

Collégiens issus de Calandreta : quelles représentations de l'occitan ?

Chantal Dompmartin-Normand

Lidilem, université Stendhal-Grenoble 3

« [...] toute intervention pédagogique en matière d'éducation bilingue, c'est-à-dire où deux langues sont utilisées comme langues d'instruction, dont l'une est la langue maternelle de l'enfant, doit tenir compte des facteurs d'ordre socio-historique et socio-structural (le rapport de force entre les groupes ethniques) et du contexte socio-culturel et socio-psychologique (statut relatif objectif et subjectif des langues en contact, micro-milieu de l'enfant) dans lequel se situe l'éducation bilingue. [...] Pour que cette éducation bilingue ait des résultats positifs, il faut d'abord que les deux langues de la communauté soient valorisées par le milieu et par l'enfant ».

Ce postulat de J. Hamers et M. Blanc (1983 : 344) constitue le point de départ de la recherche dont nous nous proposons de rendre compte ici.

Les *Calandretas* sont des écoles bilingues occitan-français qui pratiquent une immersion dite "précoce totale". Après un bref rappel sur le cadre d'intervention particulier qu'elles constituent en matière de contact de langue, nous nous interrogerons sur les conditions de ces contacts dans le "contexte socio-culturel et socio-psychologique" qui les sous-tend. Si une situation de bilinguisme est organisée en classe, hors école, c'est une situation de diglossie qui est vécue. Nous

essayerons d'en identifier quelques aspects qui influent probablement sur la construction des représentations chez les enfants.

Nous examinons ensuite l'hypothèse que l'entrée au collège bouleverse un grand nombre de paramètres. Le cadre social de l'élève change radicalement et le statut des deux langues en contact va changer. Les conditions socio-psychologiques également varient. L'entrée dans la pré-adolescence conduit au déplacement des modèles. Les représentations sur la langue minorée, cultivées jusque-là en quelque sorte *in vitro* devraient donc évoluer de manière significative dans un milieu moins protégé. Dans le périmètre urbain ou péri-urbain où nous travaillons (Toulouse et sa banlieue sud-est), les enfants issus de Calandretas vont être intégrés dans des collèges où l'enseignement de l'occitan est optionnel, avec trois cas de figure pour les établissements que nous avons pu approcher :

- un collège où l'occitan est enseigné en tant que langue et sert à enseigner l'histoire-géographie; dans la dénomination de l'Éducation Nationale, il s'agit d'une "section bilingue";
- un collège où une option "débutant" est proposée;
- un collège où une initiation d'un semestre en 6^e est prévue pour tous avec option en 5^e.

Dans ce dernier cadre, lors d'une enquête visant à recueillir des représentations sur les langues en général et leur apprentissage début 2000, les remarques¹ concernant l'occitan, émanant donc d'élèves de 6^e "ordinaires", néanmoins initiés² à la langue régionale pendant un semestre, nous sont apparues très marquées, plus stéréotypées que prévu :

(Collégiens de 6^e initiés pendant un semestre) :

-
1. Nous avons conservé les majuscules et adopté une ponctuation "classique" pour la transcription du corpus : point quand le propos est simplement assertif, point d'exclamation quand le ton est très assertif, points de suspension quand l'hésitation ou la prudence pointe; le [rire] est mentionné quand il paraît clair qu'il vient atténuer l'assertion. Enfin, si les propos s'enchaînent, un tiret les précède. Le locuteur et ses caractéristiques de base (âge, type...) sont mentionnés en retrait à la première occurrence, ensuite codés (C = collégien ex-calandron, Cal = calandron (élève de primaire en Calandreta), P = parent, Écal = enseignant de Calandreta, E = enquêteur).
 2. Sans l'avoir expressément choisi. On estime dans ce collège qu'il faut qu'ils aient été initiés en 6^e pour pouvoir exercer leur choix en 5^e.

- C'est une langue de vieux!
- C'est pas marrant!
- Les sons, les prononciations, c'est ridicule là, les "r" et tout ça.
- Et pis, de toute façon, ça sert à rien!
- Et en plus en cours, c'est pas du vrai travail, là, on fait que chanter et s'amuser et tout...

Ces propos sont à l'origine de notre questionnement : au contact des représentations sur la langue régionale des autres collégiens – apparemment négatives –, comment les représentations des collégiens issus de Calandretas, présumées positives car construites et entretenues tout au long de leur scolarité primaire en immersion, vont-elles évoluer?

Notre enquête s'est déroulée sous forme d'entretiens avec des élèves et des enseignants de Calandretas, avec des parents de *calandrons*³ ou d'ex-calandrons et avec des élèves de collège ex-calandrons. Le nombre de personnes interrogées dans chaque catégorie est réduit, d'une part parce que le public de référence est lui-même réduit (il y a quatre Calandretas en Haute-Garonne, dont certaines sont encore trop récentes pour avoir mené des enfants jusqu'au collège), d'autre part parce que techniquement l'accès à ces personnes a été un peu difficile, un principal de collège m'ayant par exemple refusé l'accès aux élèves au motif qu'ils faisaient déjà l'objet de trop d'enquêtes. C'est donc par le réseau relationnel⁴ qu'il a fallu passer.

Pour les enseignant(e)s, les entretiens se sont déroulés dans les écoles. Pour les enfants et adolescents, ils ont eu lieu chez eux après une prise de contact téléphonique avec leurs parents, sur la recommandation des enseignants. Certains entretiens avec les parents ont eu lieu dans la rue à la sortie de l'école, ce dernier cadre étant le plus informel.

Dans tous les cas, le guide d'entretien a été construit avec pour principes de base :

- la possibilité pour l'enquêteur de s'engager sur les sujets abordés, vue comme un moyen de permettre aux enquêtés de s'engager

3. Calandron [kalādru] : élève de calandreta.

4. À partir de contacts établis dans le milieu des Calandretas, à titre personnel et au titre de ma recherche.

aussi, tant il nous semble vrai que « la retenue de l'enquêteur déclenche une attitude spécifique chez la personne interrogée, qui évite de trop s'engager : à la non-personnalisation des questions fait écho la non-personnalisation des réponses » (Kaufmann, 1996 : 17);

– le souci de l'empathie et de l'écoute active, qui permet de construire la pertinence de l'objet au fur et à mesure dans une démarche exploratoire. Le terrain exploré n'est plus ainsi « instance de vérification d'une problématique préétablie mais le point de départ de cette problématisation » (Kaufmann, *op. cit.*).

Nous nous sommes ainsi située du côté de l'entretien de type "compréhensif", défini (après Max Weber) par Jean-Claude Kaufmann (1996), qui nous est apparu comme un outil adéquat pour recueillir des représentations "sensibles". Il s'agissait, en effet, d'interroger les personnes sur des représentations et sur des pratiques réelles par rapport à des pratiques idéales ou promues au rang d'idéal dans un contexte très investi par ses acteurs⁵, qui sont, du coup, susceptibles de faire un certain "déli de réalité". Nous avons l'intuition que les paroles pourraient être contraintes par un "politiquement correct", tant du côté des parents que du côté des enfants et plus encore des adolescents, qui sont dans une démarche de prise d'autonomie par rapport aux représentations et projections parentales. L'interaction d'enquête devait donc être mobile et souple, *non-neutre* par définition, dans la recherche d'une relation qui vise à co-construire la réflexion.

Calandreta "qu'es aquo?" Origines et statut actuel

Les Calandretas sont des écoles laïques associatives (Loi de 1901), qui proposent un enseignement bilingue en occitan et français de la maternelle au CM2 (à Montpellier, un collège Calandreta poursuit la démarche). La première Calandreta est née à Pau en 1979 et on en compte actuellement 37, de l'Atlantique à la frontière italienne, qui scolarisent en tout cette année 1 777 enfants. Ces écoles sont nées d'initiatives associatives, afin de « répondre au besoin de sauvegarde

5. C'est un contexte où se recourent, s'intriquent et/ou s'affrontent éventuellement plusieurs "militances" : pour l'occitan, pour le bilinguisme, pour une école "différente", etc.

et de transmission de la langue occitane » (site internet : Sudfr.com/calandreta) et dans un souci de pallier “les carences du service public” (Charte des Calandretas). D'autres régions de France ont vu l'émergence d'écoles du même type : en Bretagne les “Diwan”, en Catalogne les “Bressolas”, en Alsace les “ABCM Zweisprachigkeit”, au Pays Basque les “Ikastola”. Toutes ses écoles sont actuellement sous un statut d'écoles sous contrat avec l'État (Loi Debré 1959), statut qu'elles partagent avec les écoles confessionnelles. Elles sont toutefois dans un processus de négociation permanent pour obtenir un autre statut plus satisfaisant à leurs yeux, les Diwan étant plus avancées actuellement en besogne, avec en cours un projet d'intégration au service public (bloqué par un recours en Conseil d'Etat, cf. *Le Monde* du 31 octobre 2001). Ensemble, elles se sont dotées d'un “Institut Supérieur des Langues de la République Française”, qui est l'instance fédératrice des centres de formation d'enseignants spécifiques à chaque région, celui des Calandretas se situant à Béziers.

Fonctionnement et méthodes : immersion et pédagogie institutionnelle

Elles fonctionnent sur un modèle d'immersion originaire du Canada (Lambert et Tucker, 1972), qui prévoit une utilisation majoritaire à l'intérieur de l'école de la langue minorée à l'extérieur. Dès la première année de maternelle, les interactions enseignants-élèves sont essentiellement en occitan. En classe, les enfants sont encouragés à communiquer entre eux en occitan. Après un temps d'adaptation à la maternelle, où les deux langues cohabitent, la langue d'enseignement de toutes les matières et des interactions en classe est, en principe, l'occitan. Un enseignement de français prend place en fin de CP⁶, après un démarrage de la lecture/écriture en occitan, et le temps qui lui est accordé sous forme de matière à part entière – avec une enseignante spécialisée dans cette tâche – va augmenter avec les années. Des séquences spécifiques de “Palancas”, c'est-à-dire de passerelles entre les deux langues, sont mises en œuvre. Les enfants sont amenés à travailler de façon contrastive entre les deux langues du point de vue de la morpho-syntaxe, du lexique et de la grammaire en

6. Certaines écoles commencent les cours de français dès le début du CP.

général. Il s'agit donc d'une immersion dite "précoce totale" où la primauté est accordée à la langue non-maternelle des enfants⁷ avec réintroduction progressive de la langue maternelle à partir du Cycle 2.

Par ailleurs, ces écoles utilisent des outils issus de la "pédagogie institutionnelle", qui proposent des rituels ("Quoi de neuf?" en début de journée, "Bilan" en fin de journée, "Conseil" en fin de semaine) dont l'objectif est à la fois l'éducation à l'autonomie – socialisation-citoyenneté et temps de parole privilégié pour l'utilisation de l'occitan.

Enfin, des méthodes du courant Freinet sont utilisées, dont le but est de partir des écrits des enfants et donc de leur vécu pour travailler la langue (rédaction d'un journal, "dessin conté", correspondances, etc.).

Le contact des langues au niveau du primaire

L'occitan langue de l'école

Le temps d'exposition à l'occitan ou dédié à son utilisation est donc, dans le principe, supérieur au temps dévolu au français. Que disent les enfants de la réalité de leur pratique? Il semblerait que le français redevienne prépondérant dès qu'ils passent le seuil de la cour de récréation.

C1 (Collégienne, 14 ans) – À la récré, non... on parlait en français... Les instits, ils nous parlaient en occitan et nous on leur répondait en occitan ou en français. Mais entre nous, on parlait plutôt français.

C2 (Collégien, 13 ans) – En classe, on parlait tout le temps occitan, mais sitôt dehors, on parlait pas trop occitan.

On notera les marques d'atténuation (*plutôt, pas trop*) des adolescents, alors que l'enfant plus jeune, encore en Calandreta, est plus péremptoire :

3. Cal1 (Calandron, 8 ans) – Dans les récréations non. Et puis, euh, quand on se parle que, quand ça concerne pas toute la classe on se parle en français. () [on parle occitan] quand on parle à la maîtresse sur le travail quoi!

7. Il y a, bien sûr, ambiguïté sur la définition de LM dans le contexte évoqué ici, l'occitan ayant été pour certains la LM des parents ou celle des grands parents, alors qu'au Canada d'où est issu le modèle, le français dans le contexte anglophone n'est en général ni la langue maternelle, ni la langue des grands parents.

4. Cal1 – Quand... Si je la rencontre dans la rue, si elle me parle en occitan, moi, je vais lui répondre en français, parce que c'est pas l'école.

L'école et le groupe entier, voire même la situation d'apprentissage en tant que telle, semblent être les conditions *sine qua non* pour l'utilisation de la langue. Entre les fonctions que l'école attribue à l'occitan et les fonctions que lui attribuent les enfants, un écart est perceptible.

Toutefois, les deux langues sont, sans conteste, valorisées à l'école durant toute la scolarité primaire. Les représentations des élèves sur leur école sont pour la plupart très positives. La particularité du bilinguisme est ressentie comme une richesse, un plus que les enfants formulent. On sent que le sujet est éventuellement discuté en classe et/ou à la maison.

5. C1 – Je me disais : C'est bien, voilà! Je suis bilingue, c'est rigolo!

On notera que c'est sur le bilinguisme que s'exprime cette collégienne, alors que l'enfant plus jeune témoigne plus clairement de son attachement à la langue elle-même :

6. Cal2 (Calandron, 7 ans) – Des fois, je voudrais changer d'école parce que je me suis disputée avec mes copines, mais je voudrais vraiment aller dans une école occitane!

7. E (Enquêteur) – Pourquoi ça?

8. Cal2 – Parce que l'occitan c'est trop bien. J'ai vraiment envie de continuer l'occitan!

Contexte extérieur

Hors école, la langue occitane est valorisée par le milieu familial de façon très variable. Certains la pratiquent à la maison avec des parents "engagés"⁸, mais la plupart ne peuvent échanger en occitan qu'à l'école. Quelquefois, l'attitude des parents confine à une sorte de neutralité vis-à-vis de la langue. Le spectre des motivations qui conduisent les familles à faire le choix de cette école parallèle est large

8. J'entends par là des parents qui sont très engagés pour la langue, la pratiquent ou repratiquent eux-mêmes par goût et souci de compenser le manque dans la rue. Ces parents-là sont en général aussi engagés dans le fonctionnement des associations Calandretas.

et non dépourvu d'ambiguïtés. Pour certains, le désir d'une école plus "sur mesure" prime sur la réflexion sur la langue régionale et son devenir. Dans ces conditions, le bilinguisme est certes valorisé, mais la langue occitane en tant que telle peut, paradoxalement, passer au second plan.

9. P1 (Parent de calandron de 5 ans) – Je te dirais franchement que bon, moi le bilinguisme ça m'intéresse, mais que ce serait du chinois, ce serait pareil!

Les motivations souvent mises en avant par les parents sont : intérêt du bilinguisme pour le développement de leur enfant, ouverture sur d'autres langues et sur le monde, groupes réduits et donc meilleures conditions d'enseignement que dans le système public, pédagogies "différentes", etc.

De fait, le choix de cette école étant marginal, « la reconnaissance publique et le soutien social semblent être faibles » (Behling, 1997 : 13) et les parents sont souvent mis en situation de justifier ce choix dans leur entourage.

Certains parents sont même quelquefois irrités de l'emphase avec laquelle les enfants valorisent l'occitan. De fait, les parents non-occitanophones se retrouvent souvent placés dans la situation déconcertante que connaissent, normalement plus tard, les autres parents de ce type de milieu : celle d'être ignorant de ce que leurs enfants apprennent à l'école.

10. P1 – Ha! Elle m'énerve des fois quand elle la ramène avec son occitan et quand elle veut pas croire ce que je lui dis à propos du français ou de n'importe quoi d'autre d'ailleurs! [rires]

11. P2 (Parent de calandron de 6 ans) – Oui, quelquefois, on a l'impression qu'ils sont un peu endoctrinés! [rires]

Nous ne pouvons donc pas considérer que l'occitan soit également valorisé chez tous les Calandrons dans leur cadre social global. Toutefois, l'école se charge d'appuyer cette valorisation, ne serait-ce que par le temps imparti à chaque langue et le fait que le français soit seulement matière et pas *medium* d'enseignement, l'objectif de cette inégalité de statut et de temps d'exposition étant justement de compenser la diglossie à l'extérieur de l'école.

Pourtant, déjà en fin de primaire, les enseignants de Calandretas mentionnent une baisse de motivation chez certains Calandrons, qui cessent par exemple d'être locuteurs-émetteurs et deviennent locuteurs-récepteurs, surtout en présence de camarades non-occitano-phones, ce qui semblerait dénoter un rejet, en tout cas partiel, de la langue à l'approche de l'adolescence.

12. Ecal1 (Enseignante de Calandreta) – Je ne vous cacherai pas que certains en ont marre en CM2.

13. Ecal2 (Enseignante de Calandreta) – Quand je les rencontre dans la rue, je leur parle en oc. Certains me répondent en oc, surtout les filles. Mais G., par exemple, me répond toujours en français. À plus forte raison, s'il a des copains avec lui... [...] il y a une sorte de honte vis-à-vis des copains.

14. Ecal1 – Chez certains, il y a quand même comme un refus de la langue.

Une enseignante nous livre son analyse :

15. Ecal3 (Enseignante de Calandreta) – Je pense que c'est dû à l'identification au groupe. Il vaut mieux n'être pas trop différent. Quand ils sont petits, l'affectif, il est dans notre camp [les maîtres et maîtresses], mais après ça change.

Les parents notent aussi que l'identité de Calandron n'est pas forcément facile à assumer lors du passage en 6^e :

16. P3 (Parent collégienne 3) – Il s'est quand même passé un truc bizarre. Je ne sais pas si elle vous le dira mais le premier jour en 6^e, elle n'a pas dit qu'elle venait de Calandreta. La "vergogna" sans doute!

Questions émergentes

Il y a bien sûr lieu de creuser la question de savoir si les lieux et cadres d'utilisation des deux langues sont absolument disjoints ou en recouvrement et comment cela se manifeste. Le principe défini dans les Calandretas est celui de "un enseignant, une langue" : l'enseignant de français est censé ne parler aux enfants qu'en français, tandis que celui d'occitan est supposé ne parler qu'en occitan. Dans les faits, on s'aperçoit que ce principe n'est pas complètement appliqué. En petite section de maternelle, l'enseignant joue officiellement sur les deux langues, soit qu'il soit conscient des problèmes psychologiques que

cela peut poser aux enfants (Ana Vivet, 2000), soit qu'il le fasse pour des raisons pragmatiques. Dans les années suivantes, les enseignants tendent à appliquer plus strictement le principe, mais restent soucieux de la relation avec l'enfant et admettent recourir au deux codes.

Il est donc probable que l'alternance codique est réelle (bien que la présente enquête ne nous ait pas permis d'en évaluer l'importance) puisque, si l'on en croit Antoinette Camilleri (1998) :

[...] we have enough evidence that regardless of the policy, bilingual teachers codeswitch languages. [...] codeswitching is a universal phenomenon in bilingual education...

Le fait que le principe "un enseignant une langue" soit encore formulé ainsi nous paraît toutefois exercer une contrainte : on admet avoir recours au français mais dans l'idéal, on aimerait mieux ne pas le faire. Cette tension entre l'idéal et la pratique nous ramène à des problèmes identifiés dans l'enseignement des langues en général lorsque le tabou de l'alternance codique en classe n'est pas levé.

Par ailleurs, concernant le statut accordé aux deux langues en interne, l'une étant objet et *medium* d'enseignement, l'autre étant objet d'étude seulement, il y a aussi matière à réflexion. Ce choix fait sortir les Calandretas de la définition stricte d'"éducation bilingue" au sens où l'entendent Hamers et Blanc (1983 : 344). Elles se situeraient par exemple dans la typologie de Beatens Beardsmore (2000) dans le cadre des « programmes de maintien linguistique [...] destinés à protéger une langue menacée de disparition par un soutien scolaire permettant sa transmission à travers les générations ». En tout état de cause, la question se pose : si cette différence de statut doit servir à compenser la diglossie du contexte extérieur, l'objectif est-il atteint? Cette inversion de statut entre la langue dominante et la langue dominée dans le cadre réduit de l'école, est-elle opératoire pour un équilibre à terme des valorisations des deux langues, puisque c'est bien là un des objectifs de la transmission de la langue régionale à l'école?

Les PALANCAS, ou séquences-passerelles, nous paraissent à cet égard fondamentales. Les deux langues y sont traitées comme des objets distincts dont on observe les différences et les similitudes. On

se sert de l'une pour ancrer les apprentissages dans l'autre et vice-versa⁹. Ainsi, elles créent un lien et vont dans le sens du décloisonnement, du rééquilibrage.

L'évolution des représentations au collège

Lors du passage en 6^e, les enfants issus de Calandretas sont amenés à intégrer¹⁰ :

– soit le collège de leur quartier où l'option occitan (cours de langue débutant) existe éventuellement. Le choix d'ouvrir un tel cours dépend de la volonté du chef d'établissement, la loi Deixonne en 1951 ayant réouvert cette possibilité;

– soit un collège de Toulouse (sur dérogation en fonction du domicile) qui propose des cours d'occitan avancé et un enseignement de l'histoire – géographie en occitan ("section bilingue").

Interrogés dans les deux types de contextes, les adolescents ont tendance d'abord à être plus modérés que les adultes. On sent une réticence à s'exprimer sur le sujet pour certains d'entre eux. Même si les questions leur sont posées sous forme indirecte (« qu'est-ce qu'ils en pensent *tes* camarades ex-calandrins de l'occitan maintenant qu'*ils* sont au collège? »), aucun n'utilisera les termes de honte ou de "vergogna" qu'ont utilisés les adultes.

17. E – Vous étiez fiers en Calandreta de parler l'occitan?

18. C2 – On était pas spécialement fiers mais c'était normal quoi!

19. C3 – L'occitan, bon, j'étais dedans donc j'ai pas tellement cherché. C'était normal!

Ils se souviennent de l'école primaire très positivement et disent que si c'était à refaire, ils la choisiraient encore, mais mettent en avant des arguments de cohésion de groupe, d'amitiés fortes et de méthodes qui étaient différentes à leur sens de l'école publique plutôt que des arguments ayant trait à la langue en tant que telle.

9. Par exemple, le "s" de "tu chantes" ne s'entend pas, celui de "cantes" s'entend.

10. Un projet de collège Calandreta à Toulouse, sur le modèle de la Calandreta de Montpellier, est en cours.

20. C1 – On était plus soudé comme groupe. C'était bien!

21. C1 – C'était pas l'école, l'école. C'était bien quoi. On tutoyait le prof. Et pis, bon, y'avait pas de notes. Ça m'a fait drôle en 6^e, les notes!

On peut rapprocher cette attitude de celle des parents, qui justifient bien souvent leur choix par ces arguments extérieurs à la langue.

On note donc des stratégies d'évitement par rapport à la question de la motivation concernant l'occitan : elle disparaît dans leurs souvenirs au profit d'une motivation pour "cette école-là", qu'ils ont apparemment beaucoup investie. D'autres stratégies d'évitement apparaissent : une collégienne place l'occitan sur le même plan que l'escalade dans sa vie actuelle (pour dire qu'elle préfère consacrer du temps à l'escalade). Une autre oublie de le mentionner dans la "liste des matières du collège par ordre de préférence".

À propos des commentaires ou observations qu'auraient pu faire des camarades sur l'occitan, ils sont aussi relativement discrets :

22. C1 – Ils avaient l'air de trouver ça bien. À une copine, je lui en ai parlé un peu. Elle disait : « Tiens! Ça a l'air intéressant! Parle nous un peu là » et puis voilà... Mais la plupart ils connaissent pas. La plupart, ils connaissent pas ou ils pensent : "c'est rigolo!"

À les entendre, les camarades de collège interpellés sont dans une neutralité de bon aloi, une indifférence. Mais comment comprendre ce peu d'échange avec leurs camarades, étant donné l'engagement affectif dont ils semblent avoir été porteurs vis-à-vis de leur école primaire?

En tout état de cause, on note que la fierté dont ils pouvaient faire preuve en Calandreta, celle qui conduit leurs parents à dire qu'ils la "ramènent", se transforme en une très grande discrétion quand ils arrivent au collège. Une élève de 6^e qui se retrouve dans un cours d'occitan optionnel débutant n'a effectivement pas dit à ses camarades, ni au professeur, qu'elle le parlait couramment. Le professeur a dû le deviner.

Par ailleurs, « le petit groupe soudé » (20. C1) valorisé en Calandreta devient *a contrario* un inconvénient au collège :

23. C2 – On se retrouvait en petit groupe pour l'occitan au collège et bon, des fois, on s'ennuyait.

Le contenu des cours est aussi critiqué, la comparaison des méthodes avec l'enseignement des autres langues joue en défaveur des cours d'occitan.

24. C2 – Et pis les cours, je sais pas... On travaillait pas vraiment. Je serais incapable de vous dire ce qu'on a fait en occitan en 4^e. On faisait rien quoi!

25. E – Et t'es motivé cette année en 3^e pour continuer?

26. C2 – Ben ça vient de commencer. Et pis, j'ai une dérogation pour être dans ce collège à cause de l'occitan alors...

27. C1 – L'espagnol, c'est différent. C'est "interactif" comme ils disent. Mais on apprend vraiment, quoi. C'est vraiment bien. C'est celle que je préfère maintenant.

Tout se passe, aussi, comme si le système essayait d'endiguer la démotivation avec des artifices.

28. C1 – En 6^e, on nous avait promis que si on prenait l'occitan, on ferait un voyage en Grèce alors... Mais finalement on l'a pas fait. Mais cette année, ils y sont allés. Ça a fini par marcher.

29. E – Alors c'était comme une carotte pour vous attirer?

30. C1 – Oui oui, une carotte! [rires]

Le fait que ce soit une option « qui ne compte pas », qui fait des « trucs en plus », et dans laquelle, de surcroît, les contenus sont orientés pour plaire et rester légers, influe directement sur la représentation :

31. C1 – Bon, on fait surtout des jeux, des discussions, surtout de l'oral et bon, au début ça allait, mais après les garçons ils ont commencé à faire la foire, ils venaient en touristes et nous, on les a suivis alors...

32. C2 – Toutes les années, il y en a qui arrêtent parce que ça leur plait plus, je crois.

L'attitude des parents apparaît en filigrane :

34. C1 – Je crois que leurs parents [de ceux qui arrêtent] deviennent plus distants [?] pour l'occitan.

De fait, il semblerait que la motivation de la famille s'érode aussi avec le temps. Pour simplifier, en maternelle, le bilinguisme c'est bien et la langue régionale, « ça ne mange pas de pain ». En primaire, on s'inquiète davantage de vérifier que cela ne nuit pas aux autres apprentissages. En 6^e, il faut « penser utile ». Cette érosion n'est pas étonnante si l'on se réfère aux motivations de base évoquées précédemment.

Les enseignants d'occitan au collège sont eux-mêmes dans une situation inconfortable : face à la découverte de l'anglais que font leur élèves parallèlement sous une forme très structurée (manuel, leçon 1, leçon 2...) et face à la moindre motivation qu'ils rencontrent, ils essayent de faire différemment :

- plus ludique, du coup les élèves le ressentent comme « pas sérieux, pas important »...

- plus savant *e.g.* un document extrait de l'encyclopédie *Encarta* sur l'occitan et sa zone de diffusion proposé à des élèves de 6^e, alors qu'il s'adresse plutôt à des linguistes, à des adultes en tout cas, si on en juge d'après le vocabulaire utilisé (“palatalisation du r”, “langue faiblement celtisée”, “identité ethnique”, “répertoire linguistique”, etc.)

- plus séduisant, voyages, sorties au musée, etc.

- plus folklorisant...

En cela, leur problématique et la démarche de remédiation qu'ils mettent en place peuvent être rapprochées de celles des professeurs de matières en chute d'effectifs (par exemple l'allemand au collège), pour lesquelles on ressent le besoin d'agir au niveau de la motivation, sans que les moyens de cette action soient aisément identifiables.

Conclusions

Comme pressenti intuitivement, le schéma de valorisation du français et de l'occitan en Calandreta (déjà complexe comme l'induit le questionnement de notre première partie) se modifie profondément dans le changement de contexte que vivent les adolescents. Les raisons de cette situation nous semblent toutefois plus variées que celles avancées dans nos premières hypothèses.

Le contact avec les représentations négatives de leurs pairs sur la langue minorée semble moins déterminant que prévu, la question de

l'occitan n'étant que peu abordée entre eux. Nous notons toutefois que leur discrétion, ou timidité, ne met pas longtemps à se manifester au collège, comme s'ils avaient déjà intégré au préalable que ce sujet n'intéressait pas les autres ou comme s'ils partageaient de cette représentation. C'est un "non-sujet", il savent que la langue est minorée dans ce nouveau contexte, comme elle était minorée les années précédentes dès qu'ils sortaient de l'école. En outre, il n'est pas nécessaire, bien sûr, que les pairs s'expriment explicitement pour que l'identification au groupe s'exerce. Les adolescents sont dans l'"âge critique" pour ce qui est des déconstructions/reconstructions identitaires; âge où leurs camarades enfants de migrants polarisent et marquent leur parler de façon forte dans un objectif de reconnaissance. Hamers et Blanc (1983 : 227) parlent, à propos des contextes de bilinguisme diglossique, de « processus de polarisation associés aux générations ». Ils reprennent en exemple des résultats de Gumperz et Hernandez, qui notaient, à propos de Mexicano-américains que, pendant l'adolescence, la langue choisie est la langue dominante : l'anglais, alors que l'espagnol sera réintroduit à l'âge adulte « une fois mariés ».

Dans la situation évoquée ici, une cause structurelle semble toutefois déterminante pour expliquer la variation d'attitude des adolescents par rapport à la langue : le changement de statut de la langue, qui passe de véritable vecteur de communication et d'enseignement à celui d'objet d'enseignement et de surcroît à option. Dans le collège où existe la "section bilingue", où la langue est utilisée comme langue d'enseignement de l'histoire – géographie, il semblerait que les élèves y trouvent leur compte. En revanche, le cours de langue occitane à proprement parler ne leur plaît pas. Dans les collèges où l'occitan est une simple option, où, de plus, les calandrons et les enfants qui débutent sont mélangés, où quelquefois les enseignants sont insuffisamment formés, la motivation ne peut que décliner.

En outre, le fait d'être démarqué du groupe dans un cours à part pour l'occitan est plutôt mal vécu. Nous trouvons là une analogie avec l'un des problèmes identifiés dans le cadre de l'enseignement des langues dites "d'origine" : être dans un cours à part pour recevoir un enseignement d'une matière non "prestigieuse" au yeux du groupe classe, singularise, marginalise.

Nous éprouvons donc à ce stade le besoin de requestionner le schéma de valorisation des deux langues à l'école primaire, qui nous paraît, peut-être aussi, contenir en germe la chute de la valorisation de l'occitan au collège, en ce sens qu'il organise ce que l'on serait tenté d'appeler une *double diglossie* : une diglossie en défaveur de l'occitan hors école côtoie une diglossie en défaveur du français dans l'école. Ce schéma binaire pourrait autoriser un retournement terme à terme plus radical que souhaité lors du passage au collège. D'autres schémas d'enseignement bilingue s'appuient au contraire sur une alternance des langues pour la construction des savoirs et confèrent au minimum le statut d'outil aux deux langues. Le modèle à parité horaire par exemple, qui a la préférence de l'Education Nationale¹¹, revendique cette égalité de statut, en même temps que l'égalité de temps d'exposition. Des modèles plus "intégratifs" commencent à être pensés qui tendraient « non à substituer une langue à une autre dans la durée du cursus [...], non à répartir les langues sur différentes matières [...], mais bien à essayer de faire en sorte que deux langues contribuent continûment au travail dans chaque discipline » (Coste, 2000). Les écoles bilingues du Val d'Aoste en sont un exemple. Elles utilisent deux (voire trois, lorsque le franco-provençal apparaît) langues pour la construction des connaissances, dans une démarche d'alternance, dont on montre l'intérêt en termes d'économie cognitive (Cavalli¹²). La question de la place accordée à chaque langue en Calandreta nous paraît donc une question essentielle, le modèle "à la canadienne" méritant éventuellement d'être recontextualisé et réactualisé.

En tout état de cause, les adolescents ne sont pas prêts à renier leur expérience de l'école primaire où l'affectif était fort et ils sentent qu'il y a là un enjeu au niveau parental. Ils sont donc mis dans une situation de *double contrainte*, ce qui expliquerait la modération de leurs propos et les stratégies d'évitement.

11. La controverse bat son plein à ce sujet, les détracteurs des écoles associatives (syndicats d'enseignants, de parents d'élèves du public) utilisant l'immersion dans leur argumentaire : l'immersion serait inégalitaire donc dangereuse.

12. Marisa Cavalli a décrit les recherches sur ce modèle dans une conférence au colloque « Pluralité des langues et des Supports dans la construction et la transmission de connaissances » le 14 juin 2002, ENS-LSH LYON, actes à paraître.

De fait, dès qu'ils sont au collège, sauf quand la possibilité existe marginalement de se servir de l'occitan pour enseigner une matière non linguistique, les élèves ne sont plus en situation d'« éducation bilingue ». Par rapport à notre point de départ, l'enjeu s'est donc déplacé : il ne s'agit plus de faire en sorte qu' « une éducation bilingue ait des résultats positifs » (Hamers et Blanc, 1983 : 344) mais bien d'éviter les effets négatifs d'un éventuel « faux contact » (Billiez, 2000 : 23). Car maintenir un contact scolaire dans de mauvaises conditions avec la langue minorée, qui se retrouve ainsi décontextualisée, nous paraît, à la lumière de ces entretiens, presque plus dangereux que de n'en rien faire. Là aussi, nous rejoignons des interrogations et constats qui ont été formulés au sujet de l'enseignement des langues dites d'origine¹³. Dès l'instant où l'occitan apparaît dans le *curriculum* du collège avec le même statut – excepté l'aspect optionnel ou obligatoire, qui constitue déjà une différence majeure – que les langues européennes, les conditions de maintien de l'intérêt pour un adolescent issu d'un système bilingue nous semblent *de facto* mauvaises car « on ne peut absolument pas calquer l'enseignement d'une langue minoritaire et surtout minorisée sur l'enseignement des langues étrangères socialement valorisées » (Billiez 2000 : 29). Ce que nous avons mis en évidence, en effet, c'est un rejet de cet enseignement linguistique, évidemment inadapté, et qui est à distinguer d'un rejet de la langue en général, que le contenu de ces entretiens ne nous a pas permis d'explorer plus finement ici. Le danger nous paraît toutefois réel de voir cette incohérence curriculaire avoir un impact négatif sur l'image de la langue fragilisée dans le nouveau contexte qui la prive de sa fonction antérieure essentielle.

En l'absence donc de moyens réels d'enseigner *en* occitan au collège une matière et pourquoi pas, d'ailleurs, autre chose que l'histoire-géographie, peut-être vaudrait-il mieux laisser les ex-calandrons sur leurs bons souvenirs de l'immersion et miser sur le renouveau d'intérêt pour la langue minorée à l'âge adulte, attesté dans d'autres

13. Jacqueline Billiez (2000 : 23) parle au sujet des ELCO de modèle du « faux contact » et rappelle que le sociologue Abdelmalek Sayad n'hésite pas, dès les années 80, à défendre l'idée qu'il vaut mieux renoncer à ce type d'enseignement, plus nuisible que bénéfique.

situations diglossiques, notamment dans la communauté mexicaine aux Etats-Unis évoquée plus haut et au Val d'Aoste, où il semblerait que l'on note un regain de faveur pour le français (qui est en situation de langue minorée) à l'université, chez des personnes ayant reçu un enseignement bilingue, puis ayant connu une baisse de motivation à l'adolescence¹⁴.

En tout état de cause, le problème majeur pour ces adolescents – et c'est ce qui les différencie fondamentalement des Mexicanos-américains (l'espagnol étant présent dans la famille) et des jeunes Valdôtains (le français est parlé juste de l'autre côté de la frontière) –, c'est de trouver des lieux où la langue minorée reste "utile" et légitime, une fois que l'école n'assure plus cette fonction, dans la mesure où la maison et la famille ne le font pas non plus, pour beaucoup d'entre eux, et dans la mesure où la rue et la sphère culturelle ne le font que marginalement dans le secteur urbain et périurbain que nous avons exploré¹⁵. Le problème reste donc celui de la "socialisation" de la langue dans des contextes variés en-dehors de l'école, qui est déterminante pour la vitalité de l'occitan.

BIBLIOGRAPHIE COMMENTÉE

BEATENS BEARDSMORE Hugo (2000) – « Typologie des modèles de l'éducation bilingue » in *Actualité de l'enseignement bilingue, Le français dans le monde : Recherches et applications*, n° Spécial. Paris, Hachette.

L'auteur présente une typologie qui nous éclaire sur la différence fondamentale qui existe entre le modèle canadien et notre cadre de recherche, à savoir l'objectif de l'immersion en L2 : amélioration du contact entre deux communautés (Québec) vs maintien d'une langue patrimoniale (voir aussi Hamers et Blanc)

BEHLING Günter (1997) – « La transmission de la langue et de la culture occitanes. Deux études sur les motivations et les contradictions de la transmission culturelle dans la région Languedoc-Roussillon », *Lengas*, n° 41 : 8-92.

L'auteur présente une enquête fouillée sur les Calandretas en Languedoc-Roussillon et les motivations des parents et des enfants dans ce contexte. La

14. Voir Cavalli, M. et alii, 2002, *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste – Rapport final de recherche*, IRRE – Val d'Aoste, (à paraître).

15. Une étude en milieu rural verrait selon toute vraisemblance ces paramètres et résultats substantiellement modifiés.

démarche est essentiellement quantitative (questionnaires écrits, large échantillon) pour le recueil de données. Les résultats quant à la motivation des collégiens sont plus positifs que ceux mis à jour par le présent travail. Toutefois, le mode de recueil de données nous semble déterminant, s'il s'avère vrai qu'une contrainte pèse sur ce qu'il est bon ou non de dire (donc a fortiori d'écrire).

BILLIEZ Jacqueline (2000) – « Un bilinguisme minoré : quel soutien institutionnel pour sa vitalité » in "La notion de contact de langues en didactique", *Notions en Question*, n° 4. Paris, ENS éditions.

L'auteur montre comment les ELCO (enseignement des langues dites d'origine), tels qu'ils ont été mis en place dans le système scolaire, représentent un modèle de faux contact contre-performant.

CAMILLERI, Antoinette (1998) – « Codeswitching : an added pedagogical resource! » in "Alternance des langues : enjeux socio-culturels et identitaires", *Lidil*, n° 18 : 81-89.

L'auteur exemplifie ici dans un contexte malto-anglais, le fait que l'alternance codique est un outil supplémentaire dans la panoplie des professeurs d'écoles bilingues.

COSTE Daniel (2000) – « Immersion, enseignement bilingue et constructions de connaissances », in "Actualité de l'enseignement bilingue", *Le français dans le monde- Recherches et applications*, n° spécial. Paris, Hachette.

L'auteur questionne le modèle importé du Canada de l'immersion avec exclusion du recours à la langue première si l'enjeu est bien en définitive la construction des connaissances ou la « mise en place d'une capacité plurilingue de construction des savoirs ».

DABENE Louise (1999) – « Enseigner / apprendre les langues régionales » in "Les langues régionales : Enjeux linguistiques et sociolinguistiques", *Lidil*, n° 20 : 11-19.

Ici l'auteur réaffirme entre autres la nécessité pour « rendre à la langue à enseigner sa valeur de code à part entière (...) d'en organiser l'utilisation non seulement comme objet d'apprentissage mais comme outil pour l'accès à des disciplines non-linguistiques ».

DALGALIAN Gilbert (2000) – *Enfances plurilingues*. Paris, L'Harmattan.

Cet ouvrage plaide pour « une éducation bilingue précoce et une formation plurilingue tout au long de la vie ». L'auteur argumente sur les thèmes de la flexibilité cognitive (en particulier au niveau phonologique), de l'apprentissage des langues en faisant (langue médium plutôt que langue objet, implication du corporel dans l'apprentissage etc.). Il insiste notamment sur les aspects affectifs.

HAMERS Josiane & Michel BLANC (1983) – *Bilinguisme et Bilinguisme*. Bruxelles, Pierre Mardaga.

Cet ouvrage dresse un large panorama des recherches et des questions relatives au phénomène de contact des langues. Notre recherche s'est largement appuyée sur les concepts, typologies et résultats de recherches décrits pour situer la situation qui nous concerne et la caractériser dans le large éventail des situations d'éducation bilingue et des contextes bi- ou multiculturels. Les auteurs insistent en particulier sur la nécessité de prendre en compte les facteurs socio-historiques, socio-structurels, socio-psychologiques, culturels et idéologiques pour évaluer les résultats et les enjeux d'une éducation bilingue.

KAUFMANN Jean-Claude (1996) – *L'entretien compréhensif*. Paris, Nathan.

La méthodologie caractérisée par ce type d'entretien en sociologie permet à l'enquêteur de sortir de la neutralité et ainsi d'aller au-delà des représentations de surface. La démarche est qualitative.

LAMBERT W.E. & G.R. TUCKER (1972) – *Bilingual education of children – The St Lambert experiment*. Rowley, Newbury House.

Les auteurs relatent l'expérimentation canadienne "fondatrice" des systèmes d'immersion. Leur objectif principal est d'évaluer les compétences des élèves concernés par rapport aux élèves du système unilingue. Rappelons que le contexte franco-canadien est toutefois bien différent du contexte que nous évoquons, tant du point de vue des langues en contact (certes dominante-dominée localement mais dans un rapport globalement différent), que du point de vue des enjeux.

VIVET Ana (2000) – « L'inquiétante étrangeté de la langue seconde – Le cas des enfants non francophones des écoles françaises de l'étranger » in "Actualité de l'enseignement bilingue", *Le français dans le monde- Recherches et applications*, n° spécial. Paris, Hachette.

L'auteur, linguiste et psychanalyste, apporte un éclairage sur les troubles psychologiques que peut générer une immersion brutale dans la langue autre pour des enfants de 2-3 ans en maternelle en phase de construction de l'identité. Le contexte est celui des écoles françaises à l'étranger qui pratiquent une immersion totale stricte, avec un rapport "normatif" à la langue d'immersion.