la compétence plurilingue et pluriculturelle (voir ci-dessous : « aux origines : la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle ») et parfois même sans que le terme de didactique du plurilinguisme y soit mentionné. Mais ils se concentrent généralement plus sur la justification du bien fondé d'une telle orientation que sur l'explicitation d'une ou de plusieurs caractéristiques propres à la didactique du plurilinguisme qui seraient valable(s) pour tout ce que l'on désire appeler ainsi et rien que pour ce qu'on désire appeler ainsi ». (Candelier et Castellotti, 2013, p.180).

Sans faire une revue de l'état de l'art consacré à cette notion (cf. Troncy et al. 2014), on retiendra, pour la suite de notre propos, que « ce qui caractérise la « didactique du plurilinguisme » n'est pas une affaire de nombre de langues traitées, mais de la façon dont on les traite : en lien et non isolément les unes des autres ». Candelier et Castellotti (2013, p.181).

La question qu'on se pose alors est la suivante : que recouvre, précisément, le fait de ne pas traiter les langues « isolément les unes des autres ? ». Nous chercherons à situer la didactique du plurilinguisme par rapport à la comparaison des langues, car il nous semble que cette mise en relation peut être éclairante. Pour cela, nous nous servirons des réflexions menées par Candelier (2008) dans son article « Approches plurielles et didactique du plurilinguisme : le même et l'autre ? ». Nous y voyons en effet émerger, de façon claire, le fait que la comparaison des langues est au cœur à la fois des approches plurielles et de la didactique du plurilinguisme.

Dans cet article, Candelier cherche dans la littérature une définition de la didactique du plurilinguisme, pour la situer par rapport aux approches plurielles, avec qui elle partage :

- un critère lié à la finalité (développement de la CPP)
- un critère lié à la démarche envers les langues (mise en relation de celles-ci)

Candelier s'appuie (p.74) sur Gajo (2006, p.63), pour qui « la didactique du plurilinguisme au sens fort recouvr[e] plutôt les méthodologies relevant d'approches comparatives (didactique des langues voisines, didactique intégrée, certains aspects de l'éveil aux langues) et de l'enseignement bi-plurilingue ». Un peu plus loin (p.75) on peut lire, sous la plume de Candelier lui-même : « (...) ce n'est pas n'importe quelle alternance de langues qui peut être considérée comme relevant de la didactique du plurilinguisme (...) l'enseignement bilingue ne peut s'inscrire dans la didactique du plurilinguisme que s'il y a travail comparatif entre les langues ».

On en retire :

- que les approches plurielles sont des approches comparatives
- que les approches comparatives ne se limitent pas à l'éveil aux langues, à la didactique intégrée et à l'intercompréhension mais peuvent inclure des dispositifs éducatifs au sens large du terme (enseignement bilingue)
- que pour appartenir à la didactique du plurilinguisme, une approche où un dispositif doit rapprocher les langues en les comparant.

On voit ici apparaître clairement une caractéristique forte de la didactique du plurilinguisme : celle qui consiste à mettre les langues en relation à travers leur comparaison. La mise en œuvre d'un travail comparatif est donc la réponse à la question posée plus haut : « que recouvre, précisément, le fait de ne pas traiter les langues isolément les unes des autres ? ».

Faut-il en conclure que la comparaison des langues est le dénominateur commun de toutes les démarches susceptibles d'être intégrées à la didactique du plurilinguisme ? Il semble que non, si l'on suit Candelier et Castellotti (2013, p.182) :

« (...) l'évocation de mises en relation entre les langues conduit spontanément à interpréter la / les didactiques du plurilinguisme comme une / des démarche(s) centrées sur la prise de conscience / l'explicitation des caractéristiques communes ou différentes, donc d'ordre métalinguistique. S'en tenir à cette interprétation serait réducteur, non seulement parce que la prise de conscience est liée à l'expérience concrète de la langue (ou plutôt : des langues), mais aussi parce qu'il s'agit bien – puisque la démarche est orientée notamment, comme il se doit pour toute didactique des langues aujourd'hui, vers la communication – de viser à / d'accompagner la mobilisation des liens entre variétés linguistiques dans le cadre d'activité communicatives ».

On s'accordera donc, simplement, à dire que la didactique du plurilinguisme est une didactique de la mise en relation des langues entre elles : cette mise en relation peut se situer au niveau métalinguistique, et, dans ce cas, s'opérer par le biais d'un travail comparatif sur les langues. On pourra postuler, alors, l'existence d'une didactique spécifique à la comparaison des langues, incluse dans la didactique du plurilinguisme, mais ne se confondant pas avec elle. Pour reprendre le problème posé par Candelier (2008) lorsqu'il cherche à situer les approches plurielles vis-à-vis de la didactique du plurilinguisme, on dira que c'est peut-être plus vis-à-vis d'une didactique de la comparaison des langues qu'il convient de situer les approches plurielles. Par la dimension comparative qui est la leur, on pourra les considérer, au-delà de leurs particularités respectives, comme des réalisations particulières de cette didactique.

Ces conclusions, bien évidemment discutables, nous amènent à nous situer dans ce que Candelier (2008, p.65) identifie comme « une vision plus unitaire du champ » (des approches plurielles), « selon laquelle il n'y aurait qu'une seule approche plurielle, accompagnée d'une série de réalisations concrètes » (la didactique intégrée, l'intercompréhension entre langues parentes, l'éveil aux langues). Cette approche plurielle unique, nous l'identifions comme étant la comparaison des langues elle-même. En tant que telle, elle intervient de manière systématique, mais différenciée, dans ces réalisations. C'est ce que nous nous proposons de mettre à l'étude dans le chapitre suivant.

Ces conclusions nous amènent, par ailleurs, à postuler que les adjectifs « plurilingue » et « pluriel » doivent être distingués et que c'est le travail comparatif, et lui seul, qui fonde le passage du « plurilingue » au « pluriel ». On rappellera, notamment, que c'est en vertu de leur capacité à mettre les langues en relation que Candelier a nommé « plurielles » les approches que d'autres qualifiaient alors de « plurilingues » (voir Candelier, 2008). Ceci n'est, bien sûr, pas sans conséquences du point de vue terminologique, ne serait-ce que pour qualifier avec plus de précision ce qu'on a pris l'habitude de nommer, de façon assez commode, « plurilingue » ou « pluriel » dès lors que plusieurs langues sont impliquées. Cela

contribuera, peut-être, à apporter plus de clarté dans ce que Castellotti et Moore (2002, p.14) nomment (mais pour d'autres raisons) « la cacophonie plurilingue ».

Pour terminer, nous proposons le schéma suivant, qui intègre l'ensemble des notions que nous avons tenté de mettre en relation les unes par rapport aux autres et qui se fonde sur la préconisation forte du Conseil de l'Europe (2007a, p.10) :

« Il revient aux systèmes éducatifs et à toutes les autres instances de formation (...) de développer cette compétence plurilingue en développant les compétences transversales qui la constituent ».

Le schéma que nous proposons a pour fonction de répondre à cette exigence.

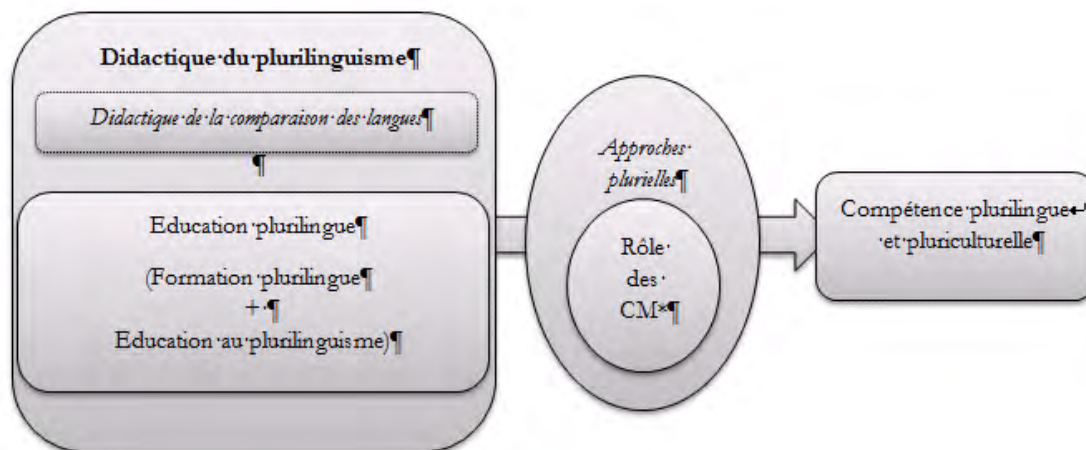


Figure 4 Modélisation d'un enseignement/apprentissage pluriel des langues

Ce schéma illustre les liens qui unissent les éléments impliqués dans l'élaboration de la compétence plurilingue et pluriculturelle, tels que nous les avons identifiés dans ce chapitre. On remarquera que nous situons la didactique du plurilinguisme comme cadre général de l'éducation plurilingue, et que les approches plurielles se situent par rapport à elle en tant qu'ensemble de moyens contribuant à l'élaboration de la CPP, reliées à la didactique de la comparaison des langues (intégrée à la didactique de la comparaison des langues). Les compétences métalinguistiques se situent au cœur de celles-ci, étant, comme on l'a vu, l'enjeu de la comparaison des langues. L'ensemble du schéma est sous-tendu par la perspective holistique de l'acquisition des langues, représentée par le modèle dynamique du plurilinguisme de Herdina et Jessner (2002).

Conclusion : ce chapitre a permis de mettre en évidence que la comparaison des langues, en tant qu'outil de développement des compétences métalinguistiques, se situait au carrefour de la recherche en psycholinguistique et de la recherche en didactique des langues. Sur le plan didactique, la comparaison des langues offre, tant pour l'enseignement du français que pour l'enseignement des LE, de nouvelles perspectives pour la réflexion sur la langue. Mises en regard avec des modèles d'acquisition intégratifs comme le modèle dynamique du plurilinguisme, la centralité des pratiques comparatives pour les évolutions didactiques en cours et à venir s'affirme clairement. A un niveau plus large, on retiendra que l'ensemble de ces considérations contribue à fonder le paradigme comparatif comme un ensemble

théorique cohérent et autonome, qu'il est intéressant de chercher à situer par rapport à d'autres notions centrales de la recherche autour du plurilinguisme.



## **CHAPITRE 3 COMPARAISON DES LANGUES ET APPROCHES PLURIELLES**

Nous avons évoqué les approches plurielles dans le chapitre 2, parce qu'il apparaissait indispensable de les mentionner, à ce moment précis, en tant que démarches didactiques de mise en relation entre les langues. Nous avons conscience que les chapitres 2 et 3 présentent une zone de recouvrement dans la mesure où les approches plurielles sont mobilisées dans l'un et dans l'autre. On pourra donc nous reprocher d'avoir quelque peu empiété dans le chapitre précédent sur ce qui va être abordé dans celui-ci et, en particulier, d'avoir mobilisé les approches plurielles alors même que nous n'entreprendons de les décrire véritablement que dans ce troisième chapitre. C'est qu'elles étaient, alors, indispensables à notre argumentaire et à la clôture du chapitre par la modélisation d'un enseignement pluriel des langues. Il convient à présent de leur accorder les développements indispensables pour les appréhender dans toute leur ampleur, à la fois en tant que concept et en tant que démarche didactique. Nous considérons qu'elles constituent la charnière entre les considérations que nous avons apportées à la question des compétences métalinguistiques et celles que nous souhaitons apporter à l'enseignement bilingue. Une fois ce large tour d'horizon réalisé, nous aurons fourni un état de l'art cohérent et complet pour contextualiser la recherche que nous avons menée.

Ce chapitre nous amènera, tout d'abord, à décrire les approches plurielles d'un point de vue ontologique, c'est-à-dire à la fois dans la genèse de leur conceptualisation en tant que notion théorique et dans leur construction historique en tant que démarche didactique. Ceci nous permettra, dans un second temps, de présenter deux typologies : une pour classer les approches plurielles, puis une seconde pour classer, indépendamment de celles-ci, toute situation mettant en œuvre la comparaison des langues entre elles. Nous consacrerons ensuite un développement au Cadre de Référence pour les Approches Plurielles (CARAP) qui décrit, parmi ses descripteurs de ressources et de compétence, un savoir-faire particulier : « savoir comparer ». Enfin, nous abordons pour conclure la question de l'enseignement bilingue : en questionnant sa possible intégration aux approches plurielles, nous entendons étudier ses potentialités comparatives, que nous mettrons en exergue à travers la mise en relation du français et des langues régionales, en particulier l'occitan.

### **3.1 Décrire les approches plurielles**

#### **3.1.1 Un concept récent**

Lorsqu'on évoque les approches plurielles, c'est à quatre démarches de mise en relation des langues et des cultures qu'on fait référence :

- la didactique intégrée des langues (Roulet, 1980 ; Bourguignon et Dabène, 1982 ; Bourguignon et Candelier, 1988 ; Castellotti, 2001 ; Hufeisen & Neuner, 2003) ;
- l'intercompréhension entre langues parentes (Dabène, 1996 ; Blanche-Benveniste & Valli, 1997 ; Meissner et al, 2004 ; Doyé, 2005) ;
- l'éveil aux langues (Hawkins, 1984 ; Dabène, 1991 ; de Pietro, 1995, Perregaux, 1995 ; Candelier 2003a) ;

- l'approche interculturelle (Porcher, 1978 ; Conseil de l'Europe, 1983 ; Cortier, 2007 ; Varro, 2007).

La dénomination « approches plurielles » est le résultat d'un processus de conceptualisation qui a consisté à regrouper ces quatre démarches dans un seul ensemble. Nous ne nous intéressons pour notre part qu'aux trois premières d'entre elles, dites « linguistiques ».

Il s'agit, donc, d'une mention apposée *a posteriori* c'est-à-dire après que ces trois approches se soient développées chacune de leur côté. La mention « approches plurielles » est donc un « terme fédérateur » (Candelier, 2008, p.69), et le résultat d'une caractérisation « après-coup » au regard de l'émergence, depuis la fin des années 1980, de ces trois formes de mise en relation des langues entre elles, qui se sont développées indépendamment les unes des autres :

« Les quatre approches plurielles elles-mêmes ont vu le jour, indépendamment les unes des autres, pendant les dernières décennies du 20<sup>e</sup> siècle, sous leur propre nom. Mais ce n'est qu'à l'aube du nouveau siècle que le projet est apparu de les réunir sous un même terme-chapeau, sur la base de l'explicitation d'une caractéristique commune (...) (Candelier et Schröder-Sura, 2015, p.12)

Historiquement, ce terme s'appliquait d'abord au seul éveil aux langues (Candelier, 2002), avant d'englober, dans un second mouvement, la didactique intégrée et l'intercompréhension. La première définition donnée des approches plurielles est, donc, celle forgée autour de l'éveil aux langues. On considère alors qu'il s'agit d'« approches didactiques mettant en œuvre plus d'une langue » (Candelier, 2002). Par la suite, Candelier propose d'appeler « approches plurielles » les démarches dans lesquelles l'apprenant « travaille simultanément sur plusieurs langues » (2003a, p.327). Pour Kervran, (2008, p.64), « le choix du terme « approches plurielles » plutôt que de celui d'« approches plurilingues », permet d'insister sur l'intention délibérée d'une intervention didactique en faveur du développement d'une aptitude générale à apprendre les langues en milieu institutionnel et ce, quelles que soient les langues utilisées ou les langues apprises parallèlement ».

Dans son article « Approches plurielles et didactique du plurilinguisme : le même et l'autre ? », Candelier (2008) étoffe la définition en proposant de considérer comme étant une approche plurielle « toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles ». Enfin, on rappelle (chapitre 2) qu'il distingue les approches plurielles des approches dites « singulières », dans laquelle « le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément » (Candelier, 2008).

Ces approches trouvent leur place dans le modèle d'enseignement pluriel que nous avons proposé à la fin du chapitre 2 parce qu'elles sont des réalisations didactiques cohérentes avec le paradigme plurilingue, décloisonnant et intégratif. C'est la raison pour laquelle Moore (2006, p.224) les considère comme « des approches intégrées d'apprentissage », car, souligne-t-elle, « elles se fondent sur les décloisonnements et les mises en transversalités pour faciliter les passages interlinguistiques ». Dans le même ordre d'idée, on s'aperçoit que leur conceptualisation est en phase avec la conception holistique de l'acquisition des langues telle que nous l'avons décrite dans le chapitre précédent :

« On peut en effet dire (et nous l'avons vu) qu'une approche plurielle, comme l'approche plurilingue, "met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu [...] s'étend [...], il / elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute

expérience des langues et dans lesquelles les langues sont en corrélation et interagissent" (Conseil de l'Europe, 2001 : 11 ; Moore, *ibid.*). C'est même en fonction de cette caractérisation qui renvoie à la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle que le recours à des activités portant parallèlement sur plusieurs variétés linguistiques a été justifié ». (Candelier, 2008, p.72)

Dans leur confrontation avec d'autres concepts clé comme la compétence plurilingue et pluriculturelle, la didactique du plurilinguisme, l'éducation plurilingue, etc... les approches plurielles sont une notion centrale du champ de la recherche sur le plurilinguisme, contribuant à son évolution épistémologique. Pourtant, Candelier (2008), revenant sur la genèse des approches plurielles en tant qu'ensemble conceptuel, expose l'importance que la notion puisse faire l'objet de regards critiques, pour aider à son évolution épistémologique. « Ici encore, des réactions ultérieures seraient bienvenues, car tout ceci a été jusqu'à présent, il faut bien l'avouer, très dangereusement peu critiqué, cependant que la notion elle-même se développait paisiblement (...) ». (*ibid.*, p.67).

Sans le vouloir, c'est peut-être ce que nous avons un peu fait à la fin du chapitre 2 lorsque nous avons interrogé les liens entre la comparaison des langues et la didactique du plurilinguisme, à travers la question du recouvrement mutuel entre celle-ci et les approches plurielles. Nous en avons retiré, premièrement : qu'elles étaient intrinsèquement comparatives (pour cette raison, tout ce que nous avons développé au sujet de la comparaison des langues en termes d'avantages vaut pour les approches plurielles, et vice-versa) et, deuxièmement, qu'il n'y a pas de pluriel sans comparaison des langues/sans travail comparatif.

La modélisation que nous avons proposée pour un enseignement pluriel des langues ouvre par ailleurs des pistes pour explorer, sur le plan épistémologique toujours, les liens qui unissent les approches plurielles avec les notions clé précédemment citées.

Laissant-là ces considérations épistémologiques, nous allons nous attacher à présenter chacune de ces approches, dans leur réalité didactique. Selon Lörincz et de Pietro (2011, p.50), « elles se distinguent entre elles à la fois du point de vue de leur finalité (...) et des procédés didactiques mis en avant ». Qu'en est-il de leur dimension comparative ?

### **3.1.2 La didactique intégrée des langues**

Nous avons abordé rapidement la didactique intégrée au chapitre 2 en la situant dans le cadre de l'articulation L1/L2, et en la rattachant, plus précisément, au contexte de l'enseignement des LE. Nous avons expliqué que, dans le cas de l'enseignement des LE, le fait de promouvoir un appui sur le connu pour aborder l'inconnu correspondait à ce Roulet (1980) a d'abord nommé « pédagogie intégrée des langues maternelles et seconde », conceptualisé par la suite sous le nom de « didactique intégrée des langues » (Roulet, 1980, Bourguignon & Dabène, 1982, Castellotti, 2001, etc).

Il convient d'approfondir cette première approche, sommaire, de la didactique intégrée, en rappelant, pour commencer, que son existence en tant que démarche de mise en relation des langues non théorisée est antérieure à Roulet lui-même : comme le notent Candelier et Castellotti (2010, p.195), « ses principes fondateurs (...) remontent aux débuts des questionnements sur l'apprentissage et l'enseignement des langues et on peut en relever diverses traces au cours des siècles (voir par exemple Germain, 1993) ». Il s'agit, entre autre, de la méthodologie grammaire-traduction, longtemps pratiquée dans le cadre de



l'apprentissage des LE, et héritée de l'enseignement du grec et du latin. Les langues y sont envisagées comme des systèmes, autrement dit « un ensemble de règles et d'exceptions observables dans des phrases ou des textes, susceptibles d'être rapprochées des règles de la langue de départ » (Stern, cité par Germain, p.103) et c'est sur la comparaison de ces deux systèmes entre eux que repose l'enseignement-apprentissage de la L2, à travers les exercices de thème et de version).

Les préoccupations de Roulet, en lien avec les recommandations issues du Symposium du Conseil de l'Europe (à Turku, en 1973), sont centrées le fait que des liens peuvent être utilement établis, au cours de la scolarité, entre l'enseignement de la langue maternelle et celui des langues vivantes. Ces liens ne sont cependant pas évidents à établir dans la mesure où Roulet (1980, p.10), part du principe que l'apprentissage de nouvelles langues nécessite que l'élève ait une bonne connaissance, au préalable, du fonctionnement de sa propre langue : « un élève apprendra d'autant mieux un type de structure ou d'emploi en langue seconde qu'il en aura préalablement compris les principes en langue maternelle et que les instruments heuristiques mis en œuvre pour découvrir ces principes dans la langue maternelle sont utilisables avec profit dans l'apprentissage des langues secondes ». L'idée est donc de s'appuyer sur le connu pour aborder l'inconnu. On retrouve là ce que nous avons déjà mis en avant, dans le chapitre 2, au sujet du seuil minimal de compétences en L1, et de l'importance du développement métalinguistique en langue maternelle.

De la didactique intégrée des langues, on retient aujourd'hui qu'elle « vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre *limité* de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire (qu'il vise de façon « classique » les mêmes compétences pour toutes les langues enseignées ou qu'il prévoie des « compétences partielles » pour certaines d'entre elles) ». (CARAP, 2010, p.5). La didactique intégrée des langues doit permettre à l'élève « de prendre appui sur la langue première (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère (les appuis pouvant aussi se manifester en retour) ». (ibid, 2010, p.5)

### **3.1.3 L'intercompréhension**

Lorsque nous avons évoqué l'intercompréhension dans le chapitre 1, c'était à propos de l'article de Gajo (2008), « L'intercompréhension, entre didactique intégrée et enseignement bilingue ». Le moment est donc venu d'expliquer ce que recouvre la notion d'intercompréhension, que Doyé (2005, p.7), dans le document de synthèse rédigé pour le Conseil de l'Europe, considère comme étant « l'une des idées les plus remarquables et les plus stimulantes dans le domaine de l'éducation plurilingue ».

Il est important, pour commencer, de rappeler que l'intercompréhension recouvre à la fois une « pratique sociale attestée » (Candelier et Castellotti, 2013, p.194) et une démarche didactique de mise en relation de langues parentes entre elles. En tant que « pratique sociale », l'intercompréhension est décrite par Doyé (2005, p.7) comme une « forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre ».

On retiendra également, toujours selon Doyé, l'importance de faire la différence entre la « performance » en intercompréhension et la « compétence » en intercompréhension : la

performance en intercompréhension se décrit comme « l'activité de personnes de langues maternelles différentes qui communiquent en s'exprimant dans leur propre langue en comprenant la langue de l'autre » (ibid, 2005, p.7), tandis que du point de vue de la compétence, l'intercompréhension est la « capacité de comprendre d'autres langues sans les avoir apprises ». Dans les deux cas, se pose la question de l'existence d'une éducation à l'intercompréhension, qui repose sur l'idée que « l'enseignement peut faciliter l'acquisition de compétences d'intercompréhension » (ibid, 2005, p.10).

C'est cette hypothèse qui fonde l'existence d'une didactique spécifique, la didactique de l'intercompréhension. Celle-ci consiste à proposer « un travail parallèle sur plusieurs langues d'une même famille, qu'il s'agisse de la famille à laquelle appartient la langue maternelle de l'apprenant (ou la langue de l'école) ou de la famille d'une langue dont il a effectué l'apprentissage. On tire parti des atouts les plus tangibles de l'appartenance à une même famille – ceux relatifs à la compréhension – qu'on cherche à cultiver systématiquement » (CARAP, 2010, p.6)

La didactique de l'intercompréhension consiste donc à rapprocher les langues d'une même famille dans un même enseignement : il s'agit de traiter ces langues, simultanément et selon le principe de l'« optimisation didactique de la proximité entre les langues » (Castellotti, 2002, p.19) :

« En identifiant les bases sur lesquelles s'établissent et sont traitées les relations analogiques entre des langues apparentées, les travaux développés par l'équipe Galatea<sup>30</sup> (ELA 104, 1996) ou par celle représentée par EuRom4 (Le Français dans le Monde, 1997) interrogent les moyens de mettre en valeur l'intercompréhension entre des langues romanes, notamment par le développement d'outils et de dispositifs d'aides à portée translinguistique ».

L'intercompréhension peut-elle être rattachée à une forme de didactique intégrée des langues ? Si l'on s'en tient à l'idée que l'intercompréhension, en tant que compétence, consiste en la capacité de comprendre des langues que l'on n'a pas apprises, on ne peut se situer dans le cadre de la didactique intégrée des langues au sens « strict » du terme dans la mesure où cette didactique ne prend en compte que les langues étudiées dans le curriculum. C'est la raison pour laquelle, nous en tenant à cette idée, nous n'avons pas mentionné l'intercompréhension dans le chapitre 2 à propos de la mise en relation de langues parentes entre elles dans le cadre de la didactique intégrée (2.2.1.2).

« Dans le concert des approches plurielles, l'intercompréhension entre les langues parentes peut-être perçue comme se trouvant à mi-chemin entre un éveil aux langues fortement orienté vers le développement d'aptitudes métalinguistiques générales et une didactique intégrée des langues (...) préoccupée principalement par le développement de compétences de communication dans une ou des langues données. La prise de conscience par l'apprenant de ses stratégies de passage d'une langue à l'autre y joue un grand rôle, mais la perspective est déjà communicative, même si – conformément à une des caractéristiques de la compétence plurilingue et pluriculturelle (voir plus haut), c'est une compétence « partielle » qui est visée ». (Candelier et Castellotti, 2013, p194).

---

<sup>30</sup> Castellotti fait ici référence aux travaux de Louise Dabène (Galatea) et Blanche-Benveniste et al. (EuRom4).

### 3.1.4 L'éveil aux langues

Nous avons vu que la didactique intégrée des langues reposait sur le principe de s'appuyer sur le connu (la langue maternelle) pour aborder l'inconnu (de nouvelles langues). Dans quelle mesure l'inverse peut-il être vrai ? La comparaison des langues entre elle peut s'exercer dans un sens comme dans l'autre, mais l'éveil aux langues fait, tout particulièrement, le pari de la seconde piste et entend répondre à cette question : en quoi le fait de s'appuyer sur l'inconnu (les langues « étrangères ») peut-il aider à aborder le connu (la langue maternelle) ?

Nous l'avons déjà abordée dans le chapitre 2 en tant que qu'intervention « autonome », dédiée à l'étude du fonctionnement de langues variées, qu'il s'agisse des langues de l'école ou d'autres langues, y compris celles des enfants. Pour situer l'éveil aux langues par rapport aux autres approches plurielles, nous ferons remarquer qu'au sein de la didactique francophone, cette approche est plus récente d'une dizaine d'années que la didactique intégrée, mais qu'elle trouve ses sources, comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 2, en Grande-Bretagne, dans le mouvement Language Awareness, (Hawkins, 1984, Donmall, 1985). Elle est, en revanche, contemporaine des travaux autour de l'intercompréhension.

Dans la recherche francophone, nous rappelons la définition qui est donnée de l'éveil aux langues :

« Pour les promoteurs du programme européen EVLANG (...) « Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités de classe porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves) ». Ils précisent que « cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d'éveil aux langues », car « il doit s'agir normalement d'un travail global – le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise » (Candelier éd., 2003, p. 20). En tant que tel, il peut apparaître comme l'approche plurielle « extrême ». (Candelier et Castellotti, 2013, p.193)

A l'inverse de la didactique intégrée des langues et de l'intercompréhension, l'éveil aux langues n'a pas pour but de faire acquérir aux élèves des compétences de communication immédiates, parce qu'il ne vise pas l'enseignement / apprentissage des langues prises en compte, pas directement en tout cas. Dans la mesure où elle s'accompagne de corpus multilingues de grande ampleur, on la qualifie parfois d'approche plurielle « extrême » (CARAP, 2007, p.4). Ces corpus multilingues servent à mettre en place une « perspective comparatiste » (Candelier, 2006, p.173) qui « fournit à l'élève alloclotte quelques exemples de mises en relation entre sa propre langue et d'autres langues, dont la langue des apprentissages scolaires (...) » (ibid, p.173). Le travail est fondé sur l'observation des formes linguistiques qui sont mises en comparaison les unes avec les autres.

Le travail sur ces corpus est mené dans une approche hypothético-déductive socio-constructiviste, puisqu'elle place les élèves en situation de questionner, de rechercher et de raisonner par eux-mêmes au sein d'un groupe.

S'agissant de l'approche plurielle que nous avons le plus développée dans le chapitre 2, dans la mesure où elle nous a servi d'illustration pour montrer que la comparaison des langues pouvait contribuer au développement de compétences métalinguistiques, on comprendra que son développement sera nécessairement plus court que celui accordé à la didactique intégrée des langues et à l'intercompréhension. Nous nous arrêterons donc ici,

estimant avoir suffisamment d'éléments en main concernant les approches plurielles pour présenter la typologie que nous avons établie.

## **3.2 Une typologie pour les approches plurielles**

### **3.2.1 Considérations préliminaires**

Cette typologie n'a qu'une modeste ambition : celle de fournir une synthèse de tout ce que nous venons de décrire au sujet des approches plurielles dans leur « réalité didactique ». On aurait pu s'en tenir aux trois approches plurielles que nous venons de décrire, qui sont, dirons-nous, des approches « labellisées ». Or, on sait que la question du nombre d'approches plurielles fait l'objet d'interrogation chez les chercheurs, à l'instar de de Pietro (2014), qui pose la question de la prise en compte de la traduction comme approche plurielle. A son propos, Candelier et Shröder-Sura (2015, p.13) estiment que, « pour rejoindre, en tant que démarche didactique, la famille des approches plurielles, il faudrait cependant – et il suffirait - qu'elle<sup>31</sup> soit constituée en moyen d'apprentissage (bien sûr non exclusif, il ne s'agit pas de retourner aux méthodologies de la fin du 19<sup>ème</sup> siècle!), qui tirerait parti de façon systématique de la mise en regard entre les langues ».

Ceci étant posé, que faire de la didactique du détour, mentionnée dans le chapitre 2 à propos de l'acquisition de compétences en L1 ? Celle-ci consiste, dans le cadre de l'étude de L1, à faire émerger des savoirs à partir de corpus multilingues étendus, dans la tradition de l'éveil aux langues. La didactique du détour (Balsiger et al., 2014, p.195) naît dans le constat des limites de celui-ci concernant la langue de l'école (Candelier, 2003, p. 133) et repense les priorités de la comparaison des langues sur celle-ci, en reprenant comme argumentaire théorique ce qui est le cœur des approches comparatives, que nous avons développé dans le chapitre 2. Ainsi, Balsiger et al. (2014, p.195) affirment que « Le détour par l'observation et la comparaison en synchronie avec d'autres langues permettrait d'aider les élèves à aborder des phénomènes linguistiques difficiles à voir en langue 1. Les élèves développeraient ainsi une capacité à de distanciation, de relativisation et de conceptualisation ». Ce principe du « détour » est également à l'œuvre, on l'a vu, dans l'éveil aux langues. Nous avons fait le choix d'intégrer la didactique du détour dans la typologie en tant qu'approche plurielle, car elle répond à la définition des approches plurielles telle que nous l'avons exposée en 3.1.1.

Bien entendu, cette question recoupe le questionnement sur le caractère unitaire du champ, posé par Candelier (2008), que nous avons abordé dans le chapitre précédent. Il s'agit là d'une réflexion que nous reprendrons dans la section suivante à propos de l'enseignement bilingue.

### **3.2.2 Présentation de la typologie**

Nous avons élaboré cette typologie en croisant les caractéristiques propres aux approches plurielles que nous avons souhaité rendre visibles. C'est donc une typologie qui permet de faire la synthèse des travaux relatifs aux approches plurielles. Tout d'abord, en termes de contenus, nous prenons en considération :

- les langues impliquées dans l'approche plurielle

---

<sup>31</sup> La traduction

- les contenus linguistiques visés : reprenant les niveaux d'analyse de la langue de Gombert, on cherche à savoir si certaines approches se distinguent, ou pas, en fonction des niveaux d'analyse potentiellement travaillés. Par « potentiellement travaillés », on veut dire que l'approche plurielle ne vise pas un travail privilégié sur quelques niveaux d'analyse au détriment des autres.
- les enjeux de l'étude : nous mettons en avant ce que vise chaque approche plurielle en ce qui concerne la maîtrise des langues : une langue est –elle ciblée en particulier, ou non ?

En marge de ces critères, nous avons réparti les approches en fonction de ce que nous identifions comme étant « le sens du mouvement » dans la prise d'appui sur les langues : s'agit-il de prendre appui sur le connu pour aborder l'inconnu, ou bien l'inverse ? Autrement dit, les langues jouant les rôles de miroir sont-elles des langues connues ou des langues inconnues ?

		Langues impliquées	Contenus linguistiques	Maîtrise d'une langue en particulier
Connu vers inconnu	TYPE 1 Didactique intégrée des langues	Langues du curriculum, par ordre d'apprentissage	Tous niveaux d'analyse	Oui (L2, L3...)
	TYPE 2 Intercompréhension	Langues parentes	Tous niveaux d'analyse	Oui (Compréhension en langues voisines)
Inconnu vers connu	TYPE 3 Eveil aux langues	Diversité linguistique	Tous niveaux d'analyse	Non
	TYPE 4 Didactique du détour	L1+ Diversité linguistique	Tous niveaux d'analyse	Oui (L1)

Tableau 2 Proposition pour une typologie des approches plurielles

Le tableau fait apparaître quatre types, correspondant chacun à une approche plurielle. Les types 1 et 2 se situent dans le mouvement qui consiste à prendre appui sur le connu pour aller vers l'inconnu, tandis que les types 3 et 4 font le chemin inverse.

Sur l'axe horizontal, la distinction par le sens du mouvement fait apparaître deux sous-groupes, l'un regroupant la didactique intégrée et l'intercompréhension d'un côté, l'autre rassemblant l'éveil aux langues et la didactique du détour. Mais, dès l'application du critère « langues impliquées », la typologie fait apparaître, pour chaque approche plurielle, une sorte de « carte de visite », qui met en évidence le fait que chacune d'entre elle possède son identité propre. Tout en ayant parfois des points communs, les approches plurielles n'en demeurent pas moins, de toute évidence, irréductibles les unes aux autres. On peut poser ici la question de leur possible articulation : dans quelle mesure chacune de ces approches peuvent-elles être proposées au même groupe-classe ?

Sur l'axe vertical, on constate que l'instanciation du critère « langues impliquées » est celui qui fait émerger les informations les plus diversifiées mais que seule la présence de la L1 permet de distinguer l'éveil aux langues et la didactique du détour. A propos des langues, on fera remarquer que le fait de travailler sur la diversité linguistique à une grande échelle peut, potentiellement, recouper l'intercompréhension dans le cas où la constitution du corpus multilingue impliquerait des langues de la même famille. En termes de contenus linguistiques, toutes les approches peuvent, potentiellement, travailler sur tous les niveaux d'analyse de la langue, qu'ils soient phonologique, sémantique, morphologique, etc. L'accès au sens dans les langues inconnues n'est quant à lui visé qu'en intercompréhension, et, en ce qui concerne la question de la maîtrise d'une langue en particulier, seul l'éveil aux langues n'en fait pas un enjeu.

En termes de comparaison des langues, cette typologie met en évidence que l'éveil aux langues et la didactique du détour, par l'ampleur des corpus multilingues travaillés et par l'importance que ces deux approches accordent au développement de compétences métalinguistiques, possèdent, d'après nous, une dimension plus comparative que les autres. L'intérêt de la typologie est de pouvoir, ultérieurement, situer des démarches de comparaison des langues repérées dans les pratiques d'enseignement en fonction des critères que nous avons mis en évidence. Par exemple, considérant que certains contextes éducatifs, comme l'enseignement bilingue, constituent des terrains propices à la mise en regard systématisée entre les langues (voir plus haut Candelier et Schröder-Sura, 2015), il n'est pas exclu que la traduction puisse être mobilisée en tant que moyen, parmi d'autres, de cette mise en regard. Bien que ne constituant pas une approche plurielle à elle seule, elle pourra être rapprochée du type 1 (didactique intégrée des langues), sans pour autant se confondre avec elle.

### **3.2.3 Limite de la typologie et questions en suspens**

Cette typologie comporte des limites, qui sont celles de ses ambitions : dans la mesure où nous n'avons pas répertorié de façon exhaustive l'ensemble des expérimentations menées en didactique des langues et pouvant être qualifiées de « plurielles », la typologie ne rend compte que d'approches plus générales dans lesquelles ces expérimentations peuvent être intégrées. Il est probable que la prise en compte minutieuse des expériences menées çà et là en milieu scolaire (pourvu qu'elles impliquent d'une façon ou d'une autre, des activités de comparaison des langues) viendrait enrichir, sinon remettre en question cette typologie. Comme l'explique Candelier (2008, p.82) :

« [...] sans cesse, dans cet énoncé de principes, nous avons été amenés à constater que l'approche qui convenait au cas de figure choisi ou à l'étape concernée relevait certes de telle approche plurielle, mais aussi un peu de telle autre, avec cependant telle différence par rapport à sa définition habituelle... Autant se rendre à l'évidence : cet exercice a fait fondre les frontières rassurantes [qui avaient pu être tracées entre les approches plurielles] »

Que faire par exemple de l'expérience menée par Auger (2007) « Comparons nos langues, un outil d'empowerment pour ne pas oublier son plurilinguisme » ? (cf. chapitre 2), menée en classe d'accueil pour enfants nouvellement arrivés <sup>32</sup>, dans laquelle on fait réfléchir les élèves au fonctionnement du français (langue inconnue d'eux) à partir des langues de la

---

<sup>32</sup> ENA

classe, les langues de comparaison changeant donc en fonction de l'origine des élèves ? Ni didactique intégrée (les langues impliquées ne sont pas celles du curriculum), ni éveil aux langues (l'enjeu est la maîtrise d'une langue en particulier), ni didactique du détour (la langue visée n'est pas la L1 des enfants), elle partage cependant des points communs avec chacune d'entre elles, visibles à travers la typologie : la langue visée est une langue du curriculum, abordée par le biais de la diversité linguistique.

### **3.3 Enseignement bilingue et approches plurielles**

La question de l'ouverture des approches plurielles à d'autres démarches comparatives a été posée en 3.2.1 au sujet de la didactique du détour et de la traduction. Nous avons, volontairement, choisi de ne pas parler à ce moment précis du cas de l'enseignement bilingue qui fait pourtant, lui aussi, l'objet d'une réflexion approfondie quant à son intégration au rang des approches plurielles. En effet, la question de l'enseignement bilingue nécessite, de toute façon, un développement spécifique, que nous souhaitons faire le plus complet possible afin de poser un cadre théorique suffisant pour notre étude.

#### **3.3.1 Définir l'enseignement bilingue**

Elaborer un développement synthétique concernant l'enseignement bilingue n'est pas chose facile, au vu de la somme de travaux qui lui sont consacrés. Pour y parvenir, nous limiterons les considérations d'ordre historique et nous resterons dans la dynamique des réflexions centrées sur le plurilinguisme, qui s'intéresse, tout particulièrement, à la place et au rôle des langues dans ce type de dispositif. L'enjeu est de pouvoir circonscrire ce que l'on appelle, aujourd'hui « enseignement bilingue » dans le contexte qui nous intéresse, celui de la France métropolitaine.

Pour définir l'enseignement bilingue, on partira de la définition de Candelier et Castellotti (2013, p.194) :

« On entend généralement par « enseignement bilingue » des modes de scolarisation dans lesquels tout ou partie des contenus disciplinaires sont dispensés dans au moins deux langues. Il ne s'agit donc pas seulement d'enseigner plusieurs langues, mais d'enseigner dans plusieurs langues (...) ».

Le paramètre de la langue d'enseignement est à l'origine de la grande diversité des situations que recouvre l'enseignement bilingue, comme le montrent les quelques exemples fournis par Candelier et Castellotti (2013, p.194-195)

« (...) c'est le cas par exemple des classes bilingues francophones dans un certain nombre de pays, des classes européennes en France, des classes bilingues à horaire partagé en langues régionales, de l'enseignement interculturel bilingue en Amérique latine, etc. et de ce qu'on nomme plus généralement EMILE dans l'espace francophone et CLIL dans l'espace anglophone (...) »

Le paramètre de la répartition du temps consacré à ces langues intervient également avec beaucoup de poids dans la description des différentes formes possibles d'enseignement bilingue. Nous y reviendrons.

La détermination des langues impliquées dans l'enseignement bilingue dépend profondément des politiques linguistiques nationales, elles-mêmes influencées par les contextes sociolinguistiques. Ó Riagáin et Lüdi (2003), auteurs du document « Eléments pour une politique de l'éducation bilingue », édité par le Conseil de l'Europe, rappellent

l'importance de ces paramètres dans la constitution des finalités de chaque dispositif d'enseignement bilingue. Selon eux, « toutes les formes d'enseignement bilingue ne sont pas forcément adaptées à tous les objectifs possibles, ou à tous les contextes sociaux. Pour faire le choix d'une politique précise, les responsables politiques devront peser les avantages et les inconvénients de l'enseignement bilingue en regard de leurs objectifs propres. Le tableau ci-après illustre certains de ces choix » :

<b>Forme d'enseignement</b>	<b>Unilingue</b>	<b>Immersion partielle</b>	<b>Immersion totale</b>	<b>Submersion</b>
<b>Objectif</b>	<b>L1 en tant que langue d'enseignement L2 en tant que matière</b>	<b>L1 et L2 en tant que langues d'enseignement</b>	<b>L2 en tant que langue d'enseignement L1 en tant que matière</b>	<b>L2 en tant que langue d'enseignement Aucun statut pour la L1</b>
<b>Transitoire</b>	Non adapté	Meilleur moyen d'allier l'acquisition d'une L2 dominante et le renforcement de la L1, en tant que soutien aux élèves les plus jeunes	Bon moyen, pour des élèves PLUS AGES, d'acquérir une L2 dominante mais sur la base d'une vision unilingue de la société. Non adapté au niveau précoce / primaire	Non adapté
<b>Maintien</b>	Efficace pour le maintien de la L1, mais fondé sur une vision unilingue de la société – donc incompatible avec les normes du Conseil de l'Europe	Meilleur moyen d'associer le maintien d'une L1 moins enseignée et l'apprentissage de langues vivantes dans le cadre scolaire	Non adapté	Non adapté
<b>Enrichissement</b>	Pas très efficace	Meilleur moyen d'étudier des langues vivantes dans le cadre scolaire	Bonne expérience lorsque la L1 (sous sa forme courante et écrite) jouit d'une forte présence dans le contexte social	Non adapté

*Tableau 3 Quatre formes d'enseignement par objectifs (Ó Riagáin et Lüdi, 2003)*

Si l'on croise ces catégories avec la définition de l'enseignement bilingue que nous avons utilisée comme point de départ (« mode de scolarisation dans lequel tout ou partie des contenus disciplinaires sont dispensés dans au moins deux langues », Candelier et Castellotti, 2013), on voit que seule l'immersion partielle peut être considérée comme un type d'enseignement bilingue. Les catégories proposées par Ó Riagáin et Lüdi serviront



comme point de départ à notre réflexion, avec pour objectif la définition de ce que nous entendrons par enseignement bilingue dans le cadre de notre étude.

Ces catégories sont utiles, pour, dans un premier temps, mettre en avant le fait que l'enseignement bilingue et l'immersion entretiennent des rapports étroits. L'historique de l'enseignement immersif est fortement lié au contexte canadien, avec le développement de cursus scolaires en français (voir par exemple Calvé 1991). Nous retenons la définition de Pellerin (2008, p.307), qui le définit comme « une approche pédagogique de L2<sup>n33</sup> qui préconise avant tout l'apprentissage d'une langue cible dans un contexte qui ressemble le plus à un apprentissage naturel ». Dans la mesure où l'on vise la reproduction des conditions d'acquisition « naturelles », le démarrage de la L2 a lieu en général tôt dans la scolarité (on parle d'immersion précoce).

Cette « approche pédagogique » ne détermine pas, en soi, la place et le rôle accordés à la L1, d'où les différentes possibilités inventoriées par Ó Riagáin et Lüdi. Dans certains cas, l'immersion peut conduire « à une séparation stricte entre les langues » (Aymonod et al., 2006, p.33), voire à la submersion lorsque la L1 est privée de statut (voir tableau ci-dessus). Duverger (2007, p.82) estime pour sa part qu' « un dispositif bi-plurilingue n'est pas un dispositif d'immersion, il ne consiste pas à conduire des cours entièrement en L2 ».

La citation de Duverger nous amène à devoir établir une distinction claire entre les considérations portant sur les langues en tant qu'objets d'apprentissage et celles qui les appréhendent en tant que moyens d'enseignement de ce qu'on appelle les DNL (« disciplines non linguistiques » comme l'histoire, etc.). Indépendamment de toute politique de mise en relation entre les langues, l'enseignement bilingue se caractérise, d'abord, par les choix qu'il fait concernant sa façon de prendre en charge l'enseignement de la L1 et de la L2 et l'enseignement en L1 et en L2. Ces choix sont déterminants pour la formation linguistique des élèves, susceptible de varier énormément d'un enseignement bilingue à l'autre.

On ne peut faire l'économie de s'interroger sur ce que recouvre, dans le contexte de l'enseignement bilingue, les notions de L1 et de L2. Y répondre implique de prendre en compte le fait que les choix linguistiques opérés pour définir des formes scolaires sont toujours en lien avec des questions relevant des politiques linguistiques. Ainsi, si l'on s'en tient au contexte français, qui nous intéresse, l'opposition tracée entre le modèle « unilingue » (L1 en tant que langue d'enseignement et L2 comme matière) et le modèle de la submersion (L2 en tant que langue d'enseignement et pas de statut pour la L1) ne peut se comprendre qu'à travers la prise en compte d'éléments d'ordre socio-historique. Le modèle de la submersion correspond à ce qu'a vécu, sous la 3<sup>ème</sup> République et jusqu'au milieu du 20<sup>ème</sup> siècle, des générations d'enfants locuteurs du breton, de l'occitan, du basque, etc. ayant dû renoncer, sur les bancs de l'école, à l'usage de leur L1 au profit du français. Ces langues (le breton, l'occitan...) sont, aujourd'hui, réintroduites dans l'enseignement en tant que « langues régionales » (cf. 1.1.4) selon différentes modalités que nous exposerons dans le chapitre 5. En prenant en considération le statut de ces langues dans la société et leur place dans l'institution scolaire d'aujourd'hui, on fera remarquer, pour la France hexagonale, que :

---

<sup>33</sup> Langue seconde

- le modèle unilingue a remplacé celui de la submersion puisque le français, langue nationale, est à présent établi officiellement comme langue d'enseignement sur la totalité des matières<sup>34</sup>.
- le modèle de l'immersion partielle organise l'enseignement à la fois dans la langue nationale et dans des langues jadis exclues par le modèle fondé sur la submersion (c'est le cas cursus bilingues publics à parité horaire français-occitan ou français-breton par exemple)
- le modèle de l'immersion totale organise quant à lui la totalité de l'enseignement dans l'une de ces langues (écoles Diwan pour le breton, Calandreta pour l'occitan, Ikastola pour le basque...)

Dans ces conditions, on pourra se demander en quoi le modèle de l'immersion totale est-il différent du modèle unilingue. Dans la mesure où ces dispositifs organisent la totalité de l'enseignement dans une seule langue, est-il utile de les différencier, et si oui, sur quels critères ? Peuvent-ils être qualifiés de « bilingues » ?

En ce qui nous concerne, nous estimons, premièrement, que le modèle unilingue (aujourd'hui le plus répandu en France), et le modèle de l'immersion totale (beaucoup plus rare) ne peuvent être confondus. Conformément à l'importance que nous accordons à la prise en compte du contexte socio-politique, nous considérons que le dispositif organisant la totalité de l'enseignement dans une langue minorisée ne peut être qualifié d'unilingue dans la mesure où sa finalité est de permettre aux enfants d'acquérir, dès leur plus jeune âge, un second code. On qualifiera cet enseignement de bilingue, non pas en vertu d'une répartition des enseignements dans au moins deux langues, mais au regard du bilinguisme auquel il forme les élèves. Cette définition converge avec la proposition de Gajo (2011, p.56) qui voit en l'enseignement bilingue l'« enseignement complet ou partiel d'une ou de diverses disciplines non linguistiques (DNL) dans une langue seconde d'enseignement ».

En France, l'enseignement bilingue se présente, donc, sous deux modalités : l'immersion partielle et l'immersion totale. Pour résumer ici ce qui sera abordé plus amplement dans le chapitre consacré à la description de notre terrain de recherche, nous dirons que la configuration de l'immersion partielle est mise en œuvre dans les écoles publiques dispensant un enseignement en langue régionale à parité horaire avec le français, tandis que la seconde est organisée au sein d'écoles associatives, dans lesquelles l'enseignement se fait entièrement dans la L2, qui est la langue régionale « locale ». En France métropolitaine, le « tout en L2 » n'existe que dans le cas de l'immersion en langue régionale, qui concerne l'alsacien, le basque, le breton, le catalan et l'occitan. Le français y bénéficie d'un enseignement spécifique, en tant que matière.

### **3.3.2 Situer les pratiques comparatives**

Nous avons fait la distinction, essentielle dans le cadre de l'analyse des dispositifs bilingues, entre les langues à apprendre (langues comme matières) et les langues pour apprendre (langues comme moyens d'enseignement). Spontanément, on aura tendance à situer les

---

<sup>34</sup> En dehors des dispositifs cités par Candelier et Castellotti, 2013 (cf. 3.3.1.1)

potentialités comparatives de l'enseignement bilingue dans la première configuration, où les langues sont objets d'apprentissage en elles-mêmes et pour elles-mêmes.

Mais les choses sont-elles si simples ? Un nombre important de travaux est consacré à la question du rôle de la L1 et de L2 en tant que langues d'enseignement dans le contexte bilingue, dont ceux menés depuis quelques années autour de la notion « d'alternance raisonnée de langues » (Moore, 2006, Aymonod et al., 2006, Duverger, 2008). On constate que ces travaux n'excluent pas une prise en compte des langues en tant qu'objets d'étude, bien au contraire, puisqu'ils partent du principe, désormais bien établi, « qu'on apprend mieux les langues en les sollicitant au travers d'activités disciplinaires, qui permettent de leur donner un véritable sens communicatif » (Candelier, 2008, p.75). Ceci implique qu'on ne considère pas la formation linguistique des élèves comme limitée aux portes de la classe de langue : dans l'enseignement bilingue, la formation linguistique se prolonge dans la possibilité, pour l'élève, de bénéficier d'un enseignement des disciplines du programme à la fois dans la L1 et dans la L2. On considérera qu'il s'agit d'un continuum. Cela signifie, concrètement, que les considérations d'ordre métalinguistique (c'est-à-dire portant sur la langue elle-même) ne sont pas limitées au cadre de l'enseignement des langues comme matière (L1, L2, et les LE éventuellement enseignées par ailleurs) mais qu'elles peuvent surgir en situation d'enseignement des DNL, que ce soit en L1 ou en L2.

L'expérience de didactique intégrée des langues qui se développe à grande échelle depuis les années 1980 dans le Val d'Aoste en Italie (voir Cavalli, 2005) ne peut manquer ici, d'être citée. Candelier et Castellotti (2013, p.195) la définissent comme « une éducation bilingue généralisée, de l'école maternelle à l'enseignement secondaire, dans laquelle l'alternance des langues est mobilisée et légitimée comme ressource pour la construction des connaissances, à la fois linguistiques et disciplinaires».

Dans la mesure où ces mêmes auteurs (ibid, p.195) affirment que, dans le cadre de l'enseignement des DNL, « l'intégration didactique se construit de manière située, "en contexte", dans les activités d'apprentissage scolaire "ordinaire" où on vit "au quotidien les problèmes de traduction, d'interprétation, où on cherche des relations entre les langues, des transparences, des dissemblances, des étymologies [...]» », on considérera que la construction de ces connaissances linguistiques est, en partie au moins, le fruit d'un travail comparatif entre les langues.

Les potentialités comparatives de l'enseignement bilingue se situent donc dans les deux versants de la formation linguistique des élèves (langues comme matières et langues comme moyens d'enseignement).

Dans le cas de l'enseignement bilingue organisé sous la forme d'une immersion totale (3.3.1), la situation est nécessairement différente : dans la mesure où l'enseignement des DNL ne se fait qu'en L2, les potentialités se situeront plutôt dans le cadre de l'étude des langues comme matière.

### **3.3.3 L'enseignement bilingue : une approche plurielle ?**

#### **3.3.2.1 Une « approche » ?**

De nombreux chercheurs s'interrogent sur la place de l'enseignement bilingue au sein des approches plurielles, qui est bien plus délicate à déterminer que celle de la traduction ou de

la didactique du détour, notamment en raison des multiples formes que peut prendre celui-ci.

Nous avons remarqué que, lorsqu'ils s'interrogent sur l'ouverture du concept « approches plurielle » à d'autres démarches, c'est toujours à partir d'une évaluation du caractère « pluriel » de la chose que se fonde l'argumentation, le terme « approche » ne faisant pas, lui, pas l'objet de débat. Nous souhaitons, quant à nous, l'intégrer à notre réflexion.

On peut, pourtant, se demander en quoi l'« enseignement bilingue », en tant que forme scolaire, peut-être inclus dans le terme « approche », qui mériterait peut-être d'être précisé. En 3.3.1, on a pu voir que Candelier (2003a) parlait de « démarche » et Kervran (2008) d'« intervention didactique ». Sans passer par une revue terminologique détaillée de tous les synonymes du mot « approche » utilisés pour désigner les approches plurielles, on dira que celle-ci correspond à une façon de considérer les langues et d'agir sur/avec elles. L'approche est donc, fondamentalement, le résultat de choix.

Ce terme peut-il englober à la fois un ensemble d'activités précises, délimitées par un périmètre didactique lui aussi précis, comme c'est le cas pour l'éveil aux langues, et ce qui relève d'une forme scolaire comme l'est l'enseignement bilingue, qui a pour mission d'organiser la programmation de cours? L'enseignement bilingue n'est pas, en soi, une approche : il est une forme scolaire, un dispositif éducatif qui organise l'enseignement en deux langues, selon différentes modalités. Seule la détermination de ces différentes modalités constitue une « approche » des langues, au sens que nous lui avons donné plus haut. En tant que « façon d'aborder les langues », une approche agit potentiellement à tous les niveaux d'intervention didactique : programmation des cours, définition des contenus, articulation entre les disciplines, détermination des usages langagiers en cours, etc... Pour cette raison, en fonction des choix que l'enseignement bilingue décide de faire avec les langues dont il dispose (en particulier la L1 et la L2), on pourra, premièrement, déterminer s'il s'agit d'un enseignement en immersion totale, partielle, etc. (voir plus haut Ó Riagáin et Lüdi, 2003) et, deuxièmement, définir si cette forme d'enseignement est plurielle, en fonction de la façon dont elle aborde les langues.

### **3.3.2.2 Un enseignement « pluriel » des langues ?**

Cette question nécessite un examen des critères nécessaires pour qu'une approche soit qualifiée de plurielle. Ces critères sont identiques à ceux que nous avons évoqués pour la traduction et la didactique du détour mais, dans le cas de l'enseignement bilingue, ils ont des répercussions sur l'approche elle-même, qui devra s'adapter pour être « en conformité » avec les critères. En effet, contrairement aux autres approches (éveil aux langues, etc.), qui sont ou ne sont pas plurielles par définition, l'enseignement bilingue est, lui, pluriel à certaines conditions.

Dans son livre *Plurilinguisme et école*, Moore (2006, p. 124) explique que « peu de démarches méthodologiques sont pensées explicitement en termes d'articulation des langues » et permettent d'assurer « la coexistence des langues dans la construction curriculaire ». C'est sur la notion d'articulation des langues entre elles que l'enseignement bilingue (qui dispose, en principe, de deux langues d'enseignement, également langues enseignées) doit agir pour pouvoir être qualifié de pluriel. Dans la dynamique des recherches autour du plurilinguisme et de l'éducation plurilingue, Candelier (2008, p.75) affirme que « ce n'est pas n'importe quelle alternance de langues dans le curriculum qui peut être considérée comme relevant de

la didactique du plurilinguisme, car de tels avantages supposent que des relations soient établies entre les langues », tandis que pour Kervran (2008, p.65), l'« enseignement bilingue fait partie des approches plurilingues mais n'est une approche plurielle que s'il inclut la dimension d'appui sur les synergies entre les langues ».

Que doit-on entendre, précisément, par synergie ? La dimension comparative du rapprochement entre les langues du curriculum est clairement établie par certains auteurs comme Candelier (2008, p.75) pour qui « l'enseignement bilingue ne peut s'inscrire dans la didactique du plurilinguisme que s'il y a un travail comparatif entre les langues » ou pour Gajo, qui rattache l'enseignement bilingue à la didactique du plurilinguisme en tant qu'« approche comparative » : « la didactique du plurilinguisme au sens fort regroupe plutôt les méthodologies relevant d'approches comparatives (didactique des langues voisines, didactique intégrée, certains aspects de l'éveil aux langues), et de l'enseignement bi-plurilingue » (Gajo 2006, p. 63).

Nous prions le lecteur de nous pardonner l'emploi de ces deux citations, déjà mobilisées dans le chapitre 2, pour d'autres motifs. Ces auteurs restituent l'essentiel du propos à retenir ici, à savoir que l'enseignement bilingue peut être cloisonnant : dans le cadre du paradigme monolingue, rien ne le prédispose à aménager des espaces de rencontre de la L1 et la L2

La mention « bi-plurilingue », désormais courante pour qualifier l'enseignement bilingue, ne prend son sens que dans cette perspective comparative ou, tout au moins, dans l'aménagement de ces espaces de rencontre. Le préfixe *pluri-* signe le passage d'une représentation quantitative des choses (mono-langue/uni-langue/bi-langue, etc...) à une vision qualitative ou, quel que soit le nombre de langues, la question qui importe est celle de savoir ce que l'on fait avec ces langues en termes de rapprochement. Dans la mesure où ce rapprochement est de nature comparative, l'adjectif « plurilingue » doit être entendu ici au sens de « pluriel », conformément à la distinction que nous avons préalablement opérée entre ces deux termes. L'adjonction du préfixe *bi-* à celui de *pluri-* ne représente finalement rien d'autre (et c'est déjà beaucoup) que les potentialités comparatives, donc plurielles, de l'enseignement bilingue.

L'approche des langues, en tant que façon de considérer les langues et d'agir sur/avec elles, concerne donc, dans un premier temps, les choix faits quant à la détermination des langues qu'on intègre dans l'enseignement bilingue et le rôle qu'on leur attribue dans le dispositif, et, dans un deuxième temps, les choix quant aux interactions qu'on décide de créer, ou non entre ces langues.

### **3.3.4 Enseignement bi-plurilingue et comparaison des langues : quelles mises en œuvre ?**

#### ***3.3.4.1 L'enseignement bilingue : didactique intégrée ou approche plurielle à part entière ?***

On a établi que l'enseignement bilingue pouvait être considéré comme une approche au sens large du terme, en tant que façon de considérer les langues et d'agir sur elles. Cette approche, dans la mesure où elle favorise la mise en relation des langues entre elles, peut être qualifiée de plurielle. Une fois cela résolu, la question que nous souhaitons considérer est la suivante : s'il est pluriel, l'enseignement bilingue constitue-t-il une approche plurielle à

part entière ou bien fait-il partie d'une approche plurielle déjà existante ? Cette question est importante à régler pour pouvoir appréhender la façon dont la comparaison des langues peut être mise en œuvre dans l'enseignement bilingue.

La plupart des auteurs semble converger vers un rattachement de l'enseignement bilingue à la didactique intégrée des langues. De toute évidence, si la L1 et la L2 sont mises en relation, il y a bien articulation des langues du curriculum entre elles. Ainsi, les auteurs du CARAP (2010, p.6) affirment qu'on retrouve la didactique intégrée « (...) dans certaines modalités d'éducation bilingue (ou plurilingue) qui ont le souci d'optimiser les relations entre les langues utilisées (et leur apprentissage pour construire une véritable compétence plurilingue ». Affirmation réitérée en 2012 dans le document « compétences et ressources » du CARAP « (...) certaines approches de l'enseignement bilingue (...) peuvent relever de la didactique intégrée ». De Pietro (2014, p.232) va au-delà en stipulant que « les formes d'enseignement bilingue (...) s'approchent encore plus d'une maîtrise actionnelle dans la langue-culture cible » que les autres types de didactique intégrée.

Mais certains éléments viennent, selon nous, contrebalancer cette unanimité. On rappelle, en effet, que la didactique intégrée consiste à rapprocher les langues selon le principe de prendre appui sur le connu (la L1) pour aborder l'inconnu (les LE). Dans la mesure où, dans certaines formes d'enseignement bilingue, le démarrage de la L2 se fait le plus tôt possible (en général dès le début de la scolarisation, et dans des conditions d'acquisition les plus naturelles possibles : voir plus haut, 3.3.1.2), ce principe n'a pas toujours lieu d'être.

On s'en remettra, pour conclure sur cette question, à Candelier et Shröder-Sura (2015, p.13) :

« Que ce soit comme variété de didactique intégrée ou comme approche plurielle spécifique, l'éducation bilingue mettant les langues en contact a toute sa place, avec ses spécificités, au sein des approches plurielles. C'est cela l'essentiel ».

#### ***3.3.4.2 Rôle de la didactique intégrées, de l'intercompréhension et de l'éveil aux langues***

Dans la mesure où, on l'a vu, les trois approches plurielles « de référence » ne s'excluent pas mutuellement, peuvent-elles intervenir dans un dispositif bilingue ? Si oui, comment ? D'autres approches telles que la didactique du détour ou la traduction peuvent-elles y être également pratiquées ?

Nous synthétisons ici ce que nous avons développé précédemment. 1) Si l'enseignement bilingue est pluriel, c'est parce qu'il met la L1 et la L2 en relation à travers leur comparaison. 2) Ce principe, s'il est appliqué, fait que l'on peut considérer l'enseignement bilingue comme un enseignement pluriel, voire comme une forme de didactique intégrée des langues. Mais : cela ne nous dit rien des moyens de cette mise en relation. Nous considérons que ces moyens ne sont autres que l'éveil aux langues, l'intercompréhension, la didactique du détour et la traduction : ces approches constituent les mises en œuvre concrètes du rapprochement entre les langues qui font que l'enseignement bilingue peut être qualifié de pluriel. Le tableau ci-dessous récapitule les possibilités d'insertion des approches plurielles évoquées dans ce chapitre au sein d'un enseignement bi-plurilingue.

Enjeu d'accès au sens	Langues comme matière	Langues comme moyens d'enseignement des DNL
Oui	Intercompréhension Traduction	Intercompréhension Traduction
Non	Éveil aux langues Didactique du détour	

Tableau 4 Intégration des approches plurielles dans l'enseignement bilingue

Nous souhaitons montrer ici que toutes les approches plurielles classées dans notre typologie des approches plurielles (hors traduction) trouvent leur place dans l'enseignement bilingue, en particulier dans le cadre des cours de langue où elles peuvent toutes être mobilisées, que ce soit pour travailler spécifiquement les compétences en L1 et en L2 (didactique du détour), ou pour initier les élèves au fonctionnement d'autres langues, sans enjeu d'accès au sens, et avec l'appui de la diversité linguistique (éveil aux langues et didactique du détour). Ce tableau met par ailleurs en évidence le fait que l'intercompréhension peut intervenir également dans le cadre d'un cours de DNL, où l'enseignant peut être amené à mobiliser des concepts dans d'autres langues que celle du cours, et ceci même si dans le cas de l'immersion totale, où seule la L2 est, *a priori*, utilisée comme moyen d'enseignement. En effet, on ne peut jamais exclure que, dans le cadre du cours, la L1 soit mobilisée afin d'explicitier le sens d'un terme donné en L2, réfléchir sur une étymologie commune, etc.

Comment, dans le contexte français (métropolitain), ces approches plurielles peuvent être intégrées dans l'enseignement bilingue ? Nous avons exposé en 3.3.1 que celui-ci se présente sous deux modalités : l'immersion partielle et l'immersion totale.

Il nous semble que ce qui est susceptible d'orienter les choix institutionnels vers telle ou telle approche plurielle tient beaucoup aux langues elles-mêmes. Lorsque la L1 et la L2 sont proches (par exemple, l'occitan et le français), l'enseignement bilingue se révèle un terrain particulièrement propice au développement de compétences en intercompréhension, dans le cadre de ce que Fonseca (2012, p.4) appelle un cursus bilingue en langues proches. Un tel travail participe de toute évidence pleinement à l'éducation plurilingue, par sa contribution à la formation plurilingue des élèves (voir le chapitre 1).

L'éducation au plurilinguisme, autre composante de l'éducation plurilingue, est un défi que l'enseignement bilingue a toutes les chances de pouvoir relever, d'abord, par la nature même du duo formé par la L1 (le français) et la L2 (langue régionale). Cette dernière n'est pas n'importe quelle langue : sa présence même au sein d'un enseignement bilingue, officiel, reconnu, voire administré par l'état est, en soi, une histoire dans l'histoire, qui s'écrit aujourd'hui sous des auspices bien plus heureux que ceux connus jusqu'alors (voir à ce sujet, entre autres Puren et Cortier, 2008). Ainsi en est-il de l'expérience du groupe INRP de l'IUFM de Toulouse « Maîtrise du français et familiarisation avec d'autres langues ». Reposant sur l'hypothèse selon laquelle « une situation scolaire bi-lingue, voire pluri-lingue est de nature à favoriser la construction de savoirs métalinguistiques » (Charmeux, 1992, p.155), la recherche montre comment la découverte des langues de la diversité s'est ancrée dans la mise en œuvre, au préalable, de « conduites comparatives » (Charmeux, 1992, p.156) centrées sur l'occitan et le français. L'expérience, conduite dans une Calandreta Toulousaine, rend compte de l'intérêt de mener des projets de découverte

des langues pouvant aboutir à un travail approfondi de comparaison des fonctionnements linguistiques, en partant des langues du bilinguisme des élèves, héritières d'un long passé diglossique mais qui, mises en relation dans une perspective comparative, s'avèrent fécondes en termes de construction de « savoirs métalinguistiques plus précoces et plus profonds » et permettent de « transformer les situations diglossiques (...) en bi- ou plurilinguisme positif (..) ». (Charmeux, 1992, p.171).

Ensuite, l'éducation au plurilinguisme peut être prolongée par l'introduction d'une approche plurielle comme l'éveil aux langues, par les possibilités qu'elle offre en termes de réflexions sur le statut des langues, de valorisation la compétence plurilingue quelles que soient les langues qui la composent, etc.

L'enseignement bilingue est concerné, au même titre que l'enseignement monolingue, par les projets visant à articuler les approches plurielles avec le reste des enseignements, comme l'indiquent les auteurs du CARAP (2012, p.7<sup>35</sup>): « (...) on peut combiner enseignement de disciplines non linguistiques avec une approche de type éveil aux langues ou une approche relevant de l'intercompréhension entre langues parentes ». Ces approches sont susceptibles de trouver en l'enseignement bilingue ce que Castellotti et Moore (2005, p.130) appellent un « contexte favorisant », dans lequel « les bi-/plurilingues (...) usent de savoirs d'appui dans la découverte et la manipulation des faits langagiers dont la plus grande disponibilité favorise à la fois la stimulation d'hypothèses sur les fonctionnements linguistiques, et leur mise en oeuvre dans des environnements diversifiés »

### **3.4 Un cadre de référence pour les approches plurielles : le CARAP**

#### **3.4.1 Présentation du CARAP**

Le projet CARAP, mené de 2008 à 2012, est un travail réalisé sous l'égide du CELV dans le prolongement de son deuxième projet à moyen terme ALC (A travers les Langues et les Cultures) mené de 2004 à 2007 et intitulé « Les langues pour la cohésion sociale : l'éducation aux langues dans une Europe multilingue et multiculturelle ». Dans le document préparatoire à l'usage du CARAP, il est rappelé que son « but essentiel » est d'« offrir aux acteurs de la formation des outils opératoires afin de travailler en classe au développement de la compétence plurilingue et interculturelle ». Le projet aboutit à l'élaboration d'un référentiel de compétences et à la mise en ligne d'une banque de données pour les matériaux didactiques (publications-ressources) relevant des approches plurielles, que nous présenterons dans le chapitre suivant : « ressources pour la comparaison des langues ». Le CARAP et ses instruments sont destinés à différents acteurs éducatifs : « Enseignant-e-s de toutes matières s'intéressant à la formation plurilingue et interculturelle des apprenant-e-s; Formateurs/formatrices d'enseignant-e-s ; Responsables éducatifs; Concepteurs/conceptrices de curricula et de matériaux d'enseignement ».

Dans le cadre précis de ce chapitre, ce qui nous intéresse se situe dans le référentiel lui-même, c'est donc sur celui-ci que nous allons centrer notre étude.

Pour les concepteurs du CARAP (Michel Candelier, Antoinette Camilleri-Grima, Véronique Castellotti, Jean-François De Pietro, Ildikó Lörincz, Franz-Joseph Meissner, Anna Schröder-Sura et Artur Noguero), s'il est évident que les approches plurielles ont

---

<sup>35</sup> Document « Compétences et Ressources »



acquis une légitimité dans le champ de la didactique des langues, il est également indispensable de les adosser à un référentiel de compétences et de ressources, dont l'absence « constitue un handicap important pour l'enseignement des langues et des cultures » (CARAP, 2010, p.10). Ce référentiel entend pour à la mise en œuvre du plurilinguisme « que ce soit au niveau de l'établissement de curricula, de la fabrication de matériaux didactiques, de la formation des enseignants ou des choix que chaque enseignant peut et doit effectuer en fonction, en particulier, des caractéristiques des apprenants dont il a la charge ». Reprenant le principe selon lequel la didactique du plurilinguisme s'exerce à travers diverses « approches plurielles », les auteurs stipulent qu' « un tel référentiel est nécessaire pour penser l'articulation entre ces approches, tout autant que celle de ces approches avec l'enseignement de chaque langue ». (Candelier et Castellotti, 2013, p.192). Le CARAP repose sur l'idée que les approches plurielles présentent des synergies qu'il faut exploiter. Ce qui est en jeu, c'est, si l'on peut dire, le rapprochement des approches mais également leur ouverture à d'autres enseignements, linguistiques et non linguistiques (DNL). Le référentiel du CARAP souhaite mettre en avant tout ce qu'il est possible de mutualiser, en termes de compétences, à travers l'éveil aux langues, l'intercompréhension et la didactique intégrée. Ce faisant, il évite un écueil, celui qui aurait abouti, paradoxalement, au cloisonnement des approches entre elles. Il est un outil conçu pour permettre aux approches plurielles de rester véritablement plurielles, c'est-à-dire non centrées sur elles-mêmes, ouvertes.

Ce qui est commun entre les diverses approches plurielles se joue notamment du côté des compétences et des ressources. Dans le cadre du CARAP, par « ressource » il faut entendre les « ressources "internes" » (CARAP, 2010, p.16), qui correspondent à des « capacités, dispositions, ou encore connaissances ou composantes ». Les ressources sont composées de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, tandis que les compétences sont définies comme « des unités d'une certaine complexité, qui font appel à différentes « ressources » (relevant à la fois des savoirs-faire, des savoirs, et des savoir-être) qu'elles mobilisent » (CARAP, 2010, p.15). Les compétences et les ressources sont donc constitutives des compétences, et contribuent à leur mise en œuvre. Les auteurs du CARAP rattachent les premières au « domaine de l'usage et des besoins sociaux », et les secondes « au domaine de la psychologie cognitive et développementale » (CARAP, 2010, p. 16).

En voulant mettre au jour ces compétences et ces ressources, les concepteurs du CARAP s'attellent à un travail très précis de description de celles-ci, et, ce faisant, contribuent, à décrire les composantes de la compétence plurilingue et pluriculturelle :

« (...) si la compétence plurilingue et pluriculturelle est bien celle que les instruments du Conseil de l'Europe décrivent, et si on souhaite réellement donner un sens au principe de synergie recommandé, il convient, pour aider l'apprenant à construire et à enrichir continuellement sa propre compétence plurilingue, de l'amener à se constituer un arsenal de savoirs, savoir-faire et savoir-être ». (CARAP, p 7).

De tels savoirs, savoir-faire et savoir-être ne sont-ils pas, en effet, constitutifs de la compétence plurilingue et pluriculturelle elle-même, unique et évolutive, de chaque individu ?

Le travail des auteurs du CARAP a consisté, d'une part à « caractériser des compétences globales qui apparaissent comme récurrentes, spécifiques, dans la perspective des approches plurielles (...) » et, d'autre part « à lister les ressources, de divers ordres, qui doivent pouvoir être mobilisées dans diverses situations/tâches et pour diverses compétences » (CARAP, 2010, p.18)

Une mise en perspective systématique est proposée entre les ressources décrites et l'apport que représentent les approches plurielles à leur construction chez l'apprenant, représenté de la façon suivante :

+++	L'apport des approches plurielles est <b>nécessaire</b>	pour les ressources que l'on <b>ne peut probablement pas atteindre sans</b> les approches plurielles.
++	L'apport des approches plurielles est <b>important</b>	pour les ressources que l'on peut certes atteindre sans les approches plurielles, <b>mais beaucoup moins facilement.</b>
+	L'apport des approches plurielles est <b>utile</b>	pour les ressources que l'on peut certes atteindre sans les approches plurielles, mais pour lesquelles leur contribution possible <b>semble suffisamment utile pour être mentionnée.</b>

Tableau 5 Evaluation de l'apport des approches plurielles (CARAP, 2010, p.29)

Le référentiel est composé d'un tableau de compétences et de trois listes de ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être). Les listes possèdent une organisation interne dans laquelle les descripteurs de ressources sont décomposés en plusieurs sous-niveaux.

### 3.4.2 Un descripteur pour la comparaison des langues : « savoir comparer »

C'est précisément aux descripteurs de ressources pour les savoir-faire que nous souhaitons nous attarder. Conformément aux principes d'organisation de tous les descripteurs de ressources, les savoir-faire sont composés :

- de prédicats, exprimant « un type de savoir-faire (*savoir observer, savoir écouter, savoir repérer, savoir comparer, savoir utiliser, savoir interagir, savoir s'approprier, être capable de mémoriser...*) »
- d'objets, c'est-à-dire « ce à quoi s'applique ce savoir-faire : *des systèmes d'écriture (savoir observer -), les malentendus (savoir repérer -), le répertoire des interlocuteurs (savoir tenir compte de -), situation de contacts (savoir interagir en -)* » (CARAP, 2010, p.105)

S.1 Savoir observer, savoir analyser
S.2 Savoir identifier, savoir repérer
<b>S.3 Savoir comparer<sup>36</sup></b>
S.4 Savoir parler des langues et des cultures
S.5 Savoir utiliser ce qu'on sait dans une langue pour comprendre dans une autre langue ou produire dans une autre langue
S.6 Savoir interagir
S.7 Savoir apprendre

Tableau 6 Liste des prédicats pour les savoir-faire

Que recouvre le descripteur « savoir comparer », dont l'intitulé complet est « savoir comparer les phénomènes linguistiques ou culturels de langues ou cultures différentes [savoir percevoir la proximité et la distance, linguistiques ou culturelles] » ?

Son rapport aux approches plurielles est évalué au niveau le plus élevé (cf. tableau 5). On considère donc que « savoir comparer » est un savoir-faire « que **l'on ne peut probablement pas atteindre sans** les approches plurielles » (CARAP, 2010, p.29). Ce positionnement n'est pas sans nous interpeler. Au-delà de son caractère logique (toute comparaison, quelle qu'elle soit, n'est effectivement possible que si plusieurs objets sont soumis en même temps à l'observation), il confirme la dimension comparative des approches plurielles telle que nous l'avons exposée dans le chapitre 2.

Ceci posé, considérons les contenus du prédicat « savoir comparer ». Il se compose de dix sous-catégories d'objets

S.3.1 Maîtriser les démarches de comparaison
S.3.2 Savoir percevoir la proximité et la distance sonore [savoir discriminer auditivement]
S.3.3 Savoir percevoir la proximité et la distance graphique
S.3.4 Savoir percevoir la proximité lexicale
S.3.5 Savoir percevoir une ressemblance globale entre deux / plusieurs langues
S.3.6 Savoir comparer les rapports graphie/phonie entre les langues
S.3.7 Savoir comparer les fonctionnements grammaticaux de langues différentes
S.3.8 Savoir comparer les fonctions grammaticales entre des langues différentes
S.3.9 Savoir comparer les cultures communicatives
S.3.10 Savoir comparer des phénomènes culturels (percevoir la proximité/la distance culturelle)

Tableau 7 Liste des objets pour le prédicat « savoir comparer »

La première sous-catégorie, *maîtriser les démarches de comparaison*, décrit selon nous des éléments plutôt d'ordre méthodologique (par exemple : « savoir établir des mises en relation de ressemblance et de différence entre les langues / les cultures à partir de l'observation / l'analyse / l'identification / le repérage de certains de leurs éléments » (S3.1.1) ou encore « savoir émettre des hypothèses concernant la proximité / la distance linguistique ou culturelle » (S3.2.2). Les autres sous-catégories de savoir-faire font, elle, plus ou moins explicitement référence aux niveaux d'analyse de la langue de Gombert (1990).

<sup>36</sup> Souligné par nous

### 3.4.3 Questionnements et perspectives

Comment ne pas s'interroger sur les liens d'inclusion possibles entre le prédicat « savoir comparer » et d'autres prédicats comme « savoir observer/ analyser » et « savoir identifier/repérer »? Cette question doit être traitée au regard de la réflexion des concepteurs du CARAP sur le principe d'exclusion mutuelle des prédicats entre eux :

« On attend d'une liste de catégories que les éléments qui la composent soient mutuellement exclusifs les uns des autres : chaque catégorie devrait être clairement distinctes des autres catégories ». (CARAP, 2010, p.27)

Ce principe, pour évident qu'il soit, n'est, cependant, pas jugé applicable aux contenus du CARAP, « dans la mesure où les opérations, modes de connaissance et manières d'être/attitudes auxquels ces prédicats renvoient (observer, analyser, savoir, savoir que, respecter, être disposé à..., etc.) ont une autonomie très relative les unes par rapport aux autres » (CARAP, 2010, p.27) La question de l'exclusion mutuelle de ces savoir-faire entre eux revient effectivement à s'interroger sur le fait que ces opérations puissent être des composantes les unes des autres, et pose la question de leur autonomie respective. Ainsi, pour *comparer* et *identifier*, si les auteurs du CARAP considèrent que ces opérations sont, de prime abord, bien distinctes, ils constatent cependant qu' « il y a toujours une opération de comparaison sous-jacente à une opération d'identification » (CARAP, 2010, p.28) et proposent de considérer *savoir identifier* comme une « ressource composée » de *savoir comparer*. L'inclusion mutuelle de ces savoir-faire est formalisée sous forme de schéma dans lequel *comparer* constitue à la fois le point de départ et l'aboutissement d'une chaîne d'opérations (CARAP, 2010, p.107) : *savoir comparer* ← *savoir analyser* ← *savoir identifier* ← *savoir comparer*

Quoiqu'il en soit, la réflexion épistémologique menée par les auteurs du CARAP reste capitale, ne serait-ce que pour l'apport épistémologique que représente l'établissement d'un savoir-faire spécifique à la comparaison des langues. L'ensemble des descripteurs qui composent le savoir-faire « savoir comparer » est, en soi, un référentiel à lui tout seul pour la mise en œuvre de pratiques comparatives dans les classes. Assorti de la mise à disposition des « publications ressources » que propose le CARAP, il constitue, si l'on peut dire, un « cadre de référence pour la comparaison des langues » à l'intérieur même du Cadre de Référence pour les Approches Plurielles. Nous considérons que son élaboration peut permettre d'aider à la définition d'objectifs appropriés en termes de savoir-faire comparatifs, de connaissances sur les langues (savoirs métalinguistiques) et de savoir-être (attitudes vis-à-vis des langues). Le degré de précision atteint par les descripteurs représente, également, un outil précieux d'évaluation et d'accompagnement des élèves tout au long de leur parcours.

#### Conclusion

Ce chapitre, consacré aux approches plurielles, nous a permis d'aborder celles-ci dans toute leur richesse, à la fois en tant que réalisations didactiques et en tant que concept neuf, situé dans un contexte de recherche en plein essor. Chacune d'entre elle a une façon spécifique d'aborder les langues et de les mettre en relation, que nous avons mise en évidence dans notre proposition de typologie pour les approches plurielles, et notre proposition de typologie pour le classement des situations comparatives en termes de langues comparées

et de contenus travaillés. La première sera utilisée dans le chapitre suivant, consacré aux ressources pour comparer les langues, tandis que la seconde sera exploitée dans le chapitre 8, consacré à l'analyse macro des pratiques observées. Une réflexion approfondie sur l'articulation des approches plurielles avec l'enseignement bilingue a révélé à la fois la complexité de la notion même d'enseignement bilingue et les potentialités qu'elles offrent pour ce type de terrain : elles sont à la fois la garantie d'un enseignement des langues fondé, à minima, sur la mise en relation de la L1 et de la L2 et la possibilité, pour les élèves, de bénéficier d'une véritable éducation plurilingue. Dans l'accomplissement de cette mise en relation, les apports du CARAP ne sauraient être négligés : dans l'enseignement bilingue comme ailleurs, ce référentiel de compétences pour les approches plurielles se révèle un outil précieux, en particulier par le travail de description approfondi mené autour du savoir-faire « savoir comparer ».

## **CHAPITRE 4. DES RESSOURCES POUR COMPARER LES LANGUES**

Nous venons de décrire les évolutions historiques qui ont permis la structuration, au fil du temps, de pratiques pédagogiques centrées sur la comparaison des langues entre elles. Concernant les approches plurielles, nous avons, d'une part, vu en quoi elles constituaient un arrière-plan didactique de référence pour la comparaison des langues, et, d'autre part, constaté qu'elles étaient, chacune à leur manière, une façon d'aborder celle-ci. Dans la mesure où notre recherche est centrée sur les pratiques enseignantes, il nous paraît important de consacrer une partie de notre étude au recensement et à la description des ressources sur lesquelles les enseignants peuvent s'appuyer pour comparer les langues avec les élèves. C'est ce que nous entendons faire dans ce chapitre, en nous appuyant sur le cadre conceptuel des approches plurielles développé précédemment. En effet, en termes d'ingénierie pédagogique, l'existence des approches plurielles permet de décrire à la fois des ressources se situant explicitement en leur sein et des matériaux comparatifs n'ayant pas été conçus en référence à l'éveil aux langues, à l'intercompréhension, etc., mais qui peuvent, cependant, en relever.

Il ne s'agira pas, dans ce chapitre, de procéder à un recensement exhaustif de tous les outils disponibles pour la comparaison des langues à l'école : notre contribution consistera à présenter un certain nombre d'entre eux, qu'il s'agisse de publications de référence dans le domaine ou non, tout en explicitant la façon dont la comparaison des langues y est envisagée. Pour ce faire, nous utiliserons la typologie des approches plurielles proposée dans le chapitre 3, dans laquelle nous avons retiré le critère « niveau d'analyse de la langue », ce dernier ne pouvant, en effet, être renseigné qu'à la suite d'une analyse minutieuse et exhaustive de chaque activité composant la ressource. Le chapitre comporte quatre sections : nous présentons, d'abord, les ressources relevant de la didactique intégrées des langues (4.1), puis celles relevant de l'intercompréhension (4.2), de l'éveil aux langues (4.3) et de la didactique du détour (4.4), avant de terminer par une présentation des ressources didactique proposées par le CARAP (4.5).

### **4.1 Ressources en didactique intégrée des langues**

#### **4.1.1 Considérations préliminaires**

Par ressources, nous entendons à la fois des activités (ensemble de tâches, conçues autour d'objectifs, menées sur une plusieurs séances) et leurs supports matériels. On parlera également de « matériaux didactiques » ou d'« outils ». La description des ressources est faite à partir des métadonnées disponibles pour chacune d'entre elles. En général, il s'agit de la description qu'en font leurs auteurs.

La didactique intégrée des langues n'est pas sans nous poser problème concernant l'identification de publications de référence. En effet, ayant comme particularité de reposer sur la mise en relation des langues du curriculum, la didactique intégrée est liée aux spécificités de celui-ci. Les matériaux didactiques sont donc nécessairement différents en fonction des langues en présence dans le curriculum. N'étant, finalement, que l'application d'une démarche commune à une somme de configurations linguistiques particulières (nombre et nature des langues du curricula), la didactique intégrée ne peut concevoir

d'outils pour la classe utilisables par tous, partout. Pour prendre connaissance de ces outils, il faut donc regarder ce qui existe au cas par cas, langue par langue (didactique intégrée pour l'anglais et le français, etc...).

Dans le cadre de notre étude, la ressource relevant de la didactique intégrée doit être, à minima, centrée sur l'occitan et le français. En présentant ce qui va suivre, nous allons donc, nécessairement, faire un premier pas en direction de notre terrain de recherche, les écoles immersives en occitan Calandreta.

#### 4.1.2 Le fichier orthographique Palancas

*Palancas, fichier autocorrectif d'entraînement occitan-français* (Agar, 2008) est un ouvrage ayant fait l'objet d'une assez large diffusion dans le milieu de l'enseignement de l'occitan. Il vise à faire développer aux enfants bilingues un savoir-faire comparatif entre ces deux langues, à des fins de maîtrise orthographique essentiellement sur le français. En français, de nombreuses erreurs d'orthographe sont commises du fait de la morphologie silencieuse propre à cette langue. Le détour par d'autres langues, romanes en particulier, peut aider les élèves à déjouer ces erreurs.

L'acquisition d'un tel savoir-faire repose sur deux données essentielles 1) le fait qu'en français, de nombreuses difficultés orthographiques peuvent être résolues grâce à l'occitan 2) le fait que, cependant, tout n'est pas transférable d'une langue à l'autre, qu'il existe des différences orthographiques entre les deux langues et que ces différences peuvent être sources d'erreur.

Le fichier Palancas propose donc de formaliser un certain nombre de règles orthographiques (les « passerelles »<sup>37</sup>) pour aider les élèves à adopter la bonne graphie à la fois dans les situations où l'occitan peut aider le français, et dans les situations où une erreur peut survenir en français par mimétisme avec l'occitan. Le niveau graphie-phonie est le niveau le plus mobilisé dans le fichier. On le retrouve, notamment, pour toutes les activités dans lesquelles l'occitan est utilisé comme une aide à la transcription de sons en français, rendue problématique lorsque que plusieurs graphèmes sont disponibles pour un même phonème (chameaux, chevaux). Cela fonctionne aussi dans l'autre sens (mais plus rarement), c'est-à-dire lorsqu'on utilise le français pour aider à la transcription de sons en occitan). La démarche est prolongée, dans le fichier, par quelques exemples qui confrontent l'occitan avec l'espagnol, l'italien et le portugais.

Concrètement, le matériel est constitué de fiches traitant chacune un phénomène de correspondance orthographique (exemple : l'aluqueta ↔ l'alumette ; lo\_batèl ↔ le bateau, operation ↔ oparación ; musica ↔ musique). *Palancas* repose sur le raisonnement inductif des élèves, qui observent la correspondance orthographique proposée, en déduisent la règle (la « passerelle ») et réalisent ensuite des exercices d'application.

Cette ressource relève bien du cadre de la didactique intégrée des langues puisque qu'elle permet d'établir des liens entre les langues dont on recherche l'apprentissage dans le cursus scolaire. Cependant, dans le contexte bilingue français-occitan, son utilisation ne répond pas vraiment au principe, propre à la didactique intégrée, de prendre appui sur le connu pour aborder le moins connu, dans la mesure où les enfants sont bilingues. La dichotomie langue

---

<sup>37</sup> Traduction de « palancas »

connue / langue inconnue ne fonctionne pas au sens où l'on entend habituellement (apprentissage d'une langue étrangère, puis une autre, etc...). On peut, cependant, l'appréhender au travers du décalage de maîtrise orthographique dans les deux langues : en effet, en contexte immersif en occitan, les élèves de Calandreta apprennent d'abord à lire et à écrire dans cette langue, avant de démarrer l'étude du français en CE1 (7 ans). L'occitan peut jouer le rôle de langue miroir pour le code français à l'écrit.

Nous proposons le tableau suivant, résumant les caractéristiques de la ressource au sein de la didactique intégrée des langues, au regard de l'approche plurielle dans laquelle elle s'intègre et des caractéristiques de celle-ci (d'après la typologie présentée dans le chapitre 3). Ce tableau montre que les caractéristiques de la ressource correspondent à celle de l'approche plurielle de référence en termes de langues impliquées et d'enjeux (maîtrise d'une langue en particulier).

		Langues impliquées	Maîtrise d'une langue en particulier
Approche plurielle	Didactique intégrée des langues (Type 1)	Langues du curriculum, par ordre d'apprentissage	Oui
Ressource	Palancas	L1+L2 Occitan + français	Français à travers occitan et occitan à travers français

Tableau 8 Caractéristiques de la ressource « Palancas »

## 4.2 Ressources en intercompréhension

### 4.2.1 D'Eurom à Euromania

Comme nous l'avons exposé dans le cadre théorique, chaque approche plurielle est une configuration particulière du paradigme comparatif. L'intercompréhension, centrée sur la possibilité de comprendre les langues d'une même famille, est une forme très particulière de comparaison des langues, dans la mesure où un va et-vient est opéré entre une centration sur le sens et une centration sur la forme, la seconde étant au service de la première. Les tâches centrées sur la comparaison formelle de langues n'y sont pas centrales, même si elles existent.

Dans cette approche plurielle où l'enjeu n'est donc pas tant « la forme pour la forme » que « la forme pour le sens », la comparaison des systèmes linguistiques ne constitue pas un objectif de travail en soi, mais elle peut être mobilisée. Cette approche a contribué à la production de nombreux outils. Un certain nombre d'entre eux a été conçu à destination d'un public adulte. Il s'agit de méthodes permettant l'acquisition de compétences en intercompréhension: Eurom4 (Blanche-Benveniste et al., 1997), EuroCom (Meissner et al., 2004).

Pour le public scolaire, on citera Euromania premier manuel européen d'enseignement en langues romanes, qui propose l'étude de DNL (ici, les sciences) dans une perspective plurilingue (en français, en espagnol, en italien, en portugais et en roumain) :

« *Euromania* regroupe des équipes de chercheurs (linguistes, cognitivistes, didacticiens) et de pédagogues afin de proposer au public scolaire « précoce » (8-11 ans) d'équivalent de cycle 3



français des 5 pays européens de langue romane (France, Espagne, Italie, Portugal, Roumanie) un manuel d'apprentissage disciplinaire en intercompréhension des langues romanes ». <sup>38</sup>

Le manuel *Euromania* (Escudé et al., 2007), propose, en appont de l'acquisition plurilingue des contenus scientifiques, des exercices ciblés sur l'analyse formelle des langues utilisées dans la leçon (rubrique « Familles de langues - **la forme informe** » : par exemple, exercice de reconstitution du lexique des mots interrogatifs dans les langues romanes), mais il ne s'agit que de tâches ponctuelles.

		Langues impliquées	Maîtrise d'une langue en particulier
Approche plurielle	Intércompréhension (Type 2)	Langues parentes curriculum	Non
Ressource	Euromania	Langues romanes	Non

Tableau 9 Caractéristiques de la ressource « *Euromania* »

#### 4.2.2 Itinéraires romans

Les activités conçues par la Division pour la Promotion de l'Enseignement des Langues Latines (DPEL – Union Latine) sont également à signaler parmi les ressources en intercompréhension adaptées à un public scolaire (public de 9 à 13 ans). Toutes les activités sont regroupées au sein d'un didacticiel baptisé « Itinéraires romans » :

« Libre d'accès en ligne, il comprend six modules qui fonctionnent de manière autonome. Sa performance réside dans la mise en présence de manière intégrée de six langues (catalan, espagnol, français, italien, portugais et roumain), de sorte qu'elles deviennent des passerelles les unes pour les autres, se valorisant ainsi mutuellement et facilitant le travail d'apprentissage simultané et non plus consécutif. La diversité culturelle et linguistique devenant facteurs éducatifs, le didacticiel vise la reconnaissance des langues et révèle les capacités d'intercompréhension des apprenants car ils parviennent à percevoir le plurilinguisme et la réalité pluriculturelle qui les entoure. Ils arrivent de la sorte à saisir le fonctionnement d'autres systèmes linguistiques et, par là même, celui de leur propre langue ». <sup>39</sup>

Pour la réalisation de cet outil en ligne, la DPEL a reçu le Label européen des langues pour les initiatives innovantes dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. Six « modules », réalisables en ligne, sont proposés. Tous proposent, un travail d'écoute en différentes langues romanes (contes, histoires), à partir desquels des questions de compréhension sous forme de jeux sont posées.

<sup>38</sup> [http://euro-mania.eu/index.php?option=com\\_content&task=view&id=11&Itemid=40](http://euro-mania.eu/index.php?option=com_content&task=view&id=11&Itemid=40)

<sup>39</sup> [http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires\\_romans/fr](http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans/fr)

		Langues impliquées	Maîtrise d'une langue en particulier
Approche plurielle	Intércompréhension (Type 2)	Langues parentes	Non
Ressource	Itinéraires Romans	Langues romanes	Non

Tableau 10 Caractéristiques de la ressource « Itinéraires romans »

### 4.3 Ressources en éveil aux langues

Dans le domaine de l'éveil aux langues, on fera la différence entre les ressources élaborées dans le cadre d'expérimentations, non publiées (EVLANG et Janua Linguarum) et les ressources ayant fait l'objet d'une diffusion. Parmi ces dernières, on distinguera celles ayant fait l'objet d'une publication (l'ensemble *EOLE*) et celles disponibles uniquement par voie numérique (ELODIL).

#### 4.3.1 EVLANG et Janua Linguarum

Le programme EVLANG (1998-2001), que nous avons évoqué dans le chapitre 2, est à compter au nombre des expériences ayant permis la production de ressources pour la comparaison des langues. S'agissant, dans ce cas précis, d'une recherche – action, destinée à mettre en œuvre des activités d'éveil aux langues dans des classes et d'en évaluer les effets sur les élèves, les concepteurs d'EVLANG ont élaboré des outils spécifiques et formé les enseignants à leur utilisation. La dimension comparative de ces activités est affirmée dans la définition même de l'éveil aux langues telle qu'elle est proposée dans le projet, que nous rappelons au besoin :

« Un travail global, le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise ». (Candelier, 2003a).

La production des supports pédagogiques dans EVLANG s'est faite en lien avec le projet Janua Linguarum, dont l'objectif était d'étudier, pendant quatre ans (2000-2004) les conditions d'implantation curriculaire des activités d'éveil aux langues à l'école à une large échelle : de la maternelle au milieu du secondaire, et cela dans seize pays européens. Le projet Janua Linguarum, d'abord mis en œuvre par le Centre Européen pour les Langues Vivantes, a ensuite été intégré dans le cadre d'un programme Socrates Comenius et constitue le prolongement d' EVLANG. Les matériaux produits dans le cadre de ces deux projets ont été assemblés sous forme de supports pour la classe, que Kervran (2008, p.48) caractérise comme un « recueils d'activités concrètes de découverte, de manipulation et de comparaison entre des langues multiples et diverses par leur statut, leur organisation syntaxique et leur enracinement géographique, social et culturel ». Il s'agissait de « fournir aux enseignants des classes expérimentales des supports didactiques complets, pour ainsi dire prêts à l'emploi, mais qui leur laissent cependant une certaine liberté de manœuvre ». De Pietro et Macaire (2003, p.283)

Les supports EVLANG et Janua Linguarum n'ont pas été publiés à destination de la communauté éducative en tant qu'ensemble construit d'activités. Comme nous allons le voir, on les retrouve en grande partie dans les publications dans *EOLE* et dans *ELODIL*,

mais également dans *Les langues du monde au quotidien* (ressource classée en didactique du détour).

#### 4.3.2 EOLE, EOLE ET PATOIS

Si l'on s'attache à regarder de ce qui a été produit dans chaque approche plurielle, on constate que l'éveil aux langues a joué un rôle déterminant dans la production de ressources pour la classe. Ce sont, pour l'essentiel, des matériaux développés dans le cadre de programmes expérimentaux. En Europe à partir des années 1990, où les travaux Language Awareness d'Eric Hawkins sont désormais connus, nous citerons, en premier lieu, les expériences d'éveil aux langues menées dans des classes primaires suisses à Neuchâtel à partir de 1993.

« Par des situations didactiques appropriées, les enseignants encouragent l'élaboration chez les « linguistes en herbe », d'une culture langagière large et vivace qui fait actuellement défaut. (...) Cette culture langagière qui s'annonce dans les pratiques découlant des approches EOLE poursuit des finalités qui relèvent à la fois (...) des domaines cognitif (élargir et stimuler l'univers réflexif de l'élève) et affectif (s'ouvrir à l'autre), lesquels vont participer à une socialisation nouvelle, une socialisation plurilingue ». (Perregaux, 1998, p. 292)

Ces expériences, menées dans des classes suisses avec le soutien de la CCIP (Conférence Intercantonale pour l'instruction publique de la Suisse et du Tessin) puis soumises à évaluation par la Commission Romande des Moyens d'Enseignements, ont abouti, dix ans plus tard, à la publication d'un ensemble de recueils d'activités pour le primaire, conçus au sein de l'Institut Régional de Documentation Pédagogique – IRDP- de Suisse Romande. Ce sont, tout d'abord, les deux premiers volumes EOLE (Perregaux et al., 2003) : EOLE 1 (pour enfants de 4 à 8 ans environ) et EOLE 2 (pour enfants de 9 à 12 ans environ), enrichis en 2012 par deux ouvrages complémentaires, EOLE et patois 1 et EOLE et patois 2, qui reprennent les activités d'EOLE 1 et 2, avec pour corpus linguistique les langues patrimoniales de Suisse.

Depuis 2012, des activités en ligne sont également disponibles (EOLE en ligne), destinés aux degrés primaires (degrés -2 à +6) et secondaires (degrés 7 à 9) et conçus pour compléter les moyens d'enseignement EOLE.

		Langues impliquées	Maîtrise d'une langue en particulier
Approche plurielle	Eveil aux langues (Type 3)	Diversité linguistique	Non
Ressource	EOLE, EOLE et patois	Diversité linguistique	Non

Tableau 11 Caractéristiques de la ressource « EOLE, EOLE et patois »

#### 4.3.3 ELODIL

Un dernier regard sur les ressources permettant de comparer les langues dans le cadre de l'éveil aux langues nous conduit, pour terminer, au Québec, où le projet ELODIL, coordonné par Françoise Armand, a vu le jour. Il s'agit d'un ensemble d'activités là encore inspirées d'EVLANG et adaptées au contexte québécois :

« En lien direct avec les approches d'Éveil aux langues initialement développées en Europe, le projet ÉLODIL (Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique) a pris naissance au Québec en septembre 2002 (...) En accord avec la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle du Ministère de l'Éducation du Québec* (1998), et en lien avec le *Programme de formation de l'École québécoise* (2001), il s'agit de favoriser chez les apprenants, **qu'ils soient en milieu pluriethnique ou non**, le « savoir-vivre ensemble dans une société francophone, démocratique et pluraliste » (MEQ, 1998 :26) en faisant de **la diversité linguistique** une composante essentielle **de l'éducation interculturelle et de l'éducation à la citoyenneté** ». <sup>40</sup>

Les activités d'ÉLODIL sont classées en quatre thématiques. Une même activité peut appartenir à deux thématiques.

1. Introduction à l'éveil aux langues
2. Langues en contact
3. Linguistes en herbes
4. Biographies langagières

Toutes les activités élaborées dans le cadre de ces thématiques sont réalisables en ligne. Il n'existe pas, à notre connaissance, de document édité à destination des classes.

		Langues impliquées	Maîtrise d'une langue en particulier
Approche plurielle	Eveil aux langues (Type 3)	Diversité linguistique	Non
Ressource	ELODIL	Diversité linguistique	Non

Tableau 12 Caractéristiques de la ressource « ELODIL »

#### 4.3.4 Familhas de lengas

Les recherches en intercompréhension ont été marquantes pour les établissements Calandretas. En effet, la volonté d'utiliser le bilinguisme français-occitan des enfants pour les amener au plurilinguisme a amené les enseignants de ces écoles à expérimenter, très tôt, des pratiques relevant de l'intercompréhension entre langues romanes. Regroupés autour de la Confédération Nationale des Calandretas et l'Institut de Formation Aprene, les enseignants se sont, en particulier, intéressés aux travaux de Tilbert Dídac Stegmann (membre de la section romane d'EuroCom), travaux dans lesquels ils ont pu trouver un cadre théorique de référence pour leurs pratiques de classes. Les différents temps de réflexion organisés dès les années 1990 par la Confédération des Calandretas et Aprene autour des travaux de Stegmann ont abouti, en 2010, à la création à la fois du « programme » *Familhas de lengas*<sup>41</sup> et de l'institut Latinitas, dont l'ambition était centrée sur « la recherche et la conception des méthodes d'enseignement plurilingue des langues latines envisagées comme une famille de langue et leur mise en œuvre ». <sup>42</sup> En ce qui concerne le « programme » Familhas de lengas, nous mettons le terme « programme » entre guillemets dans la mesure où il ne s'agit pas d'un programme au sens où on l'entend généralement (ensemble de contenus dont on détermine l'apprentissage selon un calendrier

<sup>40</sup> <http://www.elodil.com/qqc.html>

<sup>41</sup> *Familles de langues*

<sup>42</sup> Document de travail de l'institut Latinitas (2008)

donné). Le programme « *Familhas de lengas* » : les supports existants n'ont pas encore abouti à la constitution d'un ensemble stabilisé, diffusé sous forme d'ouvrage ou de matériaux didactiques en ligne. *Familhas de lengas* se compose de fiches réalisées et mises en commun par les enseignants. Décliné en *Musica de las lengas*<sup>43</sup> pour les cycles 1 et 2, *Familhas de lengas* relève plus d'une démarche pédagogique. Une démarche qui s'est, d'abord, élaborée de façon empirique dans les classes, pour se structurer progressivement en référence à des cadres théoriques émergents: l'intercompréhension, comme on a pu le voir, mais également d'autres approches plurielles comme l'éveil aux langues. Construit autour de trois champs d'intervention (« l'univers des langues »/ « les familles voisines »/ « les langues romanes »), *Familhas de lengas* emprunte en aux objectifs définis par le mouvement Language Awareness, auquel il fait référence par ailleurs, ainsi qu'au programme EVLANG. Auteure d'un travail de Master 2 sur le programme *Familhas de lengas*, Marie-Laure Poulet indique que « dans les différents documents de présentation du programme « *Familhas de Lengas* » élaborés par l'institut Latinitas et par le centre de formation APRENE<sup>44</sup>, il est fait référence aux approches plurielles ».

Il est donc difficile à classer mais constitue plus à notre avis un outil de travail relevant de l'éveil aux langues dans la mesure où il mobilise la diversité linguistique pour éclairer le fonctionnement des langues, et ne se limite pas à des activités de compréhension entre langues parentes.

		Langues impliquées	Maîtrise d'une langue en particulier
Approche plurielle	Eveil aux langues (Type 3)	Diversité linguistique	Non
Ressource	<i>Familhas de lengas</i>	Diversité linguistique	Non

Tableau 13 Caractéristiques de la ressource « *Familhas de lengas* »

## 4.4 Ressources en didactique du détour

### 4.4.1 EOLE, textes et fonctionnement de la langue

En parallèle de l'éveil aux langues, des ressources consacrées à la didactique du détour sont également disponibles, à partir du site internet d'EOLE.

Les activités *EOLE*, *Textes et Fonctionnement de la Langue*, sont le résultat des travaux menés en Suisse par la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud dans le cadre d'une recherche (2005-2010) visant à mesurer les effets d'approches plurilingues sur l'enseignement / apprentissage du français, langue de scolarisation. Voici la présentation pour *EOLE textes et fonctionnement de la langue* :

« EOLE, textes et fonctionnement de la langue comporte 8 séquences didactiques visant des objectifs liés au fonctionnement de la langue dans une perspective comparative– didactique du détour – articulés aux genres textuels. Les aspects relatifs au fonctionnement de la langue qui font l'objet d'une étude sont tantôt phonologiques, graphophonologiques, lexicaux, syntaxiques ou textuels. Les langues convoquées dans les différentes séquences sont très nombreuses et ont été

<sup>43</sup> Musique des langues

<sup>44</sup> Ces documents sont l'article issu du colloque ISLRF de Mulhouse du 22 octobre 2010 rédigé par APRENE et le document de travail Latinitas 2008

choisies en fonction des possibilités qu'elles offrent pour faire prendre conscience aux élèves des faits de langue à travailler ». <sup>45</sup>

Cette brève description appelle quelques commentaires. Comme on l'a vu dans le chapitre 3, la didactique du détour peut être rattachée à l'éveil aux langues dans la mesure où une partie de l'étude porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner, mais elle opère un renversement de perspectives par rapport à cette approche plurielle dans la mesure où la diversité linguistique n'est plus un objet d'étude en soi et dans la mesure où la maîtrise d'une langue en particulier est visée. Ainsi, alors que dans *EOLE*, et *EOLE et patois* la diversité linguistique constitue une entité dans laquelle plusieurs langues vont être mises en perspective, dans *EOLE*, textes et fonctionnement de la langue, deux entités sont constituées : la langue de l'école d'une part et la diversité linguistique d'autre part. La première est constituée comme objet d'étude, tandis que la seconde joue le rôle de miroir. Elle est l'outil de comparaison qui va permettre de décrire, par contraste, le fonctionnement d'une langue cible.

La ressource ne comporte que huit activités, et la perspective grammaticale a amené les auteurs à élaborer les contenus linguistiques autour d'une notion identifiable dès le sous-titre. Ces activités sont classées autour des points suivants :

1. Morphologie lexicale
2. Accords dans le GN
3. Accords GN-GV
4. Transcription du son [ã]
5. Transcription des sons [õ]-[ã]

Les auteurs d'*EOLE*, *Textes et fonctionnement de la langue* affirment, cependant, que : « Les aspects relatifs au fonctionnement de la langue qui font l'objet d'une étude sont tantôt phonologiques, graphophonologiques, lexicaux, syntaxiques ou textuels ».

		Langues impliquées	Maîtrise d'une langue en particulier
Approche plurielle	Didactique du détour (Type 4)	L1+ Diversité linguistique	Oui
Ressource	<i>EOLE</i> , textes et fonctionnement de la langue	L1 + Diversité linguistique	Français

Tableau 14 Caractéristiques de la ressource « *EOLE*, textes et fonctionnement de la langue »

#### 4.4.2 Les langues du monde au quotidien

Nous mentionnons, au titre de la didactique du détour, la parution en France, à la suite du projet EVLANG, de l'ouvrage coordonné par Martine Kervran intitulé *Les langues du monde au quotidien*. « L'aboutissement de dix années de travaux » (Kervran, 2008, p.45), déclinés en trois volumes (cycle 1, cycle 2 et cycle 3) publiés d'abord en 2006 pour les cycles 2 et 3 et réédités en 2012 pour les trois cycles, ces recueils proposent des activités d'éveil aux

<sup>45</sup> [http://eole.irdp.ch/eole/eole\\_txts\\_fdl/index.html](http://eole.irdp.ch/eole/eole_txts_fdl/index.html)

langues conçues à partir des supports EVLANG et Janua Lingarum. Le sous-titre du livre pour l'édition de 2006, *Observation réfléchie des<sup>46</sup> langues*, témoigne d'un croisement didactique, celui de l'éveil aux langues avec l'étude de la langue, discipline scolaire inscrite aux programmes français en 2002 sous l'appellation « Observation Réfléchie de la Langue »<sup>47</sup> et la volonté d'inscrire le plurilinguisme au cœur des apprentissages langagiers. Dans la version actualisée du recueil (2012), l'accent est mis sur les aspects interculturels de la démarche : « un outil pour l'intégration des enfants d'origine étrangères et l'ouverture de l'école aux familles » (Kervran, 2012, p. 9). L'ouvrage est tout entier centré sur la perspective comparative. En effet, dans son introduction, on peut lire :

« L'observation et l'analyse comparée des langues contribue à la fois à la « maîtrise de la langue française » et à la « pratique d'une langue vivante étrangère », qui sont deux compétences fondamentales du Socle commun de connaissances et de compétences ». (Kervran, 2012, p.7)

Dans *Les Langues du monde au quotidien*, chaque activité est adossée à un domaine, mais ceux-ci ne sont pas répertoriés. Nous les restituons ci-dessous, par ordre d'apparition, au fil des activités :

1. Les langues dans l'environnement de l'enfant ;
2. Les régularités dans la langue ;
3. La formation des mots (niveau morphologique) et, secondairement, l'étymologie ;
4. Les registres de langue, la variation et le bilinguisme ;
5. Relation entre langue et culture (les mots découpent le monde)
6. Différences et ressemblances entre verbal et non verbal
7. Découverte des régularités dans la langue (niveau morphosyntaxique) ;
8. Les relations entre les langues ;
9. Langues et cultures.

		Langues impliquées	Maîtrise d'une langue en particulier
Approche plurielle	Didactique du détour (Type 4)	Diversité linguistique	Oui
Ressource	Les langues du monde au quotidien	Diversité linguistique	Français

Tableau 15 Caractéristiques de la ressource « *Les langues du monde au quotidien* »

#### 4.4.3 Comparons nos langues

Empruntant à la fois à l'éveil aux langues et à la didactique du détour, nous choisissons de placer *Comparons nos langues, illustration d'une démarche d'apprentissage du français auprès d'Enfants Nouvellement Arrivés* (ENA) dans le champ de la cette dernière puisque la diversité linguistique (à l'échelle de la classe) est mise au service de la maîtrise du français. Le public visé et le type de didactique impliquée (français langue seconde – langue de scolarisation) différent du contexte dans lequel s'est constituée l'ingénierie pédagogique ayant abouti à

<sup>46</sup> Souligné par nous

<sup>47</sup> BO spécial N° 1 du 14 février 2002

*EOLE, textes et fonctionnement de la langue*. La démarche est cependant bien celle de l'éveil aux langues et de la didactique du détour, elle constitue à s'appuyer sur un panel de langues pour éclairer le fonctionnement d'un idiome en particulier.

Dans *Comparons nos langues*, ce panel est déterminé par les biographies langagières des élèves (la somme de tous les plurilinguismes individuels constituant une réalité multilingue, celle de la classe) :

« Cette démarche propose (...) de s'appuyer sur les scripts maternels des enfants pour aller vers le français puisque tout apprentissage des langues repose, consciemment ou non, sur une comparaison entre le ou les systèmes langagiers pré-existants et la langue à apprendre. Cette situation de contact de langues (donc interculturelle au sens large qui comprend langue mais aussi culture) devient alors un atout pour l'enseignement-apprentissage du français, et il convient naturellement de l'utiliser comme une ressource. La comparaison des différentes langues dans la classe ne sert pas à hiérarchiser les idiomes mais bien à en montrer les universaux singuliers (par exemple toutes les langues ont une syntaxe, comme la façon de marquer la négation, mais chacune le fait différemment) »<sup>48</sup>.

Le DVD *Comparons nos langues* expose, alternativement, des séquences de classes et des entretiens avec Nathalie Auger, auteure du support. Les séquences abordent divers aspects du fonctionnement de la langue : la syntaxe, le sens de l'écriture, le lexique, les alphabets, le mimo-gestuel, la phonétique... (Voir, pour le détail, le livret d'accompagnement au DVD)?

		Langues impliquées	Maîtrise d'une langue en particulier
Approche plurielle	Didactique du détour (Type 4)	L1+ Diversité linguistique	Oui
Ressource	<i>Comparons nos langues</i>	L2 + Diversité linguistique	Français

Tableau 16 Caractéristiques de la ressource « *Comparons nos langues* »

#### 4.5 Une banque de données pour les ressources : le CARAP

Collecter et rendre visibles toutes les matériaux didactiques se situant dans le champ des approches plurielles, voilà, entre autres, ce à quoi s'est attelé le CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles), dans le cadre d'un travail plus large basé sur la description des savoirs, savoir-être et savoir-faire mobilisés et élaborés par les apprenants à travers la pratique de l'éveil aux langues, de l'intercompréhension ou de la didactique intégrée des langues (voir chapitre 3). Les concepteurs du CARAP ont donc procédé au recensement de ressources utiles à la mise en œuvre d'approches plurielles dans les classes. 94 publications-ressources ont été recensées. Parmi ces publications, des matériaux didactiques, mais pas seulement :

« Les publications-ressources sont constituées principalement de travaux théoriques et réflexifs d'ordre didactique ayant pour objet les approches plurielles (ouvrages de présentation de ces approches, matériaux didactiques, rapports d'innovation, articles portant sur certains de leurs aspects...) auxquels nous avons ajouté quelques curricula / programmes scolaires dans lesquels nous savions que certaines dimensions des approches plurielles avaient déjà pu trouver un écho,

<sup>48</sup> (*Comparons nos langues*, livret d'accompagnement du DVD, p7)



ainsi qu'un nombre limité de travaux d'orientation plus psycholinguistique ou acquisitionnelle cherchant à décrire le fonctionnement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle en acte. Il s'agit de publications rédigées majoritairement en français (environ 60%), mais aussi en anglais (21 publications), en allemand (15 publications) et en portugais (2 publications) ». (CARAP, 2010, p.20).

Les matériaux didactiques ont été analysés afin de mettre au jour et de décrire les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être engagés dans chacun d'entre eux, puis classés en fonction de ces critères avant d'être assemblés dans une banque de données qui représente ainsi « le versant pratique, immédiatement opératoire du projet » (CARAP, 2014, p.20). La banque de données, ouverte, appelée à être continuellement enrichie, est mise à disposition des utilisateurs du CARAP (responsables pédagogiques, enseignants...) sur le site internet du projet dans la rubrique « Matériaux Didactiques en Ligne ». Son originalité provient de la mise en relation des matériaux avec le référentiel des savoirs, savoir-être et savoir-faire établi préalablement par les concepteurs du CARAP. Cette organisation permet aux utilisateurs du site d'accéder aux activités à partir des objectifs qu'ils visent : par exemple, à partir du savoir K-4 « savoir que les langues sont en constante évolution », on obtient la liste des activités qui portent sur ce savoir. On peut, également, accéder aux activités par d'autres critères : approche plurielle, thème, âge, degré scolaire, langue dans laquelle l'activité est formulée et langues travaillées dans l'activité.

Pour le savoir-faire S3 « savoir comparer » (tous descripteurs confondus), une recherche menée successivement pour l'éveil aux langues, pour l'intercompréhension, puis pour la didactique intégrée (langue d'instruction pédagogique : français/ niveau : primary 2/thème : tous) permet d'obtenir 19 activités : 4 classées en éveil aux langues, 1 en didactique intégrée et 15 en intercompréhension.

On constate que certaines activités sont classées à la fois en éveil aux langues et en intercompréhension. En réalité, ces activités ont été produites comme support d'intercompréhension (intercompréhension entre langues germaniques pour « Le jeu des 7 familles » et intercompréhension entre langues romanes pour les autres). Cette situation illustre bien le fait que les frontières entre les approches plurielles ne sont pas étanches : en l'occurrence, il peut y avoir intercompréhension et éveil aux langues pour une même activité, dans la mesure où une activité d'intercompréhension peut impliquer de travailler sur des langues non étudiées dans le cursus scolaire (toutes les langues d'une même famille). En se limitant à la prise en compte des corpus de langues étudiés, on peut, d'une certaine façon, envisager alors l'intercompréhension comme un éveil aux langues restreint en termes de corpus, ce qui peut expliquer la double catégorisation opérée pour certaines activités.

Conclusion : cette présentation des ressources montre la grande diversité des matériaux didactiques existants pour comparer les langues. Disponibles sous plusieurs formes (version papier, version électronique), ces supports proposent une approche différente du travail comparatif : ils varient en termes d'enjeux, de langues impliquées et de contenus. A l'exception des supports conçus pour les enfants bilingues français-occitan, il nous semble que tous les matériaux présentés ici sont susceptibles d'être utilisés par les enseignants, quel que soit le contexte éducatif dans lequel ils interviennent. Sur le plan épistémologique, on constate que la typologie des approches plurielles proposée dans le chapitre 3 est opératoire

pour caractériser les ressources à partir des trois critères proposés (langues impliquées, contenus linguistique et maîtrise d'une langue en particulier). Ceci n'empêche pas certains matériaux didactiques de se différencier en termes de contenus, lorsque certains aspects du fonctionnement de la langue sont privilégiés par rapport à d'autres.

## Conclusion pour la partie théorique de l'étude

Nous avons, en introduction, défini trois objectifs pour la partie théorique de notre étude :

- décrire l'ensemble des facteurs ayant contribué, ces vingt dernières années, à l'émergence du paradigme comparatif dans la didactique des langues
- définir ce que recouvre la comparaison des langues sur le plan didactique en termes d'enjeux et de contenus
- interroger son articulation avec des concepts clé de la recherche sur le plurilinguisme.

Nous rappelons par ailleurs que l'enjeu principal de cette première partie était de démontrer l'existence actuelle, en didactique des langues et du français, d'un paradigme comparatif que nous avons défini comme étant « l'ensemble des considérations théoriques et des expériences de terrain ayant favorisé, au cours des dernières décennies, l'émergence de démarches visant à mettre les langues en relation ». Au terme des quatre premiers chapitres de notre thèse, nous pouvons dire que l'existence d'un tel paradigme est confirmée.

Nous nous sommes, tout d'abord, intéressée aux conditions d'émergence du paradigme comparatif. Dans les chapitres 1 et 2, nous avons montré que cette émergence est aux fortement liée aux travaux sur le plurilinguisme, menés à la fois dans le cadre des politiques linguistiques éducatives, dans le domaine de la psycholinguistique et dans le champ didactique. Nous avons montré que ces domaines de recherche ont en commun la conceptualisation de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Il s'agit d'une notion désormais centrale pour chacun d'eux, qui légitime la nécessité de mettre en place des situations d'enseignement/ apprentissage dans lesquelles les langues vont être mises en relation. De telles mises en relations sont, non seulement, possibles, mais également indispensables : face aux enjeux que représente pour les élèves l'acquisition de compétences métalinguistiques, essentielles à la maîtrise des langues (langue première et LE), toute proposition visant à aider les enfants à acquérir de telles compétences a vocation à retenir l'attention des didacticiens et des enseignants. C'est chose faite avec la comparaison des langues : dans la perspective d'un décloisonnement disciplinaire des enseignements (de langues, mais pas seulement) émergent, depuis une trentaine d'années, des pratiques d'observation comparée du fonctionnement des langues. Qu'il porte sur les langues du curriculum, les langues de la biographie langagière des élèves ou des langues totalement inconnues d'eux, le travail comparatif favorise chez l'élève, par sa dimension métalinguistique et plurilingue, la décentration nécessaire à la réflexion métalinguistique sur la langue, tout en permettant l'ouverture à d'autres réalités linguistiques. Il représente, à ce titre des opportunités nouvelles pour l'étude du français, l'apprentissage des LE, et, ce faisant, contribue à installer durablement le paradigme comparatif dans le paysage didactique. Ses articulations avec des notions comme les approches plurielles, la didactique du plurilinguisme ou encore l'enseignement bilingue confirment, également, sa pertinence sur le plan épistémologique.

Nous nous sommes ensuite intéressée à la comparaison des langues du point de vue de sa mise en œuvre. Dans le chapitre 3, à travers une réflexion approfondie sur la dimension

comparative des approches plurielles, nous avons montré que la mise en place de situations de comparaison des langues était possible à travers une pluralité de scénarios didactiques, pouvant relever de la didactique intégrée, de l'intercompréhension, de l'éveil aux langues ou de la didactique du détour. Notre proposition de classement des approches plurielles dans une typologie spécifique montre que chaque approche plurielle est constituée d'un ensemble de caractéristiques qui lui est propre et que la comparaison des langues peut se faire de façon très différente en fonction des langues impliquées dans la comparaison, des contenus linguistiques mobilisés et des apprentissages visés sur les langues.

La mise en place des pratiques comparatives peut-elle être différente en fonction des contextes institutionnels ? Une réflexion sur l'enseignement bilingue était nécessaire, à la fois en raison de la place spécifique qu'occupe ce dernier dans la recherche sur le plurilinguisme, et en raison du contexte de notre étude, l'enseignement immersif. Il en ressort que l'intégration de pratiques comparatives est, non seulement, riche de possibilités dans le terrain bilingue, mais également indispensable pour en faire un vecteur de l'éducation plurilingue, et, au-delà, légitimer son appartenance à la didactique du plurilinguisme.

De l'étude consacrée au CARAP, on retire, d'une part, que la comparaison des langues joue un rôle important dans les approches plurielles, et, d'autre part, le fait que l'identification et la description d'un savoir-faire précis pour la comparaison des langues peuvent contribuer à faciliter la mise en œuvre de pratiques comparatives dans les classes. Parce qu'ils sont centrés sur les opérations effectuées par les élèves lorsqu'ils comparent, ces descripteurs sont précieux pour l'enseignant à la fois dans l'élaboration de matériaux didactiques, dans la façon de conduire l'activité comparative et dans l'accompagnement de l'élève lors de la réalisation de celle-ci.

En termes de ressources, les moyens de l'implantation de la comparaison des langues dans les classes sont multiples. Dans le chapitre 4, nous avons présenté ces ressources. En les classant par approche plurielle et en les décrivant dans leurs caractéristiques essentielles, à l'aide de la typologie proposée dans le chapitre 3, nous avons mis en avant leur diversité. Elles représentent, pour les enseignants, de multiples façons de pratiquer la comparaison des langues en classe avec les élèves : sur un nombre restreint de langues ou bien sur des corpus plus large, pour travailler spécifiquement la maîtrise du français ou bien découvrir d'autres langues...

L'ensemble de ces considérations constitue l'arrière-plan théorique indispensable à la mise en œuvre de notre étude. Il convient, à présent, de présenter les aspects méthodologiques sur lesquels repose notre travail. Nous allons, donc, sans plus tarder, passer à la seconde partie de l'étude, où nous présenterons notre terrain et nos questions de recherche ainsi que les outils méthodologiques que nous mis en place pour recueillir nos données et les analyser.



**PARTIE 2**  
**MISE EN ŒUVRE DE L'ETUDE**



## CHAPITRE 5 QUEL TERRAIN POUR UNE ETUDE SUR LA COMPARAISON DES LANGUES?

### 5.1 L'enseignement bilingue : un terrain porteur

#### 5.1.1 Considérations épistémologiques : rappel

Nous avons montré, dans le cadre théorique de notre étude (chapitre 2), que la comparaison des langues était une composante centrale de la didactique du plurilinguisme. Plus particulièrement, en ce qui concerne l'enseignement bilingue, nous avons mis en évidence, dans le chapitre 3, que c'est la mise en œuvre de pratiques comparatives qui détermine l'appartenance de celui-ci à la didactique du plurilinguisme, en impliquant différemment les approches plurielles. Il s'agit là d'un enjeu fort à relever pour l'enseignement bilingue.

L'intégration de l'enseignement bilingue à la didactique du plurilinguisme est envisagée de différentes façons selon les auteurs. Elle peut se faire :

- De facto :

« La didactique du plurilinguisme au sens fort recouvre plutôt les méthodologies relevant d'approches comparatives (didactique des langues voisines, didactique intégrée, certains aspects de l'éveil aux langues) et de l'enseignement bi-plurilingue » (Gajo, 2006 p. 63)

- Sous condition de mise en œuvre des approches plurielles :

« L'enseignement bilingue ne peut s'inscrire dans la didactique du plurilinguisme que s'il y a un travail comparatif entre les langues ». (Candelier, 2008, p.75)

Quelle que soit la façon dont on essaye de démêler les fils et quel qu'en soit le résultat, on retiendra que c'est autour de question de la comparaison des langues que tout se joue. On a vu, en effet, que les adjectifs « plurilingue » et « pluriel(le) » ne devaient pas être confondus, car tout ce qui est plurilingue n'est pas nécessairement pluriel. C'est la pratique de la comparaison des langues qui fait la différence entre les deux, et qui fait, également, que le terme même d'*approche plurielle* finit par renvoyer non plus seulement à un ensemble de matériaux conçus pour comparer les langues (éveil aux langues, intercompréhension et didactique intégrée) mais également aux dispositifs d'enseignement eux-mêmes.

Le terrain de l'enseignement bilingue est à ce titre potentiellement riche d'investigations, et c'est la raison pour laquelle nous l'avons retenu : une recherche portant sur la mise en œuvre de pratiques de comparaison des langues dans les écoles bilingues permet d'investiguer la façon dont un enseignement bi-plurilingue devient pluriel, et de montrer comment l'éveil aux langues, l'intercompréhension et la didactique intégrée interviennent dans ce processus.

Il n'aura pas échappé au lecteur que les citations de Gajo (2006) et Candelier (2008) ne font pas référence à l'enseignement immersif. Conformément à ce que nous avons exposé dans le chapitre 3, nous ne voyons pas d'objection à considérer que l'enseignement par immersion, même s'il n'est pas explicitement cité par ces auteurs, puisse être concerné par leurs propos. Pour deux raisons. Tout d'abord, parce que l'assimilation de l'immersion à un modèle global d'enseignement qualifié de « bilingue » ou de « bi-plurilingue » est une tendance fréquente. Elle est fondée, d'après nous, non pas tant sur le critère curriculaire



(modalités de répartition des disciplines enseignées entre deux langues de scolarisation) que sur le bilinguisme en construction des élèves. Deuxièmement, cette assimilation est justifiable dans la mesure où 1) l'immersion n'est pas forcément synonyme de monolinguisme scolaire : d'autres langues peuvent être introduites dans la scolarité à différentes fins et selon diverses modalités 2) des démarches comparatives peuvent y être mises en œuvre, et concourir à la construction d'une compétence plurilingue chez l'élève, au premier rang de laquelle se trouve le bilinguisme.

Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 3, en France, en ce qui concerne l'école élémentaire, l'enseignement dit « bilingue » inclut deux types d'établissements :

- des classes dans lesquelles la moitié des enseignements est dispensé en français et l'autre moitié dans une langue régionale : sections dites « bilingues à parité horaire » dans certaines écoles publiques ou privées sous contrat
- des classes dans lesquelles tous les enseignements se font dans la langue régionale : écoles dites « immersives » (sous statut associatif)

### **5.1.2 La comparaison des langues : un enjeu fort pour l'enseignement immersif**

Dans la mesure où les élèves des classes à parité horaire et des classes immersives sont des enfants bilingues français/langue régionale, le premier chantier en matière de travail comparatif consiste, comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 3, à mettre ces langues en relation, dans l'esprit de la didactique intégrée des langues. En effet, les deux dispositifs laissent entrevoir des possibilités de comparaison entre cette langue et le français, sous réserve d'aménagements curriculaires allant dans le sens de leur mise en relation (sur l'occitan, voir Lobier et Fabre, 1992 et Charmeux, 1992).

Un travail comparatif avec d'autres langues est également possible, que ce soit à travers l'intercompréhension ou l'éveil aux langues, comme le montre Domp martin-Normand (2003).

L'enseignement en immersion et l'enseignement bilingue à parité horaire peuvent donc, autant l'un que l'autre, relever de l'éducation plurilingue. Or, si la mise en place d'une telle éducation est toujours un défi, il nous semble que celui que doit relever, en France, l'enseignement par immersion en langue régionale est encore plus grand, parce qu'il pourrait ne s'agir, finalement, que de remplacer un monolinguisme institutionnel par un autre (l'école de la république enseignant en français *vs* l'école immersive enseignant en langue régionale). Les écoles bilingues du système public partent, elles, avec l'avantage de l'adjectif qui sert à les qualifier : derrière le terme « bilingue », se joue l'idée d'équilibre, d'équité entre les deux langues... Une place pour le français et une place pour la langue régionale.

Notre choix du terrain immersif est lié à ces considérations, et c'est donc vers les écoles Calandretas, écoles immersives en occitan, que nous nous sommes dirigée. Les développements qui suivent sont consacrés à la présentation du terrain de recherche que constituent les établissements Calandreta. Cette présentation s'inscrit dans une perspective diachronique, afin de resituer, historiquement, l'existence de ces écoles dans le contexte, plus large, de l'enseignement des langues régionales en France, mais également synchronique, afin de décrire ces écoles du point de vue de leurs choix éducatifs.

## 5.2 Les Calandretas : des écoles « occitanes »

### 5.2.1 Données historiques

L'existence des écoles Calandretas est intimement liée aux politiques linguistiques éducatives menées depuis des siècles envers ce qu'on appelle aujourd'hui communément les « langues régionales » ou « langues de France » selon la définition qu'en donne la DGLFLF<sup>49</sup> : « Les langues de France sont les langues parlées traditionnellement par des citoyens sur le territoire de la République, et qui ne sont langue officielle d'aucun Etat ». Un court rappel historique permettra de resituer quelques faits essentiels.

L'occitan, le breton, le basque, le catalan, le corse, l'alsacien... toutes ces langues ont en commun le fait d'avoir été mises en péril par la perte massive de locuteurs et l'anéantissement de la transmission familiale de la langue en quelques décennies, et d'avoir connu des situations de diglossie avec le français au cours des siècles. Cette histoire s'est jouée, entre autres, sur les bancs de l'école. Rappelons, ainsi, l'abbé Grégoire déclarant en 1794 dans son *Rapport sur les moyens et les nécessités d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française* : « Les ennemis de la République parlent bas-breton, les défenseurs de la monarchie et de l'autel parlent basque, ceux qui ont juré la perte de la Révolution parlent occitan ». Les intérêts des révolutionnaires, confrontés à la difficulté de diffuser leurs idées auprès de tous les Français, les amènent à placer le seul français au cœur de leur projet éducatif. Comme le font remarquer Kirsch, Kremnitz et Schlieben-Lange, (2002, p.27) :

« La révolution apporte ainsi deux nouveaux éléments dans le conflit linguistique latent jusqu'alors : 1) à l'avenir, la totalité de la population doit pouvoir utiliser le français 2) l'alphabétisation en français dans le cadre d'une école obligatoire apparaît comme le vecteur approprié de la substitution linguistique ».

A la fin du 19<sup>ème</sup> et au début du 20<sup>ème</sup> siècle, une véritable guerre est menée aux « patois », sur fond d'anti-cléricalisme étatique. Comme pendant la Révolution, c'est à l'école que se joue en priorité cette lutte. Les lois Ferry de 1881 en faveur de l'instruction obligatoire déclarent elles aussi le français comme seule langue d'enseignement et langue enseignée, et interdisent à l'école l'usage de toute langue locale. Les répressions menées envers les élèves coupables d'employer leur langue maternelle (châtiments corporels notamment) sont aujourd'hui bien connues. Cette situation est le fait de politiques linguistiques élaborées afin d'implanter le français comme seule langue véhiculaire sur le territoire, mais également, chez les locuteurs comme chez les non-locuteurs, de l'intégration progressive de représentations négatives à leur égard, représentations bien sûr alimentées par lesdites politiques.

La présence voulue et planifiée de la langue occitane dans l'enseignement est très récente (un demi-siècle). La loi Deixonne, votée en 1951 à l'Assemblée, autorise l'enseignement facultatif de certaines langues régionales : basque, breton, catalan, occitan. Les années 1980 sont des années cruciales dans l'histoire de l'enseignement des langues régionales avec, en ce qui concerne l'occitan, l'ouverture des premiers sites immersifs à Pau, Béziers et Toulouse. Ces créations d'écoles immersives en langue régionale ont joué un rôle décisif pour la suite. Dans la foulée de ces ouvertures, les Circulaires Savary (1982-1983) confèrent aux langues régionales le statut de matières spécifiques qui les autorisent, comme les autres

---

<sup>49</sup> Direction Générale à la Langue Française et aux Langues de France

disciplines, à disposer, « de la maternelle à l'université, d'un cadre horaire, de programmes, d'épreuves d'examen, de personnels formés et de programmes de recherche pédagogique et scientifique. »<sup>50</sup> Les années 1990 voient quant à elle la création du CAPES de langue régionale, sous le ministère de Lionel Jospin, ainsi que la possibilité pour les Calandretas d'obtenir le statut d'écoles privées sous contrat. En 2013, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école stipule que « les langues et cultures régionales appartenant au patrimoine de la France, leur enseignement est favorisé prioritairement dans les régions où elles sont en usage. L'enseignement facultatif de langue et culture régionales est proposé dans l'une des deux formes suivantes : 1° Un enseignement de la langue et de la culture régionales ; 2° Un enseignement bilingue en langue française et en langue régionale<sup>51</sup> ».

### **5.2.2 Enseignement de la langue régionale, enseignement en langue régionale**

C'est donc au terme d'un long parcours que les langues régionales sont parvenues à trouver une place au sein de l'institution scolaire. L'enseignement de l'occitan et des autres langues régionales métropolitaines, peut, aujourd'hui, se faire de deux façons : soit la langue est abordée dans le cursus en tant que matière, soit elle est utilisée dans le cadre de l'enseignement dit bilingue, auquel cas elle est langue d'enseignement de tout ou partie des disciplines scolaires (DNL, Disciplines Non Linguistiques).

Actuellement, dans le premier cas de figure (enseignement de la langue régionale), l'enseignement de la langue est prévu « dans le cadre général des horaires de l'école » une heure à une heure trente par semaine, avec fonction de « sensibilisation » et d'« initiation »<sup>52</sup>.

En ce qui concerne le second cas de figure (enseignement en langue régionale), c'est aux dispositifs pratiquant l'immersion que l'on doit les premières tentatives historiques de rétablir les langues régionales comme langues d'enseignement. 1969 est ainsi l'année d'ouverture de la première Ikastola au sein du réseau Seaska au Pays Basque. La décennie suivante voit ouvrir, successivement, la première Bressola (1976) en Catalogne du nord, la première école Diwan (1977) en Bretagne et la première Calandreta (1979) à Pau. La croissance importante de ces écoles en termes d'ouvertures de sites et de fréquentation d'élèves depuis leur ouverture témoigne de leur succès, et, par là-même, de l'intérêt que porte une partie de la population française à la transmission des langues régionales.

Dans le cas de l'enseignement en occitan, on notera qu'il existe aujourd'hui 62 écoles primaires Calandreta et 3 collèges, répartis dans 18 départements dans les régions Aquitaine, Auvergne, Languedoc-Roussillon, Limousin, Midi-Pyrénées et Provence-Alpes-Côtes d'Azur. 213 professeurs des écoles y enseignent, pour un total de 3614 enfants scolarisés<sup>53</sup> en 2016.

---

<sup>50</sup> Direction générale de l'enseignement scolaire, 2006

<sup>51</sup> Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (1)

<sup>52</sup> Programme de référence pour le développement de l'enseignement de la langue et de la culture occitane (2009-2015) de l'Académie de Toulouse

<sup>53</sup> Chiffres de la Confédération nationale des Calandretas, 2016

A la suite de la création des écoles immersive et des circulaires Savary, les premières classes bilingues publiques voient le jour au début des années 1980 : classes bilingues breton-français (1982), classes bilingues basque-français (1983) et classes bilingues occitan-français en 1989. L'enseignement bilingue français/langue régionale est strictement encadré par nombre de textes, notamment en ce qui concerne la répartition horaire (nécessité de respecter strictement le principe de parité horaire entre les deux langues : 50% des enseignements en français, 50% dans la langue régionale)<sup>54</sup>. Depuis les circulaires Savary, plusieurs académies de l'Éducation nationale ont mis sur pied des systèmes d'enseignement bilingue français langue régionale qui sont maintenant également en plein essor. Cette forme d'enseignement est la limite des possibles voulus par l'Etat dans le domaine scolaire, l'immersion n'étant toujours pas reconnue. Les écoles Seaska, Bressola, Diwan et Calandreta et ABCM Sweisprachigkeit schule, parce qu'elles en font le choix, doivent se constituer en association pour exister. Elles peuvent, sous certaines conditions, passer sous contrat avec l'Etat, au bout de cinq ans d'existence. Elles bénéficient, en France, de l'appui de l'ISLRF (Institut Supérieur des Langues de la République Française), centre de recherche et de ressource sur l'enseignement immersif, qui coordonne la formation des enseignants au sein des cinq réseaux d'écoles immersives en France.

### **5.2.3 Calandreta : contexte institutionnel et choix pédagogiques**

Les Calandretas sont des écoles associatives gérées par les parents d'élèves et les enseignants. Elles se définissent comme « un service public d'enseignement en occitan dans des établissements laïques où l'enseignement est gratuit (...) indépendant des organisations politiques, syndicales et religieuses. Pour mettre en œuvre son projet et pour le développer, Calandreta construit une collaboration effective entre les collectivités territoriales, les enseignants et les parents. » (Charte des Calandretas, article 2.2, consultable en annexe I). L'objectif des écoles est « de transmettre la langue et la culture occitane aux enfants en assurant leur scolarisation en occitan dès la maternelle (...) » (Charte des Calandretas, Article 1.1). Les conditions de cette transmission sont celles de l'« immersion totale » (Article 1.3). Nous y reviendrons dans la section 5.3.

Chaque établissement, administré par sa propre association gestionnaire (constituée des parents d'élèves) est encadré par les Fédérations départementale et régionale des Calandretas qui œuvrent à la pérennité de chaque école tout en soutenant la création de nouvelles structures. Au niveau national, la Confédération des Calandretas garantit l'identité des écoles grâce à l'agrément qu'elle leur accorde, et exige le respect de sa Charte, qui définit notamment le projet pédagogique et linguistique des écoles. La Confédération est un organe de décision qui représente les écoles et les Fédérations auprès de l'Etat : c'est elle, en particulier, qui mène les négociations pour l'obtention de postes d'enseignants auprès du Ministère de l'Éducation Nationale pour les Calandretas ayant obtenu leur contractualisation. Qu'elles soient sous contrat d'association avec l'Etat ou non, les écoles appliquent les programmes scolaires en vigueur.

La formation des enseignants est assurée par APRENE, établissement d'enseignement supérieur occitan, situé à Béziers et fondé par la Confédération occitane des Calandretas en 1995, et par l'ISLRF (Institut supérieur des langues de la république française), auquel

---

<sup>54</sup> Circulaire rectoriale du 10 janvier 2000

APRENE est affilié, fondé en 1997 par les cinq réseaux d'écoles en langue régionale (Calandreta, Seaska, Diwan, Bressola et ABCM Zweisprachigkeit Schule<sup>55</sup>). La formation initiale des professeurs de Calandreta dure trois ans, et alterne enseignements théoriques et stages pratiques. Elle est associée à une formation de Master Métiers de l'éducation et de la formation, encadrée par l'ISLRF, et conventionné avec une ESPE

Cette formation initiale se prolonge par des actions de formation continue.

Les enseignants travaillent dans leurs classes, à partir de la méthode Freinet (ou « techniques » Freinet), du nom de l'enseignant et pédagogue français (1896-1966) et de la pédagogie institutionnelle développée par Fernand Oury dans les années 1960.

Les techniques Freinet s'inscrivent dans le courant de l'Education Nouvelle, lui-même fondé sur les principes des méthodes actives, qui choisissent de rendre l'élève acteur de ses apprentissages, en partant de ses centres d'intérêts et en suscitant chez lui esprit de coopération et d'exploration. L'idée fondamentale de cette approche est que l'apprenant doit pouvoir se former non pas dans la perspective d'une accumulation de connaissances mais dans la réalisation de soi-même, de partir de ce qui fait du sens pour lui et afin de susciter l'envie d'apprendre. De façon concrète, l'enseignant favorise la découverte, l'expérimentation et suscite l'esprit de coopération. Il attache de l'importance à tous les domaines éducatifs (arts, sport...) et place l'apprentissage de la vie sociale au cœur de son projet pédagogique. Une classe Freinet est une classe dans laquelle les clivages entre les apprentissages faits en dehors de l'école et ceux du milieu scolaire sont restreints, et dans laquelle on privilégie la « manière naturelle » d'apprendre. C'est une classe atelier propice à l'expérimentation et à la mise en œuvre de projets comme le journal scolaire, la coopérative scolaire etc. Les enseignants mettent également souvent en place des correspondances en occitan avec d'autres écoles ou bien avec d'autres pays, pour permettre notamment l'exercice de l'intercompréhension entre langues romanes. On a là, bien sûr, un terrain propice à la découverte de réalités linguistiques nouvelles.

La pédagogie institutionnelle (théorisée par Fernand Oury, 1920-1997) est une pédagogie active très imprégnée des apports des sciences humaines de l'après Seconde Guerre Mondiale, et fortement marquée par les découvertes autour de l'inconscient et par les techniques Freinet. Elle s'oppose au modèle de « l'école assise » et constitue un ensemble de techniques, d'organisations, et de méthodes de travail nées de la praxis de classes actives. La P.I (pédagogie institutionnelle) réfute la structure verticale et autoritaire des relations maître-élèves, dont Oury dénonce la dualité et le caractère binaire : être supérieur à / inférieur à ; savoir / ne pas savoir, etc. Elle ambitionne de faire élaborer et respecter par les élèves les règles de vie de l'école tout en rendant celui-ci acteur de son apprentissage et citoyen de l'école. Le fonctionnement de classe repose donc sur une idée originale, celle qui place des « institutions » au cœur de la vie de groupe. Celles-ci structurent la vie de classe, rythment les apprentissages et régulent les échanges. Elles doivent fonder les apprentissages sur le désir d'apprendre et d'être élève. A titre d'exemple, parmi ces institutions tirées de la pédagogie institutionnelle, on trouve à Calandreta des rituels d'expression orale qui signalent la place laissée à la subjectivité de l'élève comme le « *cossí vas ?* » (« comment vas-tu ? »), le « *qué de nòu ?* » (« quoi de neuf ? »), des techniques d'évaluation originales : las

---

<sup>55</sup> Etablissements immersifs en langue régionale d'Alsace et de Moselle

cintas (les ceintures, de comportement et d'apprentissage) ou encore des moments de régulation autogérés propres à la classe coopérative : lo conselh (le Conseil). De nombreux mémoires de Master, réalisés par des enseignants « Paissèls-ajudaires »<sup>56</sup> de Calandreta et encadrés par APRENE, décrivent ces pédagogies et la façon dont elles sont pratiquées dans les classes (liste donnée en bibliographie). A l'occasion des 30 ans de la première Calandreta, un ouvrage conséquent sur la mise en œuvre de l'immersion en occitan a également été publié en 2010. L'ensemble de ces publications constitue un arrière-plan descriptif intéressant pour appréhender à la fois la réalité quotidienne des classes et l'histoire du mouvement Calandreta.

## 5.3 Les langues à Calandreta

### 5.3.1 Éléments définitoires

Nous étudierons ici la place et les rôles respectifs joués par les différentes langues employées/et ou étudiées à Calandreta. La charte des Calandretas stipule que « dans chaque établissement Calandreta, l'occitan est *langue enseignante* et *langue enseignée* »<sup>57</sup>, tant à l'oral qu'à l'écrit ». (Article 3.1).

Nous proposons de mettre cette terminologie en perspective avec celle utilisée par la Plateforme de Ressources et de Références pour l'éducation plurilingue et interculturelle.



Figure 5 Statuts des langues de l'école selon la Plateforme de Ressources et de Références pour l'éducation plurilingue et interculturelle<sup>58</sup>

Les auteurs de la Plateforme font de la langue ou des langues de scolarisation le cœur du schéma et confèrent à celle-ci une acception très large qui recouvre la notion de langue enseignée : « Les langues enseignées sont premières ou secondes/étrangères pour les apprenants ; elles sont étudiées en tant que matière spécifique ou servent à l'apprentissage d'autres matières ».

A la lumière des notions telles que « langues comme matière », « langue comme discipline » abordées dans le chapitre 3, nous proposons le tableau suivant pour déterminer le statut des langues à Calandreta, contrasté avec ce que propose le schéma de la Plateforme.

<sup>56</sup> Enseignants-tuteurs

<sup>57</sup> C'est nous qui soulignons.

<sup>58</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le\\_platformintro\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_FR.asp)

Mention dans la charte des Calandretas	Plateforme de ressources et de références
	« Langue(s) enseignée(s) » / « Langue(s) de scolarisation »
« Occitan Langue enseignée »	« Langue comme matière »
« Occitan Langue enseignante »	« Langue des autres matières »

Tableau 17 Statut déclaré des langues à Calandreta et Plateforme de Ressources et de Références pour l'éducation plurilingue et interculturelle : mise en perspective

### 5.3.2 Place de l'occitan

Les écoles proposent un enseignement en immersion en occitan dès l'entrée en petite section de maternelle. La charte énonce plusieurs principes à ce sujet :

« L'objectif de Calandreta est de transmettre la langue et la culture occitanes aux enfants en assurant leur scolarisation en occitan dès la maternelle. L'occitan enseigné dans une Calandreta est celui de sa zone dialectale. Chaque établissement Calandreta tient compte de la réalité de la pratique de la langue dans son environnement proche et participe aux actions en faveur de son épanouissement et de sa reconnaissance. ». (Article 1.1)

« (...) Calandreta emploie la méthode de l'immersion précoce dès la maternelle<sup>59</sup> (...) ». (Article 3.1).

Pour la plupart des enfants, l'occitan est une langue inconnue qui va désormais devenir la langue de tous leurs apprentissages. Sur le modèle de FLSCO (Français Langue de Scolarisation), nous parlerons en ce qui la concerne d'Occitan Langue de Scolarisation (OLSCO). Elle est la langue d'enseignement des disciplines dites non linguistiques (DNL), mais également langue enseignée (langue comme matière) puisque des heures sont dédiées d'abord à son apprentissage en lecture et écriture puis, à partir du CP, sous différentes appellations selon les écoles : en général, « occitan » ou « estudi de la lenga » (étude de la langue). Les écoles bénéficient d'une grande liberté en matière d'insertion curriculaire (du point de vue de l'appellation). A notre connaissance, APRENE ne prescrit pas de directives précises à ce sujet.

Le principe de l'immersion n'exclut pas la présence d'autres langues enseignées. Ainsi, à la fin de l'article 3.4 de la Charte, il est question de mener une « *éducation bilingue*<sup>60</sup> en immersion précoce ». Cela n'est pas sans nous interpeller. Que faut-il entendre par éducation bilingue dans le cadre d'un modèle immersif ? Nous souhaitons nous arrêter sur cette question afin d'appréhender au mieux la réalité de notre terrain et, pour ce faire, nous intéresser à la place des autres langues à Calandreta.

### 5.3.3 Place du français

La charte des Calandretas définit ainsi les modalités de l'enseignement du français :

« Les apprentissages se font en occitan d'abord, ensuite le français entre en classe après l'acquisition de la lecture en occitan, progressivement, pendant le cycle 2, de façon individualisée. Les heures de

<sup>59</sup> Dans la charte, un appel de note fait, sur ce point, référence aux travaux de Lambert & Taylor et de Jean Petit

<sup>60</sup> C'est nous qui soulignons

français en primaire à Calandreta sont planifiées ainsi chaque semaine : CE1 = 3 heures, CE2 = 4 heures, CM1 = 5 heures, CM2 = 6 heures. (...) » (Article 3.2)

Les écoles assurent la formation en français des élèves pour les amener, en fin de primaire, au niveau de compétences requis par les programmes nationaux en vigueur (socle commun de connaissances et de compétences pour la maîtrise de la langue française<sup>61</sup>). L'enseignement du français est pris en charge différemment selon les écoles, en fonction des possibilités de recrutement. Deux configurations sont possibles : soit l'enseignant responsable de la classe assure lui-même les heures de français, soit l'enseignement est pris en charge par un professeur dédié à cette matière. Cet enseignant peut alors être occitanophone, ou non. Ceci a son importance pour la suite de notre étude : en effet, d'un point de vue curriculaire, la prise en charge par deux professeurs différents de l'enseignement du français et de l'occitan (1 personne = 1 langue) n'est, *a priori*, pas un contexte propice à la mise en relation des deux langues, plus encore si l'enseignant de français n'est pas occitanophone.

Les auteurs de la charte, dans l'article 1.4, parlent d'éducation bilingue au sujet des établissements Calandretas :

« Calandreta construit les conditions d'un bilinguisme véritable dès l'école maternelle, en immersion totale, pour donner à chaque enfant l'opportunité de bâtir de bonnes constructions cognitives. En élémentaire les calandrons<sup>62</sup> apprennent à lire d'abord en occitan ». (Article 1.3)

« Une mission des établissements secondaires Calandreta est de valoriser le bilinguisme des enfants qui viennent du primaire (...) ». (Article 1.5)

La charte ne dit pas que les langues de ce bilinguisme sont l'occitan et le français. Implicitement, nous le savons, mais le français n'est nommé qu'une seule fois dans l'ensemble de la charte, en ce qui concerne le nombre d'heures assignées à son enseignement (cf. article 3.2), et non en tant que langue du bilinguisme de l'élève. Tout est donc question d'interprétation. Dans ces conditions, définir le français comme langue du bilinguisme des élèves (associée à l'occitan) est nécessairement lié à des présupposés, qui tiennent :

- au statut du français dans les programmes scolaires : langue officielle de scolarisation en France, dont un niveau de maîtrise est défini chaque année dans les programmes officiels nationaux
- au statut du français dans la biographie langagière des élèves : il est supposé que les enfants entrent à Calandreta en étant locuteurs du français.

Nous retiendrons que, quelle que soit l'appellation qu'on choisit de leur donner (langue de scolarisation, langue d'enseignement, langue enseignée, langue comme matière, langue des autres matières), l'occitan et le français sont les langues communes des élèves tout au long de leur scolarité à Calandreta.

---

<sup>61</sup> Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

<sup>62</sup> Elève de Calandreta



### 5.3.4 Place des autres langues (LE)

La charte aborde cette question à plusieurs reprises.

« Ils [les enfants] cheminent vers les langues et les cultures romanes et toutes les autres, en s'appuyant sur l'occitan comme langue vertébrale (Article 1.4)

La notion d'une langue occitane « vertébrale » est propre à Calandreta, et profondément ancrée dans les représentations de ses acteurs. Elle repose sur l'idée que la connaissance d'une langue permet l'intercompréhension avec les autres langues de la même famille (dans le cas de l'occitan : espagnol, italien, portugais, etc.). En ce qui concerne les autres langues (« toutes les autres »), l'idée sous-jacente ici est d'un autre ordre : ce qui est ici implicitement abordé, est, semble-t-il, le fait que le bilinguisme des enfants soit une voie d'accès privilégiée à l'apprentissage d'autres langues.

Bien que n'ayant pas l'obligation d'enseigner une LE, du fait que les élèves apprennent déjà l'occitan, la charte des Calandreta est cependant favorable à cet enseignement : « L'apprentissage d'une troisième langue peut commencer à partir de la fin du cycle 2 du primaire » (Article 3.3)

Le plurilinguisme des élèves n'est, cependant, considéré comme « acquis » qu'en fin de secondaire :

« Une mission des établissements secondaires calandreta est de valoriser le bilinguisme des enfants qui viennent du primaire. Ce bilinguisme doit permettre d'arriver à un plurilinguisme en fin de 3<sup>ème</sup> et de réussir le brevet spécial en occitan ». (Article 1.5)

Bien que sensibilisés à l'existence des autres langues romanes, et même s'ils suivent l'enseignement d'une LE, la caractéristique première des enfants du primaire reste, dans la charte, le bilinguisme, qui se construit dans la prise de conscience des différentes formes dialectales de l'occitan.

Tout ceci doit être mis en perspective avec ce qui se passe sur le terrain. A travers la charte, les responsables de Calandreta affirment des principes que les établissements doivent mettre en œuvre, accompagnés en cela par des responsables pédagogiques (APRENE). Concernant l'enseignement d'une LE, le principe énoncé dans la charte reste, on le voit, imprécis (3.3) : « l'apprentissage d'une troisième langue *peut commencer* à partir de la fin du cycle 2 de primaire ». Chaque école s'organise comme elle le souhaite, et comme elle le peut : il n'existe pas, à Calandreta, de poste d'enseignant de langue, et aucune langue n'est imposée. Dans les faits, diverses situations se produisent :

- prise en charge de l'enseignement de la LE par l'enseignant responsable de la classe
- prise en charge de l'enseignement de la LE par un intervenant extérieur (professionnel ou bénévole)
- pas d'enseignement de LE

Le choix de la langue ne fait pas non plus l'objet de prescription officielle. Il revient aux écoles de définir la langue qui sera enseignée, et ses modalités (durée, fréquence). APRENE, en revanche, recommande la mise en place dans l'emploi du temps des élèves d'un moment consacré à Familhas de lengas (nous y reviendrons en 5.4.3)

### 5.3.5 Evaluation des compétences en langues

En occitan, en français et en LE, quelles compétences linguistiques sont attendues chez les Calandrons de cycle 3 ?

Pour l'occitan, nous ne disposons pas d'information concernant les compétences attendues en production, en compréhension, à l'écrit et à l'oral. La charte ne définit pas le niveau de maîtrise à atteindre dans cette langue, et le bilinguisme n'est pas non plus défini, ni dans son acception la plus large (connaître une deuxième langue, même partiellement) ni dans son acception la plus restreinte (maîtriser la deuxième langue aussi bien que la première). Seule la faculté en tant que telle est mentionnée. L'évaluation des élèves (en fin de CM2) est confiée au CFPO (Centre de Formation Professionnelle en occitan), qui pratique une évaluation de type sommative issue de la formation pour adultes. Les élèves sont évalués sur la base des compétences en langues requises pour un niveau A2 (CECRL, niveau dit de « survie »). La question qui se pose ici est celle de l'évaluation des compétences linguistiques des élèves issus des enseignements bilingues ou immersifs. En l'absence de référentiels en langue spécifiques, toute évaluation reste difficile. Dans le cas d'élèves ayant suivi toute leur scolarité dans une langue apprise par immersion, c'est le principe même d'évaluation par la certification (délivrance de diplômes en langues étrangères) qui peut être interrogé.

Pour le français, l'évaluation des acquis dans la langue se fait au regard des programmes officiels, par les enseignants.

Pour les langues étrangères, nous disposons de peu d'éléments. Lorsqu'une LE est enseignée, l'est-elle en référence aux programmes en vigueur ? (domaine 1 du socle commun : « Les langages pour penser et communiquer », partie langues vivantes<sup>63</sup>). Il s'agit d'une question à laquelle nous ne sommes pas en mesure de répondre, mais qu'il est important de se poser malgré tout.

En guise de synthèse de ces informations, nous proposons de reprendre le tableau précédent, qui instancie chaque statut établi en 5.3.1 par la /les langues concernées à Calandreta.

Statut	Langue
Langue enseignée (langue comme matière)	Occitan Français Anglais, Espagnol
Langue enseignante (langue des autres matières/ DNL)	Occitan

Tableau 18 Les langues à Calandreta

Les éléments présentés dans ce tableau seraient incomplets si l'on ne précisait pas que les écoles ont pour habitude de prendre en compte le plurilinguisme du terrain, notamment les biographies langagières des enfants et de leur familles, et les compétences diverses en langue des acteurs éducatifs. Ainsi, d'autres langues que celles figurant dans le tableau sont susceptibles d'être mobilisées par les enseignants.

<sup>63</sup> Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

## **5.4 La mise en relation des langues à Calandreta**

### **5.4.1 Intérêt pour la mise en relation des langues**

La Charte des Calandreta mentionne l'intérêt de pratiquer une mise en relation entre les langues du bilinguisme scolaire des élèves : « Dans chaque établissement Calandreta, l'occitan est langue enseignante et langue enseignée, tant à l'oral qu'à l'écrit. Calandreta emploie la méthode de l'immersion précoce à l'école maternelle. En particulier Calandreta constate qu'une langue renforce l'autre (...) »

Par cette phrase, il faut entendre, plus précisément, le fait que la connaissance de l'occitan renforce celle du français (et vice-versa), dans la perspective de la maîtrise de chacune. Or, cette idée ne saurait se suffire à elle-même : « une langue renforce l'autre » n'est possible que si une démarche spécifique est mise en place, avec les élèves, à cette fin. C'est donc cette démarche qu'il convient de mettre au jour.

### **5.4.2 La mise en relation des langues dans la formation initiale et continue**

Comme nous l'avons expliqué, les enseignants de Calandreta bénéficient d'une formation initiale et continue dispensée par APRENE. La question de la mise en relation des langues est abordée tant dans l'une que dans l'autre.

En première année (APRENE 1), les étudiants alternent formation théorique et stages de pratiques observées dans les classes. En formation théorique, les outils Palancas et Familhas de lengas sont présentés aux enseignants, que ceux-ci vont ensuite voir mis en œuvre dans les classes. Cette découverte s'accompagne d'une démarche de production d'outils personnels rassemblés dans un portfolio, qui a vocation à être partagé avec les autres enseignants.

En deuxième année de formation initiale, alors que les futurs enseignants sont en responsabilité de classe, l'utilisation du portfolio se poursuit. Des actions de formation complémentaires de quelques jours sont prévues autour du travail avec Familhas de lengas et Palancas, afin de remédier aux difficultés rencontrées dans leur mise en œuvre :

Après la validation d'APRENE 2, les futurs enseignants de Calandreta qui ne sont pas déjà titulaires d'un master bénéficient d'une formation Master MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et la formation). Dans ce cas, à la demande d'APRENE une UE<sup>64</sup> spécifique « Familhas de lengas » est introduite dans le cursus des étudiants. L'UE, qui consiste à alimenter le portfolio en productions d'outils personnels, est dispensée par APRENE.

En formation continue, un atelier « Familhas de lengas » est proposé par APRENE, mis en place par un maître-formateur référent.

## Conclusion

L'ensemble des informations utilisées dans ce chapitre pour décrire Calandreta se situent au niveau des orientations officielles, propres à l'institution. Tout l'enjeu de notre étude est de pouvoir mettre en perspective ces principes avec la réalité du terrain : comment sont-ils mis

---

<sup>64</sup> Unité d'enseignement

en œuvre dans les classes ? Comment les enseignants s'emparent-ils des recommandations pédagogiques allant dans le sens de la mise en relation des langues entre elles ? C'est ce à quoi nous allons tenter de répondre.

## **CHAPITRE 6 QUESTIONS DE RECHERCHE ET METHODOLOGIE POUR LE RECUEIL ET L'ANALYSE DES DONNEES**

Nous avons, dans le chapitre précédent, exposé les raisons qui nous ont conduite à nous intéresser à l'enseignement en immersion, pour notre étude sur la comparaison des langues. Nous avons également présenté notre terrain de recherche, les écoles immersives en occitan Calandreta. Nous consacrerons ce chapitre à la présentation de nos questions de recherche et au traitement des aspects méthodologiques relatifs à la réalisation de notre étude. Les questions de recherche, contextualisées avec la réalité du terrain telle qu'elle a été décrite, seront présentées en 6.1. En 6.2, nous exposerons les données que nous avons recueillies et rendrons compte des moyens mis en œuvre pour leur collecte. Nous expliquerons également comment nous avons traité les données orales. Enfin, en 6.3, nous exposerons nos choix méthodologiques pour l'analyse des données : nous présenterons les objets d'étude que nous avons constitués à l'issue de la collecte et la façon dont ils seront traités. Nous expliquerons, en particulier, pourquoi et comment nous avons constitué un ensemble spécifique à analyser, les verbalisations comparatives, et présenterons la méthodologie adoptée pour leur étude.

### **6.1 Questions de recherche**

#### **6.1.1 Rappel du contexte**

Les Calandretas sont un terrain d'observation privilégié étant donné les compétences linguistiques des élèves en langue d'immersion et l'intérêt qui y est porté à la mise en relation des langues entre elles. La description de ce terrain a fait l'objet d'un développement assez conséquent dans le chapitre précédent, mais nous jugeons pertinent de le résumer afin de resituer au mieux nos questions de recherche. Au sujet des écoles Calandretas, on retiendra que :

- ces établissements partagent une charte commune, dans laquelle sont définis des principes concernant la place et le rôle des langues dans la formation des élèves.
- l'occitan est considéré comme une langue d'appui pour l'acquisition d'autres langues romanes
- les orientations institutionnelles sont tournées vers la mise en place d'activités permettant à la fois de travailler les liens entre l'occitan et le français, et d'ouvrir les élèves à d'autres réalités linguistiques.

Tout ceci fait qu'on peut s'attendre à ce que les enseignants de Calandretas mettent en place des moments de comparaison des langues. Plus précisément, on peut s'attendre à ce que ces activités :

- impliquent les deux langues de scolarisation, l'occitan et le français

- impliquent également les langues étrangères présentes en tant que langues enseignées
- impliquent aussi d'autres langues, non enseignées, dans l'esprit des travaux d'éveil aux langues.

### 6.1.2 Quelles questions de recherche pour quel recueil de données ?

Notre question de recherche principale est la suivante : **Les enseignants de Calandreta comparent-ils les langues ? Si oui, quelles sont leurs pratiques comparatives?**

Les réponses que nous apporterons seront susceptibles de fournir :

- sur le plan linguistique : une description fine de ce que signifie comparer les langues
- sur le plan didactique : une meilleure compréhension des possibilités de mise en place de la comparaison des langues dans une institution scolaire, bilingue ou non
- sur le plan épistémologique : une réflexion sur les liens entre comparaison des langues, réflexion métalinguistique et compétence plurilingue.

Nous inférons de notre question de recherche principale la nécessité de recueillir des données à la fois sur les pratiques déclarées (ce que les enseignants déclarent faire) et sur les pratiques observées (les pratiques enseignantes telles que le chercheur les constate). Dans notre étude, les deux aspects seront donc traités. Pour ce faire, des dispositifs spécifiques seront mis en place tant pour le recueil de données (6.2) que pour l'analyse de celles-ci (6.3).

La question générale qui est la nôtre appelle d'autres questionnements, auxquelles la présente étude se propose de répondre.

Au niveau macroscopique, on s'intéresse à l'organisation, aux enjeux et aux contenus des activités de comparaison des langues. Du point de vue de l'intégration curriculaire, il s'agira de rendre compte de la façon dont les moments de comparaison sont intégrés dans l'emploi du temps des élèves : bénéficient-ils d'un moment privilégié dans l'emploi du temps ? Si oui, sous quelle rubrique, et à quelle fréquence ? Quelles sont les activités pratiquées sous la mention « Familhas de lengas » ?

Sur le plan linguistique, on s'intéressera, d'une part, aux langues sur lesquelles portent les activités comparatives et aux faits de langue étudiés, et, d'autre part, aux niveaux d'analyse privilégiés et à ceux qui sont peu ou pas travaillés.

Du point de vue des enjeux, on décrira les objectifs assignés par les enseignants aux situations comparatives mises en place, en termes de compétences linguistiques.

Enfin, en ce qui concerne les ressources, l'analyse macroscopique s'intéressera aux supports de travail utilisés par les enseignants pour mener à bien les activités de comparaison des langues.

Nous considérons que l'ensemble de ces éléments constituent des indicateurs utiles, dont nous aurons besoin pour répondre à notre question de recherche. En tant que tels, ils doivent donc être considérés comme des critères d'analyse pertinents dont nous aurons besoin pour la partie macroscopique de notre étude.

Au niveau microscopique, on analysera le déroulement des moments de comparaison des langues dans la classe. Les questions qui se posent alors sont les suivantes :

- sur le plan linguistique : une description fine de ce que signifie comparer les langues

- sur le plan didactique : une meilleure compréhension des possibilités de mise en place de la comparaison des langues dans une institution scolaire, bilingue ou non
- sur le plan épistémologique : une réflexion sur les liens entre comparaison des langues, réflexion métalinguistique et compétence plurilingue.

### **6.1.3 Choix du cycle 3**

Notre approche est centrée sur les enseignants travaillant en cycle dans le système scolaire français, du CE2 à la 6<sup>ème</sup><sup>65</sup>, s'adressant donc à des élèves de 8 à 11 ans, en raison des caractéristiques psycholinguistiques des enfants de cet âge (Gombert, 1990) : on sait, en effet, que la conscience métalinguistique des élèves, qui émerge progressivement au cours du cycle 2, se développe plus encore dans les années suivantes. On retiendra, comme caractéristiques de cette conscience métalinguistique, la capacité des enfants à distinguer le signifiant du signifié (Pratt et Grieve, 1984) et, d'autre part, leurs capacités cognitives, qui leur permettent de « procéder à des opérations mentales relativement complexes dans le cadre d'une analyse métalinguistique » (Dabène et Ingelmann, 1996, p.3). On prend en compte, également, leur intérêt manifeste pour les langues à cet âge-là, tel qu'il a été démontré par Balboni (1998) et la présence, dans les programmes du cycle 3, de l'enseignement « étude de la langue », qui requiert de la part de l'élève une analyse de type métalinguistique.

L'ensemble de ces éléments font du cycle 3 un moment du cursus propice à la mise en œuvre de pratiques comparatives, susceptible de fournir une matière riche à décrire. Nous avons souhaité investiguer l'articulation primaire/collège afin de voir comment les activités de comparaison des langues se réalisaient dans la toute première année du secondaire. Il faut, ici, préciser qu'au début de la thèse, la classe de 6<sup>ème</sup> ne faisait pas encore partie du cycle 3, comme depuis les programmes 2015.

## **6.2 Méthodologie pour le recueil de données**

Une part importante de notre travail a été consacrée à la collecte des données sur le terrain. Durant celle-ci, qui a duré un peu plus de six mois, nous avons combiné recueil de pratiques déclarées et recueil de pratiques observées. Nous avons adopté un principe de focalisation progressive qui nous a conduits, tout d'abord, à enquêter auprès de l'ensemble des enseignants des Calandretas, puis à centrer notre étude sur quelques-uns d'entre eux. Cette focalisation progressive sur un nombre limité d'enseignants et de séances est à corrélérer avec notre démarche d'analyse, elle-même en « zoom », qui nous a amenée à traiter la comparaison des langues d'abord sous les aspects macroscopiques de l'organisation d'ensemble des séances puis de procéder à une étude microscopique des interactions. Nous rendons compte, ici, des moyens mis en œuvre pour recueillir les données et de la façon dont nous avons traité les données orales recueillies afin d'en faire un objet d'analyse.

### **6.2.1 Quelles données recueillir ?**

#### **6.2.1.1 Questionnaire**

La première étape de notre recueil de données a consisté à élaborer puis à mener une enquête auprès des enseignants de Calandreta. On se situe là sur le versant des pratiques

---

<sup>65</sup> La classe de 6<sup>ème</sup> fait partie du cycle 3 depuis 2015.

déclarées, à l'échelle la plus large, puisqu'étaient concernés par l'étude tous les enseignants de Calandreta enseignant en cycle 3 au moment de l'étude (soit entre 60 et 70 enseignants), ou ayant enseigné en cycle 3, à un moment où un autre de leur carrière (c'est-à-dire, potentiellement, tous les enseignants). L'objectif de cette enquête était de recueillir des pratiques déclarées concernant la comparaison des langues. Nous avons voulu nous faire une idée des connaissances, des représentations, des pratiques et des compétences déclarées par les enseignants en matière de comparaison des langues. L'enquête, menée sur six mois (de janvier à juin 2014) a été réalisée à travers un questionnaire en ligne, que nous avons diffusé auprès tous les enseignants, avec le concours d'APRENE et de la Fédération Régionale Midi-Pyrénées des Calandretas. Son positionnement en début de thèse se justifie par le fait qu'au-delà de son objectif premier de recueillir des données permettant de répondre à nos questions de recherche, nous attendions du questionnaire qu'il nous permette de prendre contact avec des enseignants volontaires pour les observations de classe. La durée de l'enquête est liée à un certain nombre de paramètres qui relèvent à la fois de la réactivité des enseignants et de la temporalité de la recherche. Six mois d'enquête nous semblaient suffisants pour récolter un nombre de réponses satisfaisant, moyennant une relance intermédiaire. Nous souhaitions pouvoir la clôturer à la fin de l'année scolaire, considérant, d'une part, que les grandes vacances ne seraient pas propices à l'obtention de nouvelles réponses, et, d'autre part, qu'à la rentrée scolaire les situations professionnelles des enseignants étaient susceptibles d'être différentes. Pour la diffusion en ligne du questionnaire, nous avons utilisé comme support technique le logiciel libre d'enquête statistique LimeSurvey. L'enquête a été adressée aux enseignants par voie électronique : le document « Ecran de saisie des données », placé en annexe II, restitue le questionnaire tel qu'y ont accédé les enseignants. Une fois connecté sur le lien du questionnaire, les répondants voient les items apparaître les uns après les autres, sans qu'il soit possible de connaître à l'avance la question suivante. Le temps de passation a été estimé à 30 minutes. Intitulé « La comparaison des langues au cycle 3 », le questionnaire est composé de 39 questions. 9 questions préalables concernant le profil académique des répondants sont groupées en début de questionnaire (ancienneté, statut, niveau de formation à APRENE, etc.), trois questions servant de distracteurs sont intégrées à divers endroits, et deux items de prise de contact sont proposés à la fin (« Souhaitez-vous être contacté(e) dans le cadre de la suite de cette étude ? » « Si oui, merci de noter ici votre adresse mél »).

Les 25 questions restantes, cœur de notre enquête, ont été conçues autour des quatre domaines que nous souhaitons explorer : représentations de la comparaison des langues, connaissance des outils pour la mettre en œuvre, pratiques comparatives et compétences (déclarées) à comparer. Dans la mise en ligne du questionnaire, ces domaines n'apparaissent pas clairement (nous avons fait le choix d'une présentation non thématique des questions). Nous présentons, dans les tableaux 19, 20, 21 et 22 les questions posées par thématiques. L'intégralité du questionnaire permet de prendre connaissance des items proposés au choix pour chaque question (cf. document « Ecran de saisie des données », annexe II)

Les questions portant sur les connaissances sont peu nombreuses. Il s'agit majoritairement de questions portant sur les ressources connues par les enseignants pour comparer les langues. La première question (Q1) a quant à elle une fonction d'« accroche », permettant d'entrer dans le questionnaire.

CONNAISSANCES
Q1_(F) (*) La comparaison des langues à l'école, en avez-vous déjà entendu parler ?
Q16_(F) (*) Avez-vous connaissance d'outils permettant de comparer les langues ?
Q17_(O) (*) Si oui, lesquels ?
Q18_(F) (*) Avez-vous connaissance d'outils permettant de comparer l'occitan et le français en particulier? (F) (*)
Q19_(O) (*) Si oui, lesquels ?

Tableau 19 Liste des questions pour le domaine « connaissances »  
(F) = question fermée, (O) = question ouverte, (\*) question obligatoire

Les questions sur les représentations des enseignants occupent une place importante dans l'enquête (huit questions), à égalité avec celles portant sur les pratiques. Par représentation, nous entendons « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1994). Tout en ayant conscience des limites de cette approche sociologique pour notre sujet, nous pensons que la comparaison des langues peut être appréhendée en tant que représentation, et que cela est susceptible d'éclairer les pratiques enseignantes. Nous avons souhaité explorer plusieurs aspects en particulier : l'intérêt des enseignants vis-à-vis des activités de comparaison des langues, notamment le français et l'occitan (Q14, Q20, Q21 et Q23) mais aussi ce qui signifie pour eux comparer les langues (Q13), et, enfin, les contenus linguistiques susceptibles de retenir leur attention (Q8, Q11, Q12).

Nous avons conçu, en priorité, des questions fermées (oui / non / NSP) et des questions à choix multiples. Nous avons utilisé le questionnement ouvert soit pour obtenir des précisions par rapport à une question préalablement posée (ex : Q17, Q21), soit dans le cas où l'enjeu et le contenu de la question n'étaient pas compatibles avec un questionnement fermé (ex : Q3, Q5, Q13). C'est le cas, notamment, des items où nous demandons aux enseignants de justifier leur point de vue (Q21, Q27). La question Q11 (question à choix multiple) nous a paru, réflexion faite, inadaptée car redondante avec Q3 et Q10 et n'a pas été traitée.

REPRESENTATIONS
Q8_(F) (*) Parmi ces points linguistiques, choisissez ceux qu'il vous semblerait intéressant de travailler en comparaison des langues occitan/français
Q11_(F) (*) Quel est votre point de vue sur les domaines linguistiques suivants ? <sup>66</sup>
Q12_(O) (*) Quels sont d'après vous les éléments de langue propres à l'occitan et au français qu'il serait intéressant de travailler en comparaison ?
Q13_(O) (*) A votre avis, en quoi consiste une activité de comparaison des langues ?
Q14_(F) (*) Que vous inspire l'idée de comparer les langues ?

<sup>66</sup> cf. les réponses proposées dans le document placé en annexe Ecran de saisie des données



Q20_ (F) (*) Comparer l'occitan et le français vous semble t-il pertinent ?
Q21_(O) (*) Pourquoi ?
Q23_(F) (*) Diriez-vous que vous êtes intéressés par l'idée de comparer l'occitan et le français ?

*Tableau 20 Liste des questions pour le domaine « représentations »*

Les questions sur les pratiques des enseignants constituent, avec les représentations, le cœur de notre enquête. Nous avons interrogé ces derniers à la fois sur le contenu de leur travail lorsqu'ils comparent l'occitan et le français (Q3, Q10), sur leur souhait d'approfondir leur travail autour de la comparaison de ces deux langues (Q7) et sur leurs habitudes : fréquence du travail comparatif, (Q4), supports utilisés (Q5), organisation en termes d'insertion curriculaire et de progression (Q6). Comme Q11, et pour les mêmes raisons, Q10 est une question dont nous ne pouvons justifier a posteriori la pertinence, et que nous ne traiterons pas.

PRATIQUES
Q2 (F) (*) Vous arrive-t-il de comparer explicitement le français et l'occitan ?
Q3 (O) (*) Sur quoi portent les activités de comparaison exactement ?
Q4 (F) (*) Diriez-vous que vous comparez l'occitan et le français très souvent, (quotidiennement), souvent (quelques fois par semaine), occasionnellement (quelques fois par mois), rarement (moins d'une fois par mois) ?
Q5_ (O) (*) Avec quels supports comparez-vous l'occitan et le français ? Détaillez SVP
Q6_ (F) (*) Quelle est votre organisation ?
Q7_ (F) (*) Avez-vous envie d'aller plus loin dans la comparaison de l'occitan et du français ?
Q10_(F) (*) Vous est-il arrivé au moins une fois dans votre carrière de faire de la comparaison sur les points suivants
Q28_(F) (*) Si vous n'avez pas l'habitude de comparer l'occitan et le français, pensez-vous être intéressé pour travailler cela avec vos élèves ?

*Tableau 21 Liste des questions pour le domaine « analyse des pratiques d'enseignement »*

Le dernier volet est composé de questions que nous avons regroupées sous le terme « compétences déclarées » L'enjeu pour nous était de mettre au jour l'existence possible de certains freins à la mise en œuvre de la comparaison des langues dans les classes, en interrogeant les enseignants sur ce qu'ils ressentent concernant leurs propres capacités et les moyens qui sont les leurs.

COMPETENCES DECLAREES
Q24_(F) (*) Vous sentez-vous en mesure de comparer l'occitan et le français avec vos élèves par rapport à vos compétences en langue ?
Q25_(F) (*) Vous sentez-vous en mesure de comparer l'occitan et le français avec vos élèves par rapport à votre formation?
Q26_(F) (*) Vous sentez-vous en mesure de comparer l'occitan et le français avec vos élèves par rapport aux outils dont vous disposez?
Q27_(O) (*) Si non, pourquoi ?

*Tableau 22 Liste des questions pour le domaine « compétences déclarées pour la comparaison des langues »*

Sur un total de 60 à 70 enseignants potentiellement concernés (c'est-à-dire ayant enseigné ou enseignant au cycle 3), 31 enseignants ont fourni des réponses complètes pouvant être prises en compte pour l'étude.

### **6.2.1.2 Observations de classe et entretiens semi-directifs**

Notre démarche pour le recueil de données a consisté à mener une enquête par questionnaire précisée ensuite par une observation d'enseignants pour lesquels vont être croisées des données relatives à leurs pratiques déclarées et aux pratiques observées. Dans cette perspective, à une échelle plus restreinte que celle du questionnaire et de ses 31 répondants, nous avons donc recueilli des données relevant des pratiques observées auprès d'enseignants dont le nombre s'est stabilisé, en fin de recueil, à cinq. Concrètement, les collectes de données effectuées dans les classes se sont faites progressivement, puisque nous ne sommes pas parvenue à réunir, d'emblée, les cinq enseignants. Le recueil s'est donc étoffé au fur et à mesure de l'année scolaire. Les enseignants observés sont des enseignants ayant déclaré dans le questionnaire pratiquer la comparaison des langues avec leurs élèves et ayant, par ailleurs, manifesté leur intérêt pour faire partie de la suite de l'étude. Ils nous ont invitée dans leurs classes, et ils ont accepté d'y être filmés dans le cadre de séances qu'ils jugeaient propices à la mise en place de moments de comparaison des langues. Nous nous sommes rendue pendant sept mois dans quatre établissements différents une fois par semaine pour y filmer cinq classes : trois classes de primaire et deux de collège, pour un total de 35 séances. Les observations ont été menées sur des terrains variés, dans des classes présentant des configurations différentes. Les cinq classes seront dénommées, tout au long de l'étude, par les lettres A, B, C, D et E. Nous en présentons, ci-dessous, les caractéristiques principales :

La classe A est une classe composée de 18 élèves, répartis sur 4 niveaux différents, du CE1 au CM2. L'enseignant intervient seul sur la classe, assurant l'ensemble des matières.

La classe B est une classe de collège, composée de 9 élèves de 6<sup>ème</sup>. L'enseignant a en charge trois matières : Littérature, Familhas de lengas et anglais.

La classe C est une classe composée de 24 élèves, répartis sur deux niveaux, du CM1 au CM2. Deux enseignants y interviennent : l'un pour toutes les matières, l'autre pour le français.

La classe D est une classe composée de 21 élèves, répartis sur trois niveaux, du CE2 au CM2. Un seul enseignant y intervient, assurant l'ensemble des matières.

La classe E est la même classe que la classe B, composée des mêmes élèves, filmée avec un enseignant différent, ayant en charge la littérature, Familhas de lengas, espagnol.

En ce qui concerne les pratiques observées, l'objectif était de réunir assez de matière pour pouvoir opérer une analyse en zoom à l'intérieur des données recueillies. Les recueils ont été faits chaque fois que nous en avons eu l'opportunité. Nous nous sommes donc déplacés dans les écoles une fois par semaine, en accord avec les enseignants, pour y filmer les séances où ils prévoyaient de mettre en œuvre des activités de comparaison des langues. Au total, 35 enregistrements ont été réalisés :

- classe A : 13 séances, de décembre 2013 à avril 2014, de 30 minutes chacune
- classe B : 9 séances, de décembre 2013 à avril 2014, d'une heure chacune

- classe C : 7 séances, de février 2014 à mai 2014, d'une heure chacune
- classe D : 2 séances, en mai 2014, d'une heure chacune
- classe E : 4 séances, de mai à juin 2014, d'une heure chacune.

Les enregistrements présentent des écarts importants de volume et de durée dans le temps. En ce qui concerne la durée inégale du recueil dans les classes, celle-ci est liée au fait que nous n'avons pas pu rassembler cinq enseignants volontaires au même moment. Les observations dans les classes sont donc plus étalées dans le temps pour certaines classes que pour d'autres. La fin de l'année scolaire a, de plus, impacté le recueil de données des classes D et E, commencé plus tardivement que dans les trois autres classes. De plus, des aléas de différents types pouvaient survenir (mauvais enregistrements, enseignants non disponibles, etc.). C'est ce qui s'est passé pour la classes D, où beaucoup de contraintes, indépendantes de notre volonté, ne nous ont pas permis d'étoffer nos observations et de les amener, au moins, au nombre de quatre comme dans la classe E, commencée au même moment.

Sur le plan technique, nous avons réalisé le recueil de données à l'aide d'un caméscope. Afin de ne pas perturber le cours, nous avons installé le matériel au fond de la classe, ce qui rendait parfois difficile la captation du son, en particulier lorsque les élèves tournaient le dos à la caméra. Pour cette raison, le travail de transcription a parfois été malaisé.

En complément des observations de classe, nous avons mis en place un second recueil de pratiques déclarées, au moyen d'entretiens semi-directifs. Ces entretiens avaient pour but de laisser un espace de parole aux enseignants avant et après chaque séance observée, et de recueillir à la fois leurs objectifs pour celle-ci et leurs impressions après coup. Par entretien semi-directif, il faut entendre des entretiens visant « la production par un interviewé d'un discours cohérent et structuré sur un thème donné » (Blanchet et al., 1985, p8). Nous les avons menés individuellement avec les enseignants sur leur lieu de travail, durant une dizaine de minutes en moyenne. Trois sortes d'entretiens ont été réalisés (tableau 23), répartis comme indiqué dans le tableau 24.

Entretien de 1 <sup>er</sup> contact	L'enseignant et sa pratique de la comparaison des langues
Entretien <i>ante</i> (avant la séance)	Déroulement prévu de la séance Objectifs de la séance
Entretien <i>post</i> (après la séance)	Retours sur la séance

Tableau 23 Nature et objectifs des entretiens semi-directifs

CLASSE	TYPE D'ENTRETIEN	TOTAL
Classe A 13 observations	6 ante+ 5 post	11
Classe B 9 observations	8 ante + 7 post	15
Classe C 7 observations	1 premier contact + 4 ante + 7 post	12
Classe D 2 observations	1 premier contact + 2 ante + 2 post	5
Classe E 4 observations	1 premier contact + 4 post	5
<b>TOTAL</b>		<b>48</b>

Tableau 24 Répartition des entretiens semi-directifs par classe

Globalement, nous sommes parvenus à maintenir sur la durée le protocole mis en place avec les enseignants, consistant à mener un entretien avant la séance observée et un entretien après la séance. Ces entretiens sont essentiels à plus d'un titre. Pour l'enseignant, ils constituent un espace réflexif dans lequel peuvent être explicitées les démarches menées dans les séances, mais également les difficultés ressenties, etc. Pour le chercheur, ils sont indispensables à la compréhension des enjeux de chaque séance observée, et ils représentent également la possibilité de collecter des données sur les pratiques déclarées à un niveau plus fin que celui du questionnaire.

Cependant, certains entretiens sont manquants du fait de contraintes organisationnelles ou de problèmes techniques. Il faut ainsi noter que, dans la classe E, les entretiens *ante* n'ont pas été possibles et que, dans la classe C, ils ne l'ont pas toujours été. De manière générale il est difficile de fournir un décompte pertinent des entretiens par catégories (« Premier contact », « entretien *ante* » et « entretien *post* ») dans la mesure où, selon les conditions, nous avons dû regrouper certains entretiens en un seul. Au total, nous avons mené 48 entretiens semi-directifs, toutes classes confondues.

Les séances observées, complétées des entretiens semi-directifs, ont fait l'objet d'une analyse macroscopique, menée sur les critères suivants :

- insertion curriculaire de la séance : définition des modalités d'intégration de la séance dans l'emploi du temps des élèves (nom de la séance, durée, fréquence)
- langues comparées : définition des langues impliquées dans les activités comparatives
- contenus linguistiques de la séance : description des éléments travaillés en termes de contenus linguistiques
- objectifs de la comparaison : description de ce qui est visé par l'enseignant en termes d'apprentissage.

Les résultats de cette analyse seront présentés dans le chapitre 8.

## 6.2.2 Données transcrites

### 6.2.2.1 Observations de classe

Comme nous venons de l'expliquer, nous avons recueilli des données à la fois sur les pratiques déclarées et sur les pratiques observées, selon un principe de focalisation progressive qui nous a amenée à conduire une enquête auprès de tous les enseignants, puis à nous rendre dans les classes d'un certain nombre d'entre eux volontaires (5) pour y filmer des séances (35) dans lesquelles des langues pouvaient être comparées.

Les 35 observations n'ont pas toutes été transcrites, pour des raisons de limites de temps et de moyens. De plus, dans la perspective d'une analyse microscopique des pratiques comparatives, seule la transcription de certaines séances était nécessaire. Sur les cinq classes filmées, nous en avons retenu trois. Ce nombre est le résultat d'une réflexion tenant compte à la fois de nos possibilités matérielles et de notre volonté de pouvoir sélectionner des séances contrastées au sein d'une même classe à la fois en termes de langues comparées et de contenus. Cela nous a conduits à choisir les trois classes dans lesquelles nous disposions du plus grand nombre de séances filmées, autrement dit, les classes A, B et C.

Pour chacune de ces trois classes, nous avons sélectionné trois séances, dont le choix est en lien avec les résultats obtenus à l'analyse macro. Ce choix sera précisé et argumenté au début du chapitre 9, consacré à l'analyse microscopique des pratiques comparatives observées. Les neuf séances retenues pour l'analyse microscopique forment donc un sous-ensemble de pratiques observées, pour lequel une transcription était nécessaire.

	CLASSE A	CLASSE B	CLASSE C	CLASSE D	CLASSE E
Observations de classe	3 séances	3 séances	3 séances	Non transcrit	Non transcrit

Tableau 25 Synthèse des données transcrites pour les observations de classe

### 6.2.2.2 Entretiens

En ce qui concerne les entretiens, nous avons privilégié la transcription des entretiens *ante* dans la mesure où ils sont indispensables à la compréhension des séances observées.

	CLASSE A	CLASSE B	CLASSE C	CLASSE D	CLASSE E
Entretiens 1 <sup>er</sup> contact	1	Manquant	1	1	1
Entretien ante	6	8	4	2	Manquants
Entretien post	1	1	3	0	4

Tableau 26 Synthèse des données transcrites pour les entretiens

Chaque entretien semi-directif a été transcrit dans sa totalité. Comme nous avons laissé le choix aux enseignants de s'exprimer dans la langue qu'ils souhaitaient, la langue des entretiens peut être l'occitan ou le français. Les entretiens conduits en occitan ont été traduits en français. Les entretiens semi-directifs utilisés pour l'analyse microscopiques sont rassemblés en annexe III.

En ce qui concerne les observations de classe, nous avons fait le choix d'écarter des transcriptions les phases de travail en groupes (impossibilité de filmer plusieurs endroits à la fois). Les transcriptions sont donc constituées des moments de travail collectifs dans lesquels sont convoquées, d'une manière ou d'une autre, plusieurs langues. Il va de soi que ce choix a impliqué pour nous de multiples écoutes attentives des données recueillies afin d'être sûre de n'écarter aucun moment pertinent. Finalement, il s'avère que très peu de données recueillies collectivement n'ont pas été transcrites. Nous disposons d'un corpus de neuf séances de classe présentées en annexe IV (« Transcriptions des séances de classe »).

Nous avons fait le choix de séquencer les transcriptions : les différentes phases de travail en classe sont indiquées au fil de la transcription, assorties des indications de temps (durée) qui permettent de les délimiter. Ceci permet de comprendre l'organisation de la séance et de suivre le déroulement de celle-ci.

Nous avons également intégré dans les transcriptions les éléments notés au tableau par l'enseignante.

### **6.2.2.3 Normes de transcription des interactions orales**

Pour la transcription des données recueillies à l'oral, nous nous sommes inspirée des travaux du GARS (Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe), que nous avons repris tout en les allégeant, le but de notre transcription n'étant pas de restituer, par exemple, tous les faits d'oralité. Ayant été confrontée à des difficultés de transcription en ce qui concerne les observations de classe, du fait de leur caractère multilingue, nous avons donc fait le choix de compléter ces normes par des conventions personnelles afin de pouvoir prendre en compte toutes les spécificités de notre corpus oral.

Nous récapitulons ci-dessous l'ensemble des normes de transcriptions que nous avons utilisées.

#### **Convention du GARS**

- 1) Prises de parole : L1, L2, L3... pour noter les locuteurs
- 2) Orthographe
  - Transcription en orthographe normalisée avec fidélité au morphème même s'il y a infraction à la norme (*c'est un de mes animaux préférés*). Soigner l'orthographe. Il est préconisé d'utiliser la nouvelle orthographe.
  - Noter les néologismes tels qu'ils ont été dits (*des microbes pathogènes euh non pathogènes*)
  - Majuscules sur les noms propres et chacun des mots composant un titre (La Belle Au Bois Dormant)
  - Onomatopées transcrites selon l'orthographe du dictionnaire.
- 3) Faits d'oralité
  - interruption assez longue (justifier en note) : ///
  - une syllabe incompréhensible : X
  - plusieurs syllabes incompréhensibles : XXX
  - séquences qui se chevauchent approximativement. Les locuteurs parlent en même temps : L1 <je dis> / L2 <oui>

#### **Conventions personnelles.**

- 1) Préservation de l'anonymat : tous les prénoms ont été modifiés.
- 2) Transcription des éléments en mention (vs en usage) : dans la mesure où notre corpus, multilingue, présentaient de nombreuses mentions, nous avons adopté des règles de transcription permettant de distinguer celles-ci dans le discours. Une indication de la langue dans laquelle est cité l'élément est donnée entre crochets

Poiriá èsser <i>lo pèl</i> [oc]	En italique avec précision sur la langue entre crochet
Poiriá èsser <i>le poil</i> [fr]	
<i>futur</i> [oc/fr]	Cas de forme bilingue
<i>el cielo*</i> [esp]	Cas d'erreur sur la forme donnée

- 3) Transcription des lettres en mention

Une lettre isolée : en capitales	« I a pas de S e en espanhòl ? » <sup>67</sup>
Plusieurs lettres (les terminaisons) : en italiques précédé de -	- - <i>ando</i> - - <i>atts</i>

- 4) Transcription d'un titre d'ouvrage, de chanson...en mention

Entre guillemets	« Cos remembratz quand èretz pichons quand aviatz la cançon de « Margarideta » <sup>68</sup>
------------------	--

- 5) Transcription du discours direct

Entre guillemets	Jules quand aviam fach la sesilha sus las enganas m'aviá dich « òh mas dins lo libre s'acòrda » (Jules quand on avait fait la séance sur les erreurs il m'avait dit « oh mais dans le livre ça s'accorde », traduction)
------------------	--

## 6.3 Méthodologie pour l'analyse des pratiques déclarées et des pratiques observées

### 6.3.1 Du recueil de données à la constitution de corpus d'étude

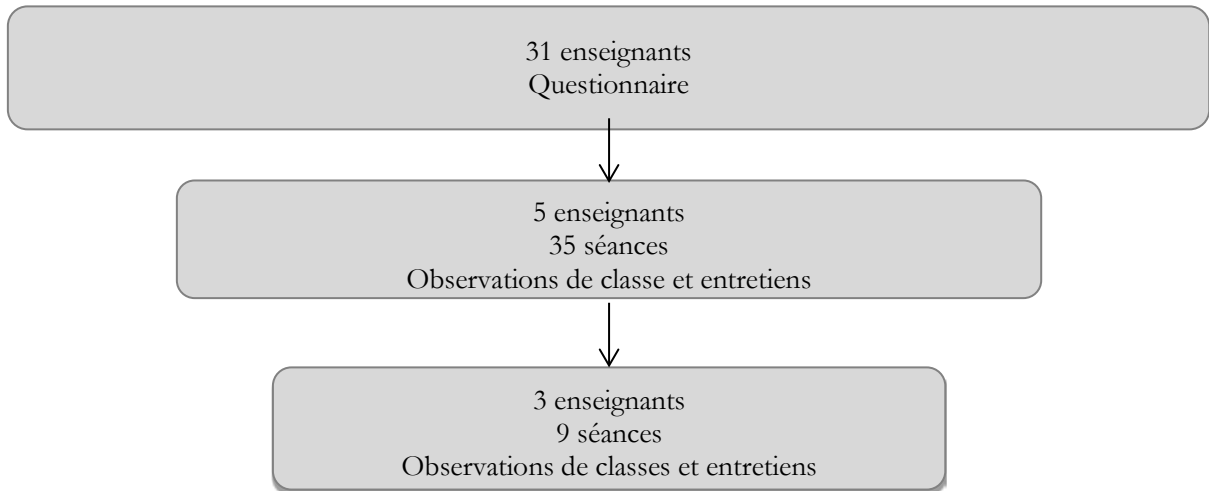
Comme nous l'avons expliqué en 6.2, le principe de focalisation progressive appliqué au recueil de données nous a permis de dégager :

- un corpus de pratiques déclarées, constitué du déclaratif de 31 enseignants et d'entretiens semi-directifs menés auprès de 5 enseignants.
- un corpus de pratiques observées, constitué de 35 séances filmées dans 5 classes
- un sous-ensemble du corpus des pratiques observées, constitué de 9 séances filmées dans 3 classes.

<sup>67</sup> « Il n'y a pas de S en espagnol ? »

<sup>68</sup> « Vous vous rappelez quand vous étiez petits vous aviez la chanson de « Margarideta »

Nous illustrons cette démarche en « zoom » par le schéma ci-dessous :



*Figure 6 Le principe de focalisation progressive : du recueil de données à la constitution d'un sous-ensemble de pratiques observées*

Au premier niveau du recueil de données figure le corpus des pratiques déclarées, constitué des réponses fournies au questionnaire par 31 enseignants (6.2.1.1). Au second niveau figure le corpus des pratiques observées, constitué des 35 enregistrements de classes réalisés auprès des 5 enseignants et du contenu des entretiens semi-directifs menés avant et après ces séances (6.2.1.2). Au troisième niveau figure le sous-ensemble des pratiques observées, constitué de 9 séances filmées dans les classes de 3 enseignants (6.2.2.1).

Quelles analyses allons-nous mener sur ces données ? Répondre à cette question nécessite de présenter, au sein de chaque corpus, les objets d'étude sur lesquels vont porter l'analyse. Du côté des pratiques déclarées comme des pratiques observées, ces objets d'étude varient en fonction des questions de recherche présentées en 6.1 et du niveau d'analyse impliqué (macroscopique ou microscopique). Les sous-sections suivantes sont consacrées à leur présentation.



### 6.3.1.1 Quels objets d'étude pour les pratiques déclarées ?

<b>CORPUS 1 PRATIQUES DECLAREES</b>
<b>31 enseignants</b> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: 80%;">Analyse des réponses au questionnaire</div>
<b>5 enseignants</b> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: 80%;">Analyse du contenu des entretiens<ul style="list-style-type: none"><li>- Entretiens de premier contact</li><li>- Entretiens avant et après les séances</li></ul></div>

*Tableau 27 Corpus d'étude pour les pratiques déclarées*

Le premier corpus d'étude est constitué de l'ensemble des données recueillies dans le questionnaire. Celles-ci seront traitées à la fois quantitativement et qualitativement et nous en présenterons les résultats dans le chapitre 7.

Le deuxième corpus d'étude est constitué des entretiens semi-directifs menés auprès des cinq enseignants ayant été filmés dans le cadre des pratiques observées, choisis pour les raisons exposées en 6.2.1.2. Nous disposons, ici, des entretiens dits de « premier contact », qui ont pour objectif de permettre à chaque enseignant de s'exprimer au sujet de sa pratique de la comparaison des langues en général, et des entretiens menés avant et après chacune des 35 séances observées, qui portent sur les contenus et les objectifs de la séance, ainsi que sur les langues comparées. Les entretiens semi-directifs ne feront pas l'objet d'un chapitre spécifique mais seront utilisés en complément de l'analyse des séances observées, que ce soit à l'échelle des 35 séances (chapitre 8) ou à l'échelle des 9 séances (chapitre 9).

### 6.3.1.2 Quels corpus d'étude pour les pratiques observées?

	<b>CORPUS 2 PRATIQUES OBSERVEES</b>
ANALYSE MACROSCOPIQUE	5 enseignants 35 séances  Analyse des paramètres des situations de comparaison des langues
ANALYSE MICROSCOPIQUE	3 enseignants 9 séances  Verbalisations comparatives

Tableau 28 Corpus d'étude pour les pratiques observées

Nous disposons tout d'abord d'un ensemble de 35 séances de classe, dont nous souhaitons pouvoir restituer l'essentiel, d'après les questions de recherche exposées en 6.1.2 au niveau macroscopique. Il s'agit là de notre premier corpus d'étude pour les pratiques observées. A cette échelle, nous prendrons en compte les paramètres des situations de comparaison des langues mises en œuvre, c'est-à-dire tous les éléments qui permettent de situer la séance en termes d'insertion curriculaire, de durée, d'objectifs, de langues comparées, etc. Leur analyse fera l'objet du chapitre 8.

Comme expliqué en 6.2.2.1, nous avons, à l'intérieur de cet ensemble de 35 séances, centré notre attention sur neuf d'entre elles, afin de mettre en œuvre l'analyse correspondant aux questions de recherche de niveau microscopique, exposées en 6.1.2. Grâce au principe de focalisation progressive, nous disposons donc d'un second corpus d'étude, plus resserré, sur lequel nous allons mener une analyse spécifique. Notre travail consistera à analyser, au sein des interactions dans les classes, les verbalisations par lesquelles sont comparées les langues. Nous appelons ces verbalisations « verbalisations comparatives » et nous en ferons la présentation en 6.3.2.

### 6.3.1.3 Liens entre les données recueillies

La question du rôle des entretiens semi-directifs dans les analyses nous engage à exposer la façon dont nous envisageons les liens entre les pratiques déclarées et les pratiques observées.

D'un point de vue méthodologique, il incombe au chercheur de déterminer la façon dont les données recueillies vont être utilisées. En ce qui nous concerne, chaque corpus d'étude fera l'objet d'une analyse spécifique, mais, comme nous venons de le montrer en 6.3.1.1, les pratiques déclarées dans les entretiens seront utilisées pour éclairer l'analyse des pratiques observées. En effet, bien que nous ne cherchions pas à appréhender les écarts entre ce que

font les enseignants et ce qu'ils disent/pensent qu'ils font (là n'est pas notre propos), nous considérons que ce qui a été déclaré par les enseignants est un éclairage utile pour comprendre ce qui est fait en classe. Le schéma ci-dessous résume notre démarche de mise en relation entre les corpus d'étude relatifs aux pratiques déclarées et ceux relatifs aux pratiques observées, tout en rappelant le principe de focalisation progressive ayant présidé à la collecte des données.

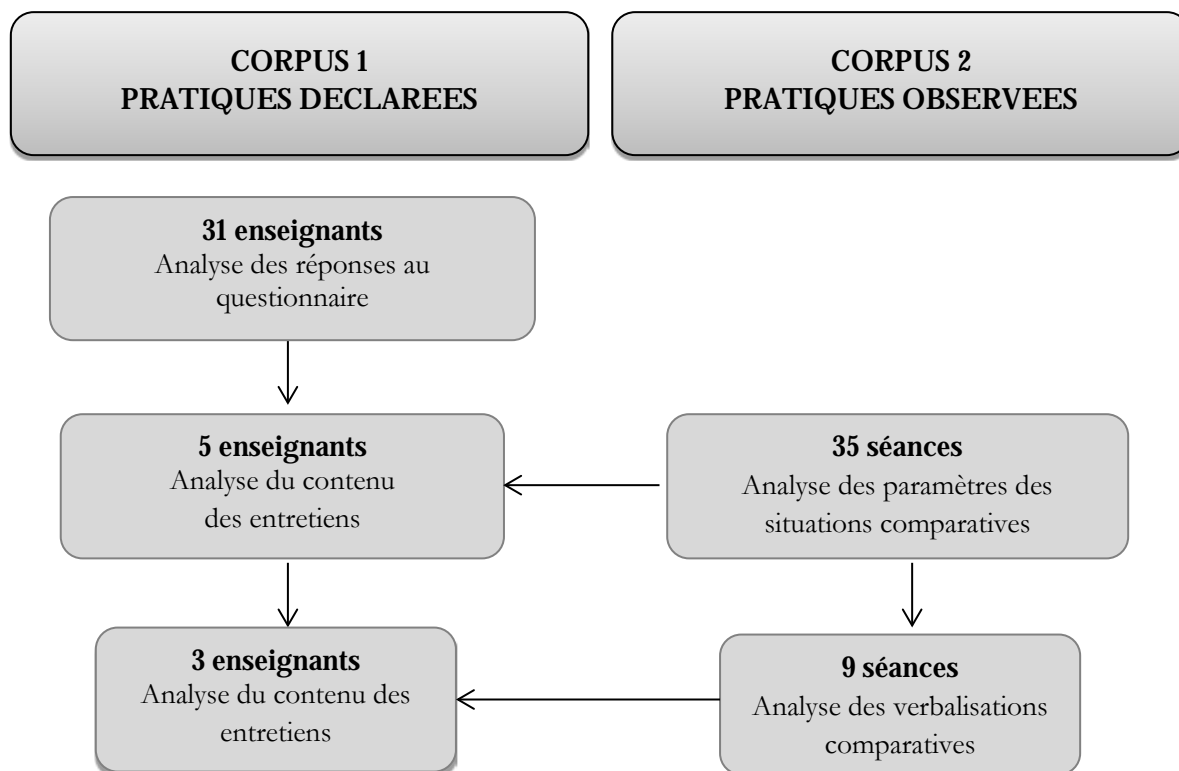


Figure 7 Liens entre les données recueillies

Comme le montre le schéma, nous proposons une approche dynamique qui, procédant successivement à une analyse spécifique des réponses au questionnaire, des paramètres des situations de comparaison des langues observées et des verbalisations comparatives au sein d'un nombre limité de séances filmées, permet de ne pas cloisonner l'analyse des pratiques déclarées et l'analyse des pratiques observées. Ainsi, les paramètres des situations de comparaison des langues (analyse macro des 35 séances) seront analysés en lien avec le déclaratif fourni par les enseignants à l'ensemble des entretiens, tandis que l'analyse des verbalisations comparatives sera éclairée par le déclaratif enseignant correspondant aux seules séances sélectionnées (analyse micro des neuf séances). La présentation des résultats sera organisée comme suit :

Chapitre 7	Analyse des réponses au questionnaire	Pratiques déclarées
Chapitre 8	Analyse des paramètres des situations de comparaison des langues pour les 35 séances	Pratiques observées étayées par les pratiques déclarées dans les entretiens
Chapitre 9	Analyse des verbalisations comparatives pour les 9 séances sélectionnées	

### **6.3.2 Constitution d'un objet d'étude : les verbalisations comparatives**

#### **6.3.2.1 Des verbalisations métalinguistiques aux verbalisations comparatives**

A l'échelle des 9 séances de classe sélectionnées parmi l'ensemble des 35 séances observées, l'enjeu de l'analyse est de rendre compte de la mise en œuvre de la comparaison des langues au cours des interactions verbales entre les enseignants et les élèves. Considérant, en effet (cf. 2.2.3), que les traces de la réflexion comparative peuvent se retrouver dans le discours des élèves et des enseignants, nous nous proposons d'analyser, au sein des échanges verbaux, les verbalisations dans lesquelles les langues sont comparées.

Dans cette section, nous allons présenter la façon dont nous avons procédé pour constituer, à l'intérieur de ces neuf séances, une sélection de données supplémentaires à analyser : les verbalisations comparatives. Nous exposerons, ci-dessous, les critères utilisés pour cette sélection.

Sur le plan épistémologique, comparer les langues implique une analyse de type métalinguistique, mais toute analyse métalinguistique n'est pas forcément comparative. Si l'on resitue cela au niveau des interactions, cela signifie que, dans l'ensemble formé par les verbalisations métalinguistiques, la tâche qui nous incombe est de repérer, dans le discours des élèves et de l'enseignant, ce qui relève de la comparaison des langues et ce qui n'en relève pas.

Commençons par définir ce qu'est une verbalisation métalinguistique. Pour suivre Dabène & Degache (1996), nous désignerons sous ce vocable « toutes les verbalisations qui ont pour objet un fait de langue, même si les termes employés par le sujet à cette occasion n'appartiennent pas à une métalangue déterminée » (Dabène & Degache, p.376). Expression de l'activité métacognitive du sujet, nous considérons que les verbalisations métalinguistiques sont le produit de ce que Gombert (1990) appelle les conduites métalinguistiques, à savoir des « processus cognitifs de gestion consciente soit des objets langagiers soit de leur utilisation ».

Si les verbalisations métalinguistiques dans lesquelles plusieurs langues sont comparées nous intéressent et feront l'objet d'une analyse. L'enjeu de cette analyse est d'expliquer comment a été constitué cet objet d'étude spécifique, que nous avons nommé « verbalisations comparatives » métalinguistiques ?

Accordons-nous sur quelques éléments définitoires essentiels. Pour que la verbalisation soit considérée comme comparative, nous partons du principe que le discours doit porter sur la mise en confrontation d'au moins deux unités linguistiques (phonèmes, mots, syntagmes, phrases,...) de plusieurs langues différentes, l'élève ou l'enseignant s'attachant à mettre en évidence les différences et les ressemblances entre ces unités. La composante « métalinguistique » doit être perceptible à travers le fait qu'un discours sur la/les langues est produit, et la dimension plurilingue par le fait que plusieurs langues sont prises comme objets de ce discours. Pour qu'une verbalisation soit considérée comme comparative, elle doit donc être à la fois métalinguistique et plurilingue.

Constituer le corpus de VC nécessite un important travail de tri entre les différentes verbalisations, à partir de ces deux critères, dont nous allons rendre compte en a) et b), mais également de stabiliser des critères opératoires pour la sélection des segments

candidats au statut de VC, auxquels nous consacrerons également un développement en 6.3.2.3.

### a) Verbalisations non métalinguistiques (VNM) vs Verbalisations métalinguistiques (VM)

Nous venons de voir que c'est la réunion des deux critères, métalinguistique et plurilingue, qui confère à une verbalisation son caractère comparatif. Nous justifions donc le fait de n'avoir pas considéré comme comparatifs les cas de reformulation d'une langue à l'autre : les reformulations font, certes, référence à plusieurs langues dans la verbalisation (elles sont plurilingues) mais elles ne sont pas métalinguistiques, comme le montre l'exemple suivant.

SEANCE A1 <sup>69</sup>	
126 M <i>dedos</i> [esp]? aviam vist X? <i>dedo</i> [esp]? <b>coSSI</b> <b>es en occitan ?</b> 127 E (plusieurs) < <i>det</i> [oc] > 128 M <i>det</i> [oc] + e en français ? 129 E (plusieurs) < <i>doigt</i> [fr] >	126 M <i>dedos</i> [esp]? on l'avait vu? <i>dedo</i> [esp]? <b>comment c'est en occitan ?</b> 127 E (plusieurs) < <i>det</i> [oc] > 128 M <i>det</i> [oc] + e en français ? 129 E (plusieurs) < <i>doigt</i> [fr] >

Tableau 30 Exemple de VNM (reformulation)

Dans les transcriptions des neuf séances, le lecteur sera régulièrement amené à croiser des verbalisations de reformulations (traductions orales). L'exemple ci-dessus est un cas de typique de mise en relation entre les langues par la reformulation plurilingue : reformulation orale en occitan, puis en français, de l'unité de départ donnée en espagnol (*dedo*). Nous ne considérons pas ces verbalisations comme des VC dans la mesure où elles ne sont pas métalinguistiques : aucun discours n'est produit sur la / les langues impliquées dans la reformulation. Nous estimons qu'elles sont la manifestation, chez l'élève, du réinvestissement de ses connaissances linguistiques plurilingues. Elles correspondent à « une activité cognitive qui cherche à extraire du répertoire cognitif un ou plusieurs éléments ou informations (produit) répondant à une ou plusieurs conditions nécessaires ». (D'Hainaut, 1977, p187). Dans cette activité cognitive, « la recherche ne se fait pas sur l'objet mais dans le répertoire cognitif de l'élève » (Candelier, 2003a, p73).

Nous contrastons cet exemple de verbalisation non métalinguistique avec les deux exemples de verbalisation métalinguistique suivants, l'une avec emploi du métalangage et l'autre sans emploi du métalangage (ces verbalisations ne sont pas comparatives).

Séance B2	
57 M (...) de qu'es aquò <i>bon</i> [oc] <i>polit</i> [oc] <i>joiós</i> [oc] ? de qu'es aquò coma categoria de mots ? <i>coSSI</i> se sonan aqueles mots ? Aloïs ? 58 E4 X adjectif qualificatif	57 M (...) qu'est-ce que c'est <i>bon</i> [oc] <i>polit</i> [oc] <i>joiós</i> [oc] ? qu'est-ce que c'est comme catégorie de mots ? comment on appelle ces mots ? Aloïs ? 58 E4 adjectif qualificatif

Tableau 31 Exemple de VM avec emploi du métalangage

<sup>69</sup> La colonne de gauche contient d'extrait en occitan, la colonne de droite en fournit la traduction.

Séance B4
80 Ex moi je dis que <i>es</i> [oc] on peut l'enlever

Tableau 32 Exemple de VM sans emploi du métalangage

Le premier niveau de tri entre les verbalisations s'est, donc, effectué sur la base du critère métalinguistique des verbalisations. Nous l'illustrons de la façon suivante :

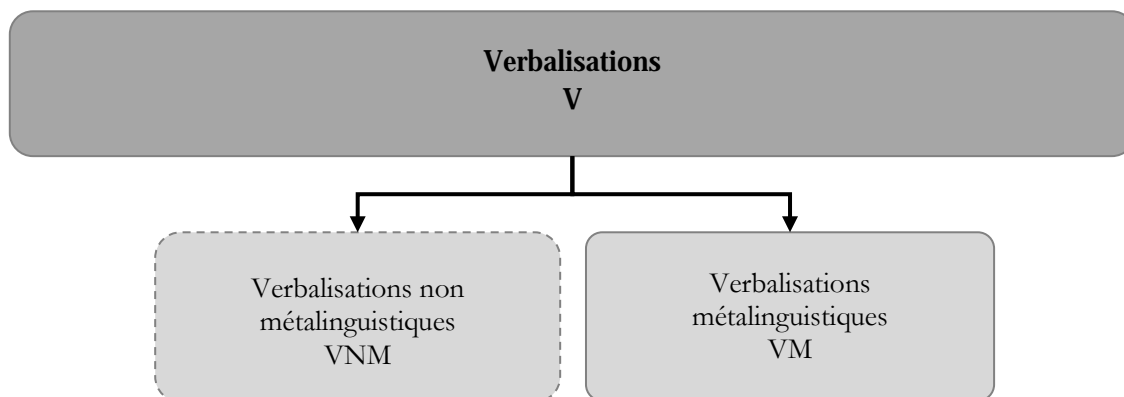


Figure 8 Verbalisations non métalinguistiques vs Verbalisations métalinguistiques

### b) Verbalisation métalinguistique sur une langue (VM\_1L) vs Verbalisation métalinguistique sur plusieurs langues (VM+L)

Parmi les verbalisations métalinguistiques, nous devons à présent distinguer celles portant sur une seule langue (VM\_1L), et celles portant sur plusieurs langues (VM\_+ L). Les deux exemples précédents (tableaux n°31 et n°32) pourraient tout à fait être repris pour illustrer ce qu'est une VMC\_1L. En voici un autre exemple :

SEANCE A1	
74 M doncas anam + anam legir cossí se sona çò que i a marcat coma titol e aprèp anam ensajar de legir cada partida + n'i a que coneissèm e n'i a de novèlas +++ euh chut Paul + allez Paul nos vas legir lo titol	74 M donc on va on va lire comment ça s'appelle ce qu'il y a marqué comme titre et après on va essayer de lire chaque partie il y en a qu'on connait et il y en a des nouvelles euh chut Paul allez Paul tu vas nous lire le titre
<b>75 E4 <i>Joselito el muñeco</i>*<sup>70</sup> [esp]</b>	<b>75 M <i>Joselito el muñeco</i> *[esp]</b>
<b>76 M e que i a sus la N ? qué i a sus la N ?</b>	<b>76 M e qu'est-ce qu'il y a sur le N? qu'est-ce qu'il y a sur le N ?</b>
<b>77 E4 una tilda</b>	<b>77 E4 un tilde</b>
<b>78 M una tilda alara cossí fa en espanhòl la tilda ?</b>	<b>78 M un tilde alors comment ça fait en espagnol le tilde ?</b>
<b>79 E4 [ɲ]</b>	<b>79 E4 [ɲ]</b>
<b>80 M [ɲ]</b>	<b>80 M [ɲ]</b>
81 E4 <i>muñeco</i> [esp]	81 E4 <i>muñeco</i> [esp]
82 M <i>el muñeco</i> [esp]	82 M <i>el muñeco</i> [esp]
83 E4 <i>Joselito el muñeco</i> [esp]	82 M <i>el muñeco</i> [esp]

<sup>70</sup> L'élève ne prononce [n] ou lieu de [ɲ]

	83 E4 <i>Joselito el muñeco</i> [esp]
--	---------------------------------------

Tableau 33 Exemple de VM\_1L

Ce type de verbalisation métalinguistique correspond à ce qu'on peut trouver, dans le contexte scolaire, en classe de LVE ou d'étude de la langue (français). Nous devons les distinguer de celles dans lesquelles d'autres langues sont prises comme objets de référence, et que nous avons nommées VM\_+L (verbalisations métalinguistiques sur plusieurs langues).

SEANCE A1	
150 M <i>pel</i> [oc] X e en francés ?	150 M <i>pel</i> [oc] et en français ?
151 Ex <i>l'épaule</i> [fr]	151 Ex <i>l'épaule</i> [fr]
152 Ex <i>les cheveux</i> [fr]	152 Ex <i>les cheveux</i> [fr]
153M <i>poiriá ésser le poil</i> [fr] mas dins aquela partida disèm <i>les cheveux</i> [fr] [[ en francés utilizam pas lo meteís mot ]] hé ? mas euh es vertat que <i>pelo</i> [esp] <i>pel</i> [oc] correspond a <i>poil</i> [fr] mas bon [[es pas lo meteís mot utilizat ]] + Lenny ne trobas pas d'autres ? allez Ambre qu'as vist encara ?	153 M ça pourrait être <i>le poil</i> [fr] mais dans cette partie on dit <i>les cheveux</i> [fr] [[ en français on n'utilise pas le même mot ]] hé ? mais euh c'est vrai que <i>pelo</i> [esp] <i>pel</i> [oc] correspond à <i>poil</i> [fr] mais bon [[ ce n'est pas le même mot utilisé ]] + Lenny tu n'en trouves pas d'autres ? allez Ambre qu'est-ce que tu as vu encore ?
154 E6 <i>la barbilla</i> [esp]?	154 E6 <i>la barbilla</i> [esp]?

Tableau 34 Exemple de VM\_+L

Dans un contexte de reformulation des mots espagnols en occitan et en français, nous avons isolé deux segments entre crochets, qui se distinguent du reste : alors que la reformulation (150M/151Ex/152Ex) prend comme point de départ une unité linguistique déclinée en plusieurs langues, les segments identifiés en 153M reposent sur la confrontation de plusieurs éléments extraits de la reformulation (*pelo* [esp], *pel* [oc], et *poil* / *cheveux* [fr]). Au vu de la définition que nous avons adoptée pour définir les VC (11.1.1), nous dirons que ces segments doivent être considérés comme des VC. Celles-ci prennent, dans ce cas précis, la forme d'une remarque métalinguistique : « en français on n'utilise pas le même mot » et « ce n'est pas le même mot utilisé ». Cette remarque résume le fait qu'en espagnol et en occitan le même signifiant (*pelo* [esp], *pel* [oc]) est utilisé pour deux signifiés (*cheveux* et *poils*) là où le français utilise deux signifiants différents.

Conformément à ce que nous avons expliqué en 6.3.2.1, nous admettrons que les VM\_+L et les VC sont une seule et même chose : ainsi, l'exemple qui précède réunit le critère métalinguistique et le critère plurilingue. Tout comme les exemples qui suivent :

C3.9 (Classe C, séance 3, VC n°9)	
371 E17 ben per exemple [[ en aleman i a <i>sie</i> [all] (...) en aleman i a <i>sie</i> [all] aprèp en anglés i a <i>sbe</i> [ang] ]]	371 E17 ben par exemple [[ en allemand il y a <i>sie</i> [all](...) en allemand i a <i>sie</i> [all] et après en anglais il y a <i>sbe</i> [ang] ]]
A2.6 (Classe A, séance 2, VC n°6)	
187 M [[ il faut le dire Alexia quand on le X c'est pour t'aider Alexia + parce que en occitan si tu X quand dises <i>canti</i> [oc] qu'est-ce qu'il y a à la	187 M [[ il faut le dire Alexia quand on le X c'est pour t'aider Alexia + parce que en occitan si tu X quand tu dis <i>canti</i> [oc] qu'est-ce qu'il y a à

fin ? 188 E6 un I 189 M tu l'entends ? + quand disi cantas [oc] qu'est-ce qu'il y a à la fin ? 190 E6 un S 191 M tu l'entends ? quand disi canta [oc] qué i a a la fin ? 192 E6 euh le A 193 M le A que se pronuncia [o] l'ausissèm? + mas en francés je chante [fr] 194 Ex E-S ]]	la fin ? 188 E6 un I 189 M tu l'entends ? + quand je dis <i>cantas</i> [oc] qu'est-ce qu'il y a à la fin ? 190 E6 un S 191 M tu l'entends ? quand je dis <i>canta</i> [oc] qu'est-ce qu'il y a à la fin ? 192 E6 euh le A 193 M le A qui se prononce [o] on l'entend? + mais en français <i>je chante</i> [fr] 194 E-S ]]
--	---

Tableau 35 Exemples de VM<sub>+</sub>L (entre crochets)

Ces exemples illustrent le fait que la rencontre des deux critères (critère métalinguistique et critère plurilingue) fonde le caractère comparatif de la verbalisation. Dans C3.9, à partir d'une liste en plusieurs langues de formes verbales précédées ou non d'un pronom personnel, l'élève observe que l'allemand et l'anglais utilisent un pronom personnel féminin à la troisième personne (sans utilisation du métalangage). Dans A2.6, l'enseignante fait remarquer aux élèves que la flexion verbale en occitan s'entend (ici : 2<sup>ème</sup> personne du singulier du verbe « cantar »), alors que ce n'est pas le cas en français.

Le second niveau de tri entre les verbalisations s'est, donc, effectué sur la base du critère plurilingue des verbalisations. Nous l'illustrons de la façon suivante :

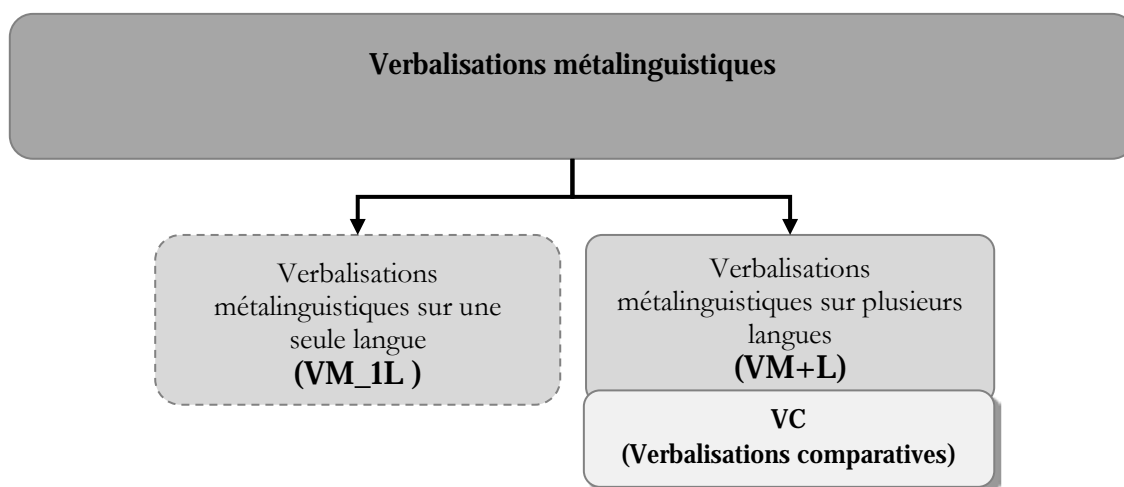


Figure 9 Verbalisation métalinguistique sur une langue (VM<sub>1</sub>L) vs verbalisation métalinguistique sur plusieurs langues (VM<sub>+</sub>L)

### 6.3.2.2 Synthèse concernant la constitution du corpus de VC

Nous avons, donc, identifié trois ensembles :

- les verbalisations non métalinguistiques (VNM)
- les verbalisations métalinguistiques sur une langue (VM<sub>1</sub>L)
- les verbalisations métalinguistiques sur plusieurs langues (VM<sub>+</sub>L)



Seules les dernières sont comparatives, et ce sont elles que nous allons décrire. Par ce travail de classement, nous avons montré que l'aspect comparatif d'une verbalisation est une propriété impliquée par la rencontre de deux critères définitoires : le critère métalinguistique et le critère plurilingue. Nous pensons, également, avoir rendu visible le processus par lequel le plurilingue se fait pluriel : ce processus s'illustre dans la distinction que nous avons opérée entre verbalisations de reformulation et verbalisations comparatives. Les verbalisations de reformulation, non métalinguistiques, sont simplement plurilingues, tandis que les verbalisations comparatives, plurilingues et métalinguistiques, peuvent être qualifiées de plurielles. Nous en déduisons que l'aspect comparatif se situe dans le creuset de cette rencontre qui, associant le plurilingue au métalinguistique, produit le pluriel.

Le schéma ci-dessous « Vers un corpus de verbalisations comparatives » résume la totalité de notre démarche de sélection parmi les différentes verbalisations du corpus pour aboutir à un corpus de verbalisations comparatives (VC).

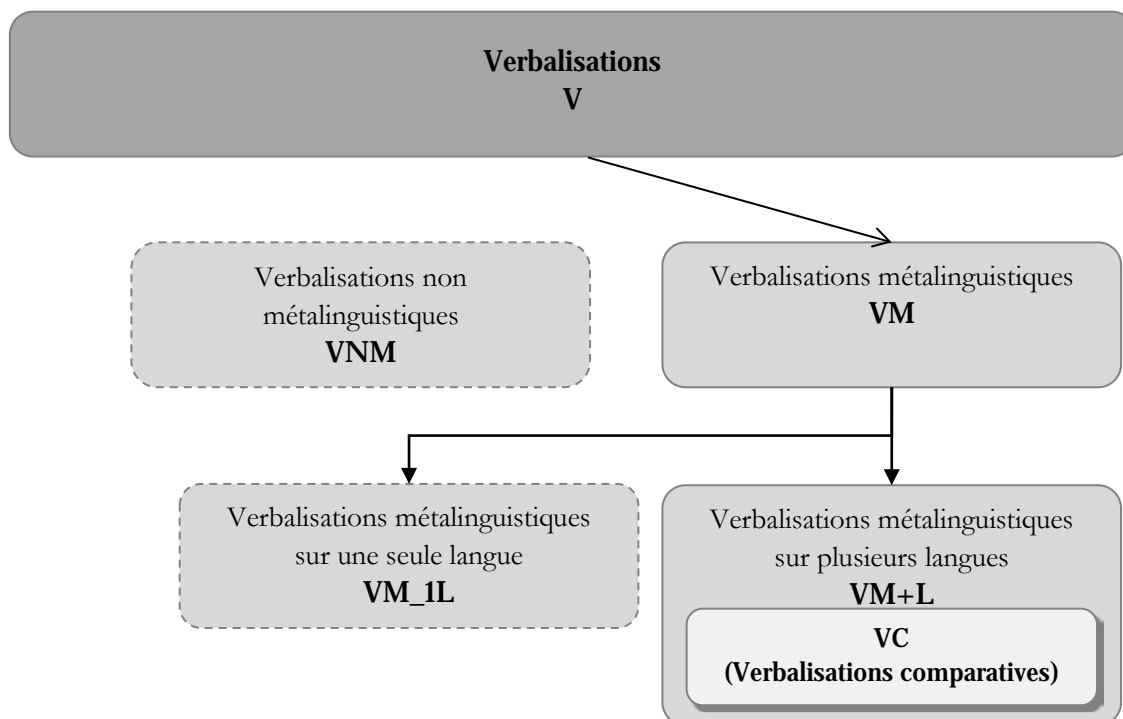


Figure 10 Vers un corpus de verbalisations comparatives

Cette arborescence met en évidence le fait que la propriété comparative des verbalisations naît de l'application du critère métalinguistique (rang 1) et du critère plurilingue (rang 2). Si ces deux critères ne sont pas réunis, alors nous n'avons pas affaire à une verbalisation comparative.

### 6.3.2.3 *Éléments méthodologiques pour l'identification des verbalisations comparatives*

Nous avons délimité un objet d'étude, les VC. Il s'agit de verbalisations métalinguistiques portant sur plusieurs langues. Une fois cette définition stabilisée, notre tâche consistera à repérer celles-ci dans les transcriptions des neuf séances. Pour les isoler, nous procéderons

à un découpage du corpus, et nous aurons besoin, pour cela, de principes méthodologiques permettant de repérer les VC et de les segmenter.

### Repérage des VC :

Pour le repérage des VC, nous procéderons de façon linéaire au fil de notre lecture des transcriptions et nous pourrions nous appuyer sur la présence d'éléments formels du discours :

- éléments appartenant au métalangage (« langue », « mot », « phrase », etc.)
- éléments relevant du champ lexical de la ressemblance et de la différence (« se ressembler », « être comme », « être pareil », « être différent », etc.)

### Segmentation des VC :

Nos transcriptions sont constituées d'interactions entre les enseignants et les élèves, mais également entre les élèves eux-mêmes. Ces échanges sont restitués, dans la transcription, sous forme de tours de parole. La question qui se pose est donc celle du repérage du périmètre des VC (leurs bornes) dans le contexte communicationnel qui est le nôtre. Comment identifier les limites des VC ? Comment situer le début et la fin de chacune d'entre elles ?

Définir les bornes d'une verbalisation comparative nécessitera de prendre en compte le contexte discursif pour repérer le début et la fin de chaque VC. Nous admettons que les VC, en tant que discours sur les langues, peuvent prendre la forme d'une remarque ponctuelle faite par un seul locuteur, résumée en quelques mots, comme se dérouler sur plusieurs tours de parole et être prise en charge par plusieurs locuteurs.

Notre critère déterminant, pour la segmentation, a été d'identifier sur quoi porte la remarque métalinguistique : pour poser les limites des VC, nous avons retenu uniquement la proposition faite par le locuteur et écarté les éléments relatifs à son attitude, et à son positionnement comme le montrent les deux exemples suivants :

A1.2 (Classe A, séance 2, VC n°4)	
157 M podèm dire <i>lo menton</i> [oc] mas [[ <b>i a un mot que sembla an aquò en occitan</b> ]]	157 M on peut dire <i>lo menton</i> [oc] mais [[ <b>il y a un mot qui ressemble à ça en occitan</b> ]]

A2.6 (Classe A, séance 2, VC n°6)	
<p><b>187 M</b> il faut le dire Alexia quand on le X c'est pour t'aider Alexia + parce que [[ en occitan si tu X quand dises <i>canti</i> [oc] qu'est-ce qu'il y a à la fin ?</p> <p>188 E6 un I</p> <p>189 M tu l'entends ? + quand disis <i>cantas</i> [oc] qu'est-ce qu'il y a à la fin ?</p> <p>190 E6 un S</p> <p>191 M tu l'entends ? quand disis <i>canta</i> [oc] qué i a a la fin ?</p> <p>192 E6 euh le A</p> <p>193 M le A que se prononcia [o] l'ausissèm? + mas en francés <i>je chante</i> [fr]</p>	<p><b>187 M</b> il faut le dire Alexia quand on le X c'est pour t'aider Alexia + parce que [[ en occitan si tu X quand tu dis <i>canti</i> [oc] qu'est-ce qu'il y a à la fin ?</p> <p>188 E6 un I</p> <p>189 M tu l'entends ? + quand je dis <i>cantas</i> [oc] qu'est-ce qu'il y a à la fin ?</p> <p>190 E6 un S</p> <p>191 M tu l'entends ? quand je dis <i>canta</i> [oc] qu'est-ce qu'il y a à la fin ?</p> <p>192 E6 euh le A</p> <p>193 M le A qui se prononce [o] on l'entend ? mais en français <i>je chante</i> [fr]</p>

194 Ex E-S ]] <b>195</b> M E òc oh la la i cal tornar (...)	194 Ex E-S ]] <b>195</b> M E oui oh là là il faut y revenir (...) (Traduction)
--	--

Tableau 36 Deux exemples de délimitation de VC

Dans ces deux exemples, nous avons exclu de la VC les remarques de l'enseignant « on peut dire », « il faut le dire », « il faut y revenir », qui traduisent sa prise de position vis-à-vis de la VC mais n'en font pas partie. Nous faisons, en effet, la différence entre ce qui relève de l'attitude propositionnelle du locuteur et le contenu propositionnel. Seul ce dernier nous intéresse. Cette focalisation sur le contenu propositionnel de la verbalisation comparative exclut une segmentation à partir de critères syntaxiques, au profit des critères sémantiques des énoncés. Nos données observées reposent sur une alternance de prises de parole, mises au jour, dans les transcriptions, sous la forme de tours de parole numérotés. Ces derniers constituent notre unité d'analyse de base ; c'est donc au sein de chaque tour de parole que nous avons cherché à repérer les verbalisations comparatives au sein des verbalisations métalinguistiques.

Comme on le voit dans l'exemple A2.6 donné ci-dessus, il est tout à fait possible qu'une même VC soit développée sur plusieurs tours de parole. C'est également le cas dans l'exemple suivant :

B2.8 (Classe B, séance 2, VC n°8)	
31 M ]] los mots quand son pichons son pichons dins totas las lengas 32 Ex pas dins totas mas dins plen dins fôrça ]]	31 M ]] les mots quand ils sont petits ils sont petits dans toutes les langues ? 32 Ex pas dans toutes mais dans plein dans beaucoup ]] (Traduction)

Tableau 37 Exemple de VC sur deux tours de parole

L'enseignant, au tour de parole n°31, formule une synthèse de ce qu'ont exprimé précédemment les élèves. Il est repris par un élève au tour suivant (n°32) qui nuance la proposition, mais sans lui apporter d'éléments nouveaux. On considérera, ici, qu'il y a bien une seule VC, sur deux tours de parole. C'est donc une analyse de contenus qui guide la délimitation des VC.

La centration sur le contenu propositionnel de la VC implique également qu'un tour de parole puisse être segmenté en plusieurs VC :

B2.40 et B2.41 (Classe B, séance 2, VC n° 40 et 41)	
252 E9 ]] lo francés es mai euh sembla mens al latin que l'occitan per exemple ]] e doncas ]]dins lo tamol euh a un endrech i a <i>Krismas</i> [tam] ben es pas escrich parièr mas es quasiment parièr euh que que l'inglés ]]	252 E9 ]] le français c'est plus euh ça ressemble moins au latin que l'occitan par exemple ]] et donc ]]dans le tamoul euh il y a un endroit <i>Krismas</i> [tam] ben c'est pas écrit pareil mais c'est quasiment pareil euh que que l'anglais ]] (Traduction)

Tableau 38 Exemple de tour de parole contenant plusieurs VC

### 6.3.3 Critères pour l'analyse des verbalisations comparatives

#### 6.3.3.1 Le niveau de conceptualisation sur la langue : Dabène et Degache, 1998

L'analyse des verbalisations métalinguistiques a pour enjeu de rendre compte de la façon dont les moments de comparaison des langues peuvent - ou non - contribuer à faire émerger des savoirs grammaticaux. La notion qui nous semble la plus pertinente pour décrire cela est celle de conceptualisation de la langue, telle que la conçoivent Louise Dabène et Christian Degache (1998), dans leur article intitulé « Les représentations métalinguistiques incidentes à la construction du sens dans la lecture en langue voisine ». Dans leur article, les auteurs analysent quelques aspects de l'activité métalinguistique de sujets francophones confrontés à la lecture de textes dans une langue romane inconnue d'eux, activité appréhendée à partir de leurs propres discours sur la construction du sens. Pour Dabène et Degache, le degré de conceptualisation s'exprime à travers « des assertions, des commentaires ou des interrogations dont le contenu exprime un travail de réflexion conscient plus ou moins élaboré sur l'objet langue » (Dabène et Degache, 1998, p378). Certes, l'étude de Dabène et Degache analyse l'activité de lecture en LE chez des adultes tandis que la nôtre porte sur les interactions orales en contexte scolaire. Cependant, dans la mesure où ils prennent pour objet d'étude les verbalisations métalinguistiques, nous estimons que leurs travaux présentent des points de convergence avec nos propres orientations, puisque nous proposons, à l'échelle de notre corpus restreint de pratiques observées, d'aborder la comparaison des langues à travers les discours sur la/les langues. A partir de la notion de conceptualisation, Dabène et Degache entreprennent de classer les verbalisations métalinguistiques des participants à l'étude. Pour ce faire, ils proposent de distinguer trois catégories:

- 1) activité métalinguistique élémentaire
- 2) activité métalinguistique locale
- 3) activité métalinguistique généralisante

L'activité métalinguistique élémentaire constitue un premier degré de conceptualisation. Elle concerne « les procédures élémentaires de mise en équivalence des signifiants dans des tentatives partielles de traduction (« a » ça doit vouloir dire « b ») à partir du moment où la mise en équivalence suscite une comparaison ou une confrontation des signifiants » (Dabène et Degache, p378). L'exemple fourni est le suivant: « *Donc pour le titre en fait, bon [m̀v̀x̀t̀e]...euh... c'est quand même le fait que ce soit assez proche...d'abord parce que y'a le "m" et puis à la fin y'a le "t" et le "e" donc on devine...* »

Par activité métalinguistique locale (deuxième degré), les auteurs réfèrent aux « identifications empiriques et/ou partielles qui se fondent sur la référence à des savoirs langagiers ponctuels et isolables antérieurement acquis en LM ou dans une autre LE. Ces observations ne dépassent pas le cadre de l'environnement textuel immédiat dans lequel elles s'inscrivent (...) ». Deux sous-catégories sont proposées :

- Activité fonctionnant « au coup par coup », qualifiée par les auteurs d'« empirique » (type 2) comme dans l'exemple suivant : *[k̀urã dexi'sismo] ça doit être un truc comme "soigner" car ça vient du latin, [k̀urar]* » ;

- Activité métalinguistique qualifiée de « structurante » (type 3) : il s'agit « d'une démarche déjà plus élaborée, d'une tentative de rationaliser l'emploi de certains items grammaticaux en leur affectant une valeur significative précise ». L'exemple proposé est le suivant : *"envolvía" ...qui enveloppe, qui entoure..." y'a toujours le mot...non ça veut rien dire... j'allais dire [via] mais, puisque c'est certainement quelque chose de conjugué...un verbe... ben [è n'vôl] y'a la racine "enveloppé"...* ». Les auteurs précisent que ce type de structuration peut concerner la segmentation, la recherche d'un temps verbal d'un verbe, la catégorisation ponctuelle, la répartition des catégories dans une phrase particulière, l'enchaînement des propositions ou des parties du texte, et qu'elles « peuvent donner lieu à des hypothèses pertinentes sur la grammaire de la langue cible, les sujets s'appuyant sur leurs connaissances et *représentations métalinguistiques* » (Véronique, 1990) Exemple : *"Era en realidad un estoror"* « - *Le premier mot, ça doit être un verbe mais... ça doit être un verbe plus un pronom, sûrement, enfin... les deux ensemble...* »

Au troisième et dernier degré, les activités métalinguistiques généralisantes sont celles « qui manifestent une tentative de formalisation, de « mise en règle » de la langue cible (...). Le sujet formule une règle à valeur générale, dont il estime qu'elle pourra lui servir à la fois d'hypothèse dans la construction du sens et de fil d'Ariane pour la suite éventuelle. » (Dabène et Degache, 1998, p. 379). Deux processus sont mis au jour :

- un processus de transfert interlingual (type 4) dans lequel « la représentation des règles se constitue à partir du savoir métalinguistique portant sur la langue maternelle ou une autre antérieurement apprise », comme dans l'exemple suivant : « *...enfin moi j'ai dans l'idée quand même que les mots sont un peu organisés comme en français, qu'il y a sujet-verbe-complément...* »
- un processus intralingual de conceptualisation (type 5), sur la LE, se fondant sur les observations tirées du texte et leur analyse au moyen d'outils heuristiques à valeur générale ». L'exemple donné est celui-ci : « *Les infinitifs, je me dirais qu'ils finissent bien par des [ax]* ».

Reposant sur une dynamique de progression (plus on avance dans les catégories, plus la conceptualisation de la langue est élevée), la classification de Dabène et Degache (1998) illustre le fait que le travail de réflexion conscient sur l'objet langue peut être plus ou moins élaboré. Elle rend compte du fait qu'en fonction du niveau d'abstraction atteint, la réflexion métalinguistique peut aller jusqu'à aborder des concepts relatifs au fonctionnement des langues. Cette typologie représente donc un outil sur lequel nous allons pouvoir nous appuyer pour analyser notre corpus de verbalisations comparatives. Du fait des spécificités qui sont les siennes, elle nécessitera, cependant, des aménagements afin d'être véritablement opérationnelle pour l'analyse des verbalisations comparatives. Ces aménagements seront présentés et argumentés dans le chapitre 9, au moment où nous mènerons ladite analyse.

### **6.3.3.2 Le niveau d'analyse de la langue**

Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 2 (2.2.3), en situation de comparaison des langues, les opérations effectuées sur les langues se font dans la perspective d'une analyse

du fonctionnement de celles-ci. Nous souhaitons, dans cette étude, décrire, du point de vue linguistique, la réflexion menée par les élèves et les enseignants : quels niveaux d'analyse de la langue sont mobilisés par ces derniers lorsqu'ils comparent les langues ? D'après les catégories d'analyse admises en linguistique, nous avons établi que les 128 VC peuvent porter sur :

- le niveau phonologique (étude de la langue en tant que système de phonèmes)
- le niveau graphie-phonie (étude portant sur la question de la transcription des phonèmes)
- le niveau de la morphologie lexicale (étude des principes de formation des mots)
- le niveau de la morphologie flexionnelle (étude de la flexion du verbe)
- le niveau de la morphologie syntaxique (étude des accords, de la flexion des noms et des adjectifs)
- le niveau syntaxique (étude des relations entre les constituants de la phrase et les règles qui déterminent la grammaticalité de celle-ci)
- le niveau sémantique (étude de la langue du point de vue des rapports signifiant/signifié)
- le niveau textuel (étude de l'organisation des textes écrits).

Le niveau morphologique a été décomposé en trois sous-ensembles afin de pouvoir rendre compte de faits de langues couramment traités, en grammaire, dans le cadre de l'étude de la L1.

Le niveau pragmatique n'a pas été retenu dans notre étude, car il implique des considérations allant au-delà de l'analyse de la langue en tant que système.

### **6.3.3.3 L'auteur de la verbalisation comparative : qui formule ?**

Le contexte d'échanges verbaux dans lequel s'inscrit l'analyse des VC nous invite à considérer, à minima, un paramètre essentiel de la communication : qui parle ? Ce type d'information est de nature à apporter des indications précieuses concernant la dynamique des échanges en cours, la façon dont l'enseignant intervient pour étayer les propos des élèves, la place laissée à ceux-ci dans la verbalisation de leur réflexion. Nous avons identifié trois scénarios possibles :

- l'élève formule seul la VC
- l'élève formule la VC sur sollicitation et guidage de l'enseignant
- l'enseignant formule seul la VC

## **6.4 Synthèse**

Au terme de ce chapitre consacré aux aspects méthodologiques de notre étude, on souhaite mettre en avant l'essentiel à retenir en vue d'aborder la lecture des résultats, qui occuperont les trois chapitres suivants (chapitres 8, 9 et 10).

Le recueil de données a porté à la fois sur les pratiques déclarées par les enseignants et les pratiques observées par le chercheur. Les données ont été recueillies, puis aménagées selon un principe de focalisation progressive qui a permis de distinguer :

- les réponses au questionnaire fournies par les 31 enseignants

- les 35 séances observées dans 5 classes
- les 9 séances observées dans 3 classes.

En ce qui concerne l'analyse : toujours selon le principe de la focalisation progressive, ces trois ensembles seront analysés à la fois au niveau macroscopique et au niveau microscopique, dans une démarche d'analyse dynamique, qui mettra en relation les pratiques déclarées et les pratiques observées. Les pratiques déclarées dans le questionnaire seront analysées dans le chapitre 7, à la fois qualitativement et quantitativement. Pour l'analyse des pratiques observées, nous avons exposé que nous nous intéresserions, au niveau macro, aux paramètres généraux des situations comparatives, qui feront l'objet du chapitre 8. Au niveau micro, nous expliquerons pourquoi nous nous intéressons aux contenus des interactions enseignants-élèves et expliquerons la façon dont nous avons conceptualisé, à partir de là, un objet d'étude spécifique, les verbalisations comparatives, qui seront analysées dans le chapitre 9.

L'ensemble de ces choix méthodologiques, tant pour le recueil des données que leur analyse, nous permettra de décrire en profondeur les pratiques enseignantes mais également d'éclairer ce que signifie concrètement, dans la réalité des classes, « comparer les langues ».

## Conclusion pour la partie méthodologique de l'étude

Les chapitres 5 et 6 nous ont permis de présenter les éléments sur lesquels nous allons nous appuyer pour mener nos analyses. Notre étude a pour terrain de recherche un contexte d'enseignement immersif propice, on l'a vu, à la mise en place de situations de comparaison des langues : les prescriptions institutionnelles en vigueur à Calandreta font que l'on s'attend à ce que les enseignants de ces écoles mettent en relation au moins les deux langues de scolarisation, l'occitan et le français. On fait, également, l'hypothèse que d'autres langues puissent intervenir comme éléments de comparaison. C'est là la question centrale de notre recherche : ce rapprochement entre les langues (occitan, et français, voire d'autres langues) a-t-il lieu, et si oui, comment ? A partir de notre questionnement principal, nous avons décliné un ensemble de questions portant sur l'organisation, les enjeux et les contenus des activités de comparaison des langues :

- Quelle est l'insertion curriculaire de ces activités ?
- Quels sont les objectifs assignés par les enseignants aux situations de comparaison des langues mises en place ?
- Quelles sont les langues comparées, les faits de langue étudiés et les niveaux d'analyse privilégiés ?

Pour y répondre, nous avons collecté un nombre important de données au niveau du cycle 3, constituées des réponses de 31 enseignants à un questionnaire d'enquête, de 35 observations de classe filmées (dont 9 transcrites) et de 48 entretiens semi-directifs. Ces données, qui portent à la fois sur les pratiques déclarées et observées des enseignants, ont été organisées en différents corpus qui seront amenés à interagir, les pratiques déclarées par les enseignants dans les entretiens semi-directifs venant appuyer la compréhension des pratiques comparatives telles qu'elles ont été observées.

Pour analyser les contenus linguistiques sur lesquels portent les activités de comparaison des langues, nous conceptualisé une notion spécifique, les verbalisations comparatives (VC), que nous avons définies comme étant des verbalisations métalinguistiques sur plusieurs langues. Nous avons, également, stabilisé une méthodologie pour leur repérage et leur segmentation au sein des interactions verbales enseignants-élèves, et élaboré une typologie pour les classer, à partir des travaux de Dabène et Degache (1998).

Ainsi construit, le dispositif d'analyse doit nous permettre de fournir :

- 1) une description de la façon dont les enseignants envisagent leurs propres pratiques comparatives,
- 2) une description de la façon dont les enseignants organisent la mise en place de situations de comparaison des langues dans leurs classes,
- 3) une description des contenus linguistiques des verbalisations portant sur la comparaison des langues (verbalisations comparatives) et de la façon dont celles-ci émergent dans les échanges.

Les chapitres de résultats, auxquels nous allons consacrer la partie suivante, présentent un double enjeu. D'abord, une description à la fois macroscopique et microscopique des pratiques enseignantes en situation de comparer les langues, qui doit permettre de répondre



aux questions que l'on pose. Ensuite, on attend des analyses qu'elles démontrent la pertinence des outils que nous avons élaborés pour décrire les pratiques comparatives :

- La notion de verbalisation comparative telle que nous l'avons conceptualisée est-elle pertinente pour appréhender les moments où les échanges maître-élèves portent sur la comparaison des langues entre elles ?
- Les typologies élaborées pour classer les verbalisations comparatives sont-elles à même de répondre aux questions que l'on se pose concernant leur émergence et leurs contenus ?

Les chapitres de résultats qui suivent ont donc pour objectif d'apporter, l'un après l'autre, des réponses à la fois sur les pratiques enseignantes telles qu'on cherche à les décrire, et sur la pertinence du dispositif d'analyse élaboré dans le cadre de cette thèse. Nous consacrerons le premier d'entre eux (chapitre 7) à l'analyse des réponses des enseignants au questionnaire. Dans le chapitre 8 nous procéderons à l'analyse macroscopique des 35 séances de classes observées. Enfin, le chapitre 9 sera dédié à l'analyse des verbalisations comparatives recensées dans les neuf séances de classe transcrites.

# **PARTIE 3**

## **RESULTATS DE L'ETUDE**



## **CHAPITRE 7 ANALYSE DES PRATIQUES DECLAREES DANS L'ENQUETE EN LIGNE**

Notre premier chapitre de résultats sera consacré à l'analyse des pratiques déclarées des enseignants en matière de comparaison des langues. Après avoir rappelé les enjeux de l'étude, nous présenterons les résultats obtenus pour chaque volet investigué à travers l'enquête en ligne : connaissances, représentations, pratiques et compétences déclarées à comparer les langues.

### **7.1 Intérêt de l'étude, moyens mis en œuvre et données collectées**

#### **7.1.1 Objectifs du questionnaire : rappel**

L'intérêt de mener une étude préalable autour des pratiques déclarées est, au moins, double. Intérêt d'exhaustivité tout d'abord, puisque, dans le cadre de l'état des lieux des pratiques enseignantes, nous avons souhaité recueillir le plus de données possible, en nous adressant, en première intention, à l'ensemble des enseignants des écoles Calandreta ayant enseigné ou enseignant en cycle 3, avant de restreindre notre corpus à certains d'entre eux pour mener une étude plus fine des pratiques grâce au recueil de données observées. Intérêt épistémologique ensuite, dans la mesure où l'analyse de pratiques déclarées est un apport utile à la compréhension des pratiques observées. A ce double intérêt, de nature à la fois quantitative et qualitative, s'en ajoute un troisième, plus pragmatique. Il repose sur l'opportunité que représente, pour le chercheur, une enquête en ligne menée précocement - c'est-à-dire dès le début de l'étude comme nous l'avons fait - à savoir la possibilité de prendre contact avec les enseignants, et, ce faisant, de les intéresser à notre travail en leur proposant de contribuer au recueil des données observées.

Nous avons, dans le chapitre 6, présenté les contenus du questionnaire et expliqué la façon dont il a été diffusé auprès des enseignants. Sur un total de 60 à 70 enseignants potentiellement concernés (c'est-à-dire ayant enseigné ou enseignant au cycle 3), 34 ont répondu intégralement au questionnaire, soit environ la moitié du panel visé. Ce chiffre doit être mis en perspective avec le nombre de réponses totales enregistrées par le logiciel (60), qui rend compte de toutes les connexions au questionnaire, dont 26 n'ont pas abouti : connexion involontaire ou bien abandon en cours de questionnaire. Sur ces 26 réponses dites « incomplètes », nous avons constaté que 4 répondants avaient abandonné dès les questions préalables, tandis que 11 s'étaient engagés dans le questionnaire au-delà de celles-ci, parfois assez loin (Q20). La prise en compte de ces onze répondants, ajoutés aux 34 réponses complètes enregistrées, permet de dire qu'au total, ce sont 45 enseignants qui se sont engagés dans l'enquête. Les abandons peuvent être imputés à plusieurs facteurs. La longueur du questionnaire tout d'abord, et le fait qu'il n'était pas possible de suspendre sa participation à l'enquête (et, donc, d'enregistrer ses réponses) pour y revenir plus tard. On peut penser qu'une certaine lassitude s'est installée au fur et à mesure chez les répondants, sachant que des questions ont pu sembler redondantes, en particulier entre les représentations et les pratiques. Le reste des questions incomplètes constitue, selon toute vraisemblance, des connexions involontaires au questionnaire puisqu'il suffisait de cliquer sur le lien de l'enquête pour être enregistré comme répondant par le logiciel, manipulation que nous avons nous-même effectuée pour vérifier le bon fonctionnement du lien.

Tout en reconnaissant la portée limitée de cette enquête en termes d'objectifs quantitatifs, nous considérons que les réponses complètes fournies par les enseignants représentent un intérêt pour notre étude dans la mesure où elles constituent un arrière-plan général sur les pratiques de comparaison des langues, arrière-plan qu'on ne saurait négliger dans la perspective d'une analyse plus fine des pratiques, d'abord à travers les entretiens semi-directifs, puis à travers les enregistrements de classe.

L'exploitation des résultats du questionnaire se fait sur la base des réponses complètes enregistrées (34), auxquelles il a fallu retrancher trois répondants qui, après vérification dans les réponses fournies aux questions préalables, n'avaient jamais enseigné au cycle 3 au moment de l'enquête. Notre chiffre de référence est donc de 31 (31 réponses complètes d'enseignants de Calandreta ayant eu une expérience en cycle 3). Vu le faible volume de données sur lequel nous travaillons, nous avons fait le choix d'exprimer les résultats en valeur absolue et non en pourcentage.

### **7.1.2 Profil des répondants**

Les enseignants ayant répondu au questionnaire sont, à une très large majorité, des enseignants titulaires de leur poste (26/31). Deux d'entre eux sont en cours de formation initiale, et trois sont « novelari » ou « novelaria » (nouvellement affectés sur une classe). 26 répondants sont des enseignants généralistes en occitan et 7 sont des enseignants en charge de l'enseignement du français. Le résultat dépassant alors 31, cela signifie que deux répondants assument à la fois l'enseignement de toutes les matières en occitan et l'enseignement du français.

Deux tiers des répondants (21) ont une ancienneté à Calandreta de plus de dix ans, 4 d'entre eux une ancienneté comprise entre 5 et 10 et 6 d'entre eux enseignent depuis moins de 5 ans. L'ensemble des répondants a en charge, au moment du questionnaire, des élèves du cycle 3, dans des classes multiniveaux (CE2, CM1 et CM2), et une très grande majorité déclare avoir également travaillé en cycle 1 et en cycle 2 (28 répondants), la plupart comme enseignants en occitan. Les résultats que nous présentons émanent donc d'enseignants expérimentés.

## **7.2 Résultats pour les connaissances**

La question d'entrée dans le questionnaire « La comparaison des langues, en avez-vous déjà entendu parler ? » (Q1) a mis en évidence le fait que la comparaison des langues entre elles était une notion familière pour la plupart des enseignants (25/31). Majoritairement, comparer les langues est quelque chose qui leur parle. Il y a cependant des limites évidentes à cette question : nous savons que la comparaison des langues est un objet d'étude peu théorisé en tant que tel, et à ce stade du questionnaire (ni à aucun autre d'ailleurs), nous n'avons posé aucune définition claire de ce que cela signifiait pour nous. Les enseignants sont donc amenés à se positionner sur cette question non pas en référence à un savoir académique formalisé mais à leurs propres représentations de ce qu'est la comparaison des langues entre elles, représentations élaborées notamment à travers leur formation<sup>71</sup> et leurs pratiques. Les limites de cette question constituent donc aussi, d'une certaine manière son

---

<sup>71</sup> Les enseignants de Calandreta ont en commun, pour la plupart, le passage par l'Etablissement d'Enseignement Supérieur Aprene au cours de leur formation.

intérêt : les 25 enseignants déclarant avoir entendu parler de la comparaison des langues ne mettent potentiellement pas tous la même chose sous ce terme. Or c'est là un des enjeux du questionnaire : pouvoir construire une définition commune de la comparaison des langues chez les enseignants tout en la confrontant avec nos propres conceptions.

En termes d'outils pour comparer les langues, nous avons d'abord interrogé les enseignants sur des ressources « généralistes », c'est-à-dire non centrées sur la comparaison de certaines langues en particulier (Q16 : « Avez-vous connaissance d'outils permettant de comparer les langues ? » et Q17 « si oui, lesquels ? ») avant de cibler les ressources pour comparer l'occitan et le français (Q18 : « avez-vous connaissance d'outils permettant de comparer l'occitan et le français ? » et Q19 « Si oui, lesquels ? »). Le traitement des résultats pour ces quatre questions s'est avéré complexe. Si l'on compare les réponses fournies à Q16 et Q17 d'un côté et Q18 et Q19 de l'autre, les enseignants semblent connaître moins bien les ressources « généralistes » (16 enseignants sur 31 affirment en connaître) que les ressources centrées sur le français et l'occitan (19 enseignants sur 31 affirment en connaître). Dans les deux cas, une proportion importante d'enseignants affirme ne pas connaître d'outils pour comparer les langues : (en Q16, 12 répondants ont répondu « non » et 3 « NSP », en Q18, 9 enseignants ont répondu « non » et 3 « NSP »).

Les choses se compliquent lorsqu'on traite les réponses fournies en Q17 et Q19, qui invitent les répondants ayant affirmé connaître des outils à les détailler. A la question Q17 auraient pu être citées toutes les ressources publiées dans le domaine de l'éveil aux langues (ressources issues du programme *Evlang*, ressources EOLE etc), le manuel *Euromania* ainsi que les supports *Familbas de lengas* (voir le chapitre 4), internes à Calandreta. C'est d'ailleurs précisément ce à quoi invitait cette question. En termes de réponses attendues, pour Q19 le choix était beaucoup plus restreint, les ressources permettant la comparaison de l'occitan et du français étant limitées. On s'attendait à voir cité le fichier *Palancas*. Or, il s'est trouvé que, majoritairement, les 16 enseignants ayant affirmé en Q16 connaître des ressources pour comparer les langues ont fourni dès Q17 le nom de ressources utilisées pour comparer l'occitan et le français : 14 d'entre eux citent *Palancas*, et un enseignant évoque des documents élaborés par le Centre Professionnel de Formation en Occitan (CFPO). Le reste des réponses concerne le manuel *Euromania*, les supports *Familbas de lengas* (respectivement 2 fois chacun), *Les langues du monde au quotidien*, des « sites européens » et des « sites internet » et des « travaux de comparaison des langues des Indiens du Mexique » (cités 1 fois chacun). A la question Q19, portant sur les ressources centrées sur l'occitan et le français, les répondants se sont donc trouvés en situation de répéter ce qu'ils avaient déjà dit à la question Q17. Tous citent le fichier *Palancas*, et aucune autre ressource n'est mentionnée, comme on pouvait s'y attendre. Le traitement croisé des réponses fournies à Q17 et Q19 permet de comptabiliser en tout 7 ressources différentes pour comparer les langues, parmi lesquelles la position dominante du fichier *Palancas* contraste avec la faible représentation des six autres ressources mentionnées (elles sont citées une ou deux fois maximum). Concernant l'absence quasi-totale de ressources de type éveil aux langues, nous dirons que, malgré les chiffres, il convient de ne pas tirer de conclusion trop hâtive. Certes, les résultats laissent penser que les enseignants ayant répondu à l'enquête ont une faible connaissance des ressources disponibles dans le domaine de l'éveil aux langues. Il convient cependant de garder à l'esprit que les réponses auraient peut-être été différentes 1) si nous avions précisé en Q16 que nous faisons référence à des outils « généralistes », évitant ainsi

aux enseignants de fournir d'emblée le nom des ressources pour comparer l'occitan et le français 2) si nous avons opté en Q17 pour une question à choix multiples intégrant lesdits outils (*Les langues du monde au quotidien*, *Janua Linguarum*, EOLE, ELODIL, *Comparons nos langues...*) ou encore si nous avons opté pour un ordre des questions différent (Q18 avant Q16).

## 7.3 Résultats pour les représentations

### 7.3.1 La comparaison des langues, de quoi s'agit-il ?

#### 7.3.1.1 Une question complexe à traiter

Cette question, (Q13 : « A votre avis, en quoi consiste une activité de comparaison des langues ? ») par laquelle nous choisissons de commencer pour l'analyse des représentations, apparaît tardivement dans le questionnaire. Cela était volontaire : nous ne souhaitons pas la poser trop tôt afin ne pas « enfermer » d'emblée les enseignants dans une définition, fût-elle la leur, avant d'avoir pu les interroger sur leurs pratiques. Il s'agit d'une question importante, à laquelle nous consacrerons un large développement. Telle que formulée, la question incitait les enseignants à décrire librement ce que signifie pour eux comparer les langues avec les élèves. Nous avons délibérément choisi d'aborder la question en termes d'« activité », afin de les inciter à décrire les tâches effectuées. En d'autres termes, la question était « que fait-on dans une activité de comparaison des langues ? »

Il apparaît qu'une partie seulement des réponses est en relation directe avec la question posée, et prend en compte le verbe de la question : « en quoi *consiste* une activité de comparaison des langues ? ». Un premier tri parmi les réponses a donc dû être opéré, afin de distinguer celles répondant à la question posée (réponses « conformes ») et celles n'y répondant pas (réponses « non conformes », ne décrivant pas ce que l'on fait dans une activité de comparaison des langues).

- exemple de réponse conforme : « voir les similitudes de construction et les différences, les observer et les remarquer afin de structurer mieux chaque langue » (répondant n°1)
- exemple de réponse non conforme : « une langue nous aide à mieux comprendre l'autre » (répondant n°25)

La distinction entre ces deux types de réponses repose sur une analyse interprétative et personnelle de leur contenu, faite au regard de ce que nous estimons être la conformité dans le contexte précis de cette question (décrire ce qu'est une activité de comparaison des langues). Ce travail de tri s'est avéré compliqué du fait que de très nombreuses réponses sont composées à la fois d'éléments « conformes » et « non conformes ». Nous inspirant des travaux du CARAP, (élaboration de leur référentiel de ressources autour de savoirs, savoir-être et savoir-faire), nous avons choisi de traiter le contenu des réponses comme un ensemble de descripteurs, composés de « prédicats » et d'« objets » :

« Nous considérons que nos descripteurs (...) peuvent être décomposés en

- un « prédicat » (nominal ou verbal), qui relève des savoirs (connaître, savoir que...), des savoir-être (ouverture, respecter, attitude critique, avoir confiance...) ou des savoir-faire (savoir identifier, savoir comparer, maîtriser, savoir tirer profit...)

- un « objet » sur lequel s'applique le contenu du prédicat : la composition de quelques familles de langues, les langues peu valorisées, les emprunts, la diversité, un mot semblable à celui d'une langue qu'on connaît, les réalités étrangères, les préjugés, les rapports phonie-graphie... » (CARAP, 2010, p.26)

Nous ferons nôtres, également, les précautions prises par les auteurs du CARAP :

« Il ne s'agit pas ici pour nous de proposer une analyse logico-sémantique exhaustive et précise des descripteurs, mais de fournir une base approximative (...). Nous sommes conscients de l'existence d'autres éléments, tels que ceux qui précisent les modalités du savoir-faire et dont l'appartenance au « prédicat » ou à « l'objet » devrait être explicitée ou discutée (dans différentes situations, selon les situations, entre langues différentes, à bon escient...) ainsi que de celles de descripteurs dans lesquels « l'objet » n'est pas exprimé » (CARAP, 2010, p.26)

Le contenu informatif fourni par les descripteurs des 31 réponses (prédicats et objets) nous a permis de dégager cinq catégories thématiques, qui représentent ce sur quoi les enseignants se sont exprimés en répondant à la question. Une catégorie « autre » englobe les éléments de réponse inclassables dans l'une ou l'autre thématique mais ne justifiant pas l'existence de catégories supplémentaires (une seule réponse est concernée).

	Catégorie	Nombre de descripteurs identifiés
1	Ce que l'on fait dans une activité de comparaison des langues	15
2	Ce que permet la comparaison des langues (finalité)	19
3	Démarche adoptée en comparaison des langues	6
4	Supports pour la comparaison des langues	3

*Tableau 39 Répartition des descripteurs dans les catégories*

15 réponses sur 31 sont composées d'éléments pertinents pour l'analyse, autrement dit de descripteurs que nous avons jugés conformes à la question posée : il s'agit des réponses situées dans la catégorie 1. Ces 15 réponses relèvent soit exclusivement de cette catégorie (5 réponses au total), soit partiellement (10 réponses au total : réponses dont les descripteurs concernent également les thématiques 2, 3 et 4). Enfin, 16 réponses, composées exclusivement d'éléments non conformes, ne rentrent pas dans la catégorie 1.

Ce premier tri permet de mettre en évidence plusieurs choses. D'une part, la difficulté qu'ont rencontrée les enseignants à répondre à la question que nous leur avons posée. Il est probable que cela tient en partie à la formulation que nous avons adoptée. Une autre façon de poser la question comme « A votre avis, que fait-on dans une activité de comparaison des langues ? » aurait sans doute été mieux comprise. D'autre part, il nous paraît remarquable qu'un nombre élevé d'enseignants (19) aient interprété le verbe « consiste » en termes de finalité et se soient projetés dans une perspective permettant de justifier le fait même de comparer les langues.



### 7.3.1. 2 Traitement des données pour les éléments conformes

Pour l'heure, dans le cadre précis de l'analyse de la question Q13, nous porterons notre attention sur les 15 descripteurs composant la première catégorie : « ce que l'on fait dans une activité de comparaison des langues », en analysant le contenu informatif fourni par les prédicats et les objets qui composent les réponses. Nous avons obtenu une liste de 21 prédicats (tous verbaux, sauf un) et de 17 objets. Les éléments cités au moins deux fois sont notés en gras.

Ce que l'on fait dans une activité de comparaison des langues		
PREDICATS (21 items fournis)	OBJETS D'ETUDE	
	Thématique « contraster » (8 items fournis)	Thématique « analyser » (9 items fournis)
Attirer l'attention (1) Chercher (1) <b>Comprendre</b> (3) Détecter (1) Ecouter (des langues) (1) Elaborer (1) Faire la correspondance (1) Faire ressortir (1) Marche (comment ça marche) (1) Mettre en évidence (1) Mettre en exergue (1) Mettre en relief (1) Observer (1) Parler (des langues) Recherche (1) <b>Remarquer</b> (2) S'appuyer (sur les deux langues) (1) Structurer (1) Travailler en parallèle (1) <b>Trouver/trouvant</b> (2) <b>Voir</b> (2)	<b>Différence(s)</b> (9) Dissemblances (1) Equivalences (1) <b>Points communs</b> (3) Ressemblance(s) (1) Semblances (1) <b>Spécificités</b> (2) <b>Similitudes</b> (6)	Exception (1) <b>Construction</b> (3) Mécanisme (1) Organisation (1) Passerelles (1) Notion (1) Structure (syntaxique et grammaticale) (1) <b>Règle(s)</b> (2) Régularité (1)

Tableau 40 Liste des descripteurs pour Q13 (prédicats et objets)

On constate le grand nombre de descripteurs mobilisés par les enseignants, tant du côté des prédicats que des objets.

#### Prédicats

Les enseignants ont utilisé un grand nombre de verbes différents. Nous n'avons pas jugé bon de classer les prédicats dans les mêmes sous-ensembles que les objets dans la mesure où le sens de chaque prédicat est dépendant de l'objet auquel il est rattaché et peut varier selon celui-ci. Par exemple, le prédicat « faire ressortir », dans la réponse dont il est issu, est rattaché à l'objet « similitude », mais, dans l'absolu, rien ne l'empêche d'être associé à un objet relevant du fonctionnement de la langue comme « règle » ou « exception ».

L'autonomie des prédicats par rapport aux objets nous semble trop limitée pour pouvoir créer des sous-ensembles basé sur le contenu sémantique du seul prédicat. Il s'agit là d'une situation décrite par les auteurs du CARAP lors de l'élaboration de leur référentiel de ressources, organisé autour de listes de prédicats verbaux :

« On attend d'une liste de catégories que les éléments qui la composent soient mutuellement exclusifs les uns des autres : chaque catégorie qui la compose devrait être clairement distincte des autres catégories (...). L'idéal de l'exclusivité mutuelle semble bien irréalisable pour les prédicats dont nous traitons, dans la mesure où les opérations, modes de connaissance et manières d'être / attitudes auxquels ces prédicats renvoient (observer, analyser, savoir, savoir que, respecter, être disposé à..., etc.) ont une autonomie très relative les unes par rapport aux autres » (CARAP, 2010, p. 27)

Par ailleurs, comme pour les auteurs du CARAP, la question de l'exclusion / inclusion mutuelle de ces prédicats entre eux s'est posée pour nous. Les prédicats utilisés présentent pour la plupart des liens de synonymie : « attirer l'attention »/ « faire ressortir »/ « mettre en évidence »/ « mettre en exergue »/ « mettre en relief » ou encore « remarquer »/ « observer » mais également des liens d'inclusion, qui, finalement, rendent difficile la description des opérations impliquées dans une activité de comparaison des langues. En effet, pour faire ressortir ou mettre en exergue quelque chose, ne faut-il pas, dans un premier temps, l'avoir *remarqué*? Or, c'est bien ce que les auteurs du CARAP illustrent à propos de deux descripteurs particulièrement pertinents pour notre propos : « identifier » et « comparer » :

« A première vue, ces opérations semblent bien distinctes. Cependant, si l'on considère (...) qu'identifier un objet revient à constater :

- soit qu'un objet et un autre objet sont le même objet
- soit qu'un objet appartient à une classe d'objets ayant une caractéristique commune,

on constate qu'il y a toujours une opération de comparaison sous-jacente à une opération d'identification » (CARAP, 2010, p. 28).

Bien qu'ayant renoncé à classer les prédicats de nos réponses, il ne nous a pas échappé qu'ils ne se situaient pas tous sur le même plan. En effet, en termes d'opérations, « détecter » n'est pas « élaborer », qui n'est pas « mettre en relief », qui n'est pas « parler », etc. Suivant, encore une fois, les auteurs du CARAP, nous nous référerons à D'Hainaut (1977), pour qui les opérations comme analyser, synthétiser, comparer...relèvent d'une « démarche intellectuelle ». Nous dirons qu'à quelques exceptions près (« écouter »), l'ensemble des opérations citées par les enseignants à la question 13 pour définir ce qu'est une activité de comparaison des langues se situent précisément dans cette perspective. Dans l'ensemble, émerge l'idée d'une recherche contrastive opérée à partir d'éléments formels qu'il s'agit de corrélérer au fonctionnement des langues, à des fins de compréhension de celle-ci. La démarche d'analyse recouvre tout ce processus, de la prise d'indice à l'exploration des langues en tant que système.

Que ce soit pour les objets comme pour les prédicats, nous concluons en disant que les réponses fournies par les enseignants convergent avec la description des démarches de comparaison proposée par le CARAP pour le savoir-faire « savoir comparer » :

« Savoir établir des mises en relation de ressemblance et de différence entre °les langues / les cultures° à partir de °l'observation / l'analyse / l'identification / le repérage° de certains de leurs éléments » (CARAP, 2010, p.98).

### Objets

Les objets du premier sous-ensemble sont liés par un double rapport, à la fois de synonymie et d'antonymie. On peut, en effet, identifier des groupes de mots comme : « équivalences » / « points communs » / « ressemblances » / « semblances »<sup>72</sup> d'une part et « similitudes » et « différences », « dissemblances » d'autre part, dont les éléments sont synonymes entre eux tout en étant antonymes des éléments de l'autre groupe (« ressemblance » / « différence »). On voit clairement la prédominance des termes « différences » (cité 9 fois) et « similitudes » (cité 6 fois). Considérés dans leur globalité, ces descripteurs s'intègrent dans le premier sous-ensemble « contraster ». On y perçoit, de façon sous-jacente, le fait qu'un travail de prise d'indices sur les aspects formels de la langue s'y opère : observation et description de ressemblances morphologiques, graphiques, sonores...

Les objets du deuxième sous-ensemble ne présentent pas de liens sémantiques de type synonymie ou antonymie aussi marqués que dans le premier groupe. S'y perçoit, de manière implicite, l'idée de procéder à une analyse grammaticale des langues en présence, sans que le mot « grammaire » soit néanmoins utilisé. Dans ce sous-ensemble, on relèvera la particularité du terme « passerelle », qui relève d'une terminologie propre aux enseignants de Calandreta, et fait référence au fichier *Palanques*: Les passerelles sont les correspondances orthographiques de passage d'une langue à l'autre à faire découvrir aux enfants (exemple : *batèl* [oc] / *bateau* [fr] ; *mantèl* [oc] / *manteau* [fr]). Une occurrence équivalente sémantiquement à « passerelle » est le prédicat « Faire la correspondance ». Ces deux termes illustrent la complémentarité des deux sous-ensembles, à savoir le fait que la réflexion sur le fonctionnement des langues dont on vise la comparaison repose, au préalable, sur la prise d'indices formels. Dans l'exemple *batèl* [oc] / *bateau* [fr] ; *mantèl* [oc] / *manteau* [fr], c'est l'observation des différences de terminaisons entre les deux langues et, à l'intérieur de chaque langue, de la régularité de transcription de la même terminaison qui permet aux élèves de construire la règle d'équivalence orthographique (-èl = -eau). Cette démarche est synthétisée dans l'exemple suivant qui décrit ce qu'est une activité de comparaison des langues : « c'est un moment actif (souvent oral) de recherche de ressemblance et de différence qui met en exergue une notion, une régularité de construction » (répondant 36). En effet, dans le cadre d'une démarche comparative plurilingue et réflexive telle que nous l'avons décrite dans le cadre théorique, l'enjeu de la prise d'indices et de l'état des lieux de surface est de permettre d'accéder à la compréhension de la langue en tant que système. Ces deux sous-ensembles sont donc une illustration concrète de ce que nous avons développé dans le cadre théorique, à savoir qu'il y a au moins deux niveaux dans le fait de comparer les langues : un niveau « de surface » (prise d'indices) et un niveau d'exploration grammaticale qui permet d'expliquer l'existence des éléments formels. La présence de descripteurs dans les deux catégories témoigne chez les enseignants qui ont répondu d'un

---

<sup>72</sup> Élément cité tel quel

intérêt à la fois pour la recherche de contrastes et l'explicitation du fonctionnement des langues à travers l'identification de ceux-ci.

### 7.3.2 Motivation(s) à comparer l'occitan et le français

Après avoir amené les enseignants à formuler ce en quoi consistait, d'après eux, une activité de comparaison des langues, nous avons cherché à savoir quel était leur point de vue en termes de ressenti général (Q14 : Que vous inspire l'idée de comparer les langues ?). Un peu plus loin dans le questionnaire, nous les avons interrogés sur la pertinence de comparer l'occitan et le français (Q20 et Q21) et sur leur motivation à le faire (Q23 « Diriez-vous que vous êtes intéressés par l'idée de comparer l'occitan et le français ? »).

En termes de ressenti général, les réponses fournies à la question Q14 indiquent que les sentiments vis-à-vis de la comparaison des langues en général sont plutôt positifs : les enseignants ressentent majoritairement de l'intérêt (30/31) et de la curiosité (26/31), peu de rejet (2/31) et peu de méfiance (4/31).

Lorsqu'on leur demande s'ils trouvent pertinent de comparer les deux langues de l'école (Q20 « Comparer l'occitan et le français vous semble-t-il pertinent ?), les enseignants sont unanimes, puisqu'ils répondent tous « oui » (31 répondants sur 31). La question ouverte qui s'ensuit (Q21 « Pourquoi? ») montre cependant que ce point de vue partagé ne repose pas sur les mêmes arguments. Nous avons classé les réponses par thématique, que nous avons inférées à partir de l'ensemble des réponses par analyse des contenus. Ces thématiques sont les suivantes :

- aide réciproque des deux langues entre elles
- justification par la perception de la proximité linguistique
- aide pour un domaine de la langue
- apprendre à apprendre les langues
- aide de l'occitan pour le français
- réflexivité sur la langue, mise à distance

Une même réponse peut être concernée par plusieurs thématiques à la fois. Ainsi, la réponse n°29 « Ce sont deux langues faisant partie d'une même famille donc le travail de lien entre les deux prépare le travail que pourront faire les enfants ayant appris une seconde langue "vertébrale" et étant confrontés à une autre langue de la même famille. De plus une langue "aide" l'autre, la questionne et permet de la mieux maîtriser » est découpée et analysée de la façon suivante : « [Ce sont deux langues faisant partie d'une même famille] (thém.2) [donc le travail de lien entre les deux prépare le travail que pourront faire les enfants ayant appris une seconde langue "vertébrale" et étant confrontés à une autre langue de la même famille] (thém.4) [ De plus une langue "aide" l'autre, la questionne et permet de la mieux maîtriser ] (thém. 1)».

	Thème de la réponse	Nombre de réponses concernées
1	Aide réciproque des deux langues entre elles <i>Exemple « les étudier en les comparant permet sans doute une meilleure utilisation, une meilleure connaissance de l'une et de l'autre » (répondant n°14)</i>	11

2	Justification par la perception de la proximité linguistique <i>Exemple</i> « <i>Ce sont deux langues latines</i> » (répondant n°20)	9
3	Aide pour un domaine de la langue <i>Exemple</i> « <i>aide pour l'orthographe</i> » (répondant n°21)	7
4	Apprendre à apprendre les langues <i>Exemple</i> : « <i>Cela permet aux enfants d'avoir une démarche d'analyse (parfois très modestement) utile à l'acquisition et à la compréhension d'autres langues</i> » (Répondant n°38)	5
5	Aide de l'occitan pour le français <i>Exemple</i> : « <i>j'emploie la langue occitane pour donner aux élèves différentes stratégies pour écrire correctement en français</i> » (Répondant n°16)	3
6	Réflexivité sur la langue, mise à distance <i>Exemple</i> : « <i>Pour faire de la langue un objet de recherche, pour éveiller la curiosité</i> » (Répondant n°31)	3

Tableau 41 Résultats pour Q21. Répartition thématique des réponses

On constate la diversité des arguments avancés pour justifier le fait de comparer l'occitan et le français. Ces arguments sont sous-tendus par des enjeux d'apprentissage (à l'exception de ceux regroupés dans la thématique 2), et en abordent différents aspects : à la fois ce sur quoi il porte (l'occitan et le français spécifiquement, ou bien les langues en général), mais également la façon dont il est mené (réflexivité sur la langue par la mise à distance de celle-ci) ainsi que les domaines visés. Considérés au cas par cas, ces arguments montrent que les enseignants sont d'abord sensibles au fait que les deux langues puissent concourir mutuellement à la maîtrise de chacune. Les arguments classés dans la thématique 1, les plus nombreux, reposent sur un principe de comparaison bidirectionnelle au service de bienfaits partagés (aide réciproque dans la maîtrise globale de chaque langue), comme l'explique le répondant n°10 : « parce que l'occitan aide à la maîtrise du français grâce à certaines spécificités (...). Le français également aide à la maîtrise de l'occitan, de la même manière ». Cette conviction est probablement à mettre en relation avec les arguments qui mettent en avant la proximité linguistique de l'occitan et du français (9 réponses au total). Certains répondants établissent d'ailleurs directement un lien, comme le répondant n°10 : « [Ce sont deux langues latines] (thém.2). [Pour aider les enfants à mieux les appréhender il faut qu'ils trouvent le commun et les grandes différences entre ces deux langues. L'une ne peut pas ignorer l'autre et inversement] (thém.1) » (On peut alors s'interroger sur le poids de la variable « proximité linguistique »: s'il ne s'agissait pas de langues parentes, la pertinence de leur comparaison serait-elle toujours exprimée par les enseignants ?) Les catégories 3, 4 et 5 regroupent des arguments en lien avec des enjeux d'apprentissage : sept répondants instancient un domaine précis de la langue (en particulier l'orthographe), cinq d'entre eux évoquent la compétence à apprendre d'autres langues et trois citent l'intérêt de la comparaison en termes de remédiation sur le français. A la différence de celle décrite dans la thématique 1, la comparaison est ici unilatérale, avec pour langue cible le français « Que de mieux de s'aider de l'occitan pour écrire le français ? » (répondant n°53). La catégorie 6, qui concerne l'intérêt de la comparaison des langues pour la construction de la posture réflexive chez l'élève, est peu mobilisée, au profit de réponses concernant les retombées en termes d'apprentissage.

Au vu des données recueillies en Q14, Q20 et Q21, on pourrait s'attendre, en Q23 (« Diriez-vous que vous êtes intéressés par l'idée de comparer l'occitan et le français ? »), à ce que les enseignants se déclarent unanimement intéressés pour comparer l'occitan et le français avec leurs élèves. Or, cette unanimité ne se retrouve pas : 21 enseignants se disent « très intéressés » par l'idée de le faire, mais dix d'entre eux expriment plus de réserve et répondent « un peu ». Ces réponses mitigées laissent penser qu'au-delà des représentations positives vis-à-vis de la comparaison des langues et des multiples raisons avancées pour justifier la comparaison de l'occitan et du français existent probablement des freins, qu'il s'agira de mettre au jour.

### 7.3.3 Sur quels contenus linguistiques travailler ?

Le questionnaire avait également pour objectif de recueillir des données sur les représentations des enseignants vis-à-vis des contenus linguistiques susceptibles d'être mobilisés dans une activité comparative. Quels sont ceux qui retiennent leur attention ? Pour recueillir ces données, nous leur avons d'abord soumis une liste d'items parmi lesquels plusieurs choix étaient possibles (Q8 : « Parmi ces points linguistiques, choisissez ceux qu'il vous semblerait intéressant de travailler en comparaison des langues occitan/français »). Puis, dans une question ouverte, nous avons ciblé plus précisément les spécificités linguistiques de l'occitan et du français (Q12 « Quels sont d'après vous les éléments de langue propres à l'occitan et au français qu'il serait intéressant de travailler en comparaison ? »).

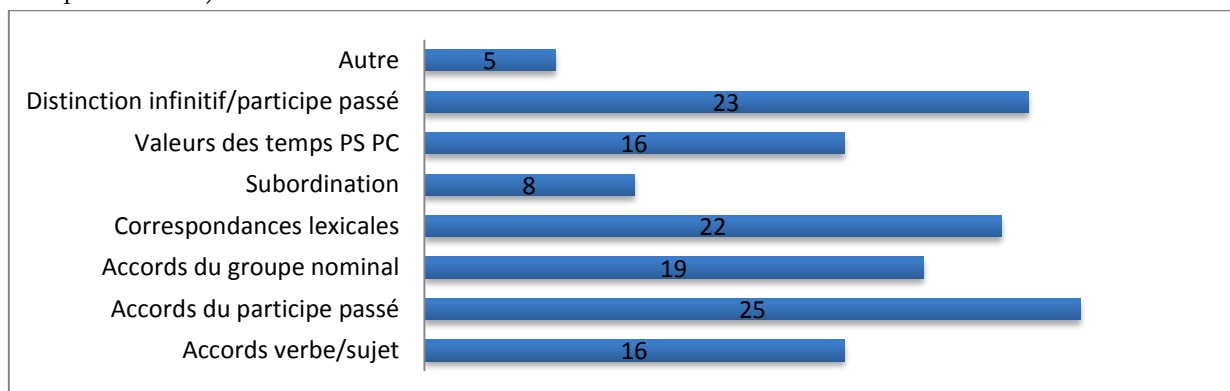


Figure 11 Résultats pour Q8 « Parmi ces points linguistiques, choisissez ceux qu'il vous semblerait intéressant de travailler en comparaison des langues occitan/français »

Nous avons choisi des items reflétant divers niveaux d'analyse de la langue (morpho-syntaxique, syntaxique, sémantique, discursif), portant sur des points figurant au programme du cycle 3 en français (également étudiés en occitan). On peut constater que tous ces points ont retenu l'attention des enseignants, mais à des degrés très différents. Arrivent en premier des éléments pouvant tirer profit du fait que l'occitan est une langue plus transparente que le français : les accords du participe passé (cité 25 fois) et la distinction entre l'infinitif et le participe passé (cité 23 fois). Sur ces deux questions précisément, l'occitan présente l'avantage d'un rapport phonie-graphie sans ambiguïté, là où, en français, les élèves sont confrontés à des difficultés. D'autres points pouvant tirer profit de la transparence de l'occitan sont cependant moins cités (accords dans le GN : 19 réponses ou accords sujet/verbe : 16 réponses). Sans doute grâce à la connaissance du fichier *Palancas*, les correspondances lexicales tiennent également le haut du pavé (citée 22

fois). Les choix effectués par les enseignants à propos des contenus corroborent les résultats que nous avons fournis en Q21, dans lesquels l'idée qu'une langue peut aider l'autre est clairement mise en avant. En l'occurrence, parmi les items présentés, c'est l'occitan qui aide à l'orthographe du français.

La question ouverte Q12, portant sur les spécificités propres à l'occitan et au français, a permis aux enseignants de s'exprimer librement sur les contenus linguistiques pertinents à étudier. Pour le traitement des réponses, nous avons utilisé les niveaux de catégorisation linguistiques présentés dans le chapitre 6, enrichis d'un niveau d'analyse supplémentaire, celui de l'orthographe lexicale, mobilisé dans le fichier *Palancas*. Comme pour Q8, la même réponse peut contenir des éléments portant sur divers niveaux d'analyse de la langue. Six réponses n'ont pas pu être exploitées (réponses trop vagues comme « orthographe » ou bien pas de réponse). Ce sont donc 25 réponses qui ont été analysées et classées dans le tableau ci-dessous.

Niveau d'analyse de la langue	Nombre de réponses
Phonologie	1
Rapport graphie-phonie	3
Orthographe lexicale	7
Morphologie lexicale	4
Morphologie flexionnelle	11
Morpho-syntaxe	6
Syntaxe	6
Acquisition lexicale	1
Sémantique	5
Textuel/discursif	0

*Tableau 42 Résultats pour Q12 « Quels sont d'après vous les éléments de langue propres à l'occitan et au français qu'il serait intéressant de travailler en comparaison ? Répartition des réponses par niveau d'analyse de la langue »*

La répartition des questions n'était pas évidente, dans la mesure où il est parfois difficile de savoir ce que recouvrent précisément des termes parfois ambigus comme « sons complexes » (répondant n° 50), « tournures idiomatiques » (répondant n°11) ou « orthographe » (n°37). « Sons complexes » renvoie-t-il au seul fait de discriminer les sons à l'oral (phonologie) ou bien de les transcrire (rapport graphie-phonie)? « Tournures idiomatiques » implique-t-il un travail sur le sens (sémantique)? Une part d'interprétation de notre part était inévitable pour classer les réponses. Dans les résultats que nous présentons, la catégorie « morphologie flexionnelle » se détache nettement avec, à l'intérieur de celle-ci, 6 occurrences portant sur le participe passé : « Distinction participe passé/infinitif », « accords du participe passé » et « formation participe passé/participe présent » ou encore « participe passé », sans précision, ainsi que 3 occurrences pour « conjugaison ». En second plan se détache un ensemble de catégories assez bien représentées : l'orthographe lexicale (autour de « palancas » et des « passerelles orthographiques »), la morphosyntaxe (portant essentiellement sur les accords en genre et en nombre) et la syntaxe (portant majoritairement sur la place des pronoms personnels et complément).

Sur l'ensemble des réponses, la répartition majoritaire des éléments en morphologie flexionnelle, orthographe lexicale et morpho-syntaxe indique que ce sont, finalement, sur

les points de langue portant sur la maîtrise orthographique que se porte, à priori, l'intérêt des enseignants : orthographe du nom, orthographe du verbe notamment, du participe passé et gestion des accords. Ces réponses recourent, par ailleurs, celles obtenues à la question précédente (Q8), où étaient majoritairement cités, on le rappelle : les accords du participe passé, la distinction infinitif/ participe passé, les correspondances lexicales et les accords dans le GN. Ce sont des éléments noyaux des programmes de 2015 pour le cycle 3.

## **7.4 Résultats pour les pratiques d'enseignement**

La première question sur les pratiques d'enseignants a été posée au tout début du questionnaire : « Vous arrive-t-il de comparer explicitement l'occitan et le français avec vos élèves ? » (Q2). Tous les enseignants répondent « oui ». Cette réponse, unanime, n'est pas sans nous interpeller si on la compare avec les réponses obtenues sur les représentations en Q20 et Q23. La situation est la suivante : tous les répondants trouvent très pertinent de comparer l'occitan et le français (Q20) et tous les répondants déclarent le faire (Q2)... tout en émettant, pour un tiers d'entre eux, des réserves à Q23 (« Etes-vous intéressés par l'idée de comparer l'occitan et le français avec vos élèves ? »). Que nous apprennent ces apparentes contradictions dans le discours des répondants ? Loin de remettre en question la sincérité et la fiabilité des réponses obtenues, nous pensons que ces contradictions révèlent des failles d'ordre épistémologique, tenant à l'objet d'étude lui-même, la comparaison des langues. N'ayant nous-même posé à aucun moment, dans le questionnaire, de définition personnelle de ce concept, notre démarche d'investigation repose sur un contenu définitoire implicite, ainsi qu'un accord, tacite, selon lequel la comparaison des langues signifie la même chose des deux côtés, pour l'enquêteur et pour les enquêtés. Les réponses fournies par les répondants sur leur pratique en Q2, c'est-à-dire au tout début du questionnaire, correspond à un moment où la spontanéité est encore possible. Or, nous pensons qu'au fur et à mesure qu'ils progressaient dans le questionnaire, les enseignants ont été confrontés à une complexification des données. La sollicitation progressive sur des questions de plus en plus denses et touchant à des aspects très divers de leurs pratiques et de leurs représentations les a peut-être amenés à douter d'eux-mêmes et à se mettre en retrait en Q23. La prise en compte de ce phénomène « d'intimidation », de « recul », est pour nous essentielle. Nous y voyons, d'une part, la confirmation ce que nous avons cherché à mettre en évidence dans le cadre théorique (cf. chapitre 3), à savoir que la comparaison des langues est un concept large, à multiples facettes. D'autre part, ce phénomène démontre l'intérêt de travailler avec les enseignants sur leurs représentations vis-à-vis de cette notion et sur sa mise en pratique afin d'en dépasser les contenus consensuels et de l'aborder dans toute sa complexité.

Cette première question sur les pratiques se poursuit par un questionnement permettant de les cerner avec plus de précision.

### **7.4.1 Quelle fréquence et quelle organisation des activités de comparaison des langues?**

La question Q4 (« Diriez-vous que vous comparez l'occitan et le français : très souvent/souvent/occasionnellement / rarement ? ») avait pour objectif d'appréhender la fréquence à laquelle les enseignants estiment faire comparer les deux langues aux élèves. Pour plus de la moitié des enseignants il s'agit d'une habitude soit quotidienne (9



enseignants) soit hebdomadaire (14 enseignants). A minima, les répondants déclarent comparer les langues au moins quelques fois par mois (7 répondants) ou rarement (1 répondant).

La question Q6 « Quelle est votre organisation ? », organisée en quatre sous-questions, portait sur l'organisation des enseignants en termes d'intégration dans l'emploi du temps des élèves, de progression et de préparation des séances. (1) Les enseignants ont-ils un calendrier de séances consacrées à la comparaison de l'occitan et du français ? (2) Etablissent-ils une progression de séance en séance ? (3) Prévoient-ils des moments spécifiques dans la journée pour la comparaison de l'occitan et du français ? (4) Préparent-ils les séquences de façon détaillée ?

	Non	Non, pas vraiment	Oui	NSP
Calendrier	12	10	8	1
Progression	12	12	6	1
Moments spécifiques	15	8	7	1
Préparation détaillée des séquences	13	13	4	1

Tableau 43 Résultats pour Q6 « Quelle est votre organisation ? »

On peut constater que pour toutes les sous-questions, les réponses sont réparties majoritairement entre « pas vraiment » et « non ». Comment comprendre ces données ? Loin de les interpréter en termes de « manque », en particulier en termes de manque d'organisation, nous faisons plutôt l'hypothèse que les enseignants interrogés organisent le travail autour de la comparaison de l'occitan et du français de façon spontanée, « à la demande », selon les besoins qui émergent sur le moment (remédiation orthographique sur le français notamment). Il faut, également, prendre en compte les recommandations institutionnelles (centre de formation APRENE) concernant l'utilisation avec les élèves du fichier *Palancas*, qui préconisent de ne pas figer de moment « Palancas » dans l'emploi du temps.

#### 7.4.2 Quels contenus linguistiques mobilisés ?

La question Q3 « Sur quoi portent les activités de comparaison des langues exactement ? », est la première question que nous avons posée aux enseignants concernant les contenus linguistiques. Comme pour la question Q12 sur les représentations, nous avons été confrontés à un manque de clarté de certaines réponses. En effet, des catégories très générales issues de la terminologie scolaire comme « vocabulaire » et « orthographe » (4 occurrences respectives) ne nous permettent pas de comprendre quel est le niveau d'analyse de la langue mobilisé par la réflexion. De la même façon, « mots » et « mots entre eux » (7 occurrences) ne nous dit pas de quels types de mots il s'agit (verbes, noms...) ni quelle est l'opération effectuée sur ces mots : découpage de type morphologique, étude des correspondances graphie-sons, discrimination auditive, etc. ? Ces réponses ont été écartées. Plusieurs explications possibles à ce phénomène. La première implique la façon dont nous avons formulé la question puisque les exemples que nous avons donnés entre parenthèses ne sont autres que... « des mots entre eux » et « construction de phrase ». Nous voulions

fournir une amorce de réponse aux enseignants, en pensant qu'ils la détailleraient et en feraient quelque chose de personnel mais malheureusement ces éléments, donnés en exemple, ont été repris tels quels par les répondants.

Pour le traitement des réponses, nous avons utilisé les mêmes critères qu'en Q12 (sur les représentations).

Niveau d'analyse de la langue	Nombre de réponses
Phonologie	2
Rapport graphie-phonie	2
Orthographe lexicale	15
Morphologie lexicale	5
Morphologie flexionnelle	13
Morpho-syntaxe	3
Syntaxe	12
Acquisition lexicale	1
Sémantique	5
Textuel	0

Tableau 44 Résultats pour Q3 « Sur quoi portent les activités de comparaison exactement ? » Répartition des réponses par niveau d'analyse de la langue

Les résultats montrent une répartition très inégale des réponses. Certaines tendances quantitatives se dégagent au premier coup d'œil (sur-représentation de l'orthographe lexicale et de la morphologie flexionnelle, bonne représentation de la syntaxe), mais elles ne peuvent être comprises en dehors d'une réflexion d'ordre qualitative, déterminante pour comprendre les données chiffrées. De quoi sont constituées les réponses ? En orthographe lexicale, les enseignants ont la plupart du temps pris la peine de donner des exemples précis sur les éléments travaillés (telle ou telle terminaison en français /occitan), issus du fichier *Palanclas*. En morphologie flexionnelle, les réponses restent vagues (le terme « conjugaison » est cité 5 fois). La syntaxe, assez bien dotée en termes de réponses, est elle aussi dépourvue d'exemples précis, les réponses étant souvent constituées de termes récurrents comme « constructions » ou « structure » (complétés par « de phrase » ou « syntaxique »), sans qu'on sache précisément ce qui est travaillé. En comparaison avec les réponses fournies en Q8, sur les représentations, plus fines, les contenus qualitatifs fournis en Q3 permettent de penser que cette question doit être considérée comme question de mise en route, dans laquelle nous avons, comme on l'a vu, sans doute orienté les réponses. Quoiqu'il en soit, indépendamment des aspects qualitatifs, on ne peut que constater en croisant Q12 et Q3 que l'attention des enseignants est centrée principalement sur les contenus linguistiques issus de la ressource *Palanclas*, et sur l'acquisition de compétences en orthographe grammaticale et lexicale.

#### 7.4.3 Avec quels supports comparer les langues?

La question Q5 « Avec quels supports ? » n'était pas dépourvue d'ambiguïté... Par « support », nous n'entendions pas forcément « outil pédagogique » car nous réservions cela pour les questions Q17 et la Q19 (connaissances). L'incompréhension des répondants a généré 5 réponses de type « pas de support », que nous interprétons comme « pas d'outil pédagogique ». Le reste des réponses se répartit entre la mention de ressources publiées :

*Palançais*, exclusivement (13 occurrences), les écrits d'élèves (10) et la mention d'un mode de communication en particulier (« écrit » ou « oral », 7 occurrences). En dehors de *Palançais*, dont on a compris qu'il occupe une place importante dans la pratique des enseignants, les réponses montrent que les enseignants travaillent beaucoup à partir de la langue écrite, en particulier des productions d'élèves, ce qui laisse supposer une dimension de remédiation importante, comme le résume le répondant n°16 : « les phrases et les mots en fonction des erreurs et des besoins des élèves ». Ceci est à mettre en relation avec la pratique courante, à Calandreta, de travailler sur les écrits d'élèves pour donner du sens aux apprentissages (dans le cadre de la pédagogie Freinet).

#### **7.4.4 Quelles perspectives ?**

Les questions Q7 « Avez-vous envie d'aller plus loin dans la comparaison de l'occitan et du français ? » et Q28 « Si vous n'avez pas l'habitude de comparer l'occitan et le français, pensez-vous être intéressé(e) pour travailler cela avec vos élèves ? » avaient pour rôle de projeter les enseignants dans l'avenir : souhaitent-ils approfondir leur pratique (Q7) ? S'ils ne le font pas encore, ont-ils envie de comparer les deux langues ? (Q28). A la question Q7, 17 enseignants déclarent avoir envie d'aller plus loin dans leurs pratiques comparatives, tandis que presque autant (14) se montrent plus réservés (7 répondent « non » et 7 ne répondent pas). Ces résultats mitigés peuvent s'expliquer par les freins décrits en 8.5, mais on peut également s'interroger sur le rôle potentiellement dissuasif de la question précédente concernant l'organisation : nous pensons que les enseignants ont, peut-être, fait un lien entre le fait d'« aller plus loin » et la description d'un travail structuré comme nous la faisons à la question Q6.

La question Q28, destinée aux enseignants n'ayant pas l'habitude de comparer l'occitan et le français s'est révélée caduque, dans la mesure où, à la question Q2, tous les enseignants ont affirmé pratiquer la comparaison de ces deux langues.

### **7.5 Résultats pour les compétences déclarées**

#### **7.5.1 En termes de compétences et de formation**

Nous avons mis en évidence, à la question Q23, que 21 enseignants se disaient « très intéressés » par l'idée de comparer l'occitan et le français, mais que dix d'entre eux exprimaient plus de réserve et répondaient « un peu », cela même alors que tous déclaraient unanimement, à la question Q20, trouver la comparaison pertinente. Les questions Q24 et Q25 pourront, peut-être, nous éclairer, modestement, sur quelques freins ressentis par les enseignants. Nous avons ciblé les compétences ressenties en langue (occitan), les contenus de formation (sous-entendu : formation à la démarche d'analyse linguistique contrastive) et sur les moyens (outils pédagogiques). La question Q24 « Vous sentez-vous en mesure de comparer l'occitan et le français par rapport à vos compétences en langues ? » (sous-entendu : occitan) proposait quatre choix :

- complètement (je pense que je maîtrise suffisamment les deux langues pour les comparer)
- pas vraiment je ne me sens pas assez à l'aise pour me lancer dans des activités construites mais je peux attirer l'attention des élèves sur certains points

- pas du tout (pour moi ce n'est pas faisable)
- NSP

La question Q25 « Vous sentez-vous en mesure de comparer l'occitan et le français par rapport à votre formation ? » proposait deux choix :

- oui (je pense que ma formation d'enseignant(e) me le permet)
- non (je pense que je ne suis pas suffisamment formé(e))
- NSP
- autre

Q24	Complètement	Pas vraiment	Pas du tout	NSP
	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
Q25	Oui	Non	Autre	NSP
	<b>18</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>1</b>

*Tableau 45 Résultats croisés pour Q24 et Q25*

Pour Q24, on constate une répartition homogène entre le « pas vraiment » et le « complètement ». En termes de freins, le fait que la moitié des répondants se situe dans le « pas vraiment » nous autorise à penser qu'il existe chez les enseignants interrogés un sentiment « d'insécurité » en occitan, qui se retrouve dans le domaine de la formation, puisqu'une part importante des répondants ne se positionne pas dans le « oui » (15 pour Q24 et 10 pour Q25). Il nous semble judicieux de mettre ces résultats en perspective avec le profil des répondants, décrit en 7.1.2 : les résultats pour Q24 et Q25 doivent être, en effet, considérés différemment selon qu'ils émanent d'enseignants sortis de la formation initiale depuis de nombreuses années (mais continuant à bénéficier de formation continue) ou d'enseignants débutants / en cours de formation. Les réponses de ces derniers (3 « novelaris » et 2 enseignants en cours de formation), vont dans le sens du sentiment d'insécurité précédemment exposé : 4 sur 5 disent qu'ils ne se sentent pas assez à l'aise pour se lancer dans des activités construites par rapport à leurs compétences en langue (tout en pouvant attirer l'attention des élèves sur certains points), et 1 sur 5 affirme se sentir assez formé. A ce niveau de l'analyse, il est difficile, cependant, de pouvoir distinguer si ce sentiment d'insécurité relève, chez ces enseignants débutants, du seul manque de formation ressenti ou bien des incertitudes liées aux débuts dans le métier. La question mériterait d'être approfondie.

### **7.5.2 En termes d'outils pour comparer les langues**

Les enseignants ressentent-ils des obstacles liés au manque d'outils disponibles dans leur environnement professionnel ? Il semble que non. En effet, à la question Q26 « Vous sentez-vous en mesure de comparer l'occitan et le français par rapport aux outils dont vous disposez ? », 23 enseignants répondent « oui », 6 enseignants répondent « non » et 2 « NSP ». La question ne permettait pas de citer les outils en question, mais, au vu de l'importance accordée au fichier *Palancas*, on peut supposer que c'est de cet outil dont il s'agit. Etant donné sa diffusion à large échelle dans les écoles Calandreta, le sentiment positif des enseignants s'explique aisément.

La question suivante « Pourquoi ? » (Q27), réservée aux personnes ayant répondu « non » à Q26, ne nous apporte pas d'information supplémentaires : « je n'ai pas d'outils » est la réponse majoritairement fournie. Cette réponse peut être interprétée à la fois comme un manque réellement ressenti en termes de matériel, mais également comme la manifestation d'une habitude des enseignants de Calandreta, celle de construire soi-même les outils.

## 7.6 Conclusion

Quelles conclusions pouvons-nous tirer de ce travail d'enquête sur les pratiques déclarées ? Tout d'abord, le fait que, manifestement, les enseignants interrogés s'intéressent au fait de comparer les deux langues de l'école, et qu'ils mettent en place des activités comparatives régulières. Le questionnement mené sur leurs représentations et leurs pratiques indique qu'ils le font à la demande, surtout à des fins de maîtrise orthographique (sur le français en particulier), en exploitant la proximité linguistique des deux langues. Ce travail repose sur des opérations de prise d'indices formels sur le matériau linguistique, dans le but de faire émerger un savoir grammatical sur les deux langues. De ce point de vue, ce qu'expriment les enseignants interrogés coïncide avec notre propre approche de la comparaison des langues. Dans ce travail, le fichier *Palancas* joue un rôle majeur, mais on voit aussi que les enseignants interrogés accordent beaucoup d'importance à la possibilité de travailler sur les productions écrites des élèves. Concernant les contenus linguistiques sur lesquels les deux langues sont comparées : avec le recul, nous pensons qu'il faut sans doute relativiser l'autonomie des représentations par rapport aux pratiques, et, partant de là, l'autonomie des réponses entre elles : nous supposons que le fait, pour les enseignants, d'avoir été interrogés d'abord sur les pratiques puis sur les représentations peut avoir influencé les réponses fournies à ces dernières, en fonction des pratiques respectives de chacun.

Ainsi, sur les contenus linguistiques, sondés en Q8 et en Q12 pour les représentations et en Q3 pour les pratiques, on peut se demander jusqu'à quel point il était possible d'interroger les enseignants, en quelque sorte, à la fois sur ce qu'ils pensent qu'il faut faire (quels points de langue travailler) et ce qu'ils pensent faire eux-mêmes... Quoi qu'il en soit, les réponses fournies, tant pour les pratiques que pour les représentations, ne nous semblent pas dépourvues d'intérêt : on peut penser, à minima, que l'ensemble des données recueillies sur les contenus linguistiques caractérise ce qui, en occitan et en français, retient l'attention des enseignants lorsqu'ils font comparer ces deux langues aux élèves : majoritairement le matériau linguistique proposé par *Palancas*, et la morphologie flexionnelle. Convaincus de la pertinence de comparer les deux langues de l'école, et habitués à une certaine pratique, les enseignants interrogés sont désireux, dans l'ensemble, d'approfondir celle-ci, mais ne semblent cependant pas tous suffisamment en confiance pour aller au-delà de ce qu'ils font déjà.

## **CHAPITRE 8 ANALYSE DES CARACTERISTIQUES GENERALES DES SEANCES DE COMPARAISON DES LANGUES OBSERVEES**

Comme expliqué dans le chapitre 6, les données recueillies dans le cadre des pratiques observées ont fait l'objet d'un découpage en deux sous-corpus. L'objet du présent chapitre est d'analyser le premier d'entre eux (sous-corpus 1.1), constitué des 35 séances de classe. Les enseignants qui nous ont ouvert les portes de leurs classes l'ont fait pour nous permettre d'observer des moments où ils comparent des langues entre elles. Il s'agit là du point commun entre toutes les séances observées. La question principale à laquelle nous souhaitons répondre est la suivante : derrière l'idée commune de comparer les langues, y-a-t-il une diversité de situations, et, si oui, quelle est-elle ? Pour y répondre, nous analyserons les paramètres généraux de chaque séance, que nous croiserons avec les entretiens semi-directifs menés avant les séances. Nous essaierons de dégager des tendances en termes des pratiques comparatives en utilisant la typologie que nous avons proposée dans le chapitre 3.

### **8.1 Etablissement des critères**

Les paramètres généraux des situations comparatives constituent le premier niveau d'information dont on dispose pour décrire notre corpus. C'est un regard global qui doit permettre au lecteur de disposer des bonnes « clés » pour entrer dans celui-ci et suivre les analyses par la suite. A une échelle macro, l'analyse de ces informations permet d'appréhender le corpus à travers des catégories qui doivent donner une idée générale, et néanmoins assez précise, de son contenu. Ces informations ont été fournies par les enseignants dans les entretiens.

- 1) contexte curriculaire (intégration de la séance dans l'emploi du temps des élèves)
- 2) enseignant en charge de la séance (a-t-il en charge toutes les matières ? Prend-il en charge l'enseignement du français ? Prend-il en charge l'enseignement des LE ?)
- 3) objectifs de la comparaison des langues
- 4) fait de langue étudié en comparaison des langues
- 5) langues présentes dans la séance
- 6) supports : monolingues/multilingues

Dans ce chapitre, nous allons décrire les situations comparatives telles que les enseignants les envisagent et telles que nous pouvons les appréhender à l'aide de l'analyse des paramètres généraux, mais également à partir de ce que nous avons observé, globalement, dans les classes. Nous classerons les séances en fonction de leur empan en termes de :

- contenus linguistiques travaillés : l'empan peut être restreint ou large en fonction des domaines de la langue impliqués par l'étude. On définira par restreint un empan dont les contenus sont centrés sur un ou deux niveau d'analyse (morphologie flexionnelle par exemple) et par large un empan dans lequel les contenus travaillés ne se centrent pas exclusivement sur un niveau mais en abordent plusieurs.
- langues comparées : l'empan peut être restreint ou large en fonction des langues mobilisées. On définira comme restreint un empan linguistique centré sur les langues connues des élèves car étudiées dans le cadre scolaire et comme large un empan linguistique dans lequel figurent des langues inconnues.

	EMPAN	
	Contenus linguistiques	Langues
TYPE 1	Restreint	Restreint
TYPE 2	Restreint	Large
TYPE 3	Large	Restreint
TYPE 4	Large	Large

Tableau 46 Typologie des situations de comparaison des langues

## 8.2 Classe A

Le recueil de données pour la classe A est constitué de 13 séances observées, d'une 1/2 heure chacune, intégrée dans l'emploi du temps des élèves sous les mentions « espanhòl » (espagnol) et « conjugason » (conjugaison). La même enseignante est en charge de toutes les matières. Il s'agit d'une classe multiniveaux (CE1, CE2, CM1 et CM2, enfants de 7 à 11 ans). Le tableau ci-dessous présente les informations que nous allons exploiter, collectées à partir des indications fournies par les enseignants, complétées par notre propre observation des séances

Code	SEANCE	CONTENUS	LANGUES IMPLIQUEES DANS L'ETUDE
A-1	Espagnol	Expression de la douleur Vocabulaire du corps (1)	Espagnol/occitan
A-2	Conjugaison	Verbes 1 <sup>er</sup> groupe présent et futur (Cartes mentales)	Occitan / français
A-3	Espagnol	Vocabulaire du corps (2) + genre et nombre/les articles Verbes <i>estar</i> au présent	Espagnol/français
A-4	Conjugaison	La chaîne d'accord Les catégories grammaticales	Occitan / français
A-5	Espagnol	<i>Que tiempo hace hoy?</i> (chanson) Vocabulaire de la météo Verbes <i>poder, tener</i> au présent	Espagnol/occitan/français
A-6	Espagnol	Vocabulaire de la météo	Espagnol/catalan/occitan/ français
A-7	Conjugaison	Verbes <i>hacer et poder</i> (esp), <i>far</i> (òc), <i>faire</i> et <i>pouvoir</i> au présent indicatif	Espagnol/occitan/français
A-8	Espagnol	Vocabulaire de la météo  Compréhension orale (vidéo météo)	Espagnol/catalan/occitan/ français  Espagnol
A-9	Conjugaison	Verbes <i>faire</i> et <i>pouvoir</i> présent imparfait, futur, passé composé, passé simple Construire une machine à conjuguer au présent	Occitan et français

A-10	Espagnol	Chanson « Tengo Hambre »	Espagnol
A-11	Conjugaison	Machine à conjuguer	Français
A-12	Espagnol	« En el mercado » (vidéo) Exercices en ligne en espagnol	Espagnol
A-13	Conjugaison	Corrections de verbes dans les productions écrites des élèves	Occitan/français

Tableau 47 Caractéristiques générales de la classe A

L'enseignante de la classe A est intéressée par le fait de pouvoir comparer les langues avec les élèves, mais elle ne l'envisage pas comme quelque chose devant faire l'objet d'un horaire spécifique. Il s'agit plus d'une démarche qu'elle adopte de façon transversale :

« Je dirais que pour moi les comparaisons de langues depuis un moment depuis quelques années c'est très peu formalisé et peu institué + institutionnalisé + c'est beaucoup plus au cours de séance de quelque chose où on fait des comparaisons comme ça parce que ça arrive parce que quelqu'un qui remarque quelque chose donc en fait euh euh dans beaucoup de matières par exemple pour ce qui est de l'étude de la langue (...) on part sur le français et on fait des comparaisons on ou on travaille sur des exercices en français sans rien dire et puis ils font d'eux-mêmes soit des comparaisons soit des applications de règles euh et caetera + ou on part du français et puis on vérifie que l'occitan ça fonctionne pareil ou différemment + donc c'est beaucoup plus dans ce euh comme ça que je fonctionne + je me fais pas de moments euh + comme d'autres enseignants qui font des moments *palanques*<sup>73</sup> euh des choses comme ça + non je n'en fais pas de ça » (Entretien de 1<sup>er</sup> contact, classe A)

### 8.2.2 Les séances d'espagnol de la classe A

Dans ces séances, l'enseignante aborde l'étude de l'espagnol dans une approche communicative, en privilégiant les supports oraux (chansons, vidéos), à partir desquels elle travaille également l'écrit et organise des activités de réemploi dans la langue cible et de travail sur la grammaire de celle-ci. Nous allons distinguer, à l'intérieur de ces séances, les moments orientés vers la compréhension du document oral dans la langue cible des moments de travail écrit sur celle-ci, car il nous semble que la comparaison entre les langues ne pourra y survenir de la même façon. De manière générale, on peut constater que l'enseignante envisage le bilinguisme occitan/français des élèves comme un atout qui va leur faciliter l'accès au sens dans la LE : l'occitan et le français sont des langues ressources dans laquelle l'enseignante va puiser pour aider les élèves à la compréhension de l'espagnol :

« (...) ce sera un moment d'espagnol mais euh le moment de découverte d'espagnol de découverte de l'espagnol on fait beaucoup de comparaisons justement avec le français ou avec l'occitan euh on s'aide de ces deux langues qu'ils connaissent relativement bien pour mieux comprendre l'espagnol (...) l'habitude de s'aider euh de ce qu'on connaît déjà dans une langue pour l'espagnol pour s'aider à voir qu'on a déjà des compétences donc qu'on arrive à comprendre ou à faire des choses en espagnol (Entretien *ante*, séance A1).

A travers l'étude de l'espagnol, que ce soit lors de la compréhension orale et lors d'un travail écrit, l'enseignante identifie des faits de langue qui pourraient être mis évidence à

<sup>73</sup> Nom francisé de *Palanques*, passerelles orthographiques occitan-français (cf chapitre 4).



travers la comparaison : le présent progressif (A5), les diphtongues (A1, A5) et le genre grammatical (séance A1).

Le présent progressif (extrait entretien <i>ante</i> A5)	
« <i>está nevando</i> [esp] amb lo « - ando » « es a far quicòm » o euh « se passa quicòm » + perçò que l'avèm trabalhat abans sus una altra sesilha (...) en francés dison euh « il est en train de faire telle chose » e e que nosaus podèm dire puslèu « es en trin de far » (...) « es a far » (...) bon alavetz permet fin finala de renfortir l'occitan e e lo fait que i a d'estructuras e de biaises particulars dins cada lenga »	« <i>está nevando</i> [esp] amb lo « - ando » « es a far quicòm » ou euh « se passa quicòm » + parce qu'on l'a déjà travaillé avant dans une autre séance (...) en français on dit euh « il est en train de faire telle chose » et nous on peut dire plutôt « es en trin de far » (...) « es a far » (...) bon ça permet finalement de renforcer l'occitan et le fait qu'il y a des structures et des façons propres à chaque langue » (Traduction)
La diphtongaison (extrait entretien <i>ante</i> A1)	
« (...) comme là y a plusieurs fois des diphtongues dans certaines langues et pas dans une autre on va voir si ça commence à apparaître pour eux qu'il y a quelque chose euh entre tout ça »	
La diphtongaison (extrait entretien <i>ante</i> A5)	
« je veux voir comment il y aura des réactions à propos de cette diphtongue qu'il y a des fois en passant d'une langue à l'autre euh l'année dernière à un moment on s'était retrouvé avec « <i>punte</i> » qu'ils avaient peu regarder et cette année non mais peut-être je me dis avec « <i>viento</i> » avec « <i>tiempo</i> » peut-être qu'il u aura quelques remarques »	
Le genre grammatical (extrait entretien <i>ante</i> A1)	
« (...) on va en profiter pour réinvestir des choses qui servent en occitan en français et qui servent en espagnol c'est-à-dire la notion de genre euh les articles on va essayer de classer les articles »	

Tableau 48 Faits de langues visés par la comparaison des langues

Dans le cadre des moments d'étude centrés sur l'écrit, on constate que le support utilisé est en général monolingue et axé sur le vocabulaire, mais sans qu'une problématique comparative soit donnée dans la consigne. A l'exception de la séance A8, les supports proposés ne sont pas multilingues. Face à un support monolingue en espagnol, n'incluant ni l'occitan ni le français, la comparaison avec ces deux langues, si elle survient, impliquera de la part des élèves la nécessité de mobiliser eux-mêmes leurs connaissances lexicales.

L'étude de l'espagnol, telle qu'elle est proposée, adopte donc une approche à la fois monolingue (par les supports utilisés, par l'absence de problématique comparative) et plurilingue par la volonté très marquée chez l'enseignante de mobiliser les ressources langagières des élèves. Seule l'analyse détaillée de quelques séances dans le chapitre 9 pourra nous éclairer sur la mise en œuvre de ces séances.

Pour conclure, nous dirons que, par rapport à la typologie des situations de comparaison des langues que nous avons proposée dans la partie théorique, les situations comparatives, telles que l'enseignante les envisage dans ces séances d'espagnol, présentent un profil de type 3.

	EMPAN	
	Contenus linguistiques	Langues
TYPE 3	Large	Restreint
L'empan est large en termes de contenus car ceux-ci couvrent de nombreux aspects du fonctionnement de la langue cible. L'empan linguistique est, lui, restreint, puisque l'enseignante mobilise uniquement le français et l'occitan dans la comparaison avec l'espagnol.		

Tableau 49 Classement des situations comparatives pour les séances d'espagnol

La comparaison porte sur un ensemble restreint de langues romanes (espagnol, occitan et français), elle se fait dans un objectif d'acquisition en LE, avec des retombées sur l'occitan et le français (voir ci-dessous, séances de conjugaison). Plusieurs domaines de la langue peuvent être abordés, l'étude ne se limitant pas à la maîtrise de la grammaire dans la langue cible, mais permettant d'acquérir également des connaissances pragmatiques, situationnelles, lexicales...

### 8.2.1 Les séances de conjugaison de la classe A

Dans la séance de conjugaison inscrite dans l'emploi du temps, l'enseignante alterne les moments de travail en petits groupes, par niveau ou par double niveau (CE1-CE2), durant lesquels les élèves ont un travail à réaliser, avec les moments en groupe-classe, notamment en fin de séance lorsque des moments de mise en commun des travaux s'imposent. Nous ne restituons que les contenus observés lorsque les élèves sont tous ensemble.

L'enseignante a une approche résolument bilingue : elle fait travailler la conjugaison de l'occitan et du français en privilégiant les recouvrements entre les deux langues. Etant donné qu'elle assure la totalité des enseignements, elle envisage la possibilité que les choses vues en espagnol servent également pour la séance de conjugaison, qui lui fait directement suite.

« (...) vau profiter d'aquesta sesilha serà benlèu mai interessant se justament en mai l'avèm fait abans en espanhòl <i>hacer</i> [esp] e <i>poder</i> [esp] serà benlèu interessant de partir aquí dessús euh a la descobèrta d'aquelas conjugasons en francés(...) ensajar de los menar sul camin de veire qualques qualques règlas que son gaireben valablas X totjorn e pertot seriá pas que lo famos S de la segunda persona del singular »	(...) je vais profiter de cette séance ce sera peut-être plus intéressant si justement on l'a fait avant en l'espagnol <i>hacer</i> [esp] e <i>poder</i> [esp] ce sera peut-être intéressant de partir là-dessus euh à la découverte de ces conjugaison en français (...) essayer de les guider sur le chemin de voir quelques règles qui sont presque valables toujours et partout ne serait-ce que le fameux S de la seconde personne du singulier » (Traduction)
--	--

Tableau 50 Extrait de l'entretien enseignant ante, séance A6

	EMPAN	
	Contenus linguistiques	Langues
TYPE 1	Restreint	Restreint
L'empan est restreint en termes de contenus dans la mesure où les séances de conjugaison n'explorent qu'un domaine du fonctionnement de la langue, la morphologie flexionnelle. L'empan linguistique est également restreint puisque ces séances n'impliquent que l'occitan et le français, avec, parfois, un éclairage à travers l'espagnol.		

Tableau 51 Classement des situations comparatives pour les séances de conjugaison

Dans les séances de conjugaison l'objectif est la maîtrise des deux langues de scolarisation, l'occitan et le français. L'enseignante mobilise la LE étudiée (l'espagnol) dont elle réinvestit les contenus sur un seul niveau d'analyse (flexionnel), pour étudier les verbes en occitan et en français. Elle aborde la langue d'un point de vue vraiment métalinguistique : elle cherche à développer chez les élèves la conscience que les deux langues obéissent à des règles, qui peuvent être communes entre les deux langues. Ainsi, avec les « machines à conjuguer », élaborées dans les deux langues, elle aborde la notion de radical et de flexion verbale.

<p>« (...) lor vau balhar d'etiquetas de vèrbs alavetz començarai pels vèrbs en <i>ar [oc]</i> en occitan e los vèrbs en <i>er [fr]</i> en francés lor balhi l'infinitiu e puèi lor vòli far descopar + copar (...) va caler enlèvar çò qu'es es de tròp per poder sonque aprèp amb lo boçin d'etiqueta que lor demòra en le desplaçant dabans las terminasons reconstituir doncas la la la conjugason doncas euh aquí van mai manipular passarem al francés amb lo francés que i aurà lo pronom en mai dabans obligatoirement (...)»</p>	<p>« (...) je vais leur donner des étiquettes de verbes alors je commencerai par les verbes en <i>ar [oc]</i> en occitan et les verbes en <i>er [fr]</i> en français je leur donne l'infinitif puis je veux leur faire découper couper (...) il va falloir enlever ce qu'il y a de trop (...) après le petit morceau d'étiquette qui leur reste en le déplaçant devant les terminaison reconstituer donc la la la conjugaison donc euh voilà on va manipuler (...) on passera au français et avec le français il y aura le pronom en plus devant obligatoirement (...) » (Traduction)</p>
---	---

Tableau 52 Entretien ante séance A8

Les questions abordées ne relèvent pas toujours strictement de la conjugaison : ainsi, dans la séance A4, l'enseignante fait travailler les élèves sur les catégories grammaticales (noms, verbes), et cherche à mettre en avant le fait que celles-ci sont pertinentes dans les deux langues.

Nous tenons à souligner que, dans l'approche bilingue choisie par l'enseignante, les supports utilisés jouent un rôle important. En effet, comme le montre l'extrait précédent, l'idée de travailler dans une langue puis dans l'autre (on commence en occitan puis on passe au français) relève plutôt de la mise en parallèle que du croisement... or, le risque potentiel ici est que les deux langues, travaillées côte à côte (mais chacune de leur côté, une par une) ne se rencontrent pas. C'est là que les supports de travail prennent toute leur importance.

Quelques mots sur ceux utilisés par l'enseignante dans les séances de conjugaison que nous avons observées : les machines à conjuguer qui fonctionnent pour les deux langues, les cartes mentales (bilingues), ou encore l'utilisation des outils issus de « La grammaire de la phrase en 3D »<sup>74</sup> sont des outils susceptibles d'aider les élèves à adopter une posture distanciée leur permettant de comparer les langues et de construire des savoirs métalinguistiques, à condition, on le sait désormais, d'être associés à des moments d'observation privilégiés des langues en présence.

Le tableau ci-dessous récapitule la classification des séances de la classe A dans la typologie. Elles appartiennent au type 3 ou au type 1. Ces deux types ont en commun un empan linguistique restreint, qui mobilise les trois langues travaillées par les élèves, l'occitan, le

<sup>74</sup> Brigitte Dugas, Chenelière Education, 2009

français et l'espagnol. Les séances diffèrent donc par les objets d'enseignement, restreint en conjugaison, large dans le cadre de l'étude de la LE.

Séance concernée	Type de situation comparative
Séances d'espagnol (7 séances)	Type 3
Séances de conjugaison (6 séances)	Type 1

Tableau 53 Synthèse des situations comparatives pour la classe A

### 8.3 Classe B

Les neuf séances filmées dans la classe B (collège) interviennent dans l'emploi du temps des élèves en tant qu'heure de « Familhas de lengas », dont nous avons parlé en tant que ressources pour la comparaison des langues (cf chapitre 4). En tant que matière, « Familhas de lengas » vise l'intégration curriculaire des langues du collège à travers leur comparaison. Par langues du collège, il faut entendre l'occitan et le français, mais aussi les deux LE apprises dès la sixième : l'anglais et l'espagnol. Il s'agit là d'une « base » de quatre langues, sur laquelle viennent se greffer d'autres langues, en fonction des objectifs. L'enseignante qui est en charge de ce cours enseigne également l'anglais et la littérature, à la fois en occitan et en français. Elle conçoit cette matière dans la transversalité avec les autres disciplines du programme. Pour cette raison, elle n'utilise pas les outils du fichier Familhas de lengas (cf. chapitre 4) : elle dispose d'un archivage de supports authentiques en lien avec les projets développés par ailleurs en sciences, en arts et qui a des ramifications avec tout le reste du programme et des matières étudiées.

Code	SEANCE	CONTENUS	LANGUES IMPLIQUEES DANS L'ETUDE
B-1	Familhas de lengas	Corpus « joyeux Noël ». Identifier des familles de langues, Identifier les mots « joyeux » et « Noël » Faire des hypothèses sur le fonctionnement des langues du corpus : place de l'adjectif et du nom.	langues multiples (40)
B-2	Familhas de lengas	Corpus « Bonne année » et « Joyeux Noël » Mise en commun des hypothèses faites en B1 et vérification de ces hypothèses.	Langues multiples (40)
B-3	Familhas de lengas	Suite de la validation collective des hypothèses formulées dans les séances précédentes	Langues multiples (40)
B-4	Familhas de lengas	Corpus bilingue « Orphée et Eurydice » Relier mots/expressions dans les deux langues Comparaison occitan/latin	Latin / occitan
B-5	Familhas de lengas	« Familhas de mots » Corpus de mots latins Identifier les racines des mots Construire un corpus de mots dérivés à partir de racines latines	latin/français/ occitan/ espagnol/anglais
B-6	Familhas de lengas	Continuité de la séance précédente. Mise en commun	Français/occitan/ espagnol/anglais

		Identification des catégories grammaticales sur les corpus de mots dérivés	
B-7	Familhas de lengas	Continuité de la séance précédente. Sur corpus de mots dérivés, identifier le procédé de dérivation par classe grammaticale et par langues (isoler racine + suffixe)	Français/occitan/ espagnol/anglais
B-8	Familhas de lengas	Découverte de l'italien (1) Compréhension écrite : le bowling	Italien
B-9	Familhas de lengas	Découverte de l'italien (2) Compréhension orale (vidéo) : recette de cuisine	Italien

Tableau 54 Caractéristiques générales de la classe B

L'enseignante privilégie le fait de pouvoir mener un même travail sur plusieurs séances. Pour cette raison, on distinguera deux sous-groupes de séances, qui forment, des ensembles distincts d'un point de vue didactique. :

- séances B1, B2 et B3 : une approche de type éveil aux langues
- séances B4, B5, B6, B7, B8 et B9 : découverte de nouvelles langues, le latin et l'italien

### 8.3.1 Une approche des langues de type Eveil aux langues

Dans les séances B1, B2 et B3, les élèves travaillent sur les façons de souhaiter « Joyeux Noël » et « Bonne année » dans 40 langues (dont l'occitan, mais pas le français). Ils ont une consigne : identifier, dans chaque langue, l'adjectif et le nom.

« (...) l'objectif est pour aujourd'hui de remettre à plat les hypothèses que les élèves avaient construites dans l'élucidation des langues et à savoir dans l'élucidation des mots et des mots *nadal* [oc] *noël* [fr] et l'adjectif qui était joint et donc ils avaient tu t'en souviens ils avaient euh échafaudé plein d'hypothèses euh sur la taille des mots citer lister toutes les hypothèses et les vérifier dans une seconde situation qui est très semblable à la précédente mais pas sur les mêmes expressions qui est pour souhaiter la bonne année » (Entretien *ante* séance B2)

Les élèves travaillent en groupes, dans une démarche hypothético-déductive qui va les conduire, sur trois séances, à formuler différentes hypothèses sur le fonctionnement des langues. Dans la séance B1, ils n'ont que le corpus plurilingue « Joyeux Noël », et, à partir de B2, l'enseignante leur donne le corpus « Bonne année » afin de pouvoir étayer leurs hypothèses. Toute la démarche repose sur la comparaison des langues du corpus entre elles : en comparant les multiples signifiants du corpus, ils abordent différents questionnements propres aux langues et au langage : ici, il s'agit principalement de la place des mots et des relations signifiants/signifié. Dans sa mise en œuvre, nous voyons de nombreux points communs entre ce travail et les activités propres à l'éveil aux langues, comme l'indique le tableau ci-dessous.

	EMPAN	
	Contenus linguistiques	Langues
TYPE 4	Large	Large
L'empan en termes de contenus est large car l'exploration des élèves les amène à explorer divers aspects du fonctionnement des langues et du langage. L'empan linguistique est également large puisque les élèves travaillent sur un corpus multilingue constitué de langues inconnues des élèves.		

Tableau 55 Classement des situations comparatives pour les séances de type *Éveil aux langues*

### 8.3.2 Découverte d'une LE

On distingue, dans le deuxième sous-groupe de séances, deux approches différentes dans la façon de mener la découverte de nouvelles langues. Une approche par l'écrit dans l'esprit grammaire-traduction pour le latin, et une approche communicative pour l'italien

#### 8.3.2.1 Approche par l'écrit dans l'esprit grammaire-traduction

Les séances B4, B5, B6 et B7 illustrent la volonté de l'enseignante de travailler en lien avec les autres disciplines, puisque les séances consacrées à la découverte du latin sont menées en lien avec ce qui est fait, au même moment, en littérature. Elles forment un ensemble cohérent, dans lequel on peut cependant isoler une phase centrée sur la compréhension d'un texte en latin traduit en occitan (B4) suivi d'un prolongement dans laquelle une analyse sur la formation des mots est menée (B5, B6, B7).

Dans la première séance, les élèves essaient d'apparier les mots ou les groupes de mots en latin et en occitan.

« Alors c'est à la demande des enfants que je leur ai proposé un texte dans le texte latin de + Virgile parce que nous avons dans le cadre du programme de littérature nous avons travaillé le mythe d'Orphée (...) donc je leur ai proposé ça avec une traduction occitane et ils ont commencé eux-mêmes à chercher quel était le mot occitan qui correspondait au mot latin et euh donc voilà on va on a juste juste fait quelques minutes dessus et on va vraiment faire une séance entière là-dessus là aujourd'hui » (Entretien *ante* séance B4)

Dans cette séance, les deux langues, latin et occitan, sont, d'emblée, mises en regard et les élèves, placés dans une démarche hypothético-déductive, vont laisser libre cours à leurs hypothèses concernant leurs choix pour apparier les mots ou les groupes de mots, en explorant continuellement la forme et le sens. Cette recherche les amène à questionner divers aspects du fonctionnement des langues et du langage, puisqu'ils se rendent compte que les deux langues ne restituent pas le sens de la même manière (nombre de mots, voie passive/voie active...).

La situation comparative présente des points communs avec B1, B2 et B3, puisqu'elle repose sur la confrontation de tous les signifiants du corpus entre eux pour répondre à une consigne. Elle relève, également, d'une configuration de type grammaire-traduction, à la fois par la nature du support de travail : un texte latin traduit en occitan, et par l'exploitation qui va en être faite la suite, comme nous allons le voir. Mais il ne s'agit là que d'une tendance car, d'une part, ce ne sont pas les élèves qui ont effectué la traduction et, d'autre part, l'enjeu ne porte pas sur l'apprentissage de la langue cible. Il s'agit seulement de se centrer sur quelques aspects de son fonctionnement pour en découvrir le prolongement

dans d'autres langues connues des élèves. On proposera donc un premier classement pour cette seule séance, qu'on distinguera des trois suivantes.

		EMPAN	
		Contenus linguistiques	Langues
TYPE 3	Large	Restreint	
Les contenus abordés à travers la mise en regard du texte bilingue sont larges puisque l'exercice d'appariement des mots/groupes de mots implique des questionnements portant sur plusieurs aspects du fonctionnement du latin et de l'occitan. L'empan linguistique est restreint dans la mesure où seules deux langues sont mobilisées.			

Tableau 56 Classement des situations comparatives dans la séance de découverte du poème bilingue latin-occitan

Dans les séances B5, B6 et B7, la compréhension du texte en latin est évacuée, et l'enseignante passe à une étape d'analyse morphologique sur la langue : une fois les élèves familiarisés avec les vers latins sur lesquels ils ont travaillé l'enseignante met en place une situation dans laquelle ils vont être amenés à explorer le principe de la formation des mots par suffixation. D'abord, ils doivent apprendre à identifier le radical des noms latins :

« (...) je leur demanderai de choisir quelques mots deux trois mots et d'identifier la racine du mot la racine latine et sur cette racine voir ce que l'occitan et le français ont construit comme mots c'est-à-dire de de bâtir une dérivation euh une dérivation voilà et dans les deux langues (Entretien ante séance B4)

Puis, dans une seconde étape, ils construisent des dérivations, en intégrant une troisième langue, le castillan :

« (...) parmi les mots les plus significatifs<sup>75</sup> je voilà j'ai j'ai fait une liste j'ai sélectionné quelques mots et je vais leur demander de à partir de ces racines-là de bâtir des groupes des des familles de mots c'est-à-dire d'identifier la racine et de construire différents mots euh de faire une dérivation en fait en occitan en français et en castillan voilà c'est-à-dire par exemple à partir de *palmas* [lat] le mot latin euh quels sont tous les mots français qui peuvent dériver de cette racine tous les mots occitans et tous les mots castillans et ensuite on verra la comparaison que nous pouvons en faire dans une séance future »

Enfin, dans une dernière étape, d'autres langues sont intégrées, dont l'anglais, qui n'est cependant pas mentionné dans l'extrait ci-dessous :

« d'abord un premier petit temps où euh ils vont euh peaufiner leurs dérivations qui avaient déjà été très bien largement entamées la dernière fois peaufiner et peut-être les ouvrir les enrichir donc j'ai amené d'autres dictionnaires pour aller peut-être un petit peu plus vite dans l'élargissement à toutes les autres langues et ensuite on va mettre ça en commun (...) on va essayer de voir sur les dérivations construites euh à partir à partir des natures des mots quelles sont les suffixations qui servent à former quoi voilà c'est-à-dire on fait le relevé de tous les noms communs dans les toutes les langues et on voit ce qui peut être *-eur* en français qu'es-ce que c'est en occitan on va voir que c'est *-or* et euh voilà *-oro* en italien euh on voit des choses comme ça voilà j'aimerais bien euh arriver à mettre en relief la suffixation de la substantivation (Entretien ante séance B6)

Ces extraits révèlent une situation intéressante, et, somme toute, originale : le fait que les élèves aient eux-mêmes construit le corpus à partir duquel la comparaison des langues peut

<sup>75</sup> En latin

se mettre en place. En effet, ce n'est qu'après avoir construit un corpus de mots dérivés dans plusieurs langues, à partir du latin, qu'ils ont sous les yeux un ensemble de signifiants (des mots), dont la confrontation met en évidence des principes de formation communs. La démarche consiste donc à partir d'une langue inconnue des élèves pour mettre en évidence un principe de fonctionnement à la fois commun à cette langue et aux langues connues d'eux, car étudiées en tant que matière par ailleurs (le français, l'occitan, le castillan). Dans la mesure où l'activité est menée sur des langues présentes dans le curriculum (français, occitan, castillan et anglais), on a donc affaire à une démarche qui consiste à rapprocher les langues enseignées au sein d'une même réflexion tout en les rattachant, d'un point de vue épistémologique, à leur langue commune, le latin.

	EMPAN	
	Contenus linguistiques	Langues
TYPE 1	Restreint	Restreint
L'empan en termes de contenus est restreint car ceux-ci portent uniquement sur de la morphologie lexicale. L'empan linguistique est considéré comme restreint dans la mesure où il implique les langues connues des élèves : langues de scolarisation (occitan et français) et les deux langues vivantes étudiées par ailleurs (espagnol et anglais).		

*Tableau 57 Classement des situations comparatives pour les séances sur les dérivations*

### **8.3.2.2 Approche communicative en LE**

Nous avons déjà, pour la classe A, évoqué le cas des séances portant sur la découverte d'une LE dans une approche communicative : l'élève est placé dans une situation où il reçoit des données dans la langue cible (à l'oral ou à l'écrit), qu'il essaye de comprendre. Ceci n'est pas en soi, une situation comparative, dans la mesure où son attention est centrée sur l'accès au sens et non sur l'observation simultanée de plusieurs langues. Cependant, la comparaison de langues entre elles a des chances de survenir puisque dans cette quête du sens, les élèves peuvent être amenés à faire appel à leurs connaissances dans d'autres langues. A condition qu'elles soient verbalisées, ces démarches peuvent donner lieu à des comparaisons entre les langues mobilisées. C'est ce qui est prévu par l'enseignante de la classe B pour la découverte de l'italien :

(...) c'est un travail sur la langue italienne (...) et donc l'objectif c'est de voir comment ils mobilisent (...) leurs savoirs en occitan pour rentrer dans cette langue nouvelle que nous n'avons jamais abordée encore vraiment à proprement parler depuis le début de l'année juste (...) et comme on avait déjà pas mal travaillé sur le latin c'est une suite qui me semblait intéressante voilà donc comment ils mobilisent leurs savoirs en occitan pour rentrer dans cette langue et puis comment ils arrivent à mutualiser tout ça (...) (Extrait entretien *ante* B8)

Comme l'enseignante de la classe A, celle de la classe B envisage le bilinguisme occitan-français des élèves comme un atout. Elle compte, par ailleurs, sur leurs connaissances, toutes récentes, du latin, pour les aider à la compréhension de l'italien, mais elle n'envisage pas l'étude de faits de langue en particulier. Les séances B8 et B9 se rapprochent également de la séance A5, dans la mesure où l'enseignante aborde la langue dans une perspective



communicative : entrée dans la langue à travers des documents audio et des supports écrits monolingues.

	EMPAN	
	Contenus linguistiques	Langues
TYPE 3	Large	Restreint
L'empan en termes de contenus est large car la langue italienne peut être abordée dans toutes ses dimensions. L'empan linguistique est, quant à lui, restreint car l'enseignante attend des élèves qu'ils mobilisent leurs savoirs dans les langues qu'ils connaissent, qu'elles soient étudiées régulièrement ou croisées à l'occasion d'une découverte (latin).		

*Tableau 58 Classement des situations comparatives pour les séances d'italien*

Les séances observées dans la classe B montrent une grande diversité dans les démarches. Au-delà de la distinction générale faite au préalable entre les séances ayant pour objet la diversité linguistique et celles ayant pour enjeu la découverte d'une langue inconnue, on se rend compte que, dans cette dernière, des approches très variées sont mises en œuvre, combinant différemment l'importance donnée à l'accès au sens, la façon d'accéder à celui-ci et la mise en place de moments réflexifs d'observation des langues.

Séance concernée	Type de situation comparative
Séance de type éveil aux langues	Type 4
Séance de découverte du poème bilingue latin-occitan	Type 3
Séance sur les dérivations	Type 1
Séance de découverte de l'italien	Type 3

*Tableau 59 Synthèse des situations comparatives pour la classe B*

## 8.4 Classe C

Dans la classe C, les sept séances filmées sont toutes inscrites dans l'emploi du temps des élèves sous la mention « Estudi de la lenga » (« Etude de la langue »), selon l'appellation des programmes en vigueur<sup>76</sup>. L'enseignante prenant en charge ce cours dédié à l'étude de l'occitan est l'enseignante principale de la classe : elle assure par ailleurs l'enseignement de toutes les autres matières, à l'exception du français, pour lequel intervient un autre professeur. Cette configuration (un enseignant = une langue) n'est à priori pas propice à la mise en relation entre l'occitan et le français, mais l'enseignante a « déjoué » ce problème en instaurant un cahier commun qu'elle utilise dans la discipline commune aux deux langues « estudi de la lenga ». Les élèves disposent donc de deux cahiers : le cahier « étude de la langue/estudi de la lenga » et le « cahier du lecteur et de l'auteur/quasèrn de l'autor e del lector ». Le premier est partagé par l'enseignante principale et l'enseignante de français. Le second est mis en place et utilisé uniquement par l'enseignante principale. Il comporte quatre parties : production écrite en occitan/production écrite en français/lecture dans les deux langues/ outils (mini Bescherelle...). Il s'agit d'un véritable cahier bilingue dans lequel les élèves travaillent dans les deux langues. Les points linguistiques qui en ressortent (en

<sup>76</sup> Bulletin officiel spécial n°11, 26 novembre 2015

fonction d'erreurs récurrentes, de difficultés ...) et qu'il convient de traiter spécifiquement sont transférés dans le cahier « étude de la langue » pour être étudiés à la fois en occitan et en français. La présence de ces supports témoigne de la volonté de l'enseignante de ménager une continuité entre l'étude des deux langues, et incite les élèves à mettre celles-ci en regard de façon systématique.

C-1	Estudí de la lenga	Correction d'erreur sur corpus de phrases des élèves : Les homophones en occitan cant/quand/quant/qu'an	Occitan / français
C-2	Estudí de la lenga	Correction d'erreurs sur corpus de productions écrite d'élèves	Occitan / français
C-3	Estudí de la lenga	« El o Ela » / « Il ou elle » ? Texte bilingue « Histoires pressées » / « Istòrias pressadas »  Syntagmes verbaux dans plusieurs langues Emploi des pronoms personnels	Occitan / français  l'allemand, l'italien, l'anglais, l'espagnol, le portugais, le néerlandais et le catalan
C-4	Estudí de la lenga	Poèmes	Portugais/anglais/ Occitan Français (?)
C-5	Estudí de la lenga	Poèmes	Occitan / français
C-6	Estudí de la lenga	Le livre qui parlait toutes les langues (1)	français+anglais/japonais/berbère / allemand/comorien/portugais/mal gache khmer/italien/arabe/espagnol/rus se/ chinois/swahili/thaï/ persan/tamoul/ albanais/turc
C-7	Estudí de la lenga	Le livre qui parlait toutes les langues (2)	Cf ci-dessus

*Tableau 60 Caractéristiques générales de la classe C*

Dans les séances que nous avons filmées, cette approche bilingue de l'étude de la langue (mais peut-on encore parler au singulier ?) est surtout présente dans les séances C1, C2 et C3, qui sont des études centrées sur l'occitan et le français (avec, en C3, l'intégration d'un corpus multilingue en fin de séance). Les séances C4, C5, C6 et C7 exploitent d'emblée des corpus de travail multilingues. En dehors de ces considérations liées aux langues impliquées, on constate que les séances C1 et C2 se distinguent des autres par leur finalité : la remédiation orthographique sur l'occitan, tandis que le reste des séances (à l'exclusion de C3) se situe plus dans la perspective de l'éveil aux langues, même si cela n'est pas expliqué ainsi. Nous formerons deux sous-ensembles en fonction des langues impliquées.

### 8.4.1 Une approche bilingue

Les séances C1, C2 et C3 reposent sur l'exploitation de supports bilingues. Dans C1 et C2, l'enseignante utilise le cahier dans lequel les élèves consignent leurs productions écrites dans les deux langues (voir plus haut), et, dans C3, elle travaille à partir de textes en français issus de la littérature jeunesse traduits en occitan<sup>77</sup>.

Pour les séances C1 et C2, l'enseignante mise sur le bilinguisme des élèves comme ressource pour amener les élèves à corriger leurs erreurs en occitan comme elle le dit dans l'entretien de C1 « *passar d'una lenga a l'autra* » (« passer d'une langue à l'autre ») est une compétence qu'elle souhaite évaluer à travers l'exercice de correction sur les homophones grammaticaux en occitan :

(...) es un moment d'entraînement vau mesurar se l'enfant es capable de far aquela gimnastica (...)	« (...) c'est un moment d'entraînement je vais mesurer si l'enfant est capable de faire cette gymnastique » (Traduction)
---	--

Tableau 61 Entretien ante séance C1 (1)

L'image de la gymnastique est intéressante car elle renvoie à l'idée de souplesse dans le passage d'une langue à l'autre. Elle renvoie également implicitement aux dispositions cognitives des élèves à l'exploitation de leur bilinguisme, qu'il faut solliciter et entraîner à travers des exercices. L'enseignante fait également remarquer qu'il est original de se servir du français pour aider à l'orthographe de l'occitan :

« (...) òm se servis del francés en general es lo contrari aqueste còp es lo francés que permet de diferenciar aqueles omofònes »	« (...) on se sert du français en général c'est le contraire cette fois c'est le français qui permet de différencier ces homophones » (Traduction)
---	--

Tableau 62 Entretien ante séance C1 (2)

Dans le cadre de la remédiation orthographique, le recours à « l'autre langue » est une stratégie que l'enseignante souhaite voir s'installer chez les élèves. Cette habitude se perçoit dans la séance C2, où les passerelles orthographiques « Palancas » sont fréquemment utilisées par les élèves pour corriger leurs erreurs. A notre question « est-ce qu'ils comparent, est-ce qu'ils s'aident d'une langue pour corriger les fautes dans l'autre langue ? », l'enseignante nous explique qu'ils le font pour certaines erreurs plus que pour d'autres : dans la séance C2, les erreurs relevant de la graphie sont plus facilement résolues grâce aux passerelles orthographiques que celles relevant de l'accord du participe passé.

Etant donné que les contenus travaillés sont très différents entre les deux séances, nous les caractériserons une par une.

<sup>77</sup> Histoires pressées, Bernard Friot, Milan Poche, 2007 / Istòrias preissadas, trad. Sergi Carles, Milan-CRDP Aquitaine, 2011

	EMPAN	
	Contenus linguistiques	Langues
TYPE 1	Restreint	Restreint
L'empan en termes de contenus est restreint dans la mesure où la séance ne porte que sur un objet d'étude. L'empan linguistique est également restreint, puisque l'approche est bilingue (français-occitan)		

*Tableau 63 Classement des situations comparatives pour la remédiation orthographique sur les homophones en occitan*

	EMPAN	
	Contenus linguistiques	Langues
TYPE 3	Large	Restreint
L'empan en termes de contenus est potentiellement large dans la mesure où les erreurs de production écrite en occitan peuvent impliquer tous les domaines de la langue. L'empan linguistique est quant à lui restreint, puisque l'approche est bilingue (français-occitan)		

*Tableau 64 Classement des situations comparatives pour la correction d'erreurs sur les productions écrites en occitan*

La séance C3 est différente de C1 et C2 car elle ne comporte pas d'enjeu de remédiation orthographique sur l'une ou l'autre langue. Dans cette séance, l'enseignante souhaite étudier un fait de langue : le caractère obligatoire d'un pronom personnel sujet en français (non obligatoire en occitan). La comparaison du fonctionnement entre ces deux langues est une priorité pour l'enseignante, qui envisage l'ouverture à d'autres langues en complément :

« (...) ja cal plan assetar aquel afar de occitan francés passar d'una lenga a l'autra far aquela gimnastica e aprèp se demòra de temps anam mai luenh amb las autras lengas per observar aquò (...) mas ieu ja vòli far aquela gim entre las doas lengas »	« (...) déjà il faut bien asseoir cette affaire d'occitan et de français passer d'une langue à l'autre faire cette gymnastique et après s'il reste du temps on va plus loin avec les autres langues pour observer ça (...) mais moi je veux déjà faire cette gym entre les deux langues » (Traduction)
---	--

*Tableau 65 Entretien ante séance C3 (1)*

L'étude du fait de langue en question commence par la lecture du texte bilingue à partir duquel va être constatée la différence de fonctionnement entre les deux langues par rapport à l'emploi du pronom personnel sujet. Puis les élèves observent un corpus de syntagmes verbaux dans plusieurs langues dont ils vont devoir faire émerger une règle de fonctionnement concernant les pronoms sujet. Ces langues sont le français, l'occitan, l'allemand, l'italien, l'anglais, l'espagnol, le portugais, le néerlandais et le catalan. L'enseignante engage là un travail nouveau, mais dont elle est convaincue de l'intérêt :

« (...) sembla talament evident de veire que d'unas lengas foncionan del meteis biais per aquel afar de pronom personal que èra domatge de passar a costat »	« (...) ça semble tellement évident de voir que certaines langues fonctionnent de la même façon pour cette affaire de pronom personnel que c'était dommage de passer à côté » (Traduction)
--	--

Tableau 66 Entretien ante séance C3 (2)

La démarche de réflexivité sur la langue est, en revanche, quelque chose d'habituel pour les élèves :

« (...) aquel trabalh es novèl per çò qu'es de las lengas mas de comparar e de cercar la règla es quicòm que de tot biais an la costuma (...) » (	« (...) ce travail est nouveau pour ce qui est des langues mais de comparer et de chercher la règle c'est quelque chose dont ils ont l'habitude de toute façon » (Traduction)
---	---

Tableau 67 Entretien ante séance C3 (3)

	EMPAN	
	Contenus linguistiques	Langues
TYPE 2	Restreint	Large
L'empan en termes de contenus est restreint car l'étude porte sur un fait de langue en particulier. L'empan linguistique est large dans la mesure où l'étude, d'abord centrée sur l'occitan et le français, s'élargit au cours de la séance à d'autres langues.		

Tableau 68 Classement des situations comparatives pour l'étude sur les pronoms personnels

#### 8.4.2 Une approche multilingue

Dans les séances C4 et C5, l'enseignante revient sur une question qui a déjà été travaillée et qu'elle souhaite remettre à l'ordre du jour : l'accord des participes passés en occitan. C'est un point de langue qui fait régulièrement l'objet d'explication et de remédiation avec les élèves. La question a été abordée en lien avec l'anglais et le portugais, que les élèves ont découvert à travers leur correspondance avec le Cap-Vert. A partir d'un poème en portugais traduit en occitan, les élèves ont pu, dans des séances précédentes, constater que le temps utilisé n'était pas le même (le parfait en portugais, qui est un temps simple, et le passé composé en français). Les élèves ont, ensuite, dû composer leur propre poésie en occitan, en utilisant le passé composé, celle-ci étant traduite par des parents locuteurs du portugais et de l'anglais. L'objectif n'était pas tant de comparer l'emploi des temps du passé dans ces langues que de centrer, finalement, l'attention des élèves sur la question des accords du participe passé en occitan : sur cette question précisément, il apparaît que c'est la comparaison avec le français qui a finalement prévalu, comme on peut le lire dans l'extrait suivant :

« (...) la poèsia l'avèm descobèrta tot primièr en francés i agèt un trabalh de produccion escrita en occitan per plan quichar sus la diferéncia entre l'acòrd que se fasiá en occitan amb lo COD e que se fasiá pas en francés (...) la setmana d'aprèp avèm justament observat amb las Istòrias Preissadas totes los moments ont l'acòrd se fasiá amb l'auxiliari <i>aver</i> [oc] <sup>78</sup> pr'amor Jules quand aviam fach la sesilha sus las enganas m'aviá dich « oh mas dins lo libre s'acòrda » mas qué s'acòrda ? doncas avèm aviái puntat tot plen de d'Istòrias de passatges ont l'acòrd se fasiá e doncas avèm ensajat de formalisar (...) amb dos tablèus euh comparatius vaquí e aviam ensajat de formular la règlà »	« (...) la poésie on l'avait découverte en premier en français il y a eu un travail de production écrite en occitan pour bien observer la différence entre l'accord qui se faisait en occitan avec le COD et qui ne se faisait pas en français (...) la semaine d'après on a justement observé avec les <i>Histoires pressées</i> tous les moments où l'accord se faisait avec l'auxiliaire <i>aver</i> [oc] car Jules quand on avait fait la leçon sur les erreurs m'avait dit « oh mais dans le livre ça s'accorde » mais qu'est-ce qui s'accorde ? donc on avait pointé tout plein de d' <i>Histoires</i> où l'accord se faisait et donc a essayé de formaliser (...) avec deux tableaux comparatifs voilà et on a essayé de formuler la règle » (Traduction)
--	--

Tableau 69 Entretien ante séance C4

La séance C5 est donc consacrée, d'abord, à la récitation des poèmes en occitan, dans laquelle les élèves auront pour consigne de bien établir les accords du participe passé à l'oral, puis à une dictée de phrases au passé composé, en français. La maîtrise de ces accords est une question qui préoccupe l'enseignante. Cette dernière perçoit la comparaison entre l'occitan et le français comme une aide limitée sur cette question :

Lo passat compausat es vertadiarament una espezifitat del francés qu'aprèp totes las lengas trabalhadas emplegan lo preterit (...). E lo segond moment aquí amb la lauza (...) me disi oh la la tot se mescla quand mema i a plen qu'an escrit euh <i>j'ai acheté</i> [fr]- <i>és</i> lor disi talemant d'utilisar las palancas <sup>79</sup> e aquí marcha pas justament	Le passé composé c'est vraiment une spécificité du français puisque qu'après toutes les langues travaillées utilisent le prétérit (...). Le second moment là avec l'ardoise (...) je me dis oh là là tout se mélange quand même il y en a plein qui ont écrit <i>j'ai acheté</i> [fr]- <i>és</i> <sup>80</sup> je leur dis tellement d'utiliser les « palancas » et ici ça ne marche pas justement.
---	---

Tableau 70 Entretien ante séance C5

On a donc, pour C4 et C5, une démarche qui consiste à mobiliser plusieurs langues au départ autour d'un objet d'étude, les temps du passé, pour, finalement, resserrer l'étude sur les deux langues de l'école en se centrant sur une question précise, les accords du participe passé en occitan. Nous devons donc, là encore, caractériser les deux séances indépendamment l'une de l'autre.

<sup>78</sup> En occitan les règles d'accord du participe passé présentent des différences avec le français, puisqu'il est possible que le participe passé s'accorde avec l'auxiliaire *aver* (avoir)

<sup>79</sup> Passerelles entre l'occitan et le français

<sup>80</sup> En occitan, l'accord se fait dans ce cas.

	EMPAN	
	Contenus linguistiques	Langues
TYPE 2	Restreint	Large
L'empan en termes de contenus est restreint dans la mesure où la séance se centre sur l'étude des temps du passé. Cette étude se fait à travers un empan linguistique large, qui prend en compte des langues non étudiées par les élèves à l'école.		

*Tableau 71 Classement des situations comparatives pour l'étude du passé*

	EMPAN	
	Contenus linguistiques	Langues
TYPE 1	Restreint	Restreint
L'empan en termes de contenus est restreint dans la mesure où la séance ne porte que sur un fait de langue, les accords du participe passé. De la même façon, l'empan linguistique est restreint également, puisque l'étude est bilingue (français-occitan)		

*Tableau 72 Classement des situations comparatives pour l'étude du passé composé en occitan*

Dans les séances C6 et C7, l'approche multilingue est encore plus fortement marquée. L'enseignante fait écouter puis lire aux élèves un livre multilingue<sup>81</sup> dans lequel la même histoire est racontée en vingt langues. La notion de diversité linguistique est au cœur de cette séance, pour laquelle l'enseignante a défini un objectif non grammatical : à travers plusieurs écoutes différentes, puis la confrontation avec les textes écrits, les élèves doivent reconnaître les langues du livre :

« (...) i a une primiera escota descobèrta una segonda escota ont devon trapar d'indicis a l'oral per ensajar de devinar d'ont ven aquesta lenga just a l'oral sens escrit e aprèp en partit d'aquí òm veirem çò que sortirà i aura una tresena escota ont i aurà aqueste còp lo document escrit sens saupre çò qu'es aquela lenga e deuràn ensajar de devinar »	« (...) il y a une première écoute découverte une seconde écoute où ils doivent attraper des indices à l'oral pour essayer de deviner d'où vient cette langue juste à l'oral sans écrit et après en partant de là voir ce qui sortira il y a aura une troisième écoute où il y aura cette fois le document écrit sans savoir quelle est cette langue et ils devront essayer de deviner » (Traduction)
--	--

*Tableau 73 Entretien ante séance C6*

Dans ces séances, qu'on peut rapprocher de la démarche d'éveil aux langues, on peut supposer que les situations de comparaison des langues, si elles émergent, tourneront autour de la notion de ressemblances et de différences des langues du livre entre elles : en partant des langues qu'ils reconnaissent, les élèves seront probablement amenés à établir des jugements de proximité/d'éloignement avec les autres langues, mais aussi, à exprimer leurs représentations métalinguistiques sur celles-ci. Ces deux séances partagent avec B1, B2 et B3 le même empan linguistique très large, tout en s'en écartant du point de vue de la consigne. En C5 et C6, les élèves ne sont pas placés dans une situation recherche comme

<sup>81</sup> Le livre qui parlait toutes les langues, Editions Rue du monde, 2013

dans la classe B : l'objectif n'est pas ici de résoudre un « problème » linguistique mais de répondre à une question plus large portant sur l'identification des langues du livre.

	EMPAN	
	Contenus linguistiques	Langues
TYPE 4	Large	Large
L'empan en termes de contenus est large dans la mesure où la séance ne porte que sur un fait de langue, les accords du participe passé. Ce fait de langue est abordé en comparaison avec plusieurs langues.		

*Tableau 74 Classement des situations comparatives pour la découverte du livre multilingue*

Comme pour les classes A et B, le tableau ci-dessous récapitule les types de situations comparatives rencontrées dans la classe C

Séance concernée	Type de situation comparative
Séance sur les homophones en occitan	Type 1
Séance sur la correction d'erreurs en production écrite en occitan	Type 3
Séance sur les pronoms personnels	Type 2
Séance sur l'étude du passé	Type 2
Séance sur les accords du passé composé en occitan	Type 1
Séance sur la découverte du livre multilingue	Type 4

*Tableau 75 Synthèse des situations comparatives pour la classe C*

La classe C se caractérise par une volonté très forte de la part de l'enseignante d'exploiter le bilinguisme des élèves pour renforcer leur maîtrise de l'occitan et du français. La mise en relation constante de ces deux langues n'exclue pas, cependant, la mobilisation d'autres langues, y compris inconnues. Cela se fait à la fois dans une démarche d'ouverture à la diversité linguistique et d'utilisation de celle-ci pour aborder des questions que la seule comparaison de l'occitan et du français ne permet pas toujours de régler.

## 8.5 Classe D

Nous avons réalisé peu d'observation de classe dans la classe D, pour les raisons exposées dans la partie méthodologique. Les deux séances observées dans la classe D sont intégrées dans l'emploi du temps des élèves sous la mention « Palancas de conjugason » (« passerelles de conjugaison »). L'enseignante de cette classe, qui prend en charge la totalité des enseignements, y propose un travail inspiré des passerelles orthographiques Palancas. Alors que ces dernières portent principalement sur le lexique (cf. chapitre 4), l'enseignante prend ici comme objet « les terminaisons verbales pour renforcer les compétences des élèves en conjugaison en français et en occitan »<sup>82</sup>. Elle fabrique elle-même ses supports de travail, dans lesquels elle essaie d'intégrer d'autres langues que l'occitan et le français.

<sup>82</sup> Selon notes prises en marge de l'entretien de 1<sup>er</sup> contact.



D-1	Palancas de conjugason	Verbes à l'infinitif	Occitan/français/+ autres langues
D-2	Palancas de conjugason	Verbes à l'infinitif	Occitan/français/+ langues romanes

Tableau 76 Caractéristiques générales de la classe D

Ainsi, dans les séances que nous avons filmées, la conjugaison est abordée dans une dimension plurilingue : l'enseignante fait travailler les élèves sur un corpus de verbes à l'infinitif dans plusieurs langues en vue d'établir un classement de ces verbes, par familles de langues.

« (...) van euh deure faire un euh destriar las lengas amb euh un supòrt euh visual amb una ficha ont i a los meteisses vèrbes mas a l'escrich e ensajar de los recaptar dins las familhas de lengas e de trobar una de de de punts comuns entre las lengas romanas »	« (...) ils vont euh devoir faire un euh trier les langues avec euh un support euh visuel avec une fiche où il y a les mêmes verbes mais à l'écrit et essayer de les ranger dans les familles de langues (...) » (Traduction)
---	---

Tableau 77 Entretien ante séance D1

Dans la séance D2, l'enseignante souhaite faire observer plus précisément les langues romanes afin que les élèves trouvent des points communs dans la façon de conjuguer. C'est ce qu'elle explique dans l'entretien semi-directif :

« (...) aqueste còp en fach es euh pas tan de destriar per familhas perque aquí son sonque de lengas romanas sonque la familha romana e doncas serà entre l'espanhòl portugués italian occitan francés euh (...) en primèr lor demandi « de qué remarcas » donc los daissar cercar per dos o tres euh doncas an lo drech de suslinhar de joslinhar çò que remarcan e puèi far un sintèsi al tablèu de quinze minutas per marcar çò que sortís e a partir de çò que foguèt dich de veire se podèm tirar una règla e a partir d'aquesta règla euh l'aplicar pendant dètz minutas en comparar tots los vèrbes qu'an jos la los uèlhs »	« (...) cette fois en fait c'est pas euh c'est pas tant de trier par familles parce qu'ici ce ne sont que des langues romanes seulement la famille romane et donc ce sera entre l'espagnol le portugais l'italien l'occitan le français euh (...) en premier je leur demande « qu'est-ce que tu remarques ? » donc les laisser chercher par deux ou trois et euh ils ont le droit de surligner ou souligner ce qu'ils remarquent et puis faire une synthèse au tableau de quinze minutes pour marquer ce qui sort et partir de ce qui a été dit pour voir si on peut en tirer une règle et à partir de cette règle euh de l'appliquer pendant dix minutes en comparant tous les verbes qu'ils ont sous les yeux » (Traduction)
---	--

Tableau 78 Extrait entretien séance D2

L'enseignante attend notamment que les élèves fassent des remarques sur l'absence de pronoms pour conjuguer dans les langues romanes (à l'exception du français). En ce qui concerne l'occitan et le français, l'enseignante souhaite utiliser ce travail pour aborder la question des verbes réguliers et irréguliers dans les deux langues, et la notion de groupes de verbes. La démarche se rapproche donc ici de la didactique du détour puisque l'enseignante

utilise la diversité linguistique pour faire émerger des notions relatives au fonctionnement des langues (ici, en conjugaison).

	EMPAN	
	Contenus linguistiques	Langues
TYPE 2	Restreint	Large
L'empan en termes de contenus est restreint dans la mesure où la séance se centre sur l'étude des verbes. Cette étude se fait à travers un empan linguistique large, qui intègre des langues non étudiées par les élèves.		

*Tableau 79 Classement des situations comparatives pour la conjugaison en « palancas »*

Comme pour les séances de la classe A portant sur la conjugaison, l'empan en termes de contenus est ici restreint, dans la mesure où seul un domaine de la langue est pris pour objet d'étude. Mais, alors que dans la classe A, les situations comparatives sont de type 1, l'éventail de langues mobilisé pour travailler les contenus est ici plus large, d'où le classement en type 2.

Séance concernée	Type de situation comparative
Séances (2) sur la conjugaison « en palancas »	Type 2

*Tableau 80 Synthèse des situations comparatives pour la classe D*

## 8.6 Classe E

Les quatre séances filmées dans la classe E (collège) sont assurées dans le cadre d'un cours porté à la fois sur la littérature et les langues. Nous avons conservé les deux mentions dans le tableau. La volonté de l'enseignant est de mettre à l'étude, tout au long de l'année, des points de langues en partant de textes (majoritairement littéraires, mais pas seulement) présentés (traduits) dans trois des langues étudiées par les élèves au collège: français, occitan, espagnol.

E-1	Littérature /langues	Etude du fonctionnement des accords dans le groupe nominal et de l'imparfait à travers 3 textes littéraires	Espagnol/français/ occitan
E-2	Littérature /langues	Suite séance précédente	Espagnol/français/ occitan
E-3	Littérature s/langues	Traduction en fr et oc d'un article de presse espagnol (et relevé de points linguistiques marquants envisagé)	Espagnol/français/ occitan
E-4	Littérature /langues	Suite séance précédente	Espagnol/français/ occitan

*Tableau 81 Caractéristiques générales de la classe E*

L'entretien semi-directif mené avant la première observation nous éclaire sur cette démarche :

« (...) l'idèa es de comparar las lengas doncas tres de las quatre lengas que son aquí presentas al collègi occitan castelhan e euh francés doncas euh l'objectiu d'uèi es puslèu euh cossí dire una comparason al nivèl gramatical de la bastison d'aquelas lengas e ieu ai metut en avant vòldriái en tot cas ensajar de metre en avant euh dos punts de gramatica (...) los acòrds al dintre del grop nominal vaquí çò que vòl dire saupre reconéisser un grop nominal dins cada de la tres lengas e euh conéisser lo nom d'appartenéncia a las classas gramaticalas de cadun dels composants d'aqueles grops nominals vaquí e aprèp euh voldriái véser amb eles hum los temps del passat los temps del recit dins lo passat euh l'emplec subretot de l'imparfait	« (...) l'idée c'est de comparer les langues donc trois des quatre langues qui sont ici présentes au collège occitan castillan e euh français donc euh l'objectif d'aujourd'hui c'est plutôt de comment dire une comparaison au niveau grammatical de la construction de ces langues et moi j'ai mis en avant je voudrais en tout cas essayer de mettre en avant deux points de grammaire (...) les accords à l'intérieur du groupe nominal voilà ce que ça veut dire savoir reconnaître un groupe nominal dans chacun des trois langues et euh connaître le nom d'appartenance aux classes grammaticales de chacun des composants de ces groupes nominaux voilà et après euh je voudrais voir avec eux hum les temps du passé les temps du récit dans le passé euh surtout l'emploi de l'imparfait » (Traduction)
--	--

Tableau 82 Entretien classe E1

L'enseignant aborde donc des faits relatifs au fonctionnement de ces trois langues. Dans les séances E1 et E2, les points linguistiques à étudier sont identifiés au préalable : il s'agit d'étudier le fonctionnement du groupe nominal et l'emploi des temps du passé dans le récit en partant de trois textes littéraires. Dans ces séances, l'enjeu est bien de comparer les langues entre elles, dans les limites de certains supports identifiés par l'enseignant : « extraits d'œuvres, productions des élèves (écrites et orales), échanges oraux »<sup>83</sup>. Les élèves sont donc d'abord placés en situation de compréhension écrite sur des documents authentiques, puis en situation de recherche sur un fait de langue précis, une fois le sens élucidé.

	EMPAN	
	Contenus linguistiques	Langues
TYPE 1	Restreint	Restreint

L'empan en termes de contenus est restreint dans la mesure où la séance ne porte que sur un fait de langue, les accords du participe passé. L'empan linguistique est également restreint, puisque l'étude porte sur trois des langues étudiées par les élèves au collège.

Tableau 83 Classement des situations comparatives pour l'étude du texte en trois langues

Les séances E3 et E4 diffèrent dans la mesure où c'est un exercice de traduction qui est demandé aux élèves : à partir d'un article de presse en espagnol, ils doivent en proposer une traduction en français et en occitan, l'objectif étant de se servir de la traduction pour faire émerger des différences de fonctionnement entre les langues.

<sup>83</sup> Selon notes prises lors de l'entretien de 1<sup>er</sup> contact

« (...) (l'objectiu) èra de los botar en situacion de d'apoderacion d'un tèxte dins una lenga e l'espanhòl aquí particulier e de véser a partir d'aqueste tèxte en espanhòl las reviradas que ne poirián far en francés e en occitan vaquí e a partir d'aquelas euh adaptacions reviradas d'observar de notar los punts que lor an pausat problèma per passar de l'espanhòl a l'occitan de l'espanhòl al francés »	« (...) (l'objectif) était de les mettre en situation d'appropriation d'un texte dans une langue et l'espagnol ici en particulier et de voir à partir de ce texte en espagnol les traductions qu'on pourrait faire en français et en occitan voilà et à partir de ces euh adaptations traduites d'observer de noter les points qui leur ont posé problème pour passer de l'espagnol à l'occitan de l'espagnol au français » (Traduction)
--	--

Tableau 84 Extrait entretien séance E1

Cette démarche est à rapprocher de la méthodologie grammaire-traduction puisqu'on demande aux élèves de réaliser un exercice de version (traduction de la LE vers la L1). Cette version a ceci d'original qu'elle implique, pour une seule langue de départ (l'espagnol), deux langues d'arrivée (le français et l'occitan), ce qui multiplie les croisements possibles entre les langues : certes, les élèves peuvent comparer la langue de départ et les deux langues d'arrivée (par exemple : espagnol/français et espagnol/occitan), mais également les deux langues d'arrivée entre elles (français/occitan).

	EMPAN	
	Contenus linguistiques	Langues
TYPE 3	Large	Restreint
L'empan en termes de contenus est large puisque tout fait de langue peut être comparé lors de l'exercice de traduction portant sur un texte. L'empan linguistique est restreint, puisque l'exercice implique trois langues connues des élèves et étudiées au collège.		

Tableau 85 Classement des situations comparatives pour l'exercice de traduction

Séance concernée	Type de situation comparative
Séance sur l'étude des textes en trois langues	Type 1
Séance sur l'exercice de traduction	Type 3

Tableau 86 Synthèse des situations comparatives pour la classe E

## 8.7 Synthèse des résultats

Le tableau suivant, qui récapitule les types de situations comparatives sur l'ensemble des séances observées, permet de préciser ces profils en termes de contenus et de langues impliquées.

Classe	Séances concernées	Type
Classe A	Séances d'espagnol (7 séances)	Type 3
	Séances de conjugaison (6 séances)	Type 1
Classe B	Séance de type éveil aux langues (3 séances)	Type 4
	Séance de découverte du poème bilingue latin-occitan (1 séance)	Type 3
	Séance sur les dérivations (3 séances)	Type 1
	Séance de découverte de l'italien (2 séance)	Type 3
Classe C	Séance sur les homophones en occitan (1)	Type 1
	Séance sur la correction d'erreurs en production écrite en occitan	Type 3

	(1 séance)	
	Séance sur les pronoms personnels (1 séance)	Type 2
	Séance sur l'étude du passé (1 séance)	Type 2
	Séance sur les accords du passé composé en occitan (1 séance)	Type 1
	Séance sur la découverte du livre multilingue (2 séances)	Type 4
Classe D	Séances sur la conjugaison « en palancas » (2 séances)	Type 2
Classe E	Séance sur l'étude des textes en trois langues (2 séances)	Type 1
	Séance sur l'exercice de traduction (2 séances)	Type 3

Tableau 87 Synthèse des situations comparatives par classe

Type 1	13 séances
Type 2	4 séances
Type 3	13 séances
Type 4	5
<b>Total</b>	<b>35</b>

Tableau 88 Résultats par type de situation comparative

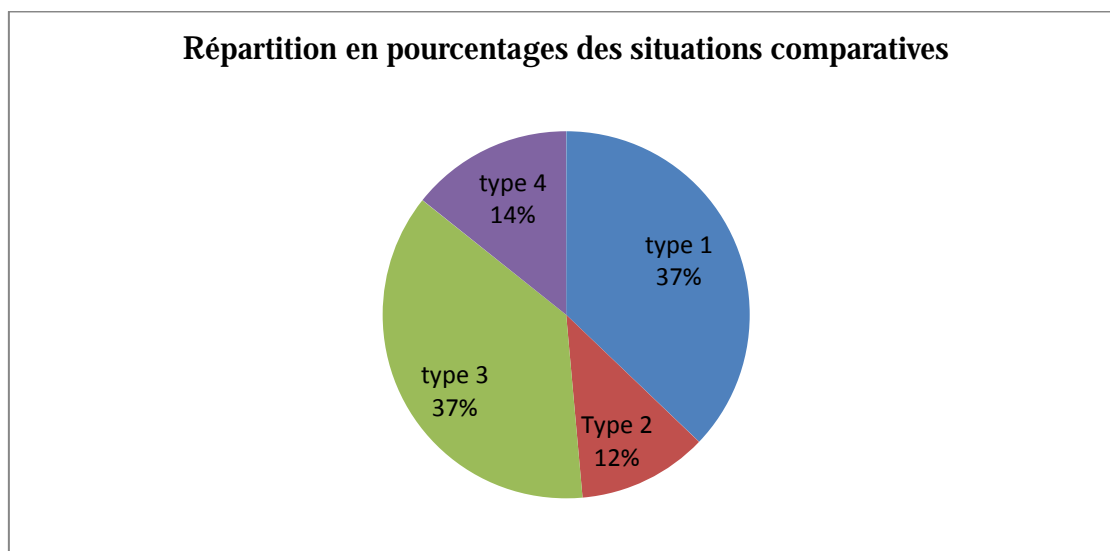


Figure 12 Répartition en pourcentages des situations comparatives par type

On constate que les 35 séances couvrent les quatre types de situations comparatives. Celles-ci sont majoritairement de type 1 (contenus linguistiques restreints et empan linguistique restreint) et 3 (contenus linguistiques larges et empan linguistique restreint) : concernés par 13 séances chacun, ces types représentent plus des deux tiers des observations réalisées (26/35, soit 74%). Les types 2 (contenus linguistiques restreints et empan linguistique large) et 4 (contenus linguistiques larges et empan linguistique large) sont les moins représentées : ils ne concernent que 9 séances sur 35 (respectivement 12 % et 14%). L'appartenance massive des situations comparatives aux types 1 et 3 indiquent que, de façon générale, les enseignants travaillent à la fois sur des contenus restreints (type 1), et larges (type 3) mais que, pour mener à bien leurs objectifs, ils favorisent les situations impliquant les langues qu'ils connaissent, même en nombre varié.

## Conclusion

Les constats sont multiples. Nous mentionnerons, tout d'abord, le fait que les pratiques comparatives sont dispersées dans une grande variété de contextes, et sous différentes appellations, ce qui, de prime abord, rend la réalité difficile à appréhender. Ces appellations recouvrent une réalité de pratiques très riche, puisque multiforme. En effet, les moments de comparaisons des langues que nous avons filmés n'ont jamais eu lieu, d'une classe à l'autre, sous la même « étiquette » : Estudi de la lenga, Palancas de conjugason, Familhas de lengas, etc. Il n'existe pas de matière « comparaison des langues », mais la comparaison des langues est présente dans plusieurs matières. D'autre part, à l'intérieur d'une même matière et d'une même classe, des profils de séances différentes se dégagent. Ceci est particulièrement vrai pour Familhas de lengas, qui concentre une multitude d'approches différentes de la comparaison des langues, comme le montrent les séances menées dans la classe B sous cette étiquette.

Les profils mis au jour classe par classe se recourent parfois : si l'on contraste les classes de primaire (A, C et D) et les classes de secondaire (B et E), on peut voir que la conjugaison est une préoccupation importante chez les enseignants du primaire, qui font de la conjugaison un lieu privilégié de comparaison des langues, que ce soit sous la mention curriculaire « conjugaison » (A et D) ou dans le cadre plus général de l'étude de la langue (C).

Toujours concernant les profils des situations comparatives, on retrouve l'approche grammaire-traduction dans des classes différentes. On peut y voir le signe d'une habitude, bien ancrée, chez les enseignants : celle de comparer les deux langues de l'école entre elles pour assurer la maîtrise de chacune. Bien qu'impliquant rarement l'exercice du thème ou de la version (E3/E4), la confrontation avec les textes traduits dans les deux langues est présente (B4, C3). Une démarche qui n'implique pas, à la différence de la méthode traditionnelle, la comparaison de la L1 et de la LE mais celle des deux langues de l'école.

A l'échelle des 35 séances filmées, on peut donc dire que:

- 1) Le bilinguisme des élèves constitue un socle solide, qui assure et légitime la majorité des situations de comparaison des langues : les langues de l'école sont les premières langues comparées, elles sont présentes dans toutes les séances (à l'exception de B4, qui n'inclut pas le français).
- 2) Les enseignants manifestent une grande confiance dans le bagage linguistique des enfants, y compris au-delà du bilinguisme français-occitan. Ce bagage est considéré comme une ressource à exploiter.
- 3) Sur cette base viennent se greffer l'étude comparée d'autres langues, selon différentes modalités. La démarche inclusive vis-à-vis des autres langues du curriculum, quand il y en a, est alors prédominante, comme l'indiquent la représentation, à 76%, des types 1 et 3, tandis que rares sont les séances qui font le choix de langues inconnues (faible représentation des type 2 et 4).
- 4) Les matériaux existants (cf. chapitre 4) pour comparer les langues ne sont pas utilisés. Les enseignants privilégient la conception de leurs propres supports pour mener à bien leurs séances.

On conclura donc sur la grande diversité des pratiques comparatives observées dans ces 35 séances, et on évoquera les variables qui expliquent cela. Certaines relèvent des paramètres généraux analysés eux-mêmes : contexte d'étude, objectifs visés... mais d'autres renvoient à ce que nous avons exploré dans le questionnaire : représentations des enseignants sur la comparaison des langues, aptitudes, envies... D'une façon générale, on ne peut qu'insister sur la richesse et la variété des pratiques : non seulement les 35 séances couvrent l'ensemble des situations inventoriées dans la typologie, mais on retrouve, à l'intérieur de chaque type, des mises en œuvre très différentes.

## CHAPITRE 9 ANALYSE DES VERBALISATIONS COMPARATIVES

Nous avons, dans le chapitre précédent, analysé la mise en œuvre des moments de comparaison des langues sur l'ensemble des 35 séances observées, à partir des caractéristiques générales de ces séances. Conformément à ce que nous avons annoncé dans la partie méthodologie, ce dernier chapitre sera consacré à l'analyse des interactions enseignants-élèves à l'échelle d'un corpus restreint de neuf séances, et, plus précisément, à l'analyse des verbalisations comparatives (VC) au sein de celles-ci. Cette analyse représente à la fois la dernière étape de notre travail et la partie la plus technique de l'étude, dans la mesure où il nous a fallu mettre en place des outils adaptés pour écrire et classer les verbalisations comparatives. La première partie du chapitre (10.1 et 10.2) sera consacrée à la présentation du corpus de VC et des outils d'analyse mis en place. Nous restituerons ensuite l'ensemble des résultats obtenus, d'abord globalement, puis classe par classe.

### 9.1 Les données à décrire : 9 séances, 128 verbalisations comparatives

#### 9.1.1 Les neuf séances : données générales

Nous avons, dans le chapitre 6, annoncé que nous serions amenée à sélectionner, dans l'ensemble des 35 séances observées, quelques-unes d'entre elles afin d'y analyser les verbalisations comparatives. Pour opérer cette sélection, nous sommes partie du constat selon lequel, d'un point de vue quantitatif, sur les 35 séances filmées, la répartition des observations entre les cinq classes est très inégalitaire (comme on l'a montré dans le chapitre 6, certaines classes ont été filmées une dizaine de fois, d'autres moins de cinq fois). Nous avons choisi de rendre compte d'au moins trois séances pour chaque classe afin d'être le plus représentatif possible des pratiques d'enseignement au sein de chacune d'entre elle, et de privilégier des classes présentant des séances contrastées en termes de contenus, alternant l'étude d'une LE, avec des séances d'orientation plutôt grammaticale. Pour ce faire, nous nous sommes tournée vers les classes où nous avons recueilli le plus de données, afin d'avoir un éventail de possibilités le plus large possible.

Centration sur une LE en particulier	Centration sur l'étude du fonctionnement de la langue
Etude régulière <b>A1</b> A3 <b>A5</b> A6 A8 A10 A12	<b>A2</b> A4 A7 A9 A11 A13
Découverte ponctuelle <b>B4</b> B8 <b>B9</b>	B1 <b>B2</b> B3 B5 B6 B7
	<b>C1</b> <b>C2</b> <b>C3</b> C4 C5 C6 C7
	D1, D2
	E1 E2 E3 E4

Tableau 89 Sélection des neuf séances pour le corpus restreint

Ces séances ont été décrites, à un niveau macroscopique, à partir de leurs caractéristiques générales, en tant qu'éléments du corpus des 35 séances observées. Le tableau ci-dessous récapitule le contenu général de ces séances, et précise la durée de chacune :



<b>CLASSE A</b>			
<b>Séance</b>	<b>Contenus</b>	<b>Langues impliquées</b>	<b>Durée</b>
Séance A1	Le lexique du corps en espagnol	Espagnol Occitan	38'50
Séance A2	Les verbes du premier groupe au présent et au futur en français et en occitan	Occitan/français	34'00
Séance A5	Une chanson en espagnol <i>Que tiempo hace hoy?</i>	Espagnol/occitan/ français	45'13
<b>CLASSE B</b>			
<b>Séance</b>	<b>Contenus</b>	<b>Langues impliquées</b>	<b>Durée</b>
Séance B2	« Joyeux Noël et Bonne année » : élaborer des hypothèses sur le fonctionnement des langues à partir d'un corpus multilingue	Langues multiples	85'14
Séance B4	A la découverte du latin Corpus bilingue « Orphée et Eurydice »	Latin/occitan	69'14
Séance B9	A la découverte de l'italien Compréhension orale (vidéo)	Italien/occitan/français	73'51
<b>CLASSE C</b>			
<b>Séance</b>	<b>Contenus</b>	<b>Langues impliquées</b>	<b>Durée</b>
Séance C1	Homophones en occitan	Occitan/français	58'39
Séance C2	Correction d'erreurs sur corpus de productions écrite d'élèves	Occitan/français	59'20
Séance C3	« El o Ela » / « Il ou elle » ? Texte bilingue « Histoires pressées » / « Istòrias pressadas »  + Syntagmes verbaux	Occitan / français l'allemand, l'italien, l'anglais, l'espagnol, le portugais, le néerlandais et le catalan	64'43

Tableau 90 Synthèse des contenus des neuf séances

Les transcriptions de ces neuf séances ont été placées en annexe IV

### 9.1.2 Des interactions enseignants-élèves aux 128 verbalisations comparatives

Avant de présenter les outils élaborés pour analyser le corpus de verbalisations comparatives, quelques lignes au sujet de ce dernier s'imposent, afin de pouvoir clairement le situer au sein des neuf séances dans lequel il s'inscrit et fournir au lecteur des repères pour faciliter la lecture des extraits que nous proposerons tout au long de ce chapitre.

Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 6, les verbalisations comparatives représentent une partie seulement de l'ensemble des interactions verbales qui composent les neuf séances. Il s'agit de verbalisations métalinguistiques portant sur plusieurs langues (au moins deux). Les isoler a nécessité de mener, au sein des échanges, un travail de tri à partir de cette définition, pour ne retenir que celles présentant un caractère à la fois métalinguistique et plurilingue. Au terme de ce travail, nous avons dégagé un corpus de 128 verbalisations comparatives, transcrites en gras et matérialisées dans les transcriptions entre crochets [[ ]]. Comme expliqué dans le chapitre 6, les VC peuvent porter sur plusieurs tours de parole, et chaque tour de parole peut être segmenté en plusieurs VC.

Nous avons identifié, au total, 128 VC. Les 128 VC, isolées dans les transcriptions en gras et entre double crochets, sont disponibles en annexe V avec leur traduction en français.

## 9.2 Paramètres de la description

Comment analyser les verbalisations comparatives ? Nous avons annoncé, dans le chapitre 6, que le corpus de verbalisations comparatives serait appréhendé à travers trois critères :

- le degré de réflexion sur la langue
- le niveau d'analyse de la langue mobilisé
- l'auteur de la formulation/l'identité du locuteur

C'est le croisement de ces critères qui permet de décrire chaque verbalisation comparative recensée. Avant de prendre connaissance des résultats, il convient d'exposer les trois typologies dont nous allons nous servir pour décrire les VC recensées dans notre corpus.

### 9.2.1 Le degré de réflexion sur la langue

#### 9.2.1.1 Au point de départ : la typologie des verbalisations métalinguistiques proposée par Dabène et Degache

Dans la perspective d'une description fine des VC que nous avons recensées, il nous a semblé indispensable de proposer des catégories qui soient en mesure de rendre compte de leurs spécificités. L'enjeu est, ici, de bâtir une typologie permettant de classer spécifiquement les VC de notre corpus en termes de degré de réflexion sur la langue. Pour ce faire, nous allons reprendre la typologie des verbalisations métalinguistiques de Dabène et Degache (1998) présentée dans le chapitre 6. Pour rappel, les trois catégories de la typologie de Dabène et Degache sont les suivantes (on pourra se reporter au chapitre 6 pour le détail).

Activité métalinguistique élémentaire 1 <sup>er</sup> degré de conceptualisation de la langue	« Procédure élémentaire de mise en équivalence de signifiants dans des tentatives partielles de traduction (« <i>a</i> ça doit vouloir dire <i>b</i> ») à partir du moment où la mise en équivalence suscite une confrontation des signifiants. »
--	---

Activité métalinguistique locale 2 <sup>ème</sup> degré de conceptualisation de la langue	« Identifications empiriques et/ou partielles qui se fondent sur la référence à des savoirs langagiers ponctuels et isolables antérieurement acquis en LM ou dans une autre LE (latin compris). Ces observations ne dépassent pas le cadre de l'environnement textuel immédiat dans lequel elles s'inscrivent (...) »
Activité métalinguistique généralisante 3 <sup>ème</sup> degré de conceptualisation de la langue	Activités qui « manifestent une tentative de formalisation, de « mise en règle » de la langue cible (...). Le sujet formule une règle à valeur générale, dont il estime qu'elle pourra lui servir à la fois d'hypothèse dans la construction du sens et de fil d'Ariane pour la suite éventuelle ».

*Tableau 91 Typologie de Dabène et Degache, 1998*

Malgré tous les intérêts qu'elle présente, et que nous avons exposés dans le chapitre 6, cette typologie comporte des limites pour notre recherche, qui tiennent à la fois à son objet d'étude et au contexte dans lequel elle a été élaborée. En effet, il existe des différences importantes entre l'étude de Dabène et Degache et la nôtre : d'une part, les activités que nous avons observées ne portent pas sur la lecture en LE, alors que c'est le cas chez Dabène et Degache. D'autre part, l'étude de Dabène et Degache s'intéresse aux adultes. Pour ces derniers, ces savoirs métalinguistiques peuvent constituer un appui dans les stratégies de compréhension (ce qui est le cas dans les discours analysés par Dabène et Degache), alors que nous analysons, pour notre part les savoirs métalinguistiques en construction chez les enfants. Concernant l'objet d'étude, nous rappelons que, tandis que Dabène et Degache caractérisent les verbalisations métalinguistiques en général, nous cherchons, pour notre part à n'en décrire qu'une partie : les verbalisations métalinguistiques comparatives. Concernant le contexte de l'étude, il faut avoir à l'esprit que notre corpus restreint des pratiques observées est constitué de séances dont certaines ne se situent pas dans la dimension d'accès au sens en langue étrangère, (contrairement à l'étude de Dabène et Degache) : il s'agit des séances A2, B2, C1, C2 et C3. Ces séances sont susceptibles de faire émerger des verbalisations métalinguistiques que seule une typologie spécifique peut permettre de décrire, dans la mesure où leur contexte d'apparition est très différent de l'étude de Dabène et Degache. En effet, dans cette dernière, les verbalisations métalinguistiques étudiées émergent dans le cadre d'un entretien mené avec l'apprenant pour qu'il explicite ses stratégies de compréhension d'accès au sens en LE. Rien de tel dans les séances A2, B2, C1, C2 et C3, où l'élève est placé en situation d'observation réfléchie du fonctionnement de la langue.

Au vu de ces éléments, nous avons effectué un travail d'adaptation des catégories proposées par Dabène et Degache pour les verbalisations métalinguistiques, afin d'en faire un outil d'analyse adapté à notre corpus. Les sous-sections qui suivent rendent compte de ces adaptations : nous détaillerons, un par un, les différents types de VC que nous avons dégagés avant de présenter la typologie dans son ensemble, schématisée sous forme d'arborescence.

### 9.2.1.2 L'analyticité : un critère nécessaire

Dans l'élaboration de notre typologie pour rendre compte du degré de réflexion sur la langue, un critère nous a semblé incontournable : celui de l'analyticité. Sa nécessité s'est imposée, face à des verbalisations comparatives limitée à des considérations « de surface » sur le signifiant, qui ne contribuent pas à faire émerger des savoirs métalinguistiques et n'apportent pas d'information du point de vue de la conceptualisation sur la langue, comme dans l'exemple ci-dessous :

A1.3 <sup>84</sup>	A1.3
168 M <i>lo coide</i> [oc] e en francés?	168 M <i>lo coide</i> [oc] et en français?
169 E (plusieurs) < <i>le coude</i> [fr] >	169 E (plusieurs) < <i>le coude</i> [fr] >
170 M <i>le coude</i> [fr] + [[ se sembla aqu� o pas ? tot se sembla un pauc ]] te cal pas barrejar + n' i a encara ? allez Victor	170 M <i>le coude</i> [fr] [[ �a se ressemble �a ou pas ? tout se ressemble un peu ]] (Traduction)

Tableau 92 Exemple de VC non analytique (VC\_NA)

Dans cet exemple, on constate que la VC ne repose pas sur la manipulation formelle des unités linguistiques qu'elle confronte : ni décomposition-recomposition de mots, ni isolement de phonèmes par exemple. D'autre part, elle est sans rapport avec la résolution d'une quelconque question ou problème.

L'existence d'une catégorie de verbalisations comparatives non analytiques (VC\_NA) nous renvoie à des difficultés d'ordre épistémologique que nous avons déjà abordées dans le cadre théorique, au sujet des descripteurs des savoir-faire du CARAP (identifier, observer, analyser, comparer...) et de leur autonomie les uns par rapport aux autres. Pour rappel, dans le CARAP, analyser est une ressource rattachée au domaine des savoir-faire : « Les ressources se présentent sous la forme d'une liste structur e et partiellement hiérarchisée de descripteurs dans chacun des domaines (savoirs, savoir-faire et savoir-être) » (CARAP 2010 p.105)

1. Savoir observer, **savoir analyser**<sup>85</sup>
2. Savoir identifier, savoir repérer
3. Savoir comparer
4. Savoir parler des langues et des cultures
5. Savoir utiliser ce qu'on sait dans une langue pour comprendre dans une autre langue ou produire dans une autre langue
6. Savoir interagir
7. Savoir apprendre

La question qui se pose est la suivante : comment justifier l'existence d'une catégorie qui soit à la fois comparative et non analytique ? En effet, comparer n'implique-t-il pas, nécessairement, une part d'analyse ? Dans le cadre précis des savoir-faire identifiés par le CARAP, analyser, observer, identifier et comparer sont également des opérations : « (...)

<sup>84</sup> A1.3 = séance A1, verbalisation comparative n 3. Se référer aux annexes V et VI

<sup>85</sup> C'est nous qui soulignons

les savoir-faire correspondent à des opérations telles que savoir observer / analyser ; identifier / repérer, savoir comparer.... Les premiers items de la liste (1, 2 et 3) relèvent de l'observation et de la réflexion métalinguistique Au sujet de ces opérations, les auteurs rappellent les liens très étroits qui les unissent et la difficulté à les dissocier les unes des autres. Ainsi, la démonstration faite pour les opérations de comparaison et d'identification (« on constate qu'il y a toujours une opération de comparaison sous-jacente à une opération d'identification » (CARAP 2010 p.106), laisse supposer qu'il est également difficile de dégager pour « analyser » une autonomie pleine et entière, en particulier à l'égard du descripteur « savoir comparer ». C'est pour cette raison que l'on peut lire, toujours dans le CARAP, que « pour comparer des structures de phrase, il faut sans aucun doute les analyser. En effet, les structures ne s'observent pas directement : elles sont le produit d'une opération d'abstraction par rapport à l'énoncé directement perceptible. Cette analyse des structures (pour laquelle nous avons prévu un descripteur *savoir analyser*, cf. S-1.4) suppose elle-même des opérations qui relèvent de l'identification (*savoir identifier*) : pour analyser une structure de phrase, il faut par exemple pouvoir identifier la négation (déjà rencontrée par exemple dans une autre phrase) ... Et nous savons depuis l'exemple précédent que *identifier* inclut *comparer*... » (CARAP, 2010, p.106)

Si l'on résume, non seulement il s'avère difficile de dissocier les unes des autres ces opérations (que D'Hainaut désigne sous le terme de « démarches intellectuelles » D'Hainaut, 1977, p.114), mais on peut légitimement s'interroger sur la possibilité qu'il existe des verbalisations comparatives non analytiques, car cela reviendrait à affirmer qu'on peut comparer sans analyser. La première catégorie que nous proposons n'est donc pas sans poser problème : si l'on considère qu'il y a comparaison, alors il n'y a-t-il pas, forcément, analyse? Encore une fois, nous nous référerons au CARAP qui propose, sur ce point, de considérer que « selon la nature (plus précisément la complexité) de l'objet sur lequel porte la comparaison, comparer présuppose ou non une analyse » (CARAP, 2010 p.77). Nous retiendrons donc que des verbalisations métalinguistiques peuvent être comparatives sans être analytiques. Dans notre corpus c'est le cas, par exemple des remarques métalinguistiques isolées, comme dans l'exemple donné plus haut.

A partir du critère d'analyticité, on établit donc une première distinction entre les verbalisations comparatives analytiques (VC\_A) et non analytiques (VC\_NA).

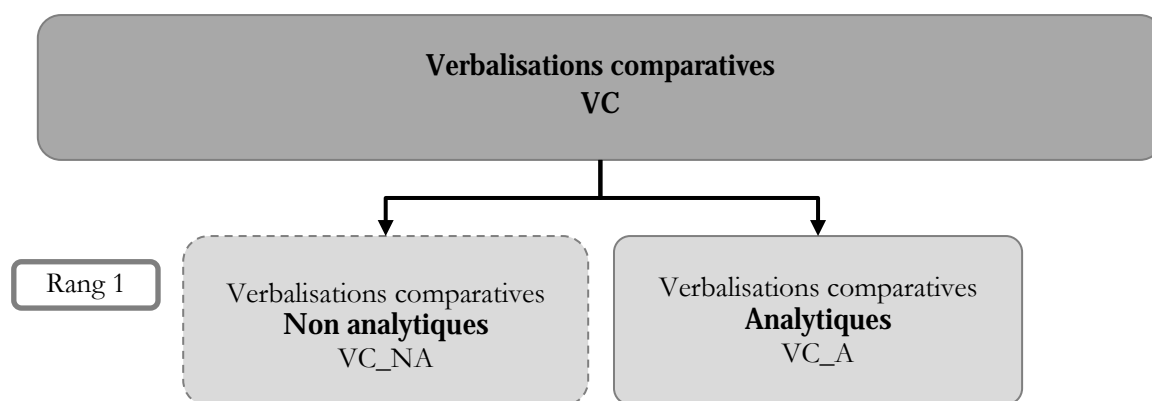


Figure 13 Premier rang de l'arborescence: VC analytiques vs VC non analytiques

### 9.2.1.3 Verbalisations comparatives élémentaire vs généralisantes

Au sein de la catégorie des VC\_A, se trouvent les VC que nous avons appelées « élémentaires », en référence à la première catégorie de la typologie de Dabène et Degache, dont nous avons repris partiellement le contenu : « procédures élémentaires de mise en équivalence des signifiés dans des tentatives partielles de traduction à partir du moment où la mise en équivalence suscite une comparaison ou une confrontation des signifiants » (Dabène et Degache, 1998, p.378). Indépendamment du contexte de traduction qui caractérise cette catégorie dans la typologie de Dabène et Degache, ce qui nous intéresse ici c'est la notion de « comparaison » ou de « confrontation des signifiants ». Dans cette catégorie se trouvent les segments comparatifs dans lesquels les unités linguistiques sont mises en regard dans leurs aspects formels, comme le montre l'exemple suivant :

A2.3	A2.3
<p>88 M &lt; R-E-Z &gt; + on va voir si y en d'autres qui peuvent nous aider + <i>je serai</i> [fr] <i>tu seras</i> [fr] <i>il sera</i> [fr] <i>nous serons</i> [fr] <i>vous serez</i> [fr] + R-E-Z + <i>j'aurai</i> [fr] <i>tu auras</i> [fr] <i>il aura</i> [fr] <i>nous aurons</i> [fr] <i>vous aurez</i> [fr] + R-E-Z + [[ en occitan i a una T + <i>auretç</i> [oc] + <i>seretç</i> [oc] + <i>cantaretç</i> [oc] + <i>parlaretç</i> [oc] + l'ausissètç ? + e en francés + i es pas + i es pas + per contre las doas autras letras de terminason i son + la + E e la + Z après i a pas la T ]]</p>	<p>88 M &lt; R-E-Z &gt; + on va voir si y en d'autres qui peuvent nous aider + <i>je serai</i> [fr] <i>tu seras</i> [fr] <i>il sera</i> [fr] <i>nous serons</i> [fr] <i>vous serez</i> [fr] + R-E-Z + <i>j'aurai</i> [fr] <i>tu auras</i> [fr] <i>il aura</i> [fr] <i>nous aurons</i> [fr] <i>vous aurez</i> [fr] + R-E-Z + [[ en occitan il y a un T + <i>auretç</i> [oc] + <i>seretç</i> [oc] + <i>cantaretç</i> [oc] + <i>parlaretç</i> [oc] + vous l'entendez ? et en français il n'y est pas il n'y est pas par contre les deux autres lettres de terminason y sont le E et le Z après il n'y a pas le T ]] (Traduction)</p>

Tableau 93 Exemple de VC élémentaires (VC\_E)

Dans cet exemple, l'enseignant met en évidence les différences entre l'occitan et le français concernant la flexion verbale au futur, à la deuxième personne du pluriel (*-etç* [oc] / *-ez* [fr]). Il isole et nomme d'abord l'élément qui différencie les formes verbales dans les deux langues (la lettre T, présente en occitan dans la terminaison, absente en français) puis les deux éléments en commun (la lettre E et la lettre Z).

Les VC élémentaires (désormais : VC\_E) sont contrastées avec celles que nous qualifions de « généralisantes », à l'instar de Dabène et Degache, qui regroupent dans cette catégorie « les activités qui manifestent une tentative de formalisation, de "mise en règles" de la langue cible. Il arrive, en effet, qu'au-delà du contexte d'apparition d'un fait langagier, le sujet formule une règle à valeur générale (...) ». (Dabène et Degache, 1998, p. 379). En termes de degré de réflexion sur la langue, une étape est franchie par rapport aux VC élémentaires.

C3.1	C3.1
<p>191 M d'acòrd mas respondes pas a la question cossí se fa per exemple en francés euh <i>se clava dins la sala de banb</i> [oc] se ditz <i>il ou elle s'enferme dans la salle de bains</i> [fr] per de qué en occitan avèm pas escrich <i>el o ela se clava dans la sala de banb</i> [oc] ? ++ Charlie ? 192 E7 [[ pr'amor en occitan disèm pas fòrça</p>	<p>191 M d'accord mais tu ne réponds pas à la question comment ça se fait par exemple en français euh <i>se clava dins la sala de banb</i> [oc] ça se dit <i>il ou elle s'enferme dans la salle de bains</i> [fr] pourquoi on n'a pas écrit <i>el o ela se clava dans la sala de banb</i> [oc] ? Charlie ? 192 E7 [[ parce qu'en occitan on ne dit pas</p>

los pronoms pr'amor èra amb la persona amb la terminason se vei ]]	forcément les pronoms parce que c'était avec la personne avec la terminason ça se voit ]] (Traduction)
--	--

Tableau 94 Exemple (1) de VC généralisante (VC\_G)

La VC de cet extrait s'insère dans un contexte didactique qui repose sur l'étude comparée d'un livre en français traduit en occitan. L'enjeu de cette étude comparée, commencée en deuxième partie de séance, consiste à faire constater par les élèves la différence de fonctionnement entre les deux langues sur le plan de la conjugaison : en occitan, la flexion verbale suffit pour renseigner sur la personne, tandis qu'en français les pronoms personnels sont nécessaires. A partir de deux phrases (*se clava dins la sala de banb* [oc] / *il ou elle s'enferme dans la salle de bain* [fr]). En 192, E7 formule la règle pour l'occitan. Mise en perspective avec le contexte général de la séance et surtout avec le corpus bilingue qui sert de support de réflexion, cette règle doit être envisagée comme comparative avec le fonctionnement du français, même si celui-ci n'est, au cours de la verbalisation, pas abordé. Nous admettons également que la règle formulée puisse être plus ou moins explicitée, en particulier chez des élèves encore jeunes comme ceux de notre étude. Nous l'illustrons avec le cas suivant :

C3.7	C3.7
357 E7 ben en occitan	357 E7 ben en occitan
358 M [[ vesètz <i>se clava dins la sala de banb</i> [oc] vesètz ça donne <i>il ou elle s'enferme dans la salle de bain</i> [fr] c'est quoi qu'il y en a plus en français c'est les ?	358 M [[ vous voyez <i>se clava dins la sala de banb</i> [oc] vous voyez ça donne <i>il ou elle s'enferme dans la salle de bain</i> [fr] c'est quoi qu'il y en a plus en français c'est les ?
359 E (plusieurs) < pronoms >	359 E (plusieurs) < pronoms >
360 M les pronoms ?	360 M les pronoms ?
361 E (plusieurs) < personnels > ]]	361 E (plusieurs) < personnels > ]] (Traduction)

Tableau 95 Exemple (2) de VC généralisante (VC\_G)

Cette VC clôture la longue série d'échange consacrée à la question de l'utilisation des pronoms personnels sujets en français. Comme pour une VC\_E, on voit ici que l'enseignant et les élèves s'appuient sur la confrontation des signifiants entre eux. En effet, à la demande de l'enseignant qui guide leur attention, les élèves remarquent que, contrairement à la phrase en occitan, il y a des pronoms personnels sujets dans la phrase en français. Cependant, au-delà de cette confrontation des signifiants entre eux, de nombreux indices nous permettent de classer ce segment dans la catégorie des VC généralisantes : l'enjeu même de la verbalisation, tout d'abord, que les élèves connaissent désormais, ainsi que le métalangage utilisé (« pronoms », « pronoms personnels »), indiquent un niveau de conceptualisation de la langue plus élevé que dans une VC\_E. C'est la raison pour laquelle ce segment est classé dans la catégorie des VC\_G.

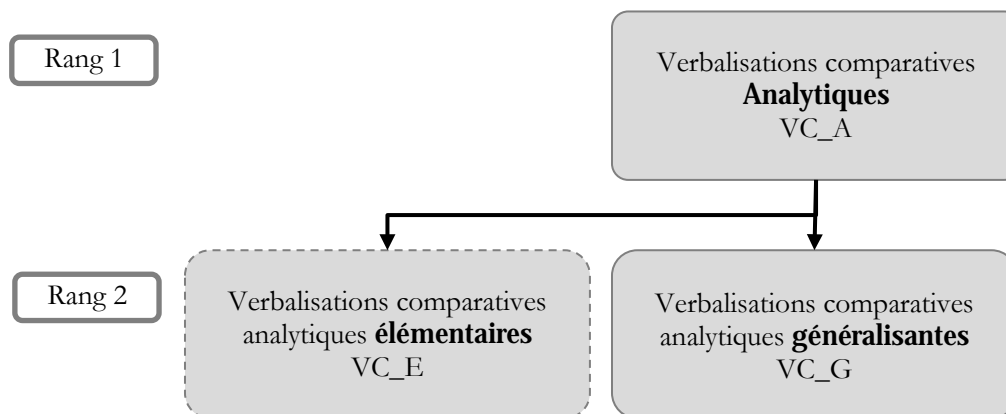


Figure 14 Second rang de l'arborescence: VC élémentaires vs VC généralisantes

### 9.2.1.4 Verbalisation comparative généralisante locale vs globale

Nous avons estimé nécessaire de créer deux sous-catégories au sein des VC généralisantes. En effet, nous avons relevé deux cas de figure différents dans notre corpus :

- la VC\_G fait référence à des unités linguistiques clairement identifiées (exemple : les pronoms) et expose des règles de fonctionnement propres à chaque langue comparée dans le support de travail : la comparaison est localisée sur des unités linguistiques, à partir desquelles on construit une règle (VC généralisante locale)
- la VC\_G ne fait pas référence à des unités linguistiques précises et aucune règle propre à chaque langue n'est formulée. La verbalisation consiste plutôt à énoncer un savoir métalinguistique plurilingue sur le fonctionnement des langues. Nous parlerons alors de VC généralisante globale).

VC_G_loc	B4.28 306 E4 [[ benlèu que i a euh dos mots en occitan que son desseparats dels autres mots mas que van díser un sol mot en latin ]]	B4.28 306 E4 [[ peut-être qu'il y euh deux mots en occitan qui sont séparés des autres mots mais qui vont en dire un seul en latin ]] (Traduction)
VC_G_glob	B4.10 94 M [[ doas frasas que significan la mèma causa mas dins doas lengas diferentas utilizan pas necessariament lo mème nombre de mots ]]	B4.10 94 M [[ deux phrases qui signifient la même chose mais dans deux langues différentes n'utilisent pas nécessairement le même nombre de mots ]]

Tableau 96 Exemple de VC généralisante locale (VC\_G\_loc) et de VC généralisante globale (VC\_G\_glob)

Dans l'exemple B4.28, l'élève examine des unités linguistiques précises, celles du corpus bilingue latin-occitan, et tente de les appairer, conformément à la consigne de la séance (voir chapitre précédent). Au cours de cette tâche, il se pose des questions quant à l'organisation syntaxique des deux langues, et formule une règle propre au latin et à l'occitan, issue de ses observations. Il s'agit d'une VC généralisante que nous qualifions de « locale ». Dans l'exemple B2.8, l'enseignante, synthétisant les idées avancées par les élèves



à partir de l'observation du corpus multilingue (voir chapitre précédent, séance B2), formule un résumé général de ce qui a été proposé, sans qu'il soit fait référence à des éléments précis du corpus. Ce qui est formulé est ici un savoir métalinguistique hypothétique global, plus abstrait que ce qui est verbalisé dans une VC\_G locale.

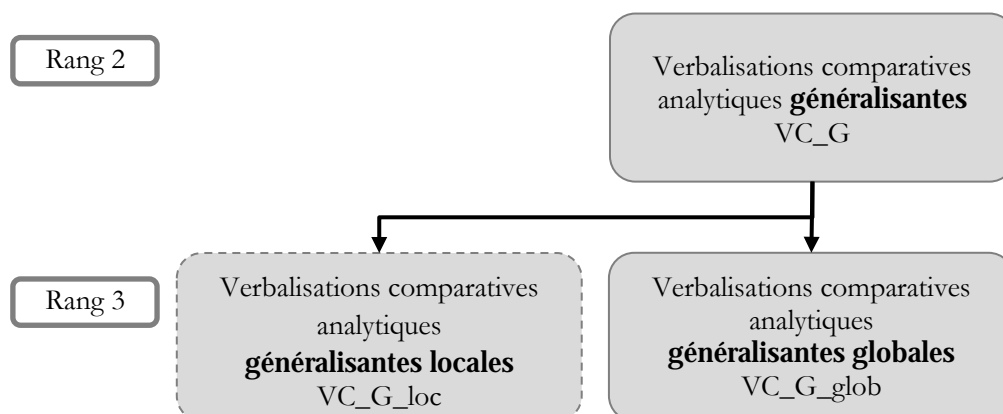


Figure 15 Troisième rang de l'arborescence : VC généralisantes locales vs VC généralisantes globales

### 9.2.1.5 Typologie dans son entier

L'élaboration de notre outil de classement des VC provient donc d'aménagements effectués à partir de la typologie de Dabène et Degache. Ceux-ci consistent, essentiellement, en une réorganisation des catégories en termes de progression, comme l'illustre le tableau ci-dessous :

Typologie des verbalisations métalinguistiques (Dabène et Degache)	Typologie des verbalisations comparatives (VC)	
	Verbalisations comparatives non analytiques Verbalisation comparatives qui ne repose pas sur la manipulation formelle des unités linguistiques qu'elle confronte : ni décomposition-recomposition de mots, ni isolement de phonèmes par exemple	
	Verbalisations comparatives analytiques	
Activité métalinguistique élémentaire	Verbalisations Comparatives Elémentaires VC_E	Verbalisations comparatives dans lesquelles les unités linguistiques sont mises en regard dans leurs aspects formels, sans formulation de règle de fonctionnement.
Activité métalinguistique locale		
Activité métalinguistique généralisante	Verbalisations Comparatives Généralisantes VC_G	Verbalisations comparatives dans lesquelles une tentative de formalisation, de mise en règles de la langue cible est effectuée. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Locales : la mise en règle provient directement de l'examen de signifiants du corpus et porte précisément sur les langues examinées (VC_G_loc)</li> </ul>

		- Globales : la mise en règle va au-delà de l'examen de signifiants et s'apparente à un savoir métalinguistique très général (VC_G_glo)
--	--	---

*Tableau 97 Vers une typologie pour les verbalisations comparatives : aménagements de la typologie de Dabène et Degache*

De la typologie de Dabène et Degache (date), nous avons donc repris :

- 1) la notion de degré pour rendre compte de la progression dans la conceptualisation de la langue
- 2) des éléments de terminologie : « élémentaire », « généralisante », parce qu'ils nous semblent appropriés à l'idée de progression dans la réflexion ; « locale » car exprimant la centration sur le signifiant
- 3) des éléments descriptifs : l'idée de « confrontation de signifiants » (repris dans la catégorie VC\_E).

En revanche :

- 1) nous ne reprenons pas les contenus du niveau local proposés par Dabène et Degache, mais nous reprenons le terme même de « local » pour désigner une sous-catégorie de VC (voir ci-dessous 3)
- 2) nous passons directement d'un degré de réflexion élémentaire à un degré de réflexion généralisant
- 3) nous créons, au sein de la catégorie des verbalisations comparatives généralisantes, deux sous-catégories, qui se situent à un niveau « local » et à un niveau « global ».

Les catégories de VC que nous avons dégagées ont été testées sur deux séances avant d'être étendues à l'ensemble du corpus et réajustées si besoin au fur et à mesure de son analyse. Elles ont donné lieu à une classification, présentée ci-dessous sous forme d'arborescence.

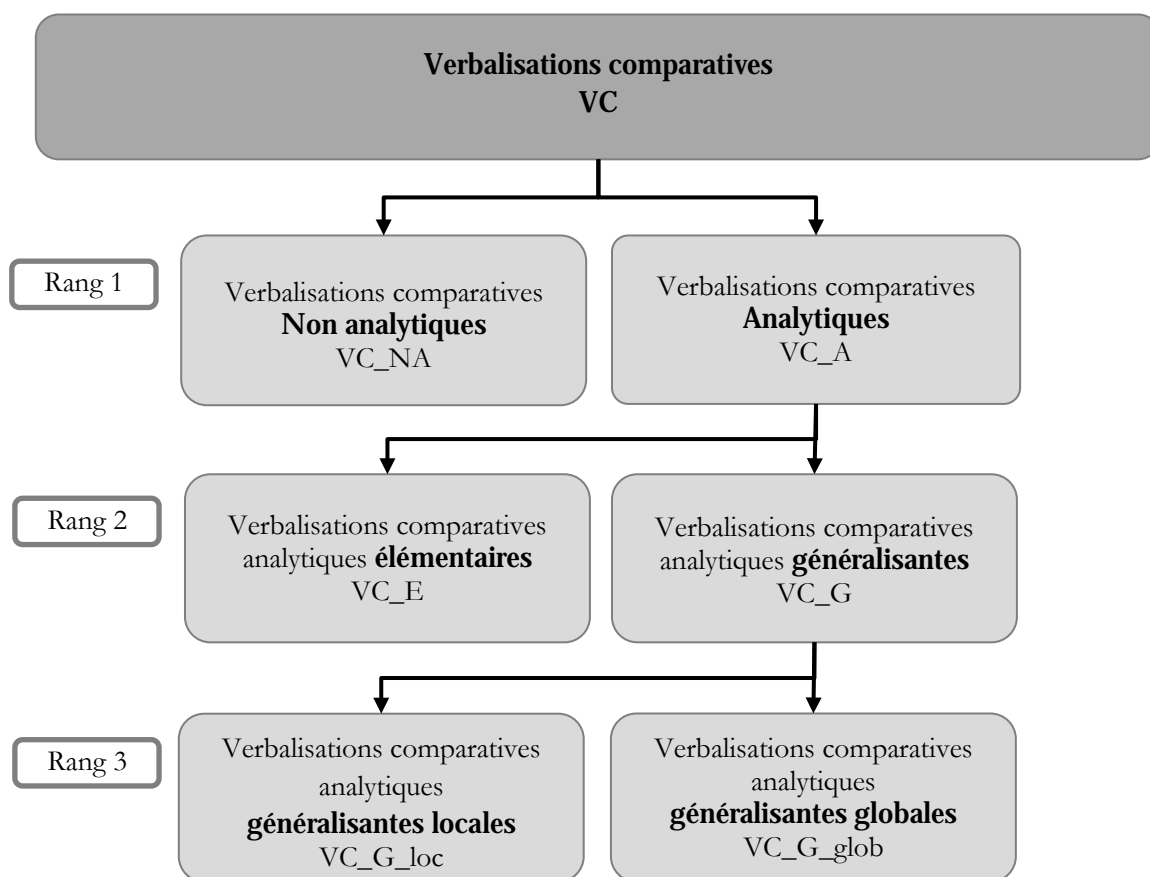


Figure 16 Typologie n° 1 : catégories de VC selon le degré de réflexion sur la langue

### 9.2.2 Niveaux d'analyse de la langue

L'intérêt de la première typologie est de pouvoir décrire les verbalisations comparatives en les classant en fonction du degré d'analyse métalinguistique atteint. Une fois ce classement effectué, les VC ont été analysées en fonction du niveau d'analyse de la langue mobilisé. Ces niveaux ont été présentés dans le chapitre 6. Nous les rappelons :

- phonologie
- graphie-phonie
- morphologie lexicale
- morphologie flexionnelle
- morphologie syntaxique
- syntaxe
- sémantique
- analyse textuelle

Nous avons jugé pertinent d'ajouter un niveau « graphie », distinct du niveau « rapport graphie-phonie » afin de pouvoir décrire les VC ne portant que sur le code écrit, indépendamment des questions de transcription de l'oral.

B2.41	B2.41
252 E9 [[ dins lo tamol euh a un endrech i a <i>Krismas</i> [tam] ben es pas escrich parièr mas es quasiment parièr euh que que l'inglés ]]	252 E9 [[ dans le tamoul euh a un endroit il y a <i>Krismas</i> [tam] ben c'est pas écrit pareil mais c'est quasiment pareil euh que dans l'anglais ]] (Traduction)

Tableau 98 Verbalisation comparative portant sur le niveau graphie

De la même façon, un niveau d'analyse supplémentaire a été ajouté pour rendre compte des verbalisations comparatives portant à la fois sur le niveau syntaxique et sémantique de la langue.

B4.11	B4.11
95 E6 [[ de còps dins una lenga coma se ditz pas parièr per lo revirar dins una altra sèm obligats de rajotar de mots perque i a un sens se non vòl dire pas res ]]	95 E6 [[ parfois dans une langue comme ça ne se dit pas pareil pour le traduire dans une autre langue on est obligés de rajouter des mots parce que il y un sens sinon ça ne veut rien dire ]] (Traduction)

Tableau 99 Verbalisation comparative portant sur les niveaux sémantique et syntaxique

Dans cet exemple, l'élève formule une VC en lien avec la consigne qui leur est donnée dans la séance de découverte du latin. Dans le contexte de traduction propre à cette séance, E6 met en évidence le fait que chaque langue possède sa propre organisation syntaxique pour restituer le sens.

VC_PH	Verbalisation comparative portant sur la phonologie
VC_GP	Verbalisation comparative portant sur la relation graphie-phonie
VC_G	Verbalisation comparative portant sur la graphie
VC_ML	Verbalisation comparative portant sur la morphologie lexicale
VC_MF	Verbalisation comparative portant sur la morphologie flexionnelle
VC_MS	Verbalisation comparative portant sur la morphologie syntaxique
VC_SY	Verbalisation comparative portant sur la syntaxe
VC_SEM	Verbalisation comparative portant sur la sémantique
VC_SEM/SY	Verbalisation comparative portant sur la sémantique et la syntaxe
VC_T	Verbalisation comparative portant sur l'analyse textuelle

Tableau 100 Typologie des verbalisations comparatives par niveau d'analyse de la langue

### 9.2.3 Auteur de la formulation

Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 6, il nous a semblé intéressant de prendre en compte l'auteur de la VC. Plusieurs cas de figure ont été présentés, que nous instancions par des exemples de VC prélevées dans le corpus.

- 1) L'élève formule seul (E). La verbalisation provient d'un élève, de sa propre initiative. Cette catégorie recouvre également les cas de formulation conjointe, c'est-à-dire lorsque plusieurs élèves interviennent dans la verbalisation.

B2.9	B2.9
49 Ex non moi j'ai compris 50 E3 bon vau lo dire ara euh pensi que euh [[ èra es pas fôrçadament euh <i>bon</i> [oc] dins las lengas de còps es <i>polit</i> [oc] de còps es euh <i>joiós</i> [oc] ]]	49 Ex non moi j'ai compris 50 E3 bon je vais le dire maintenant que euh [[ c'était pas forcément euh <i>bon</i> [oc] dans les langues parfois c'est <i>polit</i> [oc] parfois c'est euh <i>joiós</i> [oc] ]] (Traduction)

Tableau 101 Exemple de formulation par l'élève seul (E)

- 2) L'élève formule sur incitation du maître (E/M). La verbalisation provient d'un élève, mais à la demande de l'enseignant, qui est par ailleurs susceptible d'intervenir au cours de celle-ci.

C2.9	C2.9
393 M al dusen ? es çò que es possible de dire que lo botam al tresen grop ? tòrna-lo dire Emeline 394 E3 [[ pr'amor i a E-R en francés 395 M cossí lo sables qu'es ER en francés ? es çò que l'ausissèm ? <i>on a regardé la carte pour se repérer</i> [fr] tu entends <i>pour se repérer</i> [fr] es çò que en occitan disèm <i>gaitèrem la mapa per se reperar</i> [oc] ]]	393 M au deuxième? est-ce que c'est possible de dire qu'on le met au troisième groupe ? redis-le Emeline 394 E3 [[ parce qu'il y a E-R en français 395 M comment tu sais que c'est ER en français ?est-ce qu'on l'entend? <i>on a regardé la carte</i> <i>pour se repérer</i> [fr] tu entends <i>pour se repérer</i> [fr] est- ce qu'en occitan on dit <i>gaitèrem la mapa per se</i> <i>reperar</i> [oc] ]] (Traduction)

Tableau 102 Exemple de formulation par l'élève sur incitation du maître (E/M)

- 3) Le maître formule la verbalisation (M). La verbalisation provient de l'enseignant.

A1.5	A1.5
287 M <i>la narine</i> [fr] e euh masculin o feminin ? 288 E (plusieurs) < masculin féminin > 289 M [[ de còps es pas lo meteis ]]	287 M <i>la narine</i> [fr] e euh masculin ou féminin ? 288 E (plusieurs) < masculin féminin > 289 M [[ parfois ce n'est pas le même ]] (Traduction)

Tableau 103 Exemple de formulation par le maître seul (M)

VC_E	L'élève formule seul
VC_E/M	L'élève formule sur incitation du maître
VC_M	Le maître formule

Tableau 104 Typologie des verbalisations comparatives par auteur(s) de la formulation

Ces trois catégories (VC\_E, VC\_E/M, VC\_M) représentent trois modes de prise en charge des VC différents qui nous permettront d’avoir un regard sur la dynamique des échanges lors des moments de comparaison des langues.

### 9.2.4 Synthèse : 3 typologies pour décrire les données

Pour l’analyse des 128 verbalisations comparatives de notre corpus, nous disposons donc de trois typologies :

- typologie 1 : VC par degré de réflexion métalinguistique
- typologie 2 : VC par niveau d’analyse de la langue
- typologie 3 : VC par auteur de la formulation

Nous présentons en annexes VI, le tableau de résultats pour l’analyse des 128 verbalisations comparatives recensées.

## 9.3 Analyse globale des neuf séances

Nous proposerons tout d’abord une analyse quantitative des VC dans l’ensemble du corpus et dans les séances de chacune des classes.

Dans un second temps, nous mènerons une analyse ciblée qui consistera à expliquer les résultats quantitatifs généraux à travers une analyse de la mise en œuvre de la comparaison dans chaque séance.

### 9.3.1 Volume des VC

Il s’agit ici de présenter les VC en termes de volume, que ce soit sur la totalité du corpus, à l’échelle des classes ou à celle des séances. Les 128 VC recensées et analysées se répartissent ainsi dans les neuf séances :

A1 Séance d’espagnol	B2 Séance de type Eveil aux langues	C1 Séance sur les homophones en occitan	
<b>6</b>	<b>51</b>	<b>2</b>	
A2 Séance de conjugaison	B4 Poème occitan-latin	C2 Séance sur les erreurs en production écrite	
<b>11</b>	<b>28</b>	<b>9</b>	
A3 Séance d’espagnol	B9 Séance d’italien	C3 Séance sur les pronoms personnels	
<b>5</b>	<b>2</b>	<b>14</b>	
Total : <b>22</b>	Total : <b>81</b>	Total : <b>25</b>	Total : <b>128</b>

*Tableau 105 Nombre de VC par séance*

On constate que la grande majorité des VC a été recensée dans la classe B (81), en particulier dans les séances B2 et B4, qui totalisent à elles seules plus de la moitié des occurrences du corpus (79/128). Il s’agit des séances, on s’en souvient, qui portent sur l’analyse d’un corpus multilingue (B2) et sur la découverte du texte bilingue latin-occitan. La forte concentration des VC dans ces deux séances impose donc la plus grande prudence dans l’interprétation des résultats quantitatifs qui suivront : en effet, ce déséquilibre est de

nature à surreprésenter certains types VC par rapport à d'autre, certains niveaux d'analyse de la langue et certains modes de prise en charge de la formulation. Seule l'analyse qualitative, menée pour chaque séance, nous permettra d'éclairer ces chiffres dans toute leur complexité.

### 9.3.2 Nombre de VC par type

Les graphiques ci-dessous présentent les résultats obtenus sur la totalité du corpus, exprimés en pourcentages.

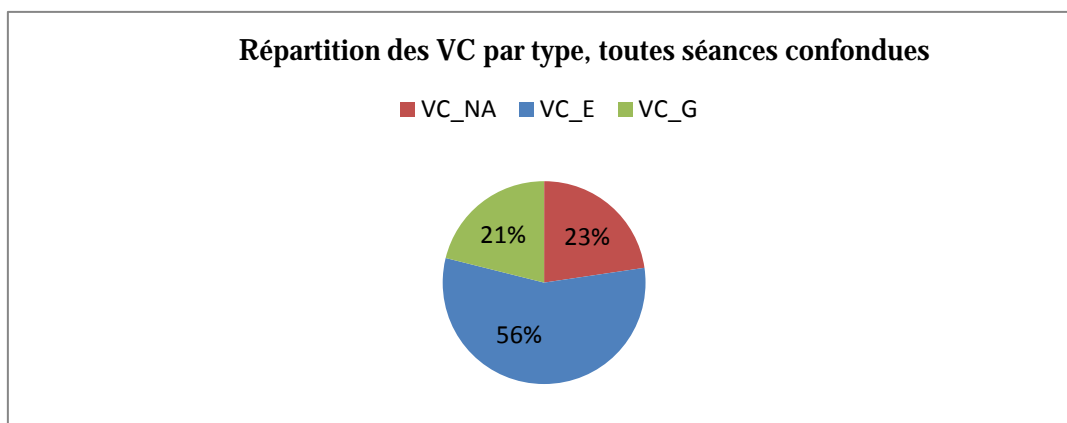


Figure 17 Répartition des VC par type (toutes séances confondues)

Ces premiers résultats montrent que, sur un total de 128 VC, la grande majorité est de type élémentaire : 56%, d'entre elles, soit 72 VC. Dans notre corpus restreint de neuf séances, la comparaison interlangues repose donc essentiellement sur la confrontation de signifiants entre eux et sur la recherche de ressemblances et de différences entre ceux-ci, ce qui va dans le sens de la définition adoptée par les enseignants dans le questionnaire (cf. les résultats pour Q13, « A votre avis, en quoi consiste une activité de comparaison des langues ? »). La démarche analytique est présente (alors que pour 23% des VC du corpus elle n'y est pas : VC\_NA), mais ne rend pas compte, pour autant, du fonctionnement des langues comparées (ce qui est le cas avec les VC\_G qui représentent, elles, 21%). Les VC\_G sont, elles, les moins nombreuses des VC, et elles sont majoritairement locales (21/27, soit 78%), c'est-à-dire qu'elles ont pour objet l'explicitation de règles grammaticales ciblées sur les langues comparées.

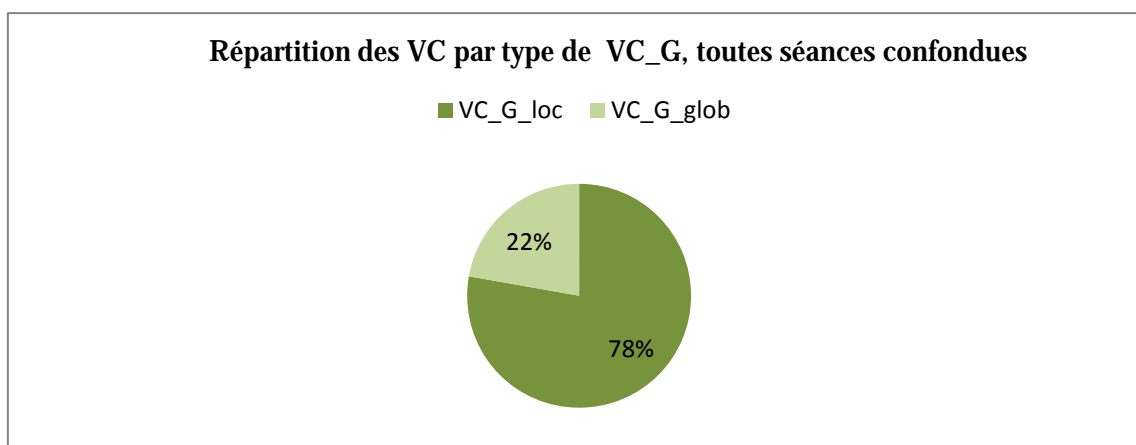


Figure 18 Répartition des VC par type de VC\_G (toutes séances confondues)

Dans la mesure où les séances analysées diffèrent en termes d'enjeux (accès au sens en LE/étude de la langue), il est indispensable de compléter ces premières analyses par des résultats par classe, puis par séance. Cela est d'autant plus important que le nombre très élevé de VC recensées dans la classe B est susceptible d'influencer ces résultats globaux.

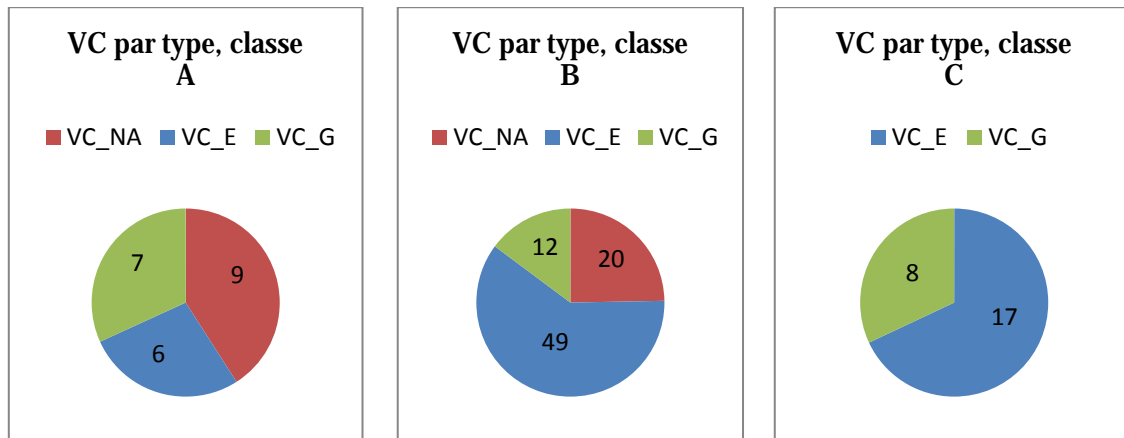


Figure 19 Nombre de VC par type, par classe

Les principales constatations que nous souhaitons faire sont les suivantes :

- 1) Les VC\_NA sont majoritaires dans la classe A (9/22) mais sont absentes de la classe C
- 2) Les VC\_E sont majoritaires dans les classes B (49/81) et C (17/25)
- 3) Les VC-G globales sont présentes dans les trois classes

L'analyse qualitative de ces résultats à l'échelle des classes puis des séances nous permettra d'expliquer ces phénomènes.

### 9.3.3 Nombre de VC par niveau d'analyse

Le graphique et le tableau ci-dessous présentent les résultats obtenus sur l'ensemble du corpus exprimés en pourcentage (graphique). Nous attirons l'attention du lecteur sur deux éléments :

- les VC\_NA étant des verbalisations non analytiques, elles ne peuvent se voir attribué un niveau d'analyse de la langue. Les résultats présentés sont donc calculés sur un corpus de VC restreint aux seules VC\_E et VC\_G, soit 99 VC en tout (sur 128).
- un niveau supplémentaire a été intégré : en effet, l'analyse du corpus a révélé que certaines VC pouvaient impliquer deux niveaux d'analyse à la fois. Ces cas sont isolés (5 au total, uniquement dans la classe B) et ne concernent que les niveaux syntaxiques et sémantiques. Plutôt que de reporter arbitrairement ces 5 VC dans l'un ou l'autre de ces niveaux, nous avons choisi de les intégrer dans les résultats en tant que niveau d'analyse à part entière.



## Répartition globale des VC par niveau d'analyse

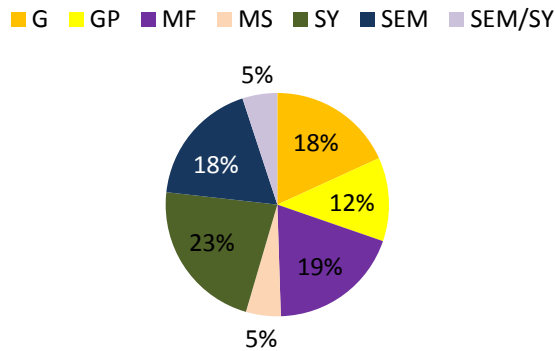


Figure 20 Répartition globale des VC par niveau d'analyse

Quels constats faisons-nous ? On remarque, tout d'abord, que tous les niveaux ne sont pas représentés : les niveaux de la morphologie lexicale et le niveau textuel n'apparaissent pas, ce qui signifie qu'ils ne sont pas travaillés dans les séances observées. Parmi les niveaux d'analyse mobilisés par les VC, (en dehors du double niveau sémantique/syntaxe, qui est un cas particulier), le niveau de la morphologie syntaxique est le moins bien représenté dans le corpus, tandis que le niveau le plus représenté est celui de la syntaxe (mobilisé dans 23% des VC). A un niveau légèrement inférieur, les niveaux de la graphie, de la sémantique et de la morphologie flexionnelle obtiennent des scores similaires, compris dans la fourchette haute des résultats (entre 18% et 20% des VC). Le niveau graphie-phonie est représenté à 12%.

Enfin, si l'on regroupe les niveaux graphie, graphie-phonie et morphologie flexionnelle, on peut penser que les considérations orthographiques occupent une place importante dans les séances analysées. Gardant à l'esprit l'importante variation du nombre VC d'une classe à l'autre, qui est susceptible de donner plus de poids à certains niveaux d'analyse par rapport à d'autres, ces résultats doivent impérativement être considérés à l'aune des données pour chaque classe.

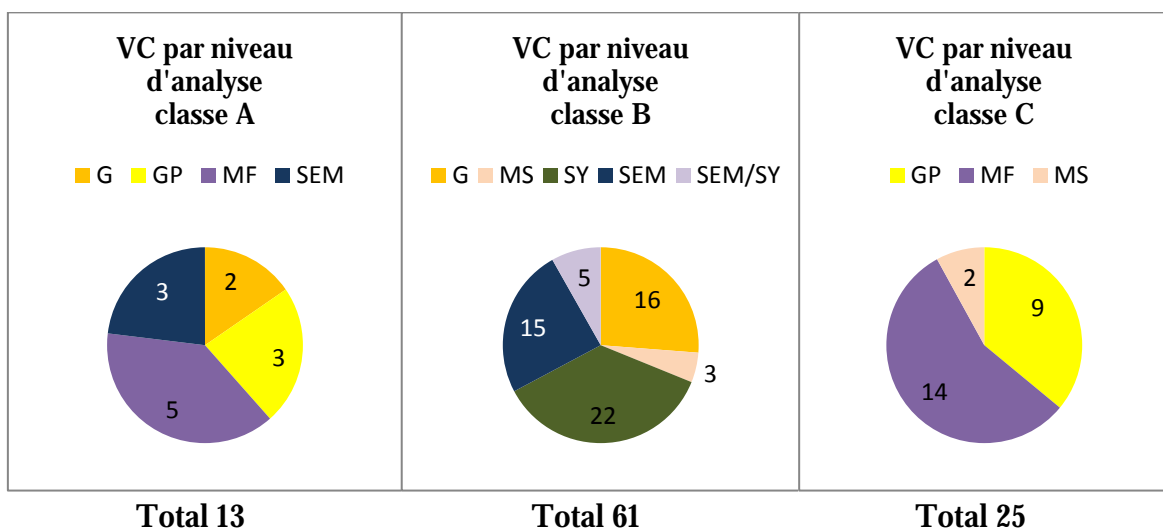


Figure 21 Nombre de VC par niveau d'analyse, par classe

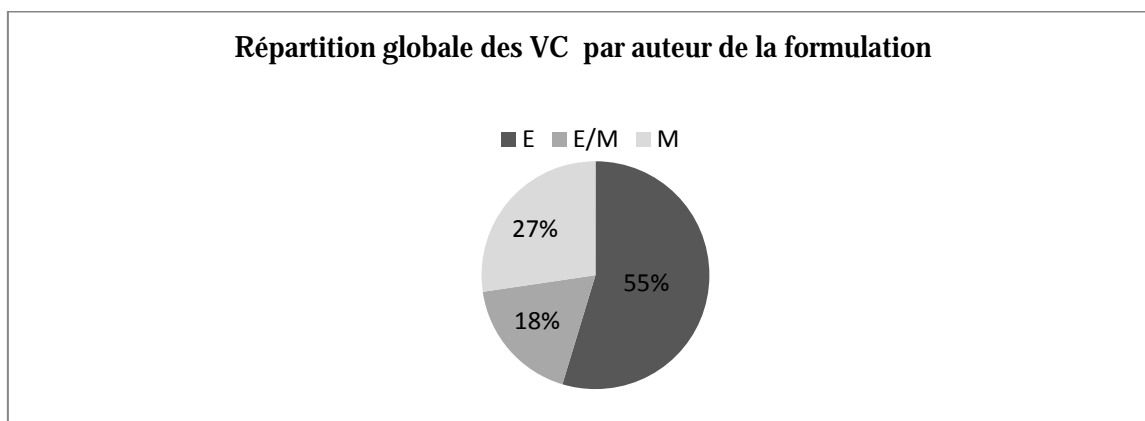
Vu le faible nombre d'occurrences sur lesquelles nous travaillons, les résultats sont exprimés en valeurs absolues. Nous rappelons que les VC\_NA ont été retirées du décompte, ce qui modifie le nombre total de VC pour la classe A (retrait de 9 VC\_NA → restent 13 VC) et pour la classe B (retrait de 20 VC\_NA → restent 61 VC). La classe C n'est pas concernée, puisqu'elle ne comportait pas de VC\_NA. Les VC traitées pour les niveaux d'analyse de la langue sont donc au nombre de 99). Nous pouvons constater, ici, que :

- dans la classe A, les niveaux d'analyse sont représentés de façon relativement homogène.
- les VC de la classe B sont celles qui mobilisent le plus de niveaux d'analyse au cours des séances observées. C'est aussi dans cette classe qu'on relève les écarts les plus importants entre le niveau le moins travaillé (morpho-syntaxe : 3 VC) et le niveau le plus mobilisé (syntaxe : 22 VC).
- les VC de la classe C sont celles qui mobilisent le moins de niveaux d'analyse. Elles se concentrent majoritairement sur le niveau de la morphologie flexionnelle.

Si l'on met ces résultats en perspective avec les données globales présentées dans le tableau 20, on voit bien à quel point le nombre très variable de VC par classe influence les résultats généraux. On constate, notamment, que le niveau syntaxique provient exclusivement des VC de la classe B, puisqu'il n'est présent ni dans la classe A ni dans la classe C. De plus, dans cette classe, le nombre élevé de VC portant sur ce niveau (22/61, soit 1/3 des VC) explique le fait qu'il soit majoritaire à l'échelle du corpus (23%). Ces premières conclusions seront mises en perspective avec les résultats séance par séance, au cours de l'analyse qualitative.

### 9.3.4 Nombre de VC par origine/auteur de la formulation

Le graphique ci-dessous indique, en pourcentages, le nombre de VC par auteur de la formulation (M = maître, E/M = élève sur sollicitation du maître et E = élève seul).



*Figure 22 Répartition globale des VC par auteur de la formulation*

A première vue, on voit que les VC sont majoritairement prises en charge par les élèves (55%), puis, dans une moindre proportion, par le maître (27%) et enfin par les élèves sur sollicitation du maître (18%). Pour les mêmes raisons qu'exposées précédemment, il

convient de manipuler ces chiffres avec prudence et de regarder les résultats classe par classe.

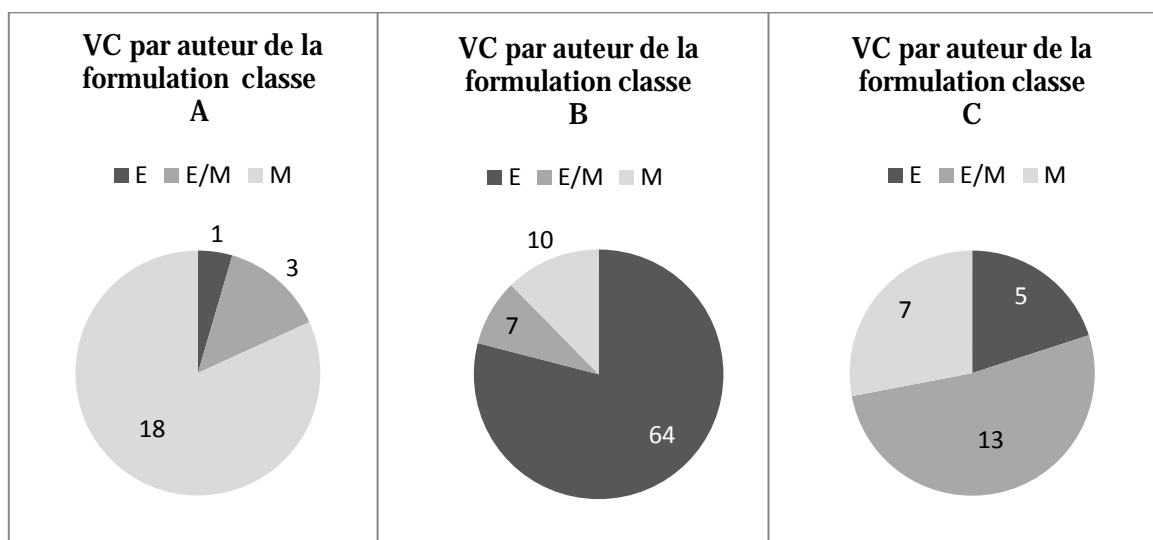


Figure 23 Nombre de VC par auteur de la formulation, par classe

A partir de ces résultats, les constats que nous pouvons établir sont les suivants :

- Les trois modes de prise en charge sont présents dans les trois classes, même si dans la classe A, les cas des VC prises en charge par les élèves relève de la marginalité (une seule VC)
- Dans chaque classe domine un mode de prise en charge différent : dans la classe A, les VC sont essentiellement prises en charge par l'enseignant (M), tandis qu'elles émanent majoritairement des élèves dans la classe B et que la classe C présente surtout des VC prises en charge par les élèves sur sollicitation du maître.
- Cette prégnance est plus ou moins forte selon les classes. Dans la classe A et la classe B, un mode spécifique de prise en charge se détache véritablement, tandis que dans la classe C la répartition entre les différents modes est plus équilibrée.

#### 9.4 La classe A : de nombreuses VC<sub>NA</sub>, prises en charge par l'enseignant

En guise de synthèse des résultats quantitatifs développés en 11.3, nous rappelons que les VC de la classe A sont les moins nombreuses (22 au total), mais que les séances sont également plus courtes (30 min).

Nous avons établi, en 9.3.2, le constat selon lequel les VC<sub>NA</sub> y sont majoritaires (9/22). Nous avons également fait remarquer en 9.3.3, concernant les niveaux d'analyse de la langue, qu'il n'y avait pas de grand écart dans la répartition des 13 VC analytiques entre les niveaux mobilisés, celui de la morphologie flexionnelle étant légèrement supérieur aux autres (5 VC/13).

Nous proposons de regarder les résultats détaillés des trois séances de la classe A afin d'étudier ces caractéristiques de plus près. Nous fournissons, ci-dessous, les données par critères, exprimées en valeur absolue.

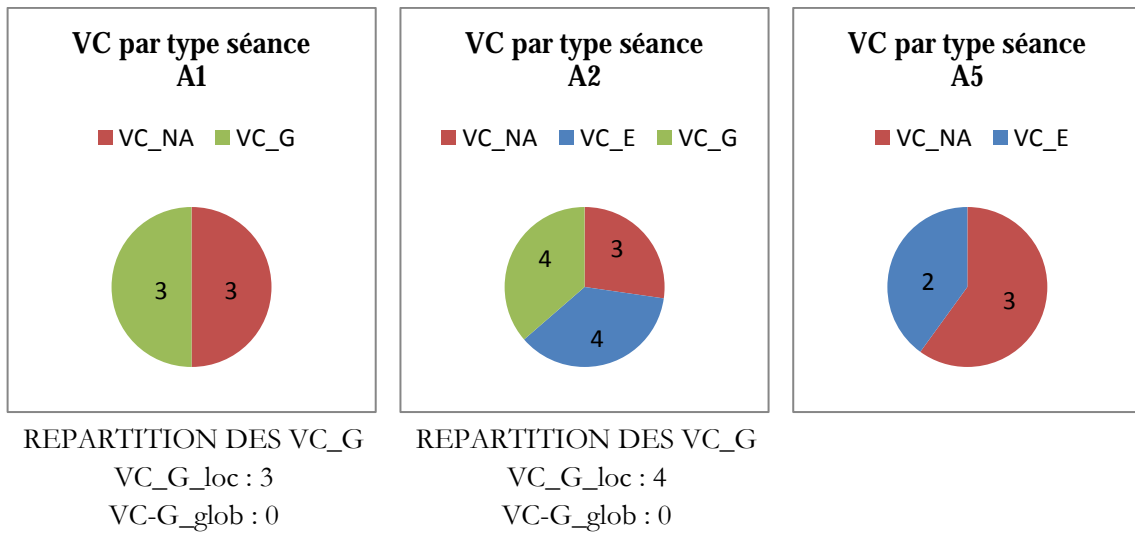


Figure 24 Nombre de VC par type pour la classe A

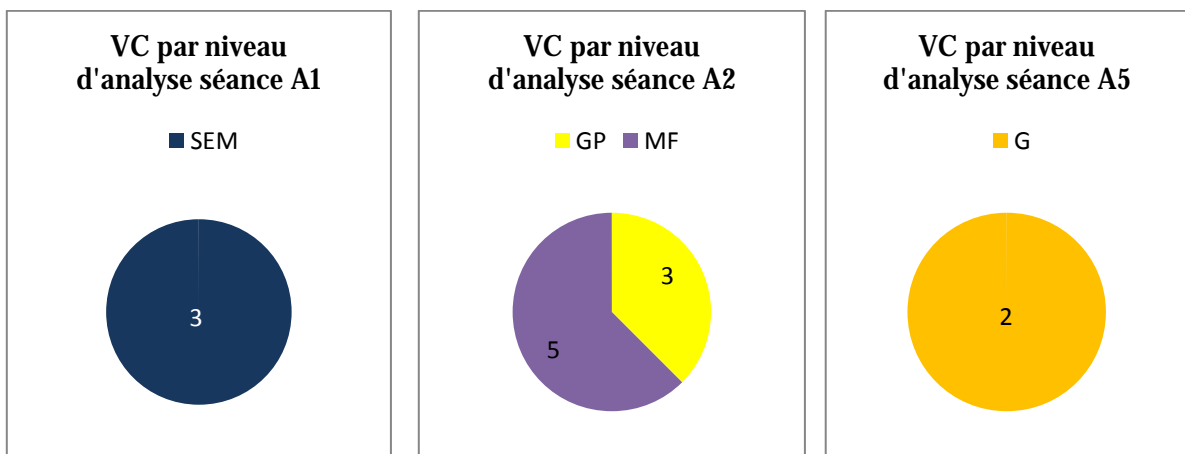


Figure 25 Nombre de VC par niveau d'analyse de la langue pour la classe A

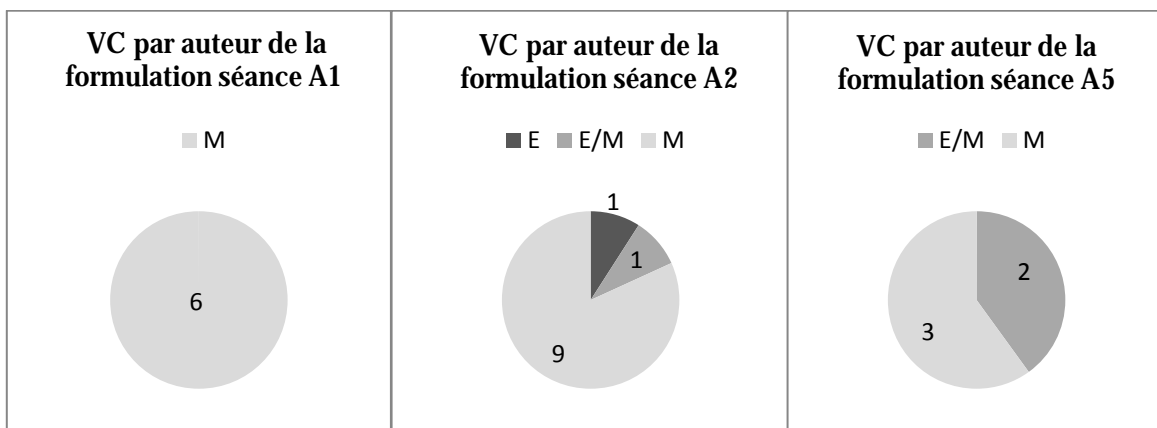


Figure 26 Nombre de VC par auteur de la formulation pour la classe A

Pour ces trois séances, on constate que :

- Dans la classe A, les VC\_NA sont une constante, quelles que soient les séances.

- Les niveaux d'analyse sont peu diversifiés, et peuvent être le même tout au long d'une séance (A1 et A5)
- La prise en charge des VC par l'enseignant domine dans les trois séances.

Nous consacrerons la partie qui suit à tenter d'éclaircir ces points. Nous essaierons, en particulier, de comprendre: 1) En quoi consistent les VC\_NA ? 2) Pourquoi les VC en général sont-elles prises en charge par l'enseignant? 3) Quels supports et quels objectifs font que les niveaux mobilisés occupent parfois toute la séance ?

Notre analyse, pour cette classe comme pour les suivantes, s'appuiera sur les exemples tirés de notre corpus. Ceux-ci sont présentés avec leur traduction en français, sauf dans les rares cas où la langue d'expression était le français. Nous avons privilégié le mode de présentation sous forme de tableau, à l'exception des verbalisations dont la longueur ne gênait pas leur intégration dans le texte sous forme de citation.

#### 9.4.1 Séance A1

La séance A1 est une séance consacrée au lexique du corps en espagnol, que les élèves ont déjà travaillé. Dans une première phase, les élèves nomment en espagnol les parties du corps que leur désigne l'enseignante. Puis, dans une seconde phase (où ont été relevées les VC), ils lisent les termes à voix haute à partir d'un dessin représentant le corps humain. Impulsée par l'enseignante, une reformulation systématique en occitan et en français de chaque terme donné en espagnol est demandée aux élèves. Ceci sert de procédé de vérification de la compréhension du sens, en complément de l'illustration dont les élèves disposent. Or, il semble que cet exercice, qui mobilise les connaissances lexicales des élèves, ne les place pas en posture réflexive par rapport à l'objet langue car elle requiert d'eux, au contraire, d'être dans l'immédiateté, terme par terme. C'est dans ce contexte de reformulation entre les trois langues que l'enseignante émet des commentaires ponctuels sur les ressemblances et les différences entre les mots d'une langue à l'autre, que nous avons classés en VC\_NA.

<p style="text-align: center;">A1.1</p> <p>153M poiriá ésser <i>le poil</i> [fr] mas dins aquela partida disèm <i>les cheveux</i> [fr] [[ en francés utilisam pas lo meteis mot ]] hé ? mas euh es vertat que <i>pelo</i> [esp] <i>pel</i> [oc] correspond a <i>poil</i> [fr] mas bon [[ es pas lo meteis mot utilisat ]]</p>	<p style="text-align: center;">A1.1</p> <p>153 M ça pourrait être <i>le poil</i> [fr] mais pour cette partie on dit <i>les cheveux</i> [fr] [[ en français on n'utilise pas le même mot ]] hein? mais euh c'est vrai que <i>pelo</i> [esp] <i>pel</i> [oc] correspond à <i>poil</i> [fr] mais bon [[ ce n'est pas le même mot qui est utilisé ]] (Traduction)</p>
<p style="text-align: center;">A1.2</p> <p>157 M podèm dire <i>lo menton</i> [oc] mas [[ i a un mot que sembla an aquò en occitan ]]</p>	<p style="text-align: center;">A1.2</p> <p>157 M on peut dire <i>lo menton</i> [oc] mais [[ il y a un mot qui ressemble à ça en occitan ]] (Traduction)</p>
<p style="text-align: center;">A1.3</p> <p>170 M <i>le coude</i> [fr] + [[ se sembla aquò o pas ? tot se sembla un pauc ]] te cal pas barrejar</p>	<p style="text-align: center;">A1.3</p> <p>170 M <i>le coude</i> [fr] [[ ça se ressemble ça ou pas ? tout se ressemble un peu ]] (Traduction)</p>

Tableau 106 VC\_NA (séance A1)

Enfin, dans une troisième phase de travail, il est demandé aux élèves de trouver l'article qui convient pour chaque terme en espagnol. L'enseignante compte faire de ce moment une occasion de comparer l'espagnol et l'occitan, comme elle l'explique dans l'entretien mené avant la séance<sup>86</sup> :

« (...) on révise le vocabulaire sur les parties du corps et puis on va en profiter pour réinvestir des choses qui servent en occitan en français et qui servent en espagnol, c'est-à-dire la notion de genre, euh les articles, on va essayer de classer les articles et euh et là, je voulais voir un petit peu comment ils vont faire avec rien que les mots, parce que ça fait plusieurs fois qu'on en parle mais je crois que pour certains c'est pas encore clair ;rien qu'avec les mots en espagnol, d'arriver à voir + lesquels sont féminins lesquels sont masculins + en occitan ils savent le faire, ils le voient tout de suite et puis ils le savent, et puis c'est A la terminaison A qui marque le féminin en français, ils le savent parce que là ils connaissent les mots ; je pense qu'ils n'ont pas établi de règles sur les terminaisons + par contre on va voir là où je me disais pour l'espagnol euh + et puis je pensais utiliser pas mal euh de voir les traductions en euh je fais souvent ça de passer du mot en espagnol au mot occitan et au mot en français, si on peut, puis on voit s'il y a des simi euh des ressemblances ou des règles (...) »

C'est dans ce contexte qu'apparaissent les trois VC généralisantes (locales) de la séance, toutes prises en charge par l'enseignante. Ainsi :

291 M [[ l'espanhòl es pas d'acòrdi avec los autres amb la nòstra lenga ni amb lo francés es diferent ]]  
(291 M [[ l'espagnol n'est pas d'accord avec les autres avec notre langue ni avec le français c'est différent ]])

La question est ici de mettre en évidence le fait que le genre grammatical n'est pas le même selon les langues, mais finalement, les élèves n'étant pas en position d'observateurs ni en situation-recherche, ce n'est pas eux qui formulent VC.

#### 9.4.2 Séance A2

La séance A2, inscrite dans l'emploi du temps des élèves comme une séance de conjugaison, est potentiellement plus propice à une approche réflexive de la langue : d'abord, parce que la question du sens est secondaire et, d'autre part, parce que dans le cadre précis de cette séance, les élèves ont comme support de travail des affiches bilingues en occitan et en français, qu'ils ont eux-mêmes réalisées. A travers les affiches (appelées dans la séance « cartes mentales »), il semble que ce soit plutôt les éléments du métalangage qui sont visés par la comparaison, comme le laisse entendre l'extrait de l'entretien mené avec l'enseignante avant la classe :

« Je leur avais demandé de faire des cartes mentales sur certaines conjugaisons en français et en occitan, et euh je voulais faire ressortir qu'ils ont beaucoup mis en parallèle français occitan, mais assez éloignés, et il y a il peut y avoir... par exemple euh j'avais remarqué ça, là, sur le futur il ya marqué *futur français* [fr], et puis il y a des certaines choses, et puis *occitan futur* [fr] *futur occitan* [fr] et puis y a les mêmes choses, mais en occitan, et on voit qu'en fait il y a beaucoup de choses en commun ; je vais essayer de voir, là par exemple autour du futur, on pourrait alléger la carte en mettant beaucoup de choses en commun »

Lors de la première phase, les affiches sont accrochées au tableau, puis, dans une deuxième phase, l'enseignante fait conjuguer à l'oral les élèves de CE2 et de CM1 différents verbes à

---

<sup>86</sup> La ponctuation a été rétablie

différents temps, en alternant occitan et français. Les trois VC\_NA apparaissent dans les phases où l'enseignante et les élèves centrent leur attention sur l'affiche (A2.1, A2.2, A2.9) : il s'agit de verbalisations qui consistent à faire des remarques métalinguistiques sur des éléments du métalangage grammatical (ici, la dénomination des temps verbaux) et qui sont prises en charge par l'enseignante dans deux cas sur trois. La dernière VC\_NA (A2.9), intervient en réponse à la question de celle-ci sur ce qui distingue, à vue d'œil, les conjugaisons dans les deux langues (la réponse attendue est qu'il y a un seul mot en occitan et deux en français, du fait de la présence des pronoms personnels).

<p>A2.1</p> <p>17 M &lt; <i>futur</i> [fr/oc] en francés &gt; + <i>futur</i> [fr/oc] occitan me soi ditz té i a dos còps lo mot <i>futur</i> [fr/oc] + lo podèm butar un sol + còp + [[ sustot que se ditz parièr en las doas lengas non ? ]]</p>	<p>A2.1</p> <p>17 M &lt; <i>futur</i> [fr/oc] en français &gt; <i>futur</i> [fr/oc] occitan je me suis dit tiens il y a deux fois le mot <i>futur</i> [fr/oc] on peut le mettre une seule fois [[ surtout que ça se dit pareil dans les deux langues non ? ]] (Traduction)</p>
<p>A2.2</p> <p>42 M [[ &lt; <i>imparfait</i> [fr] &gt; i a + pas grand causa que càmbia hein ? ]]</p>	<p>A2.2</p> <p>42 M [[ &lt; <i>imparfait</i> [fr] &gt; il n'y a pas grand-chose qui change hein ? ]] (Traduction)</p>
<p>A2.9</p> <p>265 E3 [[ ben per çò que i a euh ja per euh <i>auxiliari</i> [oc] e euh <i>auxiliaire</i> [fr] ben son pas parièr ]]</p>	<p>A2.9</p> <p>265 E3 [[ ben parce qu'il y a déjà pour euh <i>auxiliari</i> [oc] et euh <i>auxiliaire</i> [fr] ben ils ne sont pas pareils ]] (Traduction)</p>

Tableau 107 VC\_NA séance A2

Par la suite, l'enseignante travaille à l'oral la conjugaison des verbes « cantar » [oc] et « chanter », en révision, comme elle l'explique dans l'entretien :

« Pour euh la conjugaison euh non je veux simplement faire revoir toutes ces histoires de terminaison des principales conjugaisons, parce que c'était pas du tout acquis jusqu'à maintenant »

Cela occasionne des verbalisations comparatives analytiques : deux VC\_E et trois VC\_G, à propos des pronoms personnels nécessaires pour conjuguer en français. Elles impliquent le niveau de la morphologie flexionnelle. Nous fournissons un exemple pour chacune d'entre elles.

<p>A2.3 (VC_E)</p> <p>88 M [[ en occitan i a una T + aures [oc]+ seretz [oc]+ cantaretz [oc] + parlaretz [oc] + l'ausissètz ? + e en francés + i es pas + i es pas + per contre las doas autras letras de terminason i son + la + E e la + Z après i a pas la T ]]</p>	<p>A2.3 (VC_E)</p> <p>88 M [[ en occitan il y a un T + aures [oc]+ seretz [oc]+ cantaretz [oc] + parlaretz [oc] + vous l'entendez ? et en français il n'y est pas il n'y est pas par contre les deux autres lettres de terminason y sont le E et le Z après il n'y a pas le T ]] (Traduction)</p>
--	---

A2.5 (VC_G)	A2.5 (VC_G)
178 M [[ en francés es lo meteis ordre <sup>87</sup> ]]	178 M là ça va [[ en français c'est le même ordre ]] (Traduction)

Tableau 108 Liste des VC\_E et VC\_G impliquant le niveau de la morphologie flexionnelle (séance A2)

La séance A2, qui comporte à elle seule autant de VC\_NA que les deux autres séances, se distingue donc par le nombre de VC\_G, qui sont, en particulier, absentes de A5. Ces VC\_G sont locales : elles comparent le fonctionnement de l'occitan et du français en ce qui concerne la nécessité d'employer des pronoms personnels en français pour conjuguer, alors qu'en occitan c'est la flexion verbale qui indique la personne. Cette question est reprise en fin de séance, lorsque les élèves reviennent à l'observation des cartes mentales. L'enseignante souhaite attirer leur attention sur le fait qu'on peut, à vue d'œil, même sans lire, distinguer la conjugaison en français de la conjugaison en espagnol :

257 M per saber quin es lo francés e l'occitan i a pas un autre biais de far la diferencia entre la conjugason en francés e la conjugason en occitan ? / 257 M pour savoir quel est le français et l'occitan il n'y a pas un autre moyen de faire la différence entre la conjugaison en français et la conjugaison en occitan ?

Les réponses apportées n'étant pas celle attendue, l'enseignante prend alors en charge la démonstration :

A2.11	A2.11
274 M [[ est ce que vous conjuguez sans utiliser je [fr] sans utiliser tu [fr] sans utiliser nous [fr]? + Paul ? 275 E17 non 276 M et non c'est impossible conjuguer attention hein + il faut obligatoirement les pronoms + ces petits mots qu'il y a devant là + là non hein il les faut pas hein + là le numéro d'accord mais pas de pronoms hein sètz d'acòrdi amb ieu ? d'acòrdi doncas caldrà completar ça que la amb los pronoms hein + per çò que i son obligatoirement au moins aquí + i a pas besonh de legir vesèm qu'aquò es en francés e aquò + en occitan ]]	274 M [[ est ce que vous conjuguez sans utiliser je [fr] sans utiliser tu [fr] sans utiliser nous [fr] ? + Paul ? 275 E17 non 276 M et non c'est impossible conjuguer attention hein il faut obligatoirement les pronoms ces petits mots qu'il y a devant là là non hein il les faut pas hein là le numéro d'accord mais pas de pronoms hein vous êtes d'accord avec moi ? d'accord donc il faudra compléter quand même avec les pronoms hein parce qu'ils y sont obligatoirement au moins ici il n'a pas besoin de lire on voit qu'ici c'est en français et ici en occitan ]] (Traduction)

Tableau 109 VC\_G impliquant le niveau de la morphologie flexionnelle (séance A2)

Il s'agit là de la dernière verbalisation comparative de la séance, qui s'achève sur cette conclusion.

### 9.4.3 Séance A5

Dans la séance A5, l'accès au sens à l'oral empêche la posture réflexive des élèves : ceux-ci travaillent dans l'immédiateté de la compréhension orale, ce qui d'une part, gêne la prise de

<sup>87</sup> Il s'agit de l'ordre des pronoms personnels sujet



distance vis-à-vis de la langue, et, d'autre part, limite la possibilité de réfléchir au fonctionnement de celle(s)-ci, au moment même où l'attention des élèves est centrée sur l'input en LE à l'oral. Les remarques métalinguistiques, prises en charge par l'enseignante, interviennent au moment où les élèves doivent répéter ce qu'ils entendent en espagnol. Elles consistent à évaluer le degré de rapprochement de leurs réponses par rapport à l'input.

A5.1	A5.1
15 M [[ i a quicòm que sembla an aquò veiràs es gaireben aquò ]]	15 M [[ il y a quelque chose qui ressemble à ça tu verras c'est presque ça ]] (Traduction)
A5.3	A5.3
103 M <i>téner</i> [oc] ? <i>tienes</i> [esp] <i>téner</i> [oc] ? es l'action de téner quicòm ? òc [[ <u>es vertat qu'es lo meteis vèrb</u> ]]	103 M <i>téner</i> [oc] ? <i>tienes</i> [esp] <i>téner</i> [oc] ? c'est l'action de tenir quelque chose ? oui [[ c'est vrai que c'est le même verbe ]] (Traduction)
A5.4	A5.4
186 M [[ i a quicòm que sembla an aquò mas es pas aquò ]]	186 M [[ il y a a quelque chose qui ressemble à ça mais ce n'est pas ça ]] (Traduction)

Tableau 110 VC\_NA (séance A5)

Les VC\_E émergent au moment où l'enseignante souhaite que les élèves comprennent bien le sens des phrases-clé de la chanson en espagnol. En particulier : dans la phrase principale du refrain « puedo salir a jugar »<sup>88</sup>, la question est de savoir si « puedo » signifie « je peux » (en occitan : « pòdi ») ou « tu peux » (en occitan : « pòdes » ou « pòts »). Ces verbalisations traduisent toutes la tentative des élèves d'apparenter ces formes verbales, d'où la mobilisation du niveau graphique dans cette séance.

A5.2	A5.2
76 E3 [[ ieu disi qu'es <i>pòdi</i> [oc] per çò que <i>puedo</i> [esp] sembla mai qu'a <i>pòts</i> [oc] 77 M sembla mai + e qué i a que sembla mai ? 78 E3 ben ja i a lo D ]]	76 E3 [[ moi je dis que c'est <i>pòdi</i> [oc] parce que <i>puedo</i> [esp] ça ressemble plus qu'à <i>pòts</i> [oc] 77 M ça ressemble plus et qu'est-ce qui ressemble plus ? 78 E3 ben dejà il y a le D ]] (Traduction)
A5.5	A5.5
258 E17 [[ <i>puedes</i> [esp] <i>pòts</i> [oc] e <i>pòdes</i> [oc] an totis de S a la fin ]]	258 E17 [[ <i>puedes</i> [esp] <i>pòts</i> [oc] et <i>pòdes</i> [oc] ont tous des S à la fin ]] (Traduction)

Tableau 111 Exemples de VC\_E (séance A5)

L'enseignante, dans l'entretien avant la séance, a expliqué qu'elle attendait des remarques des élèves concernant le phénomène de diphtongaison entre les trois verbes, or cela n'émerge pas. En effet, l'attention des élèves étant centrée sur la compréhension de la phrase, il n'y a pas de place, à ce moment précis, pour une d'observation privilégiée des formes verbales qui leur permettrait de pointer ce phénomène. Cela pourrait être, en

<sup>88</sup> « Je peux sortir jouer »

revanche, examiné plus tard, par exemple en fin de séance, une fois achevée la tâche de compréhension orale en espagnol.

#### 9.4.4 Conclusion pour la classe A

Dans cette classe, l'étude des VC\_NA nous a permis de constater que ce type de verbalisations comparatives émerge dans un contexte où la prise de distance des élèves par rapport à l'objet langue n'est pas suffisamment assurée pour leur permettre d'adopter une démarche d'analyse comparative. Ils ne sont pas en position d'observateurs de la langue (ou des langues) sur laquelle ils travaillent, ce qui limite la mobilisation de leurs capacités métalinguistiques. Seule l'enseignante est dans la position distanciée, ce qui explique que ce soit elle, majoritairement, qui formule les verbalisations comparatives.

#### 9.5 La classe B : des VC\_E prises en charge par les élèves, sur de multiples niveaux d'analyse

Les résultats de l'analyse quantitative ont montré que, dans la classe B, les VC étaient très nombreuses. Il s'agit, en particulier, de VC\_E, prises en charge par le maître, et impliquant de multiples niveaux d'analyse de la langue. La classe B est également la classe dans laquelle apparaissent le plus de VC\_G, et la seule dans laquelle nous avons recensé des VC\_G de type global. Dans le détail des trois séances, voici comment les choses se présentent :

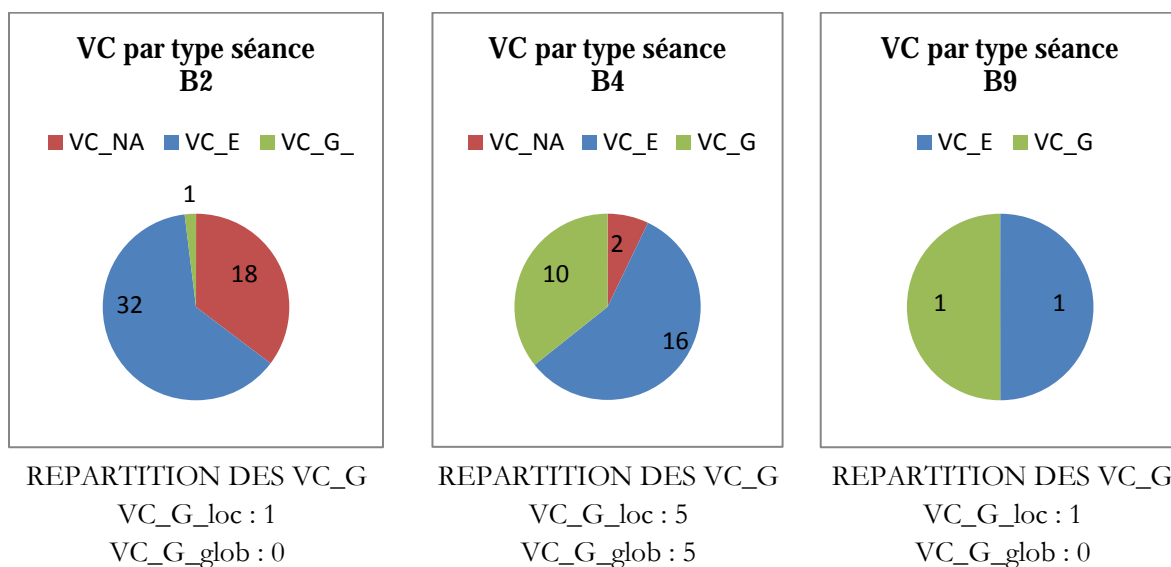


Figure 27 Nombre de VC par type pour la classe B

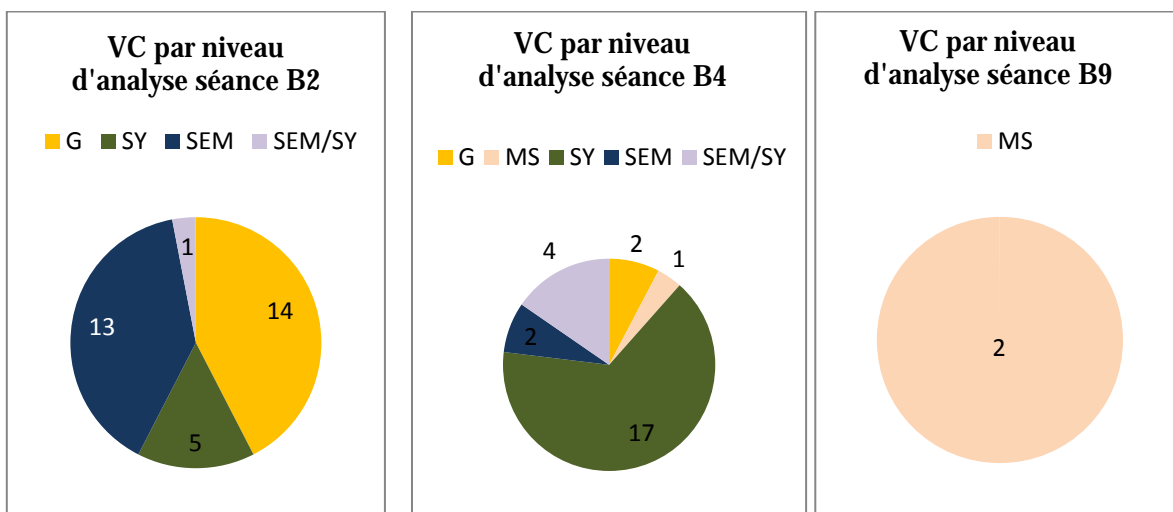


Figure 28 Nombre de VC par niveau d'analyse de la langue pour la classe B

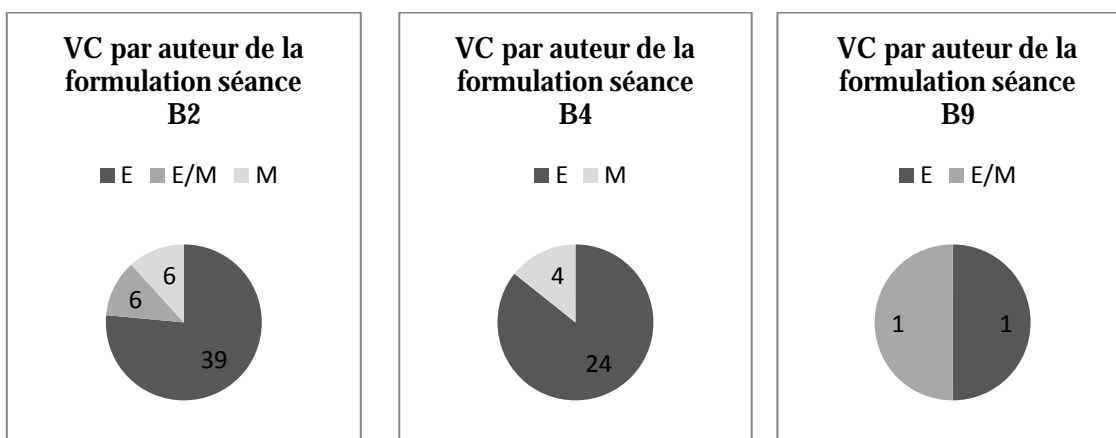


Figure 29 Nombre de VC par auteur de la formulation pour la classe B

Les résultats pour ces trois séances nous indiquent que:

- dans la classe B, la séance B9 se distingue des autres par le faible nombre de VC
- les VC\_E sont une constante quelles que soient les séances, mais sont particulièrement nombreuses en B2 et B4
- les niveaux d'analyse sont très diversifiés dans les séances B2 et B4.
- la prise en charge des VC par les élèves domine dans les trois séances.

Comme nous l'avons exposé en 9.3.1, le volume importante de VC en B2 et B4 peut s'expliquer, en premier lieu, par le choix de l'enseignante de présenter, dans ces séances, des corpus bi/multilingues qui seront utilisés sur une partie ou sur la totalité de la séance, et de placer les élèves dans une situation de recherche hypothético-déductive. Dans l'analyse qualitative qui va suivre, nous montrerons en quoi ce contexte de travail est susceptible 1) de favoriser le nombre important de VC analytiques (VC\_E et VC\_G) 2) d'expliquer le mode de prise en charge des VC par les élèves 3) de diversifier les niveaux d'analyse de la langue.

### 9.5.1 Séance B2

A de multiples égards, la séance B2 s'apparente à une séance d'éveil aux langues. L'enseignante a regroupé une longue liste d'expressions pour dire « Joyeux Noël » et « Bonne année » dans quarante langues. Une consigne de départ est donnée et les élèves travaillent par groupes. Il s'agit d'identifier quel est le nom et quel est l'adjectif dans les expressions « Joyeux Noël » et « Bonne année ». L'enseignante détaille les objectifs dans l'extrait suivant, issu de l'entretien mené avec elle avant la séance :

« L'objectif est pour aujourd'hui de remettre à plat les hypothèses que les élèves avaient construites dans l'élucidation des langues et (...) dans l'élucidation des mots (...) *nadal* [oc] *noël* [fr], et l'adjectif qui était joint ; et donc ils avaient, tu t'en souviens, ils avaient euh échafaudé plein d'hypothèses euh sur la taille des mots... citer lister toutes les hypothèses et les vérifier dans une seconde situation qui est très semblable à la précédente mais pas sur les mêmes expressions qui est pour souhaiter la bonne année voilà tout simplement (...) ; à la fois la place de l'adjectif ce que nous avons travaillé en anglais de façon assez intense ces derniers temps donc voir ce qu'il en est dans d'autres langues et voir aussi euh notre objectif, qui était celui de la première séance, savoir les choix des langues sur cet adjectif voilà, bon, *joyeux* [fr] c'était pour *noël* [fr] et voir pour l'année s'il en est de même si chaque langue fait des choix différents quant au sens. »

Les VC de cette séance sont inscrites dans un contexte de formulation d'hypothèses particulièrement prégnant, comme nous le montre l'extrait ci-dessous, où, en tout début de séance, l'enseignante s'adresse aux élèves pour expliquer le déroulement de celle-ci.

<p>1 M (...) l'objectiu d'auèi (...) anam seguir tres tempses dins lo primèr temps vos vau demandar de vos rementar las los diferents camins qu'aviatz bastits per ensajar de euh comprene quin èra lo mot que voliá dire <i>nadal</i> [oc] quin èra lo mot que n'èra l'adjectiu (...)</p>	<p>1 M (...) l'objectif d'aujourd'hui (...) nous allons suivre trois temps dans le premier temps je vais vous demander de vous rappeler les différents chemins que vous avez suivis pour essayer de comprendre quel était le mot qui voulait dire <i>nadal</i> [oc] quel était le mot qui en était l'adjectif (...) (Traduction)</p>
<p>3 M (...) puèi aquestes ipotèsis vos vau demandar d'anar ensajar de las verificar sus la pagina que vos presenta los diferents biais de dire la bona annada (...)</p>	<p>3 M (...) puis ces hypothèses je vais vous demander d'aller essayer de les vérifier sur la page qui vous présente la façon de dire la bonne année (...) (Traduction)</p>

Tableau 112 Extrait de la séance B2

Cette consigne se double d'une autre contrainte : celle de déduire, à partir de chaque hypothèse formulée, une règle générale sur le fonctionnement des langues, celles du corpus, mais pas seulement. La distinction entre hypothèse et règle n'est pas très claire pour les élèves, et une certaine confusion règne sur ce point, ce dont l'enseignante se rend compte. La formulation d'une règle n'est donc pas exigée systématiquement. Quoi qu'il en soit, cette démarche amène les élèves à aller vers un niveau d'abstraction de plus en plus élevé. Leur raisonnement repose sur la comparaison des signifiants du corpus, (nombreuses VC\_E), et évolue vers un niveau de conceptualisation de la langue important, pouvant aboutir à des hypothèses sur le fonctionnement des langues en général. L'exemple suivant le montre :

après avoir comparé les signifiants du corpus multilingue (VC\_E signalée entre crochets), l'élève formule une hypothèse en lien avec la comparaison qu'il vient d'opérer (en gras).

25 M [[ alara lo mot *nadal* [oc] perque es lo mai important doncas vòl dire que **mai important serà un mot mai cambiadissa serà sa forma** ]] B2.2 / (25 M [[ alors le mot *nadal* [oc] parce qu'il est le plus important donc ça veut dire que **plus un mot est important plus sa forme sera changeante**]] ) B2.2

Voici la liste des hypothèses formulées par les élèves tout au long de cette séance.

<p><u>Hypothèse a</u> Que las lengas càmbian mai lo mot « nadal » [oc] qu'es mai important. <u>Règle associée :</u> Mai important es lo mot, mai cambiadís serà.</p>	<p><u>Hypothèse a</u> Les langues changent plus le mot « nadal » [oc] qui est le plus important. <u>Règle associée</u> Plus le mot est important, plus il change.</p>
<p><u>Hypothèse b</u> « Bon » [oc] fa pas que 3 letras → doncas serà lo mai pichon dins las autras lengas. <u>Règle associée :</u> La talha del mot/longor càmbia pas tan qu'aquò entre las lengas.</p>	<p>Hypothèse b « Bon » [oc] ne fait que trois lettres → donc il sera le plus petit dans les autres langues. <u>Règle associée :</u> La taille du mot/la longueur ne change pas tant que ça entre les langues.</p>
<p><u>Hypothèse c</u> Dins d'autras lengas, l'adjectiu signifacará pas totjorn « bon » [oc], ne serà un autre, benlèu mai long.</p>	<p><u>Hypothèse c</u> Dans d'autres langues, l'adjectif ne signifiera pas toujours « bon » [oc], ce sera un autre, peut-être plus long.</p>
<p><u>Hypothèse d</u> Dins una meteissa lenga, comparar « Bon Nadal » et « Bona Annada » permet d'identificar cada mot.</p>	<p><u>Hypothèse d</u> Dans une même langue, comparer « Bon Nadal » [oc] et « Bona Annada » [oc] permet d'identifier chaque mot.</p>
<p><u>Hypothèse e</u> De lengas pòdon dísar « Bon Nadal » amb plan mai de mots, aqueles mots van significar quicòm mai, en mai.</p>	<p><u>Hypothèse e</u> Des langues peuvent dire « Bon Nadal » [oc] avec plein d'autres mots, ces mots vont signifier quelque chose de plus, en plus.</p>
<p><u>Hypothèse f</u> Las lengas pròchas geograficament emplegaràn de mots de forma pròcha (continent, en general). <u>Règle associée</u> Pròche geograficament → pròche en « forma de lenga ».</p>	<p><u>Hypothèse f</u> Les langues proches géographiquement emploieront des mots de forme proche (continent, en général). <u>Règle associée</u> Proche géographiquement → proche en forme de langue.</p>
<p><u>Hypothèse g</u> Mai emplegat es lo mot, mens lo càmbiaràn las lengas.</p>	<p><u>Hypothèse g</u> Plus le mot est employé, moins il change selon les langues</p>
<p><u>Hypothèse h</u> Las lengas que son mai pròchas de per las colonizacions se semblan. <u>Règle associée</u> Lo ligam istòric mena a un ligam entre las lengas.</p>	<p><u>Hypothèse h</u> Les langues qui sont plus proches de par la colonisation se ressemblent. <u>Règle associée</u> Le lien historique mène à un lien entre les langues.</p>

Tableau 113 Hypothèses et règles écrites au tableau par l'enseignante (une hypothèse suivie d'une règle, sauf c, d, e, g)

Ces hypothèses et règles sont notées au tableau d'après ce que les élèves observent dans le corpus. L'enseignante reformule leurs dires en les synthétisant et s'assure que ce qu'elle note est conforme à l'idée exprimée par les élèves. Son choix de rester en retrait et de limiter son propre rôle à la reformulation des hypothèses et à leur prise de notes au tableau place les élèves en situation de libre débat. On assiste, de ce fait, à de nombreuses répétitions d'hypothèses entre elles, argumentées par un élève, contredites par un autre, défendues par un autre encore. Nous pensons que c'est là une des raisons du nombre très élevé de VC dans cette séance, et de leur prise en charge, majoritaire, par les élèves. La présence d'un corpus construit, qui fait l'objet d'observations méthodiques faites par les élèves, pour lesquelles ils ont du temps, est également à prendre en compte. Il s'agit là d'une spécificité de la séance B2 par rapport aux autres séances du corpus.

De façon générale, l'analyse des VC de cette séance s'est révélée très complexe du fait de l'intrication quasi permanente entre un niveau d'analyse de type élémentaire, centré sur les signifiants et une analyse de type conceptualisante pouvant déboucher soit sur VC\_G, soit sur la formulation d'un savoir métalinguistique qui, pour émerger, a nécessité, à un moment où un autre, que des opérations de comparaison aient eu lieu.

Venons-en, à présent, à l'analyse proprement dite des VC. Pour répondre à la consigne et identifier où est l'adjectif et où est le nom dans les expressions des corpus d'expression pour signifier « Joyeux Noël » et « Bonne année » (« bon nadal » et « bona annada » en occitan) les élèves prennent comme langue de référence l'occitan (présent dans le corpus) et tentent de retrouver, dans les autres langues, les mots pour dire « bon », « bona », « nadal » et « annada ». Le tableau ci-dessous récapitule les données dont ils disposent :

Syntagme nominal A « Joyeux Noël » en 40 langues	Syntagme nominal B « Bonne année » en 40 langues
Sous-paradigme A1.1 : Adjectifs pour exprimer « joyeux »	Sous-paradigme B1.1 Adjectifs pour exprimer « bonne »
Sous-paradigme A1.2 Noms pour exprimer « Noël »	Sous-paradigme B1.2 Noms pour exprimer « année »

*Tableau 114 Données linguistiques des corpus multilingues*

Dans la séance précédente, puisqu'ils ne disposaient que du corpus pour exprimer « Joyeux Noël », les élèves n'avaient que comme possibilité de travailler sur l'axe paradigmatique en comparant les unités entre elles pour tenter de retrouver, dans chaque langue, le(s) mot(s) pour dire « joyeux » et le(s) mot(s) pour dire « Noël ». Avec un second corpus (« Bonne année », en 40 langues), les élèves ont également la possibilité de travailler sur l'axe syntagmatique pour confirmer ou infirmer les résultats obtenus lors de leur première recherche, en confrontant les éventuels éléments communs aux deux expressions (par exemple, la répétition de l'adjectif, comme en italien : « **buon** natale » et « **buon** anno ». C'est ce qu'exprime l'hypothèse *d*, qui est en réalité une hypothèse de méthodologie : « Dans une même langue comparer « Bon Nadal » et « Bona Annada » permet d'identifier chaque mot ». Ce travail sur l'axe syntagmatique est illustré dans l'exemple suivant :

B2. 17	B2. 17
93 E8 ieu preni coma exemple una lenga lo castelhan	93 E8 moi je prends comme exemple une langue le castillan
94 M òc mas amb la comparason amb quinas autras ?	94 M oui mais en comparaison avec quelles autres ?
95 E8 [[ castelhan mas entre <i>bona annada</i> [oc] e <i>bon nadal</i> [oc] et i a <i>bon</i> [oc] e <i>bon</i> [oc] ]]	95 E8 [[ castillan mais entre <i>bona annada</i> [oc] et <i>bon nadal</i> [oc] et il y a <i>bon</i> [oc] et <i>bon</i> [oc] ]]
96 M ah ! XXX < d'acòrdi >	96 M ah ! XXX < d'accord >
97 E8 e per exemple [[ en castelhan doncas <i>bon nadal</i> [oc] es <i>feliz navidad</i> [esp] e per <i>bona annada</i> [oc] es <i>feliz año nuevo</i> [esp] doncas ja vesèm que <i>año nuevo</i> [esp] es euh vòl díser a pus près <i>novèla annada</i> [oc] mas per en estre segur podèm pas euh <i>feliz</i> [esp] es dins los dos mots e coma <i>feliz</i> [esp] ben fa que un mot que tornam repetar dins los dos mots es <i>bon</i> [oc] doncas podèm saber que <i>feliz</i> [esp] vòl díser <i>bon</i> [oc] e que lo mot que càmbia es <i>nadal</i> [oc] o <i>annada</i> [oc] ]]	97 E8 et par exemple [[ en castillan <i>bon nadal</i> [oc] c'est <i>feliz navidad</i> [esp] et pour <i>bona annada</i> [oc] c'est <i>feliz año nuevo</i> [esp] donc déjà on voit que <i>año nuevo</i> [esp] c'est euh ça veut dire à peu près <i>novèla annada</i> [oc] mais pour en être sûr on ne peut pas euh <i>feliz</i> [esp] c'est dans les deux mots et comme <i>feliz</i> [esp] ben ça ne fait qu'un mot qu'on répète dans les deux mots c'est <i>bon</i> [oc] donc on peut savoir que <i>feliz</i> [esp] veut dire <i>bon</i> [oc] et que le mot qui change c'est <i>nadal</i> [oc] ou <i>annada</i> [oc] ]] (Traduction)

Tableau 115 Exemple de comparaison des unités linguistiques sur l'axe syntagmatique

Leur raisonnement s'appuie à la fois sur l'aspect formel des termes (longueur, composition graphique) et sur la place de l'un par rapport à l'autre (dans « bon nadal » et « bona annada », l'adjectif est placé avant le nom, mais ce n'est pas le cas dans toutes les langues. Dans cet exemple comme dans beaucoup d'autres, la langue de référence des élèves est l'occitan, et c'est à partir de cette langue qu'ils vont construire le fil d'Ariane qui leur permettra d'identifier, dans les autres langues, le nom et l'adjectif. Lorsqu'ils travaillent sur l'axe paradigmatique, on constate que la stratégie des élèves consiste à tenter de reconstituer un réseau de mots qu'ils identifient comme morphologiquement proches (*Kristmas/Christmas, Nadal / Natale*, etc).

Tout au long de ce travail, qui s'apparente à une enquête, les élèves vont être confrontés à différents questionnements, certains revêtant plus d'intérêt que d'autres. Ainsi, à travers l'observation des ressemblances formelles entre les unités linguistiques (niveau graphie), les élèves supposent que les mots changent d'une langue à l'autre en fonction de leur « importance ». Ceci va devenir une véritable préoccupation pour eux. Le nom commun (« nadal », « annada ») est identifié par tous les élèves comme étant « le plus important », mais le débat tourne autour des conséquences de cette importance : le mot « important » (celui qui signifie « nadal » et « annada ») va-t-il varier d'une langue à l'autre du fait de son importance, chaque langue se l'appropriant et le modelant à sa guise ou, au contraire, conserver des traits formels identiques ? Cette question, qui est formulée dans l'hypothèse *a* et est sous-entendue dans l'hypothèse *g*, occupe une grande partie de la réflexion des élèves au point de faire l'objet d'un débat contradictoire entre eux. On comprend ainsi la récurrence de VC sémantiques dans le corpus. Derrière ce débat affleure la notion d'emprunt linguistique, bien que ces termes ne soient pas employés (hypothèse *f*) « Les

langues proches géographiquement emploieront des mots de forme proche (continent, en général) ».

B2.1	B2.1
24 E2 [[ las lengas van mai cambiar <i>nadal</i> [oc] que lo mot <i>bon</i> [oc] per de que <i>nadal</i> [oc] es lo mot lo mai important dins euh la frasa ]]	24 E2 [[ les langues vont plus changer le mot <i>nadal</i> [oc] que le mot <i>bon</i> [oc] parce que <i>nadal</i> [oc] est le mot le plus important dans euh la phrase ]] (Traduction)
B2.35	B2.35
143 E4 [[ que coma <i>nadal</i> [oc] euh es ++ es fôrça important e ben dins cada lenga càmbia ? ]]	43 E4 [[ comme <i>nadal</i> [oc] euh est est forcément plus important et bien dans chaque langue il change ? ]] (Traduction)

Tableau 116 Exemple de VC\_E portant sur la question de l'importance des mots

La confrontation des signifiants entre eux tourne essentiellement autour de trois questions : la signification de l'adjectif, la longueur des mots, et le nombre de mots dans la phrase. On en trouve la trace à travers les nombreuses VC\_E. Ils impliquent respectivement les niveaux sémantique, graphique et syntaxique. Le tableau ci-dessous fournit un exemple pour chacune de ces questions.

VC_E (SEM) portant sur la signification de l'adjectif	
B2.9	B2.9
50 E3 [[ èra es pas fôrçadament euh <i>bon</i> [oc] dins las lengas de còps es <i>polit</i> [oc] de còps es euh <i>joiós</i> [oc] ]]	50 E3 [[ c'était pas forcément euh <i>bon</i> [oc] dans les langues parfois c'est <i>polit</i> [oc] parfois c'est euh <i>joiós</i> [oc] ]] (Traduction)
VC_E (G) portant sur la longueur des mots	
B2.12	B2.12
77 E6 [[ dins las autras lengas èra pas <i>bon</i> [oc] èra benlèu <i>joiós</i> [oc] e doncas que i auria plen de letras e doncas mai que <i>nadal</i> [oc] ]]	77 E6 [[ dans les autres langues c'était pas <i>bon</i> [oc] c'était peut-être <i>joiós</i> [oc] et donc qu'il y aurait plein de lettres et donc plus que <i>nadal</i> [oc] ]] (Traduction)
VC_E (SY) portant sur le nombre de mots dans la phrase	
B2.22	B2.22
103 E9 [[ <i>Krismas dina nal vaagetoukkel</i> [tam] e i a mantunes mots mai o mens + doncas pòt euh pòt i aver tanben mai de dos mots 104 M alara dins çò que nosautres disèm bon <i>nadal</i> [oc] 105 Ex es en quatre mots 106 M òc exactament bon <i>nadal</i> [oc] en dos mots e i a de lengas que lo pòdon dire en fôrça mai de mots es aquò que vòls dire Julien ? 107 Ex òc n'i a un ont i a sièis mots ]]	103 E9 [[ <i>Krismas dina nal vaagetoukkel</i> [tam] et il y a plusieurs mots plus ou moins donc il peut euh il peut y avoir aussi plus de deux mots 104 M alors dans ce que nous autres nous disons <i>bon nadal</i> [oc] 105 Ex c'est en quatre mots 106 M oui exactement <i>bon nadal</i> [oc] c'est en deux mots et il y a des langues qui peuvent le dire en beaucoup de mots c'est ça que tu veux dire Julien ? 107 Ex oui il y en a un où il y a six mots ]] (Traduction)

Tableau 117 Exemples de VC\_E pour les niveaux sémantique, graphique et syntaxique



Ces trois éléments se retrouvent par la suite dans de nombreuses VC\_E de synthèse :

<p>117 E9 e ben euh que aprèp euh [[ <i>bon</i> [oc] pòt estre <i>bon</i> [oc] ]] <b>B2.26</b> [[ pòt estre abans a la fin ]] <b>B2.27</b> [[ mai o mens long ]] <b>B2.28</b> (...)</p> <p>119 E9 [[ e pòt èstre significat per una altra causa per exemple <i>año nuevo</i> [esp] euh <i>nouvel an</i> [fr] e nosaus disèm sonque <i>bonne année</i> [fr] o causas coma aquò ]] <b>B2.30</b> que per exemple [[ en castelhan que i a i a tres mots ]] <b>B2.31</b></p>	<p>117 E9 e ben euh que après euh [[ <i>bon</i> [oc] peut être <i>bon</i> [oc] ]] [[ il peut être avant à la fin ]] [[ plus ou moins long ]]</p> <p>118 (...)</p> <p>119 E9 [[ et ça peut être signifié par une autre chose par exemple <i>año nuevo</i> [esp] euh <i>nouvel an</i> [fr] et nous on ne dit que <i>bonne année</i> [fr] ou des choses comme ça ]] par exemple [[en castillan il n'y a il n'y a que trois mots ]] (Traduction)</p>
---	--

Tableau 118 : VC\_E de synthèse (B2.26, B2.27, B2.28, B2.30, B2.31)

Nous ferons remarquer que les élèves élaborent parfois des règles à partir de leurs propres références linguistiques et culturelles, en supposant, par exemple, que l'adjectif est le mot le plus court (« bon » ou « bona » en occitan) ou qu'il est placé en premier. Se référant à l'occitan, ils utilisent un critère graphique qui est celui de la taille du mot, comme dans l'exemple suivant :

28 E2 òc euh es que [[ *bon* [oc] fa que tres letras e es mai pichon que *nadal* [oc] que fa cinc ]] e euh [[ pensi que pas dins pas dins totes las lengas mas dins fòrça euh euh van botar *bon* [oc] mai pichon que *nadal* [oc] ]] (B2.4)

28 E2 oui euh c'est que [[ *bon* [oc] ne fait que trois lettres et il est plus petit que *nadal* [oc] qui en fait cinq ]] et euh [[ je pense que pas dans toutes les langues mais dans beaucoup euh euh mettre *bon* [oc] va être plus petit que *nadal* [oc] ]] (B2.4)

Cette VC\_E donne lieu à la formulation de la seule VC\_G (globale) de la séance, lorsque l'enseignante reformule la pensée de E2 pour en faire une hypothèse :

31 M doncas es a dire que [[ los mots quand son pichons son pichons dins totas las lengas ]]

31 M donc c'est à dire que [[ les mots quand ils sont petits ils sont petits dans toutes les langues ]]

Cette hypothèse est débattue, plus loin, par deux élèves :

<p>B2.9</p> <p>50 E3 [[ èra es pas fòrçadament euh <i>bon</i> [oc] dins las lengas de còps es <i>polit</i> [oc] de còps es euh <i>joïós</i> [oc] ]]</p>	<p>B2.9</p> <p>50 E3 [[ c'était pas forcément euh <i>bon</i> [oc] dans les langues parfois c'est <i>polit</i> [oc] parfois c'est euh <i>joïós</i> [oc] ]]</p>
<p>B2.10 et B2.11</p> <p>73 E5 [[ <i>bon</i> [oc] va pas estre tot lo temps lo mai fòrça enfin tot tot tot lo temps lo mai pichon ]] e va èstre enfin [[ es sovent en occitan qu'es euh mai pichon e en francés c'est <i>joyeux Noël</i> [fr] ]]</p>	<p>B2.10 et B2.11</p> <p>73 E5 [[ <i>bon</i> [oc] ne va pas être tout le temps très enfin tout tout tout le temps le plus petit ]] et ça va être enfin [[ c'est souvent en occitan que c'est euh plus petit et en français c'est <i>joyeux Noël</i> [fr] ]]</p>

Tableau 119 : VC\_E B9, B2.10 et B2.11

La séance ne se conclut pas sur la vérification de l'ensemble des hypothèses, qui est prévue pour une séance ultérieure. Dans cet ensemble, très dense, de VC, on notera, pour terminer, la présence non négligeable de VC\_NA, dont on relève une concentration importante lorsqu'est posée (implicitement), la question des familles de langues :

129 E3 òc mas euh mon ipotèsi es que i a mantunes lengas que son pas trop luènh

129 E3 oui mais euh mon hypothèse c'est qu'il y a plusieurs langues qui ne sont pas trop loin

Cette hypothèse amène de nombreuses VC\_NA, centrées sur l'idée de « ressemblances » et de « différences » entre les mots, sans qu'il soit possible d'identifier un niveau d'analyse. Nous fournissons dans le tableau suivant une liste, non exhaustive, de ces verbalisations non analytiques.

B2.32	B2.32
129 E3 [[ i a de mots que se ressemblan en meteis mots enfin de mots que se ressemblan per exemple <i>jul</i> [dan] <i>jòule</i> [est] o <i>jól</i> [fer] ]]	129 E3 [[ il y a des mots qui se ressemblent en mêmes mots enfin des mots qui se ressemblent par exemple <i>jul</i> [dan] <i>jòule</i> [est] ou <i>jól</i> [fer] ]] (Traduction)
B2.37	B2.37
196 E3 [[ l'èspanhòl e l'occitan se ressemblan un pauc ]]	196 E3 [[ l'espagnol et l'occitan se ressemblent un peu ]] (Traduction)
B2.39	B2.39
226 E7 [[ l'èspanha e l'america del sud es pas fòrçament pròche mas euh las lengas se semblan ]]	226 E7 [[ l'èspanha e l'america del sud es pas fòrçament pròche mas euh las lengas se semblan ]] (Traduction)

Tableau 120 Exemples de VC\_NA (séance B2)

Ces VC\_NA occupent les échanges jusqu'à la fin de la séance. Mises en perspective avec les nombreuses VC\_E où les élèves s'attachent à analyser les mots sous leurs aspects formels, on voit à quel point la notion la « ressemblance » entre les mots est importante pour les élèves. Face à la diversité linguistique du corpus, les élèves se concentrent sur les éléments formels dont ils disposent et oscillent entre des remarques métalinguistiques (les VC\_NA) sur le signifiant, et des VC-E qui rendent compte d'une manipulation opérée par celui-ci (compter les lettres, les comparer entre elles...). Ce sera là notre conclusion : dans un contexte de recherche, qui favorise l'émergence de nombreuses VC, la profusion de celles-ci semble alimenter une réflexion à la fois individuelle et collective qui amène les élèves à échafauder des explications à ce qu'ils observent, comme le fait E3 en B2.37, ce qui nourrit la réflexion et permet de relancer la démarche d'observation. La question qui se pose, à ce niveau de l'analyse, est, pour nous, celle du rôle de l'enseignant face à cette profusion de verbalisations, mais aussi celle des « clés » données aux élèves pour leur permettre de mener à bien leur démarche comparative, entre le tâtonnement nécessaire lié à la découverte d'un corpus multilingue et la possibilité de s'appuyer sur des savoirs métalinguistiques pertinents, à-même de fonder de nouvelles découvertes. Nous allons en reparler avec l'analyse de la séance qui suit.

### 9.5.2 Séance B4

Dans la séance B4, la notion d'hypothèse n'est pas posée d'emblée par l'enseignante mais les élèves, placés dans une situation de travail similaire à B2, utilisent fréquemment cette terminologie. Cette séance est la deuxième consacrée à la découverte du latin. Pour aborder cette langue (dite « morte »), l'enseignante place les élèves dans un contexte proche de celui de la grammaire-traduction. L'enseignante a elle-même traduit quelques vers du poème latin (*Orphée et Eurydice*) en occitan et va se servir de ce support écrit bilingue tout au long de la séance :

« Alors dans un premier temps on va partir donc du texte que je leur avais donné et on va commencer peut-être par mettre on va se limiter à entre deux et quatre vers uniquement (...) on va commencer à peut-être mettre en commun la recherche qu'ils ont déjà entrepris tout seuls de leur propre initiative ils ont déjà commencé à tracer des traits à relier des mots mettre ça en commun on va passer vingt une vingtaine de minutes à débattre de ça et ensuite on va essayer de de voir dans un premier temps déjà euh le vérifier un peu le ces hypothèses-là est-ce que c'est est-ce qu'on est tous d'accord que c'est vraiment ce mot latin qui correspond à ce mot occitan (...) »

La séance est divisée en deux phases : dans la première, les élèves doivent appairer des mots ou des groupes de mots entre la version en latin et la version en occitan du poème. Ils sont par groupes, et doivent réfléchir collectivement. Le poème est projeté au tableau, et les élèves viennent relier ce qui leur paraît aller ensemble entre chaque vers latin et sa traduction en occitan. Dans la deuxième phase, l'enseignante souligne elle-même un terme dans l'une des langues et demande aux élèves, un à un, d'en trouver l'équivalent dans l'autre langue. Seule la première phase de travail contient des VC. La démarche des élèves, très analytique, (on ne relève que deux VC\_NA), s'élabore dans la mise en perspective des vers latin et occitan, deux par deux, ce qui ne les empêche pas de prendre en compte la totalité du texte pour nourrir leur réflexion. Cet exercice les confronte à la différence de fonctionnement entre les deux langues. Dans ce contexte de recherche hypothético-déductive, nous avons recensé, comme dans B2, un nombre important de VC\_E, mais surtout, un nombre important de VC\_G, nulle part égalé dans le corpus. Le fait que cette séance repose, comme la séance B2, sur une observation en groupes d'un corpus important proposé par l'enseignant est sûrement un paramètre décisif.

C'est également dans cette séance qu'a été recensée la totalité des cas de VC\_G globales). On peut rapprocher ce constat des remarques faites précédemment concernant la forte concentration des VC dans la classe B en général: non seulement le type de démarche proposé en B2 et B4 favorise, visiblement, la production de nombreuses verbalisations comparatives, mais on constate que, parmi ces verbalisations, certaines atteignent un niveau de conceptualisation (VC\_G) plus important que celles recensées dans les autres classes. Pour la séance B4, nous souhaitons mettre en avant cette spécificité, en étudiant les contenus et les conditions d'émergence de ces VC\_G. En effet, dans la réalisation de la consigne de travail, lorsqu'ils appairer les mots ou les groupes de mots entre eux, les élèves constatent qu'il n'est pas possible de procéder à une traduction mot à mot des termes entre les deux langues et sont constamment confrontés à la question de l'expression du signifié à travers les constituants de la phrase. Cette question occupe la plus grande partie des échanges et génère beaucoup de VC impliquant les niveaux sémantique et

syntaxique de la langue, soit séparément, soit conjointement (cas de double niveau SEM/SY).

B4.7 (VC_E) (SEM) 81 E5 [[ a mon vejaire tròbi pas res enfin dins la frasa que i a marcada i a pas de mot que lo definís ]]	B4.7 (VC_E) (SEM) 81 E5 [[ à mon avis je ne trouve rien enfin dans la phrase qu'il y a marquée il n'y a pas de mot qui le définit ]] (Traduction)
B4.14 (VC_E) (SY) 121 E1 (...) [[ i a mai de mots en occitan ]]	B4.14 (VC_E) (SY) 121 E1 (...) [[ il y a plus de mots en occitan ]] (Traduction)
B4.28 (VC_G_loc) (SEM/SY) 306 E4 [[ benlèu que i a euh dos mots en occitan que son desseparats dels autres mots mas que van díser un sol mot en latin ]]	B4.28 (VC_G_loc) (SEM/SY) 306 E4 [[ peut-être qu'il y a deux mots en occitan qui sont séparés des autres mots mais qui ne veulent dire qu'un seul mot en latin ]] (Traduction)

Tableau 121 Exemples de VC portant sur les niveaux SEM, SY et SEM/SY

Nous souhaitons, pour poursuivre l'analyse, nous intéresser plus spécifiquement aux VC\_G globales, qui sont une spécificité de cette séance. Nous en avons dénombré 5. Elles apparaissent groupées : par trois en début de séance puis par deux à la fin. Nous considérerons ici les trois premières car elles reflètent d'après nous l'aboutissement d'un processus de réflexion dont nous souhaitons rendre compte. La réflexion commence à partir de l'intervention de l'enseignante, au tout début de la séance :

50 M [[ agatchatz çò que çò que ditz Marlène es que de còps se pòt aver mai o mens de mots en latin que non pas en occitan mai o mens ]] (VC\_G\_loc)

(50 M [[ regardez ce que ce que dit Marlène c'est que parfois il peut y avoir plus ou moins de mots en latin qu'en occitan plus ou moins ]])

A partir de ce constat, les élèves formulent une série de VC\_E portant sur de la syntaxe qui s'achève, en B4.7, par l'idée que le verbe conjugué « es » en occitan (3<sup>ème</sup> personne du singulier) puisse ne pas être exprimé en latin :

81 E5 [[ a mon vejaire tròbi pas res enfin dins la frasa que i a marcada i a pas de mot que lo definís ]]

(81 E5 [[ à mon avis je ne trouve rien enfin dans la phrase qui est marquée il n'y a pas de mot qui le définit ]])

Cette idée suscite de nombreuses réactions chez les élèves, exprimées à travers des VC\_G globales :

B4.9 93 E9 [[ es que pòt pas se traduire per de que existís pas dins la lenga ]]	B4.9 93 E9 [[ c'est que ça ne peut pas se traduire parce que ça n'existe pas dans la langue ]] (Traduction)
---	--

B4.10	B4.10
94 M [[ doas frases que significan la mèma causa mas dins doas lengas differentas utilizan pas necessarament lo meme nombre de mots ]]	94 M [[ deux phrases qui signifient la même chose mais dans deux langues différentes n'utilisent pas nécessairement le même nombre de mots ]] (Traduction)
B4.11	B4.11
95 E6 [[ de còps dins una lenga coma se ditz pas parièr per lo revirar dins una altra sèm obligats de rajotar de mots perque i un sens se non vòl dire pas res ]]	95 E6 [[ parfois dans une langue comme ça ne se dit pas pareil pour le traduire dans une autre langue on est obligés de rajouter des mots parce que il y a un sens sinon ça ne veut rien dire ]] (Traduction)

*Tableau 122 : VC\_G globales*

Par rapport aux autres types de VC, on voit qu'est franchi, avec les VC\_G, un degré supérieur dans la conceptualisation de la langue, qui permet de toucher du doigt des concepts clés de la linguistique. Nous pensons donc que les VC\_G peuvent concourir à l'élaboration de savoirs métalinguistiques utiles aux élèves. Il nous semble cependant intéressant de considérer la place de l'enseignant dans cette élaboration. On l'a vu avec la séance B2, et on le voit à présent dans la séance B4 : les élèves sont capables de faire preuve de recul par rapport aux langues comparées et de tirer des conclusions à partir de leurs observations. Lorsque les élèves sont placés dans une situation de recherche, celles-ci sont denses, tant en nombre qu'en contenu. La question qui nous intéresse alors ne concerne plus tant les aptitudes des élèves à comparer les langues et à en parler que le rôle de l'enseignant dans ce travail. Comment l'enseignante accueille-t-elle ce savoir lorsque ce n'est pas elle qui le formule ? La différence entre la séance B2 et la séance B4 se joue principalement ici. Dans la séance B2, nous avons pu constater que l'enseignante avait choisi de rester en retrait et de limiter ses interventions à la reformulation des hypothèses des élèves, qu'elle notait au tableau. Dans la séance B4, tout en gardant une posture distanciée, son rôle consiste également à valider ce qui est proposé, quand elle le juge nécessaire. Elle intervient donc de temps à autre pour éviter que les élèves se perdent en conjectures. C'est ce qu'elle explique aux élèves, dans l'extrait suivant :

194 M per vos ajudar a un moment aquí me vau permetre benlèu mai d'intervencions que de costuma hein que de tal biais que tot ara vos ai escafat quicòm per vos ajudar sus la rota (...) per evitar de vos véser perdre

(194 M pour vous aider à un moment ici je vais me permettre peut-être plus d'interventions que d'habitude hein de la même sorte que tout à l'heure je vous ai effacé quelque chose pour vous aider en route (...) pour éviter de vous voir vous perdre)

Tout en laissant le temps aux élèves de tâtonner, de formuler leurs hypothèses et de les confronter entre elles, l'enseignante se réserve la possibilité d'intervenir, ponctuellement, de différentes façons : en rectifiant un tracé au tableau lorsque des mots ou des groupes de mots sont mal appariés (130M), en donnant des indices (172 M), ou encore en confirmant/infirmant des hypothèses (211M) :

130 M bon alara se me permetètz euh vau me vau permettre de far una tota + euh d'escafar un brica de quicòm per permettre de vos tornar lançar las soscadis	130 M bon alors si vous me permettez euh je vais je vais me permettre de faire une toute euh d'effacer un peu de quelque chose pour vous permettre de relancer les recherches
172 M euh agachatz aquí soi d'acòrdi avètz encadrat <i>dins la lutz</i> [oc] mas euh vos euh encoratji a ensajar de cercar que coma vesèm que [[ l'occitan a besonh aquí de dos mots per revirar un mot latin de còps podètz aver mantunes mots en occitan qui correspondon a mantunes mots en latin ]] donc agachatz efectivament aquí <i>luce</i> [lat] sèm d'acòrdi que se deu religar a aquel grop de mots mas benlèu pas <i>luce</i> [lat] tot sol + te'n dirai pas pus	172 M euh regardez ici je suis d'accord vous avez encadré <i>dins la lutz</i> [oc] mais euh je vous encourage à essayer de chercher que comme on voit que [[ l'occitan a besoin ici de deux mots pour traduire un seul mot latin parfois vous pouvez avoir plusieurs mots en occitan qui correspondent à plusieurs mots en latin ]] donc regardez effectivement ici <i>luce</i> [lat] on est d'accord qu'il doit être relié à ce groupe de mots mais peut-être pas <i>luce</i> [lat] tout seul je ne t'en dirai pas plus
211 M alara <i>dins</i> [oc] Marlène se me permeti <i>dins</i> [oc] es exprimit en latin es pas non exprimit en latin si es exprimit en latin mas euh alara X doncas aquí vos podètz pas permettre de lo raiar en occitan coma se lo latin l'exprimissiá pas si si l'exprimís	211 M alors <i>dins</i> [oc] Marlène si je peux me permettre <i>dins</i> [oc] est exprimé en latin il n'est pas non exprimé en latin si il est exprimé mais euh alors donc ici vous ne pouvez pas vous permettre de le rayer en occitan comme si le latin ne l'exprimait pas si si il l'exprime

Tableau 123 Exemples d'interventions de l'enseignante

Au terme de la première phase de travail, l'enseignante valide les découvertes faites par les enfants concernant le lien entre l'expression du signifié et les constituants de la phrase (307M), alors qu'en B2, ce travail, titanique il faut dire, était reporté à la séance suivante.

306 E4 ben euh euh pensi que euh tot ara avèm soscat sus aquò mas euh podèm dire que i a [[ benlèu que i a euh dos mots en occitan que son desseparats dels autres mots mas que van diser un sol mot en latin ]]	306 E4 ben euh euh je pense que tout à l'heure on a réfléchi là-dessus mais euh je peux dire qu'il y a [[ peut-être qu'il y a euh deux mots en occitan qui sont séparés des autres mots mais qui veulent dire un seul mot en latin ]]
307 M mmh exactement aquò me pensi que l'avèm plan mesurat aquò hein	307 M mmh exactement ça je pense qu'on l'a bien mesuré hein

Tableau 124 Exemples d'interventions de l'enseignante

Nous concluons en disant que, bien que plaçant les élèves dans une démarche de travail commune (situation de recherche, analyse hypothético-déductive, partage de la réflexion), la séance B2 et la séance B4 diffèrent sur de nombreux plans. Nous retiendrons la chose suivante : comportant un volume plus restreint de VC et une diversité moindre des niveaux d'analyse que B2 (qui s'explique par la nature du corpus présenté), la séance B4 présente en revanche un niveau plus élevé dans la conceptualisation de la langue et un étayage enseignant plus soutenu, ce qui permet de parvenir à des conclusions plus abouties en termes de savoirs métalinguistiques.

### 9.5.3 Séance B9

La séance B9 est une séance de découverte de l'italien. Elle présente donc un point commun avec B4 (découverte du latin), mais la comparaison s'arrête là. En effet, alors que

B4 place les élèves dans un contexte de traduction et dans une situation de recherche à l'écrit, B9 a, comme A1 et A5, le profil d'un cours de langue étrangère fondé sur l'approche communicative. Les élèves travaillent d'abord en compréhension orale à partir d'une vidéo de cuisine, puis répondent à des questions écrites concernant les ingrédients de la recette. Enfin, en fin de séance, un moment est consacré à l'étude d'un fait de langue : le marquage du pluriel en italien. Les interactions que nous avons analysées sont celles recueillies à ce moment.

La séance B9 diffère des autres séances de la classe B par son faible nombre de VC, qui sont au nombre de deux. Il s'agit en fait d'une très longue séquence comparative, qui se déroule sur plusieurs tours de parole (de 14M à 38M) dans laquelle nous avons pu isoler une VC\_E et une VC\_G, impliquant toutes deux le niveau morphosyntaxique de la langue. Alors que les VC\_E de B2 et de B4 portent sur plusieurs objets d'étude différents, les VC de B9 ne se centrent que sur une question, à laquelle il s'agit d'apporter une réponse claire :  
 1 M bon abans de clavar l'activitat avètz trobada la solucion alara en aquela afar de finala en O e de finala en I perque nos cal pas quitar abans d'aver trobada una X an aquela question alara Martin  
 1M bon avant de clôturer l'activité vous avez trouvé la solution alors pour cette affaire de finale en O et de finale en I parce qu'il ne faut pas nous quitter avant d'avoir trouvé une X sur cette question allez Martin (Traduction)

Cette question inaugure le moment où l'enseignante souhaite revenir sur ce que les élèves ont remarqué, à savoir que les noms communs se terminent, en italien, soit par O soit par I. Elle souhaite terminer la séance en élucidant cette « affaire », mais il reste peu de temps. Il s'agit donc ici de faire émerger un savoir grammatical plurilingue, au moment où les élèves sont détachés du sens (la phase de compréhension orale puis écrite étant terminée). Pour rappel, dans les séances A1 et A5, ce moment d'étude formelle de la langue n'a pas eu lieu. Bien que les deux VC soient prises en charge conjointement par l'enseignante et un ou plusieurs élèves, nous avons attribué à la VC\_E (B9.1) le mode de prise en charge de type E/M, car c'est plutôt l'enseignante qui impulse le questionnement et oriente le raisonnement, et à la VC\_G (B9.2) le mode de prise en charge de type E car il nous semble que l'élève prend plus en charge la réflexion, même si l'enseignante intervient.

B9.1	B9.1
14 M [[ quand i a <i>due</i> [it] <i>centi</i> [it] aquò son de quantitats que demandan un singular o un plural ? dos ? un plural evidentament + se avèm en occitan disèm dos <i>piment</i> [*òc] soi obligada de botar qué aquí ?	14 M [[ quand il y a <i>due</i> [it] <i>centi</i> [it] ça ce sont des quantités qui demandent un singulier ou un pluriel ? deux ? un pluriel évidemment si on a en occitan si on dit deux <i>piment</i> [*òc] je suis obligée de mettre quoi ici ?
15 Ex euh un S	15 Ex euh un S
16 M una S en occitan soi obligada de metre una S + se lo fau en francés botarai una	16 M un S en occitan je suis obligée de mettre un S si je le fais en français je mettrai un
17 (plusieurs) < una S >	17 (plusieurs) < un S >
18 M una S tanben bon e alara agacham en italian de qué de qu'avèm ? alara <i>due peperoncini rossi o del peperoncino macinato</i> [it] alara agatchatz aquò ah totjorn me manca de futres doncas avèm vos cal se passam en occitan dos dos piments o de piment <i>macinato</i> [it] <i>en polvera</i> [òc]	18 M un S aussi bon et alors voyons en italien qu'est-ce qu'on a ? <i>due peperoncini rossi o del peperoncino macinato</i> [it] alors regardez ça ah il me manque toujours des feutres donc on a il vous faut si on passe à l'occitan <i>dos dos piments o de piment</i> [oc] <i>macinato</i> [it] <i>en polvera</i> [òc] tu vois ici on

<p>veses aquí poirem dire <i>molinat</i> [òc] euh <i>en polvera</i> [òc] doncas aquí avèm un plural e un singular global alara agatchatz çò que balha en italian + dins vòstra frasa avètz qué ? <i>due peperoncini rossi o del peperoncino macinato</i> [it] ]]</p>	<p>pourrait dire <i>molinat</i> [òc] euh <i>en polvera</i> [òc] donc ici on a un pluriel et un singulier alors regardez ce que ça donne un italien dans votre phrase vous avez quoi ? <i>due peperoncini rossi o del peperoncino macinato</i> [it] ]] (Traduction)</p>
--	--

Tableau 125 : VC\_E B9.1

Dans la VC\_E, l'enseignante opère une sorte de synthèse des données qui vont permettre d'engager la réflexion des élèves. Elle traduit en occitan les termes italiens rencontrés dans la recette (*due peperoncini rossi o del peperoncino macinato*) pour mettre en évidence que le marquage du pluriel du nom se fait avec la lettre S, comme en français, là où l'italien utilise la terminaison I. Cette VC\_E est un tremplin pour la VC\_G qui suit, et qui clôtüre la séance :

B9.2	B9.2
19 [[ E3 ben òc quand i a <i>dos piments</i> [òc] es al plural doncas aquí i a una S	19 [[ E3 ben oui quand il y a <i>dos piments</i> [òc] c'est au pluriel donc ici il y a un S
20 M ah per l'occitan d'acòrdi e per l'italian ? vos balha qué l'italian ?	20 M ah pour l'occitan d'accord et pour l'italien ? Ça vous quoi l'italien ?
21 E3 <i>peperoncini</i> [it]	21 E3 <i>peperoncini</i> [it]
22 M en italian <i>due peperoncini</i> [it]	22 M en italien <i>due peperoncini</i> [it]
23 E3 e apuèi <i>e de piment</i> [òc] i a pas de S es pas al plural	23 E3 et après <i>e de piment</i> [òc] il n'y a pas de S ce n'est pas au pluriel
24 M e doncas ?	24 M et donc ?
25 E3 i a pas de S e en italian <i>peperoncino</i> [it]	25 E3 il n'y a pas de S et en italien <i>peperoncino</i> [it]
26 M ah alara ?	26 M ah alors ?
27 E2 al plural <i>peperoncino</i> [it]	27 E2 au pluriel <i>peperoncino</i> [it]
28 M exactament e Mathieu nos cal gaitar a la tota fin de la receta quand parla de son amiga que li pòrta un <i>peperoncino bonissimo</i> [it] alara <i>un</i> [it] es clarament singular o plural ?	28 M exactement et Mathieu il faut qu'on regarde à la toute fin de la recette quand il parle de son amie qui lui apporte un <i>peperoncino bonissimo</i> [it] alors <i>un</i> [it] c'est clairement singulier o pluriel ?
29 E (plusieurs) < singular >	29 E (plusieurs) < singulier >
30 M singular e la finala es ?	30 M singulier et la finale c'est ?
31 E2 O	31 E2 O
32 M O e aprèp quand avèm <i>due peperoncini</i> [it]	32 M O et après quand on a <i>due peperoncini</i> [it]
33 E5 <i>-ni</i> [it]	33 E5 <i>-ni</i> [it]
34 M doncas ara ? I es la marca de qué ?	34 M donc alors ? I c'est la marque de quoi ?
35 E1 plural	35 E1 pluriel
36 M plural I efectivament + clar ?	36 M pluriel I effectivement clair ?
37 E1 del singular	37 E1 du singulier
38 M del singular ]]	38 M du singulier ]] (Traduction)

Tableau 126 : VC\_G\_loc B9.2

Dans le cas précis de ces deux verbalisations, on constate que la frontière entre VC\_E entre VC\_G n'est pas très nette : en B9.2 la conceptualisation de la langue n'aboutit pas à la



formulation d'une règle claire sur les façons de marquer le pluriel des noms dans les trois langues comparées, mais il nous semble quand même que cette VC parvient à dépasser le stade de la confrontation des signifiants entre eux (propre à la VC\_E) pour aller vers une réflexion sur la règle relative à chaque langue. L'étape suivante aurait pu être celle d'une VC\_G de conclusion mettant en parallèle, plus explicitement, chacune de ces règles (en occitan et en français le pluriel des noms est marqué par un S, alors qu'en italien il est marqué par un I). Quoiqu'il en soit, on voit que la VC\_E, qui met en comparaison les signifiants, est une étape indispensable à la formulation d'une VC\_G. L'enseignante joue un rôle ici très actif qui a pour but d'amener rapidement les élèves à conclure sur le fait de langue qu'elle souhaite mettre en exergue.

### 9.5.4 Conclusion pour la classe B

L'analyse de la classe B a permis de mettre en évidence le fait qu'un horaire spécifique assigné à la comparaison des langues pouvait se réaliser très différemment d'une séance à l'autre. La tendance, dans cette classe, est à l'autonomie des élèves placés dans une position d'observateurs et de chercheurs, tandis que l'adulte limite le plus possible ses interventions. Habitué à ce mode de fonctionnement, les élèves expriment volontiers, et en abondance, leurs idées. Le nombre de VC s'en ressent. Les niveaux d'analyse de la langue sont eux, corrélés au type de questions que se posent les élèves face aux corpus d'étude sur lesquels ils travaillent.

### 9.6 Analyse de la classe C : pas de VC\_NA et un seul niveau d'analyse par séance

Nous rappelons les caractéristiques de la classe C, qui sont les suivantes : c'est une classe dans laquelle nous n'avons pas relevé de VC\_NA ; les verbalisations comparatives portent sur seulement trois niveaux d'analyse, et la prise en charge est relativement équilibrée entre les trois modes possibles. Dans le détail des séances, cela donne :

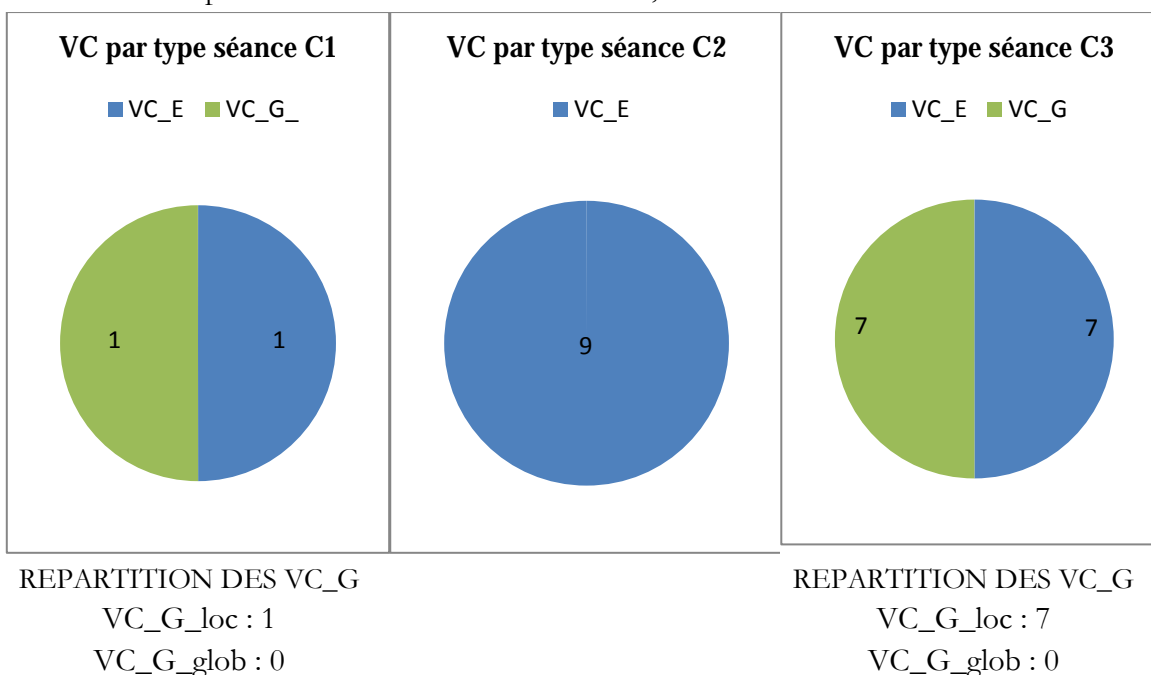


Figure 30 Nombre de VC par type pour la classe C

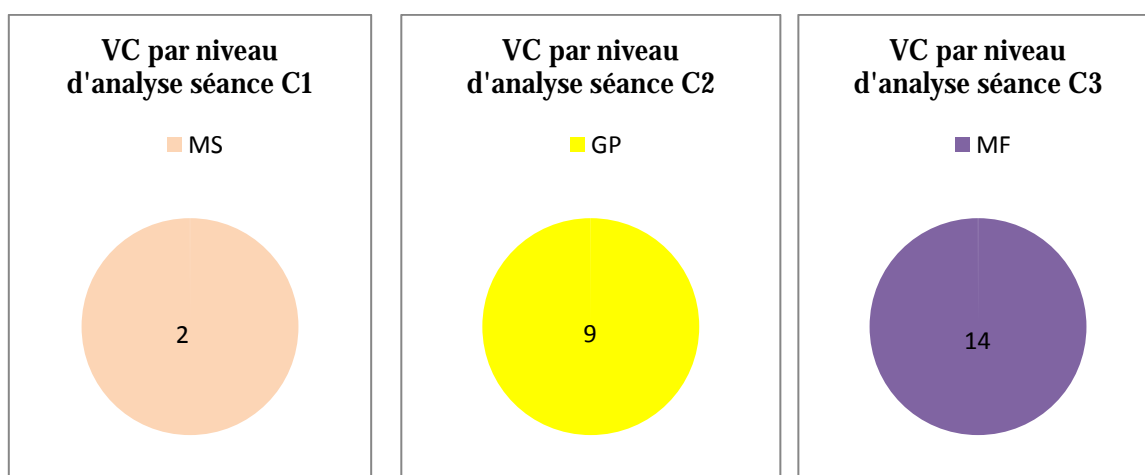


Figure 31 Nombre de VC par niveau d'analyse pour la classe C

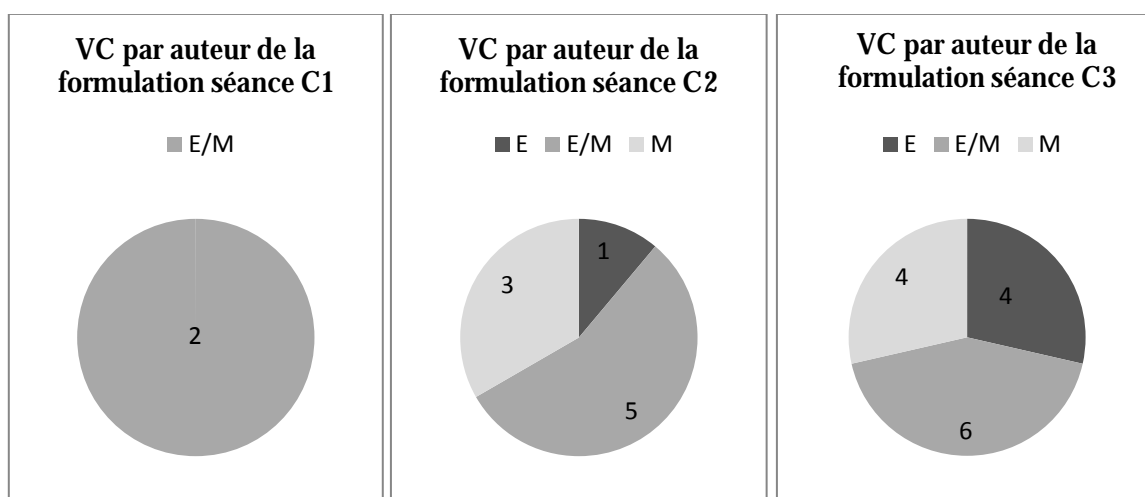


Figure 32 Nombre de VC par mode de prise en charge pour la classe C

Nous constatons que :

- dans les trois séances de la classe C, les VC\_E sont une constante et sont majoritaires, (ou au moins égales) aux VC\_G.
- chaque séance est occupée par un seul et même niveau d'analyse.
- en dehors de C1 (qui ne comporte que deux VC), les trois modes de prise en charge sont présents dans les séances.

Les séances de la classe C ont en commun, avec les séances B1 et B2, de faire travailler les élèves dans une posture de réflexivité par rapport à la langue et, donc, de faire émerger des verbalisations comparatives. Une posture qui est, comme nous l'avons expliqué, rendue plus difficile dans les séances de la classe A. Les séances de la classe C, sont inscrites dans l'emploi du temps des élèves sous l'étiquette « Estudi de la lenga » (« Etude de la langue »). Nous allons voir que ce qui se met en place ici relève véritablement d'une étude comparée des deux langues de l'école.

### 9.6.1 Séance C1

Dans cette séance, les élèves travaillent sur leurs propres erreurs sur les homophones en occitan, recueillies dans un contexte de production écrite. Cette séance ressemble, on va le voir, à C2 puisque l'enjeu est d'utiliser le bilinguisme français-occitan des élèves pour faire de la remédiation orthographique sur l'une des deux langues (en l'occurrence, pour C1 et C2, l'occitan). La séance est découpée en deux grandes phases : d'abord, un travail de correction orthographique sur les homophones, puis un travail d'observation de l'un d'entre eux, l'homophone « quant » (« combien »). L'extrait suivant précise les intentions de l'enseignante pour la partie consacrée à la correction orthographique.

« aquela sesilha es la sesilha d'un trabalh qu'aviam començat de far sus los omofònes gramaticals <i>quand</i> [oc] <i>quant</i> [oc] <i>cant</i> [oc] e <i>qu'an</i> [oc] vaquí que s'escrivon de quatres biais diferents qu'avèm après a diferenciar en passant d'una lenga a l'autra òm se servís del francés en general es lo contrari aqueste còp es lo francés que permet de diferenciar aqueles omofònes »	« cette séance est la séance d'un travail que nous avons commencé à faire sur les homophones grammaticaux <i>quand</i> [oc] <i>quant</i> [oc] <i>cant</i> [oc] e <i>qu'an</i> [oc], voilà, qui s'écrivent de quatre manières différentes, qu'on avait appris à différencier en passant d'une langue à l'autre. On se sert du français, en général, c'est le contraire cette fois : c'est le français qui permet de différencier ces homophones »
« i a un primèr moment es un moment d'entraïnament vau mesurar se l'enfant es capable de far aquela gimnastica que avèm trabalhada ja hein per euh ensajar d'identificar quin es lo bon omofòn cossí s'escriu + quin es sa grafia »	« il y a un premier moment, c'est un moment d'entraînement : je veux mesurer si l'enfant est capable de faire cette gymnastique qu'on a déjà travaillée, hein, euh essayer d'identifier quel est le bon homophone, comment il s'écrit, quelle est sa graphie »

Tableau 127 Extraits de l'entretien avec l'enseignante, avant la séance C1

Les erreurs ne sont pas exposées dans leur ensemble aux élèves. Le mode de présentation des données sur lesquelles les enfants vont être amenés à travailler est donc différent de ce qui se passe dans les séances B2 et B4. Avant de commencer le travail de correction, l'enseignante a fait écrire au tableau la traduction, en français, de chaque homophone. Puis elle dicte une à une des phrases qui contiennent un homophone, en demandant aux élèves d'écrire celui-ci sur leur ardoise. Lors de la mise en commun, ils doivent justifier leur choix. Or, il apparaît que la justification passe d'emblée par la reformulation en français de chaque homophone occitan. En effet, probablement « mis en condition » par l'étape de traduction au début de la séance, c'est par ce moyen que les élèves vérifient qu'ils ont identifié le bon homophone, et la graphie qui en découle. On le voit dans l'exemple suivant :

64 M es çò que tot lo monde es d'acòrdi ? 65 E (plusieurs) < òc > 66 M Q-U-A-N-T pr'amor ? 67 E (plusieurs) < <i>combien</i> [fr] >	64 M est-ce que tout le monde est d'accord ? 65 E (plusieurs) < oui > 66 M Q-U-A-N-T parce que ? 67 E (plusieurs) < <i>combien</i> [fr] >
--	--

Tableau 128 Exemple de reformulation d'un homophone occitan en français

Dans ce moment de reformulation, nous n'avons relevé aucune VC. Le passage au français suffit aux élèves pour trouver, rapidement, la bonne graphie en occitan, et il n'y a pas lieu de s'attarder.

En revanche, lorsque l'enseignante, plus tard, organise le moment d'observation de l'homophone « quant », apparaissent les deux VC du corpus, portant toutes les deux sur le niveau de la morphosyntaxe. L'enseignante souhaite mettre en évidence un point de grammaire : le fait que « quant » s'accorde, en occitan, en genre et en nombre avec le nom qui suit.

<p>« le duzen moment es mai un trabalh d'observacion e de definicion d'una règla per un omofòn especific es l'omofòn <i>quant</i> [oc] (...) lo trabalh d'observacion lor vau demandar es de de d'ensajar de definir la règla te'n pòdi dire mai es d'acordar <i>quant</i> [oc] »</p>	<p>« le deuxième moment c'est plus un travail d'observation et de définition d'une règle pour un homophone spécifique qui est l'homophone <i>quant</i> [oc] (...) le travail d'observation que je vais leur demander c'est de d'essayer de définir la règle : je peux t'en dire plus c'est d'accorder <i>quant</i> [oc] »</p>
<p>« anam agachar mai precisament aquò (...) <i>quant</i> [oc] qu'a una especificitat en occitan e que i a pas en francés e doncas anam veire se capitan de definir euh dins quina situation euh es diferent del francés »</p>	<p>« on va regarder plus précisément cela (...) l'homophone <i>quant</i> [oc] qui a une spécificité en occitan et qu'il n'y a pas en français, et donc on va voir s'ils arrivent à définir euh dans quelle situation c'est différent du français »</p>

Tableau 129 Extraits de l'entretien avec l'enseignante, avant la séance C1

Les élèves commencent par traduire en français des séries de phrases en occitan contenant plusieurs formes fléchies de « quant » (« quantes livres<sup>89</sup> », « quanta farina<sup>90</sup> », « quantas paginas<sup>91</sup> », « quant de temps »<sup>92</sup>...) et constatent, par comparaison, la régularité de « combien », qui ne varie pas quel que soit le nom qu'il précède (« combien de fleurs », « combien de farine »...). L'enseignante rassemble ces données à l'oral et demande aux élèves de faire part de leurs observations. Un élève formule alors une VC\_E :

C1.1	C1.1
<p>226 M [[ venèm d'observar justament per rapòrt a <i>quant</i> [oc] qué ? +++ de còps es al feminin de còps es al masculin de còps el al singular de còps es al plural ? e cossí se passa pel francés ? Rachel 227 E2 ben que càmbia pas 228 M es a dire ? 229 E15 ben que es totjorn es totjorn <i>combien</i> [fr] ]]</p>	<p>226 M [[ on vient d'observer justement par rapport à <i>quant</i> [oc] quoi ? parfois il est au féminin parfois il est au masculin parfois il est au singulier parfois il est au pluriel ? et comment ça se passe pour le français ? Rachel 227 E2 ben il ne change pas 228 M c'est-à-dire dire ? 229 E15 ben c'est toujours c'est toujours <i>combien</i> [fr] ]] (Traduction)</p>

Tableau 130 : VC\_E C1.1

<sup>89</sup> Combien de livres

<sup>90</sup> Combien de farine

<sup>91</sup> Combien de pages

<sup>92</sup> Combien de temps

Dans le cas de la VC\_E C1.1, nous avons hésité avec un classement de cette verbalisation comparative en VC\_G. Il nous semble que les deux sont possibles. La catégorie élémentaire nous a, en tout cas, semblé pertinente dans la mesure où l'élève constate, sur la base de ce qu'elle voit écrit, que le signifiant « quant » change de forme selon les phrases alors que « combien » ne change pas. L'emploi du métalangage en C1.1 ne signifie pas forcément que la conceptualisation de la langue soit optimale pour permettre la formulation de la règle, comme c'est le cas en C1.2. Cet exemple nous permet de voir comment une VC\_E (C1.1) peut aboutir à une VC\_G (C1.2), et le rôle que joue l'enseignante dans ce passage, par l'effort de synthèse qu'elle encourage chez les élèves:

267 M d'acòrd e en francés per contre quina conclusion podèm dire per rapòrt a al francés / 267 M d'accord et en français par contre quelle conclusion on peut donner par rapport au français (...)?

La règle formulée est alors la suivante, et c'est là-dessus que se clôture la séance.

C1.2	C1.2
268 E1 [[ en francés càmbia pas mas en occitan càmbia quand i a un nom just aprèp	268 E1 [[ en français ça ne change pas mais en occitan ça change quand il y a un nom juste aprèp
269 M fòrt plan torna-lo dire Jules çò que ven de nos dire Charlie	269 M très bien répète-le Jules ce que vient de nous dire Charlie.
270 E17 que en francés càmbia pas alara qu'en occitan càmbia quand es just abans lo nom	270 E17 qu'en français ça ne change pas alors qu'en occitan ça change quand il est juste avant le nom
271 M quand es abans lo nom e pas quand es seguit d'un	271 M quand il est avant le nom et pas quand il est suivi d'un
272 E17 vèrb ]]	272 E17 verbe ]] (Traduction)

Tableau 131 : VC C1.2 (VC\_G\_loc)

## 9.6.2 Séance C2

Dans la séance C2, l'enseignante a rassemblé des erreurs collectées dans des productions écrites des élèves, en occitan :

« Los objectius èran de veire de tornar sus las enganas dels enfants dins lor produccion escrita(...)pòdon euh esáar lors tecnicas euh cossí fan per coregir per se tornar legir per verificar a quinas règlas fan apèl e tanben aver l'ocasion de veire se fasiàn apèl a l'autra lenga per euh per se coregir de far lo punt un pauc sus euh sus aquò

(« Les objectifs étaient de voir de revenir sur les erreurs des enfants dans leur production écrites (...) ; ils peuvent euh échanger leurs techniques euh comment ils font pour corriger pour se relire, pour vérifier à quelles règles ils font appel, et aussi avoir l'occasion de voir s'ils faisaient appel à d'autres langues pour se corriger, de faire le point sur euh sur ça »)

Les phrases sont données à l'écrit par l'enseignant. Individuellement, les élèves doivent repérer les erreurs et en proposer une correction. Comme dans C1, l'enjeu de remédiation orthographique sur l'occitan domine dans cette séance. Les types d'erreurs recensées impliquent trois niveaux d'analyse de la langue différents : graphie phonie, morphosyntaxe et syntaxe.

- 1) I aviá de vaca e de vedèl : erreur d'accord dans le GN (*vaca\** et *vedèl\** à la place de *vacas* et de *vedèls*) → i aviá de vacas e de vedèls
- 2) Begerem de canilha : erreur sur la transcription du son [b] (*begerem\** à la place de *vegèrem*) et erreur d'accord dans le GN (*canilha\** au lieu de *canilhas*) → vegèrem de canilhas)
- 3) Encontrèrem una vielia : erreur de transcription du son [j] (*vielia\** à la place de *vièlha*) → encontrèrem une vièlha
- 4) Avèm contuniat : erreur sur la transcription du son [ɲ] (*contuniat\** au lieu de *contunbat*) → avèm contunhat
- 5) Cant sèm arribat : erreur sur la transcription de *quand* (choix de l'homophone *cant* à la place) et erreur d'accord dans le GV (*arribat* au lieu de *arribats*) → quand sèm arribats
- 6) Anguèrem lor parlar en occitan : erreur sur l'ordre des mots → lor anguèrem parlar en occitan

Dans leur tâtonnement, les élèves n'identifient pas toujours la bonne erreur. Lorsqu'ils proposent une transformation sur la phrase étudiée, l'enseignante demande aux autres élèves ce qu'ils en pensent, ce qui occasionne des débats qui ne sont pas toujours centrés sur l'erreur. Il arrive donc que les VC ne portent pas sur ce qui doit être corrigé. Pour cette raison, toutes les erreurs n'ont pas pu être corrigées, par manque de temps.

Les VC, au nombre de neuf, sont toutes de type élémentaire (VC\_E), ce qui est une caractéristique propre à cette séance, et qui ne se retrouve nulle part ailleurs. Bien que trois niveaux d'analyse soient impliqués dans les erreurs, les VC\_E recensées portent toutes sur le rapport graphie-phonie. On constate, en effet, que les erreurs qui ont amené les élèves à comparer les langues sont des erreurs pour lesquelles ils pouvaient mobiliser leurs connaissances des passerelles orthographiques (palancas). La référence à celles-ci est très présente, tant de la part de l'enseignante que des élèves, et on voit que ceux-ci ont l'habitude d'y recourir :

90 Ex nos podèm ajudar de las palancas	90 Ex on peut s'aider des passerelles (Traduction)
209 M i a d'excepcions <i>arribats</i> [oc] d'acòrd lo vèrb <i>arribar</i> [oc] es una excepcion (...) vòl dire qu'avètz pensat a far la palanca d'acòrd mas malorosament es una excepcion	209 M il y a des exceptions <i>arribats</i> [oc] d'accord le verbe <i>arribar</i> [oc] es une exception (...) ce n'est pas grave, ça veut dire que vous avez pensé à faire la passerelle d'accord mais malheureusement c'est une exception (Traduction)
347 M es çò que i a una engana sus aquò ? dins la dins la dins la palanca <i>geografia</i> [oc] la palanca es sus la fin del mot <i>geografia</i> [oc] <i>géographie</i> [fr] es cò que i a una engana sus aquela palanca dins la frasa ?	347 M est-ce qu'il y a une erreur là-dessus ? dans la passerelle <i>geografia</i> [oc] la passerelle est sur la fin du mot <i>geografia</i> [oc] <i>géographie</i> [fr] est-ce qu'il y a une erreur sur cette passerelle dans la phrase ? (Traduction)

Tableau 132 Exemples de mention des passerelles orthographiques dans la séance C2

Comme exemple de VC\_E, nous proposons l'exemple suivant, à propos d'une où l'élève pense que l'erreur porte sur la flexion du verbe en occitan «parlar».

C2.5	C2.5
238 Ex [[ per çò que en francés disèm <i>parlar</i> [fr] es E-R aquí es A-R ]]	238 Ex [[ parce qu'en français on dit <i>parlar</i> [fr] c'est E-R ici c'est A-R ]] (Traduction)

Tableau 133 Exemple de VC\_E

Le classement de certaines VC lorsque les élèves utilisent les passerelles orthographiques s'est révélé parfois complexe. L'exemple suivant illustre ces difficultés qui sont de deux ordres : d'une part il nous semble que nous sommes à la limite de la reformulation et de la comparaison et, d'autre part, à la limite d'une VC\_G locale. On le constate dans l'exemple suivant :

C2.1	C2.1
21 M botèras una B nauta a <i>vedel</i> [oc] en plaça de la B bassa? (...)	21 M tu as mis un B à <i>vedel</i> [oc] à la place du V ? <sup>93</sup> (...)
29 M cossí sabèm qu'es una B bassa o una B nauta?	29 M comment on sait si c'est un V ou un B ?
30 E1 [[ se servissèm del francés doncas fa <i>veau</i> [fr]	30 E1 [[ on se sert du français donc ça fait veau [fr]
31 M e doncas ausissèm qué ?	31 M et donc on entend quoi ?
32 E1 le V	32 E1 le V
33 M e donc ? es una ?	33 M et donc ? c'est une ?
34 E (plusieurs) < B bassa > ]]	34 E (plusieurs) < B bassa > ]] (Traduction)

Tableau 134 Exemple de VC\_E portant sur une passerelle orthographique

Nous terminerons l'analyse par quelques mots sur l'enseignante. On voit qu'elle est présente dans les interactions, en encadrant les propositions des élèves. Elle assure la progression de la correction d'une phrase à l'autre, guide les enfants dans leur réflexion et évalue leurs réponses.

### 9.6.3 Séance C3

Dans la séance C3, c'est sur l'exploitation d'un texte en français traduit en occitan<sup>94</sup> que repose la comparaison des langues. Dans le texte en français « Il ou elle ? », l'auteur joue sur l'identité du personnage principal. Une consigne est délivrée au début de l'histoire : « Choisir pour chaque verbe le pronom qui convient ». Or, il s'agit d'un jeu, puisque l'auteur fait en sorte qu'on ne puisse pas savoir s'il s'agit d'un garçon ou d'une fille, en indiquant les deux pronoms personnels de la troisième personne à chaque fois : « Il/elle s'enferme dans la salle de bain. Il/elle allume le néon au-dessus du miroir ». Pour chaque syntagme verbal, les deux pronoms personnels sont donnés. Dans la traduction en occitan

<sup>93</sup> En occitan le phonème [b] se transcrit soit avec un B (B nauta) soit avec un V (B bassa)

<sup>94</sup> Histoires pressées, Bernard Friot, Milan Poche, 2007 / Istòrias preissadas, trad. Sergi Carles, Milan-CRDP Aquitaine, 2011

« El o ela ? », la consigne de départ est la même mais les syntagmes verbaux ne contiennent pas de pronom personnels, l'occitan étant une langue pro-drop, ce qui donne : « Se clava dins la sala de banh. Aluca lo neon al dessus del miralh ». Les deux textes sont donc à égalité : ni dans l'un, ni dans l'autre, on ne peut savoir si le sujet du verbe est féminin ou masculin. Seuls les éléments contextuels peuvent apporter des réponses, or, l'auteur fait en sorte de ne rien fournir au lecteur. A l'aide de ces textes, l'enseignante souhaite aborder la question de l'emploi des pronoms personnels en français et en occitan.

<p>« vòli dintrar sus aquel fach euh de lenga que qu'es aquela tresena persona e de las personas del pronom personal en general en occitan lo sabon hein que son contenguts dins la dins lo vèrb dins la terminason del vèrb e aprèp los voldriái menar vaquí a comparar aquò amb lo francés qu'a de pronom personal en agachant lo texte en francés e euh vaquí just de tornar sus aquò e euh per los menar mai luenh euh de comparar dins las autras lengas de primier dos vèrbs ai pres dos vèrbs de del tèxte e los ai revirats dins d'autres lengas europeanas doncas per observar quinas lengas fan coma en occitan euh utilizan la terminason per exprimir la persona e las qu'utilisan los pronoms personals »</p>	<p>« Je veux rentrer dans ce fait euh de langue qu'est cette troisième personne, et des personnes du pronom personnel en général ; ils le savent, hein, qu'ils sont contenus dans la dans le verbe, la terminaison du verbe ; et après je voudrais les mener voilà à comparer cela avec le français, qui a des pronoms personnels, en regardant le texte en français et euh voilà ; juste de revenir là-dessus et euh pour les amener plus loin, euh de comparer dans les autres langues ; en premier deux verbes, j'ai pris deux verbes du texte et je les ai traduits dans d'autres langues européennes, donc, pour observer quelles langues font comme en occitan : utilisent la terminaison pour exprimer la personne, et celles qui utilisent les pronoms personnels »</p>
--	---

Tableau 135 Extrait de l'entretien avec l'enseignante, avant la séance C3

Dans la première partie de la séance, elle fait lire aux élèves les textes dans les deux langues et les engage à répondre à la consigne. Puis, dans une seconde partie, elle propose un moment d'observation d'une liste de syntagmes verbaux multilingues. Toute la séance est donc programmée autour de la morphologie flexionnelle. Effectivement, c'est ce niveau d'analyse qui va être mobilisé par les VC recensées dans cette séance. Il s'agit, pour la moitié d'entre elles, de VC\_E et, pour l'autre moitié, de VC généralisantes (locales). Il nous paraît intéressant, ici, de voir comment les unes et les autres apparaissent, et se complètent. Dans l'exemple suivant, on voit que la VC\_G fait immédiatement suite à la VC\_E, sur demande de M :

<p>C3.1 (VC_E) 185 M [[ cossí se fa que dins lo tèxte en francés i a escrich <i>il</i> [fr] o <i>elle</i> [fr] e jamai pas en occitan o rarament ? ]]</p>	<p>C3.1 (VC_E) 185 M [[ comment ça se fait que dans le texte en français il y a écrit <i>il</i> [fr] ou <i>elle</i> [fr] et jamais en occitan ou rarement ? ]] (Traduction)</p>
<p>C3.2 (VC_G_loc) 192 E7 [[ pr'amor en occitan disèm pas fòrça los pronoms pr'amor èra amb la persona amb la terminason se vei ]]</p>	<p>C3.2 (VC_G_loc) 192 E7 [[ parce qu'en occitan on ne dit pas forcément les pronoms parce que c'était avec la personne avec la terminaison ça se voit ]] (Traduction)</p>

Tableau 136 Exemple de VC\_E suivie d'une VC\_G



Au sujet de C3.2, on fera remarquer comment la prise en compte du contexte est importante pour saisir la dimension comparative de la verbalisation, qui pourrait passer pour une verbalisation métalinguistique sur une seule langue (l'occitan), si on ne la mettait pas en perspective avec les enjeux de la séance d'une part, et avec le contenu des échanges qui précèdent d'autre part.

C'est également le cas des deux autres VC\_G portant sur l'absence de pronoms personnels en occitan :

C3.5	C3.5
297 M [[ en occitan la terminason nos indica es de quina persona parlam ]]	297 M [[ en occitan la terminason nous indique de quelle personne on parle ]] (Traduction)
C3.6	C3.6
332 E7 [[ que en occitan disèm pas fòrça o mens en tot cas los pronoms ]]	332 E7 [[ en occitan on ne dit pas forcément les pronoms ]] (Traduction)

Tableau 137 Exemple de VC\_G locales, séance C3

Ces exemples illustrent bien le fait que la dimension comparative d'une verbalisation est réelle même en l'absence de référence explicite à plusieurs langues. Pour C3.5, cela aurait pu être : « en occitan on ne dit pas forcément les pronoms alors qu'en français on les dit ». L'absence de mention du français (ou d'une autre langue) n'annule pas la dimension comparative de la verbalisation. Cette dimension est présente à travers les enjeux posés par l'enseignante, exprimés en C3.2 :

191 M d'accord mais tu ne réponds pas à la question comment ça se fait par exemple en français euh *se clava dins la sala de banh* [oc] ça se dit *il ou elle s'enferme dans la salle de bains* [fr] pourquoi on n' a pas écrit *el o ela se clava dans la sala de banh* [oc] ?

Comment les choses se passent-elles lorsque les élèves sortent du duo occitan-français pour aborder d'autres langues ? (Deuxième partie de séance). On relève d'abord quatre VC\_E, dont nous donnons deux exemples dans le tableau suivant :

C3.8	C3.8
366 M (...) de qué remarcatz aquí? quitament se las sabètz pas parlar aquelas lengas d'acòrd? mas podèm observar causas ja (...) 367 E6 ben [[ de còps i de pronoms personales e de còps n'i a pas ]]	366 M (...) qu'est-ce que vous remarquez ici? justement si vous ne savez pas parler ces langues d'accord? mais on peut observer des choses déjà (...) 367 E6 ben [[ des fois il y a des pronoms personnels et des fois il n'y en a pas ]] (Traduction)
C3.9	C3.9
370 M cossí lo veses? (...) ont lo veses que i a de pronom personal? 371 E17 [[ ben per exemple en aleman i a <i>sie</i> [all] 372 M si si es dificil de XXX 373 E17 en aleman i a <i>sie</i> [all] aprèp en anglès i a	370 M comment tu le vois?(...) où tu le vois qu'il y a des pronoms personnels? 371 E17 [[ ben par exemple en allemand il y a <i>sie</i> [all] 372 M si si c'est difficile de XXX 373 E17 en allemand il y a <i>sie</i> [all] après en

<i>she</i> [ang] ]]	anglais il y a <i>she</i> [ang] ]] (Traduction)
---------------------	---

Tableau 138 Exemples de VC\_E

Les trois VC\_G apparaissent groupées en fin d'observation, lorsqu'un enfant prend l'initiative d'apporter une « conclusion » pour l'ensemble des remarques formulées par ses camarades. Les verbalisations s'enchaînent alors, formulées par deux élèves différents.

<p>C3.12</p> <p>405 E4 ma conclusion es que avèm vist que ]] i a de lengas coma l'occitan lo portugués lo catalan que an pas de pronom personal coma si èran de lengas un pauc parièr e l'anglés lo neerlandés e l'aleman an de pronom son una altra sòrta de lengas ]]</p>	<p>C3.12</p> <p>405 E4 ma conclusion c'est qu'on a vu qu' ]] il y a des langues comme l'occitan le portugais le catalan qui n'ont pas de pronom personnel comme si c'était des langues un peu pareilles et l'anglais le néerlandais et l'allemand ont des pronoms c'est une autre sorte de langues ]] (Traduction)</p>
<p>C3.13</p> <p>407 E13 ]] a part lo francés que las lengas latinas an pas de pronom personal ]]</p>	<p>C3.13</p> <p>407 E13 ]] à part le français les langues latines n'ont pas de pronom personnel ]] (Traduction)</p>
<p>C3.14</p> <p>411 E13 òc e que ]] totas las lengas germanicas n'an sovent + son de lengas germanicas coma l'anglés o l'aleman ]]</p>	<p>C3.14</p> <p>411 E13 oui et que ]] toutes les langues germaniques en ont souvent ce sont des langues germaniques comme l'anglais ou l'allemand ]] (Traduction)</p>

Tableau 139 : VC\_G locales

Ces trois VC, classées dans la catégorie des VC\_G locales, ne sont pas sans susciter une interrogation quant à leur classement : certaines d'entre elles peuvent être classées comme locales du fait que la conceptualisation porte sur les langues du corpus. Mais on pourra remarquer, ici, que la limite avec une conceptualisation de type globale n'est pas très nette. On dira donc que, dans cet exercice d'observation de formes verbales précédées ou non d'un pronom personnel sujet, la réflexion des élèves atteint un niveau de conceptualisation élevé, aboutissant à la formulation de règles valables pour les langues du corpus étudié, voire au-delà.

#### 9.6.4 Conclusion pour la classe C

Les séances de la classe C ont en commun, avec les séances B1 et B2, de faire travailler les élèves dans une posture réflexive par rapport aux langues et, donc, de faire émerger des VC. Cette posture réflexive est cependant plus limitée dans la classe C, du fait que les élèves sont moins souvent placés dans une situation de recherche pour laquelle on leur laisse du temps. Il fait bien voir que la classe C diffère des deux autres classes par le fait qu'elle s'inscrit dans l'emploi du temps des élèves en tant que séance « d'étude de langue » et par l'objectif même de ces séances : articulées aux enseignements de français, qui sont assurés par une autre enseignante (voir chapitre 8), les séances C1, C2 et C3 ont pour objectif de renforcer la maîtrise globale dans les deux langues de l'école. Ceci explique,

selon nous, la systématique des niveaux d'analyse de la langue travaillés dans chaque séance, puisqu'un fait de langue y est travaillé à chaque fois. Ceci explique aussi l'absence de VC non analytiques dans cette classe : en définissant très précisément des objectifs linguistiques pour chaque séance, en construisant des supports adaptés et en participant activement aux échanges pour parvenir aux « bonnes » conclusions, l'enseignante limite l'émergence de remarques métalinguistiques détachées de toute problématisation sur la langue que sont les VC\_NA.

### Conclusion du chapitre

L'analyse des verbalisations comparatives a permis de mettre au jour le fait que le qualitatif et le quantitatif sont intimement liés : certains aspects de la mise en œuvre d'une séance (choix des supports, mode de travail) influent considérablement sur le nombre de VC, leur type, les niveaux d'analyse et le mode de prise en charge. Nous essaierons, dans cette conclusion, de démêler quelques fils...

Notre propos n'est évidemment pas de dire : « plus il y a de VC dans une séance, mieux c'est » ou encore « plus il y a de VC\_G, plus c'est réussi ». Notre seule ambition dans ce chapitre a été de tenter de comprendre le rôle de l'environnement didactique de chaque classe dans l'émergence des VC, en nombre et en contenu. En étudiant de près les verbalisations comparatives, c'est toute l'architecture des séances, leurs enjeux, le rôle de l'enseignant, la place des élèves, le poids des supports, etc... qui ont pu se révéler. Sur tous ces aspects, des écarts considérables existent d'une classe à l'autre. Ils témoignent d'une grande diversité des situations dans les séances où les enseignants déclarent comparer les langues avec leurs élèves. Il est fondamental, pour comprendre ces écarts, de prendre en compte l'insertion curriculaire des séances étudiées et les enjeux de celles-ci. On ne compare pas les langues de la même façon selon qu'on fait de l'espagnol toutes les semaines, une découverte ponctuelle du latin, de « l'étude de la langue » hebdomadaire, ou de l'éveil aux langues. Les objectifs changent, les langues impliquées changent, les supports changent.

En ce qui concerne le nombre de verbalisations comparatives, nous avons donc pu constater que le fait que les séances soient ciblées sur une langue en particulier (découverte du latin/découverte l'espagnol/découverte de l'italien) ou sur plusieurs langues (B2) n'est pas déterminant. Ce qui compte, pour les séances centrées sur une LE, c'est, d'abord, la place que fait l'enseignant à une langue tierce (langue de comparaison, langue miroir) dans la découverte de la langue cible. L'installation d'une relation « en face à face », duelle, entre deux langues peut s'avérer féconde. Ainsi la séance B4, qui produit un grand nombre de VC, est une découverte du latin à travers l'occitan. Féconde, oui, mais à condition que soit instaurée une posture réflexive chez l'élève. Il semble qu'on en revienne toujours à cette question. L'exemple des séances A1 et A5 (espagnol), et B4 (latin) nous le montre bien. On voit que même si les élèves sont bilingues et même si l'enseignante compte sur ce bilinguisme pour faciliter la compréhension en LE, tant qu'un moment privilégié d'observation des langues n'est pas proposé, non seulement le nombre de VC reste faible (tandis que les reformulations sont, elles, nombreuses), mais on voit que celles-ci restent limitées en terme de conceptualisation sur la langue. Ceci peut s'observer même à l'intérieur

d'une même séance : dans C1, seule la phase d'observation de l'homophone « quant » avec « combien » génère des VC. Toute la partie consacrée à la transcription des homophones occitans n'a donné que des reformulations en français, et pour cause : les deux langues y ont été mobilisées en tant que ressources langagières, et non en tant qu'objet d'étude. Lorsque la séance repose sur l'exploitation d'un corpus plurilingue comme dans B2, y aurait-il nécessairement plus de VC ? Il faut rester prudent : le nombre de VC recensées dans la séance exploitant le poème bilingue montre que c'est bien dans la posture réflexive des élèves par rapport aux langues que tout se joue. Cette posture, qui se traduit par un regard distancié sur les langues, s'avère plus ou moins affirmée selon les séances. Ce qui semble être également déterminant, c'est la problématisation faite par l'enseignant autour de la langue/des langues à travers les consignes de travail ou l'installation d'une situation-recherche, mais on pointera aussi d'autres facteurs comme : le temps accordé à l'étude, l'autonomie des élèves dans la recherche, la possibilité de travailler en groupes... Le nombre de VC est donc le fruit d'une alchimie entre toutes ces variables, mais l'essentiel reste, malgré tout, la mise en place d'une posture réflexive chez élèves.

Une fois la posture réflexive mise en place, on a pu voir que les VC étaient principalement élémentaires. Ces VC\_E sont loin d'être inintéressantes : en effet, la comparaison des signifiants entre eux est un préalable à la formulation des principes qui les régissent et, donc, à la compréhension du fonctionnement des langues impliquées. Ces verbalisations indiquent qu'une démarche analytique est en place chez les élèves, et que les observations vont pouvoir être exploitées vers plus de conceptualisation.

Au niveau méthodologique, nous tenons à signaler la difficulté qu'a représentée, parfois, le classement des VC dans les différentes catégories. Restant ouverte à la critique, nous admettons volontiers que certains choix puissent être mis en cause et considérerons que de telles critiques seraient utiles, sur le plan épistémologique, pour réfléchir à la façon dont s'élaborent chez les élèves les savoirs grammaticaux - et, plus largement, les savoirs métalinguistiques - à travers les activités comparatives. La construction de tels savoirs étant un enjeu central de la comparaison des langues, il est en effet indispensable de pouvoir se référer à des outils d'analyse permettant de les évaluer en termes de contenus et d'aider les enseignants à clarifier les objectifs à atteindre lorsqu'ils font comparer les langues aux élèves.



## CONCLUSION

Notre recherche avait pour objectif de mettre au jour et de caractériser les pratiques enseignantes en matière de comparaison des langues dans les écoles immersives en occitan Calandretas. Par comparaison des langues, nous entendons qu'il s'agit d'une **démarche d'observation comparée du fonctionnement des langues, portant sur des langues connues ou inconnues des élèves**.

Les enseignants des écoles Calandretas comparent-ils les langues ? Si oui, lesquelles, pourquoi et comment ? Pour répondre à ces questions, nous avons analysé à la fois les pratiques déclarées et les pratiques observées d'enseignants de cycle 3, en mobilisant différentes méthodes pour recueillir des données : questionnaire, entretiens semi-directifs et observations filmées de séances de classe. En amont de cela, nous avons mené une réflexion approfondie sur la notion même de comparaison des langues : nous avons cherché à rendre compte à la fois des conditions de son émergence et de sa centralité actuelle en didactique, tant du côté des LE que du côté de la L1. Menée à son terme, cette étude devait apporter des contributions d'au moins trois ordres :

- sur le plan linguistique : une description fine de ce que signifie comparer les langues
- sur le plan didactique : une meilleure compréhension des possibilités de mise en place de la comparaison des langues dans une institution scolaire, bilingue ou non
- sur le plan de l'épistémologie du plurilinguisme : une réflexion sur les liens entre comparaison des langues, réflexion métalinguistique et compétence plurilingue.

La présente conclusion s'attachera à reprendre l'ensemble des résultats obtenus suite à l'analyse des pratiques enseignantes en les croisant, tout en mettant en exergue les contributions de cette thèse à la recherche dans les domaines précités. Elle présentera également les apports de ce travail pour le terrain investigué, Calandreta, et s'achèvera par un tour d'horizon des prolongements qui pourront être faits dans la perspective d'autres recherches sur la comparaison des langues.

### **Analyse croisée des résultats sur les pratiques enseignantes**

Nous avons appréhendé les pratiques enseignantes à travers ce que les enseignants déclarent faire en termes de comparaison des langues et ce qu'ils mettent concrètement en œuvre dans les classes. Il nous semble intéressant, dans cette synthèse, de mettre en relation les résultats obtenus sur le plan des pratiques déclarées et sur le plan des pratiques observées. Quels sont les résultats communs ? Qu'apporte l'analyse des pratiques observées par rapport aux pratiques déclarées, en particulier par rapport aux réponses au questionnaire ?

**L'analyse des réponses au questionnaire a révélé l'intérêt que portent les enseignants de Calandreta à la comparaison de l'occitan et du français :** leur démarche consiste à exploiter la proximité linguistique des deux langues à des fins de remédiation orthographique, essentiellement sur le français. Pour ce faire, ils s'appuient principalement sur le fichier Palancas et sur les productions écrites des élèves.

**L'analyse macroscopique des pratiques observées, à de nombreux égards, a prolongé les résultats du questionnaire.** Cette analyse a été menée sur cinq classes de cycle 3, nommées A, B, C, D et E, encadrées par cinq enseignants différents.

- classe A : ½ h de cours d'espagnol et ½ h de cours de conjugaison en occitan et en français
- classe B : 1h de cours intitulé « Familhas de lengas »
- classe C : 1h de cours intitulé « Estudi de la lenga »
- classe D : 1h de cours intitulé « Palancas »
- classe E : 1h de cours intitulé « Literatura/lengas »

Les éléments convergents entre l'analyse des 35 séances et les réponses fournies par les 31 répondants nous permettent de mettre en avant un premier ensemble de caractéristiques.

Pour commencer, l'intérêt déclaré dans le questionnaire pour la comparaison des langues est confirmé par l'analyse macroscopique menée auprès des cinq enseignants. Les enseignants ont conscience du potentiel que représente le bilinguisme des élèves, et la comparaison des langues se situe d'abord dans l'exploitation de celui-ci. En cela, les pratiques déclarées et les pratiques observées vont dans le sens des orientations institutionnelles telles que définies par la Charte des Calandretas (cf. chapitre 5), qui met en avant l'intérêt de mettre les langues en relation, en particulier l'occitan et le français. L'analyse menée sur les 35 séances observées montre que ces deux langues sont les premières langues comparées à Calandreta : les cinq enseignants suivis pendant l'étude les ont tous, sans exception, mobilisées de façon régulière, et ceci plus que n'importe quelles autres. Comme le laissaient déjà entrevoir les résultats au questionnaire, les pratiques observées confirment que ces deux langues ont une légitimité indiscutable aux yeux des enseignants, qui, soit :

- programment l'utilisation de l'occitan et du français dans les séances (ceci concerne toutes les séances observées à l'exception des cours d'espagnol de la classe A et la découverte de l'italien de la classe B)
- utilisent ces langues de façon incidente dans les séances centrées sur la compréhension orale ou écrite en LE (séances d'espagnol de la classe A et séances d'italien de la classe B), pour soutenir l'accès au sens.

Dans tous les cas, les enseignants s'appuient sur la compétence bilingue des élèves, dont ils attendent de nombreux retours sur le plan de la maîtrise de l'occitan et du français. Les observations de classe, menées auprès d'un nombre restreint d'enseignants volontaires, et éclairées par les entretiens semi-directifs, confirment ce que le questionnaire dévoilait déjà auprès des 31 répondants, à savoir que l'occitan et le français représentent un matériau de travail précieux sur lequel les élèves peuvent mobiliser leurs savoirs dans chaque langue pour en acquérir plus facilement de nouveaux et les renforcer. Il s'agit, en particulier, de renforcer les savoirs grammaticaux sur le français grâce à l'occitan et vice-versa.

L'analyse macro montre également que, dans l'espace des séances observées, les enseignants ne se servent pas des ressources existantes comme celles publiées dans le domaine de l'éveil aux langues et utilisent, pour comparer les langues :

- des supports qu'ils construisent eux-mêmes (corpus multilingues avec situation de recherche)

- des documents authentiques LE (textes littéraires, articles)
- des productions écrites d'élèves

Le constat selon lequel les enseignants s'emparent d'une matière linguistique variée pour comparer les langues (productions d'écrits d'élèves, documents authentiques écrits et oraux en LE) et construisent eux-mêmes leur supports lorsqu'ils mobilisent des langues inconnues (classes B, C et D) est un résultat constant pour toutes les classes observées.

En termes de fréquence de comparaison des langues, l'analyse macro des 35 séances menée auprès des cinq enseignants va dans le sens de ce que les 31 répondants ont déclaré dans le questionnaire, à savoir qu'ils mettent en place des activités comparatives au plusieurs fois par semaine. Nous avons, quant à nous, réalisé nos observations de classe à raison d'une fois par semaine dans chaque classe, au même moment dans l'emploi du temps des élèves.

En ce qui concerne la définition des objectifs pour la comparaison de l'occitan et du français, les enseignants ayant répondu au questionnaire affirmaient comparer les deux langues de façon spontanée, « à la demande », selon les besoins émergeant sur le moment (remédiation orthographique sur le français notamment). Les pratiques observées, croisées avec les entretiens semi-directifs, confirment ceci. Les situations comparatives observées dans ces deux langues, sont, en termes d'objectifs et d'enjeux, définies de séances en séances en fonction, souvent, de ce que l'enseignant a identifié comme lacune en français ou en occitan chez les élèves. Nous avons particulièrement fait ce constat dans la classe C, où l'enseignante travaille à partir des productions écrites des élèves dans les deux langues: d'une séance sur l'autre sont annoncés de nouveaux objectifs, liés aux problèmes identifiés dans la maîtrise écrite de l'occitan ou du français. Dans une moindre mesure, c'est également le cas dans la classe A (« Conjugason ») et dans la classe D « Palancas ». Dans les limites du temps d'observation qui était le nôtre, nous avons donc pu constater une programmation d'objectifs à court terme, c'est-à-dire d'une séance sur l'autre. On fera remarquer que le fonctionnement « à la demande », à la fois déclaré et constaté sur le terrain, limite sans doute les possibilités pour les enseignants de ressentir qu'ils mettent en place une progression en matière de comparaison des langues. Dans les séances marquées par un enjeu fort autour de la maîtrise de l'écrit (« Conjugason », « Estudi de la lenga » et « Palancas »), on peut dire que les pratiques comparatives accompagnent le déroulement général du programme en vigueur pour le français pour le cycle 3 : « acquérir la structure, le sens et l'orthographe des mots », « maîtriser la forme des mots en lien avec la syntaxe », « observer le fonctionnement du verbe et l'orthographe »<sup>95</sup>. Il en est de même dans les séances d'espagnol de la classe A, où la mise en relation des langues accompagne la progression des élèves dans la LE. Dans la classe B (Famillhas de lengas), mais aussi dans la classe E, les choix des enseignants en termes d'objectifs semblent plutôt déterminés par un faisceau de motivations plus larges, reposant sur une curiosité pour les langues et centrées sur l'intérêt de faire découvrir aux élèves de nouvelles langues, à travers des points linguistiques jugés pertinents à un instant T : langues n'employant pas de pronom

---

<sup>95</sup> Programmes 2015 pour l'enseignement du français au cycle 3, domaine du socle 1.2 « Comprendre le fonctionnement de la langue ».



personnel pour la conjugaison du verbe, place de l'adjectif par rapport au nom, ordre des mots dans la phrase...

Si les éléments communs aux pratiques déclarées dans le questionnaire et aux pratiques observées à l'échelle macro permettent de dresser quelques caractéristiques générales des pratiques comparatives des enseignants, la description de ces dernières s'enrichit bien plus dans la mise en évidence d'éléments nouveaux recensés dans les pratiques observées, qui n'étaient pas visibles dans les pratiques déclarées. En termes d'écart avec les pratiques déclarées, ou, plus simplement, d'éléments nouveaux, qu'apporte l'analyse des pratiques observées au niveau macroscopique ?

L'analyse des 35 séances observées a révélé nombre de choses que les réponses fournies au questionnaire ne mettaient pas en avant. On relève, en particulier, une pluralité d'approches comparatives différentes, que ce soit en termes d'insertion curriculaire, d'objectifs, de démarches de travail ou de langues comparées.

En termes d'insertion curriculaire, on rappelle que cette question n'avait pas été posée dans le questionnaire. L'analyse des pratiques observées au niveau macro a révélé des configurations très variées en la matière, comme nous l'avons vu. Nous avons demandé aux enseignants participant à l'étude de nous laisser filmer les séances dans lesquelles ils pensaient que des situations comparatives se mettraient en place. Il s'avère que nous avons été invitée à venir filmer à des moments portant, d'une classe à l'autre, une appellation différente, comme nous l'avons indiqué dans la présentation des cinq classes.

Ainsi, les enseignants qui nous ont ouvert leurs portes l'ont fait pour :

- des séances dans lesquelles des langues (en général, l'occitan et le français) étaient abordées dans la perspective d'en étudier le fonctionnement : c'est le cas de la grande majorité des séances (séance intitulées « Conjugason » dans la classe A, séances « Familhas de lengas » de la classe B, séances « Estudi de la lenga » de la classe C, séances « Palancas » de la classe D, ainsi que les quatre séances de la classe E)
- des séances dans lesquelles la comparaison des langues étaient attendue de façon incidente, c'est-à-dire survenant au gré des besoins en compréhension (séances d'espagnol de la classe A, séances d'italien de la classe B)

Ces séances ont eu lieu de façon hebdomadaire. Il s'agit là d'un élément qui contraste avec les pratiques déclarées dans le questionnaire, dans lequel les enseignants annonçaient, majoritairement, travailler la comparaison des langues sans moment spécifique. Pourtant, il y a bien un calendrier, un rythme, puisque les enseignants participant à l'étude ont su nous indiquer un moment précis où venir filmer, et ce moment, inscrit dans l'emploi du temps des élèves, est resté inchangé. Lorsqu'ils répondent dans le questionnaire qu'ils n'ont ni organisation, ni calendrier, c'est probablement parce qu'ils n'envisagent pas la comparaison des langues en termes de discipline à part entière, mais sous l'angle de la transversalité, réalisable en de multiples endroits, pour de multiples raisons, et principalement, pour répondre à des besoins « immédiats », comme on l'a vu dans la première partie de cette conclusion. Cette habitude de mettre les langues en relation n'a peut-être pas pu coïncider, au moment où nous posons la question de l'« organisation » de la comparaison des

langues, avec les notions de calendrier, de progression et de préparations de séquences que nous mettions en avant à travers cette question. Malgré cela, les pratiques observées à l'échelle de ces cinq enseignants révèlent une certaine stabilité dans le positionnement, au sein de l'emploi du temps des élèves, d'un cours durant lequel les enseignants vont, plus qu'ailleurs, comparer les langues. Les pratiques observées montrent donc une tendance, chez les enseignants volontaires, à privilégier, dans l'emploi du temps des élèves, un moment où la comparaison des langues va jouer, plus qu'ailleurs, un certain rôle.

La question de l'insertion, dans l'emploi du temps des élèves, de moments consacrés à la comparaison des langues appelle une réflexion concernant les contenus des matières appelées « Familhas de lengas » (classe B) et « Palancas » (classe D). Comme on l'a vu dans le chapitre 4, « Familhas de lengas » et « Palancas » sont, avant tout, des ressources dans lesquelles les enseignants de Calandreta ont vocation à puiser soit pour comparer l'occitan et le français sur le plan de la graphie-phonie (« Palancas »), soit pour élargir la mise en relation à d'autres langues, et à d'autres niveaux d'analyse (« Familhas de lengas »). Dans les résultats du questionnaire, les enseignants indiquent utiliser « Palancas » pour comparer l'occitan et le français, mais ne citent pas « Familhas de lengas ». L'observation de deux matières s'intitulant, l'une, « Familhas de lengas » (classe B) et l'autre « Palancas » nous a donc interpellée : s'agit-il de matières où les enseignants mobiliseraient, exclusivement, les matériaux issus de ces ressources ? La réponse est non. Dans le cours Familhas de lengas, des langues variées sont certes mobilisées, parfois en nombre important au cours d'une même séance, mais l'enseignante construit elle-même tous les supports. Dans le cours de Palancas, on constate la même chose : le cours n'est pas centré sur l'utilisation du fichier (qui peut, cependant, intervenir), ni même centré sur la comparaison de l'occitan et du français : l'enseignante mobilise, elle aussi, plusieurs langues et construit, pour cela, ses propres supports. Dans la classe D, le terme « Palancas » renvoie donc à l'idée, générale, de mettre les langues en relation (on rappelle que le terme peut se traduire par « passerelles » en français). Les deux classes présentent des points communs, puisqu'elles mobilisent toutes deux plusieurs langues pour éclairer des notions liées au fonctionnement de la langue. Dans la mesure où, comme on l'a vu, la classe D est celle sur laquelle nous avons pu recueillir le moins de données, on manque, sur ce point, d'éléments pour approfondir l'analyse.

En termes de langues comparées, on constate que, sur la base bilingue occitan/français, les enseignants mettent en place des situations comparatives très variées. La diversité des scénarios dans lesquels le français et l'occitan sont mis en relation prend corps dans les deux axes de travail exposés au début de cette conclusion : aide à la compréhension du sens en LE d'une part, et activités centrées sur l'étude du fonctionnement des deux langues d'autre part. Dans ce deuxième axe, on distingue certaines séances de conjugaison de la classe A (où l'enseignante ne convoque pas toujours l'espagnol), et les séances C1 et C2 « Estudi de la lenga » de la classe C, où l'enseignante travaille à partir des productions écrites des élèves pour les amener à utiliser les deux langues pour résoudre leurs erreurs. Il s'agit là des seules séances où l'occitan et le français sont comparés à l'exclusion de toute autre langue. Elles sont minoritaires à l'échelle des 35 séances. Toutes les autres séances intègrent dans l'étude d'autres réalités linguistiques, tout en gardant une place importante

pour le français et l'occitan. C'est là l'un des apports majeurs de la mise en perspective des pratiques déclarées et des pratiques observées au niveau macro. Si les pratiques observées confirment la centralité des deux langues de l'école dans les situations comparatives proposées, elles démontrent également l'envie des enseignants de dépasser le cadre du bilinguisme scolaire pour intégrer d'autres langues, y compris inconnues. L'analyse des pratiques observées, tout en recoupant le déclaratif des enseignants dans le questionnaire concernant l'intérêt porté à l'occitan et au français, apporte donc de nouveaux éléments en ce qui concerne les langues impliquées par la comparaison. On constate que lorsque les enseignants intègrent dans l'emploi du temps une matière où ils envisagent spécifiquement de mettre les langues en relation, celle-ci ne se limite pas exclusivement à l'occitan et au français.

L'une des limites de notre questionnaire est sans doute de n'avoir pas suffisamment questionné les enseignants sur la comparaison des langues impliquant la diversité linguistique, au profit de questions centrées sur le français et l'occitan, ce qui a limité leur possibilité de s'exprimer sur des pratiques comparatives impliquant d'autres langues que les langues de scolarisation. En dehors des rares mentions de la ressource « Familhas de lengas » dans les réponses au questionnaire, cet intérêt pour les langues du monde n'apparaît pas dans les pratiques déclarées. Pourtant, les ouvertures sur d'autres langues que le français et l'occitan ont bel et bien lieu. L'analyse des pratiques observées contraste donc, sur ce point, avec les pratiques déclarées.

Les séances mobilisant d'autres langues que l'occitan et le français ne le font pas toutes pour les mêmes raisons. L'analyse montre que les enseignants ont conscience que le détour par de nouvelles langues peut aider les élèves à acquérir des savoirs métalinguistiques (les séances des classes B et E en particulier, mais également la séance C5), tandis que certains enseignants mettent en avant le fait que l'éclairage mutuel français/occitan ne suffit pas à résoudre certains problèmes liés à la maîtrise écrite des deux langues, et que d'autres ressources linguistiques peuvent être intéressantes à mobiliser. On retrouve cela, en particulier, dans les séances C3, D1 et D2 : sur un nombre plus restreint de langues que les séances de la classe B de type éveil aux langues, ces séances correspondent à un besoin des enseignants de trouver, ailleurs que dans le duo français/occitan, des réponses aux difficultés des enfants à l'écrit. Ils vont « chercher » d'autres langues pour résoudre des problèmes liés à la compréhension de faits de langue qui posent problème aux élèves. Parce que familières aux enfants, intimement intégrées à leur biographie langagière, l'occitan et le français ne présentent pas l'atout majeur que possèdent les langues inconnues, ou tout du moins, moins familières : celui de favoriser la distanciation (cf. chapitre 2) et de permettre aux enfants de se focaliser sur la forme.

Toujours en ce qui concerne les langues comparées, on mettra donc en évidence la présence de trois combinaisons possibles. Dans l'esprit de la didactique intégrée des langues, la première d'entre elles est formée par le duo du bilinguisme scolaire (occitan/français), présent en « étude de la langue » dans la classe C. Cette base est élargie à d'autres langues, limitées en nombre, qui sont généralement celles étudiées par ailleurs (anglais, espagnol), mais pas toujours. Souvent, on note un intérêt fort pour les langues romanes : portugais, latin, italien. Enfin, le duo occitan/français peut être contrasté avec un plus grand nombre de langues, dont certaines inconnues des élèves (B1, B2, B3, C3, D1, D2), dans l'esprit de l'éveil aux langues.

La diversité des observations menées sur le terrain met donc en effet en évidence le fait que la compétence bilingue des élèves est un socle à partir duquel peuvent être proposés des élargissements en termes de langues abordées : la volonté d'ouverture à d'autres langues que celles de l'école se révèle principalement ici, car elle n'apparaissait pas dans le questionnaire. Ce constat fait écho aux limites du questionnaire telles que nous les avons évoquées plus haut et démontre l'intérêt d'avoir mené une analyse de type macrodidactique sur plusieurs classes différentes et sur un nombre relativement élevé de séances.

On l'aura compris, les enseignants que nous avons observés mettent en œuvre les mises en relation des langues entre elles d'une façon très hétérogène, en termes d'insertion curriculaire, d'enjeux, de définitions d'objectifs. De quoi cette variété est-elle l'indicateur ? On doit, bien sûr, souligner la richesse que représente une telle diversité, qui témoigne de la créativité des enseignants dans leur façon d'aborder les langues et de les mettre en relation. Mais on doit, également, rappeler que cette créativité se situe dans un contexte institutionnel non prescriptif en termes d'insertion curriculaire des activités consacrées à la comparaison des langues, d'objectifs linguistiques à atteindre, et de ressources à utiliser. Chaque enseignant met donc en œuvre à sa façon le principe général de mettre les langues en relation et d'exploiter le bilinguisme français-occitan des élèves.

Dans cette liberté d'agir, on devine la présence d'une certaine « zone d'insécurité », qui se retrouve en termes de compétences à comparer les langues : la moitié des 31 répondants au questionnaire affirme ne pas se sentir à l'aise pour se lancer dans des « activités construites » (des activités entièrement centrées sur la comparaison de l'occitan et du français) et près de la moitié également estime ne pas avoir les compétences pour comparer ces deux langues, y compris chez des enseignants non débutants. On fera l'hypothèse que le fait, pour les enseignants, de ne pas pouvoir adosser leurs pratiques comparatives à des ressources stabilisées comme celles parues dans le domaine de l'éveil aux langues (en général, comme l'indique le questionnaire, par manque de connaissances de celles-ci) renforce sans doute ce sentiment d'insécurité, autant qu'il encourage les enseignants à créer eux-mêmes leurs supports. La question des ressources est selon nous, essentielle. Il est certain que des ouvrages tels que EOLE et *Les langues du monde au quotidien*, des ressources numériques comme ELODIL ou les fichiers EOLE, textes et fonctionnement de la langue représentent une aide pour la mise en œuvre d'activités comparatives : en effet, quel que soit le nombre de langues utilisées, la question centrale que ces ouvrages posent, en arrière-plan, est bien celle de la façon dont on identifie un fait de langue à étudier et la manière dont on l'aborde à travers d'autres langues pour amener les élèves à construire des savoirs, des savoirs-faire et des compétences métalinguistiques. Il s'agit là de connaissances incontournables, y compris pour la comparaison du français et de l'occitan. Les difficultés ressenties par les enseignants à pouvoir élaborer « des activités construites » pour comparer ces deux langues s'expliquent peut-être par le manque de modèles concrets auxquels ils peuvent se référer pour construire une démarche comparative. Ainsi, le sentiment d'insécurité ressenti dans leurs compétences à comparer ces deux langues semble résider dans des difficultés à savoir comment s'y prendre pour mettre en œuvre une analyse linguistique produisant des connaissances métalinguistiques et des savoir-faire comparatifs tels que le CARAP les décrit (cf. chapitre 3). La même question se pose, bien sûr, pour les langues inconnues des enseignants. La possibilité de s'appuyer sur du matériel pédagogique

spécialisé peut, là encore, s'avérer utile. En dehors de celui-ci, les enseignants des classe B, C et D, lorsqu'ils font manipuler des langues inconnues aux élèves, montrent que le fait de ne pas connaître ces langues n'est pas un obstacle à leur utilisation, pourvu que le fait de langue à mettre en relief soit bien cerné et maîtrisé par l'enseignant.

Sur le plan épistémologique, l'enjeu de l'analyse macro n'était pas tant de situer les pratiques enseignantes vis-à-vis de modèles théoriques existants que de proposer des modèles descriptifs nouveaux. On a pu constater que les 35 séances analysées au niveau macro se caractérisent par leur caractère hybride, partageant avec l'éveil aux langues, la didactique intégrée et l'intercompréhension certains traits sans toutefois s'y inscrire pleinement. La didactique intégrée des langues émerge dans les séances de découverte des LE, où les enseignants favorisent l'appui sur les connaissances en occitan et en français pour aborder une nouvelle langue. L'investigation du champ des langues romanes (classe D), et le choix de la découverte de l'espagnol, de l'italien, du latin et du portugais (classes A, B, C, E) vont quant à eux dans le sens de la démarche en intercompréhension, tandis que d'autres séances comme B1, B2 et B3 s'apparentent plus à de l'éveil aux langues. Mais il ne s'agit là que de tendances, car les enseignants n'entendent pas situer leurs pratiques dans l'une ou l'autre de ces approches ni en exploiter toutes les possibilités. Ces approches bénéficient, on le sait, d'un arrière-plan théorique solide (cf. chapitres 2 et 3) et leur mise en pratique dans les classes implique un investissement en termes de formation et de moyens (ce qui pose à nouveau la question des ressources pour comparer). L'intérêt d'une typologie des situations comparatives telle que nous l'avons utilisée dans le chapitre 8 est donc intéressante en ce qu'elle permet de distinguer des profils comparatifs en dehors des modèles théoriques existants que sont les approches plurielles, sans pour autant s'y substituer.

Notre typologie s'est révélée pertinente pour mettre au jour, parmi les 35 séances observées, quatre types des profils :

- type 1 : un empan restreint en termes de contenus et restreint en termes de langues comparées
- type 2 : un empan restreint en termes de contenus, mais large en termes de langues comparées
- type 3 : un empan large en termes de contenu, mais restreint en termes de langues comparées
- type 4 : un empan large en termes de contenus et large en termes de langues comparées

L'analyse des 35 séances à partir de ces critères a révélé que toutes les configurations étaient utilisées par les enseignants, avec une prédominance des types 1 et 3, qui indiquent que les langues mobilisées pour la comparaison des langues sont des langues que les enseignants connaissent. Les langues inconnues sont plus rarement mobilisées. On donnera la parole, pour conclure sur la question des langues impliquées, à l'enseignante de la classe C, qui soulignent le caractère nouveau, voire aventureux, de son entreprise :

10 L2 « honnêtement c'est vrai que si tu<sup>96</sup> n'étais pas venue je ne serais pas allée si loin je me serais arrêtée à comparer le français et l'occitan (...) 12 L2 (...) mais c'est bien parce que ton

---

<sup>96</sup> Désigne le chercheur

travail m'amène à aller plus loin et à prendre le temps de ça aussi parce que c'est important là (...) quelque chose comme ça me semble tellement évident de voir que certaines langues fonctionnent de la même manière pour cette affaire de pronoms personnels que c'était dommage de passer à côté voilà ». (Séance C3, entretien *ante* traduit)

Le nombre important de points révélés par l'analyse des pratiques observées au niveau macro démontre, s'il en était besoin, l'intérêt d'une analyse mettant en perspective les pratiques déclarées et les pratiques observées. Les limites de l'approche des pratiques enseignantes par questionnaire sont ici mises en évidence et nous amènent à nous interroger sur la posture réflexive des enseignants face à celui-ci. On peut avancer l'hypothèse selon laquelle il a peut-être été difficile pour ces derniers de situer eux-mêmes leurs pratiques comparatives dans le temps et en termes d'insertion curriculaire, tant celles-ci font partie de leur quotidien. L'intérêt d'une recherche impliquant les enseignants en tant qu'acteurs révèle alors tout son intérêt, dans la mesure où elle leur permet de se distancier par rapport à cette pratique, pour mieux l'objectiver. Le fait d'avoir pu mener des entretiens semi-directifs avec chaque enseignant volontaire, avant, et après chaque séance, est, de ce point de vue, intéressant : parmi les enseignants observés, certains ont manifesté, à plusieurs reprises, lors de notre venue, le bénéfice qu'ils tiraient de leur participation à l'étude, en particulier pour la prise de recul qu'elle permettait. Les enseignants ayant été suivis le plus longtemps ont, en particulier, exprimé leur besoin d'échanger avec le chercheur, de prendre connaissance de matériaux existants, etc. On fera donc l'hypothèse, pour ces enseignants, d'une évolution des pratiques liées au contrat d'observation avec le chercheur, dont la présence de façon régulière dans les classes pour observer et recueillir les ressentis à travers les entretiens semi-directifs a pu renforcer un déjà-là en termes d'intérêt pour la comparaison des langues, et encourager des mises en œuvre plus audacieuses. Cette remarque est à rapprocher de la déclaration de l'enseignante citée plus haut (Séance C3, entretien *ante* traduit).

**Au niveau microscopique, l'analyse des verbalisations comparatives (VC)** apporte de nombreux éclairages à l'analyse macroscopique et aux pratiques déclarées. Que signifie, concrètement, sur le plan de l'analyse linguistique, l'expression « passer d'une langue à l'autre ? », fréquente dans le questionnaire et les entretiens ? Par exemple, chez l'enseignant de la classe E qui évoque, à propos de la traduction d'un texte espagnol en occitan et en français, « cet exercice de passer d'une langue à l'autre et de restituer une langue<sup>97</sup> », ou encore chez l'enseignante de la classe C, à propos des homophones en occitan « (...) les homophones *quand* [oc] *quant* [oc] *cant* [oc] e *qu'an* [oc] qui s'écrivent de quatre façons différentes et qu'on a appris à différencier en passant d'une langue à l'autre »<sup>98</sup>.

Lorsque nous avons conceptualisé les verbalisations comparatives en tant que notion et défini qu'il s'agissait de verbalisations métalinguistiques portant sur plusieurs langues, nous avons mis en évidence le fait que mettre en relation les langues ne signifie pas forcément les comparer : les situations de traduction d'une langue à l'autre en sont un exemple. Ces mises

---

<sup>97</sup> E3 entretien *ante* traduit

<sup>98</sup> C1 entretien *ante* traduit

en relation, parce qu'elles ne sont pas métalinguistiques, ne relèvent pas de la comparaison. Lorsque les enseignants font appel aux connaissances linguistiques des élèves pour les aider à trouver le sens d'un mot, ils mettent certes les langues en relation, mais ils ne les comparent pas : il y a bien plusieurs langues impliquées, mais la dimension métalinguistique, fondamentale à la comparaison, est absente.

L'analyse métalinguistique a été menée sur les 128 VC relevées dans les transcriptions de neuf séances, sélectionnées parmi les 35 pour le nombre important de données qui y ont été recueillies. Nous avons regardé, pour chaque VC, quel était le niveau d'analyse de la langue impliqué, qui en était l'auteur, et quel était le degré de réflexion sur la langue impliqué. Pour chacun de ces critères, nous avons élaboré une typologie susceptible de permettre le classement de toutes les VC.

Les 128 VC sont très inégalement réparties entre les séances : on a vu que les séances B2 et B4 totalisent à elles seules 79 VC soit plus de la moitié du corpus de VC et déséquilibre les chiffres fournis, à l'échelle des neuf séances, sur les critères.

Ceci posé, que retenir de l'analyse micro, mise en perspective avec l'analyse macro et les résultats obtenus au questionnaire ? On constate, de manière générale, de grandes disparités dans les analyses menées sur la langue et dans la façon dont les savoirs se construisent, ainsi que dans les rôles assignés à l'enseignant et au maître dans cette élaboration. Ce résultat global prolonge celui obtenu à travers l'analyse des 35 séances, qui met en évidence la variété des scénarios comparatifs décrits.

En ce qui concerne le niveau d'analyse de la langue, les niveaux utilisés pour l'analyse étaient au nombre de dix, établis d'après les niveaux d'analyse de la linguistique générale, et adaptés en fonction de la réalité de notre corpus :

- phonologie
- graphie-phonie
- graphie
- morphologie lexicale
- morphologie flexionnelle
- morphologie syntaxique
- syntaxe
- sémantique
- sémantique +syntaxe
- textuel.

Sur le plan des niveaux d'analyse de la langue, l'analyse micro des pratiques observées ne permet pas d'affirmer que les niveaux qui apparaissent majoritaires toutes séances confondues (graphie, graphie-phonie, morphologie flexionnelle, morphologie syntaxique, syntaxe et sémantique et sémantique/syntaxe) sont représentatifs du corpus analysé, dans la mesure où le nombre de VC est très déséquilibré entre les séances. On ne tirera donc pas de conclusions nouvelles sur les niveaux d'analyse autre que ce qui a déjà été exposé dans le chapitre 9, et on cherchera simplement à mettre en correspondance les réponses les plus significatives du questionnaire avec ce qui a été analysé dans les VC des neuf classes. Nous tenons à préciser qu'il n'est pas notre propos, ici, de dire que l'analyse micro permet de confirmer ou d'infirmer les réponses au questionnaire, dans la mesure où les séances

analysées auprès de trois enseignants ne peuvent en aucun cas prétendre à une quelconque représentativité par rapport aux 31 enseignants ayant répondu au questionnaire. Nous cherchons ici simplement à illustrer, par l'analyse micro, les réponses fournies au questionnaire.

On peut, pour commencer, mettre en évidence le fait que les pratiques comparatives observées portent sur des niveaux variés d'analyse. Entre un et trois niveaux d'analyse linguistiques sont impliqués dans chaque séance (exception faite des séances B2 et B4). Dans le questionnaire, les enseignants déclarent travailler l'orthographe lexicale, ce qui est conforme à l'intérêt qu'ils manifestent pour le fichier orthographique Palancas. Dans les neuf séances observées, cet intérêt se retrouve dans le niveau d'analyse graphie-phonie, que la séance C2 met en œuvre en mobilisant les Palancas, à partir des erreurs relevées dans les productions écrites des élèves en occitan. Le niveau de la morphologie flexionnelle, que les enseignants, dans le questionnaire, sont également nombreux à déclarer travailler, est mobilisé dans les séances A2 et C3. Le niveau syntaxique, également cité, est, quant à lui, mis en œuvre dans les séances B2 et B4. Enfin, le niveau textuel, délaissé dans le questionnaire, n'apparaît nulle part dans l'analyse micro. Il est vrai que ce niveau ne traite pas la langue en tant que système, ce qui peut expliquer qu'il ait été délaissé.

Nous tenons, pour conclure, à mettre en avant le fait que le critère de l'analyse de la langue est difficile à traiter dans une perspective comparative dans la mesure où les niveaux d'analyse tels que nous les avons stabilisés et utilisés pour l'analyse des VC ne coïncident pas tout à fait avec ceux proposés dans le questionnaire, élaboré antérieurement. En effet, dans le questionnaire, nous avons utilisé le métalangage des programmes scolaires (grammaire, orthographe...), or ces catégories ne rendent pas compte de l'analyse menée sur la langue à un niveau aussi fin les niveaux d'analyse que nous avons mobilisées pour l'étude des VC.

Concernant le critère de la formulation de la verbalisation comparative (VC), celle-ci n'était pas interrogeable par le biais du questionnaire. Il n'est donc pas possible de mettre en relation les résultats de l'analyse micro avec celui-ci sur ce point. Sur les résultats pour ce critère, on ne dira pas autre chose que ce qui a déjà été restitué dans le chapitre 9, à savoir que tous les trois configurations identifiées sont présentes dans les neuf séances (l'élève formule seul, l'élève formule sur incitation du maître et le maître formule), avec une sur-représentation du type « élève seul » due au fait qu'il est massivement présent dans les séances B2 et B4. Nous inférons cette présence au cadre didactique particulièrement réflexif mis en place dans ces deux séances. Les caractéristiques de ce cadre réflexif sont, pour les séances analysées : la sollicitation, sur une longue période, de l'attention des élèves sur des corpus écrits, l'un multilingue (B2) et l'autre bilingue (occitan-français), la mise en place d'une situation de recherche autour de ces corpus, et la demande faite aux élèves de verbaliser leurs réflexions

En ce qui concerne le critère du degré de réflexion sur la langue, nous avons repris la classification des verbalisations métalinguistiques de Dabène et Degache (1998) et élaboré une typologie spécifique à l'analyse comparative qui a permis de mettre au jour trois profils de VC:



- VC non analytique (VC\_NA) : VC qui ne repose pas sur la manipulation formelle des unités linguistiques qu'elle confronte : ni décomposition-recomposition de mots, ni isolement de phonèmes par exemple
- VC élémentaire (VC\_E) : VC dans lesquelles les unités linguistiques sont mises en regard dans leurs aspects formels, sans formulation de règle de fonctionnement.
- VC généralisante (VC\_G) : VC dans lesquelles une tentative de formalisation, de mise en règles de la langue cible est effectuée. Soit localement, lorsque la mise en règle provient directement de l'examen de signifiants du corpus et porte précisément sur les langues examinées (VC\_G\_loc), soit globalement, lorsque la mise en règle va au-delà de l'examen de signifiants et s'apparente à un savoir métalinguistique très général (VC\_G\_glo).

La mise au jour de ces différents types de VC constitue, selon nous, l'apport majeur de l'analyse micro et la meilleure opportunité de contraster celle-ci avec l'analyse macro et les résultats du questionnaire. Pour les raisons exposées plus haut au sujet des niveaux d'analyse et de la formulation de la VC, le traitement quantitatif qui a été fait en termes de répartition de VC\_NA, VC\_E et de VC\_G sur le corpus est difficilement exploitable : d'une part, il existe trop de disparité en termes de nombre de VC entre les classes et entre les séances, et, d'autre part, une analyse portant sur très peu de VC peut difficilement permettre de mettre au jour, chez les enseignants, des tendances à faire émerger plutôt tel ou tel type de VC. Pour cette raison, c'est bien l'analyse qualitative qu'il sera intéressant de résumer ici. De ce point de vue, l'analyse micro nous a permis d'appréhender ce qui se passe, sur les plans linguistique et métalinguistique, en termes de comparaison. Quelles opérations fait-on sur la langue ? Quels nouveaux savoirs sont dégagés à partir de ces observations ?

L'analyse micro a montré que les verbalisations comparatives ne reflètent pas le même degré de réflexion sur la langue et a mis au jour chez les élèves des niveaux de conceptualisation plus ou moins élaborés. Ces résultats attestent du fait que comparer les langues peut conduire l'élève à mener des analyses plus ou moins poussées, comme l'indique la présence, dans notre corpus de tous les types de VC : les VC\_NA sont nombreuses dans la classe A, les VC\_E et les VC\_G sont présentes dans toutes les classes.

La présence des VC\_NA et des VC\_E montre que la mise en évidence, par les élèves ou par l'enseignant, de ressemblances ou, au contraire, de différences entre les unités comparées peut rester superficiel et ne pas contribuer à expliciter le fonctionnement des langues mises en relation. L'élaboration de savoirs métalinguistiques issus de la comparaison du fonctionnement des langues entre elles est le résultat d'un processus analytique dans lequel on doit souligner le rôle crucial de l'étayage enseignant, qui peut accompagner la réflexion pour amener les élèves vers la mise en évidence de règles.

Pour fonctionner et aboutir à des connaissances métalinguistiques solides, ce processus doit bénéficier d'un cadre didactique favorable : la mise en place de situations d'observation de corpus avec une consigne de recherche est, de ce point de vue, un environnement porteur. La nécessité d'une réflexivité encadrée par l'enseignant est également à souligner : il s'agit à la fois de centrer l'attention des élèves sur l'observation conjointe de plusieurs éléments de langue, d'accueillir les réactions que cela suscite, et d'accompagner celles-ci vers la conceptualisation de savoirs, qu'il s'agisse de règles grammaticales ou de connaissances

métalinguistiques plus générales. Le volume important de verbalisations comparatives obtenues dans les séances B2 et B4, consacrées, pour la première, à l'observation d'un corpus multilingue et pour la seconde à l'observation de vers en latin et en occitan, témoigne de l'importance de ce cadre didactique réflexif, sur lequel nous reviendrons dans le bilan de notre étude pour le terrain observé. Les résultats obtenus pour la séance C3 en termes de nombre de verbalisations comparatives vont dans le même sens, puisque les 14 VC qui y sont recensées émergent toutes en fin de séance, dans des conditions similaires à celles de B2 et B4 : les élèves devaient observer un corpus multilingue de verbaux et faire part de leurs remarques.

## **Des résultats scientifiques utiles pour les acteurs de Calandreta observés**

La tradition d'ouverture linguistique et culturelle des établissements Calandretas amène les enseignants de ces écoles à mettre en œuvre ce qu'on pourrait appeler un « réflexe langue », attitude consistant à mobiliser la compétence bilingue des élèves à la fois pour améliorer leurs compétences français-occitan et pour faciliter la rencontre avec de nouvelles langues. Ces dernières peuvent, également, être utilisées pour faire émerger des savoirs métalinguistiques sur l'occitan et le français grâce au détour par d'autres langues. On estimera que le terrain observé réunit les conditions nécessaires pour être qualifié de dispositif mettant en œuvre une éducation plurilingue, telle que nous l'avons présentée dans le chapitre 1.

En effet, du point de vue de la formation plurilingue, Calandreta assure à la fois une acquisition précoce de l'occitan par immersion, l'enseignement du français et l'apprentissage de nouvelles langues. Du point de vue de l'éducation au plurilinguisme, les élèves sont à la fois sensibilisés aux variantes dialectales de l'occitan et à la diversité linguistique.

Les analyses ont montré, sur le terrain, une grande diversité de scénarios dans lesquels les langues sont mises en relation, mais il ne s'agit pas toujours de comparaison des langues. Lorsque la comparaison a lieu, l'analyse peut être plus ou moins poussée et conduire à la construction de savoirs métalinguistiques stables, attestés, mais également avoir du mal à atteindre un niveau de conceptualisation qui permette cette élaboration. De nombreux facteurs expliquent cette situation. Ils sont liés, en particulier, aux enjeux de la séance, et à la configuration plus ou moins réflexive des situations où l'enseignant propose la mise en relation. Les enseignants interrogés et/ou observés ont montré leur motivation à vouloir comparer les langues, mais mettent en avant des freins qui les empêchent d'aller « plus loin » et d'optimiser à la fois le potentiel bilingue de leurs élèves et l'environnement institutionnel qui encourage les pratiques comparatives.

Dans un premier temps, les éléments épistémologiques que nous avons apportés dans la partie théorique de l'étude, croisés avec les résultats des analyses, sont susceptibles d'aider les enseignants qui nous liront à considérer, avec un certain recul, les pratiques comparatives représentatives de leur quotidien dans les classes. On peut imaginer qu'il

serait intéressant pour eux de pouvoir revenir sur les séances enregistrées, à la lumière des résultats obtenus, et de leur permettre de dresser un bilan de leur participation à l'étude.

La typologie des situations comparatives pourra également aider les enseignants à situer leurs propres pratiques, indépendamment du cadre conceptuel des approches plurielles, que, d'une part, ils ne maîtrisent pas forcément, et qui, d'autre part, ne semble pas pouvoir rendre compte de toutes les situations comparatives mises en œuvre.

A plus long terme, la piste la plus pertinente à suivre pour les acteurs du terrain observé réside, selon nous, dans la mise en place d'un travail autour de la notion de cadre didactique réflexif appliqué à la comparaison des langues. On a vu, à propos de ce cadre didactique, que le rôle de l'enseignant était sur ce point fondamental pour en faire un dispositif efficace, c'est-à-dire propice à l'émergence de verbalisations métalinguistiques sur les langues.

Dans la perspective d'approfondir la formation des enseignants à l'analyse comparée des langues, on pourrait à la fois se servir des contributions de la présente étude, s'appuyer sur les travaux déjà engagés par l'institution Calandreta et le centre de formation APRENE, et se tourner vers les outils issus de la recherche sur le plurilinguisme (le CARAP, le programme EVLANG, etc.). L'acquisition de compétences à faire comparer les langues est ici clairement en jeu.

Ce travail trouverait tout à fait sa place dans le cadre de la formation initiale et continue dispensée aux enseignants. Il impliquerait, pour les formateurs et les enseignants, d'opérer un retour sur la signification même du mot « comparer », signification qui pourra s'appréhender non seulement à partir des éléments théoriques fournis dans la présente étude mais également à partir des données recueillies et analysées. La typologie des verbalisations comparatives serait, dans ce cas, un outil de travail intéressant à mobiliser. La réflexion engagée pourrait aussi concerner :

- les modalités d'insertion curriculaire des activités comparatives, en particulier la pertinence d'une matière dédiée à cela, non exclusive de pratiques comparatives dans les autres cours, comme le font déjà les enseignants
- l'élaboration d'un référentiel pour la comparaison des langues,
- l'appropriation des ressources extérieures, en particulier celles permettant de mobiliser la diversité linguistique
- la mutualisation des supports produits par les enseignants.

Ces pistes de travail doivent être mises en regard avec le nombre important de données, non exploitées dans la thèse, dont nous disposons :

- Les 26 séances observées n'ayant pas fait l'objet d'une analyse pourraient être utilisées, au moins en partie, pour prolonger l'étude menée sur les neuf séances, en mobilisant les mêmes outils d'analyse. Ceci permettrait de confirmer la pertinence de notre typologie pour le classement des verbalisations comparatives, et de l'adapter si besoin
- Les entretiens semi-directifs, sous-exploités, pourraient faire l'objet d'une analyse de contenus pour appuyer les pratiques déclarées dans le questionnaire et rendre mieux compte des intentions des enseignants, de leurs difficultés ressenties, etc.

- Les synopsis des séances observées, élaborés pour les neuf séances transcrites, sont également disponibles pour une étude qui viendrait compléter les analyses déjà effectuées au niveau macrodidactique et microdidactique.

## Perspectives de recherche

Nous avons annoncé une contribution, sur le plan linguistique, à la compréhension de ce que signifie comparer les langues. C'est chose faite il nous semble puisque notre étude a montré que :

- La comparaison des langues est une forme de mise en relation des langues mais ne saurait se confondre avec elle
- Elle peut être plus ou moins analytique, et plus ou moins conceptualisante
- Elle peut se réaliser à la fois sur les langues du bilinguisme des élèves, sur les langues du curriculum et sur des langues inconnues
- Elle peut mobiliser différents niveaux d'analyse, en fonction des objectifs poursuivis et des supports utilisés

On ne manquera pas de souligner la nouveauté que représente une analyse menée, comme nous l'avons fait, sur les interactions verbales élèves-enseignants pour en mesurer la dimension comparative. L'un des apports de notre travail est d'avoir montré la possibilité d'identifier, dans le discours des élèves et des enseignants, des traces de la réflexion centrée sur la comparaison des langues et d'avoir conceptualisé la notion de verbalisations comparatives pour en rendre compte. A travers elle, on peut entrevoir de nouvelles perspectives pour la recherche en didactique du plurilinguisme. Tout d'abord, en complément du descripteur « savoir comparer » du CARAP, elle peut contribuer à éclairer la compréhension de la comparaison des langues en tant que processus reposant à la fois sur l'observation et l'analyse. Ensuite, en appui aux travaux étudiant la mise en œuvre des approches plurielles dans les classes, elle peut aider à situer la place des activités métalinguistiques au sein des procédés de mise en relation des langues entre elles.

La typologie que nous avons élaborée pour décrire les verbalisations comparatives en rendant compte du degré de réflexion impliqué par la comparaison a montré qu'elle fonctionnait. Son élaboration est donc à placer au titre des contributions apportée par notre étude sur le plan linguistique. Cette typologie pourra être, par la suite, appliquée à un corpus plus large, notamment à partir de nos propres données collectées et non analysées. On peut imaginer qu'elle constituera également un outil utilisable par d'autres chercheurs pour décrire les énoncés comparatifs et appréhender à travers elle la réflexion métalinguistique des élèves lorsqu'ils comparent les langues, et identifier les savoirs élaborés par les élèves.

Sur le plan didactique, nous attendions de notre étude qu'elle contribue à la description des possibilités de mise en place de la comparaison des langues dans une institution scolaire, bilingue ou non. Nous avons, sur ce plan, montré que la mise en place de situations dans lesquelles les langues sont comparées peut se faire en mobilisant à la fois les langues du curriculum (L1, LE) et d'autres langues, inconnues des élèves. Ces possibilités ne sont pas

spécifiques au terrain immersif et peuvent être transposés à l'enseignement monolingue ou bilingue à parité horaire. A un niveau macroscopique, nous avons conçu une typologie pour décrire les situations comparatives en termes de contenus linguistiques et de langues comparées, dont on a pu voir qu'elle fonctionnait pour les 35 séances observées. Elle peut donc être considérée comme étant une des contributions apportées au niveau didactique. Elle pourra être testée dans d'autres contextes et être, au besoin, complétée par d'autres critères. Enfin, dans la mesure où nous avons mis en évidence que le terrain observé repose sur l'exploitation du bilinguisme scolaire des enfants et active, à minima, la mise en relation de l'occitan et le français, nous contribuons à démontrer les bénéfices qu'apporte une bonne connaissance de deux langues à des activités de comparaison, ce qui n'est pas le cas général des enfants scolarisés.

Enfin, sur le plan épistémologique, nous souhaitons interroger les liens entre comparaison des langues, réflexion métalinguistique et compétence plurilingue. Notre contribution consiste ici à avoir pu confirmer, par l'analyse de nos données un certain nombre de choses exposées dans le cadre théorique de l'étude. Premièrement, l'analyse des verbalisations métalinguistiques a mis en évidence le fait que toute réflexion comparative est nécessairement métalinguistique et plurilingue. Les séquences comparatives décrites, au niveau micro, dans cette étude, sont le résultat de diverses démarches originales vis-à-vis des langues menées par les enseignants.

Deuxièmement, conformément à notre positionnement du chapitre 2, qui consistait à affirmer que le plurilingue se fait pluriel à travers une approche comparative des langues, nous dirons que ces démarches peuvent être qualifiées de plurielles, sans pour autant appartenir à l'une des trois approches plurielles de référence que sont l'éveil aux langues, la didactique intégrée des langues et l'intercompréhension.

Notre travail n'avait pas pour objet d'étudier les retombées de ces démarches sur les compétences métalinguistiques des élèves, mais il nous semble assez logique de faire l'hypothèse selon laquelle les pratiques comparatives telles que nous les avons observées sont susceptibles de favoriser le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle (« compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel »<sup>99</sup>) des élèves auxquels elles s'adressent. Ceci serait un volet intéressant à investiguer, dans la perspective d'une amélioration des pratiques comparatives telle que nous l'avons exposée précédemment pour le terrain d'étude. La dimension des effets des pratiques observées sur les apprentissages des élèves de Calandreta apparaît comme un prolongement nécessaire à ce travail de thèse. Les contenus de la formation continue pourraient alors être articulés avec cette étude, et impliquer les enseignants au cœur d'une recherche-action.

Enfin, l'un des intérêts de notre travail est d'avoir mis au point des outils d'analyse qui pourraient être utiles pour d'autres terrains d'observation. Dans la perspective de la mise en œuvre de l'éducation plurilingue et pluriculturelle à une large échelle, on peut attendre de cette thèse qu'elle ouvre des pistes de réflexion pour de nouvelles recherches portant sur

---

<sup>99</sup> Coste, Moore et Zarate, 1997

l'implantation, dans toutes sortes de classes, d'approches plurielles des langues et des cultures. De tels outils sont indispensables dans la mesure où, comme cette thèse a contribué à le démontrer, ces approches sont profondément comparatives.



## Liste des tableaux

Tableau 1 Les programmes 2002 et 2015 pour le français et pour les langues vivantes ou régionales

Tableau 2 Proposition pour une typologie des approches plurielles

Tableau 3 Quatre formes d'enseignement par objectifs (Ó Riagáin et Lüdi, 2003)

Tableau 4 Intégration des approches plurielles dans l'enseignement bilingue

Tableau 5 Evaluation de l'apport des approches plurielles (CARAP, 2010, p.29)

Tableau 6 Liste des prédicats pour les savoir-faire

Tableau 7 Liste des objets pour le prédicat « savoir comparer »

Tableau 8 Caractéristiques de la ressource « Palancas »

Tableau 9 Caractéristiques de la ressource « Euromania »

Tableau 10 Caractéristiques de la ressource « Itinéraires romans »

Tableau 11 Caractéristiques de la ressource « EOLE, EOLE et patois »

Tableau 12 Caractéristiques de la ressource « ELODIL »

Tableau 13 Caractéristiques de la ressource « Familhas de lengas »

Tableau 14 Caractéristiques de la ressource « EOLE, textes et fonctionnement de la langue »

Tableau 15 Caractéristiques de la ressource « Les langues du monde au quotidien »

Tableau 16 Caractéristiques de la ressource « Comparons nos langues »

Tableau 17 Statut déclaré des langues à Calandreta et Plateforme de Ressources et de Références pour l'éducation plurilingue et interculturelle : mise en perspective

Tableau 18 Les langues à Calandreta

Tableau 19 Liste des questions pour le domaine « connaissances »  
(F) = question fermée, (O) = question ouverte, (\*) question obligatoire

Tableau 20 Liste des questions pour le domaine « représentations »

Tableau 21 Liste des questions pour le domaine « analyse des pratiques d'enseignement »

Tableau 22 Liste des questions pour le domaine « compétences déclarées pour la comparaison des langues »



Tableau 23 Nature et objectifs des entretiens semi-directifs

Tableau 24 Répartition des entretiens semi-directifs par classe

Tableau 25 Synthèse des données transcrites pour les observations de classe

Tableau 26 Synthèse des données transcrites pour les entretiens

Tableau 27 Corpus d'étude pour les pratiques déclarées

Tableau 28 Corpus d'étude pour les pratiques observées

Tableau 29 Quels chapitres pour quelles données ?

Tableau 30 Exemple de VNM (reformulation)

Tableau 31 Exemple de VM avec emploi du métalangage

Tableau 32 Exemple de VM sans emploi du métalangage

Tableau 33 Exemple de VM\_1L

Tableau 34 Exemple de VM\_+L

Tableau 35 Exemples de VM\_+L (entre crochets)

Tableau 36 Deux exemples de délimitation de VC

Tableau 37 Exemple de VC sur deux tours de parole

Tableau 38 Exemple de tour de parole contenant plusieurs VC

Tableau 39 Répartition des descripteurs dans les catégories

Tableau 40 Liste des descripteurs pour Q13 (prédicats et objets)

Tableau 41 Résultats pour Q21. Répartition thématique des réponses

Tableau 42 Résultats pour Q12 « Quels sont d'après vous les éléments de langue propres à l'occitan et au français qu'il serait intéressant de travailler en comparaison ? Répartition des réponses par niveau d'analyse de la langue

Tableau 43 Résultats pour Q6 « Quelle est votre organisation ? »

Tableau 44 Résultats pour Q3 « Sur quoi portent les activités de comparaison exactement ? » Répartition des réponses par niveau d'analyse de la langue

Tableau 45 Résultats croisés pour Q24 et Q25

Tableau 46 Typologie des situations de comparaison des langues

Tableau 47 Caractéristiques générales de la classe A

Tableau 48 Faits de langues visés par la comparaison des langues

Tableau 49 Classement des situations comparatives pour les séances d'espagnol

Tableau 50 Extrait de l'entretien enseignant ante, séance A6

Tableau 51 Classement des situations comparatives pour les séances de conjugaison

Tableau 52 Entretien ante séance A8

Tableau 53 Synthèse des situations comparatives pour la classe A

Tableau 54 Caractéristiques générales de la classe B

Tableau 55 Classement des situations comparatives pour les séances de type Eveil aux langues

Tableau 56 Classement des situations comparatives dans la séance de découverte du poème bilingue latin-occitan

Tableau 57 Classement des situations comparatives pour les séances sur les dérivations

Tableau 58 Classement des situations comparatives pour les séances d'italien

Tableau 59 Synthèse des situations comparatives pour la classe B

Tableau 60 Caractéristiques générales de la classe C

Tableau 61 Entretien ante séance C1 (1)

Tableau 62 Entretien ante séance C1 (2)

Tableau 63 Classement des situations comparatives pour la remédiation orthographique sur les homophones en occitan

Tableau 64 Classement des situations comparatives pour la correction d'erreurs sur les productions écrites en occitan

Tableau 65 Entretien ante séance C3 (1)

Tableau 66 Entretien ante séance C3 (2)

Tableau 67 Entretien ante séance C3 (3)

Tableau 68 Classement des situations comparatives pour l'étude sur les pronoms personnels

Tableau 69 Entretien ante séance C4

Tableau 70 Entretien ante séance C5

Tableau 71 Classement des situations comparatives pour l'étude du passé

Tableau 72 Classement des situations comparatives pour l'étude du passé composé en occitan

Tableau 73 Entretien ante séance C6

Tableau 74 Classement des situations comparatives pour la découverte du livre multilingue

Tableau 75 Synthèse des situations comparatives pour la classe C

Tableau 76 Caractéristiques générales de la classe D

Tableau 77 Entretien ante séance D1

Tableau 78 Extrait entretien séance D2

Tableau 79 Classement des situations comparatives pour la conjugaison en « palancas »

Tableau 80 Synthèse des situations comparatives pour la classe D

Tableau 81 Caractéristiques générales de la classe E

Tableau 82 Entretien classe E1

Tableau 83 Classement des situations comparatives pour l'étude du texte en trois langues

Tableau 84 Extrait entretien séance E1

Tableau 85 Classement des situations comparatives pour l'exercice de traduction

Tableau 86 Synthèse des situations comparatives pour la classe E

Tableau 87 Synthèse des situations comparatives par classe

Tableau 88 Résultats par type de situation comparative

Tableau 89 Sélection des neuf séances pour le corpus restreint

Tableau 90 Synthèse des contenus des neuf séances

Tableau 91 Typologie de Dabène et Degache, 1998

Tableau 92 Exemple de VC non analytique (VC\_NA)

Tableau 93 Exemple de VC élémentaires (VC\_E)

Tableau 94 Exemple (1) de VC généralisante (VC\_G)

Tableau 95 Exemple (2) de VC généralisante (VC\_G)

Tableau 96 Exemple de VC généralisante locale (VC\_G\_loc) et de VC généralisante globale (VC\_G\_glob)

Tableau 97 Vers une typologie pour les verbalisations comparatives : aménagements de la typologie de Dabène et Degache

Tableau 98 Verbalisation comparative portant sur le niveau graphie

Tableau 99 Verbalisation comparative portant sur les niveaux sémantique et syntaxique

Tableau 100 Typologie des verbalisations comparatives par niveau d'analyse de la langue

Tableau 101 Exemple de formulation par l'élève seul (E)

Tableau 102 Exemple de formulation par l'élève sur incitation du maître (E/M)

Tableau 103 Exemple de formulation par le maître seul (M)

Tableau 104 Typologie des verbalisations comparatives par auteur(s) de la formulation

Tableau 105 Nombre de VC par séance

Tableau 106 VC\_NA (séance A1)

Tableau 107 VC\_NA séance A2

Tableau 108 Liste des VC\_E et VC\_G impliquant le niveau de la morphologie flexionnelle (séance A2)

Tableau 109 VC\_G impliquant le niveau de la morphologie flexionnelle (séance A2)

Tableau 110 VC\_NA (séance A5)

Tableau 111 Exemples de VC\_E (séance A5)

Tableau 112 Extrait de la séance B2

Tableau 113 Hypothèses et règles écrites au tableau par l'enseignante (une hypothèse suivie d'une règle, sauf c, d, e, g)

Tableau 114 Données linguistiques des corpus multilingues

Tableau 115 Exemple de comparaison des unités linguistiques sur l'axe syntagmatique

Tableau 116 Exemple de VC\_E portant sur la question de l'importance des mots

Tableau 117 Exemples de VC\_E pour les niveaux sémantique, graphique et syntaxique

Tableau 118 : VC\_E de synthèse (B2.26, B2.27, B2.28, B2.30, B2.31)

Tableau 119 : VC\_E B9, B2.10 et B2.11

Tableau 120 Exemples de VC\_NA (séance B2)

Tableau 121 Exemples de VC portant sur les niveaux SEM, SY et SEM/SY

Tableau 122 : VC\_G globales

Tableau 123 Exemples d'interventions de l'enseignante

Tableau 124 Exemples d'interventions de l'enseignante

Tableau 125 : VC\_E B9.1

Tableau 126 : VC\_G\_loc B9.2

Tableau 127 Extraits de l'entretien avec l'enseignante, avant la séance C1

Tableau 128 Exemple de reformulation d'un homophone occitan en français

Tableau 129 Extraits de l'entretien avec l'enseignante, avant la séance C1

Tableau 130 : VC\_E C1.1

Tableau 131 : VC C1.2 (VC\_G\_loc)

Tableau 132 Exemples de mention des passerelles orthographiques dans la séance C2

Tableau 133 Exemple de VC\_E

Tableau 134 Exemple de VC\_E portant sur une passerelle orthographique

Tableau 135 Extrait de l'entretien avec l'enseignante, avant la séance C3

Tableau 136 Exemple de VC\_E suivie d'une VC\_G

Tableau 137 Exemple de VC\_G locales, séance C3

Tableau 138 Exemples de VC\_E

Tableau 139 : VC\_G locales

## Liste des figures

- Figure 1 Diffusion de langues ou diffusion des langues ?
- Figure 2 Didactique du plurilinguisme, éducation plurilingue et compétence plurilingue : quelles relations ?
- Figure 3 L'intégration comme principe des politiques linguistiques éducatives en Europe
- Figure 4 Modélisation d'un enseignement/apprentissage pluriel des langues
- Figure 5 Statuts des langues de l'école selon la Plateforme de Ressources et de Références pour l'éducation plurilingue et interculturelle
- Figure 6 Le principe de focalisation progressive : du recueil de données à la constitution d'un sous-ensemble de pratiques observées
- Figure 7 Liens entre les données recueillies
- Figure 8 Verbalisations non métalinguistiques vs Verbalisations métalinguistiques
- Figure 9 Verbalisation métalinguistique sur une langue (VM\_1L ) vs verbalisation métalinguistique sur plusieurs langues (VM+L)
- Figure 10 Vers un corpus de verbalisations comparatives
- Figure 11 Résultats pour Q8 « Parmi ces points linguistiques, choisissez ceux qui qu'il vous semblerait intéressant de travailler en comparaison des langues occitan/français »
- Figure 12 Répartition en pourcentages des situations comparatives par type
- Figure 13 Premier rang de l'arborescence: VC analytiques vs VC non analytiques
- Figure 14 Second rang de l'arborescence: VC élémentaires vs VC généralisantes
- Figure 15 Troisième rang de l'arborescence : VC généralisantes locales vs VC généralisantes globales
- Figure 16 Typologie n° 1 : catégories de VC selon le degré de réflexion sur la langue
- Figure 17 Répartition des VC par type (toutes séances confondues)
- Figure 18 Répartition des VC par type de VC\_G (toutes séances confondues)
- Figure 19 Nombre de VC par type, par classe
- Figure 20 Répartition globale des VC par niveau d'analyse
- Figure 21 Nombre de VC par niveau d'analyse, par classe
- Figure 22 Répartition globale des VC par auteur de la formulation
- Figure 23 Nombre de VC par auteur de la formulation, par classe
- Figure 24 Nombre de VC par type pour la classe A
- Figure 25 Nombre de VC par niveau d'analyse de la langue pour la classe A
- Figure 26 Nombre de VC par auteur de la formulation pour la classe A
- Figure 27 Nombre de VC par type pour la classe B

Figure 28 Nombre de VC par niveau d'analyse de la langue pour la classe B

Figure 29 Nombre de VC par auteur de la formulation pour la classe B

Figure 30 Nombre de VC par type pour la classe C

Figure 31 Nombre de VC par niveau d'analyse pour la classe C

Figure 32 Nombre de VC par mode de prise en charge pour la classe

## BIBLIOGRAPHIE

- AGAR, D. (2008). Palancas - *Fichièr autocorrectiu d'entraïnament ortografic occitan-francés*. La Poësia.
- AGGER, D. (2006). *Politique linguistique et planification*. Division des politiques linguistiques/Conseil de l'Europe.
- ARAGON COBO, C. (2004). Une grammaire contrastive rénovée, atout plus que tabou. *Isla abierta: estudios franceses en memoria de Alejandro Cioranescu*. Universidad española de Alicante.
- ARMAND, F. (2000). Le rôle des capacités métalinguistiques et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue première et seconde. *Revue canadienne des langues vivantes* (56), 471-497.
- ARMAND, F. & al. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Eveil aux langues à l'éducation plurilingue. In Mc Andrew, M (dir.), *Rapport ethniques et éducation : perspectives nationale et internationale, Éducation et Francophonie*, XXXVI (1), 44-64.
- ARMAND, F. & MARAILLAET, E. (2013) Education interculturelle et diversité linguistique : ELODIL, *Revue Québec Français*, 132, 54-57.
- AUDIN, L. (2004). Apprentissage d'une langue étrangère et français : pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3. *Repères* (29), 63-80.
- AUGER, N. (2005). *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français pour les enfants nouvellement arrivés*. CRDP Montpellier.
- AYMONOD, P. & al. (2006). Langues, apprentissages, identités – Actualiser dans la continuité l'éducation bi-plurilingue. *Aoste : IRRE-VDA* (2).
- BACCOU, P. (2012). *Sortir de la classa : de la classa-passejada de Celestin Freinet a la formacion pedagogica dels mestres de las Calandretas*, mémoire de Master 2, Université de



Perpignan Via Domitia et Institut Supérieur des Langues de la République  
Française.

- BALBONI, P. (1998). *Techniche didattiche per l'educazione linguistica*. Turin : UTET.
- BALSIGER, C., BETRIX, D. & PANCHOUT-DUBOIS, M. (2014). Réfléchir à la langue de l'école en observant les langues du monde. Un pluriel vraiment pluriel : l'observation du pluriel dans une approche plurilingue. *Repères* (49), 193-207.
- BAUTIER, E. (2004). Formes et activités scolaires : secondarisation, reconfiguration et différenciation sociale. In Ramognino, N. & Vergès, P. (dir.), *La langue française hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*. Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence.
- BESSE, H. (2005). De la nécessité présente d'une métalinguistique contrastive. In *Plurilinguismes et apprentissages, mélanges Daniel Coste*. ENS Lyon, 71-85.
- BIALYSTOK, E. (1991). *Metalinguistic dimensions of bilingual children proficiency*. Cambridge : Cambridge University Press, 113-140.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. & al. (1997). *EuRom4 : Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*. Firenze : La Nuova Italia.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. & VALLI, A. (1997). L'intercompréhension : le cas des langues romanes. *Le français dans le monde*.
- BLANCHET, A. & al. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris : Dunot
- BOURGUIGNON, C. & CANDELIER, M. (1988). La place de la langue maternelle dans la construction des notions grammaticales requises pour l'apprentissage d'une langue étrangère. *Les langues Modernes* (82), 19-34.
- BOURGUIGNON, C. & DABENE, L. (1982). Le métalangage, un point de rencontre obligé entre professeurs de langue maternelle et de langue étrangère. *Le français dans le monde* (77), 45-49.

- BOYER, H. (2010). Les politiques linguistiques. *Mots. Les langages du politique*. ENS Editions (94), 67-74.
- BREDART, S. & RONDAL, J.-A. (1982). *Troubles du langage : diagnostic et rééducation*. Mardaga : Liège.
- CAIN, A. & BRIANE, C. (1996). *Culture, civilisation, proposition pour un enseignement en classe d'anglais*. INRP, Ophrys.
- CALANDRETA (2010). « Calandreta : 30 ans de créations pédagogiques », Confédération Occitane Calandreta et APRENE (eds.), Montpellier : La Poesia.
- CALVE, P. (1991). Vingt-cinq ans d'immersion au Canada, 1965-1990. In *Études de Linguistique Appliquée* (82), 1991.
- CALVET, L.-J. (1996). *Les politiques linguistiques*. Paris : PUF.
- CANDELIER, M. (1994). *Chemins en didactique. Pour le plurilinguisme à l'école*. Grenoble.
- CANDELIER, M. (2002). Une autre voie pour les langues à l'école primaire : faire de la diversité un instrument d'éducation. *La lettre de l'Acedle* (10).
- CANDELIER, M. (2003a). *Eulang - l'éveil aux langues à l'école primaire- bilan d'une innovation européenne*. De Boeck-Duculot : Bruxelles.
- CANDELIER, M. (2003b) (dir.). *Janua Linguarum - la Porte des langues - L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Centre Européen pour les Langues Vivantes/Conseil de l'Europe.
- CANDELIER, M. (2006). L'éveil aux langues-une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire-Contribution au rapport mondial de l'UNESCO « Construire des sociétés du savoir ». In Cunningham, Freudenstein & Odé (eds) *Language teaching : A Worldwide Perspective-Celebrating 75 years of FILPV*. FILPV : Belgrade, 145-180.
- CANDELIER, M. (2008). Approches plurielles, didactique du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les cahiers de l'Acedle - actes du colloque Acedle 5(1)*, 65-90.

- CANDELIER, M. & al. (2007, 2010). *CARAP- Cadre de Référence pour les Approches Plurielles*.  
Centre Européen pour les Langues Vivantes/Conseil de l'Europe.
- CANDELIER, M. & al. (2012, 2014). *Le CARAP-Une introduction à l'usage*. Centre  
Européen pour les Langues Vivantes/ Conseil de l'Europe.
- CANDELIER, M. & CASTELLOTTI, V. (2013). Didactiques(s) du/des plurilinguisme(s).  
In *Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des  
termes et concepts*. Lyon : ENS-LSH éditions, 179-221.
- CANDELIER, M., GENELOT, S. & TUPIN, F. (2003). Le bilan. In Candelier, M. (Dir.)  
*Evolang – l'éveil aux langues à l'école primaire - Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles :  
De Boeck - Duculot, 307-326.
- CANDELIER, M. & MACAIRE, D. (2001). L'éveil aux langues à l'école primaire et la  
construction de compétences, pour mieux apprendre les langues et vivre dans une  
société multilingue et multiculturelle. In Colléo, Dufays, Fabry & Maeder (dir.), *Actes  
de colloque de Louvain « Didactique des langues romanes : le développement des compétences chez  
l'apprenant*. Bruxelles : De Boeck-Duculot, 495-506.
- CANDELIER, M. & SCHRODER-SURA, A. (2015). Les approches plurielles et le  
CARAP: origines, évolution, perspectives. *Babylonia* (15), 12-19.
- CASTELLOTTI, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE  
International.
- CASTELLOTTI, V. (2010). Attention! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux  
théoriques et didactiques de la notion de pluralité. *Les cahiers de l'Acedle* 7(1),  
181-207.
- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignement*.  
Division des politiques linguistiques /Conseil de l'Europe.

- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2005). Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation. In *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. PUF, 107-132.
- CAVALLI, M. (2005). *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris : Didier-Credif.
- CHARMEUX, E. (1992). Maîtrise du français et familiarisation avec d'autres langues. *Repères* (6). ENS Editions, 155-171.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Un Cadre Européen de Référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2007a). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe (version intégrale)*. Strasbourg :Division des politiques linguistiques.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2007b). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe (version de synthèse)*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques :
- CONSEIL DE L'EUROPE (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg :Division des politiques linguistiques.
- COOK, V. J. (1992). Evidence for multi-competence. *Language Learning* (42/4), 557-591.
- COOK, V. J. (1993). Wholistic multi-competence - jeu d'esprit or paradigme shift? In *Current Issue in European Second Language Acquisition Research*. Kettemann & Wieden, Tübingen, 3-9.
- CORBEIL, J.-C. (1980). *L'aménagement linguistique du Québec*. Montréal : Guérin.
- CORTIER, C. (2007). Place et intérêt des pratiques artistiques, interculturelles et interlinguistiques dans les dispositifs d'accueil et d'enseignement/apprentissage pour les élèves allophones. *ELA, Etudes de linguistique appliquée* (147), 317-328.

- CORTIER, C. & PUREN, L. (2008). Français et langues régionales et/ou minoritaires : une mise en convergence difficile. *Repères* (38), 63-80.
- COSTE, D. (2010). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Les cahiers de l'Acedle*, 7(1), 141-165.
- COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G (1997). Compétence plurilingue et pluriculturelle. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- CUMMINS, J. (1978). Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. *Journal of cross-cultural psychology* (9).
- CUMMINS, J. (1984). *Bilingual Education and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. San Diego : College Hill.
- CUMMINS, J. (1991). Language Proficiency, Biliteracy and French Immersion. *Canadian Journal of Education* n°8 (2).
- DABENE, L. (1991). L'éveil au langage: compte-rendu d'une expérience en cours. In Luc (eds.) *Les langues vivantes à l'école élémentaire*. INRP : Paris 103-109.
- DABENE, L. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères* (6), 13-22.
- DABENE, L. (1996b). Pour une contrastivité revisitée. *Etudes de linguistique appliquée* (104), 394-400.
- DABENE, L. (1998). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- DABENE, L. & BOURGUIGNON, C. (1979). L'enseignement de la grammaire en langue maternelle et étrangère, *ELA, Etudes de linguistique appliquée* (34).
- DABENE, L. & DEGACHE, C. (1996). Comprendre les langues voisines. *ELA, Etudes de linguistique appliquée* (104), 411-420.

- DABENE, L. & DEGACHE, C. (1998). Les représentations métalinguistiques incidentes à la construction du sens dans la lecture en langue voisine. In *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères, Actes du Xe Colloque international : Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches*. Presse Universitaire de Franche-Comté, 373-383.
- DABENE, L. & INGELMANN, C. (1996). Un multilinguisme en construction : l'éveil de la conscience métalinguistique. *AILE* (7), 123-138.
- DE CARLO, M. (2015). Le développement de compétences métalinguistiques par les approches plurielles. *Les approches plurielles dans l'éducation aux langues : l'intercompréhension en présence et en ligne*. Universitatea de Iasi, 93-106.
- DEDIEU, M. (2012). *Un apròchi didactic e pedagogic a l'entorn de la creacion d'albums del tèxte liure e de la correspondència dins una classa de Calandreta al cicle II*, mémoire de Master 2, Université de Perpignan Via Domitia et Institut Supérieur des Langues de la République Française.
- DE OLIVEIRA GRACA, R. M. & VIVIANI, Z. A. (2001). Didactique intégrée des langues et traitement de la grammaire. *ELA, Etudes de linguistique appliquée* 1(121), 79-87.
- DE PIETRO, J.-F. (1995). Vivre et apprendre les langues autrement à l'école - une expérience d'éveil au langage à l'école primaire. *Babylonia* (2), 32-36.
- DE PIETRO, J.-F. (1999). La diversité des langues : un outil pour mieux comprendre la grammaire? *Tranel* (31), 179-202.
- DE PIETRO, J.-F. (2003). La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères* (28), 161-185.
- DE PIETRO, J.-F. (2014). Des approches plurielles, oui, mais combien ? In *Didactique du plurilinguisme: approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*. In Troncy (dir.). Presses Universitaires de Rennes.

- DE PIETRO, J.-F. & MACAIRE, D. (2003). Entre un projet initial et sa mise en œuvre : perspective pour un curriculum intégré. In *Evlang - l'éveil aux langues à l'école primaire - bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck-Duculot, 275-302.
- DESOUTTER, C. (2005). Quelle est la place aujourd'hui des études contrastives en didactique des langues étrangères ? *Approches pédagogiques et instruments didactiques pour le plurilinguisme, Synergies Italie*, (2) 117-126.
- DEYRICH, M.-C. & OLIVE, S. (2004). Quelles articulations entre le français langue de l'école et les langues étrangères ou régionales? Une exploration de la transférabilité des apprentissages à l'école élémentaire. *Repères* (29), 23-41.
- DEWEY, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta
- D'HAINAUT, L. (1977). *Des fins aux objectifs : l'analyse de la conception des politiques éducatives, des objectifs opérationnels et des situations d'enseignement*. Nathan & Labor : Paris et Bruxelles.
- DOMPMARTIN-NORMAND, C. (2003). *Eveil et ouverture aux langues à l'école : contribution à l'évaluation d'un outil en région toulousaine*. Thèse de doctorat, Grenoble.
- DONMALL, B.G. (Eds) (1985). *Language Awareness*. Centre for Information on Language Teaching and Research. (NCLE Reports and Papers 6) CILT. Londres.
- DOYE, P. (2005). *L'intercompréhension*. Conseil de l'Europe.
- DUCANCEL, G. (1992). Enseignement des langues vivantes et enseignement du français à l'école : des interactions et des recherches à construire. *Repères* (6), 3-12.
- DUVERGER, J. & SIMON, D.-L. (2004). De deux monolinguisms vers une éducation plurilingue. *Repères* (29), 3-21.
- DUVERGER, J. (2007). Didactiser l'alternance en cours de DNL. *Tréma* (28), 81-88.
- ESCUDE, P. (2008). *J'apprends par les langues. Manuel européen EURO-MANIA*. CNDP Midi-Pyrénées.

- FABRE, S. & LOBIER, A. (1992). L'occitan au service des apprentissages linguistiques au cycle 2 de l'école primaire. *Repères* (6), 139-154.
- FERRE, X. (2012). *Familhas de lengas. L'occitan, piejadís institucional de l'esvelh al multilingüisme*, mémoire de Master 2, Université de Perpignan Via Domitia et Institut Supérieur des Langues de la République Française.
- FERRIERE, A. (1922). *L'école active*. Paris : Fabert.
- FONSECA, M. (2012). Apprendre par le plurilinguisme : exploitation du carrefour entre intercompréhension en langues romanes et enseignement bilingue. In Degache & Garbarino (éd.), *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration*.
- FREINET, C. (1964), *Les invariants pédagogiques : code pratique de l'école moderne*. L'Ecole Moderne Française.
- GAJO, L. (2000). Ressources bilingues, atouts potentiels et appropriation d'une L3. In Gajo, L. & Mondada, L. *Interactions et acquisitions en contexte*. Université de Fribourg, 179-206.
- GAJO, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier.
- GAJO, L. (2006). D'une société à une éducation plurilingues : constats et défi pour l'enseignement et la formation des enseignants », *Synergie Monde* (1), 62-66.
- GAJO, L. (2008). L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue. In Conti & Grin (dir.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. Georg : Genève, 131-150.
- GARCIA-DEBANC, C., OBER, E. & SANZ-LECINA, E. (2004). Travailler l'observation réfléchie de la langue à travers la comparaison entre langues. *Repères* (29), 81-101.
- GENELOT, S. (2001), *Evlang et le développement des attitudes et savoirs-faire des élèves*, actes du congrès de l'ARIC, Genève.



- GENESE, F., LAMBERT, W.E. & TUCKER, G.R. (1975). Communication skills of bilingual children. *Child Development*, (46), 10-14.
- GERMAIN, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Clé international : Paris.
- GOMBERT, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.
- GOMBERT, J.-E. (1991). Les activités métalinguistiques comme objets d'étude de la psycholinguistique cognitive. *Bulletin de psychologie tome XLIV* (399), 92-99.
- GOMBERT, J.-E. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *AILE* (8), 41-55.
- HAWKINS, E. (1984). *Awareness of Language. An Introduction*. Cambridge : Cambridge University Press.
- HAWKINS, E. (1992). La réflexion sur le langage comme « matière pont » dans le programme scolaire. *Repères* (6) 41-57.
- HERDINA, P. & JESSNER, U. (2002). *A Dynamic model of multilingualism. Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon : Multilingual Matters.
- HUFEISEN, B. & NEUNER, G. (2003). *Le concept de plurilinguisme : Apprentissage d'une langue tertiaire-L'allemand après l'anglais*. Strasbourg & Graz : Conseil de l'Europe.
- HUOT, D. & SCHMIDT, R. (1996). Conscience et activité métalinguistique : quelques points de rencontre. *Acquisition et interaction en langue étrangère* (8), 89-127.
- JAKOBSON, R. (1963). *Essai de linguistique générale - les fondations du langage*. Paris : Les éditions de minuit.
- JAMES, C. & GARRETT, P. (1992). *Language awareness in the classroom*. Longman.
- JENSDOTTIR, R. (2002). Qu'est-ce que la charte européenne des langues régionales ou minoritaires? *Hérodote* (105), 169-177.
- JESSNER, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilingual - English as a Third Language*. Edinburg University Press.

- JODELET, D. (2003). *Les représentations sociales*. PUF : Paris.
- JOULIE, F. (2013). *La creación d'un esplech d'aprendissatge de l'istòria dins l'encastre d'una didactica de l'istòria a Calandreta*, mémoire de Master 2, Université de Perpignan Via Domitia et Institut Supérieur des Langues de la République Française.
- KERVAN, M. (2008). *Apprentissage de l'anglais et éveil aux langues à l'école primaire: développement et transfert de compétences dans le cadre d'une didactique intégrée*. Thèse de doctorat. Université du Maine : Le Mans.
- KERVAN, M. (2012). *Les langues du monde au quotidien. Cycle 2 et cycle 3*. Rennes : CRDP Bretagne.
- KERVAN, M. (2013). *Les langues du monde au quotidien. Cycle 1*. Rennes : CRDP Bretagne.
- LAMIROY, B. (2002). Terminologie et analyse syntaxique en français et en néerlandais : comparaison de deux traditions grammaticales. In Binon J. & al. *Tableaux vivants*. Presses Universitaires de Louvain, 61-68.
- LAUNAY, M. (2004). *Psychologie cognitive*. Paris : Hachette.
- LORINCZ, I. (2006). *L'éveil aux langues en Hongrie - Evolution des compétences métalinguistiques et métalangagières d'élèves hongrois de 10/11 ans, attitudes face aux langues*. Paris V et Université de Pecs.
- LORINCZ, I. & DE PIETRO, J.F. (2011). Valoriser toutes les langues à l'école... par les approches plurielles : le projet CARAP. *Babylonia* (1), 49-56.
- LUC, C. (1992). Des représentations aux productions en langue étrangère dans le cadre scolaire. *Repères* (6), 23-41.
- MAURAS, J. (1987). *Politique et aménagement linguistiques*. Québec : Conseil de la langue française.
- MEISSNER, F.-J., MEISSNER, C., KLEIN, H. & TILBERT, S. (2004). *EuroComRom - les 7 tamis : lire les langues romanes dès le départ*. Aachen : Shaker Verlag.

- MOORE, D. (1995). Eduquer au langage pour mieux apprendre les langues. *Babylonia* (2), 26-31.
- MOORE, D. (2001). Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre? *ELA, Etudes de linguistique appliquée* (121), 71-78.
- MOORE, D. (2006). *Plurilinguisme et école*. Paris : Didier.
- MOORE, D. (2014). Eduquer au langage pour mieux apprendre les langues dès le plus jeune âge. In *Danish in Sprogforum* (58), 41-48.
- O'RIAGAIN, P. & LUDI, G. (2003). *Éléments pour une politique de l'éducation bilingue*. Conseil de l'Europe.
- OURY, F., & VASQUEZ, A. (2001). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Matrice.
- PARADIS, M. (1987). Le bilinguisme. In J. Rondal & J.-P. Thibaut (Eds.), *Problèmes de Psycholinguistique*. Brussels : Mardaga, 421-489.
- PEAL, E. & LAMBERT, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *American Psychological Association*.
- PELLERIN, M. (2008). La situation de l'enseignement du français par immersion précoce au Canada. *ELA, Etudes de linguistique appliquée* (151), 305-314.
- PERREGAUX, C. (1994). *Les enfants à deux voix*. Neuchâtel : Peter Lang.
- PERREGAUX, C. (1995). L'école, espace plurilingue. *Lidil* (11), 125-139.
- PERREGAUX, C. (1998). Esquisse d'un nouveau monde. In Billiez, *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*. Grenoble : CDL Lidilem.
- PERREGAUX, C. (2004). Prendre appui sur la diversité linguistique pour développer aussi la langue commune. *Repères* (29), 147-166.

- PERREGAUX, C., DE PIETRO, J.-F., DE GOUMOENS, C. & JEANNOT, D. (Dir.)  
(2003). *EOLE - Education et ouverture aux langues à l'école* (Volumes. 1 et 2). Neuchâtel  
: CIIP.
- PORCHER, L. (1978). *L'interculturalisme en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- POULET, M.-L. (2012). *Les enseignants des écoles Calandretas et la mise en place du programme  
Famílias de lengas : freins, leviers et mise en œuvre*. Mémoire de Master 2, Université du  
Maine.
- PRATI, C., & GRIEVE, R., *Metalinguistic Awareness in Children. Theory, Research and implications*.  
Berlin : Springer.
- ROULET, E. (1980). *Langue maternelle et langue seconde. Vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier  
& Crédif.
- SCHWEITZER, C. & SIMONNOT, E. (1921). *Méthodologie des langues vivantes*. Paris :  
Armand Colin.
- TRONCY, C & al. (2014). *Didactique du plurilinguisme : approches plurielles des langues et des  
cultures. Autour de Michel Candelier*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- ULMA, D. (2009). Quand le sens brouille la réflexion métalinguistique : l'apport des  
interactions langues étrangères - langue de l'école au cycle 3. *Synergies* (6), 113-122.
- VARRO, G. (2007). Les présupposés de la notion d'interculturel – Réflexions sur l'usage du  
terme depuis trente ans. *Synergies Chili* (3), 35-44.
- VASSEUR, M.T. (2005). *Rencontres de langues. Question(s) d'interaction*. Didier.
- VERNIERES, M.P (2014). *Experiências d'immersió non-aboriva a Calandreta : una  
escomesa pel novèl-entrant e per la classa*, mémoire de Master 2, Université de Perpignan  
Via Domitia et Institut Supérieur des Langues de la République Française.
- VASSEUR, M.T. & ARDITTY, J. (1996). Les activités réflexives en situation de  
communication exolingue : réflexions sur quinze ans de recherche. *AILE* (8), 57-  
87.

WILLEMS, G. (2002). *Politique de formation des professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle*. Division des politiques linguistiques/Conseil de l'Europe.

## WEBOGRAPHIE

*Centre Européen pour les langues vivantes (CELV)*

<http://www.ecml.at/>

*Centre de formation APRENE*

<http://www.aprene.org/>

*Conseil de l'Europe (COE)*

<http://www.coe.int/>

*Confédération des Calandretas*

<http://calandreta.org/fr/la-confederation-des-calandretas/>

*Direction Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF)*

[www.dglf.culture.gouv.fr](http://www.dglf.culture.gouv.fr)

*Division pour la promotion et l'enseignement des langues latines (DPEL)*

[http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires\\_romans/fr](http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans/fr)

*ELODIL*

<http://elodil.com/>

*EUROMANIA*

<http://euro-mania.eu/>

*Institut Supérieur des Langues de la République Française (ISLRF)*

<http://www.islrf.org/>

*Parlement européen*

<http://www.europarl.europa.eu/portal/fr>

*Poliglotti, observatoire du multilinguisme*

<http://poliglotti4.eu/php/index.php>