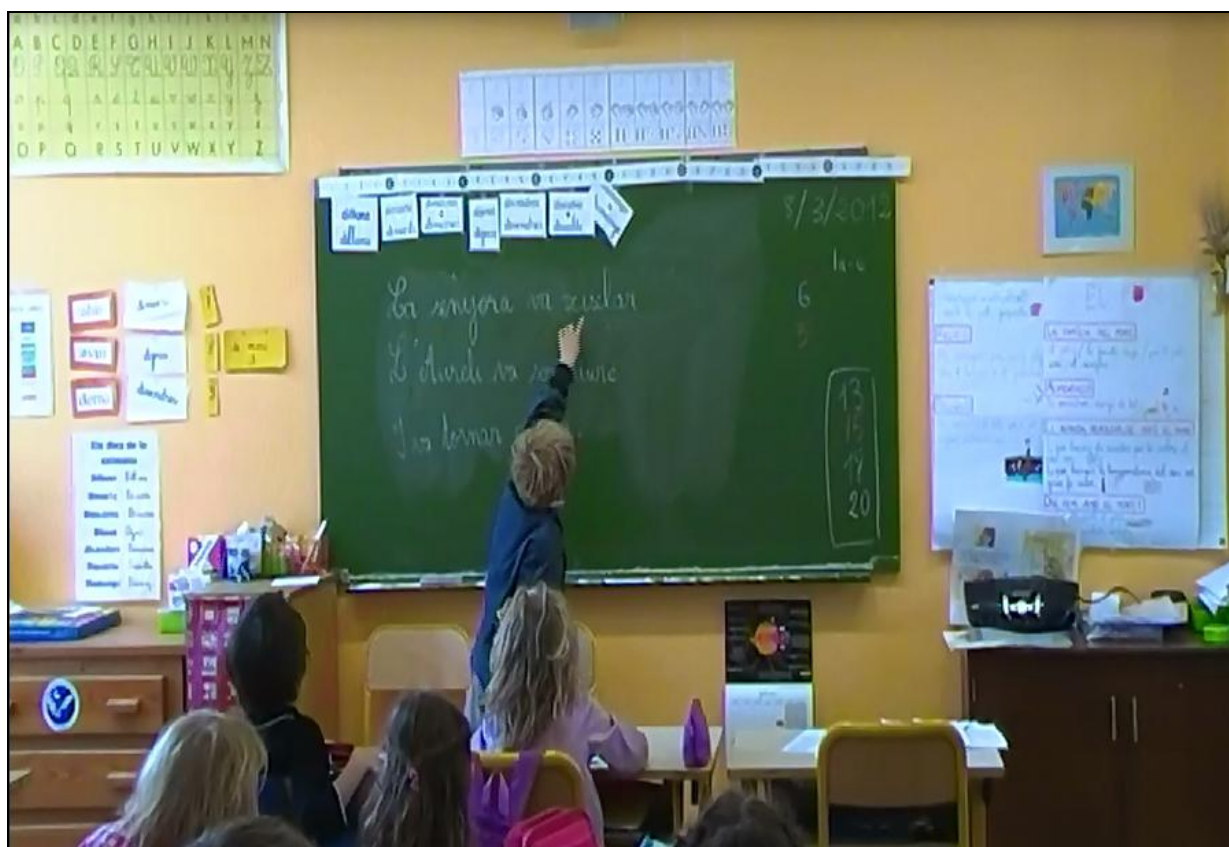


RECERC - Ouvrages de référence - 2013
Collection Enseignement, immersion, plurilinguisme n°5

Elisabeth Segarra

Quelles stratégies de communication favorisent l'acquisition des langues en classes bilingues et immersives à l'école primaire?



ICRESS, Institut catalan de recherche en sciences sociales (EA 3681)
Université de Perpignan Via Domitia

Elisabeth Segarra

**Quelles stratégies de communication
favorisent l'acquisition des langues
en classes bilingues et immersives
à l'école primaire?**

Segarra, Elisabeth

Quelles stratégies de communication favorisent l'acquisition des langues en classes bilingues et immersives à l'école primaire?

Revue RECERC, Ouvrages de référence, Collection Enseignement, immersion, plurilinguisme n°5

Texte en français. 140 pages, un volume d'annexes, 85 pages

ISSN 1961-9340

I. Institut catalan de recherche en sciences sociales, Université de Perpignan Via Domitia

1. Communication - Stratégies de communication - Langue régionale - Bilinguisme - Immersion - Interactions

Résumé : Lors d'un stage en école immersive et bilingue de langue catalane, nous avons pu observer les productions orales des élèves de trois cycles différents. Les jeunes apprenants ont fait face à des difficultés lexicales, syntaxiques ou grammaticales qui interféraient dans leur discours. Malgré tout, ils ont surmonté ces problèmes linguistiques moyennant des stratégies de communication verbale et non verbale. Nous les avons donc collectées au cours de différentes séances pédagogiques et les avons analysées afin de savoir si ces stratégies pouvaient favoriser l'acquisition d'une seconde langue.

RECERC

Revue électronique de l'Institut catalan de recherche en sciences sociales

Ouvrages de référence, Collection Enseignement, immersion, plurilinguisme n°5

Première édition : juillet 2013

Université de Perpignan Via Domitia

ISSN n° 1961-9340

Note : la base de cet ouvrage est le mémoire de master présenté par Mme Élisabeth Segarra en octobre 2012 et préparé sous la direction de M^{me} Martine Camiade dans le cadre de master MEF EBI, Enseignement bilingue et immersif (ICRESS, Institut catalan de recherche en sciences sociales (EA 3681), Université de Perpignan Via Domitia.

Photo couverture : Classe CP de l'Escola Arrels (2012 E. Segarra)

Remerciements

Je tiens à remercier vivement ma directrice de mémoire Martine Camiade pour sa disponibilité et ses conseils avisés.

Egalement, j'exprime toute ma gratitude à la directrice de l'école maternelle et élémentaire Arrels de Perpignan, Elena Gual, sans qui mon stage n'aurait jamais eu lieu.

Tous mes remerciements aux enseignantes Magali Pagès et Sandrine Florès qui m'ont acceptée dans leur classe et qui m'ont fait partager leur enthousiasme et leur dynamisme.

Merci aux autres enseignantes Séverine Batlle, Francesca Gimenez et Sonia Vilaseca pour leur amicale participation à l'entretien.

Je tiens à dire un grand merci aux élèves des classes de petite section, de CP et de CE2 de l'école Arrels pour leur accueil chaleureux ainsi qu'auprès des parents qui ont participé à l'enquête.

Merci à toute ma famille pour leurs encouragements : à mes parents, à mes sœurs (pour m'avoir prêté le caméscope) et à mon frère (pour les ouvrages). Toute ma reconnaissance à mon mari pour sa patience et son soutien.

Enfin, un immense merci à mes grands-mères aujourd'hui disparues, Thérèse Reixach et Francisca Agustí pour m'avoir transmis la langue de nos aïeux. *Us estimo per sempre.*

RECERC - Ouvrages de référence - 2013
Collection Enseignement, immersion, plurilinguisme n°5

Elisabeth Segarra

**Quelles stratégies de communication favorisent
l'acquisition des langues en classes bilingues et immersives
à l'école primaire?**

Page Chapitre

5	Bref sommaire
6	Résumés en français, en catalan, en anglais
7	Introduction
12	Première partie : Le cadre théorique
	Situation du catalan, langue régionale de France
	La communication
	Les stratégies de communication
54	Deuxième partie : Le cadre expérimental
	Analyse du corpus
	Discussion
127	Conclusion
129	Bibliographie
133	Convention de transcription, sigles, tableaux et figures
138	Annexes
139	Sommaire

Français

Quelles stratégies de communication favorisent l'acquisition des langues en classes bilingues et immersives à l'école primaire?

Mots clé : Communication - Stratégies de communication - Langue régionale - Bilinguisme - Immersion - Interactions

Résumé

Lors d'un stage en école immersive et bilingue de langue catalane, nous avons pu observer les productions orales des élèves de trois cycles différents. Les jeunes apprenants ont fait face à des difficultés lexicales, syntaxiques ou grammaticales qui interféraient dans leur discours. Malgré tout, ils ont surmonté ces problèmes linguistiques moyennant des stratégies de communication verbale et non verbale. Nous les avons donc collectées au cours de différentes séances pédagogiques et les avons analysées afin de savoir si ces stratégies pouvaient favoriser l'acquisition d'une seconde langue.

Català

Quines estratègies de comunicació afavoreixen l'adquisició de les llengües en classes bilingües i immersives a l'escola primària?

Paraules clau : Comunicació - Estratègies de comunicació - Llengua regional - Bilingüisme - Immersió - Interaccions

Resum

Durant les nostres pràctiques educatius en escola immersiu i bilingüe en llengua catalana, vam observar produccions orals dels alumnes de tres cicles diferents. Els joves aprenents varen afrontar dificultats lèxiques, sintàctiques i gramaticals que interferien en el seu discurs. No obstant això, han superat aquells problemes lingüístics mitjançant estratègies de comunicació verbal i no verbal. Les hem recollides durant diverses sessions pedagògiques i les hem analitzades per tal de saber si aqueixes estratègies podien afavorir l'adquisició d'una segona llengua.

English

What communication strategies facilitate language acquisition in bilingual and immersion classes in primary school ?

Key Words : Communication - Communication strategies - Regional language - Bilingualism - Immersion - Interactions

Abstract

During an internship in immersive and Catalan bilingual school, we observed oral productions of the pupils from three different cycles. The young learners faced lexical, syntactical or grammatical difficulties that interfered in their speech. Nevertheless, they overcame these linguistic problems through strategies of verbal and nonverbal communication. We have thus collected them in various educational sessions and were analyzed them to determine whether these strategies could facilitate the acquisition of a second language.

Introduction

*“Parce qu'une langue est semblable au vent,
elle poursuit sa fin mêlée de toutes les saveurs du monde
et meurt vidée d'elle-même jusqu'à son renouvellement.”*

Hafid Aggoune, Les avenir.

Le présent mémoire s'inscrit dans le cadre de la formation de Master Education et Formation parcours Enseignement bilingue et immersif, menée à l'Université de Perpignan, et concerne plus spécialement les stratégies de communication en classes bilingues et immersives. Notre recherche est le fruit d'observations qui se sont déroulées lors d'un stage à l'école primaire Arrels de Perpignan. Le catalan, langue «régionale», y est enseigné en immersion totale dès la petite section ; le français, langue maternelle, est introduit dès le CE2, à parité horaire avec le catalan.

La communication orale tient une part très importante dans l'enseignement en général, qui plus est dans l'apprentissage des langues. Cette étude, motivée par une expérience interpersonnelle des langues dans le milieu familial (catalan, espagnol, italien) et dans les milieux scolaire et universitaire (allemand, anglais, catalan, espagnol, russe), nous a amené à nous interroger sur les moyens mis en œuvre par le professeur dans sa classe pour communiquer avec les élèves. Parallèlement, des études de violon et de chant

lyrique au Conservatoire de Musique de Région de Perpignan nous ont fait découvrir la gestuelle et la posture du corps. De par notre observation dans divers stages en école primaire, l'enseignant bilingue est un médiateur qui aide les élèves à développer des compétences linguistiques. Il est un modèle de richesse pour les futurs bilingues ou polyglottes. C'est ainsi qu'il doit être capable d'utiliser des méthodes, des techniques et des stratégies (verbales ou non verbales) afin de faciliter l'acquisition d'une deuxième langue (L2).

De prime abord, avant de démarrer le stage à l'école Arrels, nous nous sommes projetée dans la classe immersive : comment des enfants non-natifs de la L2, ne maîtrisant pas totalement celle-ci, ne la parlant pas ou très peu dans l'environnement familial, et pour beaucoup issus de l'immigration (espagnol, portugais, turc...), pouvaient-ils communiquer avec un professeur dans un contexte bi/plurilingue ? Il est certain que l'interlangue des élèves permet de se rendre compte de leurs efforts linguistiques, de situer le métalangage et de connaître les fautes et les erreurs discursives. Nous avons imaginé un cours où l'enseignant sollicitait les élèves en langue «régionale», proposant des signes ou des gestes accompagnant son discours. Certes, cela est approximatif mais nos souvenirs de l'apprentissage du catalan ou du russe, par exemple, laissaient présager un semblant de situation communicationnelle.

Si le professeur est le guide par excellence, attestant de compétences linguistiques maîtrisées de la L2, comment les jeunes apprenants arrivent-ils à finaliser leurs discours en langue « régionale » ? La communication est-elle finalisée ou bien est-elle interrompue ? Quels stratagèmes adoptent-ils si une difficulté grammaticale ou bien syntaxique apparaît ? Notre questionnement s'est élargi et nous nous sommes demandé : **quelles peuvent être les stratégies de communication dans une classe immersive de l'école primaire ? Sont-elles les mêmes pour une classe bilingue ?**

La recherche bibliographique que nous avons menée a permis d'appréhender cette problématique. Le sujet d'étude et les thèmes sous-jacents sont entre autres le catalan en tant que langue «régionale» au cœur de l'institution, la communication en général, le langage, la didactique des langues étrangères, les interactions, les stratégies de communication.

Notre contexte de recherche cible essentiellement la langue «régionale» du département des Pyrénées-Orientales : le catalan. Il est question ici des évolutions historique et politique de cette langue en France et principalement de sa situation au sein de l'Education nationale. Notre attention s'est portée sur des ouvrages comme *L'immersion, une révolution* de Jean PETIT paru aux éditions Bentzinger et qui présente la didactique des

langues « régionales » de France. De même, *Els parlars catalans* de Joan Veny édité chez Moll en 1991 est un abrégé diachronique des différents dialectes des Pays Catalans. Aussi, quelques manuels historiques sur la Catalogne Nord tels que *Histoire de la ville de Perpignan depuis les origines jusqu'au Traité des Pyrénées* de Pierre Vidal, réédité en 1993 par les éditions de la Tour Gile, *Histoire populaire des catalans, des origines au XVe siècle*, tome I, écrit par Jean Villanove sorti en 1983 chez Sofreix à Perpignan ou *Breu història de les terres catalanes del nord* d'Alicia Marcet i Juncosa paru dès 1988 aux éditions du Trabucaire à Perpignan, nous ont aidé à comprendre l'évolution et la survie de la langue catalane en France.

D'une manière générale, la communication est un thème prolix. Le recueil d'articles de la revue *Sciences Humaines La communication, état des savoirs*, Auxerre, 1998, présente quelques théories et modèles de communications : interpersonnelle, de groupe, dans les médias... Quelques lectures sur la communication verbale et non-verbale ont permis d'étayer nos propos. Ainsi, *Les voies du langage. Communications verbales, gestuelles et animales* de J. Cosnier, J. Coulon, A. Berrendonner et C. Orecchioni, Paris, Dunod, 1982, détaillent les différents modèles linguistiques et les diverses gestualités qui dominent la communication. Plus précisément, *Le langage du corps et la communication corporelle* de Marc-Alain Descamps, Paris, PUF, 1989, synthétise le code de communication par la lecture minutieuse du corps humain. Enfin, Philippe Turchet fait autorité dans le domaine de la compréhension des gestes avec *La synergologie, comprendre son interlocuteur à travers sa gestuelle*, Québec, Editions de l'Homme, 2004. De même, la thèse de doctorat de Marion Tellier intitulée *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, étude sur des enfants de 5 ans* a été un formidable moteur pour appréhender une section de notre mémoire.

Les ouvrages principaux qui nous ont permis d'aborder le langage sont *Le langage, nature, histoire et usage*, Paris, 2001 et *Le langage, introduction aux sciences du langage*, Auxerre, 2010, tous deux édités aux Editions Sciences Humaines : ils regroupent divers articles sur la linguistique, le langage et les langues. Concernant la didactique des langues étrangères, le petit volume au titre homonyme de Pierre Martinez édité en 2008 chez PUF dresse un état des lieux des processus d'apprentissage (méthodologies, approche communicative, perspectives). De même, l'ouvrage *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère* de Daniel Gaonac'h, Paris, Didier, 1991, expose les grandes théories du langage et analyse les différentes stratégies d'apprentissage des langues étrangères. Chez le même éditeur, Laurent Gajo avec *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, 2001, propose une réflexion autour de la linguistique et de la didactique des langues et conçoit des modèles d'enseignement bilingue. Quant à *L'enfant aux deux langues* de

Claude Hagège aux Editions Odile Jacob, Paris, 2005, il traite de l'enseignement et de la diversité des langues. Il va sans dire que nos recherches ont été prolongées avec la lecture de revues de linguistique et de didactique des langues comme Aile, Alsic, Lidil, Synergies, Tréma.

Les études concernant les stratégies de communication en classe de langue ne sont pas légion. Cependant, un livre y consacre un chapitre et se nomme Discours, énonciation et enseignement/apprentissage du FLE coordonné par Javier SUSO LOPEZ et édité par Método Ediciones en 2001. Les grands axes concernant les stratégies communicationnelles nous ont été inspiré par la thèse de Mufutau Adebawale Tijani Difficultés de communication orale : enquête sur les stratégies de communication des apprenants nigériens de français en situation exolingue et présentée en 2006. Egalement, commanditée par le programme Cognitique (sous-programme Ecole et Sciences cognitives), la note de synthèse Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction rédigée par Pascal Bressoux et divers auteurs en février 2002 apporte des éléments sur les interactions maître-élèves et met en lumière différents travaux sur la recherche des pratiques professorales. Entre autres, un ouvrage, paru tout récemment, consacre son étude sur l'ensemble des actions verbales et non verbales et s'intitule Les interactions dans l'enseignement des langues : agir professoral et pratiques de classe de Francine Cicurel aux éditions Didier, Paris, 2011. De plus, quelques revues comme Cahiers de linguistique française, Les carnets du Cediscor ou La linguistique ainsi que la lecture d'articles d'auteurs spécifiques à notre sujet d'étude (Pierre Bange, Rémi Porquier, Elaine Tarone, Marie-Thérèse Vasseur) ont été une aide précieuse pour traiter l'aspect des stratégies et ses marqueurs.

Nous supposons, alors, que l'enseignant utilise de multiples ressources auditives, visuelles et gestuelles afin d'encourager les élèves à la discussion dans la nouvelle langue. Il est donc possible que ces stratégies verbales, non verbales et para-verbales soient un atout majeur dans l'acquisition d'une L2. Nous émettons donc les trois hypothèses suivantes :

- un enseignant use de stratégies communicatives verbales et non verbales en fonction du pilotage de la classe bilingue ou immersive afin de renforcer l'acquisition de la langue aux apprenants ;
- un élève qui parle une langue cible (L2) en contexte immersif exploite des stratégies de communication verbales et non verbales du fait de difficultés de production orale dans la L2 ;
- un élève qui parle sa langue source (L1) ou une langue cible (L2) en contexte bilingue aurait recours au code-switching et à d'autres stratégies de communication, de manière ponctuelle, pour pallier à des manques linguistiques.

Afin d'aborder le cadre expérimental de notre travail de recherche basé sur les stratégies de communication en classes de langues immersive et bilingue, nous avons choisi une méthodologie basée sur les méthodes qualitative et quantitative. Le recueil de données est réalisé auprès d'enfants scolarisés à l'école primaire Arrels, en classes de Petite Section (immersive), de CP (immersive) et de CE2 (bilingue).

Le corpus comprend **un questionnaire** auprès des enfants (sauf pour la classe de petite section), un autre auprès des parents d'élèves des trois classes, **deux entretiens semi-directifs**, l'un avec la professeure de la classe de Petite Section et l'autre avec la directrice qui s'occupe de la classe de CE1 (avec la participation des autres enseignantes) et **des extraits transcrits d'enregistrements audio vidéo de séances pédagogiques**. Nous tenterons de les dépouiller et de les analyser, d'identifier les points positifs et négatifs et de proposer une remédiation pour l'agir professoral.

Nous présentons ce mémoire en deux parties. La première aborde le cadre théorique qui développe, à la lumière de notre problématique, les thèmes participant à notre recherche et structurés en trois sections. En premier lieu, nous nous attacherons à présenter la situation du catalan, langue «régionale», avec des aperçus historique et politique, dans les nouveaux programmes de l'école primaire (bilinguisme, immersion totale précoce). Ensuite, nous aborderons la communication, annoncerons ses différentes théories, tenterons d'explicitier les interactions verbales (ses théories, ses différents types de discours et son impact en didactique des langues) et décrirons les caractéristiques de la communication (verbales, non verbales). Enfin, les stratégies de communication seront proposées en quatre points principaux : la définition du terme « stratégie » en didactique, ses différentes approches par des théoriciens, ses spécificités en classe de langue, le dernier point étant dédié à la taxinomie que nous avons choisie pour mener la partie scientifique.

La deuxième partie sera consacrée à l'expérimentation avec, d'une part, l'analyse des données du corpus et, d'autre part, les difficultés rencontrées (identification et résolution). Une discussion clôturera cette étude afin de valider ou non nos hypothèses.

Première partie

Le cadre théorique

1.- Situation du catalan, langue régionale de France

- Évolution historique**
- Politique linguistique**
- Enseignement du catalan**

2.- La communication

- Ses définitions**
- Théories de la communication**
- La communication verbale**
- La communication non verbale**

3.- Les stratégies de communication

- Définition de la stratégie de communication**
- Ses différentes approches**
- Les stratégies communicatives en classe de langue**
- Taxinomie choisie**

1.- Situation du catalan, langue régionale de France

En France, la langue officielle de l'Etat est le français. Mais d'autres langues non officielles telles que les langues «régionales» ou « minoritaires » sont parlées dans certains lieux du territoire français et ont leur propre culture. Elles constituent le patrimoine historique et culturel du pays.

Quelques langues «régionales» (basque, catalan, alsacien...), bénéficiant d'une certaine mobilité, sont transfrontalières. Elles sont représentatives d'un autre état, d'une autre politique. Il est à noter que le catalan, langue «régionale» du département des Pyrénées-Orientales, est une des trois langues officielles de la Catalogne, Communauté Autonome de l'Espagne, langue officielle en Andorre et langue parlée à l'Alguer dans l'île de Sardaigne (Italie). De ce fait, notre département, connu sous l'appellation de Catalogne Nord (parce qu'on y parle le catalan), est inclus dans le territoire des Pays Catalans (Països Catalans) comprenant aussi l'Andorre, l'Espagne et l'Italie.

1.1.- Évolution historique

Le catalan est une langue romane, tout comme le français, l'italien, l'espagnol, le portugais... Historiquement, il faut remonter au IIIe siècle après J.-C. pour connaître les origines du catalan, avec le processus de romanisation intensive développé des deux côtés des Pyrénées¹ ; les apports du substrat préromain sur celui indigène conditionneront la base linguistique de la future Catalogne.²

Après avoir supplanté le bas-latin, la langue catalane, considérée alors comme « langue vulgaire paraît avoir été en usage dès le IXe siècle au moins, quoique nous ne connaissions aucun acte entièrement rédigé en catalan avant 1250 ».³ Le catalan d'aujourd'hui a par ailleurs conservé « les neuf dixièmes des mots »⁴ de la langue du XIIIe siècle. Ainsi, c'est Jacques Ier d'Aragon, surnommé le Conquérant, qui « fait de la langue

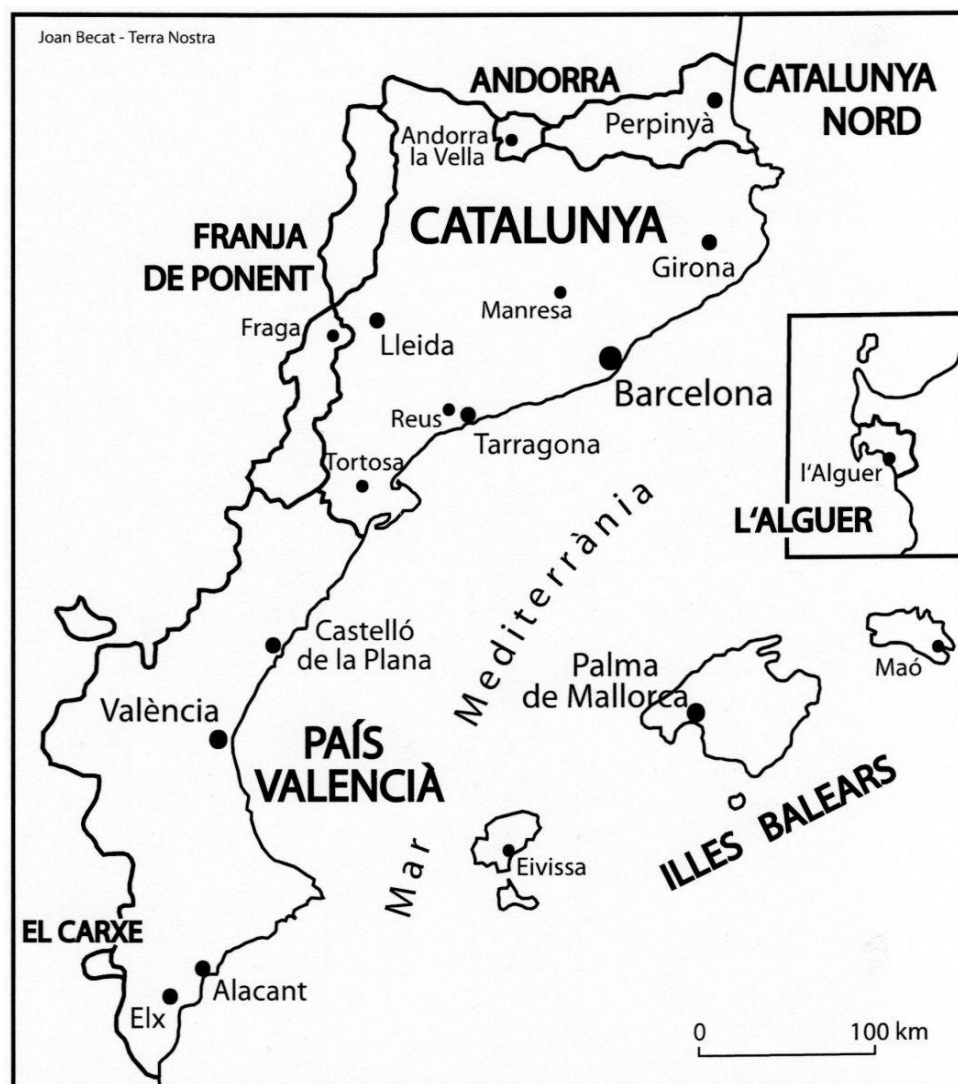
¹ VENY Joan, *Els parlars catalans*, Palma de Mallorca, Editorial Moll, 1991, 51-53

² Id.

³ VIDAL Pierre, *Histoire de la ville de Perpignan depuis les origines jusqu'au Traité des Pyrénées*, Paris, H. Welter Editeur, 1897, réédition de l'ouvrage, Editions de la Tour Gile, 1993, 226

⁴ Id., 227

catalane la langue officielle et la langue nationale ; presque tous les actes et écrits seront rédigés en catalan ».⁵ En 1258, est signé le Traité de Corbeil où Jacques 1^{er} renonce aux Fenouillèdes au profit du roi Louis IX, délimitant ainsi la frontière entre le catalan et l'occitan.⁶



D'après Joan Becat, Terra Nostra, disponible sur : <http://www.casa-paisos-catalans.eu/index.php/fr/presentation/4>

Au cours du XIV^e siècle, le catalan est parlé dans tout le royaume de Majorque (1276-1344). Perpignan connaît un important essor économique en devenant la capitale de ce royaume. Parallèlement, de grands écrivains comme Ramon Llull, Ausiàs March, Joanot Martorell, Bernat Metge, Francesc Eiximenis... illuminent la littérature catalane qui connaît

⁵ VILLANOVE Jean, *Histoire populaire des catalans, des origines au XV^e siècle*, tome I, Perpignan, Soreix, 1980, 165

⁶ Op. cit., VENY Joan, 54

alors un succès fulgurant et retentissant. Cependant, au siècle suivant, l'Aragon et la Catalogne intègrent la Castille. La langue catalane subit alors l'hégémonie espagnole par un processus de castillanisation.

Au début du XVII^e siècle, l'ancienne province du Roussillon (actuellement les Pyrénées-Orientales) est toujours la possession de l'Espagne. Le 7 novembre 1659, elle est annexée à la France par le Traité des Pyrénées signé par les rois Philippe IV d'Espagne et Louis XIV de France⁷, mettant ainsi fin à la guerre entre les deux pays :

« [Pyrénées]

42. *Et pour ce qui concerne les pays et places que les armes de France ont occupé en cette Guerre, du côté d'Espagne, comme l'on auroit convenu en la négociation commencée à Madrid l'année 1656, sur laquelle est fondée le present Traité, que les monts Pirenées, qui avoient anciennement divisé les Gaules des Espagnes, seront aussy doresnavant la division des deux mesmes Royaumes, il a esté convenu et accordé, que ledit Seigneur Roy Tres-Chrestien demeurera en possession, et jouira effectivement de tout le Comté et Viguerie de Roussillon, du Comté et Viguerie de Conflans, pays, villes, places et chasteaux, bourgs, villages et lieux qui composent lesdits Comtez et viguerie de Roussillon et de Conflans [...] : Et demeureront au Seigneur Roy Catholique, le Comté et viguerie de Cerdagne, et tout le Principat de Catalogne, avec les vigueries, places, villes, chasteaux, bourgs, hameaux, lieux et pays qui composent ledit Comté de Cerdagne, et Principat de Catalogne [...] »⁸*

A Perpignan, un processus de francisation, voulu par le pouvoir royal, touche l'enseignement dès 1680 avec un contrôle rigoureux de la langue française par les jésuites.⁹ L'acculturation du français se met en place à l'école primaire avec la création de « petites écoles royales ».¹⁰ Mais, comme le souligne Alícia Marcet i Juncosa :

« El resultat de tot plegat fou una separació [...] entre la ciutat privilegiada i francesitzada i les zones rurals que, per la seva banda, es mantenien obstinadament catalanes. »¹¹

⁷ MARCET i JUNCOSA Alícia, *Breu història de les terres catalanes del nord*, Perpinyà, Llibres del Trabucaire, 1988, 116-117

⁸ Traité des Pyrénées, 1659 (téléchargeable sur <http://mjp.univ-perp.fr/traites/1659pyrenees2.htm>)

⁹ MARCET i JUNCOSA Alícia, "La destrucció dels comtats nord-pirinencs : la formació del departament dels Pirineus Orientals (1659-1978)" in *Història de Catalunya*, Barcelona, Oikos-tau, 1983, 535

¹⁰ Id.

¹¹ « Le résultat en définitive fut une séparation [...] entre la ville privilégiée et francisée et les zones rurales qui, de leur côté, restaient obstinément catalanes. », Ibid., 536, traduction personnelle

Par la suite, en signant l'Edit du 2 avril 1700, le roi Louis XVI interdit la langue catalane dans toute l'administration.

Après la Révolution française, les langues non françaises, les dialectes, les « patois », sont considérés comme dangereux pour l'unité de la nation.¹² Il en résulte une volonté politique¹³ de les réduire à néant et de fait, d'établir le français comme seule langue d'enseignement. Il va sans dire que ce fut le début d'une période de persécutions terribles et d'un processus d'éradication sans précédents des langues « régionales », causant par la même occasion des traumatismes psychiques graves aux populations concernées :

« Il est maintenant largement admis par les chercheurs de différentes disciplines que la langue maternelle constitue une dimension principale de l'identité d'une personne de la même importance que le sexe, le visage ou le nom. De sorte qu'une atteinte de la langue maternelle, spécialement une répression allant jusqu'à sa perte, est susceptible de produire une altération de l'identité et les troubles corrélatifs à cette atteinte. Ceux-ci peuvent aller de la honte et de la culpabilité à des perturbations fonctionnelles plus importantes et même générer des troubles narcissiques et des lésions organiques. »¹⁴

De l'autre côté des Pyrénées, il faut attendre la publication de l'Oda a la Pàtria de Bonaventura Carles Aribau en 1833 et les Jeux floraux de Barcelone en 1859 pour voir apparaître la Renaissance de la culture catalane. Dès 1912, Pompeu Fabra publie sa grammaire de langue catalane ainsi que l'œuvre de référence par excellence : les Normes orthographiques.¹⁵ Entretiens, notre département catalan s'enorgueillit de poètes et écrivains tels que Josep-Sebastià Pons, Joan Amade ou de contistes comme Pere Guisset.

Par la suite, l'histoire de la Catalogne est profondément marquée par la période de dictature franquiste (1939-1975) où le catalan fut interdit et ses livres brûlés... Il en résulta un exode intensif, en 1939, nommé « La Retirada » puis un exil des catalans (comme par exemple le chanteur Lluís Llach) pour la France.

Depuis les années soixante-dix, plusieurs artistes roussillonnais rehaussent et encensent la langue catalane par diverses œuvres littéraires et artistiques, comme notre

¹² Op. cit., VENY Joan, 55

¹³ Nous la détaillons dans le chapitre suivant.

¹⁴ BOQUEL Pierre Dr, *Abandon de la langue maternelle, Paradoxe identitaire, honte et pathologie*, novembre 2011, 4 (téléchargeable sur http://www.ieo-oc.org/IMG/pdf/Abandon_de_la_langue_maternelle_Paradoxe_identitaire_Honte_et_Pathologie_Dr_BOQUEL.pdf)

¹⁵ Pourtant, les Roussillonnais y étaient défavorables, creusant ainsi un fossé entre le catalan « rossellonès » et le catalan central.

regretté Jordi Barre, Gisela Bellsolà, Pere Figueres, Joan Tocabens, Pere Verdaguer, Jordi Pere Cerdà, Renada Laura Portet, Patrick Gifreu... et tant d'autres.

En ce qui concerne l'enseignement, un département d'études catalanes est créé en 1982 à l'Université de Perpignan avec la délivrance de diplômes allant du DEUG au Doctorat. En outre, des écoles catalanes immersives et bilingues voient le jour : La Bressola en 1976 et les Arrels en 1981.

Comment expliquer l'essor de ces écoles au sein d'une République monolingue ? Quelles lois ont permis l'institutionnalisation des langues "régionales" en France ?

1.2.- Politique linguistique

Il convient de se pencher de manière chronologique sur les politiques linguistiques française et européenne pour comprendre la situation actuelle des langues « régionales » en France et plus précisément du catalan, comme langues d'enseignement (non officielles).

La réalité de nos langues est indubitablement liée à l'histoire de notre pays. Les tentatives pour les légaliser furent longues et parfois, à l'initiative de pétitions où le catalan fut considéré comme « langue véritable ».¹⁶

La question de savoir si les langues « régionales » peuvent être enseignées à l'école se pose dès 1791 avec les rapports rédigés par Talleyrand et Lanthenas qui, au nom de « l'égalité socio-culturelle »¹⁷, réprouvent leur utilisation. Cependant, « on retrouve la tolérance à l'égard des « idiomes » dans l'adoption par l'Assemblée, le 15 novembre 1792, du principe d'une augmentation pour les instituteurs bilingues [...] »¹⁸

Dans un climat de méfiance totale à l'égard des « patois » ou autres « idiomes locaux » véritables outils de propagandes révolutionnaires d'après certains représentants, sont promulgués en 1794 les décrets qui visent la mise en place d'un instituteur de langue française dans les communes de différents départements frontaliers dont les Pyrénées-Orientales.

Le début du XIXe siècle est marqué, sous l'ère napoléonienne, par la restauration du latin dans l'enseignement. Vers 1870, des revendications voient le jour afin que les langues « régionales » soient enseignées dans les écoles. Mais, elles n'aboutissent pas. Plus tard, sous la Troisième République, les lois de Jules Ferry pour l'instruction primaire obligatoire, laïque et gratuite préconisent une seule langue d'enseignement : le français. De plus, Mathée Giacomo précise que cette école « diffuse profondément l'idée que les langues locales doivent être impitoyablement pourchassées comme obstacle à la connaissance du français. »¹⁹ D'ailleurs, il fut d'usage, durant de nombreuses années, de punir (avec humiliations ou coups de règle) les élèves qui parlaient en classe leur propre langue maternelle.

¹⁶ GIACOMO Mathée, «La politique à propos des langues régionales : cadre historique», *Langue française*, 1975, n° 25, 21

¹⁷ Ibid., 18

¹⁸ Ibid., 19

¹⁹ Ibid., 21

Pourtant, le débat est relancé par Jean Jaurès en 1911 mais reste sans réponse : apprendre une langue « régionale » serait bénéfique au développement intellectuel des jeunes enfants.

Ce n'est qu'après la seconde guerre mondiale qu'est promulguée la loi Deixonne²⁰ du 11 janvier 1951, première et seule loi française jusqu'à présent, autorisant l'enseignement des langues « régionales » en France (à ce moment-là ne sont concernés que le basque, le breton, le catalan et l'occitan).

Le 21 juin 1982, la circulaire 82-261²¹ dite "Cirulaire Savary" annonce la création de classes expérimentales bilingues. L'année suivante, une seconde circulaire²² (83-547 du 30 décembre 1983) définit les objectifs de l'enseignement des langues et cultures « régionales ».

Afin de contrer l'hégémonie grandissante de l'anglais, la « Charte européenne des langues « régionales » ou minoritaires »²³ est promulguée par le Conseil de l'Europe en 1992 afin de « protéger » ces langues :

« Elle se justifie « d'une part, par le souci de maintenir et de développer les traditions et le patrimoine culturels européens, d'autre part, par le respect du droit imprescriptible de pratiquer une langue « régionale » ou minoritaire dans la vie privée et publique » (document du Conseil de l'Europe, Résumé du traité). »²⁴

Il faut attendre la circulaire Bayrou²⁵ (95-086 du 7 avril 1995) et la circulaire ministérielle Lang 2001-166²⁶ et 2001-167 pour confirmer l'établissement de l'enseignement bilingue à parité horaire. Un conseil académique des langues et cultures « régionales » est également créé par décret.²⁷

Les « modalités de mise en place de l'enseignement bilingue à parité horaire » sont finalisées dans la circulaire modifiée 2001-167²⁸ par l'Arrêté du 12 avril 2003.

²⁰ Cf. Annexe A

²¹ BOEN n° 26 du 1er juillet 1982

²² BOEN n° 3 du 19 janvier 1984

²³ Cf. Annexe B

²⁴ PETIT Jean, L'immersion, une révolution, Colmar, Jérôme Do Bentzinger Editeur, 2001, 74

²⁵ Cf. Annexe C pour la circulaire Bayrou (BOEN n° 16 du 20 avril 1995)

²⁶ Cf. Annexe D pour la circulaire Lang (BOEN n° 33 du 13 septembre 2001)

²⁷ Décret n° 2001-733 du 31 juillet 2001

²⁸ BOEN n° 24 du 12 juin 2003

Il convient de noter qu'une « Charte en faveur du catalan »²⁹ a été approuvée le 10 décembre 2007 par le Conseil Général des Pyrénées-Orientales afin d'encourager le développement de la langue et la culture catalanes dans le département.

À l'heure actuelle, sur quarante-sept pays membres du Conseil de l'Europe, seulement vingt-cinq ont ratifié³⁰ la « Charte européenne des langues « régionales » ou minoritaires ».³¹ Encore tout récemment, partout en France, des manifestations ont eu lieu pour obtenir sa ratification. Précisément, à Perpignan, le 31 mars dernier, la World Records Academy a officialisé le record du monde du plus grand³² « lip dub »³³ pour la défense du catalan.³⁴

1.3.- Enseignement du catalan

L'apprentissage d'une langue est principalement un enjeu linguistique car il est très utile pour apprendre une autre langue étrangère. Plus l'enfant s'expose à une seconde langue, plus il acquiert des facilités d'apprentissage d'une troisième langue.

Cet enseignement est nommé « immersion totale » : c'est l'apprentissage intensif d'une langue différente de la langue source, dès la maternelle (classe de petite section). Les élèves sont donc sollicités dans la langue cible (bain linguistique) qui devient langue véhiculaire d'enseignement. L'immersion totale d'une langue « régionale » (L2) permet de confronter celle-ci à la langue source (L1) : les apprenants sont amenés à rechercher des similitudes linguistiques entre les deux langues. Cette situation sensibilise très tôt l'enfant aux disparités des autres langues et induit chez lui une motivation profonde, une soif de connaissance pour l'apprentissage de celles-ci.

Actuellement, l'enseignement des langues « régionales » est organisé soit en classes de langues vivantes dès le CE1 (fin de 2^e cycle), soit en classes bilingues à parité horaire et ce, dès la maternelle. Cependant, certaines écoles regroupées en association (Diwan, Seaska, Calandretas...) proposent un enseignement immersif.

²⁹ Cf. Annexe E

³⁰ Concernant la France, une signature est apposée tout au plus le 07 mai 1999 par Pierre Moscovici, alors Ministre délégué aux Affaires européennes. La ratification échoue, du fait de l'incompatibilité de la Charte avec la constitution de la République française. Treize années se sont écoulées et la situation est toujours en statu quo alors que prédomine le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) concernant l'apprentissage des langues vivantes et que le catalan fait partie des langues de diffusion au sein de l'Union européenne (environ 9 millions de personnes le parlent à travers le monde).

³¹ Cf. Annexe F

³² 7153 personnes au total.

³³ Clip vidéo avec séquence en play-back.

³⁴ Source : <http://www.lindependant.fr/2012/04/13/record-du-monde-officialise-pour-le-lipdub,130972.php>

Immersion totale

Dans les Pyrénées-Orientales, deux types d'écoles sont concernées par l'immersion totale, en l'occurrence La Bressola et les Arrels.

La Bressola est créée à Perpignan en 1976 sur le modèle des écoles basques SEASKA. Le gouvernement propose à La Bressola de devenir une école publique d'enseignement. Des conventions sont signées en 1990 et 1995 avec le Ministère de l'Education. Par la suite, l'école participe au projet européen Interreg III A, avec l'Université et le Conseil Général de Gérone ainsi qu'avec l'Institut Supérieur des Langues de la République Française. Le catalan est langue véhiculaire au sein de l'école. Cet apprentissage monolingue du catalan est inspiré d'écoles canadiennes et italiennes (Val d'Aoste).

L'école Arrels, créée au départ par l'Association Arrels en 1981 à Perpignan, est une école d'immersion totale d'apprentissage du catalan de la maternelle à l'école élémentaire. En 1995, l'école associative intègre le système de l'éducation publique en tant qu'école expérimentale³⁵ et accueille huit classes au total. Le français, langue officielle de la République, est introduit au CE2 jusqu'au CM2 : ce sont les classes bilingues. Le catalan y est langue véhiculaire : les informations transmises aux parents d'élèves sont en catalan.

Bilinguisme à parité horaire

Lorsque un élève est admis en classe bilingue, après avoir connu celle de l'immersive, il maîtrise mieux la langue française. Il a d'ailleurs été prouvé que les enfants bilingues ont de très bons résultats³⁶ dans le domaine des mathématiques par rapport à des enfants monolingues.

Mais, qu'est-ce exactement « être bilingue » ? D'après Titone, cela « consiste en la capacité d'un individu de s'exprimer dans une seconde langue en respectant les concepts et les structures propres à cette langue, plutôt qu'en paraphrasant sa langue maternelle ».³⁷

De nombreux linguistes sont unanimes pour convenir du bien-fondé du bilinguisme et de surcroît, de l'acquisition d'une L2 le plus tôt possible. Lorsqu'un jeune bilingue communique et échange, il se nourrit, s'enrichit de la nouvelle langue et de sa culture. Le fait

³⁵ Cf. Annexe F concernant le projet d'école d'Arrels.

³⁶ BÜHMANN Dörthe, TRUDELL Barbara, *La langue maternelle, ça compte ! La langue locale, clé d'un apprentissage efficace*, Rapport de l'UNESCO, Paris, UNESCO, 2008, 55 p.

³⁷ TITONE Renzo, *Le bilinguisme précoce*, Bruxelles, Dessart, 1974, 11

de parler d'autres langues implique une ouverture au monde, à d'autres continents, d'autres cultures. Mais, pour la plupart des familles rurales où l'on parle une langue «régionale», la transmission de celle-ci aux générations futures est plus une source d'espoir car transmettre, c'est aussi survivre à ses racines, à son histoire familiale, à son patrimoine... afin de ne pas perdre, finalement, son identité.³⁸

Dans le cadre institutionnel, le bilinguisme est défini à parité horaire avec la langue officielle de la République. Le principe même du bilinguisme à parité horaire réside en l'exacte répartition d'heures consacrées à l'enseignement de la langue maternelle et de la langue «régionale».

Dès 1993, l'enseignement bilingue à parité horaire français-catalan a été initié à l'école maternelle Jean Amade de Perpignan.³⁹ Notre département a connu alors une évolution constante et notable de l'enseignement bilingue, surtout depuis la mise en place du Cadre européen commun de référence pour les langues :

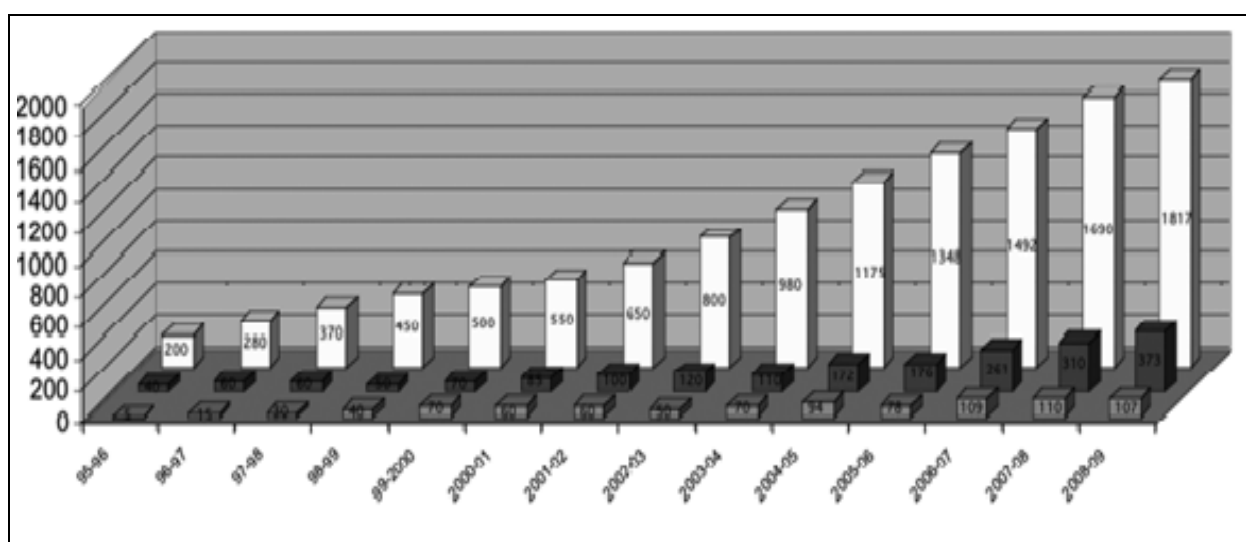


Tableau 1 : Evolution de l'enseignement bilingue dans les Pyrénées-Orientales de 1995 à 2009⁴⁰

Les programmes du catalan ont été arrêtés le 30 mai 2003 et publiés dans le Bulletin Officiel Hors-Série n°2 du 19 juin 2003.⁴¹ Ils ont été mis à jour dans le Bulletin Officiel Hors-Série n° 9 du 27 septembre 2007⁴² dont une section est consacrée à l'activité de

³⁸ HAGÈGE Claude, *L'enfant aux deux langues*, Paris, Odile Jacob, 2005, 207

³⁹ SANCHIZ Mary et BONET Luc, "L'enseignement du catalan en tant que langue «régionale» en France – État des lieux 2009", *Trema*, septembre 2009, n° 31, [En ligne], disponible sur <http://trema.revues.org/956>

⁴⁰ Id.

⁴¹ Cf. Annexe H

⁴² Disponible sur : ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2007/hs9/hs9_annexe4.pdf avec 19 pages au total.

communication langagière. Ainsi, nous commentons dans le chapitre suivant le thème de la communication et plus précisément le verbal et le non verbal.

2.- La communication

La communication humaine tient une place prépondérante dans notre société où le langage, l'acte de parole et la langue sont intimement liés. Elle permet d'échanger, de transmettre, de diffuser et est présente dans plusieurs domaines (médias, linguistique...). Elle est la valeur intrinsèque de l'homme et au sens plus large, une universalité.

Sa genèse est expliquée dès les premiers mois de la vie intra-utérine grâce à l'appareil auditif : le fœtus baigne dans un milieu liquidien et s'accoutume à des bruits, des sons bien différents (battements cardiaques de la mère, bruits extérieurs) qui vont le préparer (ou le conditionner) à son futur babil. Puis, c'est vers l'âge de trois mois qu'un nourrisson reconnaît et différencie les sons, quelle que soit la langue utilisée : « le nombre de sons que l'enfant est ainsi capable de discriminer étant supérieur à celui que présentent les productions linguistiques de son entourage, on peut considérer comme innée cette aptitude »⁴³ selon Claude Hagège.

Cette conception innéiste du langage a d'ailleurs été développée dans les années trente par Lev S. Vygotski, psychologue russe, dans son ouvrage *Pensée et Langage* : « ... l'enfant n'apprend pas seul à parler, mais dans le cadre d'interactions de communication avec son entourage proche, principalement son père et sa mère. »⁴⁴ L'enfant développe donc son langage en écoutant et en imitant son entourage. Pour Alfred Tomatis, le langage est défini comme une « communication avec autrui par l'intermédiaire du Moi... »⁴⁵ et le corps humain en est l'instrument.

2.1.- Ses définitions

Le terme « communication » présente une terminologie étendue. Son étymologie nous rappelle son origine latine *communicatio* (en 1365) qui veut dire « commerce, relations ». Le dictionnaire *Le petit Robert* nous en propose quelques définitions :

⁴³ Op. cit., HAGÈGE Claude, 19

⁴⁴ CHAPELLE Gaëtane, "L'acquisition du langage", *Sciences Humaines*, août-septembre 2000, n° 108, in *Le langage, nature, histoire et usage*, Paris, Sciences Humaines Editions, 2001, 262

⁴⁵ TOMATIS Alfred, *L'oreille et le langage*, Paris, Seuil, 1991, 147

« 1. *Le fait de communiquer, d'établir une relation avec quelqu'un, quelque chose...* 2. *Action de communiquer quelque chose à quelqu'un ; résultat de cette action...* 3. *La chose que l'on communique...* 4. *Moyen technique par lequel des personnes communiquent ; message qu'elles se transmettent.* »⁴⁶

Par ces différentes acceptions, le mot « communication » est polysémique. Il implique donc une relation avec une autre personne et une transmission en tant que moyen mais aussi en tant qu'objet (message, chose).

Plus spécifiquement, la définition 1 introduit des nuances de sens et d'emploi sur le plan didactique qui nous intéressent ici :

« *ABSOLT DIDACT. Sciences de la communication : certaines sciences humaines et sociales, les sciences cognitives, l'informatique. – sc. Relation dynamique qui intervient dans un fonctionnement. Passage ou échange de messages entre un sujet émetteur et un sujet récepteur au moyen de signes, de signaux... → **sémiotique ; cybernétique.** Fonction d'expression et fonction de communication du langage. → aussi **paralangage.** Communication par le canal auditif [...]* »⁴⁷

Ainsi, la communication est une sorte de territoire, présentant des flux d'informations entre individus par le biais de codes (ou de signes). Nous le voyons bien, il n'y a pas de définition unique ou ultime à ce terme qui englobe tant de disciplines.

2.2.- Théories de la communication

La communication ne se limite pas à l'oralité, elle existe également sous forme écrite. Depuis la nuit des temps, l'homme n'a cessé de communiquer d'abord par le biais du langage, puis par le biais de l'écriture sous forme d'idéogrammes ou d'alphabets. Au XVe siècle, l'invention de l'imprimerie a permis aux hommes d'évoluer et d'acquérir des connaissances qui ne leur étaient pas, pour la majorité d'entre eux, accessibles. Au XIXe siècle, la révolution des transports et les progrès dans les télécommunications (télégraphe, téléphone) ont permis un essor rapide de la communication humaine. Dès le XXe siècle, dans les années trente, des théoriciens se sont efforcés d'expliquer exactement ce qu'est la communication et ont proposé leur propre modèle ou théorie.

Nous exposons ci-après les théories de la communication interpersonnelle qui intéressent le milieu scolaire.

⁴⁶ ROBERT Paul, *Le nouveau petit Robert*, Paris, Dictionnaire Le Robert, 2000, 468

⁴⁷ Id.

Modèle de Shannon et Weaver

Les travaux de Claude Shannon ont conduit au fondement du système général de la communication. Durant la Seconde Guerre mondiale, la transmission télégraphique était le moyen privilégié pour communiquer. Cependant, le message envoyé n'arrivait jamais dans sa totalité à destination car, pour Shannon, le bruit en était la cause. Il met alors au point un processus qui sera généralisé par Warren Weaver.

Les éléments fondamentaux du modèle télégraphique sont l'émetteur, le récepteur, le message, le canal, le codage et le décodage.

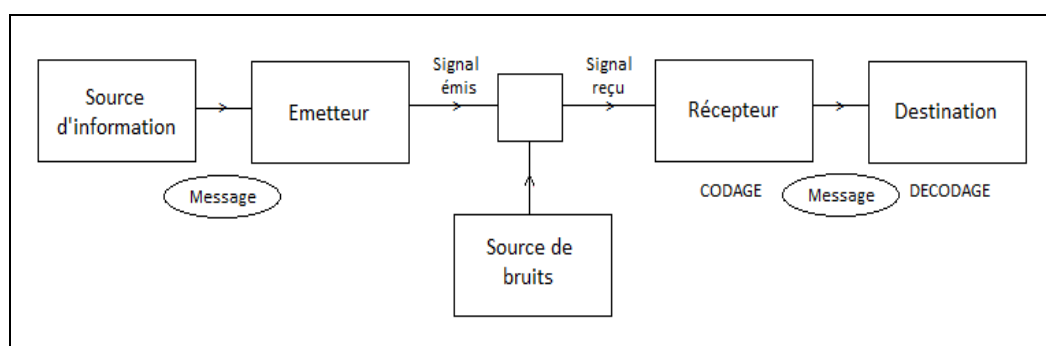


Figure 1 : Schéma du modèle de communication de Shannon et Weaver⁴⁸

Ce modèle linéaire est centré sur le transfert de l'information mais en limitant au maximum les interférences ou les déformations possibles jusqu'à la réception. L'un des inconvénients de cette théorie est qu'elle n'accepte qu'un seul destinataire. De plus, elle ne prend pas en compte les émotions.⁴⁹ Shannon centre ses recherches sur la forme du message principalement et non sur son sens, au contraire de Jakobson.

Modèle de Jakobson

Roman Jakobson s'est intéressé aux travaux de Shannon et a introduit « l'idée que le langage peut faire plus que coder des messages. »⁵⁰ Ainsi, il a proposé son modèle des fonctions de communication du langage, composé en tout de six fonctions auxquelles il a attribué six facteurs de l'acte communicationnel.

⁴⁸ SHANNON Claude & WEAVER Warren, *The Mathematical Theory of Communication*, University of Illinois Press, 1949, traduction française de COSNIER J., DAHAN G. & ECONOMIDES S., *La théorie mathématique de la communication*, Paris, RETZ-CEPL, 1975, 188 p.

⁴⁹ DESCAMPS Marc-Alain, *Le langage du corps et la communication corporelle*, Paris, PUF, 1993, 113

⁵⁰ JOURNET Nicolas, « L'école de Prague ou la naissance de la linguistique structurale », *Sciences Humaines*, septembre 2000, Hors-série n° 30, in *Le langage, nature, histoire et usage*, Paris, Sciences Humaines Editions, 2001, 27

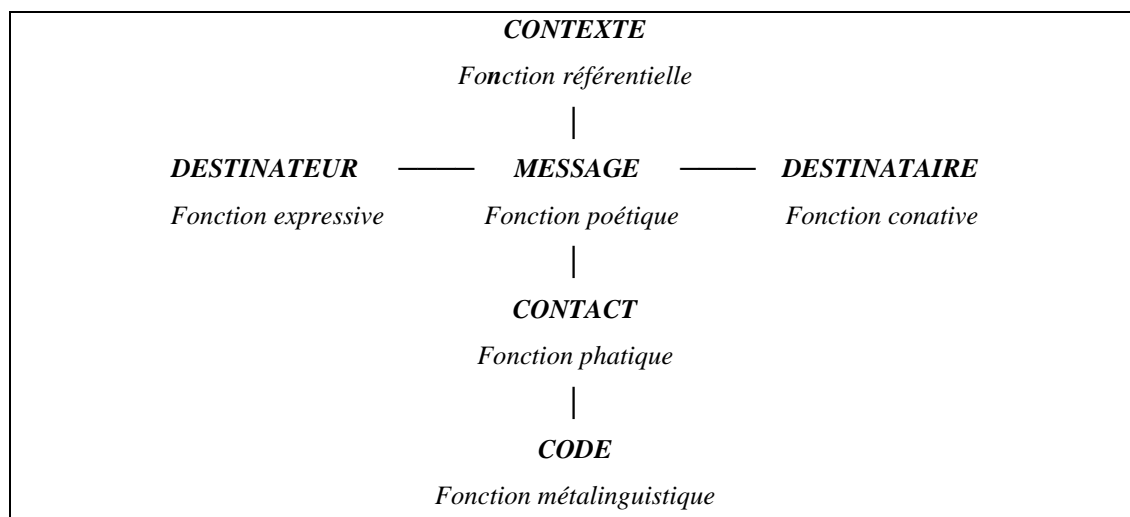


Figure 2 : Schéma du modèle de communication de Jakobson⁵¹

L'idée novatrice de ce modèle est que Jakobson superpose des fonctions du langage analogique qui est du domaine du non verbal à celles du langage digital qui se réfère aux mots :

- **la fonction référentielle** informe sur les circonstances de la communication ;
- **la fonction expressive** vise les émotions de l'émetteur/destinateur ;
- **la fonction conative** agit sur le destinataire et l'influence ;
- **la fonction poétique** concerne la forme esthétique du message ;
- **la fonction phatique** permet le maintien ou non de la communication ;
- **la fonction métalinguistique** est le code lui-même en tant que discours.

Ainsi, au-delà des caractéristiques linguistiques de la communication, le langage devient un acte de création poétique stimulé par des émotions.

Modèle de l'Ecole de Palo Alto

L'École de Palo Alto est au cœur de la communication interpersonnelle dont les membres, anthropologues, ethnologues, sociologues, psychiatres, philosophes, « sont à l'origine de la découverte de toute la communication corporelle »⁵².

Les travaux de Grégory Bateson et Donald D. Jackson portent essentiellement sur une théorie du changement. En effet, la communication n'est plus un échange de paroles entre individus mais un phénomène qui agit sur le monde environnant ; l'homme est ainsi

⁵¹ JAKOBSON Roman, *Essais de linguistique générale*, traduit de l'anglais par Nicolas RUWET, Paris, Editions de Minuit, 1963, 214

⁵² Op. cit., DESCAMPS Marc-Alain, 120

relié aux autres par le biais d'interactions. Les chercheurs de cette école recourent alors à la démarche systémique de la communication.⁵³ Bateson est convaincu de l'importance de la cybernétique dans les recherches des sciences du comportement et reprend les travaux initiés par Norbert Wiener sur la rétroaction (feed-back). Comme son nom l'indique, la rétroaction est un effet-retour d'une action causée par un dispositif ; elle peut être positive (amplification) ou négative (réduction, neutralisation) :

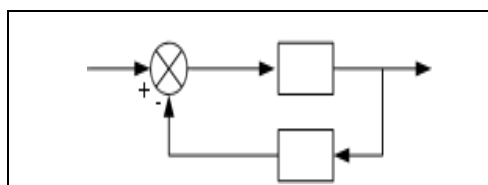


Figure 3 : Schéma d'une rétroaction⁵⁴

Plus tard, d'autres chercheurs dont Paul Watzlawick théorisent les résultats de pratiques thérapeutiques et créent le Mental Research Institute (MRI). Les cinq principes importants qui en découlent sont :

- a) « on ne peut pas ne pas communiquer »⁵⁵ : le corps renvoie forcément à une forme de communication ;
- b) le contenu (message) et la relation (ordre) : la relation devient méta-information (deuxième message) et se rajoute au contenu (message initial) ;
- c) la ponctuation des échanges : c'est la perception d'une communication entre deux personnes ;
- d) la dualité de deux modes de communication : le digital (le mot) et l'analogique (les images, les gestes, les émotions) ;
- e) la symétrie (synonyme d'égalité, d'effet miroir) et la complémentarité (synonyme de solidaire) des échanges entre deux individus.

2.3.- La communication verbale

Il est généralement admis que la communication verbale est la transmission verbale d'un énoncé par un locuteur vers un destinataire, tous les deux utilisant le même code

⁵³ MARC Edmond, « Palo Alto : l'Ecole de la communication », *Sciences Humaines*, octobre 1993, n° 32, in *La communication, état des savoirs*, Auxerre, Sciences Humaines Editions, 1998, 131

⁵⁴ [En ligne], disponible sur <http://fr.wikipedia.org/wiki/Cybern%C3%A9tique>

⁵⁵ Op. cit., DESCAMPS Marc-Alain, 117

linguistique. Parler, ce n'est pas donner uniquement des informations, de manière très technique comme nous pourrions le concevoir dans la robotique par exemple, mais c'est aussi révéler l'essence de son « Moi ».

C'est cette « subjectivité du langage » qu'a entrepris de démontrer Catherine Kerbrat-Orecchioni en décortiquant, de manière anatomique, les divers indicateurs de l'énonciation. En outre, ces différents « lieux », comme elle les nomme, sont les marqueurs affectifs et subjectifs de l'énonciateur, selon l'interprétation qu'en fera l'allocutaire.

Elle propose un modèle de communication verbale qui est « la reformulation [...] du schéma de Jakobson »⁵⁶ à la nette différence que : « il nous semble impossible de dissocier les compétences linguistique et paralinguistique (mimogestualité) dans la mesure où, à l'oral du moins, la communication est "multicanale" ».⁵⁷

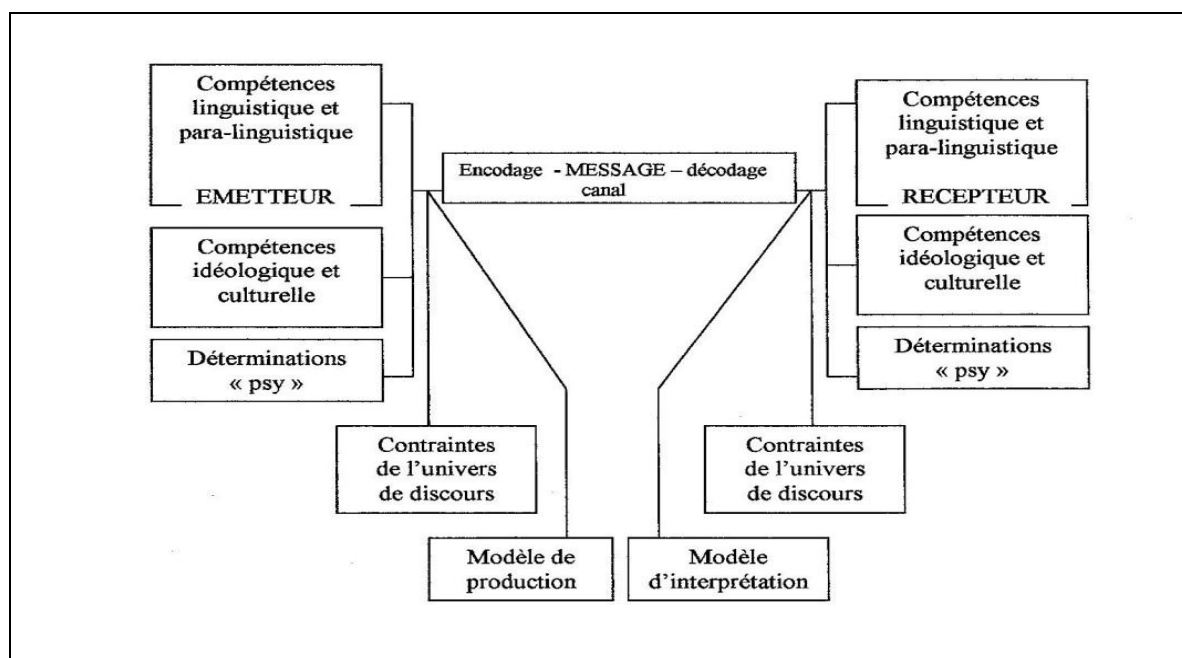


Figure 4 : Schéma du modèle de Kerbrat-Orecchioni⁵⁸

Cependant, la linguiste réfute l'idée même d'une harmonisation du code, proposée par Jakobson. En effet, elle penche pour une « intercompréhension partielle »⁵⁹ de l'échange

⁵⁶ KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris, Armand Colin, 1980, 18

⁵⁷ Id., 19

⁵⁸ Id., 19

⁵⁹ Id., 15

verbal entre les deux locuteurs, et par là même, de la langue à laquelle a eu recours l'émetteur.

L'auteure met en exergue trois fonctionnalités de la communication verbale :

- la réflexivité : lorsque le locuteur transmet un message, il s'écoute parler et devient de manière synchrone son premier allocataire (ou destinataire) ;
- la symétrie : une réponse est logiquement attendue lors de la réception du message ;
- la transitivity : le récepteur peut, à son tour, transmettre le message reçu et non validé à une tierce personne.

La transmission s'effectue grâce à la phonétique, la morphosyntaxe et le lexique. Le plus souvent, ce sont les individus qui communiquent verbalement grâce à ces matériaux linguistiques.

Parler, converser, échanger, nécessitent une réciprocité de l'acte discursif (nommée interaction verbale) avec des effets plus ou moins immédiats.

L'interaction verbale

Une interaction est le produit de l'interférence entre deux objets. Transposée dans le cadre d'actes langagiers, **l'interaction verbale** est l'obtention d'un effet mutuel entre deux ou plusieurs personnes. Les recherches des linguistes sont axées sur les différents facteurs qui ont une influence sur l'interaction verbale.

D'après Vion, il existe deux formes d'interaction : « l'interaction à finalité externe (possédant un but préexistant à l'interaction) ou celle à finalité interne (le but ne préexiste pas à l'échange). »⁶⁰

⁶⁰ CICUREL Francine, *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Editions Didier, 2011, 23

Théories des interactions

Plusieurs approches ou courants issus de différentes disciplines sont à l'origine des interactions verbales et de son analyse (interactionnisme) selon le continuum proposé ci-après :

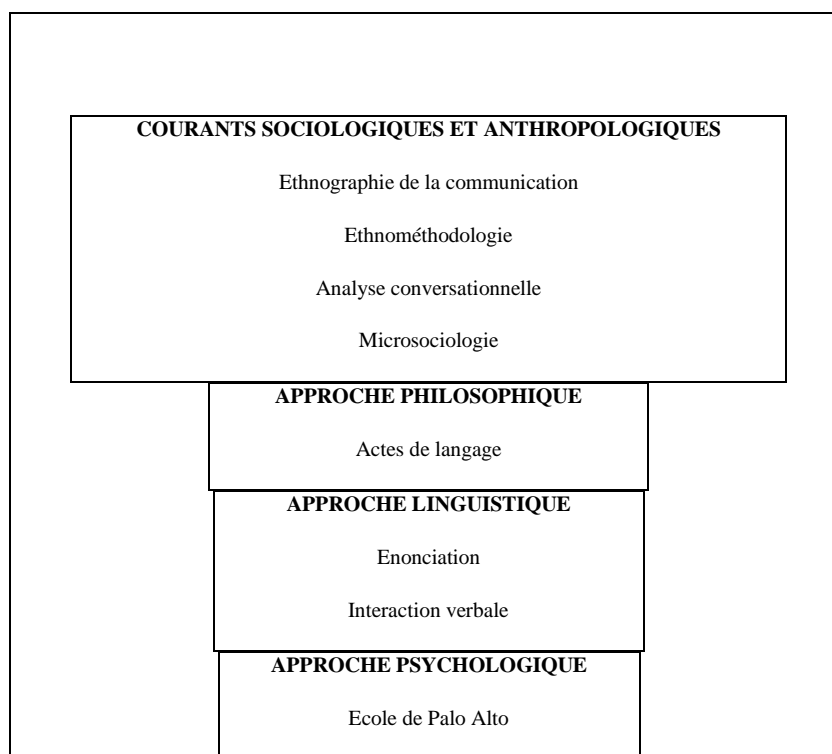


Figure 5 : Panorama des différentes approches des interactions verbales

C'est l'Ecole de Palo Alto qui pose, la première, les bases de l'interaction grâce à ses recherches sur les rapports humains.

Plus tard, Dell Hathaway Hymes et John Gumperz conçoivent **l'ethnographie de la communication**. Leurs travaux ciblent les caractéristiques culturelles de la communication. La situation de celle-ci fait l'objet d'une étude minutieuse : « La tâche des interactants est d'exécuter des actions verbales et en même temps de les rendre interprétables en construisant un contexte dans lequel elles s'insèrent. »⁶¹

Néanmoins, dans les années soixante, **l'ethnométhodologie**, portée par Harold Garfinkel, est un grand succès. Elle vise l'étude de faits observables à l'intérieur de groupes ou d'ethnies. La réalité de la société n'est que la résultante d'interactions humaines, d'après Garfinkel :

⁶¹ BANGE Pierre, *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Editions Didier/Crédif, 1992, 149

« il faut appréhender le social non pas à partir de la société, mais à partir de la manière dont l'action en commun s'accomplit dans la durée concrète de sa temporalité (c'est-à-dire dans sa séquentialité). »⁶²

Dans son sillage, **l'analyse conversationnelle**, fondée par Harvey Sacks, devient un domaine de recherches à part entière : « par analyse conversationnelle, il faut entendre un type d'analyse extensive de conversations authentiques ». ⁶³ Sacks définit l'alternance des tours de paroles, organisée et structurée par des séquences.

Le sociologue et linguiste Erving Goffman propose à son tour ses travaux sur l'interaction. Il porte son intérêt sur des groupes humains coupés du monde (asiles, prisons, internats, orphelinats), s'impliquant lui-même en tant qu'observateur. Il en résulte trois concepts de **la microsociologie** :

- les individus de notre société sont des acteurs d'une mise en scène où chacun joue un rôle et présente « une façade » ;
- les individus observent des rituels sociaux lors des interactions et ne doivent pas « perdre la face », ni la faire perdre à leur interlocuteur ;
- « le cadre participatif » est aussi important que la parole : les individus perçoivent différentes réalités selon le contexte et qui vont influencer de manière imperceptible leur comportement.

Si les disciplines de l'anthropologie, de l'ethnologie et de la sociologie s'entrecroisent parfaitement au cœur des rapports humains, il y a également une autre approche, philosophique, qui a innové l'énonciation et développé par la même occasion la pragmatique linguistique. Il s'agit de la théorie des « **actes de langage** » introduite dès 1955 par le philosophe britannique John L. Austin puis poursuivie par John R. Searle.

Elle s'inscrit dans la lignée du modèle des fonctions de communication de Jakobson. Pour Austin, le langage ne suffit pas à décrire une réalité, mais plutôt à produire un acte agissant sur la réalité. Il exprime ainsi deux types d'énoncés :

- les énoncés constatatifs : le monde est décrit au moyen d'énoncés (par exemple : « Il neige ce matin ») ;
- les énoncés performatifs : l'acte de langage est synonyme d'action (par exemple : « Je me marie samedi prochain »).

⁶² OGIEN Albert, « Unité et variété de l'ethnométhodologie », Cahiers d'ethnométhodologie, Actes du colloque "Contributions ethno-méthodologiques à la Science de l'Information - Communication" Décembre 2010, n° 4, 9

⁶³ Op. cit., BANGE Pierre, 15

Austin modifie, par la suite, sa théorie en développant les trois actes de langage que l'on effectuerait lors d'un énoncé :

- l'acte locutoire : dire, c'est produire « une suite de sons douée de sens qui nécessite la mise en œuvre de notre cerveau, de nos muscles, de nos sens. »⁶⁴ ;
- l'acte illocutoire : il est contenu dans l'acte locutoire et exprime la valeur d'assertion telle que l'affirmation, l'ordre, le souhait... ;
- l'acte perlocutoire : l'acte sous-entend autre chose que l'énoncé lui-même (par exemple : la phrase « il fait chaud ici » peut induire chez l'allocataire d'ouvrir la fenêtre).

Searle redéfinit la théorie en remodelant la notion d'intention en tant qu'acte assertif, directif, promissif, expressif ou déclaratif. Parler, c'est obéir à des « règles constitutives » (illocutoires) et à des « règles normatives » (perlocutoires).⁶⁵

La conjonction de ces multiples démarches a abouti, durant les trente dernières années, au développement majeur de l'analyse des interactions verbales grâce à l'approche linguistique. Un intérêt croissant pour le concept de **l'énonciation** est mis à jour : seul le processus de l'énoncé est pris en considération, en tenant compte de paramètres tels que le lieu, le temps, les personnes, etc.

Interactions dans l'apprentissage des langues

L'oral est prédominant dans une classe, qui plus est dans l'enseignement immersif ou bilingue. Il est un moyen d'enseignement pour le professeur. Possédant les compétences langagières, le professeur est le référent pour les apprenants. Du côté des élèves, leurs pratiques discursives sont avant tout des moyens d'expression pour eux. Cette relation équilibrée favorise ainsi leurs apprentissages par le biais des différentes interactions verbales.

La langue devient un outil pour les matières enseignées, que ce soit en classes de disciplines non linguistiques (DNL) ou pas. L'enseignant en est conscient et se doit d'être vigilant quant au déroulement des séances pédagogiques. Les apprenants sont confrontés au professeur et tous ont recours au discours, à la conversation. Les interactions verbales sont donc multiples. Ainsi, nous pouvons citer le dialogue comme pratique orale dans la classe qui se décline en différents types d'échanges comme le montre le tableau ci-après :

⁶⁴ SCHOTT-BOURGET Véronique, *Approches de la linguistique*, Paris, Armand Colin, 2009, 97

⁶⁵ SIOUFFI Gilles et VAN RAEMDONCK Dan, *100 fiches pour comprendre la linguistique*, Rosny-sous-Bois, Bréal, 2009, 147

Tableau 2 : Les types de dialogues en classe⁶⁶

TRAITS PERTINENTS DE SENS	TYPES DE DIALOGUES
Une seule personne s'adressant à plusieurs	Conférence Cours Exposé préparé Intervention
Entre deux personnes seulement	Aparté Conversation Face à face Interrogatoire Interview
Entre deux personnes ou plus de deux personnes	Conversation Dialogue Echange de vues
Entre personnes qui ne sont pas du même avis	Conversation Débat Discussion

Interactions dans la langue source (L1)

Les programmes officiels de l'école primaire de 2008 préconisent les échanges oraux dans tous les cycles :

- **En maternelle :**

« Les enfants apprennent à échanger, d'abord par l'intermédiaire de l'adulte, dans des situations qui les concernent directement : ils font part de leurs besoins, de leurs découvertes, de leurs questions ; ils écoutent et répondent aux sollicitations. Progressivement, ils participent à des échanges à l'intérieur d'un groupe, attendent leur tour de parole, respectent le thème abordé. Ils redisent de manière expressive des comptines et interprètent des chants qu'ils ont mémorisés. Ils nomment avec exactitude les objets qui les entourent et les actions accomplies. Ils apprennent peu à peu à communiquer sur des réalités de moins en moins immédiates ; ils rendent compte de ce

⁶⁶ Tri établi à partir de WALTER Henriette, « Dialogue : unités lexicales et analyses de sens », ONOMAZEIN, 1996, n° 1, 173-177, [En ligne], disponible sur <http://www.onomazein.net/1/dialogue.pdf>

qu'ils ont observé ou vécu, évoquent des événements à venir, racontent des histoires inventées, reformulent l'essentiel d'un énoncé entendu. Ils acquièrent progressivement les éléments de la langue nécessaires pour se faire comprendre, c'est-à-dire pour : désigner correctement les protagonistes concernés, marquer les liens entre les faits, exprimer les relations temporelles par le temps adéquat des verbes et les mots ou expressions pertinents, situer les objets ou les scènes et décrire les déplacements de manière pertinente. »⁶⁷

- **Au cycle 2 :**

« Au cycle des apprentissages fondamentaux, les élèves continuent leur apprentissage du langage oral : respect de l'organisation de la phrase, expression des relations de causalité et des circonstances temporelles et spatiales (pourquoi ? où ? quand ?) ; utilisation plus adéquate de la conjugaison, emploi d'un vocabulaire de plus en plus diversifié ; prises de parole de plus en plus longues et mieux organisées, dans le respect des sujets traités et des règles de la communication. Ils s'entraînent à écouter et comprendre les textes que lit le maître, à en restituer l'essentiel et à poser des questions. »⁶⁸

- **Au cycle 3 :**

« L'élève est capable d'écouter le maître, de poser des questions, d'exprimer son point de vue, ses sentiments. Il s'entraîne à prendre la parole devant d'autres élèves pour reformuler, résumer, raconter, décrire, expliciter un raisonnement, présenter des arguments. Dans des situations d'échanges variées, il apprend à tenir compte des points de vue des autres, à utiliser un vocabulaire précis appartenant au niveau de la langue courante, à adapter ses propos en fonction de ses interlocuteurs et de ses objectifs. La qualité du langage oral fait l'objet de l'attention du maître dans toutes les activités scolaires. »⁶⁹

L'oralité, au service de l'apprentissage, prend tout son sens lorsque les élèves reformulent un énoncé de l'enseignant. Ils apprennent ainsi à s'exprimer et à exposer leurs réflexions. La langue source réintroduite dès le CE2 dans les classes bilingues permet aux élèves de la maîtriser largement grâce à son étude approfondie et d'effectuer de nouvelles interactions verbales en L1.

⁶⁷ Ministère de l'Education nationale, Programmes d'enseignement de l'école primaire, Bulletin Officiel, Hors-série n° 3 du 19 juin 2008

⁶⁸ Id.

⁶⁹ Ministère de l'Education nationale, Programmes d'enseignement de l'école primaire, Bulletin Officiel, Hors-série n° 3 du 19 juin 2008.

Interactions dans la langue cible (L2)

L'enseignant natif de la langue cible (ou bien non natif mais maîtrisant parfaitement la L2) est « le modèle » par excellence pour les apprenants :

« Ainsi, à travers la participation aux activités et aux échanges, certes verbaux, mais pas exclusivement, le novice devient progressivement membre à part entière de la communauté. Il apprend à agir dans cette communauté et, par conséquent, également à parler la langue des natifs, en intériorisant progressivement les diverses composantes des conduites langagières orales : gestes, postures, intonations, phonologie, lexique, syntaxe, discours etc. »⁷⁰

Les élèves pratiquent oralement la L2 dans différentes activités didactiques : lors d'un exposé en histoire ou en sciences, de travaux divers (en histoire-géographie, en arts visuels, en mathématiques, TICE...), d'un conseil de classe.

Ainsi, les influences des verbalisations, autant sociales que relevant des différents rapports de force (hiérarchiques ou non), sont observables selon les échanges oraux exprimés tels que l'exposé oral ou le conseil de classe.

2.4.- La communication non verbale

Ce n'est qu'à partir des années cinquante que des chercheurs (de l'Ecole de Palo Alto entre autres) se sont penchés sur les relations entre les gestes et la parole, la posture corporelle de manière générale lors d'échanges verbaux.

En fait, cette communication non verbale n'emploie pas le verbe mais plutôt des gestes, des mimiques, des signes faciaux, kinésiques, etc. Par exemple, deux personnes malentendantes communiquent par le biais de la langue des signes, utilisant leur corps (et surtout leurs mains) afin d'échanger des informations. Aussi, une personne étrangère ne parlant pas le français peut se faire comprendre au moyen d'outils non verbaux.

Il est donc intéressant, dans une classe bilingue ou immersive, de rechercher les indicateurs non verbaux au discours (qu'ils soient synchrones ou non), pouvant aider ou consolider l'acquisition d'une langue. Ainsi, Agnieszka Hennel-Brzozowska classe en cinq groupes les signes non verbaux :

« 1. L'aspect extérieur – formation physique, silhouette, vêtement.

⁷⁰ THEVENAZ-CHRISTEN Thérèse, CANELAS-TREVISI Sandra, « L'étude des interactions en classe de français langue étrangère et langue maternelle : deux « didactiques » au banc d'essai ? », *Revue Française de Pédagogie*, 2002, n° 141, 20

2. *Comportement spatial – distance interpersonnelle, contact corporel, orientation dans l'espace, parfum.*
3. *Comportement cinétique – mouvements du tronc et des jambes, gestes des mains, mouvements de la tête.*
4. *Visage – regard et contact visuel, expression du visage.*
5. *Signes vocaux – signes vocaux verbaux dotés de signification para-verbale, signes vocaux non-verbaux, silences.* »⁷¹

Dans notre étude, nous allons voir ci-après les différents signes qui nous intéressent et que nous avons dénommés différemment : la proxémique, la kinésique et le para-verbal.

La proxémique

La proxémique délimite l'espace séparant deux individus qui communiquent. Cette approche anthropologique est le fruit de recherches menées par l'américain Edward T. Hall. Selon les pays (latins, nordiques...), la distance n'est pas la même et varie selon le lieu, la culture, les croyances de tout un chacun.

Marc-Alain Descamps a ainsi résumé les résultats des proxémiques que T. Hall avait obtenus :

<i>Distance</i>	<i>Publique</i>	<i>Sociale</i>	<i>Personnelle</i>	<i>Intime</i>
<i>Lointaine</i>	7,50 m	3,60 – 2,10 m	1,25 – 0,75 m	0,45 – 0,15 m
<i>Rapprochée</i>	7,50 – 3,60 m	2,10 – 1,25 m	0,75 – 0,45 m	0,15 – 0,00 m

Tableau 3 : Résultats de l'ensemble des distances humaines⁷²

Plus la distance est petite, plus le contact est proche. Les odeurs sont senties plus fortement, la vision de l'autre personne est accentuée, le langage est chuchoté ou inaudible. Plus la distance est grande, plus le contact est lointain. La communication avec un autre individu est propice au dialogue, les agressions olfactives sont rares, la voix est posée, la vision plus générale.

⁷¹ HENNEL-BRZOZOWSKA Agnieszka, "La communication non-verbale et para-verbale –perspective d'un psychologue-", *Synergies Pologne*, 2008, n° 5, 25-26

⁷² Op. cit., DESCAMPS Marc-Alain, 126

La kinésique

Ray Birdwhistell est le fondateur de la kinésique qui est l'ensemble des mouvements du corps humain. Pour ce chercheur, la kinésique est constituée de kinèmes (correspondant aux phonèmes), de kinémorphèmes (similaires aux morphèmes) et de kinémorphiques complexes (identiques aux phrases). Nous pouvons la considérer comme un langage à part entière. Ses supports communicatifs sont les mimiques, les gestes, les expressions faciales, le regard, la posture du corps.

Les mimiques sont des gestes d'imitation afin de reproduire de manière précise une situation, une action, une personne ou un objet. Les mimiques peuvent avoir plusieurs schémas d'interprétation selon le contexte dans laquelle elles sont placées.

Les gestes sont les mouvements extérieurs du corps. Dans la majorité des cas, les individus perçoivent les gestes comme les mouvements des mains ou des bras. Les gestes sont soit communicatifs (ils permettent l'échange), soit extra-communicatifs (ils sont étrangers à la conversation et ne sont donc pas pris en compte) selon la proposition de Jacques Cosnier dans le tableau ci-après :

Gestes communicatifs	Quasi linguistiques		
	Syllinguistiques	Phonogènes	
		Coverbaux	Paraverbaux
			Expressifs
			Illustratifs
		Synchronisateurs	Phatiques
			Régulateurs
Gestes extra-communicatifs	Autocentrés		
	Ludiques		
	De confort		

Tableau 4 : Classification des catégories fonctionnelles des gestes⁷³

⁷³ COSNIER Jacques, "Communications et langages gestuels" in COSNIER J., COULON J. BERRENDONNER A., ORECCHIONI C., *Les voies du langage. Communications verbales, gestuelles et animales*, Paris, Dunod, 1982, 263

Parmi **les gestes communicatifs**, nous notons les gestes suivants.

Les gestes quasi linguistiques permettent la communication sans utiliser le langage vocal (pause, silence) ou, certaines fois, sont produits sous la forme d'un seul mot ou d'une phrase courte pour l'illustrer ou la contrarier (par exemple l'injure). Les gestes syllinguistiques sont des « éléments mimogestuels apparaissant au cours d'une situation d'interaction de face à face avec communication verbale, que ces éléments soient « volontaires », « conscients », « intentionnels » ou non [...] »⁷⁴ :

- **les gestes phonogènes** sont des mouvements des lèvres ou relevant de la phonie, permettant le langage verbal ;
- **les gestes coverbaux** sont mis en relation avec le discours pour « l'illustrer (« illustratifs), le connoter (« expressifs ») ou renforcer et/ou souligner certains traits phonétiques, syntaxiques ou idéiques (« para-verbaux »). »⁷⁵ Les expressifs coverbaux concernent le faciès essentiellement. Les para-verbaux, aux caractéristiques syntaxiques et phonétiques, ponctuent des moments du discours et accompagnent l'emphase ou l'intonation ;
- **les gestes synchronisateurs** sont issus de la « stratégie de l'intercommunication ». Ils peuvent être classés en phatique (contact) pour l'émetteur ou en régulateur (hochement de tête, mots brefs) pour le récepteur.

Les gestes extra-communicatifs sont des gestes anodins, excentrés de l'énoncé qui s'adaptent aux émotions. Ce sont les gestes autocentrés (tapotement, grattage), les gestes ludiques (pliage de papier) et les gestes de confort (croiser les bras, les jambes).

Les expressions faciales sont interprétées comme les contractions musculaires du visage. La recherche des expressions du visage menée par le Docteur Roger Ermiane en 1949 présente plus de deux-cents nuances de contractions des muscles. Paul Eckman, psychologue américain, reprend les travaux de Ermiane à la fin des années soixante-dix et aboutit à un catalogue phénoménal, constitué de 7 000 photos d'expressions faciales.⁷⁶ Toute communication fait apparaître les expressions du visage sauf dans le cas de la maîtrise de ses émotions (le visage reste impassible, soit pour dominer son interlocuteur, soit pour ne pas montrer ses faiblesses).

Le regard est complexe et fonctionne tantôt pour explorer ou bien pour visualiser un objet précis, tantôt pour traduire une émotion, une expression. Il est à lui seul une parole, un

⁷⁴ Ibid., 257

⁷⁵ Ibid., 266

⁷⁶ Op. cit., DESCAMPS Marc-Alain, 65

langage quand il exprime l'éloquence. Le regard prend plusieurs directions selon la situation interactionnelle dans laquelle est confronté un individu, qu'il soit émetteur ou récepteur. Si une personne veut fuir une conversation, le regard se détourne. Au contraire, si la personne insiste pour parler, son regard devient intense.



Figure 6 : Posture de désaccord⁷⁷

La posture (ou attitude) corporelle est un signal qui accompagne généralement les communications verbale et non verbale. Cependant, une posture précédant un discours est révélatrice du sentiment, de l'émotion ou de l'expression que veut ou voudra donner un locuteur. Même si celui-ci ne parle pas, l'attitude corporelle supplante l'acte discursif (par exemple, faire passer un message de désapprobation comme dans la figure n° 5).

Le para-verbal

Le para-verbal est l'ensemble de paramètres liés à la voix qui sont le ton, l'intonation, le rythme, les pauses et les hésitations.

Le ton est relatif à la hauteur du son d'une voix ; il permet de moduler musicalement la voix avec les graves et les aigus. Il est indissociable de l'intonation et du rythme.

L'intonation représente les fluctuations mélodiques de la langue qui s'expriment de manière soutenue dans les séquences prosodiques. Elle propose les registres du discours au moyen des émotions (comique, colère, peur, etc.).

Enfin, le rythme scande les mots, les syllabes en utilisant la respiration, les accentuations phonétiques, les répétitions, les temps brefs ou longs.

⁷⁷ TURCHET Philippe, *La synergologie : comprendre son interlocuteur à travers sa gestuelle*, Québec, Editions de l'Homme, 2004, 266

Par contre, les pauses et les hésitations sont des marqueurs spatiaux représentant une certaine durée lors de l'émission de vocables.

Le para-verbal est très important dans la communication orale puisqu'il permet l'expression des émotions les plus intimes grâce au médium qu'est la voix. Comme disait Platon, « la voix est le reflet de l'âme » : échanger un temps de parole n'est donc pas sans risque. En effet, le locuteur induit chez son destinataire une certaine perception de sa propre personnalité, révélant peu ou prou ses intentions.

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue cible, la communication non verbale présente l'avantage d'être observable et interprétée facilement par l'interlocuteur. Elle renforce également les signes linguistiques qui peuvent faire défauts à l'apprenant de L2. La communication non verbale est l'une des composantes des stratégies de communication et que nous détaillons dans le chapitre suivant.

3.- Les stratégies de communication

Les apprenants d'une langue étrangère sont sujets à utiliser différentes stratégies : d'apprentissage ou d'enseignement, de communication, de production. Bien souvent, on peut confondre les stratégies de communication (SC) avec celles d'apprentissage. En fait, les SC sont incluses dans l'apprentissage lui-même et participent à l'effort de production en un instant donné.

3.1.- Définition de la stratégie de communication

D'emblée, l'apprenant-débutant d'une L2 se trouve confronté à des manques de vocabulaire, de grammaire, de syntaxe, ses connaissances de la langue étant limitées. Les SC entrent en jeu afin de pallier à cet état lacunaire. L'apprenant utilise certaines procédures langagières, de moyens para-verbaux ou alors se contente de fuir le discours.

La stratégie proprement dite est une action ayant pour but d'aboutir au résultat voulu. Selon *Le petit Robert*, l'art militaire est à l'origine de ce terme.

Comment sont appréhendées les SC ? D'après Daniel Gaonac'h, « la visée serait d'établir ou de maintenir une communication avec des moyens linguistiques défaillants ». Elaine Tarone, définit les SC comme « une tentative systématique faite par l'apprenant pour exprimer ou décoder la signification dans la langue cible, dans des situations où les règles de cette langue n'ont pas encore été formées de façon systématique ou appropriée ».⁷⁸

⁷⁸ SUSO LOPEZ Javier (coord.), *Discours, énonciation et enseignement/apprentissage du FLE*, Granada, Método Ediciones, 2001, 9, [En ligne], disponible sur <http://www.ugr.es/~jsuso/publications/strategies.pdf>

D'ailleurs, elle soumet quelques points de référence pour tenter d'identifier les SC : « [...] le désir de communiquer une signification, le constat d'une absence de moyens pour communiquer celle-ci, la mise en place d'une conduite d'évitement ou celle d'une recherche de formes alternatives. »⁷⁹ Pour d'autres, les SC doivent résoudre des difficultés dans un bref laps de temps. Selinker fut d'ailleurs le premier à mentionner les SC dans son article « Interlanguage » en 1972 spécifiant qu'elles sont les plus actives dans l'interlangue (langue intermédiaire de la L2). Plus tard, différents chercheurs s'y sont intéressés en proposant une analyse personnelle des SC.

3.2.- Ses différentes approches

Ainsi, plusieurs approches se distinguent : la première élaborée par Elaine Tarone, Andrew C. Cohen et Guy Dumas puis celle interactive d'Elaine Tarone, celle cognitive de Ellen Bialystok et celle psycholinguistique de Claus Faerch et de Gabriele Kasper.⁸⁰

Approches de Tarone

En 1976, Elaine Tarone fut la première à proposer une classification des SC en collaboration avec Andrew C. Cohen et Guy Dumas. Elle détaille quelques erreurs des apprenants mais aussi les « différents procédés que les apprenants utilisent dans leurs échanges »⁸¹ (Cf. **Tableau 5**).

Quelques années après, Tarone modifie sa définition des SC préconisant ainsi l'approche interactive :

« [...] les stratégies de communication sont des tentatives coordonnées de deux interlocuteurs pour s'accorder sur un sens dans des situations où les structures significatives, linguistiques et sociolinguistiques, ne sont pas partagées. »⁸²

Pour Tarone, les SC revêtent une dimension interactive centrée sur l'intercompréhension. Qu'il y ait un locuteur natif et un interlocuteur non natif, la communication doit aboutir malgré tout. Le natif restreindra certains procédés linguistiques de son discours afin que l'apprenant le comprenne tandis que celui-ci proposera le plus possible les moyens discursifs qu'il a à sa portée, même erronés, pour ne pas perdre la face et se situer au niveau langagier du natif.

⁷⁹ VERONIQUE Daniel, « Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives », *AILE* (Acquisition et interaction en langue étrangère), 1992, n° 1, [En ligne], disponible sur <http://aile.revues.org/4845>

⁸⁰ Op. cit., SUSO LOPEZ Javier (coord.), 5

⁸¹ Ibid., 10

⁸² Op. cit., VERONIQUE Daniel

La typologie de l'approche de Tarone comprend cinq groupes :

- « - l'évitement (évitement du thème et abandon du message) ;
- la paraphrase (approximation, mot fabriqué –word coinage- et circonlocution) ;
- l'emprunt (traduction littérale et interférence –language switch-) ;
- l'appel à l'aide ;
- le mime. »⁸³

Tableau 5 : Stratégies de communication d'après Tarone, Cohen et Dumas (1976)⁸⁴

	Phonologiques	Morphologiques	Syntaxiques	Lexicales
Transfert à partir de la LM	/fiø/ au lieu de /fij/	<i>Je la veux manger</i>	<i>Ils ont que partir</i> au lieu de <i>il faut qu'ils partent</i>	<i>Je sais Jean</i> au lieu de <i>je connais Jean</i>
Surgénéralisation	<i>caro</i> prononcé /karo/ en roulant fortement le r	<i>Il a tombé</i>	<i>Je ne sais pas qu'est-ce cela</i>	<i>C'est bien</i> (généralisation abusive)
Utilisation d'une structure préconstruite	-	-	<i>Qu'est-ce que tu t'appelles ?</i>	-
Surélaboration	<i>Estatue</i> pour <i>statue</i>	-	<i>Moi je veux partir</i>	<i>Saveur</i> au lieu de <i>goût</i>
Epenthèse	/kãbrœ/ pour /kamera/	-	-	-
Evitement	-	-	-	-
a) a) évitement proprement dit b) –changer de thème c) –absence de réponse	Eviter certains sons qui posent problème	Eviter de parler de ce qu'il est arrivé hier	Eviter de parler de façon hypothétique	Eviter de parler du travail personnel en raison d'une absence de vocabulaire technique
b) évitement sémantique	-	<i>J'aime nager</i> en guise de réponse pour <i>qu'est-il arrivé hier ?</i>	Q. : <i>Que veulent les oiseaux que fasse la maman ?</i> R. <i>Ils veulent manger</i>	<i>Il regarde et il veut boire</i> pour éviter le mot <i>armoire</i>

⁸³ IBÁÑEZ MORENO Ana, DE WILDE July, GRYMONTREZ Pol, "Las estrategias de comunicación oral en español de los estudiantes neerlandofonos en Bélgica : un estudio de caso", *Ianua. Revista Philologica Romanica*, 2010, Vol. 10, 128, traduction personnelle.

⁸⁴ Op. cit., SUSO LOPEZ Javier (coord.), 11-12, (quelques exemples ont été changés afin de les adapter au français et au catalan)

c) sollicitation à l'autorité -demande sur la forme -demander si c'est correct -demande de révision	Q. : <i>f... ?</i> R. : <i>fauteuil</i>	Q. : <i>Je l'ai... ?</i> R. : <i>prise</i>	Q. : <i>Il veut que...</i> R. : <i>tu t'en ailles</i>	Comment on dit <i>gelat</i> en français ?
d) paraphrase	<i>Les garçons et les filles</i> au lieu de les enfants pour éviter une liaison	<i>Il les faut partir</i> au de lieu de <i>il faut qu'ils partent</i> pour éviter le subjonctif	<i>J'ai trois pommes</i> au lieu de <i>j'en ai trois</i> , pour éviter le pronom en	mot à référence générale : <i>quelque chose pour me sécher les mains</i>
e) abandon du message	<i>Les oiseaux gaz...</i> (<i>gazouillent dans les arbres</i> était demandé)	<i>Il voulait que je...</i> (<i>sois au magasin</i> était prévu)	<i>Qu'est-ce que vous... ?</i>	<i>Si j'avais...</i>
f) interruption du code	<i>Je veux un ganivet</i>	Le livre d'en Paul	<i>Je ne pas anar</i> a l'escola	<i>Donem</i> le livre al professeur

Approche de Bialystock

En 1983, Ellen Bialystok, neuroscientifique en bilinguisme et en développement cognitif, soumet deux types de stratégies, l'une basée sur la L1 et l'autre sur la L2, différenciant surtout « des stratégies de mise en œuvre des connaissances (*knowledge-based strategies*) et des stratégies de contrôle (*control-based strategies*) »⁸⁵ :

Tableau 6 : Stratégies de communication selon Bialystok (1983)⁸⁶

Stratégies basées sur la L1	changement de code, introduction d'un mot de la LM
	<i>foreignizing</i> , ou francisation (dans le cas du FLE) de la langue maternelle : application de traits morphologiques ou phonologiques de la langue maternelle aux unités lexicales « inventées » de la langue étrangère
	traduction littérale
Stratégies basées sur la L2	contigüité sémantique (approximation, synonymie) : utilisation d'une unité lexicale qui partage certains traits sémantiques avec l'unité visée : <i>chaise</i> au lieu de <i>tabouret</i> , <i>horloge</i> au lieu de <i>montre</i> , etc.
	description des propriétés physiques de l'objet (couleur, taille, forme, matériel de composition, lieu où l'on trouve, usage, etc.) ou paraphrase (circonlocution) : <i>un objet qui est au mur</i>
	création de mots (<i>word coinage</i>)

⁸⁵ Op. cit., VERONIQUE Daniel

⁸⁶ Op. cit., SUSO LOPEZ Javier (coord.), 23

Bialystok préconise d'ailleurs une « formation visant à améliorer la capacité d'analyse et de maîtrise de la langue cible » mais aussi qu'il y ait une certaine autonomie dans la gestion des stratégies.⁸⁷ Elle considère que les SC peuvent impliquer les erreurs linguistiques des apprenants au contraire de Faerch et Kasper.

Approche de Faerch et Kasper

En 1983, Claus Faerch et Gabriele Kasper expriment à leur tour une définition des SC comme « des plans potentiellement conscients servant à résoudre ce qui se présente à un individu comme un problème dans la réalisation d'un but communicatif particulier ».⁸⁸

Trois catégories de stratégies se démarquent de leurs travaux :

« [...] **les stratégies de réduction formelle** (avec des sous-catégories selon les niveaux linguistiques concernés), **les stratégies de réduction fonctionnelle** (qui comprennent des sous-catégories telles l'évitement, l'abandon du message, etc.), **les stratégies d'accomplissement** (qui concernent la mise en œuvre des moyens pour résoudre des problèmes d'ordre discursif ou codique en production et des problèmes de réception). »⁸⁹

Tableau 7 : Stratégies de communication selon Faerch et Kasper (1983)⁹⁰

Stratégies de réduction On rejette le problème, on change de but communicatif	Réduction formelle L'apprenant communique à l'aide d'un système réduit, pour éviter des productions ou des énoncés laborieux, incorrects ou hésitants, du fait que les items ou les règles sont insuffisamment automatisés	Phonologique	On évite de prononcer certains mots, pour ne pas prononcer certains phonèmes
		Morphologique	On évite une proposition subordonnée régissant le subjonctif, et on construit une proposition infinitive
		Syntaxique	On évite la construction passive
		Lexicale	Plusieurs types de raisons peuvent conseiller l'évitement d'un mot (difficulté de prononciation, non-assurance de l'appropriation du sens...)

⁸⁷ LITTLE David, RICHTERICH René, HOLEC Henri, *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues, Langues vivantes*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, 1997, 25

⁸⁸ WLOSOWICZ Teresa Maria, "Les stratégies de communication et les interactions interlinguales dans la présentation de recettes de cuisine en L2 et en L3", *Les Cahiers de l'Acedle*, Mars 2011, vol. 8, n° 1, 76

⁸⁹ Op. cit., VERONIQUE Daniel

⁹⁰ Op. cit., SUSO LOPEZ Javier (coord.), 20-21, (j'ai changé les propositions d'origine pour des mots en catalan)

	Réduction fonctionnelle L'apprenant réduit le but communicatif pour éviter un problème (évitement)	Evitement du sujet (<i>topic avoidance</i>)	On ne parle pas d'un sujet, n'étant pas sûr de connaître les correspondances entre les concepts et le lexique
		Abandon du message (<i>message abandonment</i>)	L'apprenant arrête une phrase en cours d'énonciation, se rendant compte que cela peut lui entraîner des problèmes quant à une règle/forme
		Signification de remplacement	L'apprenant n'arrête pas l'énoncé, mais dirige l'expression vers une signification plus générale. L'apprenant dit ce qu'il voulait à peu près
Stratégies de résolution (« achievement ») On essaye de faire face au problème et de le résoudre en développant un plan alternatif, et tout en conservant le but communicatif	Stratégies compensatoires Le problème se présente par la possession insuffisante de ressources linguistiques. Le classement se réalise en fonction des ressources auxquelles l'apprenant fait appel	Changement de code (<i>code switching</i>)	<i>Voldria... du beurre</i>
		Traduction littérale (<i>interlingual transfer</i>)	Où est la pubela ? (on essaye d'ajuster le mot aux codes phonologiques et morphologiques de la langue cible)
		Surgénéralisation des règles (<i>inter-/inlingual transfer</i>)	La généralisation (extension) peut s'effectuer à partir des règles de la LM ou de la LE qui ont été transférées à l'interlangue
		Stratégies basées sur l'interlangue	<ul style="list-style-type: none"> généralisation (on remplit un « trou » à l'aide d'une unité lexicale différente) : <i>animal</i> pour <i>conill</i> paraphrase ou exemplification mot fabriqué (<i>word coinage</i>) restructuration : <i>Tinc... (gana)</i> → <i>Vull menjar</i>
		Stratégies de coopération	Le locuteur se fait aider ; appel au dictionnaire
		Stratégies non linguistiques	Mime, gestes, imitation de sons (stratégies non linguistiques)
	Stratégies de récupération (retrieval)	Six procédés sont distingués pour récupérer une unité lexicale qui ne vient pas en possession effective : attendre que le mot vienne ; faire appel à une similitude formelle ; faire appel au champ sémantique ; rechercher dans d'autres langues ; récupération à l'aide des situations d'apprentissage ; procédés sensoriels	

L'approche de Faerch et Kasper est psycholinguistique. En effet, les difficultés rencontrées en retour de discours amènent l'apprenant à les résoudre seul, par le biais d'autres stratégies, ou bien en coopérant. Le locuteur de L2 y a recours, de manière

consciente, mais il ne peut empêcher l'interlocuteur de reconnaître les problèmes auxquels il est confronté et de ce fait, il ne peut être aidé.

3.3.- Les stratégies communicatives en classe de langue

Apprendre une langue différente de celle que l'on a connue dès la toute petite enfance n'est pas chose aisée en classe. Un apprenant peut se retrouver intimidé, voire muet s'il n'arrive pas à communiquer spontanément dans la L2. En même temps, il se trouve alors dans l'optique d'adopter une ou plusieurs SC visant à résoudre, à court terme, le ou les problèmes rencontrés.

Ces stratégies sont de deux ordres : ce qui a trait à soutenir la communication d'une manière ou d'une autre comme l'alternance codique, les stratégies de reformulation, de répétition, de reprise, les stratégies de compensation ainsi que celles de sollicitation et ce qui implique les stratégies d'évitement telles que la réduction, le détournement et la fuite de la parole. De plus, des marqueurs de stratégies ponctuent les différentes productions orales et signalent les difficultés sur lesquelles bute le locuteur à un moment donné du discours.

L'alternance codique

L'alternance codique interpelle par le nombre d'appellations qui lui sont attribuées : code-switching, « néo-codage » (ou code-mixing), code-changing, alternance de langue, alternance de code. Josiane F. Hamers et Michel Blanc l'ont définie ainsi : « *L'alternance de codes (code-switching) est une stratégie de communication utilisée par des locuteurs bilingues entre eux ; cette stratégie consiste à faire alterner des unités de longueur variable de deux ou plusieurs codes à l'intérieur d'une même interaction verbale.* »⁹¹

L'alternance codique présente différentes fonctions conversationnelles identifiées par des spécialistes du langage : John J. Gumperz, François Grosjean, Georges Lüdi et Bernard Py. La typologie de Gumperz comprend six fonctions que nous détaillons ci-après :

- Les citations (les mots du natif sont repris par le non natif) ;
- L'appel à une tierce personne bilingue ;
- Les interjections (marqueurs d'appartenance à une ethnie) ;
- Les répétitions à valeur emphatique ;
- L'explicitation du message dans l'autre langue ;
- La caractérisation du message.

Grosjean définit sa typologie en rejoignant certaines fonctions énoncées par Gumperz comme les citations, les interjections, les répétitions et la caractérisation du message, à la

⁹¹ HAMERS J. F. et BLANC M., *Bilinguisme et bilingualité*, Liège, Mardaga, 1983, 445

différence qu'il rajoute deux autres fonctions : celle influencée par un comportement physique ou psychologique, dénommée « le mot le plus accessible »⁹² et celle qui certifie le statut du locuteur.

Quant à Lüdi et Py, leurs recherches chez les migrants ont permis de mettre en évidence quatre fonctions :

- Le marquage d'appartenance à une communauté ;
- Les citations (en spécifiant le locuteur et l'interlocuteur) ;
- Le commentaire métadiscursif ;
- L'emploi du mot le plus accessible.

Lüdi et Py rejoignent l'ensemble des travaux de Gumperz et Grosjean en affinant, cependant, leurs résultats. Toutes les fonctions citées relèvent de phénomènes socio-psycho-linguistiques.

Dans une classe bilingue, le code-switching est synonyme de la micro-alternance, non planifiable. Par contre, l'enseignant peut prévoir, à l'avance, les thèmes qui seront concernés par la L1 ou la L2 : c'est la macro-alternance. Enfin, la méso-alternance est l'alternance linguistique de séquences qui stimulent et facilitent l'apprentissage de la langue et les concepts des disciplines non linguistiques (DNL). Malgré sa complexité, l'alternance codique présente une certaine fluidité.

Les stratégies de reformulation

Les stratégies de reformulation sont au nombre de trois : la reformulation elle-même, la reprise et la répétition. Reformuler, reprendre et répéter peuvent nous sembler identiques dans leur fonction, cependant, il faut convenir que les définitions de ces termes sont très nuancées.

La reformulation

*« Au début des années quatre-vingts, le terme reformulation est utilisé en Allemagne et en France par Elisabeth Gülich (qui avait d'abord choisi celui de paraphrase), et à peu près à la même époque, par Eddy Roulet à Genève. Le terme s'inscrit alors dans le cadre des analyses d'interactions verbales. La reformulation nomme d'abord un acte locutoire : c'est l'opération par laquelle le locuteur recommence une opération de formulation. »*⁹³

Claire Martinot, spécialiste en Sciences du Langage à l'Université Paris Descartes, ajoute que la reformulation est « [...] tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui

⁹² CAUSA Maria, *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*, Berne, Publications Universitaires Européennes, Peter Lang, 2002, 35

⁹³ LE BOT Marie-Claude, SCHUWER Martine, RICHARD Elisabeth (dir.), *La reformulation : marqueurs linguistiques et stratégies énonciatives*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008, 11

*maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante par rapport à l'énoncé source ».*⁹⁴

Martinot démontre aussi que la reformulation est, soit soumise à l'intention du locuteur, soit liée à une difficulté de production. D'ailleurs, Gülich et Kotschi rejoignent cette dernière idée en précisant l'utilité de la reformulation paraphrastique dans le cadre d'échanges oraux : « [...] l'emploi d'une paraphrase permet au locuteur de résoudre un certain nombre de problèmes communicatifs : problèmes de compréhension, problèmes concernant la prise en compte de l'interlocuteur, problèmes de menaces potentielles pour les faces des interlocuteurs, etc. »⁹⁵, et propose alors trois sous-catégories de reformulations : « l'expansion, la réduction et la variation ».⁹⁶

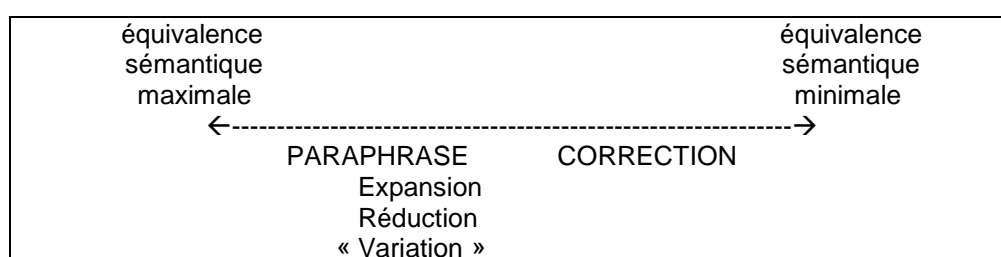


Figure 7 : Sous-catégories fonctionnelles de la reformulation⁹⁷

L'expansion de la reformulation paraphrastique se définit comme un développement important de l'énoncé source, identifié par des caractères analogiques très précis (par exemple, le mot armoire en grand meuble où on range les vêtements).

La réduction de la paraphrase est le contraire de l'expansion ; l'énoncé source est réduit à un terme.

Quand ce n'est ni une expansion ni une réduction, la paraphrase est de type variation : l'énoncé cible contient un ou plusieurs segments de reformulation qui se réfèrent à l'énoncé source.

⁹⁴ MARTINOT Claire, "La reformulation : acquisition et diversité des discours", *Cahiers de praxématique*, 2009, n° 52, 30

⁹⁵ GÜLICH Elisabeth et KOTSCHI Thomas, "Les marqueurs de la reformulation paraphrastique", *Cahiers de linguistique française*, 1993, n° 5, 305

⁹⁶ Ibid., 328

⁹⁷ HANCOCK Victorine, *Quelques connecteurs et modalisateurs dans le français parlé d'apprenants avancés, Etude comparative entre suédophones et locuteurs natifs*, Thèse de Doctorat, Université de Stockholm, 2000, 54

La reprise

La reprise est « une nouvelle présentation d'un dit antérieur. »⁹⁸ Lorsqu'un locuteur fait une reprise, il le fait avec une certaine intention : ne pas répéter le propos mot pour mot, intonation pour intonation. En effet, il s'approprie l'énoncé avec sa propre représentation pouvant exprimer une certaine subjectivité, cela dans un milieu différent. La reprise est dite alors polyphonique.

Dans d'autres cas, il peut s'agir d'**auto reprise** (énoncé que l'on a dit précédemment et qu'on redit dans un nouveau tour de parole) ou bien d'**hétéro reprise** (énoncé dit précédemment par une autre personne et que le locuteur reprend).⁹⁹

La répétition

La répétition est la reproduction similaire d'un énoncé ou d'un fragment de celui-ci (doublon). « Une répétition à l'identique constitue donc un nouvel événement qui ne saurait avoir ni les mêmes valeurs ni les mêmes significations que le segment antérieur. »¹⁰⁰ comme le précise Vion.

Les stratégies de compensation

La compensation est utilisée par l'apprenant afin d'éviter une erreur dans son discours. Cette stratégie démontre qu'il a un potentiel oral limité à un moment distinct. De plus, il peut s'agir pour l'élève de ne pas perdre la face et de donner, à très court terme, une réponse correspondante à celle attendue. Les caractéristiques des stratégies de compensation sont :

- « La traduction littérale,
- L'emprunt à la langue source,
- Les mots inventés (néologismes),
- L'utilisation d'hyperonymes (animal pour lion, fleur pour rose...),
- L'usage de mots vides (chose, machin, truc...),
- La paraphrase et la circonlocution (personne qui soigne les gens pour médecin)
- Le recours à des expressions ou à des tournures (il faut que, devoir + infinitif, c'est-à-dire (que), par exemple...),

⁹⁸ VION Robert, « Reprise et modes d'implication énonciative », P.U.F., *La linguistique*, 2006/2, vol. 42, 12

⁹⁹ BERNICOT, Josie, SALAZAR ORVIG Anne & VENEZIANO Edy, «Les reprises : dialogue, formes, fonctions et ontogenèse», P.U.F., *La Linguistique*, 2006/2, vol. 42, 29-50

¹⁰⁰ Op. cit., VION Robert, 11

- *Le non verbal : gestes, postures, dessins... »*¹⁰¹

Les stratégies de sollicitation

La sollicitation est le plus souvent une stratégie utilisée par l'enseignant sous forme de questions afin d'encourager les élèves à parler. Il peut élaborer un guidage dialogué durant un cours en utilisant la sollicitation mais aussi en faisant des demandes explicites et des amorces.¹⁰² Ces deux stratégies contribuent à relancer un dialogue interrompu et à diriger les élèves vers la réponse.

Pour l'apprenant, la sollicitation est une formulation d'aide à l'enseignant ou à une autre personne. Aussi, l'élève peut avoir recours au dictionnaire ou à l'ordinateur pour chercher une information. Enfin, l'apprenant peut y avoir recours lorsqu'il laisse en attente son discours, sollicitant ainsi son interlocuteur à l'achever.

Les stratégies d'évitement

L'apprenant de L2 est amené à réduire ou à renoncer à son discours lorsqu'il est confronté à un problème de communication. Cela se concrétise par des expressions toutes faites et utilisées couramment, en changeant de thème ou de sujet, en donnant la parole à quelqu'un d'autre, en se taisant. Les trois types d'évitement sont :

- **la réduction** : le discours est abrégé soit par des onomatopées soit en prononçant un nombre réduit de termes et il peut être entrecoupé d'hésitations, de silences courts, de sourires, de gestes ;
- **le détournement** : le locuteur évite la réponse en déviant la conversation vers un autre sujet, en interpellant une autre personne ;
- **la fuite de parole** : bien souvent, le locuteur n'achève pas son discours de peur de rencontrer un problème et préfère l'abréger par un silence contrôlé.

Les marqueurs de stratégies

Les marqueurs de stratégies sont des signes utilisés par les apprenants lorsqu'ils sont confrontés à un problème de production orale. Ces indécisions linguistiques ont été répertoriées par Faerch et Kasper comme étant des **signes explicites**, verbalisés par le locuteur afin d'exprimer à son interlocuteur le problème qu'il rencontre mais également, comme des **signes implicites** qui reflètent le doute linguistique de l'apprenant dès qu'il bute

¹⁰¹ Op. cit., SUSO LOPEZ Javier (coord.), 14, d'après le classement des SC selon FRAUENFELDER et PORQUIER (1979)

¹⁰² WAENDENDRIES Monique, « Le guidage du dialogue en classe de langue », *Les Carnets du Cediscor*, 1996, n° 4, [En ligne], disponible sur <http://cediscor.revues.org/429>

sur un problème : il ne le montre pas intentionnellement mais l'interlocuteur peut alors comprendre sa difficulté en interprétant ces marqueurs.

Tableau 8 : Signes d'incertitude selon Faerch et Kasper¹⁰³

Signes explicites d'incertitude	- je pense que, je crois que, je ne comprends pas...
Signes implicites d'incertitude	<ul style="list-style-type: none"> - pauses - hésitations - soupirs, clics, respiration forte - rires - signes non verbaux - faux-départ - répétitions - mise en relief par l'accentuation et l'intonation

Tableau 9 : Exemples de marqueurs de reformulation paraphrastiques¹⁰⁴

EXPRESSIONS COMPLEXES	Verbes et substantifs	je vous donne ces précisions, pour préciser exactement ma pensée, quand je dis X, je le répète, je vous l'explique, je vais vous dire, nous sommes bien d'accord, comme vous l'avez dit, vous me dites que, et je vous comprends parfaitement
	Expressions stéréotypées	c'est que, c'est-à-dire (que), je veux dire (que), voyez ce que je veux dire, je m'explique, autrement dit, en d'autres termes, par exemple, c'est ça, ça veut dire aussi que, tu veux dire
MORPHEMES ET LOCUTIONS	Antéposition	ah, ah oui, ah ben, alors, bon, de toute façon, disons, donc, en fait, enfin, d'accord, oui, oui alors, tu sais/vous savez
	Intégration	donc, précisément, vraiment
	postposition	ah oui, bon, de toute façon, évidemment, hein, oui, quoi, précisément, voilà

¹⁰³ FAERCH C. et KASPER G., «Stratégies de communication et marqueurs de stratégies», *ENCRAGES*, Automne 1980, numéro spécial "Acquisition d'une langue étrangère", 17-24

¹⁰⁴ Op. cit., GÜLICH Elisabeth et KOTSCHI Thomas, 316-319

Il existe également des marqueurs d'expression que nous retrouvons dans la reformulation par exemple. Comme nous l'avons vu plus haut, Gülich et Kotschi énoncent les difficultés de compréhension ou de production que peut rencontrer un apprenant dans une situation de communication orale.

Il s'agit donc pour lui de produire la reformulation (ou paraphrase) en marquant la connexion entre le premier énoncé (source) et le deuxième énoncé (variable). Gülich les nomme **marqueurs de reformulation paraphrastiques** (MRP).

3.4.- Taxinomie choisie

Nous proposons notre propre classification des SC après avoir recensé les plus significatives dans les sections précédentes. Nous avons donc choisi de présenter deux grandes catégories de SC largement empruntées à celles de Faerch et Kasper mais que nous avons réorganisées : celles de résolution et celles d'évitement.

Les stratégies de résolution comprennent trois sections, ayant elles-mêmes des sous-sections ; celles d'évitement sont divisées en trois sections également.

Nous pensons que les stratégies de résolution regroupent celles de reformulation, de sollicitation et de compensation. En effet, il nous a paru évident que, quelles que soient les situations de réalisation, l'autonomie verbale (autoproduction, hétéro-production), l'aide et l'utilisation des ressources d'autres langues, et plus précisément de la L1, ainsi que du non verbal, sont dans l'optique-même de l'aboutissement d'un instant énonciatif.

Les stratégies d'évitement sont principalement la réduction, le détournement et l'abandon du message ; elles ne permettent pas de résoudre les ratés ou les difficultés rencontrées.

Nous avons donc conçu un organigramme de notre taxinomie des SC dont nous nous servirons et que nous présentons ci-après :

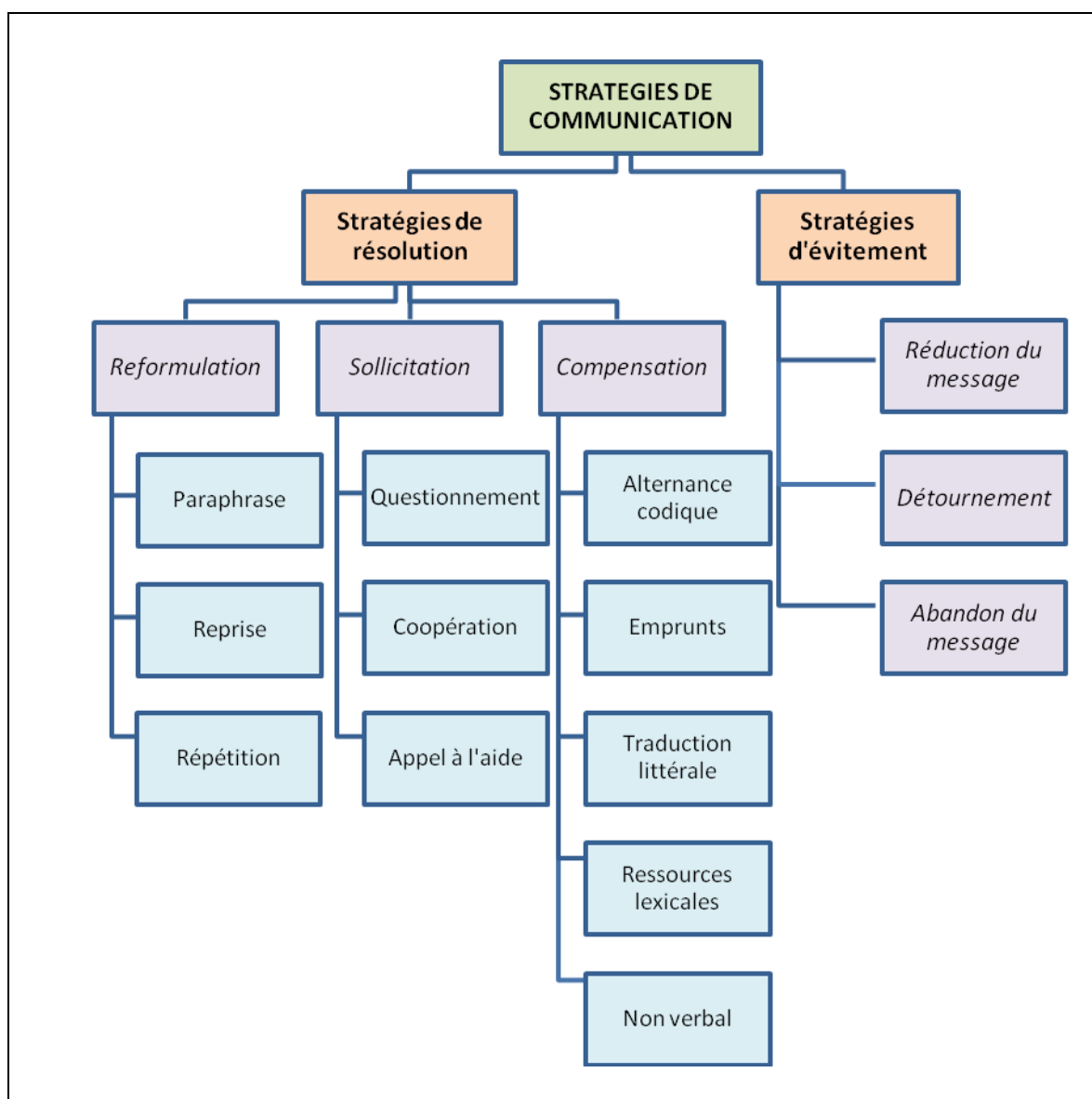


Figure 8 : Organigramme de notre taxinomie des SC

Nous verrons donc dans la partie expérimentale quelques extraits de séances pédagogiques élaborées par les professeurs et nous-mêmes et relèverons les différentes SC mises en application par les protagonistes. Une analyse des SC relatives aux problèmes de productions discursives sera développée à la suite.

Deuxième partie

Le cadre expérimental

1.- Analyse des données

Résultats des questionnaires

Analyse des entretiens

Analyse des enregistrements vidéos

2.- Discussion

1.- Analyse des données

Notre corpus comprend deux questionnaires, l'un pour les parents et l'autre pour les élèves (sauf pour les tout-petits), deux entretiens semi-directifs avec les enseignantes de l'école primaire Arrels et cinq transcriptions d'extraits de séances pédagogiques. Notre travail de terrain fut élaboré par une observation participante et par des entretiens ethnographiques.

1.1.- Résultats des questionnaires

Nous avons fourni un questionnaire¹⁰⁵ à trois classes (Petite Section, CP et CE2) comprenant une première partie à l'intention des parents et une deuxième partie destinée aux élèves. En ce qui concerne le questionnaire de la petite section, il a été légèrement modifié du fait que des élèves si jeunes ne pouvaient y répondre d'eux-mêmes : les questions aux parents y sont uniquement mentionnées. Etant donné que l'école Arrels promeut la langue catalane comme langue véhiculaire d'enseignement mais aussi comme langue de communication avec les parents, nous avons élaboré notre questionnaire en langue catalane.

Egalement, nous pensons qu'il fallait pouvoir comparer au moins trois classes proches les unes des autres dans les trois cycles de l'école primaire (deux immersives et l'autre bilingue) afin de relever les ressemblances et les différences dans l'approche des L1 et L2 par les parents et par les élèves (sauf la classe de Cycle 1 pour ceux-ci).

Sur les trois classes toutes confondues, il y a eu un total de 59 questionnaires remplis dont : 28 en classe de Petite Section, 11 en classe de CP et 20 en classe de CE2. Le nombre total de questionnaires non rendus est de 31 dont : 3 manquants en classe de Petite Section, 20 manquants en classe de CP et 8 manquants en classe de CE2.

Le dépouillement des questionnaires a été réalisé à l'aide du logiciel Excel. Pour chaque question abordée, nous présentons les trois classes ensemble afin de pouvoir faire, à la suite, une comparaison. Les réponses analysées sont réparties ainsi :

¹⁰⁵ Cf. Annexe I

- Le profil des enquêtés,
- Les réponses des parents,
- Les réponses des élèves.

Le profil des enquêtés

Le profil des enquêtés (élèves) va nous permettre de traiter des informations telles que le sexe et l'âge.

Le sexe des élèves

Le tableau 10 représente les données des échantillons d'élèves ayant répondu au questionnaire et que nous avons réparti par classes enquêtées. Nous notons un pourcentage à peine un peu plus élevé des élèves de sexe féminin par rapport à celui des élèves de sexe masculin. La classe de Petite Section présente un nombre quasi similaire de filles et de garçons, tout comme celle de CE2, le point d'écart entre les deux sexes étant de 2. Celui-ci est de 3 pour la classe de CP.

Tableau 10 : Sexe des enquêtés par classes

Sexe	PS	%	CP	%	CE2	%
Féminin	15	54	7	64	11	55
Masculin	13	46	4	36	9	45
TOTAL	28	100	11	100	20	100

Après avoir centralisé les différentes données dans le tableau 11, nous pouvons dire que le taux d'élèves de sexe féminin est de 56 % pour l'échantillon général, correspondant ainsi à un peu plus de la moitié des enquêtés.

Tableau 11 : Sexe de la totalité des enquêtés

Sexe	Elèves	%
Féminin	33	56
Masculin	26	44
TOTAL	59	100

L'âge des élèves

Il résulte que la demande d'âge est spécifiée sur la deuxième partie du questionnaire destinée aux élèves enquêtés. Cependant, la Petite Section n'en est pas pourvue, étant donné que les élèves sont des tout-petits et donc incapables d'écrire par eux-mêmes la réponse adéquate. De ce fait, nous avons personnellement observé les grandes affiches de la classe et avons relevé les âges exacts, soient vingt enfants ayant 3 ans et demi et onze enfants ayant 4 ans. Ces chiffres représentent la totalité des élèves de la classe et ne sont pas représentatifs de l'échantillon de l'enquête auprès des parents. C'est pourquoi ces données n'apparaîtront pas dans les tableaux suivants.

Tableau 12 : Âge des enquêtés de la classe de CP

Âge	Elèves	%
6 ans	10	91
7 ans	1	9
TOTAL	11	100

Comme nous pouvons le constater, les âges des prospectés sont conformes à l'âge moyen de 6 ans pour une classe de CP et l'âge moyen de 8 ans pour une classe de CE2. Nous relevons notamment pour celle-ci, dans le tableau 12, six élèves ayant déjà atteint l'âge de 9 ans : nous supposons donc qu'ils sont nés en début d'année et ne sont pas des redoublants.

Tableau 13 : Âge des enquêtés de la classe de CE2

Âge	Elèves	%
8 ans	14	70
9 ans	6	30
TOTAL	20	100

Les réponses des parents

Nos observations dans les trois différentes classes nous ont permis de relever 31 élèves en classe de Petite Section, 31 élèves en classe de CP et 28 élèves en classe de

CE2. Nous avons donc donné en tout 90 questionnaires, toutes classes confondues. Ces questionnaires ont été distribués début mars et la plupart, malgré plusieurs relances auprès des parents, a été rendue début juin, avec un total de 31 questionnaires manquants.

Les questions destinées aux parents sont au nombre de sept et traitent de la langue maternelle (ou langue source), du bilinguisme, de la ou des langues parlées avec l'entourage, de la raison pour laquelle leur enfant a été inscrit à l'école Arrels et de la possibilité pour leur enfant de continuer des études dans un collège bilingue. Notre étude étant basée sur les stratégies de communication dans les classes immersive et bilingue, notre intention est de porter une réflexion sociolinguistique sur l'apprentissage d'une langue « régionale ». De ce fait, nos axes de recherches sont de définir si des parents ayant acquis le bilinguisme dès l'enfance sont enclins à vouloir la même situation pour leur enfant. Ou bien, si c'est le contraire, quelles pourraient être les raisons socioculturelles du désir d'apprentissage d'une L2 pour leur progéniture ?

- À la question 1, « **quina és la vostra llengua materna ?** », les deux parents de chaque élève sont invités à répondre. Nous avons donc obtenu le tableau suivant :

Tableau 14 : Langue(s) maternelle(s) des parents par classes enquêtées

LANGUES	PS		CP		CE2	
	Père	Mère	Père	Mère	Père	Mère
Anglais						1
Espagnol		1			1	1
Français	27	27	10	10	16	14
Français/Catalan			1	1	1	
Français/Ch'ti						1
Hindi	1					
Portugais					1	1
Portugais/Catalan						1
Turc					1	
Sans réponse						1
TOTAL	28	28	11	11	20	20

Certains parents ont précisé deux langues maternelles, ce qui pourrait s'expliquer par le fait que dès leur enfance, leur père conversait dans une langue et leur mère en utilisait

une autre, différentes du français. Nous avons donc reporté dans le tableau les réponses telles que les sujets les ont dénommées.

Pour le cas du « français/catalan », nous nous trouvons devant la situation de bilinguisme étudiée dans notre mémoire. Il aurait convenu de répondre une seule langue puisque la seconde n'est pas objet du questionnement ici. Une seule personne précise deux langues étrangères au français comme étant langues maternelles, c'est-à-dire « portugais/catalan ». Egalement, deux langues « régionales » se démarquent du tableau : le « catalan » et le « ch'ti ». Celui-ci est l'autre dénomination du picard qui est la langue « régionale » (d'origine gallo-romane) du Nord-Pas-de-Calais et de la Picardie. Cependant, le ch'ti (ou ch'timi)n' est parlé que dans le département du Nord et localisé sur une portion de celui-ci.

D'emblée, le nombre de parents dont la langue maternelle est le français domine largement. Nous relevons que la classe de CE2, par rapport aux deux autres classes, présente un nombre plus important de langues différentes du français : l'anglais, l'espagnol, le français/ch'ti, le portugais et le portugais/catalan.

Nous présentons ci-après deux figures ayant pour relief un histogramme en colonnes des pourcentages des langues maternelles pour les trois classes enquêtées et triées par sexe des parents :

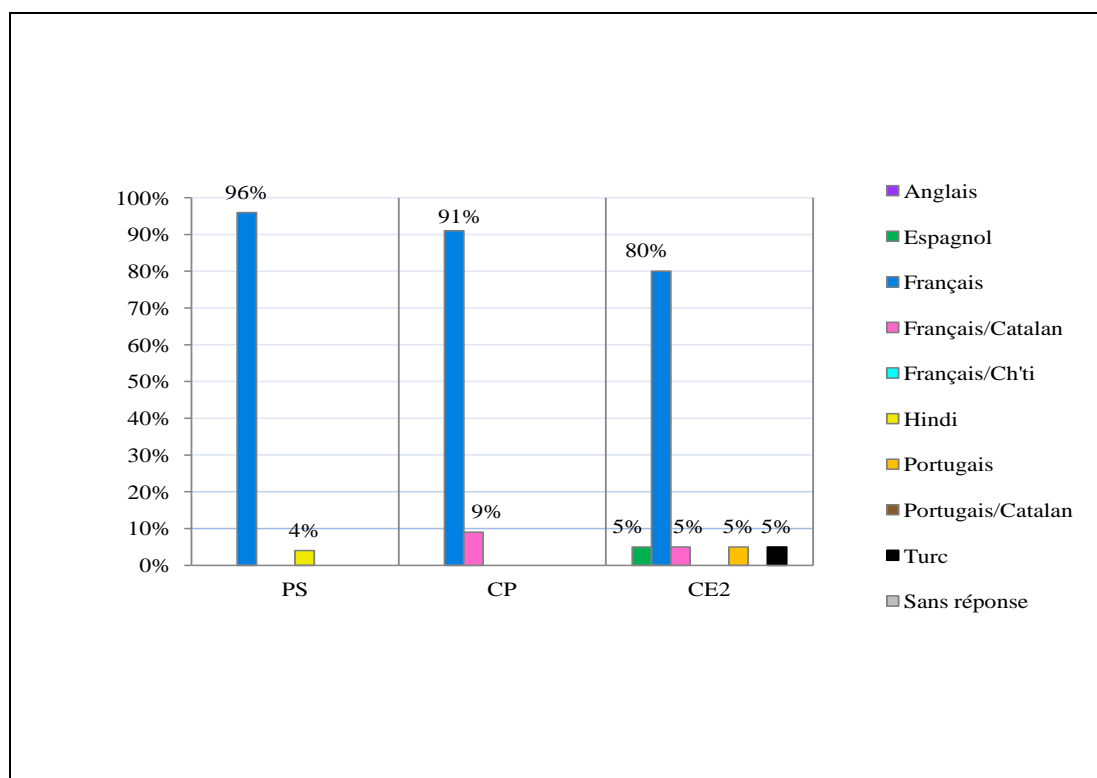


Figure 9 : Tri en % et par classes enquêtées de la langue maternelle des pères

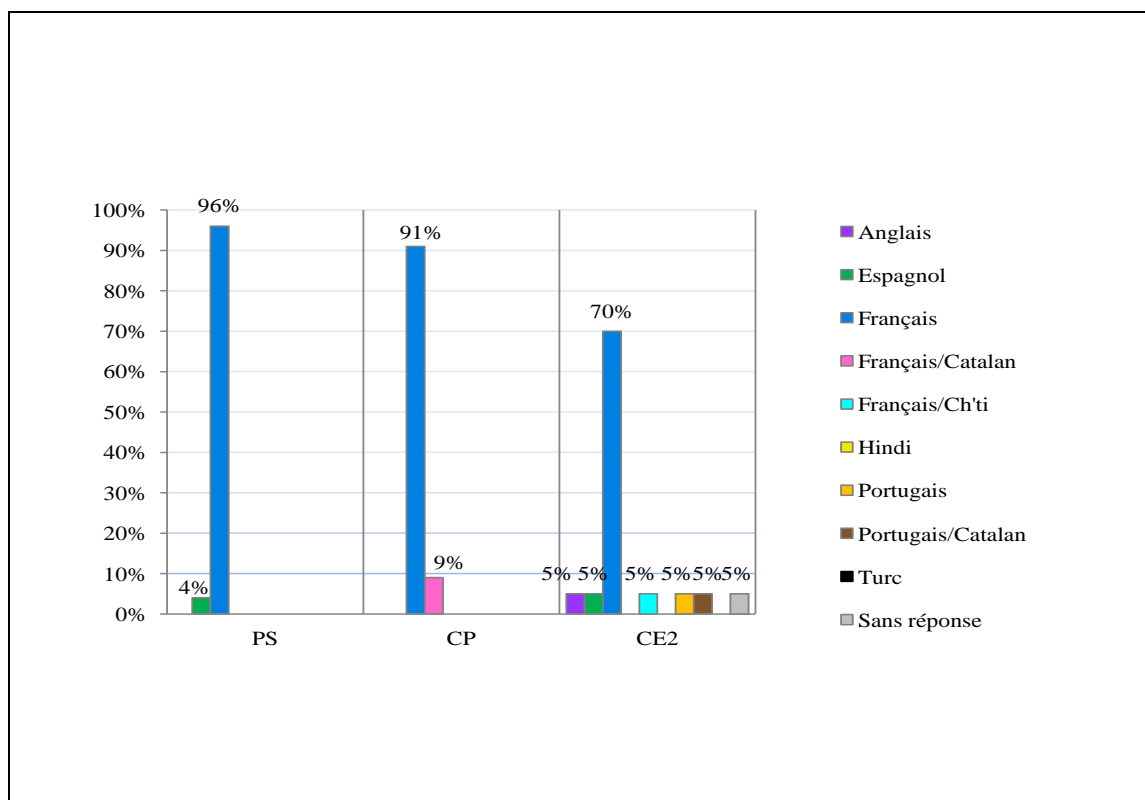


Figure 10 : Tri en % et par classes enquêtées de la langue maternelle des mères

Visuellement, les deux sexes opposés présentent une similitude des colonnes correspondant au français avec le même pourcentage des classes de PS (96%) et CP (91%). La classe de CE2 présente un pourcentage d'écart de 10 points entre les pères (80%) et les mères (70 %).

Les autres langues sont minoritaires avec un résultat relativement faible de :

- Pères : l'hindi (4%) en classe de PS, l'espagnol, le portugais et le turc (tous à 5 %) en classe de CE2 ;
- Mères : l'espagnol (4%) en classe de PS, l'anglais (5%), le français/ch'ti (5%) et le portugais/catalan (5%) en classe de CE2.

En ce qui concerne le français/catalan, nous le trouvons dans la classe de CP (autant des pères que des mères (9%)) et dans la classe de CE2 (pères : 5%).

Un graphique par secteurs complète les résultats de la question 1 :

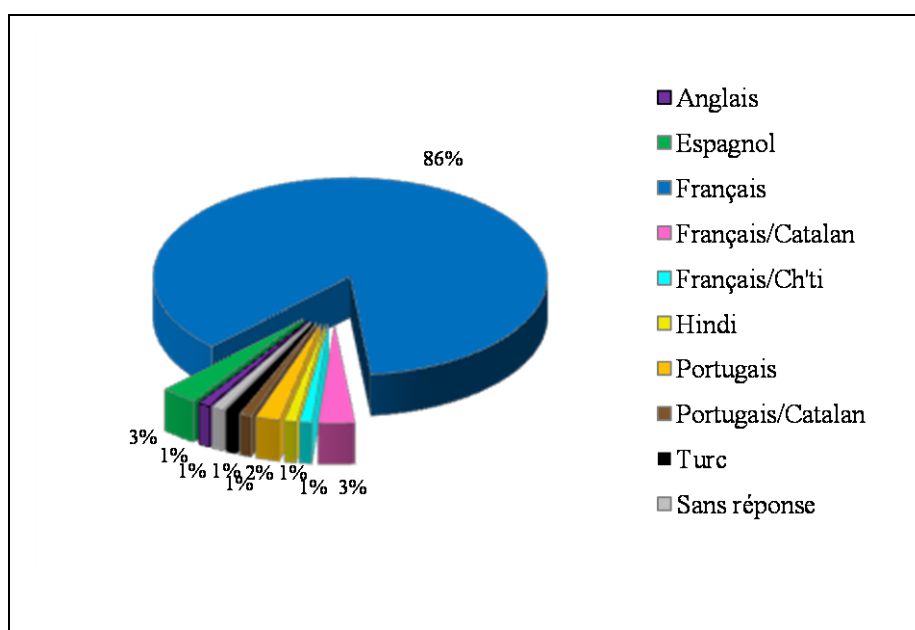


Figure 11 : Répartition en % de la totalité des langues maternelles des parents

Dans la figure 11, nous constatons que la langue maternelle dominante des parents tous confondus est le français à 86%. Les huit autres langues ne représentent même pas le quart du français mais nous notons que l'espagnol et le français/catalan sont représentés légèrement au-dessus des autres langues (3%). Cela s'explique par la proximité de l'Espagne où les deux langues y sont officielles (au niveau national pour l'une et dans la Communauté Autonome de la Catalogne pour l'autre). Le catalan à lui seul n'est pas représenté mais il faut toutefois tenir compte qu'il fait partie des doubles langues nommées dans les réponses aux questionnaires avec le français/catalan (3%) et le portugais/catalan (1%).

Cette pluralité des langues maternelles est représentative d'une Europe sans cesse en mouvement. La Catalogne est la preuve même d'une diversité pluriculturelle de son territoire avec une influence notable des flux migratoires sur la ligne Barcelone-Perpignan.

- Question 2 : « **Éreu bilingüe de tot(a) petit(a) ? Si és afirmatiu, anoteu quina era la segona llengua.** »

Nous avons voulu déterminer si l'influence d'une seconde langue maternelle pouvait expliquer la volonté des parents d'inscrire leur enfant en école immersive et/ou bilingue.

Tableau 15 : Réponses des parents par classes enquêtées sur leur bilinguisme attesté ou non

PS			CP			CE2		
Réponse	Père	Mère	Réponse	Père	Mère	Réponse	Père	Mère
Oui	4	7	Oui	2	2	Oui	3	3
Non	11	8	Non	7	6	Non	10	7
Sans réponse	13	13	Sans réponse	2	3	Sans réponse	7	10
TOTAL	28	28	TOTAL	11	11	TOTAL	20	20

Nous pensions que tous les parents répondraient par oui ou par non mais il s'est avéré que beaucoup n'y ont pas répondu soit parce qu'ils ne savaient pas ce que veut dire « bilingue », soit parce que certains parents sont séparés ou divorcés et n'ont pu y répondre ou bien soit parce qu'ils n'ont pas fait attention au début de la question, privilégiant la deuxième partie de celle-ci.

La classe de PS est justement le moyen d'évaluer l'influence du bilinguisme puisque c'est la première année de maternelle immersive. 26 personnes n'ont pas répondu, 19 parents ont marqué « non » contre 11 ayant répondu favorablement au bilinguisme. Les données de la classe de CP soulignent aussi cette non-représentation du bilinguisme chez les parents avec 13 personnes ayant répondu « non » contre 4 « oui ». Enfin, les « non » l'emportent sur les « oui » à 17 contre 6 dans la classe de CE2 bilingue où, néanmoins, la même proportion de 17 personnes n'a pas validé une réponse précise.

Cependant, les chiffres peuvent-ils basculer si nous décidons de vérifier les pourcentages entre parents, c'est-à-dire triés par sexe comme dans la figure 12 ?

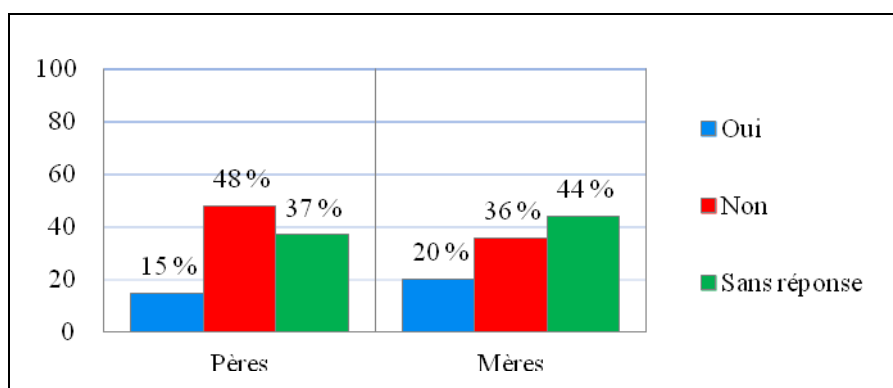


Figure 12 : Tri en % et par sexe des parents de leur bilinguisme attesté ou non pour l'ensemble des classes enquêtées

Il faut reconnaître que le « oui » représente une petite proportion des réponses avec 15% pour les pères et 20% pour les mères. Par contre, les « non » sont plus importants chez les pères (48%) que chez les mères (36%) mais d'une valeur en pourcentage presque identique aux non-réponses (37% et 44%). Nous remarquons une courbe ascendante des résultats chez les mères où les non-réponses y sont plus conséquentes que les autres propositions.

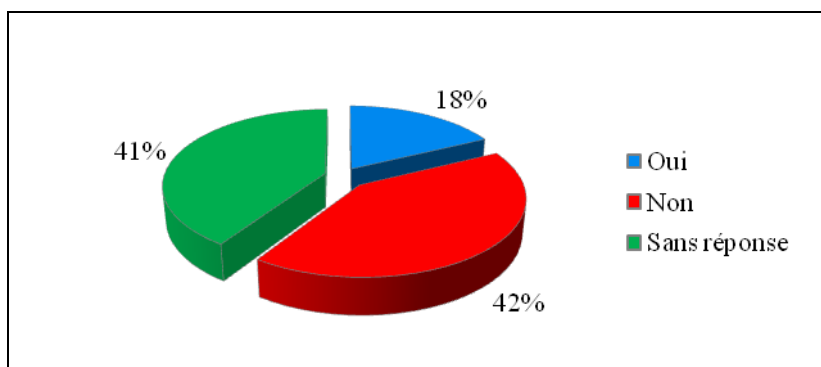


Figure 13 : Répartition en % de la totalité des réponses obtenues auprès des parents des classes enquêtées concernant leur bilinguisme attesté ou non

Nous avons souhaité vérifier si cette propension au « non » était décisive et sans appel en répartissant par secteurs la totalité des réponses (Figure 13). Les réponses négatives sont à 1 point près similaires aux réponses non fournies (42% contre 41%). Le « oui » présente un pourcentage très faible (18%) par rapport aux autres réponses qui dominant largement.

Nous pouvons en déduire que le bilinguisme des parents n'a pas d'influence notable sur leur démarche d'immersion et de bilinguisme pour leur enfant. Il faut envisager alors que cette volonté se démarque du contexte affectif pour une grande majorité des sujets adultes et qu'il faut se pencher sur le contexte socioculturel des familles vis-à-vis de la langue catalane. En effet, la culture du catalan est très riche. Apprendre cette langue « régionale » confère un certain prestige social où s'exprime un désir d'inverser la tendance, donc de contrebalancer le non-bilinguisme des parents avec l'apprentissage des langues de la génération actuelle. Nous pourrions étudier un peu plus haut cette optique dans la question 6 concernant les différentes raisons qui ont poussé les parents à inscrire leur enfant en école immersive et bilingue.

La deuxième partie de la question propose de préciser la seconde langue qui a permis aux parents d'être bilingues dont voici les résultats :

Tableau 16 : Seconde langue parlée dans l'enfance par les parents des classes enquêtées

SECONDES LANGUES	PS		CP		CE2	
	Père	Mère	Père	Mère	Père	Mère
Anglais	3	2	1	1		
Catalan	1	4	2	2	2	1
Espagnol		1				
Français					1	2
Sans réponse	24	21	8	8	17	17
TOTAL	28	28	11	11	20	20

À première vue, les langues se sont considérablement réduites par rapport à la première question concernant les langues maternelles. Hormis le français, il y a les langues voisines (le catalan et l'espagnol) et l'anglais qui est la langue par excellence usitée de par le monde. Nous ne retrouvons pas le ch'ti pourtant nommé dans la question 1 en double langue maternelle avec le français.

De plus, nous avons repéré 9 sujets ayant comme langue maternelle une langue étrangère telle que l'espagnol, l'hindi, le portugais ou le turc. Pourtant, nous notons simplement 3 personnes en classe de CE2 qui reconnaissent le français comme leur seconde langue.

Un chiffre notable est à relever dans la langue « régionale » : 12 personnes utilisaient le catalan en deuxième langue. Nous n'avons cependant pas cherché à savoir comment ils l'avaient appris, nous permettant ainsi de savoir si c'était un catalan passif ou non. Un seul parent était bilingue espagnol contre 7 pères et mères bilingues anglais. Nous déduisons que les 95 sujets qui n'ont pas donné de réponse n'étaient pas bilingues de tout-petits.

Nous avons donc trié les données par classes et par sexe des parents dans les trois figures suivantes :

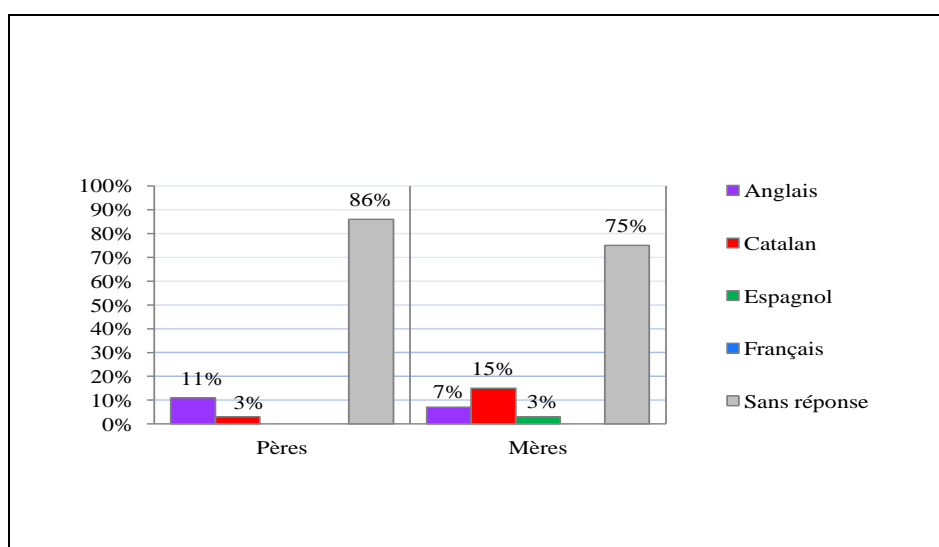


Figure 14 : Tri en % par sexe des parents de la classe de PS de la seconde langue parlée dans l'enfance

Seulement 14% des pères sont bilingues contre 25% des mères. Le catalan est en plus grande proportion chez les sujets de sexe féminin avec 15% contre 3% chez les masculins. En revanche, l'anglais se démarque avec 11% pour les pères. Enfin, 3% des mères sont bilingues espagnol. Les non-réponses sont très importantes avec un résultat maximum de 86% pour les hommes.

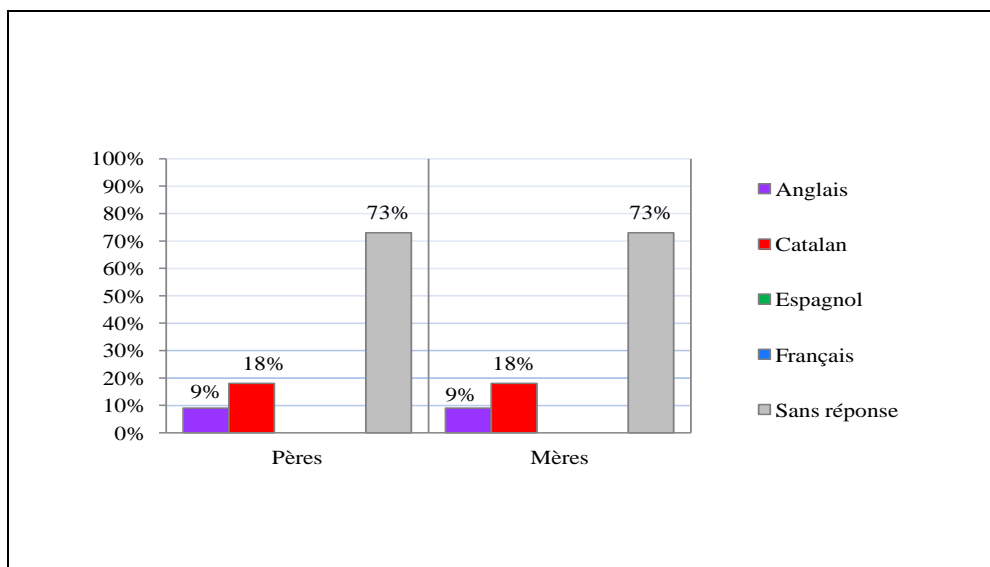


Figure 15 : Tri en % par sexe des parents de la classe de CP de la seconde langue parlée dans l'enfance

Ce tableau présente une similitude des chiffres entre les pères et les mères. Nous relevons que parmi les deux langues rapportées que sont l'anglais et le catalan, cette dernière langue représente le double de l'anglais avec 18%. L'espagnol et le français sont inexistantes. Par contre, les résultats des « sans réponse » sont élevés autant chez les hommes que chez les femmes.

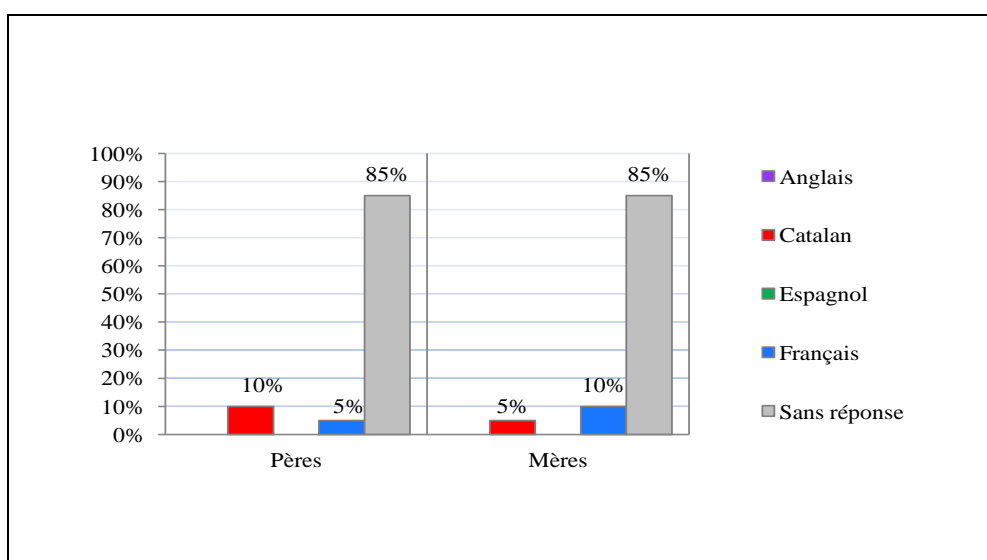


Figure 16 : Tri en % par sexe des parents de la classe de CE2 de la seconde langue parlée dans l'enfance

L'histogramme en colonnes ressemble aux précédents sauf qu'il n'y a pas de sujets bilingues anglais et espagnol. Le français apparaît dans la classe de CE2 avec 5% pour les pères contre le double chez les mères (10%). A l'inverse, le catalan y est plus important chez les hommes que chez leur conjointes avec les mêmes chiffres. Les réponses non justifiées représentent 85% pour chacun des parents.

Pour conclure cette question, nous avons eu besoin de montrer la répartition totale des langues parlées durant l'enfance et ce, pour les trois classes réunies :

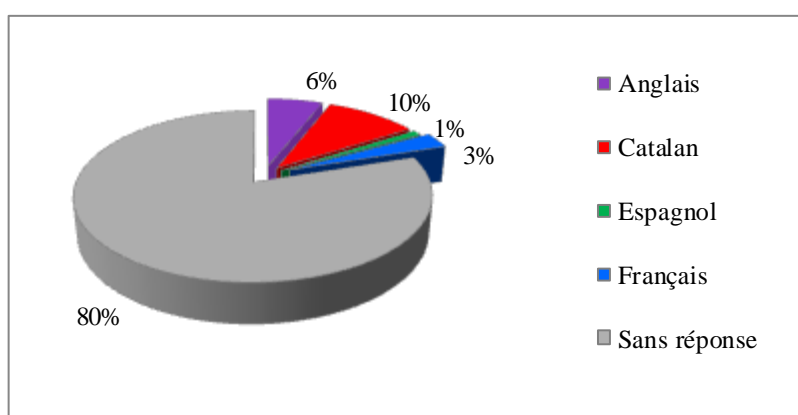


Figure 17 : Répartition totale en % de la seconde langue parlée dans l'enfance par les parents pour l'ensemble des trois classes

Le graphique à secteurs rejoint l'ensemble des figures précédentes dans la mesure où il y a 80% de personnes qui ne sont pas bilingues. Les 20% restants sont partagés entre les quatre langues relevées dans les questionnaires : 1% de bilingues espagnols, 3% de bilingues français, 6% de bilingues anglais et 10% de bilingues catalans. Nous voyons bien que très peu de parents sont bilingues depuis l'enfance sauf pour les 10% de catalanophones qui ont, nous le présumons, une incidence positive sur l'éducation bilingue de leur enfant.

- Question 3 : « **Quina llengua parleu amb el vostre espòs (la vostra esposa) ?** »

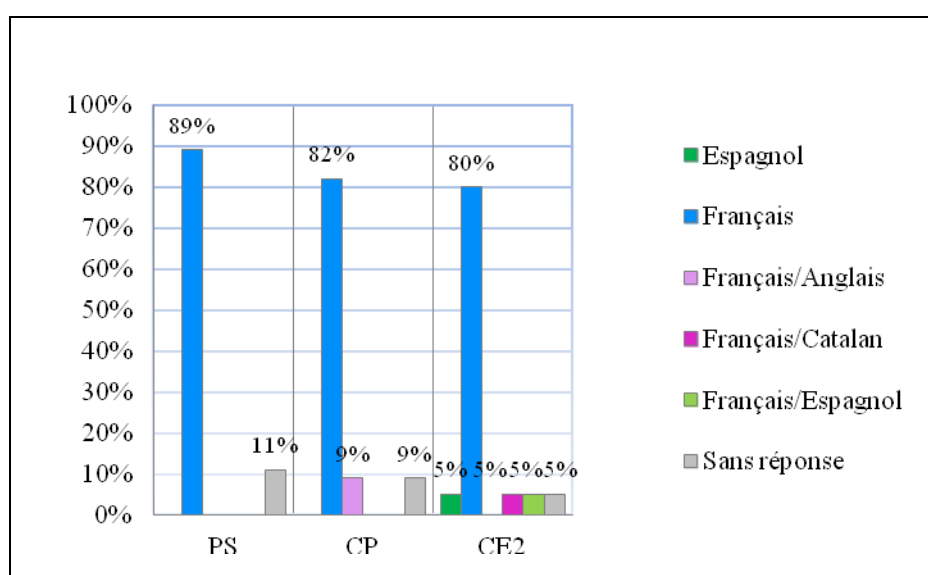
La langue au sein de la famille peut être un facteur déterminant pour le bilinguisme de l'enfant. C'est pourquoi nous souhaitons connaître son étendue et son impact à travers cette question et les trois suivantes.

Tableau 17 : Langue(s) parlée(s) entre époux par classes enquêtées

LANGUES	CLASSES		
	PS	CP	CE2
Espagnol			1
Français	25	9	16
Français/Anglais		1	
Français/Catalan			1
Français/Espagnol			1
Sans réponse	3	1	1
TOTAL	28	11	20

D'après le tableau 17, la grande majorité de parents parlent le français entre eux (50 sujets sur 59). Cinq personnes n'ont pas répondu, ce qui représente peu par rapport au panel des 59 enquêtés. Les parents de la classe de PS ne parlent pas d'autre langue. La classe de CP comptabilise une famille parlant « français/anglais ». Au contraire, la classe de CE2 présente celle où l'espagnol est utilisé par les conjoints, ce qui laisse supposer un monolingisme familial basé sur une langue étrangère. De plus, deux couples parlent le « français/catalan » et le « français/espagnol ». Nous avons tenu compte de ce bilinguisme où les langues représentées sont identiques aux langues secondes déjà étudiées.

Nous présentons à la suite un histogramme à colonnes qui permet de repérer visuellement les résultats des langues parlées entre époux.

**Figure 18** : Tri en % et par classes enquêtées des langues parlées entre époux

Les trois classes obtiennent plus de 80% de couples parlant le français et qui sont représentatives des familles du département. Seulement 5% discutent en « français/catalan » et en « français/espagnol ». La seule langue présentant un pourcentage à peine plus élevé est l'anglais avec 9%.

Par la suite, nous avons voulu examiner le pourcentage général de ces langues parlées entre conjoints dans la figure 19 :

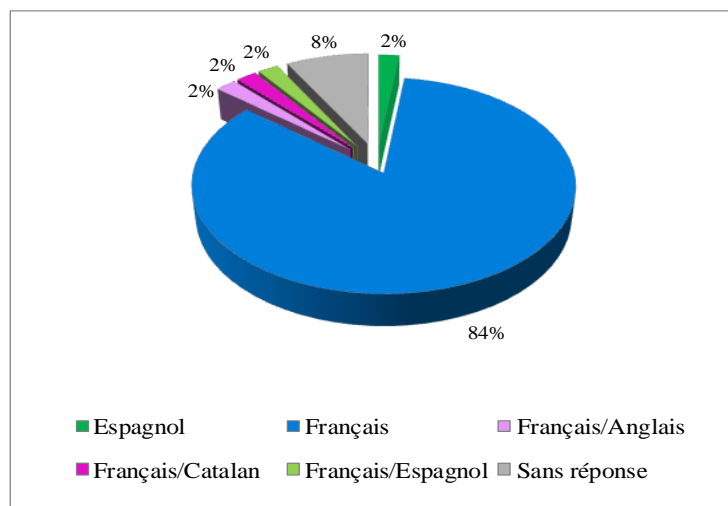


Figure 19 : Répartition totale en % des langues parlées entre époux pour l'ensemble des trois classes

Le « français/anglais » représente 8% des parents parlant au moins une langue entre eux, ce qui est plus conséquent que les autres langues ou doubles langues. Les personnes parlant le français et le catalan sont très minoritaires, seulement 2%. Ce résultat nous montre que le bilinguisme entre époux a peut-être une incidence sur le bilinguisme de leur descendance. Cette faible fréquence n'explique pas pour autant pourquoi les monolingues inscrivent leur enfant dans un cursus bilingue.

- Question 4 : « **Quina llengua parleu amb el(s) vostre(s) nen(s) ?** »

Toujours au sein de la famille, il est intéressant d'évaluer l'impact du bilinguisme familial et du bilinguisme scolaire sur les élèves. En effet, si des enfants baignent dans une langue autre que le français, il se peut qu'il n'aient pas la démarche de l'utiliser avec leurs proches de manière systématique. La langue de communication par excellence est le français et une fois de plus, le tableau 18 nous le démontre par des résultats élevés en classe de PS.

Tableau 18 : Langue(s) parlée(s) entre parents et enfants par classes enquêtées

LANGUES	CLASSES		
	PS	CP	CE2
Espagnol/Catalan	1		
Espagnol/Catalan/Français			1
Français	16	7	12
Français/Anglais			1
Français/Catalan	9	4	4
Français/Catalan/Anglais			1
Français/Hindi	1		
Portugais			1
Sans réponse	1		
TOTAL	28	11	20

Nous avons relevé des enfants trilingues qui parlent couramment « l'espagnol/catalan/français » ainsi que « français/catalan/anglais » mais présentant un résultat très faible dans toutes les classes confondues. Nous avons été surprise de constater que 9 élèves de la classe de PS parlaient « français/catalan » avec leurs parents : d'aussi jeunes enfants n'ont pas encore la possibilité de parler de manière courante le catalan alors qu'ils sont en première année d'immersion. Nous supposons que ces conversations familiales doivent être des bribes de mots ou bien un travail d'écoute pour les enfants avec un apprentissage passif du catalan.

Dans l'ensemble, ils sont 17 à parler le catalan et le français à la maison. Un seul a répondu « français/hindi », l'hindi comme nous l'avons vu étant la langue maternelle d'un des pères. Les racines familiales sont donc une motivation à l'apprentissage des langues comme avec « l'espagnol/catalan » et le portugais.

La figure 20, un peu plus loin, va apporter quelques éléments de comparaison des pourcentages. En effet, le français se démarque largement dans les trois classes avec un pic de 64% pour la classe de CP. Le « français/catalan » est valorisé par des chiffres notables tels que 36% pour la classe de CP et 60% pour celle de CE2, ce qui représente à peu près la moitié des résultats en français. Ensuite, les autres langues sont relativement faibles avec pour beaucoup 4% à 5% de langues telles que « espagnol/catalan » ou « français/anglais ».

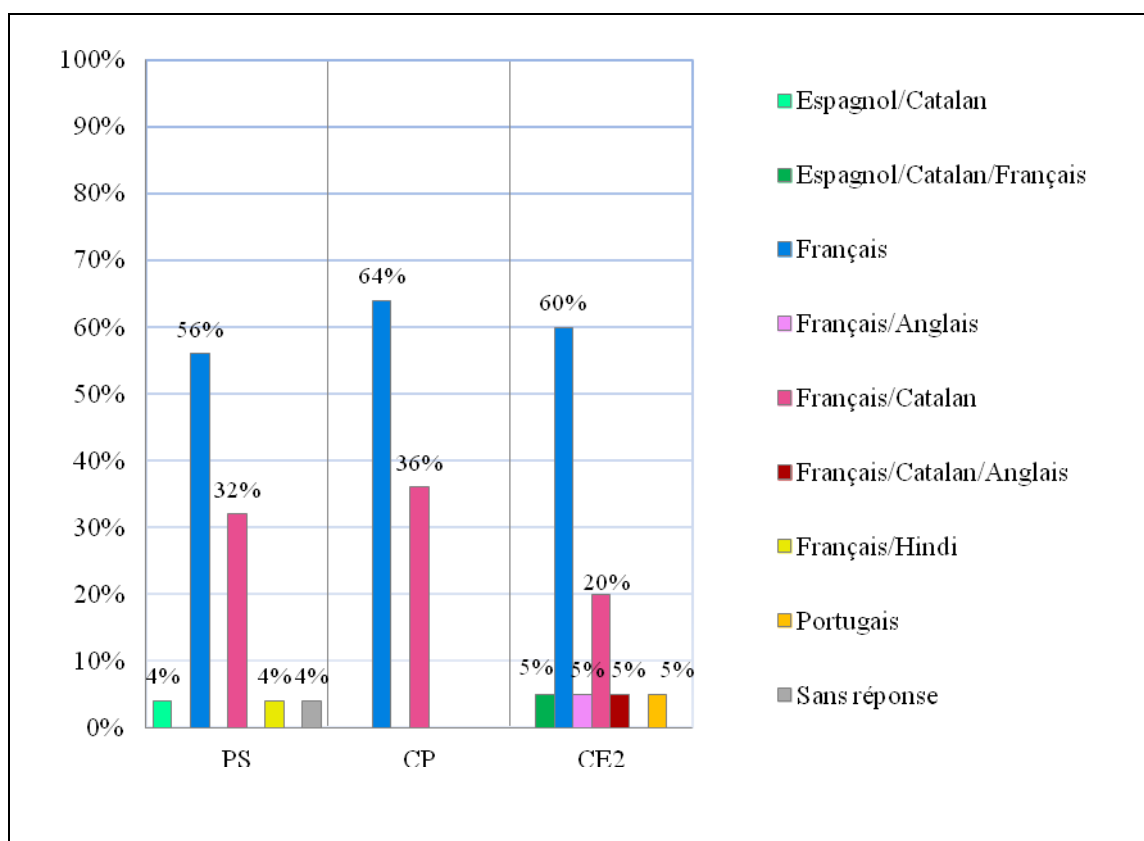


Figure 20 : Tri en % et par classes enquêtées de la (les) langue(s) parlée(s) entre parents et enfants

Dès le CE2, la classe devient bilingue et n'est plus considérée comme immersive. Nous notons alors une baisse de 16% du « français/catalan » parlé dans l'entourage familial par rapport à la classe de CP. Quant aux classes de PS et de CP, elles présentent des résultats en colonnes en harmonie et avec une légère hausse en début de 2^{ème} cycle pour le français et le « français/catalan ».

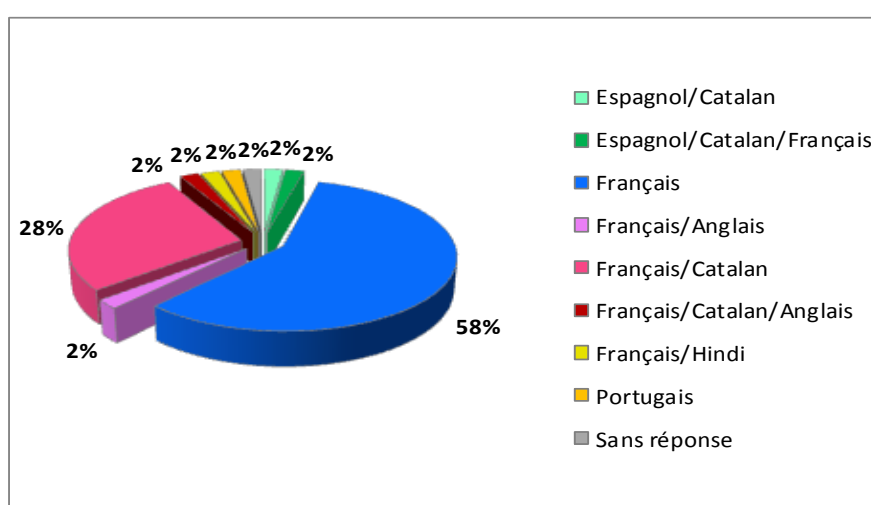


Figure 21 : Répartition totale en % de la (des) langue(s) parlée(s) entre parents et enfants pour l'ensemble des trois classes

La figure 21 précise mieux les résultats généraux de ces langues parlées avec les parents : 58% discutent en français contre 28% le font en « français/catalan ». Toutes les autres langues proposées n'obtiennent que 2% chacune. Même si le catalan parlé entre parents ne représente que 2% (cf. Figure 19), nous nous apercevons que la tendance s'inverse lors de communications avec les enfants.

Nous pensons alors que l'effort scolaire centré sur l'immersion et le bilinguisme porte ses fruits avec les élèves, rendant alors leurs discours plus souples dans le contexte familial. Cette propension à discourir habilement en classe aurait donc des effets bénéfiques.

- Question 5 : « **Quina llengua utilitzen els vostres nens entre ells ?** (només per la gent que té més d'un nen) »

Pour aller plus loin dans la recherche quantitative, nous avons voulu connaître si les enfants ayant des frères et des sœurs pouvaient communiquer entre eux par le biais du catalan. Nos résultats sont ainsi présentés dans le tableau 19 :

Tableau 19 : Langue(s) parlée(s) entre tous les enfants de chaque famille par classes enquêtées

LANGUES	CLASSES		
	PS	CP	CE2
Catalan	1		1
Français	17	7	13
Français/Catalan	1	1	3
Sans réponse	9	3	3
TOTAL	28	11	20

A première vue, les résultats les plus importants sont attribués à la langue française avec une pointe de dix-sept sujets en classe de PS et un seuil minimum de sept personnes au CP. Environ, quinze élèves n'ont pas répondu car beaucoup d'entre eux sont enfants uniques. Simplement cinq sujets parlent alternativement le « français/catalan » et nous notons que deux enfants discutent seulement en catalan avec leurs frères et sœurs (sans le français).

La figure 22 représente les résultats en colonnes par classes enquêtées. Nous observons une courbe ascendante du français (entre 60% et 65%), des chiffres relativement

bas du catalan seul en PS (4%) et au CE2 (5%) alors que le catalan est inexistant en CP. Par contre, il est une constante avec le « français/catalan » qui évolue positivement de la classe de PS (4%) en passant par le CP (9%) à la classe de CE2 (15%). Néanmoins, les réponses laissées vides baissent de cycle en cycle passant de 32% à 15%.

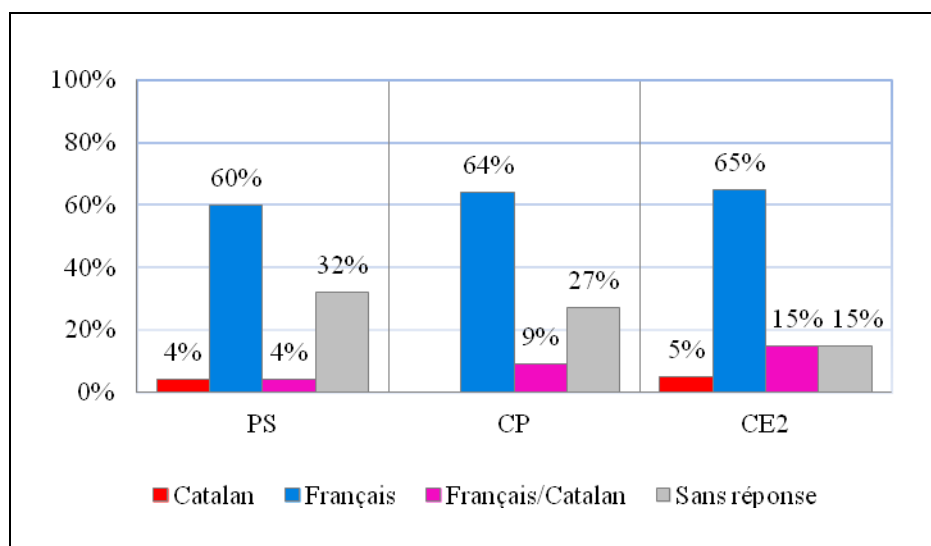


Figure 22 : Tri en % et par classes enquêtées de la langue parlée entre frères et soeurs

Si nous récapitulons les données de manière générale, les pourcentages sont flagrants : 63% des frères et sœurs discutent en français contre 8% en « français/catalan » (ce qui n'est pas négligeable) et 3% en catalan. La figure 23 présente toutefois 26% de réponses non abouties.

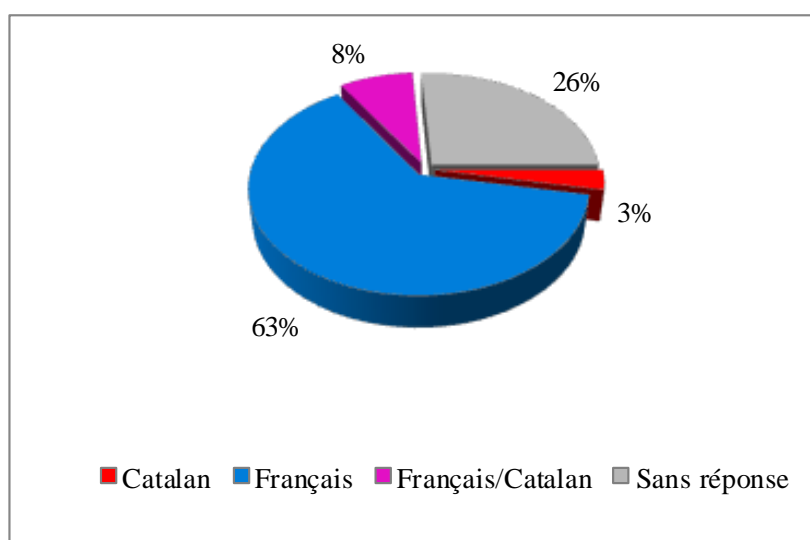


Figure 23 : Répartition totale en % de la langue parlée entre frères et sœurs pour l'ensemble des trois classes

La tendance d'un effet miroir de l'apprentissage du catalan se confirme ici également ; tout comme les parents communiquent en français et catalan à 28%, les fratries parlent « français/catalan » à 8%.

- Question 6 : « **Quina és la raó per la qual heu inscrit el(la) vostre(a) fill(a) a l'escola Arrels ?** »

Les motivations des parents pour un cursus immersif et bilingue de leur enfant peuvent être diverses. C'est pourquoi nous avons voulu collecter ces informations dans le tableau suivant afin de comprendre leur démarche.

Tableau 20 : Motivations par classes enquêtées
des parents ayant choisi d'inscrire leur enfant à l'école Arrels

RAISONS	CLASSES		
	PS	CP	CE2
Apprentissage d'une autre langue	5		3
Avenir de la langue catalane	1		2
Bilinguisme (précoce)	13	6	9
Culture et traditions catalanes	12	3	7
Enseignement/Pédagogie de l'école	5	3	6
Faveur à un futur plurilinguisme	4	1	3
Fierté d'être/de parler catalan		2	
Gymnastique intellectuelle	1		
Ouverture avec la Catalogne Sud	2	4	2
Ouverture d'esprit	4	1	2
Proximité de l'école	1		2
Racines familiales	8	6	9
TOTAL	56	26	45

Nous avons donc relevé 12 raisons triées par classes enquêtées. Pour beaucoup, les motifs tournent autour de la langue ; d'autres ciblent la culture, les traditions ou bien les valeurs de l'école. Nous retrouvons également la valeur des racines familiales ou de l'appartenance à une nation. Les données les plus élevées correspondent au bilinguisme

(précoce ou non) et centrées dans la classe de PS : treize sujets en classe de PS et neuf personnes en classe de CE2. Egalement, douze parents inscrivent leur enfant à l'école Arrels pour la culture et les traditions catalanes. De même, la perpétuité des racines familiales est assez forte dans les trois classes : huit parents sont motivés en classe de PS, six en CP et neuf en CE2. Une seule personne montre l'importance de la gymnastique intellectuelle et deux autres expliquent qu'elles sont fières d'être ou de parler catalan. En revanche, trois parents sont motivés pour l'avenir de la langue catalane afin de pérenniser celle-ci. Huit sujets veulent favoriser un futur plurilinguisme, cadrant ainsi avec les orientations pédagogiques actuelles du Ministère de l'Education Nationale.

Les trois figures suivantes représentent les tris des motivations par classes enquêtées.

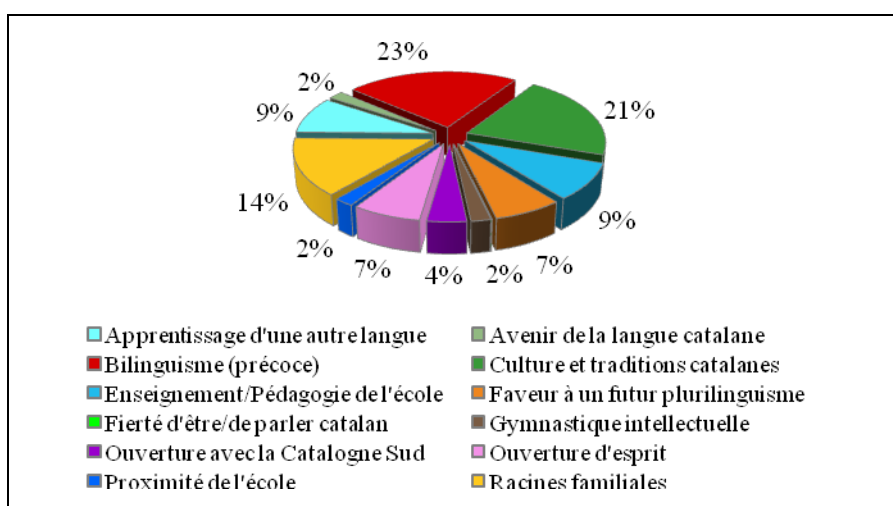


Figure 24 : Répartition en % des raisons de l'inscription de leur enfant à l'école Arrels par les parents de la classe de PS

En classe de PS, 23% concernent le bilinguisme et 21% ciblent la culture et les traditions catalanes. Les racines familiales sont à 14 % une des raisons dominantes. L'apprentissage d'une autre langue ainsi que l'enseignement/pédagogie de l'école arrivent en 5^{ème} position avec 9% chacun. A l'inverse, les raisons présentant un faible pourcentage sont la proximité de l'école, l'avenir de la langue catalane et la gymnastique intellectuelle, tous à 2%. L'ouverture d'esprit est sensiblement plus haute que dans les autres classes avec 7%.

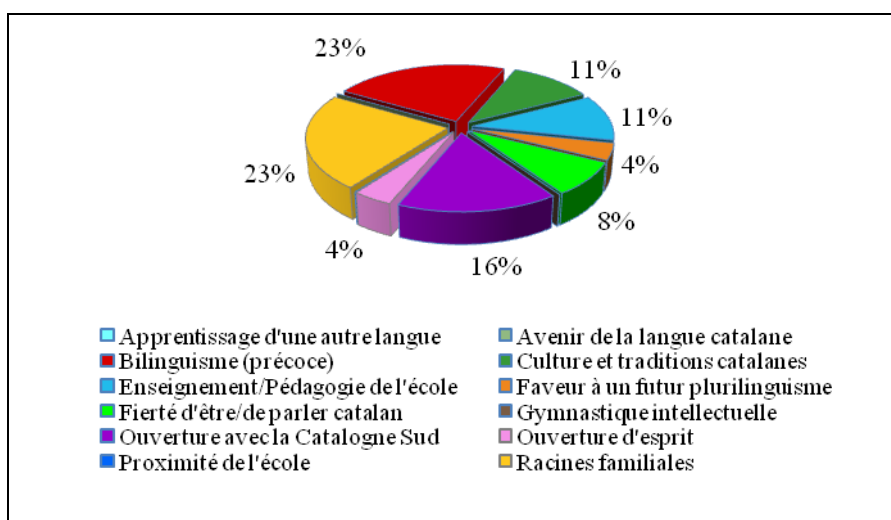


Figure 25 : Répartition en % des raisons de l'inscription de l'enfant à l'école Arrels par les parents de la classe de CP

La figure 25 concerne la classe de CP et nous observons d'emblée les trois grandes portions : 23% sont atteints par le bilinguisme à égalité avec les racines familiales puis 16% se rapportent l'ouverture avec la Catalogne Sud. Deux autres motivations sont à 11% et visent l'enseignement/pédagogie de l'école et la culture et les traditions qui arrivent en 5^{ème} position. 8% ont répondu qu'ils étaient fiers d'être catalans.

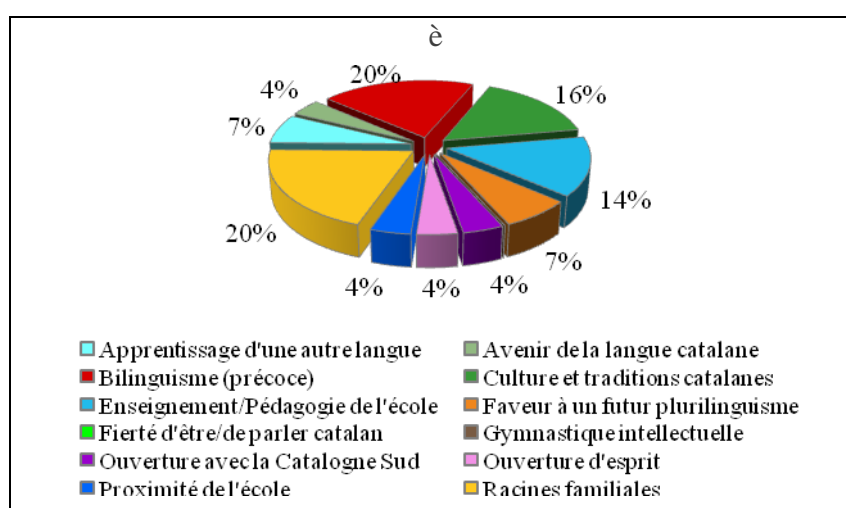


Figure 26 : Répartition en % des raisons de l'inscription de leur enfant à l'école Arrels par les parents de la classe de CE2

La figure 26 est relative à la classe de CE2. Le bilinguisme et les racines familiales font l'unanimité à 20% chacun, devant la culture et les traditions à 16% ainsi que

l'enseignement/pédagogie de l'école à 14%. Ces deux dernières raisons sont en hausse par rapport aux classes de PS et de CP.

La proximité de l'école (3%) favorise également la démarche d'inscription. La gymnastique intellectuelle que l'on ne retrouve pas dans les autres classes ne représente que 1% dans cette classe.

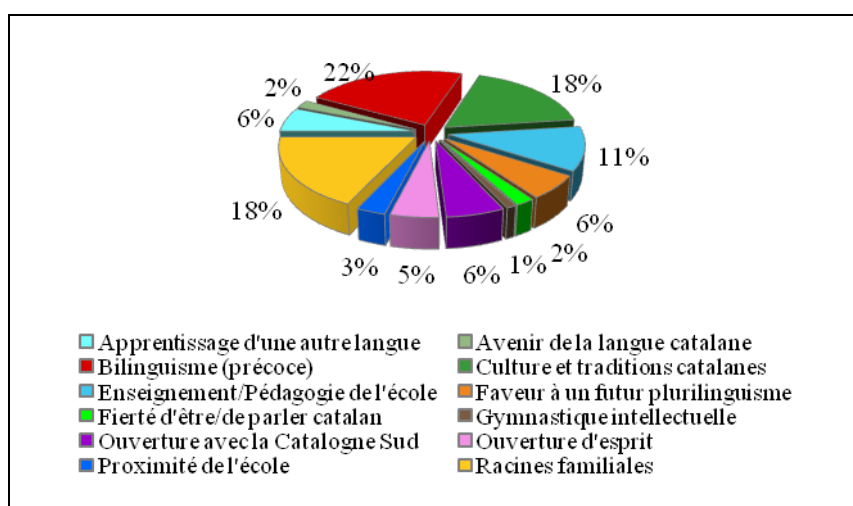


Figure 27 : Répartition totale en % des raisons de l'inscription de leur enfant à l'école Arrels par les parents pour l'ensemble des trois classes

D'après la figure 27 qui répartit la totalité des réponses des trois classes, nous pouvons conclure que les cinq grandes raisons sont :

- Le bilinguisme (précoce ou non) à 22% ;
- La culture et traditions catalanes à 18% ;
- Les racines familiales à 18% ;
- L'enseignement/pédagogie de l'école à 11% ;
- L'ouverture avec la Catalogne Sud à 6%.

De plus, cette dernière raison est égalitaire avec l'apprentissage d'une autre langue ainsi que la faveur pour un futur plurilinguisme. De ces motifs, il en ressort un fort attrait pour les langues en général ainsi qu'un profond besoin de communication (l'ouverture, l'enseignement, les racines familiales, la culture et les traditions ouvrent les portes à la diffusion et à la transmission).

- Question 7: « **Després l'escola primària, desitgeu que el(la) vostre(a) fill(a) continuï a estudiar dins un col·legi bilingüe ?** »

Pour conclure le questionnaire, nous avons demandé aux parents s'ils souhaitaient dans un futur proche que leur enfant continue ses études dans un collège bilingue et qui est la continuité de l'école Arrels. Nous avons compilé les réponses dans le tableau 21 :

Tableau 21 : Réponses des parents par classes enquêtées sur le projet d'une future scolarité de leur enfant dans un collège bilingue

PS			CP			CE2		
Réponse	Parents	%	Réponse	Parents	%	Réponse	Parents	%
Oui	22	78	Oui	8	73	Oui	11	55
Non	1	4	Non	0	0	Non	4	20
Peut-être	5	18	Peut-être	3	27	Peut-être	3	15
Sans réponse	0	0	Sans réponse	0	0	Sans réponse	2	10
TOTAL	28	100	TOTAL	11	100	TOTAL	20	100

En grande majorité, les parents ont répondu favorablement avec un résultat de 78% pour la classe de PS, 73% pour la classe de CP et 55% pour la classe de CE2. Cependant, il faut tenir compte du « Peut-être » qui représente 27% au CP et environ 15 à 18% pour les autres classes. Beaucoup de parents n'y ont pas encore réfléchi mais cela pourrait être envisageable. Il est à noter que 20% de parents de la classe de CE2 ne souhaitent pas d'inscription en collège bilingue contre 4% pour ceux de la classe de PS.

Nous allons voir dans la figure 28 le tri en pourcentage :

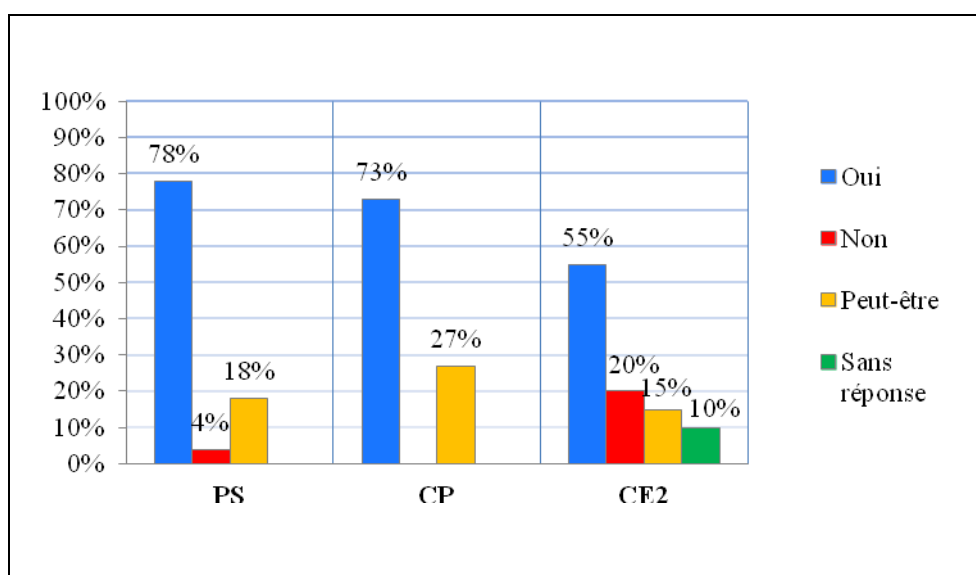


Figure 28 : Tri en % et par classes enquêtées des réponses des parents sur une future scolarité de leur enfant dans un collège bilingue

Les colonnes des réponses positives apparaissent descendantes d'une classe à l'autre. Le « non » et les non-réponses sont absents de la classe de CP. Les 10% de personnes n'ayant pas répondu à la question ne sont visibles que dans la classe de CE2, classe où le bilinguisme apparaît avec parité horaire entre le français et le catalan.

Les 20% de « non » du CE2 surprennent du fait qu'il serait somme toute logique de persévérer dans la voie du bilinguisme au collège et qui est une opportunité formidable. En effet, rappelons-nous qu'il y a encore 25 ans, le catalan était considérée comme une option de langue avec le latin et le grec dans la classe de 3^{ème} au collège avec tout au plus 1 heure de cours immersif par semaine.

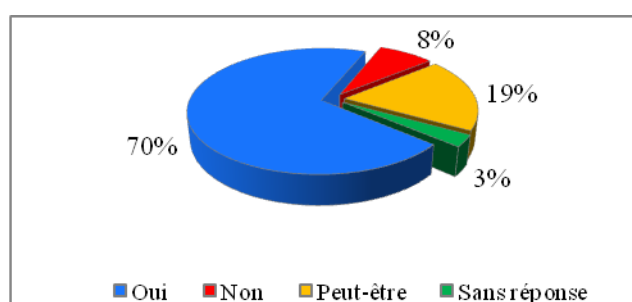


Figure 29 : Répartition totale en % des réponses des parents sur une future scolarité de leur enfant dans un collège bilingue pour l'ensemble des trois classes

Enfin, la figure 29 récapitule la totalité des réponses des trois classes et nous constatons que 70% des parents sont favorables à la poursuite des études bilingues de leur progéniture au collège. 8% sont contre, 19% hésitent encore et seulement 3% n'ont pas donné suite. Le « oui » l'emporte donc à une écrasante majorité ce qui augure la pérennité de la langue catalane dans l'éducation secondaire.

Les réponses des élèves

Le questionnaire destiné aux élèves comprend huit questions axées sur la langue catalane et son mode de communication. Les questions 6 et 7 ciblent les stratégies de communication. Nous demandons aux élèves de conclure par un commentaire libre sur leur attrait pour la langue catalane. Cependant, vu le jeune âge des élèves de PS, nous avons collecté les données auprès des classes de CP et de CE2.

- Question 1 : « **A casa, parles català ?** »

Par rapport à cette question, nous voulions déterminer si les élèves discutaient en catalan au sein de leur foyer et ainsi nous permettre de recouper les résultats avec ceux des questions 4 et 5 des parents.

Tableau 22 : Réponses par classes enquêtées des élèves parlant le catalan ou non au sein de leur foyer

CP			CE2		
Réponse	Elèves	%	Réponse	Elèves	%
Oui	7	64	Oui	5	25
Non	4	36	Non	15	75
TOTAL	11	100	TOTAL	20	100

Il s'avère que les résultats s'entrecroisent. En effet, les élèves de CP répondent en grande majorité « oui » à 64% alors que ceux de la classe de CE2 donnent 75% de « non ». Les élèves en cours immersif sont donc plus productifs à la maison.

Alors que les élèves de CE2 ont une élocution plus approfondie de la langue catalane et ont acquis une certaine habileté linguistique, nous constatons que le résultat négatif à la question posée ici pourrait nous faire penser à un relâchement communicationnel envers la L2 dans le contexte familial et qui pourrait être induit par l'introduction du français dans le cours bilingue. Mais, il faut se rappeler que certains parents ont répondu aux questions 4 et 5 : en reprenant les résultats de la classe de CE2, 20% des parents parlent le français/catalan avec leurs enfants et 15% des élèves parlent le français/catalan avec leur frère ou leur sœur. Les 25% de réponses positives à la question 1 correspondent donc plus ou moins à ces pourcentages.

Par contre, les résultats précédents des parents de la classe de CP ne correspondent pas aux chiffres annoncés ici. En effet, 36% des parents parlent le français/catalan et 9% des élèves discutent en catalan avec les frères et sœurs. Comment expliquer les 64% de « oui » des élèves à la question 1 « **A casa, parles català ?** » En y réfléchissant, les élèves ont dû tenir compte de la communication envers d'autres personnes que les parents alors que ceux-ci avaient répondu à une question que nous avons limitée à la dyade parentale.

- Question 2 : « **Amb qui parles català a casa ?** (hi pot haver més d'una resposta) »

En rapport avec la question précédente, les personnes parlant le catalan avec l'élève au sein du foyer peuvent éclairer sur les liens de parenté et sur la performance communicative dans la famille. Nous avons spécifié sur le questionnaire les différents liens familiaux permettant aux élèves de cocher la ou les réponses.

Tableau 23 : Liens de parenté des personnes parlant le catalan avec l'élève au sein du foyer et par classes enquêtées

PERSONNES	CLASSES	
	CP	CE2
Père	1	6
Mère	5	3
Frère/Sœur	5	4
Grand-père/Grand-mère	8	6
Autre personne	2	4
Sans réponse	1	7
TOTAL	22	30

Le tableau 23 montre des résultats assez disparates entre les deux classes. En effet, pour la classe de CP, huit élèves parlent le catalan avec les grands-parents. En deuxième position se trouvent à égalité la mère et le frère/sœur. Dans la classe de CE2, en revanche, sept personnes n'ont pas répondu. Ensuite, ce sont les pères et les grands-parents qui parlent la langue catalane avec l'élève. Par rapport aux totaux des classes, nous constatons que nous avons 11 réponses supplémentaires au CP et 10 en plus au CE2 puisque plusieurs réponses étaient acceptées. Dans la figure 30, nous tenterons d'analyser les résultats en pourcentages.

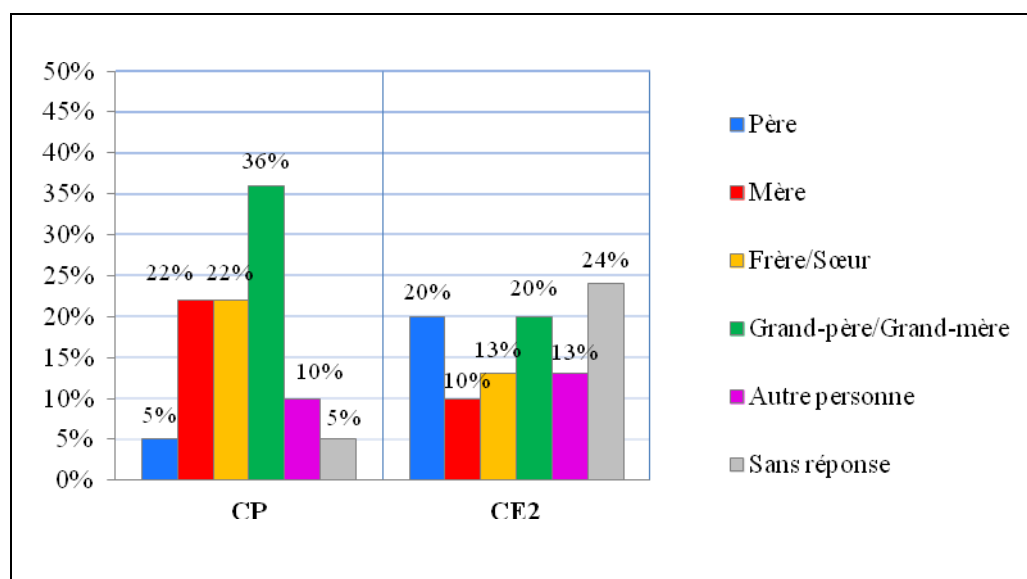


Figure 30 : Tri en % et par classes enquêtées des personnes parlant le catalan avec l'élève dans son foyer

L'histogramme en colonnes est présenté avec un axe maximum de 50% pour plus de lisibilité. En premier lieu, nous remarquons une fréquence élevée de communication en catalan avec les grands-parents de la classe de CP (36%) alors qu'elle est de 20% au CE2. En deuxième lieu, une nette différence est relevée entre les deux classes, concernant la communication avec le père : 5% au CP contre 20% au CE2. A l'inverse, les mères présentent un résultat important (22%) en classe de CP et un autre plus bas en classe de CE2 (10%). Egalement, les frères/sœurs représentent 22% au CP contre 13% dans l'autre classe. Les autres personnes constituent entre 10 et 13 % de la communication familiale.

Enfin, les non-réponses sont assez élevées dans la classe de CE2 (24%), ce qui confirme les 75% d'élèves ne parlant pas catalan à la maison. Paradoxalement, certains de la classe de CE2 ayant répondu non à la question 1, ont quand même donné les liens de parenté des personnes avec qui ils parleraient le catalan, faussant par la même occasion le résultat de la question 1 (méprise sur la question 1?). En voici deux exemples :

1. A casa, parles català ? Si • No •

2. Amb qui parles català a casa ? (hi pot haver més d'una resposta)

Pare • Mare • Germà/Germana • Àvi/Àvia • Altra persona •

Figure 31 : Extrait n° 1 d'un questionnaire de réponses d'un élève de CE2

1. A casa, parles català ? Si • No •

2. Amb qui parles català a casa ? (hi pot haver més d'una resposta)

Pare • Mare • Germà/Germana • Avi/Àvia • Altra persona •

Figure 32 : Extrait n° 2 d'un questionnaire de réponses d'une élève de CE2

Au moment de l'élaboration du questionnaire des élèves, nous aurions dû préciser la nécessité de répondre à la question 2 uniquement si la réponse à la question 1 était positive. La question 2 a certainement prêté à confusion les élèves invités à y répondre malgré tout.

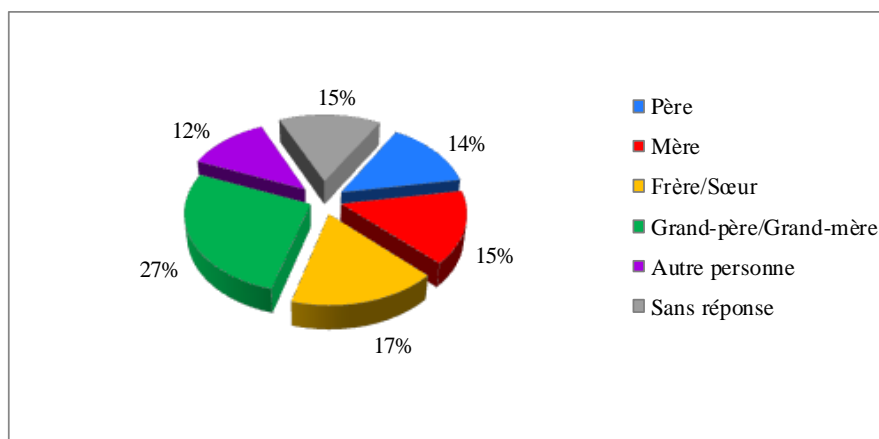


Figure 33 : Répartition totale en % des personnes parlant le catalan avec l'élève dans son foyer pour l'ensemble des deux classes

En observant la figure 33, il se démarque 27% de communication en catalan avec les grands-parents et 17% avec les frères/sœurs. Sachant que les résultats de la question 5 destinée aux parents donnaient 3% de communication en catalan et 8% de communication en français/catalan entre élèves et frères et sœurs, les données présentées ici sont largement au-dessus (17%).

Les mères arrivent en troisième position à égalité avec les « sans réponses » soit 15%. Ensuite, les pères sont évalués à 14%. Si nous les comparons avec les chiffres de la question 4 prévue pour les parents qui annoncent un pourcentage de 28% de communication entre parents et enfants, ici la somme des deux produits donne 29%, validant ainsi un résultat harmonieux. Finalement, les autres personnes constituent aussi un bon

résultat avec 12% et nous pouvons imaginer qu'elles font référence à un(e) oncle/tante, un(e) cousin/cousine, etc.

- Question 3 : « **A l'escola, parles català amb els teus companys ?** »

La communication étant importante à l'école, nous voulons connaître l'impact du catalan entre camarades. Le tableau 24 compile les réponses avec le pourcentage :

Tableau 24 : Réponses par classes enquêtées des élèves parlant le catalan ou non avec leurs camarades au sein de l'école

CP			CE2		
Réponse	Elèves	%	Réponse	Elèves	%
Oui	3	27	Oui	4	20
Non	8	73	Non	16	80
TOTAL	11	100	TOTAL	20	100

Pour les deux classes, les élèves ont répondu majoritairement « non » au fait de parler catalan avec les camarades au sein de l'école (quel que soit le lieu). La classe de CE2 présente le plus grand pourcentage : 80% contre 73% au CP. Nous allons étudier dans la question suivante quels sont les lieux où se parlent les élèves dans l'institution scolaire.

- Question 4 : « **Quan parles català amb els teus companys ?** (hi pot haver més d'una resposta) »

Notre question fut mal posée car le “quan” implique le temps (quand ?) ; nous aurions donc dû écrire “On parles...”, le “on” impliquant le lieu. Cependant, les différentes réponses étaient proposées d'office et les élèves devaient entourer leur(s) choix.

Tableau 25 : Nom des lieux par classes enquêtées où les élèves parlent le catalan avec leurs camarades

LIEUX	CLASSES	
	CP	CE2
En classe	8	15
Dans la cour	2	4
En dehors de l'école	0	1
Sans réponse	1	4
TOTAL	11	24

La dominante qui en ressort se rapporte à la classe elle-même avec 23 élèves (8 élèves au CP et 15 au CE2). Ensuite, c'est dans la cour que les élèves communiquent en catalan avec 6 sujets au total. Cinq élèves n'ont pas répondu et une seule précise parler catalan avec ses amis en-dehors de l'école.

La figure 34 répartit dans chaque classe les données en pourcentages afin de pouvoir les comparer :

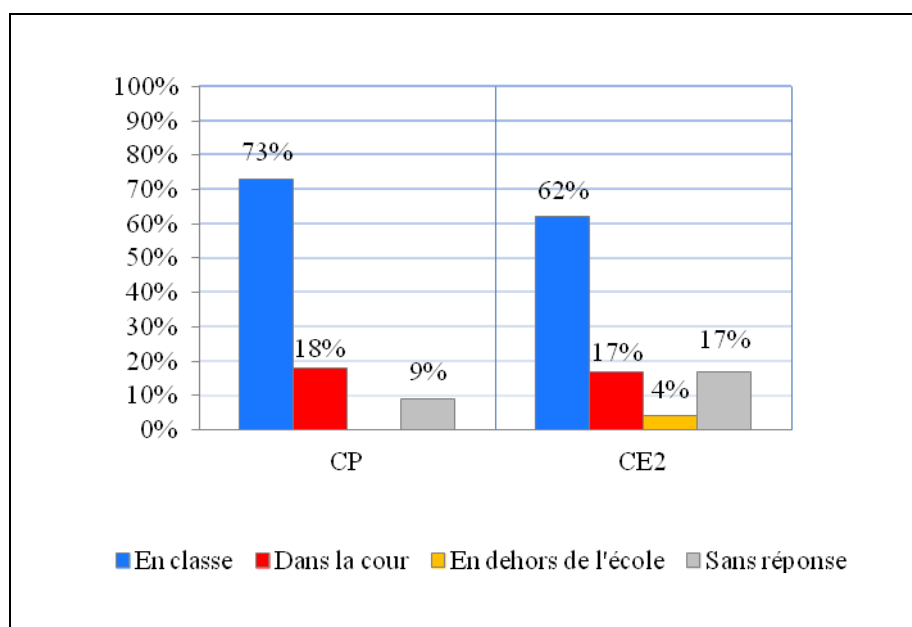


Figure 34 : Tri en % et par classes enquêtées des lieux où l'élève parle le catalan avec ses camarades

Les fréquences des réponses « en classe » apparaissent élevées avec 73% pour la classe de CP et 62% pour celle de CE2. Le lieu « dans la cour » est quasiment égal entre les deux classes (18%). 4% concernant le « en dehors de l'école » sont présents dans la classe de CE2 uniquement. Par contre, certains n'ont pas donné suite à cette question parce qu'ils ne parlent pas catalan avec leurs amis.

La classe est donc le lieu privilégié de la communication entre pairs ou entre élèves et professeurs. La cour, en soi, est un lieu où le temps est éphémère, un lieu où le jeu et la détente priment sur la communication immersive ou bilingue. Lorsque les élèves retournent en classe, ils se posent et s'imprègnent de ce lieu de transmission et de diffusion. Leurs sens y sont décuplés afin que leurs apprentissages s'accomplissent au mieux. L'enjeu est de réussir à l'école, et encore plus, de réussir dans un cursus immersif ou bilingue. La figure 35 présente donc un graphique par secteurs pour mieux visualiser la totalité des réponses :

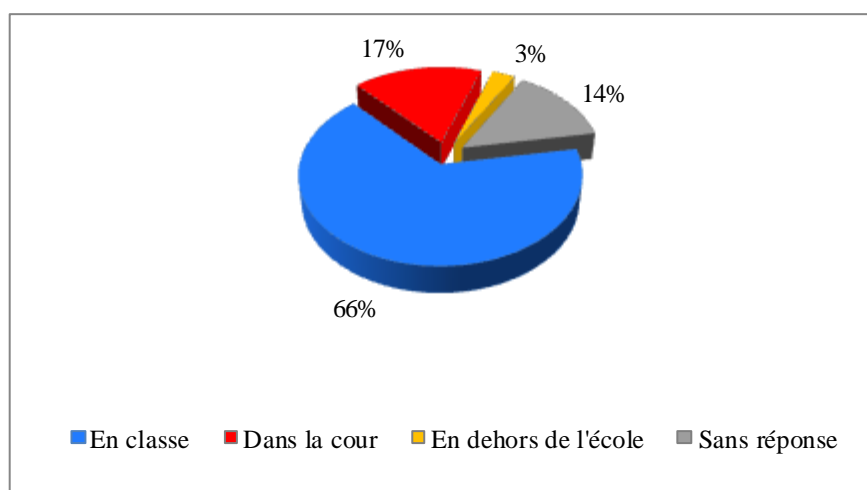


Figure 35 : Répartition en % des lieux où l'élève parle le catalan avec ses camarades pour l'ensemble des deux classes

Les résultats donnent la classe à 66% comme lieu idéal pour parler le catalan puis 17% sont représentatifs de la cour. Cependant, 14% ne discutent pas entre eux en catalan. Seulement 3% suggèrent l'extérieur de l'école comme lieu de communication en langue « régionale ».

- Question 5 : « **Per tu, què te va ajudar a aprendre el català ?** (hi pot haver més d'una resposta) »

Puisque nous étudions la communication, nous avons tenté de savoir quelles sont les compétences dont les élèves tiennent compte pour apprendre la langue catalane.

Tableau 26 : Compétences envisagées par les élèves des classes enquêtées aidant à l'apprentissage du catalan

COMPETENCES	CLASSES	
	CP	CE2
Parler	8	13
Ecouter	8	17
Lire	6	6
Ecrire	6	6
TOTAL	28	42

Le tableau présente les quatre compétences linguistiques essentielles de l'apprentissage d'une langue : parler, écouter, lire et écrire. Dans l'ensemble, les résultats sont presque identiques entre les classes sauf pour « parler » (pour 13 sujets de la classe de CE2) et « écouter » (pour 17 élèves de la même classe), la compétence « écouter » étant la plus importante. Les minima sont les compétences « lire » et « écrire » avec 6 élèves pour chacune d'entre elles et dans chaque classe. Voici le tri en pourcentage de ces compétences pour chaque classe :

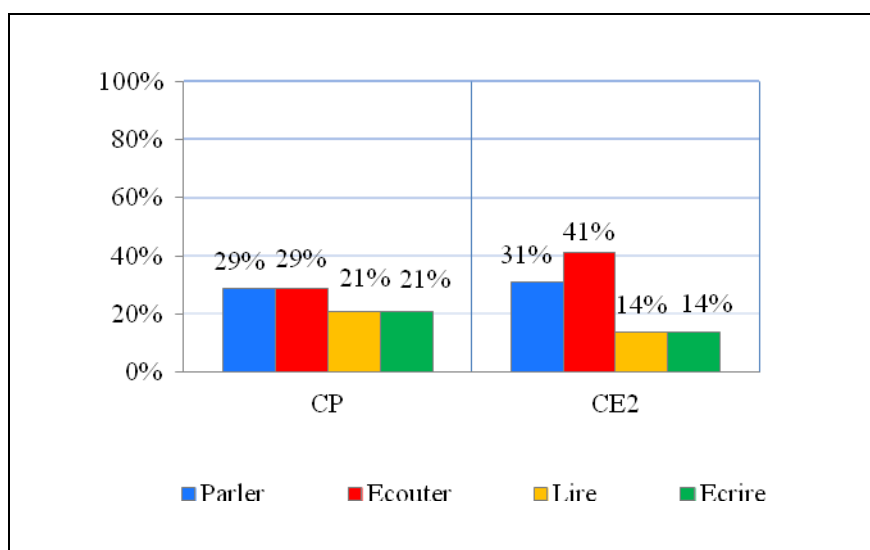


Figure 36 : Tri en % et par classes enquêtées des compétences envisagées par les élèves aidant à l'apprentissage du catalan

La compétence « écouter » de la classe de CE2 se démarque légèrement des autres colonnes. Les performances de « parler » sont presque similaires à 2 points près : 29% en CP et 31% en CE2. Nous notons une baisse légère des compétences « lire » et « écrire »

de la classe de CP (21%) à la classe de CE2 (14%). « Ecouter » est donc de première importance pour les élèves, suivi de « parler », correspondant ainsi aux deux activités primordiales de la communication en langue « régionale » ou non et, qui plus est, à la transmission orale du professeur envers les élèves.

Voici la répartition totale des compétences :

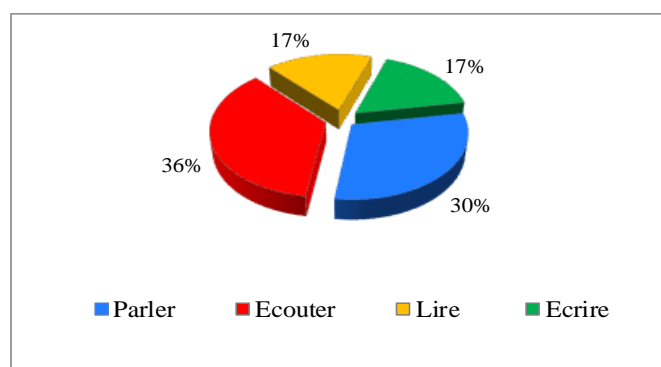


Figure 37 : Répartition en % des compétences envisagées par les élèves aidant à l'apprentissage du catalan pour l'ensemble des deux classes

36% sont donc dédiés à la compétence « écouter » et 30 % à la compétence « parler ». « Lire » et « écrire » représentent chacun 17% des compétences aidant à apprendre le catalan. Les deux premières compétences visent l'oral, la compétence « lire » s'adresse à l'oral et à l'écrit et enfin le « écrire » cible ce qui est marqué.

- Question 6 : « **Quan la mestra et parla en català, fas atenció a què ?** (hi pot haver més d'una resposta) »

Afin d'étudier les stratégies de communication au sein de la classe, nous avons pensé demander aux élèves d'entourer les quatre éléments de communication para verbale et non verbale de l'enseignante qu'ils considéraient comme importants lors de discours en catalan.

Nous constatons 15 élèves de CE2 ayant choisi l'élément para verbal « le ton de sa voix » alors qu'en classe de CP, ils sont 7. Tous les autres éléments non verbaux sont pris en compte par peu d'élèves (entre 2 et 3) sauf pour « le regard » où 7 sujets du CE2 le considèrent important.

Tableau 27 : Eléments de communication para verbale et non verbale de l'enseignante pris en compte par les élèves dans les classes enquêtées

PARA VERBAL ET NON VERBAL	CLASSES	
	CP	CE2
Le ton de sa voix	7	15
Son regard	2	7
Ses mains	2	3
Sa posture	2	2
TOTAL	13	27

En observant l'histogramme de la figure 38, « le ton de sa voix » représente 55% en CP et 56% au CE2. En revanche, les éléments comme le regard, la main ou la posture sont minimisés par les élèves avec pour la classe de CP une concordance de 15% pour le trio non verbal. Par contre, 26% sont consacrés au « regard » pour les élèves de CE2 qui ne reconnaissent qu'à 11% « les mains » et qu'à 7% « la posture » comme des éléments à prendre en compte lorsque la maîtresse parle.

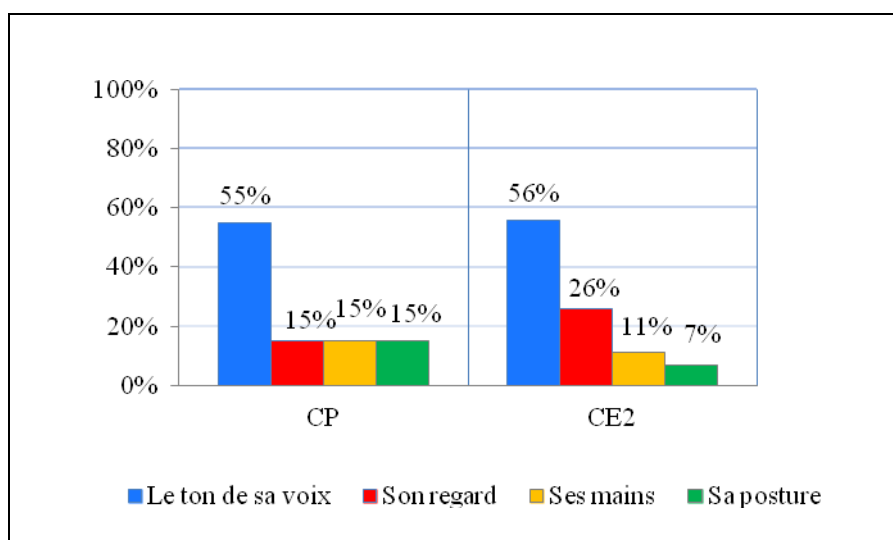


Figure 38 : Tri en % et par classes enquêtées des éléments de communication para verbale et non verbale de l'enseignante pris en compte par les élèves

En répartissant les éléments dans un graphique (Figure 39), nous nous apercevons que « le ton de sa voix » représente un peu plus de la moitié des élèves ayant choisi cet élément. Les autres éléments non verbaux font pâle figure allant de 10 à 22%.

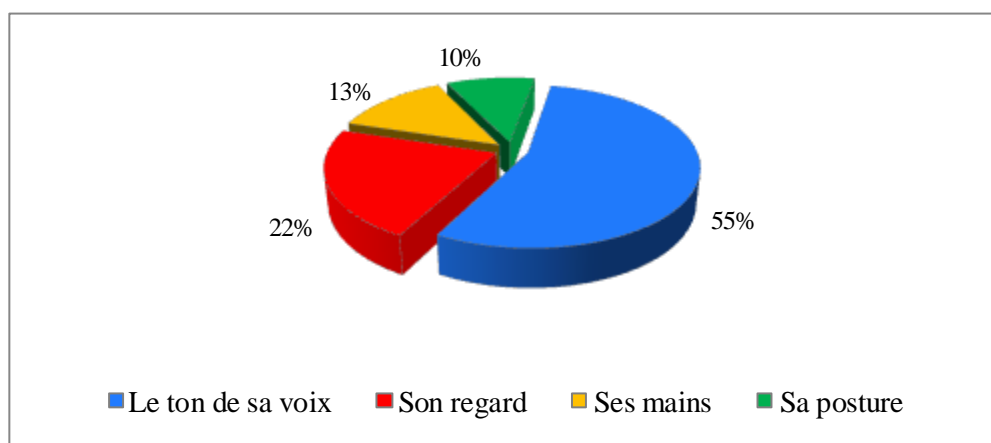


Figure 39 : Répartition en % des éléments de communication para verbale et non verbale de l'enseignante pris en compte par les élèves pour l'ensemble des deux classes

Encore une fois, en corrélant la compétence principale qu'est « écouter » dans la question précédente, à celle para verbale de la présente question, nous constatons une redondance consacrée à la communication orale, voire auditive. L'écoute permet la perception du message par le récepteur et la tonalité de la voix à déterminer la flexibilité phonétique de la langue. Les fonctions conative et métalinguistique suggérées par Jakobson sont sans nul doute impliquées dans l'apprentissage du catalan.

- Question 7 : « **A vegades en classe, si tens dificultats per trobar una paraula en català, què fas ?** (3 respostes al màxim) »

Nous ciblons ici les diverses SC comme la reformulation, la sollicitation, la compensation, le non verbal ou l'évitement. Les élèves ont pris leur temps pour répondre à la question et nous savons bien que parfois, il est difficile de s'analyser soi-même et de décrire une attitude ou un comportement vis-à-vis d'un discours. Nous les avons guidés avec dix réponses à cocher que nous avons reconstituées dans le tableau 28.

Plusieurs élèves ont donné plus d'une réponse car nous en avons 16 de plus en CP et 24 réponses supplémentaires au CE2. Le maximum est atteint dans la troisième proposition « Tu dis la parole en français ? » en classe de CE2 (10 élèves l'ayant choisie). En deuxième position, la proposition « Tu espères que la maîtresse te le dise ? » est sélectionnée par 9 élèves de CE2. Enfin, arrive en troisième position la question « Tu essaies de trouver le mot en catalan tout seul ? » que 8 élèves de chaque classe ont choisie. L'alternance codique apparaît comme la solution « refuge » chez les élèves bilingues (CE2), peut-être dû au fait du discours polyphonique entre le français et le catalan dès le cycle 3.

Par contre, la classe immersive (CP) présente un maximum de réponses à la première proposition, qui cible la stratégie de résolution « trouver le mot en catalan tout seul ».

Tableau 28 : Stratégies de communication utilisées par les élèves des classes enquêtées lors d'une difficulté de production orale en catalan

STRATEGIES DE COMMUNICATION	CLASSES	
	CP	CE2
Tu essaies de trouver le mot en catalan tout seul ?	8	8
Tu essaies de donner un autre mot en catalan ?	1	7
Tu dis la parole en français ?	4	10
Tu essaies de donner l'explication du mot en catalan ?	3	2
Tu essaies de donner l'explication du mot en français ?	1	3
Tu espères que la maîtresse te le dise ?	4	9
Tu espères qu'un ami te le dise ?	1	3
Tu mimes le mot ?	1	0
Tu deviens nerveux(-euse) ?	1	0
Tu ne dis rien ?	3	2
TOTAL	27	44

Afin de comparer l'évolution des SC, nous les avons triées dans un histogramme (figure 40, page suivante).

La stratégie de résolution autonome axée sur la L2 (première proposition) présente 30% de résultats en classe de CP, faisant de cette stratégie la plus élevée de toutes, y compris entre les deux classes.. Les élèves, étant en immersion, sont plus enclins à chercher des mots que les bilingues qui ont déjà un acquis lexical. Avec 18% au CE2, la stratégie est relativement moyenne mais fait partie des trois meilleures SC de cette classe.

La proposition basée sur la synonymie « Tu essaies de donner un autre mot en catalan ? » est très peu présente au CP (4%) alors qu'elle indique 16% des enquêtés du CE2. Cette stratégie de compensation est intéressante car l'élève puise dans ses ressources lexicales afin de produire l'énoncé voulu.

L'alternance codique, qui est une stratégie de compensation, est fortement marquée au CE2 avec 22% contre 14% dans la classe de CP. Cela s'explique par la fluidité des deux langues qui se ressemblent beaucoup et par le bilinguisme dominant au cycle 3.

La quatrième suggestion est une stratégie de reformulation provoquée par le feedback car elle permet de définir le niveau de compréhension de l'apprenant d'une L2. Ici, la

reformulation est synonyme d'explicitation, c'est-à-dire que l'élève donnera sa propre définition du terme oublié ou manquant dans son lexique. Nous constatons que cette stratégie montre une fréquence de 11% au CP contre 5% au CE2 ; il est certain qu'au cycle 3, les apprenants bilingues ont un potentiel lexical plus élevé que ceux en immersif, ce qui explique ce faible pourcentage.

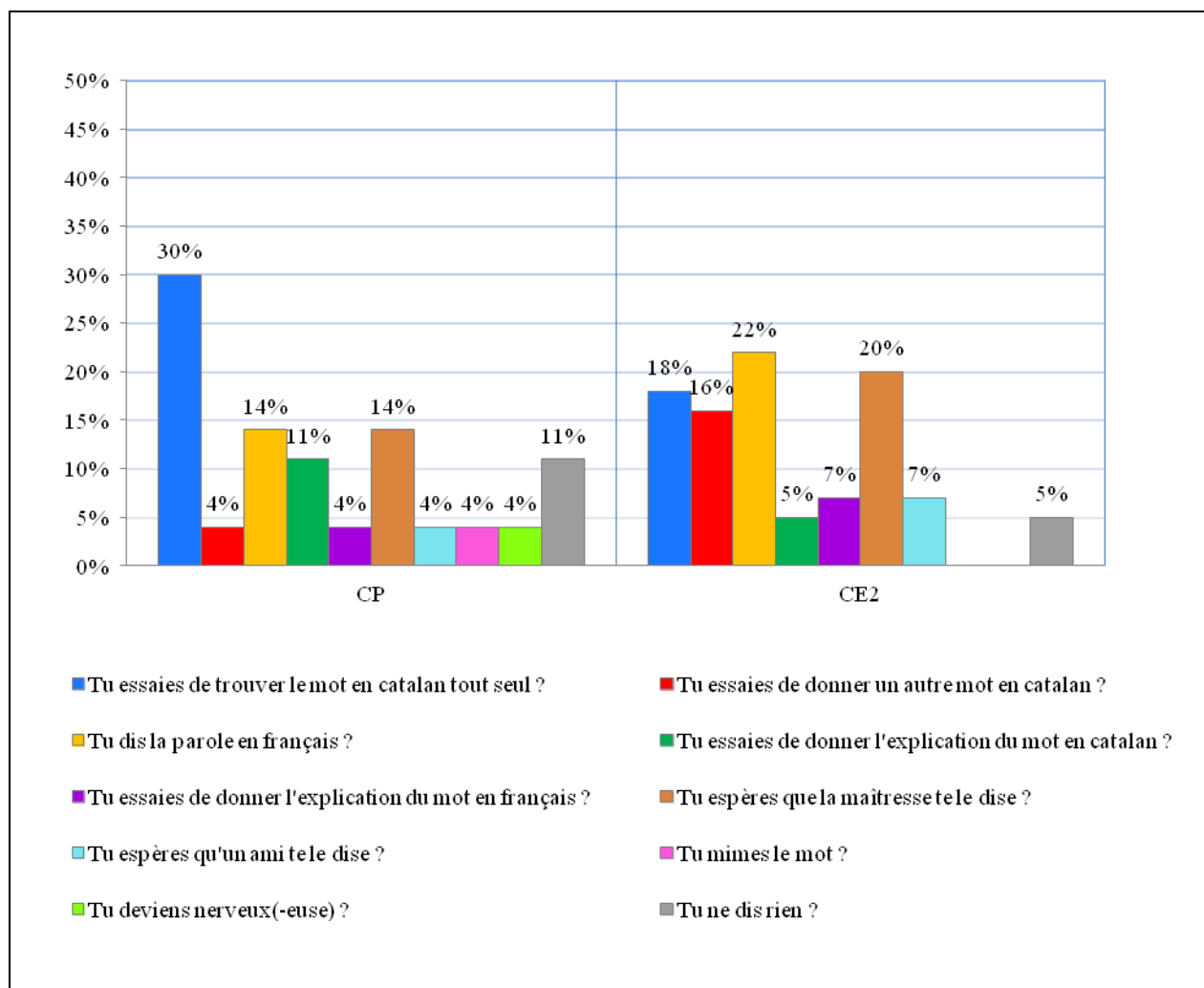


Figure 40 : Tri en % et par classes enquêtées des SC utilisées par les élèves lors d'une difficulté de production orale en catalan

La proposition suivante « Tu essaies de donner l'explication du mot en français ? » indique la même SC que la précédente, sauf qu'elle est axée sur la L1. Les résultats ne sont guère plus élevés : 4% au CP et 7% au CE2. Un élève ayant légitimement des difficultés à fournir le discours en langue « régionale » empruntera sans détours sa langue maternelle afin de le résoudre, du fait qu'au CP il n'y a pas d'immersion « drastique » en L2, les élèves étant autorisés à parler en L1. La classe de CE2 étant bilingue, les apprenants utilisent plus volontiers la langue française s'ils sont soumis à un obstacle linguistique.

La stratégie de sollicitation par l'appel à l'aide est la sixième suggestion abordée par « Tu espères que la maîtresse te le dise ? ». A 14%, elle se trouve à égalité avec la proposition n° 3 dans la classe de CP mais augmente à 20% chez les sujets de CE2. Par contre, le terme « espères » n'est peut être pas approprié pour cette stratégie : la formule privilégiée aurait dû être « Tu demandes de l'aide à la maîtresse ? ». En effet, « espérer » n'est pas une demande d'aide mais une attente personnelle de l'apprenant qui ne pourrait s'exprimer que par une pause, un silence. Cela correspondrait alors à la stratégie d'évitement par réduction du message ou rupture totale de celui-ci. Nous avons quand même tenu compte des résultats puisque l'énoncé « te le dise » suppose le soutien de l'enseignante.

La proposition qui suit est dans la même optique d'appel à l'aide mais cette fois-ci dirigée vers un camarade de la classe. 4% pour le CP et 7% au CE2 sont recensés ; ces pourcentages sont nettement inférieurs à la proposition précédente. Ils induisent que l'appel à l'aide envers la maîtresse a plus de retentissement que celui envers les amis car l'enseignante est la plus compétente dans le domaine de la langue catalane.

« Tu mimes le mot ? » suggère la communication non verbale. La classe de CP est la seule à avoir répondu à 4%. Comme nous l'avons rappelé un peu plus haut, les apprenants bilingues ont un lexique plus étoffé que les élèves en immersion et n'ont donc pas recours à cette stratégie.

L'avant-dernière proposition récolte aussi 4% dans la classe de CP. La nervosité implique souvent des éléments kinésiques comme les gestes communicatifs et extracommunicatifs ou des expressions faciales mais aussi des éléments para verbaux (l'intonation, le ton, le rythme). La nervosité est surtout une conséquence du problème rencontré par l'apprenant de L2 et ne peut être considérée comme une stratégie. Cependant, elle peut amener indirectement l'enseignante à aider l'élève ou à détourner son attention vers un autre apprenant.

Enfin, la dernière formule « Tu ne dis rien » suppose la stratégie d'évitement avec l'abandon du message. Une nette différence se démarque entre les deux classes : 11% des élèves du CP ont choisi cette stratégie contre 5% des apprenants du CE2.

La figure 41 expose la totalité des SC utilisées des deux classes.

En premier lieu, les trois segments les plus importants sont :

- à 23% la stratégie de résolution (en L2) ;
- à 20% la stratégie de compensation (l'alternance codique) ;
- à 18% la stratégie de sollicitation (l'appel à l'aide à la professeure).

Les apprenants des deux classes privilégient d'abord la résolution du discours dans la langue cible et dans un deuxième temps, ils peuvent alterner avec la langue française. Enfin, les élèves peuvent être amenés à solliciter l'enseignante afin qu'elle résolve l'obstacle rencontré.

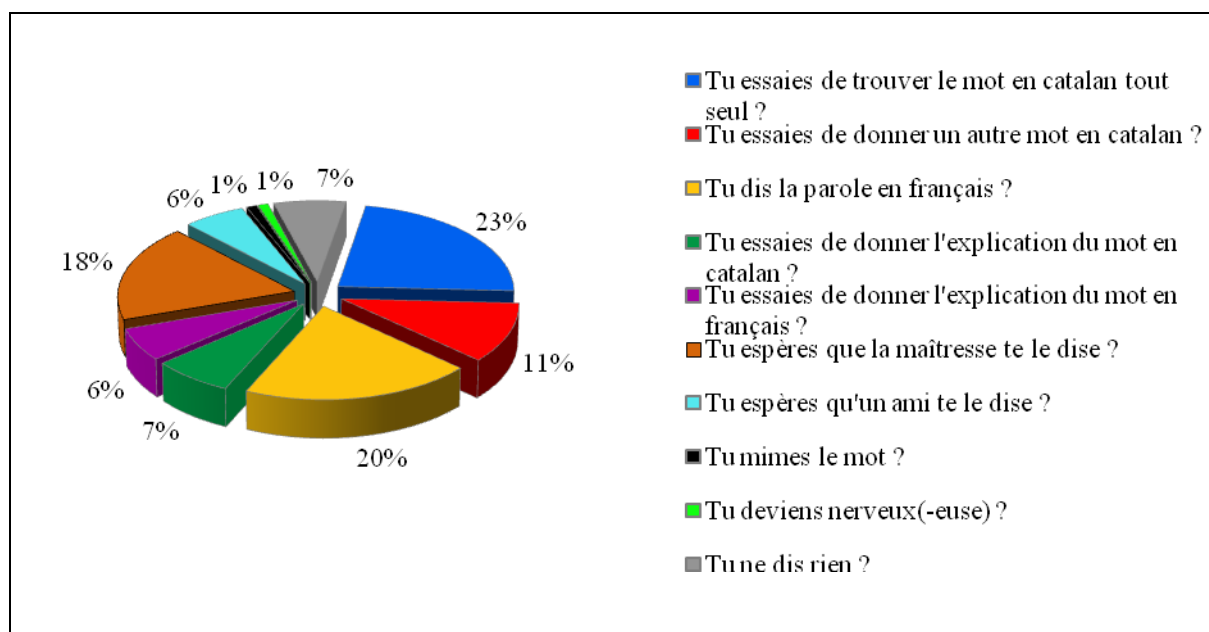


Figure 41 : Répartition en % des SC utilisées par les élèves lors d'une difficulté de production orale en catalan pour l'ensemble des deux classes

En deuxième lieu, les quatre segments les moins utilisés par les sujets sont :

- à 6% la stratégie de reformulation (en L1) ;
- à 6% la stratégie de sollicitation (l'appel à l'aide à un ami) ;
- à 1% la stratégie de compensation (le non verbal) ;
- à 1% la communication non verbale.

Nous constatons que le non verbal n'est pas pris en compte par les élèves car la priorité est de réaliser l'énoncé jusqu'au bout, de manière verbale. Solliciter l'aide d'un ami est également peu effectué du fait que l'élève est le locuteur principal.

• Question 8 : « **Què t'agrada més dins la llengua catalana ?** »

Les sujets avaient carte blanche pour laisser leurs commentaires dans un cadre. Nous avons donc répertorié trois thèmes et que nous avons classés par ordre alphabétique dans le tableau 29 avec les réponses correspondantes.

Tableau 29 : Thèmes généraux recensés sur l'attrait de la langue

LES COMPETENCES	LA CULTURE	LA LANGUE
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Ecouter la maîtresse</i> - <i>Ecrire en catalan</i> - <i>Lire en catalan</i> - <i>Parler en catalan</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>La musique catalane</i> - <i>Le drapeau catalan</i> - <i>Les chansons catalanes</i> - <i>Les fêtes catalanes</i> - <i>Les livres catalan</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Apprendre une langue différente du français</i> - <i>C'est bien d'apprendre le catalan</i> - <i>Etre bilingue</i> - <i>Facilité de la langue</i> - <i>L'accent catalan</i> - <i>La communication</i> - <i>Langue agréable</i> - <i>Le son</i>
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Sans réponse</i> - <i>Tout</i> 		

Nous présentons dans le tableau suivant toutes les réponses par ordre alphabétique.

Nous dénombrons huit élèves de la classe de CE2 ayant répondu à « parler en catalan » : c'est la réponse la plus élevée de la question 8. Trois élèves de CP la considèrent également comme importante. Cinq élèves bilingues ont affirmé « lire en catalan » et quatre autres « écrire en catalan ». En fait, le maximum d'élèves ont confirmé ainsi trois des quatre compétences linguistiques. La compétence « écouter » n'apparaît que chez un élève de CP ce qui est paradoxal avec les résultats de la question 6 puisque cette compétence était l'un des éléments pris en compte par les élèves, avec un résultat de 55% pour la classe immersive.

Tableau 30 : Eléments de réponses des élèves concernant leur attrait pour la langue catalane par classes enquêtées

REPONSES DES ELEVES	CLASSES	
	CP	CE2
Apprendre une langue différente du français	1	
C'est bien d'apprendre le catalan	1	
Ecouter (la maîtresse)	1	
Ecrire en catalan		4
Etre bilingue		1
Facilité de la langue	2	2
L'accent catalan	1	1
La communication	2	
La musique catalane		1
Langue agréable	1	2
Le drapeau catalan		1
Le son		1
Les chansons catalanes	1	3
Les fêtes catalanes	1	2
Les livres catalans		1
Lire en catalan		5
Parler en catalan	3	8
Sans réponse	3	3
Tout		1
TOTAL	17	36

Nous allons donc voir ci-après le tri en pourcentage des réponses des élèves :

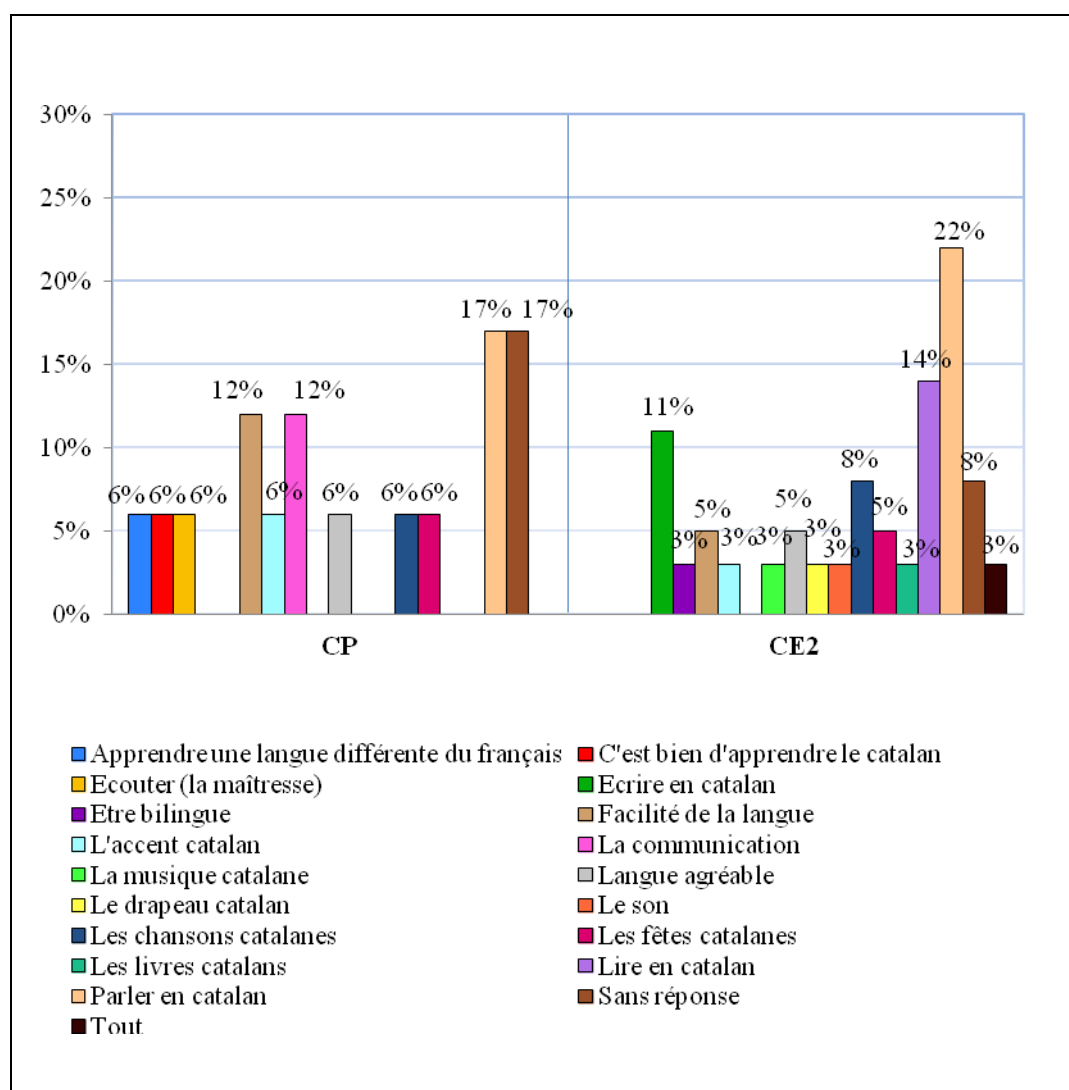


Figure 42 : Tri en % et par classes enquêtées des éléments de réponses des élèves concernant leur attrait pour la langue catalane

Parmi la multitude de réponses, il en ressort trois fréquences importantes entre les deux classes : « parler en catalan » à 17% au CP et 22% au CE2 ainsi que 17% de non-réponses au CP. Ensuite, viennent quatre éléments présentant un résultat moyen : la compétence « lire en catalan » à 14% en classe bilingue, la « facilité de la langue » ainsi que « la communication » à 12% tous les deux dans la classe de cycle 2 et « écrire en catalan » à 11% en CE2.

Enfin, beaucoup d'autres réponses ont des pourcentages identiques comme au cours primaire avec sept éléments présentant 6% chacun. Les données minimum de 3% se

retrouvent toutes au CE2 dont par exemple : le drapeau catalan, le son, les livres... Nous avons relevé onze éléments en classe de CP et quinze réponses chez les bilingues de CE2.

Ci-dessous, nous répartissons la totalité des données en pourcentages dans un graphique à secteurs afin de se rendre compte de l'importance de certaines informations.

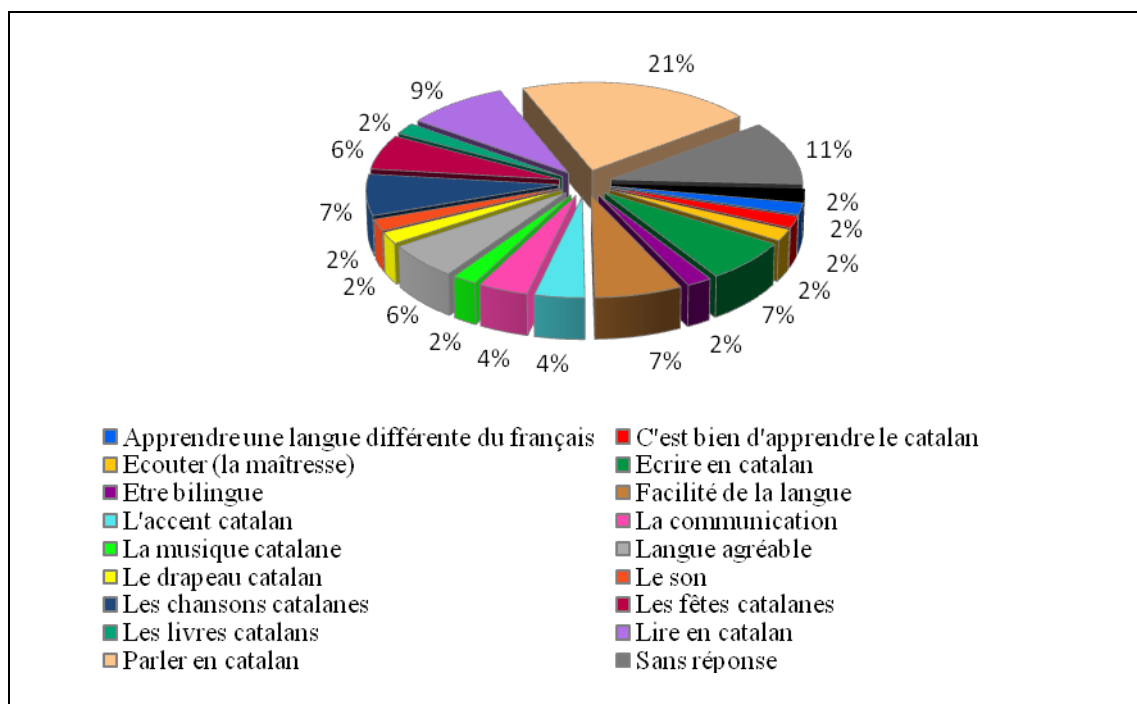


Figure 43 : Répartition en % des éléments de réponses des élèves concernant leur attrait pour la langue catalane pour l'ensemble des deux classes

Nous nous apercevons que l'ensemble des apprenants de l'école Arrels aiment le catalan pour pouvoir le parler à 21% ; en outre, 11% n'ont pas souhaité répondre à la question alors que 9% des élèves aiment « lire en catalan ». Ensuite, trois éléments pourvus de 7% de résultats arrivent en 4^{ème} position : le catalan est une langue facile, « écrire en catalan » et « les chansons catalanes ». Les autres données composent les résultats minimum de l'enquête par questionnaire dont il en ressort, par exemple, des symboles culturels tels que « le drapeau catalan », « les fêtes catalanes », « les livres catalans » ou « la musique catalane ». Le thème de la langue en lui-même n'est pas pris en considération par les jeunes élèves qui privilégient les compétences « parler », « lire » et « écrire ».

Les résultats précédents ont exprimé une préférence pour la langue en général (bilinguisme) que nous ne retrouvons guère ici ou en tout cas, en très petites mesures. Le résultat notable est surtout que les éléments favoris expliquant pourquoi ils aiment la langue catalane sont axés sur les compétences linguistiques, avec une priorité donnée à l'oral (« écouter »). Cette compétence corrobore les résultats des questions 5 et 6.

1.2.- Analyse des entretiens

Nous nous sommes rapprochée des professeures de l'école Arrels afin d'obtenir un rendez-vous pour un entretien semi-directif. Pour chaque entretien, nous souhaitons l'effectuer avec l'enseignante de la classe où nous avons fait le stage, c'est-à-dire la classe de PS et la classe de CE2. Nous avons notamment observé la classe de CP mais ce jour-là, c'était Madame Sandrine Florès qui était chargée des cours.

Avant de commencer chaque entretien, nous avons relevé auprès des enseignantes différentes informations comme leur lieu de naissance, leur apprentissage du catalan et leurs études. Nous les présentons dans les tableaux 31 et 32.

Tableau 31 : Enseignante de l'école maternelle Arrels

CLASSE	NOM	AGE	NAISSANCE	APPRENTISSAGE DU CATALAN	ETUDES DE CATALAN
PS	Magali PAGES	31	Perpignan	Familial (arrière-grand-mère et grand-mère)	Doctorat en sociologie

Cinq professeures ont confirmé avoir appris le catalan dans leur entourage familial, souvent avec les parents ou grands-parents (et même arrière-grand-mère) dont deux précisent « catalan passif », ce qui veut dire qu'elles ont entendu et compris le catalan, considéré comme seconde langue, mais sans le parler. Une seule enseignante n'a jamais appris ou parlé le catalan avec son entourage, l'ayant acquis essentiellement durant ses études. Deux professeures ont bénéficié du bilinguisme familial.

Comme nous le constatons, sur six enseignantes, cinq ont poursuivi leurs études à l'Université et quatre y ont étudié le catalan. Une seule d'entre elles a commencé les études de la langue « régionale » au collège et a des origines andalouses. Une professeure n'a pas fait d'études de catalan mais a bénéficié du bilinguisme familial.

Tableau 32 : Enseignantes de l'école primaire Arrels

<i>CLASSE</i>	<i>NOM</i>	<i>AGE</i>	<i>NAISSANCE</i>	<i>APPRENTISSAGE DU CATALAN</i>	<i>ETUDES DE CATALAN</i>
<i>CP</i>	<i>Elena GUAL</i>	<i>51</i>	<i>Perpignan</i>	Catalan passif (avec le père)	<i>Université de Barcelone</i>
<i>CE1</i>	<i>Francesca GIMENEZ</i>	<i>42</i>	<i>Argelès-sur- Mer</i>	<i>Famille andalouse</i>	-Collège d'Elne -Lycée -Université de Perpignan
<i>CE2</i>	<i>Sandrine FLORES</i>	<i>31</i>	<i>Perpignan</i>		-Lycée -Université de Perpignan
<i>CM1</i>	<i>Séverine BATLLE</i>	<i>34</i>	<i>Perpignan</i>	<i>Catalan passif</i>	-Lycée -Université de Perpignan
<i>CM2</i>	<i>Sonia VILASECA</i>	<i>37</i>	<i>Perpignan</i>	<i>Familial (avec le grand-père et avec sa mère qui l'apprenait aussi)</i>	

Afin de valider nos hypothèses de départ, nous avons souhaité effectuer deux entretiens semi-directifs basés sur une feuille de route, sorte de fil conducteur¹⁰⁶ établi au préalable, qui propose deux grands thèmes : aspects linguistiques et stratégies diverses. Ce fil conducteur va nous permettre d'analyser transversalement les énoncés produits.

Concernant le dispositif, nous avons enregistré les entretiens à l'aide du caméscope Samsung 42x Intelli-zoom avec un pied Vanguard MK-3. Cet instrument numérique effectue des enregistrements au format MP4. L'appareil a été, à chaque fois, posé sur une table afin de privilégier l'enregistrement audio.

Au départ, nous avons eu quelques difficultés pour convenir d'un rendez-vous avec Madame Sandrine Florès, l'enseignante avec qui nous avons effectué notre stage, du fait que nous étions dépendantes de nos horaires respectifs. Cependant, lorsque Madame

¹⁰⁶ Cf. Annexe J

Florès nous eut conviée à venir un jour quelconque entre midi et deux, nous décidâmes de nous y rendre le vendredi 08 juin 2012 à 12 h 30. Nous la trouvâmes en salle de détente avec les autres enseignantes des cycles 2 et 3 à la pause du déjeuner. Malheureusement, elle devait se rendre à un rendez-vous urgent, ce qui nous obligeait à reporter l'entretien.

C'est donc, avec convivialité, que la directrice Madame Elena Gual et enseignante de la classe de CP, nous invita à rester afin de nous entretenir ensemble. Cet entretien comprend également des segments discursifs des autres professeures présentes ce jour-là qui y participèrent spontanément. Notre premier entretien a duré 0 h 21 min 47 s et en avons produit une transcription.¹⁰⁷

En ce qui concerne la classe de Petite Section, l'enseignante Magali Pagès nous a reçu le vendredi 15 juin 2012 à 13 h 30. Le deuxième entretien¹⁰⁸, guidé par la même feuille de route, a duré 0 h 20 min 41 s.

L'entretien n° 1

L'élément qui nous a le plus frappé est la spontanéité de la langue « régionale » des interviewées malgré le catalan « passif » pour plusieurs d'entre elles et un apprentissage de la langue catalane par le biais de cursus scolaire et universitaire pour d'autres. Le fait est qu'elles ont surtout un acquis d'expériences en tant qu'enseignantes bilingues. Certaines professeures viennent d'Andorre et d'Andalousie mais ne sont pas considérées comme des enseignantes étrangères puisqu'elles vivent toutes dans le département des Pyrénées-Orientales depuis de nombreuses années, les confortant ainsi dans leur appartenance au groupe socioculturel de la Catalogne Nord.

Pour ce qui est de l'origine de l'école, elle fut à la base créée par l'association Arrels avec une volonté de « catalaniser » à tous les niveaux (c'est-à-dire dans l'enseignement, les médias, la culture...) notre département. La proximité quasi immédiate de la frontière espagnole (et donc de la Catalogne) est d'une grande importance puisque l'école Arrels fait partie d'un réseau multinational nommé « projet Phénix », permettant à des élèves français et catalans de correspondre et de se rencontrer. Même si la France et l'Espagne sont deux pays différents, ils convergent tous les deux vers une seule et même culture catalane sur bien de nombreux aspects et de par aussi le même territoire : les Pays Catalans.

Le thème de la linguistique a donc été abordé par de multiples aspects. Il en découle qu'au niveau de l'enseignement, l'immersion et le bilinguisme sont positifs pour les élèves. Etant donné que l'école suit rigoureusement les programmes nationaux de l'Education Nationale et qu'elle respecte la parité horaire dans les classes bilingues (diminution des

¹⁰⁷ Cf. Annexe K

¹⁰⁸ Cf. Annexe L

heures en catalan et augmentation de celles en français), l'école Arrels promeut une éducation basée sur la pédagogie mais aussi sur la linguistique. Les compétences que les élèves acquièrent selon le niveau leur permettront plus tard de les valider dans leur futur portfolio du *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

Cependant, nous avons bien senti que les propos sur la langue « régionale » se démarquaient de la volonté d'une corrélation de toutes les langues. La mise en place des compétences prédomine dans le CECR mais, comme le souligne Sandrine Florès, elles ne peuvent être suivies au pied de la lettre dans les classes bilingues, catalan langue « régionale », étant donné le contexte immersif qui les précède. En effet, le CECR veille à un dispositif d'apprentissage des langues étrangères (comme les jeux de rôle) qui ne peut être en adéquation avec la langue « régionale » puisque les langues étrangères ne sont enseignées que dès le CE1, avec un nombre d'heures annuelles beaucoup plus minime que celles consacrées aux langues régionales en cursus immersif et bilingue.

Par contre, les quatre compétences qualifiées au niveau européen se retrouvent « naturellement » dans les cours des enseignantes : Sandrine Florès confirme ainsi l'aptitude des élèves à mieux écrire en catalan qu'en français du fait de sa phonétique beaucoup plus pragmatique. De surcroît, lire dans la langue cible accélère la communication orale des apprenants d'après Elena Gual. Celle-ci précise que certains élèves ne parlant pas le catalan à la maison peuvent avoir de très bons résultats à l'oral. Les meilleurs locuteurs de L2 stimulent ainsi la classe et peuvent donner l'envie aux apprenants moins discursifs.

Le professeur est le référent pour les jeunes apprenants et leur permet, au travers de la langue, d'enrichir leur vocabulaire. Les objectifs des programmes sont les mêmes en cours de catalan comme en cours de français. Le but est d'avant tout qu'ils puissent reconnaître des noms communs et des noms propres.

Nous nous sommes efforcée de comprendre les diverses stratégies qui animent l'enseignant en cours de langue et quelle pouvait être sa perception des productions orales des apprenants de L2. En premier lieu, la posture de l'enseignant génère une certaine autorité naturelle tout en faisant respecter les règles de vie de la classe. Il y a une relation de confiance à bâtir avec les jeunes élèves et qui permettra d'instaurer de bonnes interactions. Les élèves ont une relation asymétrique avec le professeur. Le corps de celui-ci est l'élément visuel le plus important pour eux car il est l'instrument de la communication. Pour Madame Florès, le regard est primordial : il « peut tout » c'est-à-dire qu'il a le pouvoir d'agir ou d'influer sur les interlocuteurs. Egalement, la gestuelle permet de codifier certaines paroles, notamment lors de poésies ou de chansons. Les gestes accompagnent le discours et renforcent la compréhension des acquisitions.

En deuxième lieu, lors des énoncés des élèves, ceux-ci peuvent connaître quelques pannes ou des interférences dans la langue. Ainsi, ils utilisent des stratagèmes afin de valider leur parole ou bien de la contourner. Ces stratégies de communication sont des atouts autant pour les élèves que pour le corps enseignant.

Elena Gual, justement, explique que lorsque les élèves n'achèvent pas une phrase, c'est elle qui la reprend et la termine. Cela vaut autant pour les deux langues. Parfois, les apprenants qui bloquent sur un mot ou un segment de phrase alternent avec la langue maternelle pour se faire comprendre et surtout pour ne pas perdre la face. Ils ont conscience qu'ils sont dans un cours de langue seconde et qu'ils doivent interagir avec une personne dont les compétences linguistiques sont maîtrisées.

L'alternance codique n'est pas d'actualité dans la classe immersive de CP dont Madame Gual est la responsable. Mais au cours de l'entretien, Séverine Batlle avoue que cette stratégie a été assez présente durant l'année scolaire de sa classe de CM1 bilingue. En effet, ce sont les élèves qui demandaient qu'elle leur réponde en catalan alors qu'ils avaient le cours en français.

En parlant des différentes stratégies, nous avons été amenée à parler des reprises ou des répétitions, dûes pour certaines à des erreurs interlinguales. Les enseignantes me confirment à ce propos qu'elles reprennent systématiquement les erreurs des élèves, quel que soit le code utilisé, ceci afin d'éviter nous semble-t-il le phénomène de fossilisation.

Afin d'aborder la conclusion, nous avons demandé si le fait d'être bilingue et donc d'alterner en classe ne posait pas de problème particulier. La réponse fut qu'il n'y avait pas de point de comparaison entre les deux langues, car le français est inscrit dans la norme et est présent chaque jour dans la vie des élèves. Le français est donc la source linguistique que les enfants ont acquis dès la toute petite enfance. Au contraire, le catalan n'étant étudié qu'à l'école et ayant servi de base pour l'écriture et la lecture, ne porte pas préjudice au « bagage sémantique » de chaque élève. Madame Gual spécifie d'ailleurs que la faculté d'apprentissage du catalan serait l'œuvre d'une oreille musicale développée : sensibilisée aux hauteurs de sons, elle serait capable de reconnaître les modulations acoustiques et par la même occasion, à avoir la capacité de mémoriser ces variations qui finalement, permettraient la reconnaissance des langues.

Finalement, nous nous sommes enquis de savoir si l'interviewée aurait souhaité changer de cycle, soit avec les plus petits, soit avec les plus grands. Sa réponse fut négative puisqu'elle considère que le travail à effectuer avec les élèves de PS est vraiment différent et peut-être un peu plus compliqué que celui avec les CP. En fait, cette question nous permettait de connaître s'il y avait une valeur sentimentale sous-jacente à vouloir enseigner dans un niveau ou dans un autre. Même si elle ne l'avoue pas et étant donné le nombre

d'années où Elena Gual a enseigné dans la classe immersive de CP, nous pensons que cet attachement revêt une dimension socio-affective.

L'entretien n° 2

Les origines catalanes de Magali Pagès se situent dans le Vallespir où la langue était présente au quotidien, de par sa famille et ensuite de par sa culture, alimentée par les fêtes villageoises et par des études en musique traditionnelle catalane. De plus, ses études de sociologie à l'Université de Montpellier se sont dirigées naturellement vers le sujet qui la passionnait : la culture populaire.¹⁰⁹

Elle a choisi le métier de professeure bilingue parce qu'elle trouve intéressant de communiquer la langue « régionale » aux tout-petits. En effet, les enfants de trois ans ont une grande mémoire : ils apprennent environ 300 mots, en comprennent environ 3000 et commencent à utiliser les verbes d'actions et à faire de petites phrases. Les interactions verbales de l'enseignante sont donc très importantes pour les très jeunes apprenants.

Au niveau linguistique, Magali Pagès précise les compétences fondamentales pour la petite section, c'est-à-dire le « vivre ensemble » qui est la socialisation à l'école et le langage oral, ponctué de rituels. Ceux-ci ont une dimension affective du fait qu'ils permettent aux élèves d'être rassurés et de reconnaître certaines phrases figées dans l'espace-temps. Ces repères assurent ainsi la répétition régulière de ces phrases et donc de générer leur mémorisation.

Concernant la compétence langagière, les élèves les plus jeunes observent les plus âgés (ils n'ont souvent que quelques mois de différence) qui comprennent un peu ce que l'enseignante demande. Cela leur permet de refaire les mêmes gestes, les mêmes mots, les mêmes situations et d'avancer dans les ateliers.

Les tout-petits de PS peuvent avoir des difficultés de compréhension du catalan et manifestement, Madame Pagès utilise deux stratégies essentielles afin d'y remédier : en premier, elle insiste au niveau langagier, c'est-à-dire qu'elle répète son énoncé avec l'aide d'images ou d'objets pour appuyer son propos puis en deuxième, elle prend avec elle un élève qui a compris et lui explique, devant toute la classe, le mot ou l'intention, parfois en français.

De là, nous avons donc abordé les SC, objets de notre étude. La gestuelle est l'élément essentiel dans la communication orale et est le premier choix de l'enseignante comme stratégie d'appui à la compréhension *in fine* de son discours en L2. La verbalisation est toujours agrémentée de supports imagés car à l'âge des élèves, ils ont besoin de

¹⁰⁹ Docteure en sociologie, sa thèse fut : *Culture populaire et résistance culturelle régionale. Fêtes et chansons en Catalogne*, parue depuis 2010 aux éditions Harmattan, Paris.

supports visuels (albums, livres, étiquettes) afin d'étendre leur lexique. Aussi, l'autre stratégie d'appui est le tutorat entre élèves : ce n'est que vers le mois de mars que la professeure le met en place. L'élève ayant compris un mot ou une parole va le dire à l'oreille de celui ayant des lacunes en compréhension. Ces stratégies que nous avons énumérées peuvent être imbriquées autant dans les stratégies d'enseignement visant à l'acquisition de la langue « régionale » que dans les stratégies d'apprentissage.

Un autre point soulevé par Magali Pagès est celui du mime. En corrélation avec la gestuelle, le mime suppose une intention de jeu, primordial pour le développement des tout-petits. Il aide à la compréhension et favorise l'échange ; à leur tour, les élèves miment également ce qu'ils ont vu et entendu, ce qui nous laisse penser qu'ils acquièrent la dyade verbe/geste de manière synchrone.

La professeure soulève d'ailleurs un point important de notre étude : la reformulation. Elle fait la différence entre la reformulation et la répétition dans le discours oral, c'est-à-dire qu'elle spécifie que la reformulation est orale et que la répétition est corporelle. Le lien entre le verbal (oralité) et le non verbal (corps) est intime.

Chaque fois qu'un élève de PS vient demander quelque chose à l'enseignante, il le fait en français ; à ce moment-là, elle lui répète sa question traduite en catalan. Cette reformulation se pratique au quotidien surtout pour le vocabulaire du matériel de l'école. Egalement, lors des récréations, l'enseignante est en contact avec les élèves des classes de moyenne et de grande sections. Elle note une différence dans leurs interactions verbales : si les élèves de PS sont souvent en demande de mots catalans, ceux de MS commencent à faire des phrases et les grands sont capables d'avoir une conversation d'au moins deux ou trois phrases en catalan.

Par rapport aux programmes officiels de l'Education Nationale, les élèves de PS sont évalués sur les compétences de la langue « parler à l'adulte ». Même s'ils ne discutent pas de manière fluide en L2, l'objectif principal est qu'ils puissent s'exprimer de manière autonome, selon leurs ressources linguistiques. C'est ainsi que les marionnettes entrent en jeu car elles font partie intégrante des rituels. Elles instaurent un climat appréciable pour les jeunes élèves, empreint d'affection et de tendresse. Semblable au doudou, la marionnette est une figure emblématique, porteuse d'imaginaire et élément déclencheur de paroles. Nous pouvons dire que l'utilisation de la marionnette est une stratégie d'étayage pour la maîtresse.

Lorsque nous avons demandé à Magali Pagès quel élément de la communication non verbale était le plus important, elle nous a répondu la voix et son intonation. L'intonation de la voix est un indice, un marqueur du système tonal de la langue. Elle contribue à l'expression de la communication du locuteur. La voix fluctue beaucoup dans la langue catalane, elle amène l'apprenant à savoir l'écouter et à la comprendre.

Toutefois, la professeure rajoute que le corps de l'enseignant doit s'impliquer au maximum. Le corps et sa gestuelle se placent au cœur de l'action verbale afin de créer des habitudes linguistiques. Comme nous l'avons vu dans le chapitre sur la communication non verbale, les gestes syllinguistiques complètent le langage. En toute logique, le corps et le langage assurent la compréhension sans avoir recours à la L1 et renforcent l'acquisition de la L2. Ils sont imparables dans les classes immersives de cycles 1 et 2.

En terminant l'entretien, nous réitérons notre demande à savoir si l'enseignante aimerait changer de niveau de classe comme, par exemple, enseigner aux plus grands. Elle n'en a aucune idée et précise que sa situation en tant qu'enseignante peut changer ou peut évoluer, selon les besoins de l'école.

1.3.- Analyse des enregistrements vidéos

Afin d'orienter notre recherche sur les stratégies de communication, il fallait pouvoir exploiter des données réelles de situations communicationnelles. Nous avons donc filmé plusieurs séances pédagogiques avec le même caméscope numérique utilisé lors des deux entretiens audio. Nous avons la possibilité de filmer le verbal et le non verbal. Notre difficulté fut de choisir la position du caméscope au sein de la classe car nous nous sommes aperçue que nous n'arrivions pas à prendre l'ensemble des élèves dans le champ de l'objectif. De plus, certains élèves parlaient d'une voix faible, réduisant notre écoute de leurs discours. D'autres élèves, en l'occurrence ceux de petite section, parlaient à tout-va, provoquant un bruit de fond désagréable pour une écoute précise de chacun.

Nous avons donc sélectionné des extraits des séances les plus intéressantes d'un point de vue pédagogique et les plus exploitables pour l'interprétation des stratégies, centrées pour la plupart sur les interactions verbales entre les professeures et les élèves. Concernant les données en elles-mêmes, nous avons prêté plus attention à la gestuelle qu'aux mimiques et aux postures des enquêtés. En effet, si nous faisons un plan rapproché avec l'objectif, il était moins évident d'exploiter le corps dans sa totalité.

Afin d'analyser au mieux les visionnages, une transcription des extraits a été réalisée selon notre propre convention de transcription.¹¹⁰

Nous devons réaliser un stage en responsabilité dans sa totalité mais notre situation personnelle (salariée dans une entreprise) avait généré une dispense d'assiduité pour nos études universitaires ainsi que pour le stage. Notre dilemme fut de trouver un lieu qui puisse nous accueillir afin d'observer mais aussi de pratiquer sur le terrain le métier d'enseignant bilingue. L'école Arrels fut notre premier choix et sa directrice accepta spontanément notre requête particulière. Ainsi, j'ai effectué une semaine de stage du 05 au

¹¹⁰ Cf. Page 127

09 mars 2012 dans les classes de CP et CE2 ainsi que huit lundis matins les : 12, 19 et 26 mars, 02, 16 et 23 avril, 21 mai et 04 juin 2012.

Les sept premiers lundis furent consacrés aux TICE et nous avons donc la responsabilité de la classe de CE2 (par demi-groupes). Ces lundis n'ont pas été enregistrés car la salle informatique était très grande avec les ordinateurs positionnés à chaque bout de la classe. Il nous était donc impossible de pouvoir filmer l'ensemble de la classe avec un seul caméscope. Nous avons passé notre dernier lundi matin à enregistrer la classe de petite section car nous n'avions pas eu, auparavant, la totalité des autorisations de film¹¹¹ acceptées par les parents, autorisations qui furent aussi distribuées aux parents des classes de CP et CE2.

Pour chaque séance de classe, nous présenterons la matière d'enseignement, le dispositif ainsi que la ou les compétences¹¹². Nous collecterons ensuite les différentes SC entendues ou aperçues et les décrirons. Chaque corpus des extraits est présenté sous forme de tableau et nous précisons le numéro de la plage (format MP4), le niveau de la classe, le temps de la séquence enregistrée, le numéro de l'extrait et le temps du segment choisi.

Séance en classe de Petite Section

La classe de petite section démarre chaque matin par le rituel du moment calme. Les parents amènent les enfants au pas de la porte de la classe et la professeure Magali Pagès (désormais MP) les accueille. Chaque élève va ensuite à sa table (cela est décidé dès le début de l'année scolaire). Voici la disposition de la classe avant l'entrée des élèves :

Chaque groupe d'élèves constitue un atelier différent. Nos deux extraits concernent une activité de moments calmes du matin. Le premier et le deuxième corpus correspondent à la manipulation de marionnettes. Ces activités servent le langage et l'objectif de l'enseignante est de faire parler les élèves en catalan grâce à ces objets.

Voici les compétences que l'élève doit acquérir :

S'approprier le langage	<i>-Entrer en relation avec autrui par la médiation du langage.</i>
	<i>-Nommer avec exactitude un objet, une personne ou une action ressortissant à la vie quotidienne.</i>

¹¹¹ Cf. Annexe M

¹¹² Tirées des programmes officiels de l'Education Nationale 2011-2012 ainsi que des programmes du catalan.



Figure 44 : Disposition de la classe de PS

Dans **le premier corpus**¹¹³, MP adapte sa voix à la situation en jouant un petit dialogue avec des marionnettes (*titelles*). Elle joue chaque personnage, les fait parler et s'embrasser afin que les apprenants l'imitent par la suite en reformulant les énoncés en catalan.



Figure 45 : Démonstration de manipulation de marionnettes

¹¹³ Cf. Annexe N

MP utilise les trois stratégies de résolution c'est-à-dire la reformulation avec répétition et auto reprise, la sollicitation par le questionnement et la compensation par le non verbal (mime).

L'extrait se présente en deux phases. La première phase est celle où la communication de l'enseignante se présente sous forme de mime à l'aide de marionnettes, établissant ainsi une complémentarité entre l'interaction verbale en L2 et le non verbal qui apporte une explication sémantique. MP réalise en totalité un dialogue entre les deux personnages (une grand-mère et un petit cochon) en mimant les actions associées, de manière synchrone, aux paroles.

Des répétitions sont centrées sur les énoncés les plus importants comme dans les exemples suivants :

- 1 MP Qui és qui és ella ?
- 2 MP Àvia és l'à/via ↓ A veiem mireu, mireu
 /// a veiem cosa /// a veiem ↑ /// a veiem M*a /// és l'avi és l'avi que comença//
- 4 i què li què li po:sa ?

D'une part, nous remarquons que chaque répétition s'élabore sous forme de doublon sauf dans le tour de parole 2 avec trois *veiem*. D'autre part, ces répétitions sont focalisées soit sur le questionnement *qui és* ou *què li*, soit sur le nom commun *àvia* ou soit sur le verbe d'état *estar* précisé par *és* et les verbes d'actions *mireu*, *veiem*. Ces stratégies de résolution par répétition permettent à MP de centrer l'attention des apprenants sur les marionnettes. L'insistance de ces unités syntaxiques et lexiques amènent l'apprenant de L2 à initier le dialogue de manière autonome. Cela sous-entend donc que l'enseignante leur apporte indirectement une aide sémantique.

La répétition de la syllabe *à* liée à l'article défini élidé *l'* dont voici l'exemple :

- 2 MP L'à ? /// Es l'à ?///

induit chez l'interlocuteur une réponse présumée, ce qui constitue une stratégie de coopération.

Egalement, nous notons la sollicitation à l'attention des apprenants avec ces exemples :

1	MP	Qui és qui és ella ? ho feu vosaltres ↑ també ↑ / amb les dues titelles ?↑
---	----	---

Elle est marquée par l'adverbe *també* qui est la paraphrase réduite de tout ce que MP a dit.

Dans la deuxième phase, elle sollicite le groupe d'élèves afin qu'ils reproduisent en mimant et si possible en parlant, la scène du dialogue. Elle s'adresse par la suite à une élève L*u en faisant une auto reprise du dialogue inventé dans la première phase :

4	MP	<u>Vas bé ?</u> ↑+ i el porquet diu+ //
---	----	---

Les élèves ne participent que dans cette deuxième phase. Cependant, l'une L*u ne répond pas à l'enseignante et utilise la stratégie de compensation par le non verbal (*l'élève hausse les épaules*) soit par timidité soit parce qu'elle ne sait pas quoi répondre, le verbe *posar* n'étant peut-être pas assez précis pour l'action finale attendue *anem al passeig* !

De plus, L*u se détache de la situation communicationnelle par la phrase exclamative en langue française enchâssée dans le tour de parole 2 :

3	L*u	+Eh ! ↑ Je veux mettre la main ! +
---	-----	---

car elle est focalisée sur l'objet de médiation qu'un autre élève lui prend. L'autre élève T*s fait deux tours de parole en interaction avec P*o qui se battent pour obtenir l'objet de leur convoitise, en l'occurrence une des marionnettes. Les phrases sont lancées en forte intensité et en langue française sauf la dernière où T*s déclame en catalan *Anem ! Fora !*, c'est-à-dire *Allons ! Dehors !* Nous ne pouvons déterminer s'il s'adresse directement à P*o ou bien s'il simule une situation dialogique supplémentaire des marionnettes. T*s possède en tout cas une facilité d'expression de la L2. Nous pourrions supposer que ces interactions, hors du contexte interactif avec la professeure, seraient une stratégie d'évitement par détournement. Cependant, nous pensons que les jeunes élèves n'étaient pas assez réceptifs à la situation dialogique des marionnettes.

Au final, les stratégies utilisées par les protagonistes sont :

Enseignant	Elèves
<u>Stratégies de reformulation</u> : reprise et répétition	<u>Stratégies de compensation</u> : non verbal
<u>Stratégies de sollicitation</u> : questionnement, stratégie de coopération	
<u>Stratégies de compensation</u> : non verbal	

Le deuxième corpus¹¹⁴ fait partie de la même séquence, c'est-à-dire l'atelier des marionnettes. Dans cet extrait, l'élève nommé T*s que nous avons vu dans le premier corpus interagit directement avec MP. Puis, c'est au tour de L*u d'échanger les réponses du dialogue avec l'enseignante.

Cet extrait est structuré en trois phases. La première est l'interaction entre MP et T*s. La deuxième phase est le discours entre MP et L*u. Enfin, la troisième est l'interaction entre l'enseignante et nous-mêmes.

MP utilise la sollicitation par le questionnement dans les deux premières phases afin que les élèves puissent intervenir. Le dialogue qui s'instaure fictivement entre MP et T*s laisse présager que l'apprenant a compris la situation de mime puisqu'il utilise les marionnettes afin qu'elles s'embrassent. Par contre, il anticipe la réponse positive *Sí* de la demande *Anem a passejar* formulée par MP dans l'extrait n° 1 et qu'il a mémorisé.

Ensuite, la professeure se détourne de T*s pour se focaliser sur L*u qui n'a toujours pas effectué de réponse. Elle la sollicite en fournissant une réponse négative sous forme d'interrogation, anticipant la réaction de l'élève qui a l'air distrait :

7	MP	<i>Sí ?// Sí ? No ? I L*u ? A veiem L*u ↑ (l'élève hausse les épaules) <u>no ? no vols parlar L*u ?</u></i>
---	----	---

Les autres sollicitations sont *què diu el porquet ?* et *No diu res el porquet ?* dans le même tour de parole ainsi que *què li contesta a la caputxeta ?* dans le tour de parole 9. MP réitère sa demande sous forme d'auto reprise de *diu el porquet* paraphrasé ensuite en

¹¹⁴ Cf. Annexe O

réponse négative interrogative fermée pour inciter L*u à donner une réponse, ce que l'élève fait ensuite en répondant :

8	L*u	Vas bé ↑
---	-----	----------

L'enseignante utilise une autre paraphrase pour *què diu el porquet ?* :

9	MP	Vas bé ! <u>Què li contesta a la caputxeta</u> ? (l'élève hausse les épaules) <u>Què li contesta</u> ? Res ?↑ Sí: va bé: → +Anem a passeig ?+ ↑
---	----	--

La paraphrase est répétée deux fois et implique que l'enseignante est sûre que L*u est réceptive désormais à ses sollicitations. Cependant, l'élève ne répond plus, utilisant le non verbal en haussant les épaules. Cette gestuelle est effectuée deux fois dans cet extrait ; elle l'avait utilisée également dans l'extrait n° 1.

Les répétitions sont fréquentes également avec les affirmations et les négations. De plus, les hétéro-reprises apparaissent avec ces exemples :

3	MP	Vas / bé ?
4	T*s	<u>Vas bé</u> →
6	T*s	Sí (fort)
7	MP	<u>Sí ?// Sí</u> ?
8	L*u	Vas bé ↑
9	MP	<u>Vas bé</u> ! Què li contesta a la caputxeta ? (l'élève hausse les épaules) Què li contesta ? Res ?↑ Sí: va bé: → +Anem a passeig ?+ ↑
10	L*u	+ <u>va bé</u> +

Les hétéro-reprises par l'apprenant sont le signe d'un échange assumé et que le dialogue peut commencer. D'ailleurs, l'élève L*u réitère deux fois *vas bé* et reproduit en une autre hétéro-reprise de l'enseignante à la troisième personne du singulier : *va bé* qui est enchâssée dans le tour de parole de MP. Elle a compris que celle-ci attendait une réponse et le fait d'observer son camarade T*s répondre également par hétéro-reprise à la même

formulation a entraîné une compréhension de la situation communicationnelle. L*u effectue donc ces reprises par imitation.

L'hétéro-reprise par l'enseignante du *Sí* de T*s est une forme d'interrogation indirecte sur la prétendue réponse de l'élève puisque l'on pouvait s'attendre à *anem al passeig*. Elle doute sur cette réponse puisqu'elle ajoute à la suite *No ?*, se demandant si l'élève a bien compris sa question *que diu el porquet ?*

La troisième phase est un aparté entre nous-mêmes et MP : il rapporte notre contentement sur les réponses en catalan des élèves. La professeure répète sa réponse en détachant et en accentuant chaque syllabe de l'adjectif *enorme*. Celui-ci induit les efforts laborieux auxquels l'enseignante est confrontée en permanence. Il confirme les attentes de l'enseignante et une perspective régulière mais potentielle de verbalisation en L2 par les tout-petits.

Les stratégies utilisées par chacun sont :

<i>Enseignant</i>	<i>Elèves</i>
<u>Stratégies de reformulation</u> : paraphrase, reprise (hétéro-reprise) et répétition	<u>Stratégies de reformulation</u> : reprise (hétéro-reprise)
<u>Stratégies de sollicitation</u> : questionnement	<u>Stratégies de compensation</u> : non verbal

Séance en classe de CP

Elena Gual, en tant que directrice d'école est déchargée complètement d'enseignement de sa classe de CP chaque jeudi. Sandrine Florès (dorénavant SF) la remplace et c'est une autre enseignante non bilingue qui vient assurer les cours de CE2 (les cours se font en français ce jour-là).

Le corpus de cette classe représente une séquence axée sur la discrimination du son de la lettre « s ». **L'activité** est une fiche vierge¹¹⁵ photocopiée d'un manuel que SF distribue. Elle représente un dessin de personnages dans un magasin de chaussures. Le nom des objets est mentionné dans des bulles en écriture cursive scolaire.

L'extrait¹¹⁶ présenté est un moment de langage oral où SF présente l'illustration mot par mot en catalan avec l'intervention de quelques élèves qui lisent au fur et à mesure le vocabulaire,

¹¹⁵Cf. Annexe P

¹¹⁶ Cf. Annexe Q

ceci afin de présenter un peu plus tard la consigne écrite sur la fiche. Cela permet aux élèves de bien comprendre ce qu'il va leur être demandé.

C'est une activité de français avec de la lecture, de l'écriture et de l'orthographe dont voici les compétences à acquérir :

Lecture	-Distinguer entre la lettre et le son qu'elle transcrit. -Connaître les correspondances entre les lettres et les sons dans les graphies simples. -Lire aisément les mots étudiés.
Ecriture	-Ecrire de manière autonome des mots simples en respectant les correspondances entre lettres et sons.
Orthographe	Ecrire sans erreur de manière autonome des mots simples en respectant les correspondances entre lettres et sons.

L'extrait présenté est un discours interactif entre l'enseignante SF et les élèves de CP. Elle les sollicite par le biais du non verbal en montrant le mot avec son doigt mais aussi par le questionnement. Elle effectue au total neuf hétéro-reprises, c'est-à-dire qu'elle répète le plus souvent la bonne réponse des élèves en accentuant la syllabe tonale du mot comme :

18	SF	<u>Ro :sa</u> (en roulant bien le r) / molt bé /
----	----	--

Elle fait une paraphrase avec sabbatilles lorsqu'elle la restructure sous forme interrogative :

5	SF	Sa:ba:ti:lles (bien prononcé) <i>tothom veu lo que són les sabbatilles</i> ↓ <u>són</u> <u>sabates que posem per anar pel carrer</u> ? ↑
---	----	---

ceci afin de les amener à réfléchir sur le terme qui ressemble beaucoup au mot *sabates* puisque ce sont les mêmes objets mais qui n'ont pas la même fonction. *Sabates* veut dire chaussures et *sabbatilles* sont les pantoufles. SF les dirige vers une possibilité de réponse qui peut prêter à confusion car les chaussures se portent dans la rue. La nuance aurait pu ne pas être relevée par les élèves n'ayant pas compris que c'étaient des pantoufles. C'est pour cela qu'elle rajoute dans le tour de parole suivant l'adverbe *quan* qui exprime l'interrogation temporelle. Si les chaussures se portent toute la journée, les élèves comprennent alors que ce sont des objets qui se portent à un certain moment et que ce sont des chaussures

spéciales. Par la suite, lorsque E*n donne la bonne réponse *nit*, elle fait une hétéro-reprise fonctionnelle par une question fermée. Ainsi, les apprenants sont obligés de donner une réponse, quelle qu'elle soit. Cependant, E*n donne une autre réponse supplémentaire : *quan mengem* ce qui entraîne une nouvelle sollicitation de la part de la professeure :

14	SF	Quan estem a on ↓ a casa ↑ o a fora ↓
----	----	---------------------------------------

Cette précision est importante car elle induit une réponse définitive à la sollicitation première du tour de parole 5.

Concernant les paroles de langue française attribuées à l'enseignante, nous pouvons y voir deux traits d'alternance codique dans la classe bilingue :

22	SF	Ah non il n'y a pas <i>la esta en començar quina és la lletra que comenci ? →</i>
23	A*a	<i>T</i>
24	SF	<i>Com sona la T ? /// T I què ens fa T I ? ///</i> (long moment où l'élève ne dit rien) <i>Z*e ↑ tu veux lire ? (efface le tableau et écrit la syllabe "ti") /// què hi hes fet aquí ?</i>

La première alternance dans le tour de parole 22 signale une réactivité empreinte de surprise de la part de la professeure puisque la réponse de l'élève au tour 21 n'est pas bonne. Confondre le « s » avec un « t » fait réagir SF qui répond tout de suite en français. Elle alterne avec la langue « régionale » dès le complément d'objet direct *la esta*. D'ailleurs, elle fait une répétition du verbe *començar* avec *comenci*. Le fait d'appuyer verbalement ce verbe prouve que l'élève n'a pas lu au bon endroit le mot désigné et l'enseignante l'aiguille en quelque sorte sur la bonne réponse. Cette alternance est donc un indice de position haute de SF.

La deuxième alternance *tu veux lire ?* renforce indirectement la relation interpersonnelle de l'enseignante avec A*a, confirmant ainsi une connotation émotionnelle de l'énoncé. En effet, l'élève ne répond pas pendant une longue pause, laissant entrevoir qu'il est un peu perdu et donc est en difficulté. Elle s'adresse ensuite à Z*e pour lui demander de lire la réponse à haute voix. Ainsi, Z*e va devenir le référent pour A*a.

L'adverbe *alors* est prononcé en français au moment d'un grand bruit dans la classe. Nous supposons donc que cette intervention dans la L1 est le signe de la position haute de l'enseignante.

Au niveau de la gestuelle, SF utilise ses mains afin de faire passer un message : *geste d'arrêt avec la main, geste d'un poing qui descend*. Ces deux sont des gestes de battement qui intiment un ordre et sont également coverbaux puisqu'ils accompagnent le verbal. Elle utilise la paume de sa main droite pour cacher les syllabes du mot *tisores*. Ici, c'est un geste pédagogique. Egalement, elle effectue deux gestes coverbaux lorsqu'elle montre le dessin de la fleur avec son doigt et lorsqu'elle met son index devant la bouche (geste métaphorique). Pour ce dernier, elle n'a pas besoin de dire aux élèves de se taire. Concernant la tête, elle ferme les yeux (geste d'exaspération) quand elle interpelle E*n qui parle alors qu'il n'y a pas été invité. Au tour de parole 28, elle acquiesce de la tête (signe de contentement) puisque la réponse au mot *tisores* a quasiment abouti.

Les élèves n'ont pas vraiment utilisé de stratégies puisque leurs discours se limitaient à deux mots tout au plus. Cependant, l'élève A*a ne répond plus au tour de parole 24 confirmant ainsi pour sa part la fin de la communication. Les stratégies utilisées sont :

Enseignant	Elèves
<u>Stratégies de reformulation</u> : paraphrase, reprise (hétéro-reprise) et répétition	<u>Stratégies d'évitement</u> : abandon du message
<u>Stratégies de sollicitation</u> : questionnement	
<u>Stratégies de compensation</u> : alternance codique, non verbal	

Séances en classe de CE2

Deux corpus sont abordés dans cette sous-section. La première est une séance que nous avons menée seule, en responsabilité : une séance de mathématiques. Le deuxième corpus présente la fin d'un exposé oral en histoire par un élève.

La première activité est un extrait d'une séance de mathématiques et plus précisément de géométrie. SF nous a demandé de préparer pour le vendredi 09 mars 2012 une séance de géométrie sur la verticalité et l'horizontalité des droites car, lors de la séance précédente, les élèves de CE2 avaient travaillé sur celles-ci. Elle nous précise qu'elle a chez

elle les instruments adéquats permettant la vérification des orientations : le fil à plomb et le niveau à bulle et qu'elle nous prêtera le jour de la séance.

Nous avons donc préparé une fiche en catalan¹¹⁷ qui nous a permis de mener à bien la séance (retranscrite)¹¹⁸ et dont nous présentons ci-dessous les compétences :

Géométrie

- Situer un objet et utiliser le vocabulaire permettant de définir des positions (devant, derrière, à gauche de, à droite de, horizontal, vertical...).
 - Reproduire des figures géométriques simples à l'aide d'instruments ou de techniques : règle, quadrillage, papier-calque.
 - S'initier au vocabulaire géométrique.
-

Le jour de la séance, SF a oublié de nous porter les instruments précités. Nous nous trouvons dans l'obligation de changer de tactique et nous utilisons alors la règle et une équerre.

L'alternance codique apparaît succinctement dans cet extrait. Deux alternances sont générées par nous-mêmes :

30	ES	Vés a la teva plaça ↑qui vol venir per me mostrar com se pot fer també / si a la vertical hi ha també // allez tu ! Vingui ! / El teu nom és ?
89	ES	Una sonnette

La première suppose une relation interpersonnelle avec les élèves provoqué par un détournement du message initial. En effet, nous n'achevons pas la deuxième phrase, ponctuée du marqueur adverbial també. La deuxième un oubli momentané de la correspondance en catalan, en l'occurrence timbre dû au fait que nous avons levé la tête pour voir ce que l'élève nous désignait.

Les élèves aussi alternent entre la L1 et la L2 dont voici plusieurs exemples :

¹¹⁷ Cf. *Annexe S*

¹¹⁸ Cf. *Annexe T*

2 L*a Una dreta és bé una [...] (fait un geste vertical avec sa main droite deux fois puis un autre horizontal) dreta que ::: que **se croisent** com així (fait une croix avec ses deux mains)

L*a utilise l'alternance de la L2 pour exprimer un verbe pronominal se croiser. Elle ne connaît pas son équivalence en catalan car le pronom que est verbalisé avec une élongation de son phonème, expliquant ainsi son incertitude sur le terme à adopter. De plus, elle utilise des gestes syllinguistiques pendant son élocution pour communiquer l'intention du verbe se croiser. Elle dessine donc spatialement une croix pour appuyer sa recherche sémantique.

17 L*u **Ecris** una dreta una dreta amb:: (place sa main droite à plat et verticale pour mimer la droite) [...] és dret euh:: [...] **quelque chose**

Quant à L*u, elle débute son énoncé par la forme impérative du verbe écrire qu'elle accompagne d'un geste coverbal pour illustrer une droite. Egalement, le euh :: prévient de la recherche lexicale afin d'aboutir la phrase. Confrontée à cette difficulté, elle n'a pas d'autre choix que de s'exprimer dans sa langue maternelle. Mais le pronom indéfini masculin est très vague : quelque chose n'est pas précis. Il est attendu donc un terme plus explicite.

27 G*e **Une équerre**↑ / **une règle** ↑

A notre demande au tour de parole 26 qui implique de trouver le nom des instruments à utiliser, G*e répond en français. Si elle alterne ainsi, c'est parce que son vocabulaire sur le thème de la géométrie est limité. Pourtant, les deux termes regla et escaire ont été verbalisés respectivement aux tours de parole 14 et 19.

73 L*e **On l'a déjà dit** euh::

Dans le tour de parole 73, L*e décide de s'exprimer en français par rapport à la réponse antérieure divulguée et qui est hétéro-reprise. Elle est elle-même étonnée de sa réponse puisque son énoncé est suivi de l'interjection euh allongé phonétiquement.

- 86 V*i **Mais** sí **mais** a l'altra no
- 87 ES Aïe !/ Gràcies ↑ (en corrigeant) / no he fet/// cuidades // què més un altre mot ?/ Sí ?
- 88 L*u A dalt del **rideau** (en montrant vers le haut de la fenêtre) per a [...]

La conjonction française mais est répétée deux fois car V*i nous fait remarquer une faute d'orthographe intentionnelle que nous avons faite au tableau, plaçant un seul « r » à pissarra au lieu de deux « r ». Ensuite, c'est L*u qui alterne pour le mot rideau, n'ayant pas l'équivalence en catalan. Elle appuie son alternance en indiquant un lieu de la pièce afin de ne pas perdre la face.

En ce qui concerne les marqueurs, nous en utilisons beaucoup, même plus que les autres enseignantes MP et SF : doncs, així, jo vull, se pot, però, bueno. Notre manque de pratique de la langue explique sans doute ces marqueurs qui nous aident à élaborer notre discours.

En revanche, les répétitions sont nombreuses lorsque par exemple nous validons les réponses des élèves : és recta, dret, de través, és la diagonal, a la porta, a la pissara, taula, paret, una taula, la finestra, el llum, el mapa. Une paraphrase par extension est décelable au tour de parole 13 : pour répéter nivell amb bombolla, nous précisons se sembla a un regla amb una bombolla afin que les élèves se fassent une idée du terme qu'ils doivent rechercher et dont la réponse est formulée par toute la classe au tour suivant.

Nous intervenons également avec des stratégies de sollicitation par le questionnement ainsi que par la coopération. En effet, nous nous aidons du matériel de géométrie pour appuyer nos illustrations mathématiques. Les élèves aussi font les démonstrations des droites horizontales et verticales à l'aide de la règle et de l'équerre.

Concernant les gestes syllinguistiques, ils nous servent à démontrer, à illustrer et à connoter nos propos de la L2 afin de renforcer la compréhension du vocabulaire chez les apprenants. Il y a le signe coverbal (pointe du doigt un élève), le signe iconique de type mimétique (fait l'angle avec ses deux mains) et le signe synchronisateur (en faisant un geste vers le haut). Ils sont autant des déclencheurs que des marqueurs du discours.

Les stratégies utilisées sont donc :

Enseignant	Elèves
<u>Stratégies de reformulation</u> : paraphrase, reprise (hétéro-reprise) et répétition	<u>Stratégies de reformulation</u> : reprise (hétéro-reprise) et répétition
<u>Stratégies de sollicitation</u> : questionnement, coopération	<u>Stratégies de sollicitation</u> : coopération
<u>Stratégies de compensation</u> : alternance codique, non verbal	<u>Stratégies de compensation</u> : alternance codique, non verbal

La deuxième activité est un extrait d'une séance en histoire articulée autour d'un exposé oral en catalan sur le thème de Jules César (période de l'Antiquité) et élaboré par un élève W*I. La transcription débute au moment où cet élève a lu devant la classe son document écrit¹¹⁹ et commence à expliquer¹²⁰ la documentation qu'il a préparée et affichée au tableau. SF intervient à un moment donné pour des précisions. Les compétences attendues sont :

Maîtrise de la langue catalane	-Prendre la parole en respectant le niveau de langue adapté. -Rédiger un texte d'une quinzaine de lignes (récit, description, dialogue, texte poétique, compte rendu) en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire.
Pratique de la langue vivante « régionale »	-Communiquer en répondant à des questions et en poser.
Culture humaniste	-Identifier les principales périodes de l'histoire étudiée. -Mémoriser quelques repères chronologiques pour les situer les uns par rapport aux autres en connaissant une ou deux de leurs caractéristiques majeures. -Lire et utiliser différents langages : cartes, croquis, graphiques, chronologie, iconographie.
Compétences sociales et civiques	-Prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue.
Autonomie et initiative	-S'impliquer dans un projet individuel ou collectif.

¹¹⁹ Cf. Annexe T

¹²⁰ Cf. Annexe U

L'exposé oral est une activité communicationnelle intéressante pour l'élève qui apprend à gérer son trac au travers du langage oral et ce, devant un auditoire. Il présente ainsi des informations précises et joue ainsi le rôle d'expert. Il sait parler de manière claire, en respectant un débit d'élocution modéré afin qu'il soit compris de tous. L'auditoire doit être capable d'écouter et de le questionner à la fin de l'exposé oral.

L'élève qui présente l'exposé l'ordonne par une structure classique : introduction, développement de la problématique et conclusion. D'un point de vue linguistique, l'exposé présente souvent des marqueurs structurels (mais, donc, cependant, en effet...). Sa lecture doit être spontanée, tout en se démarquant du support écrit (l'élève regarde l'auditoire de temps à autre). Une présentation d'objets ou d'affiches est grandement appréciée et renforce l'image d'une présentation organisée et documentée.

L'extrait présente plusieurs stratégies élaborées par W*I afin que son discours aboutisse en dépassant ses difficultés linguistiques.

En premier lieu, il utilise abondamment l'alternance codique centrée sur les termes lexicaux : gaulois, tour, chef, poignard, corps, fils, la place, de l'armée, bon, trône, sur le pronom il et également sur les noms propres : Jules César, Marc Antoine, Agust qu'il prononce à la française. En fait, son lexique n'est pas encore assez étendu. Mais, ayant préparé à l'avance son exposé, il aurait dû mémoriser la prononciation phonétique des noms propres en langue catalane.

En deuxième lieu, son monologue est entrecoupé d'onomatopées comme euh, hein, ben, beh car il cherche au mieux ses mots. Les répétitions sont légions avec notamment : bé això, i là, et là, això, després qui lui servent à marquer l'enfillement de phrases et à ne pas perdre la face. Ensuite, nous relevons plusieurs interférences morphologiques : Vercingerotix, tastua, cultura pour escultures, des erreurs orthographiques avec de l'armée romans où la désinence finale est erronée et des erreurs grammaticales comme : Això és el [senatos] que preparen: au lieu de Això són els senators, il vas dir au lieu de ell va dir. L'élève fait un pléonasme avec va remplaçar la place parce que le verbe remplacer peut se traduire par mettre à la place. De plus, la forme du verbe catalan est un emprunt au verbe français.

Pour ce qui est du non verbal, la gestuelle est illustrative dans l'explication des documents. Elle permet la compréhension des interactions verbales de W*I ainsi que l'accompagnement de l'élève sur le chemin de l'autonomie. Elle renforce son discours. Principalement, ce sont les signes coverbaux (doigts pointés sur chaque document) qui sont majoritaires. Nous notons le signe iconique de battement avec ses deux mains qu'il remonte

et laisse retomber à la fin de son explication, permettant au public de comprendre qu'il a terminé sa communication.



Figure 46 : Signe coverbal de W*I durant l'exposé oral

SF intervient simplement pour corriger un terme erroné *cultura* pour *escultures* : il y a en effet une grande différence notionnelle entre les deux mots. L'enseignante a donc raison d'utiliser la reformulation paraphrastique corrective afin d'éviter une fossilisation éventuelle du mot erroné.

Enfin, voilà les différentes stratégies utilisées lors de cet extrait :

Enseignant	Elèves
<u>Stratégies de reformulation</u> : paraphrase	<u>Stratégies de reformulation</u> : reprise (hétéro-reprise) et répétition
<u>Stratégies de sollicitation</u> : questionnement	<u>Stratégies de compensation</u> : alternance codique, emprunt, non verbal

2.- Discussion

Cette recherche montre l'importance des stratégies de communication lors d'un discours en langue « régionale », la langue cible de nos enquêtés. Elle nous a permis d'identifier les pratiques interactives verbales que les élèves et les enseignantes utilisent en classe. Cette étude avait également pour finalité de relever les raisons sociolinguistiques et culturelles de l'apprentissage d'une langue « régionale » ainsi que de comprendre l'approche linguistique du catalan par les enseignantes sans nous détourner de notre sujet principal.

L'analyse des questionnaires a permis de mettre en valeur que le français est par excellence la langue maternelle dominante chez les parents d'élèves des trois classes. Le catalan y est à peine représentatif, malgré la proximité de la Catalogne. De plus, le bilinguisme des parents n'est pas un des éléments déclencheurs de la démarche volontaire de faire enseigner une langue « régionale » aux enfants. Les parents sont plus dans l'optique d'un prestige social où la multi-culturalité des deux langues en contact confère aux jeunes apprenants un rehaussement social. En fait, très peu de parents parlent entre eux une seconde langue mais ce résultat est contrebalancé par celui positif des élèves parlant une autre langue que la L1 avec leurs parents. Cependant, au sein même des fratries, le constat est sans appel : le catalan y est minoritaire.

Notre réflexion aboutit ensuite sur les raisons principales des parents ayant choisi l'école immersive et bilingue pour leurs enfants : le bilinguisme, la culture et les traditions ainsi que les racines familiales ont un impact majeur pour eux. Nous pouvons y voir une volonté des parents de donner à leur progéniture ce qu'ils n'ont pas eu, c'est-à-dire la compétence bilingue ainsi que l'accès à une culture différente. La dimension affective y est complémentaire car elle suggère la perpétuité de la langue commune de leurs ancêtres.

En ce qui concerne les élèves, la langue « régionale » n'est parlée qu'en majorité dans la classe, lieu de l'apprentissage et les élèves ne communiquent guère avec leurs camarades. Ils privilégient entre autres les compétences d'écoute et de langage. L'audition est la forme de réception qu'ils retiennent dans le discours de l'enseignante, laissant présager l'implication des fonctions conative et métalinguistique de l'interaction verbale. Notre enquête a permis de vérifier que les SC les plus pratiquées par les élèves étaient dans l'ordre d'importance les stratégies de résolution en L2, l'alternance codique (stratégie de compensation) et la sollicitation par l'appel à l'aide à l'enseignante. La compétence auditive de la langue catalane est aussi celle qui les attire le plus.

Par rapport à notre première hypothèse de départ qui stipulait partiellement l'acquisition d'une langue « régionale », nous validons que l'influence du catalan de par ses atouts linguistiques et socioculturels est notable. La fréquentation des élèves dans l'école

immersive et bilingue Arrels est importante et prouve qu'il y a un réel désir parental de faire acquérir aux enfants une langue « régionale ».

Dans notre deuxième partie du corpus, notre étude nous a porté à nous intéresser aux pratiques professorales et à leur approche de la langue catalane, lors de deux entretiens semi-directifs. L'immersion et le bilinguisme ont une valeur positive pour les enseignantes car l'école Arrels focalise la langue au niveau pédagogique mais aussi linguistique. Elle est également en relation constante avec la Catalogne Sud, lui conférant un prestige de qualité. La culture propre aux enseignantes influence également leur approche pédagogique et didactique. L'appartenance à un groupe linguistique communautaire tel que nous le constatons dans les Pyrénées-Orientales relance au quotidien la priorité de catalanisation dans les institutions scolaires.

Du point de vue stratégique, le corps est l'élément clé de la communication. En effet, il agit, influe sur les apprenants, générant des interactions non verbales assimilables et compréhensibles. La voix et l'intonation sont très importants afin d'aider les élèves à faire des comparaisons avec la langue maternelle. La nécessité d'explicitier ou de reformuler et même de mimer est un atout que tout enseignant doit valoriser lors de cours immersifs ou bilingues. Les élèves relèvent sans cesse des codes, des signes qui leur permettent de comprendre et donc d'assimiler au mieux la langue cible. La verbalisation par répétition est primordiale selon Magali Pagès. Pour les plus grands élèves en contexte immersif, il est certain que les enseignantes font de leur mieux pour ne pas interférer avec la langue maternelle mais elles pratiquent consciemment l'alternance codique pour apporter une précision éventuelle lors d'un discours.

Notre première hypothèse est également validée ici : l'enseignante utilise bien des stratégies verbale et non verbale afin d'accompagner l'acquisition de la L2, que ce soit en contexte immersif ou bilingue.

Lors des analyses de nos enregistrements audio vidéo, nous avons pu constater plusieurs points importants : presque la totalité des élèves utilisent la stratégie de compensation par le non verbal, c'est-à-dire la kinésique (gestuelle). Le para verbal y est absent, l'intonation des syllabes tonales n'étant pas encore acquise. Egalement, lors des difficultés langagières, ils recourent aussi à d'autres stratégies : de reformulation par répétition et reprise, de sollicitation par la coopération, de compensation avec l'alternance codique et l'emprunt et enfin d'évitement avec l'abandon du message.

En tout cas, pour les élèves en **contexte immersif**, le non verbal, la reprise et l'abandon du message sont les trois stratégies principales. Les élèves en **contexte bilingue** usent de la reprise, de la répétition, de la coopération, de l'alternance codique, de l'emprunt et du non verbal, laissant supposer que leur maîtrise plus prononcée de la langue

« régionale » leur permet d'utiliser plus de ressources linguistiques face aux problèmes auxquels ils sont confrontés. L'évitement y est désormais absent.

Ainsi, cela nous conforte dans nos deuxième et troisième hypothèses, c'est-à-dire qu'aussi bien les élèves de classes immersives comme bilingues exploitent des SC verbales et non verbales. De plus, nous validons encore la troisième hypothèse puisque le *code-switching* ou alternance codique apparaît bien dans les classes bilingues.

Concernant les enseignantes, elles ont bien recours à des SC selon le pilotage de leur classe : **en classe immersive**, elles utilisent les stratégies de reformulation (paraphrase, reprise et répétition), les stratégies de sollicitation (questionnement, coopération), les stratégies de compensation (non verbal et alternance codique). **En classe bilingue**, SF use des mêmes stratégies que pour la classe immersive. Nous validons donc une dernière fois notre première hypothèse stipulant que l'enseignante utilise diverses SC en fonction du pilotage de la classe immersive ou bilingue. Elle est donc seule juge pour exploiter les ressources stratégiques qui s'offrent à elle puisqu'elle possède la maîtrise requise des compétences linguistiques de la L2.

Conclusion

Lorsque nous avons commencé notre recherche, nous avons ciblé plusieurs objectifs afin d'enquêter sur les diverses stratégies communicatives qu'exploiteraient les apprenants et les enseignantes nous permettant ainsi de les identifier au fur et à mesure.

Nos données qualitatives et quantitatives ont été collectées par le biais des questionnaires aux apprenants et à leurs parents, des entretiens semi-directifs avec deux enseignantes et des séances pédagogiques enregistrées puis retranscrites.

Nous présentons donc le bilan de nos résultats ainsi que nos différentes interprétations qui en découlent. D'emblée, nous pouvons donc envisager que la langue catalane est une langue cloisonnée au sein de l'institution scolaire mais que personne n'envisage de la mettre « aux oubliettes » tant elle est riche de sa culture, de ses traditions, de sa volonté de survivre aux aléas du temps et de l'histoire. L'attachement familial est intrinsèque à la volonté communautaire de la faire vivre au sein de l'école. Longtemps combattue, elle est d'une grande valeur, autant linguistique que socioculturelle. Ne fut-elle pas la langue prestigieuse des grands monarques du royaume de Majorque ?

En ce qui concerne les entretiens, les enseignantes montrent un grand intérêt pour le catalan et nous les sentions passionnées par leur métier. Etre enseignant bilingue veut dire aussi qu'il faut savoir se remettre en question et avancer, ensemble, sur le chemin de l'apprentissage. Les pratiques des stratégies montrent la volonté des enseignantes d'inculquer aux élèves la norme de la L2 malgré les imperfections linguistiques de ceux-ci.

Elles ont donc le devoir de les stimuler, de les encourager, de les corriger au quotidien afin qu'ils acquièrent au mieux une langue qu'ils connaissent très peu, pour certains, dans le milieu familial.

A propos des stratégies de communication, il est certain qu'elles font partie intégrante du processus d'apprentissage de la langue « régionale » ou de toute autre langue vivante. Sans cesse renouvelées, les SC apportent une valeur notionnelle et culturelle aux jeunes apprenants. Le qui-vive de l'enseignante leur permet d'être corrigés en permanence, selon les erreurs ou interférences dominantes, peut-être à cause du manque de contact avec des locuteurs catalans en Catalogne Nord. Les trois SC principales utilisées par l'ensemble des enseignantes sont de véritables outils oraux manipulables à souhait lors des échanges verbaux avec des jeunes apprenants.

Les analyses ont mis en lumière l'importance de la gestuelle, synchrone avec la verbalisation ainsi que le succès à résoudre la tâche communicative. Nous avons été confortés dans le fait qu'il existe une persistance de certaines SC d'une classe à l'autre, c'est-à-dire du contexte immersif à celui de bilingue avec des SC de compensation et de reformulation similaires.

Les élèves des classes bilingues, quant à eux, ont plus d'aisance verbale et ont assimilé de manière générale des SC supplémentaires telles que celles de compensation (alternance codique, emprunt) ou celles de reformulation (répétition) ou de sollicitation (coopération). Beaucoup d'élèves ont donc résolu leurs problèmes par des stratégies individuelles et autonomes laissant présager un potentiel linguistique futur.

Cette recherche nous a fait comprendre l'importance du recours aux stratégies de communication dans un contexte d'apprentissage d'une langue « régionale ». Nous pouvons donc envisager d'exploiter notre corpus afin de relever et de comparer par l'analyse des erreurs ou par l'analyse contrastive avec le français, les différentes erreurs et interférences (au niveau de la morphologie, de la phonologie et du lexique) qui ponctuent les interactions discursives.

Bibliographie

AMADO Gilles, GUITTET André, *Dynamique des communications dans les groupes*, Paris, Armand Colin, 2009, 205 p.

BABLON Frédéric, *Enseigner une langue étrangère à l'école*, Paris, Hachette, 2004, 158 p.

BANGE Pierre, *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Editions Didier/Crédif, 1992, 223 p.

BECAT i RAJAUT Joan, *La situació del català a França : aspectes jurídics i docents i estudis sobre la matèria*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, 2000, 76 p.

BERNICOT, Josie, SALAZAR ORVIG Anne & VENEZIANO Edy, «Les reprises : dialogue, formes, fonctions et ontogenèse», P.U.F., *La Linguistique*, 2006/2, vol. 42, 29-50

BLANCHET Alain, GOTMAN Anne, *L'entretien*, Paris, Armand Colin, 2010, 126 p.

BOQUEL Pierre Dr, *Abandon de la langue maternelle, Paradoxe identitaire, honte et pathologie*, novembre 2011, 33 p. (téléchargeable sur [http://www.ieo-oc.org/IMG/pdf/Abandon de la langue maternelle Paradoxe identitaire Honte et Pathologie Dr BOQUEL.pdf](http://www.ieo-oc.org/IMG/pdf/Abandon_de_la_langue_maternelle_Paradoxe_identitaire_Honte_et_Pathologie_Dr_BOQUEL.pdf))

BÜHMANN Dörthe, TRUDELL Barbara, *La langue maternelle, ça compte ! La langue locale, clé d'un apprentissage efficace*, Rapport de l'UNESCO, Paris, UNESCO, 2008, 55 p.

CALBRIS Geneviève, PORCHER Louis, *Geste et communication*, Paris, Hatier/Crédif, 1989, 223 p.

CAUSA Maria, *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*, Berne, Publications Universitaires Européennes, Peter Lang, 2002, 294 p.

CHAPELLE Gaëtane, "L'acquisition du langage", Sciences Humaines, août-septembre 2000, n° 108, in *Le langage, nature, histoire et usage*, Paris, Sciences Humaines Editions, 2001, 334 p.

CICUREL Francine, *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Editions Didier, 2011, 288 p.

COSNIER Jacques, "Communications et langages gestuels" in COSNIER J., COULON J. BERRENDONNER A., ORECCHIONI C., *Les voies du langage. Communications verbales, gestuelles et animales*, Paris, Dunod, 1982, 330 p.

DANON-BOILEAU Laurent, *L'enfant qui ne disait rien*, Paris, Odile Jacob, 2010, 211 p.

DESCAMPS Marc-Alain, *Le langage du corps et la communication corporelle*, Paris, PUF, 1993, 256 p.

FAERCH C. et KASPER G., «Stratégies de communication et marqueurs de stratégies», *ENCRAGES*, Automne 1980, numéro spécial "Acquisition d'une langue étrangère", 17-24

GIACOMO Mathée, "La politique à propos des langues régionales : cadre historique", *Langue française*, 1975, n° 25, 21

GROUX Dominique, *L'enseignement précoce des langues. Des enjeux à la pratique*, Lyon, Chronique Sociale, 1996, 224 p.

GÜLICH Elisabeth et KOTSCHI Thomas, "Les marqueurs de la reformulation paraphrastique", *Cahiers de linguistique française*, 1993, n° 5, 305

HAGÈGE Claude, *L'enfant aux deux langues*, Paris, Odile Jacob, 2005, 308 p.

HAMERS J. F. et BLANC M., *Bilinguisme et bilinguisme*, Liège, Mardaga, 1983, 498 p.

HANCOCK Victorine, *Quelques connecteurs et modalisateurs dans le français parlé d'apprenants avancés, Etude comparative entre suédophones et locuteurs natifs*, Thèse de Doctorat, Université de Stockholm, 2000, 216 p.

HENNEL-BRZOZOWSKA Agnieszka, "La communication non-verbale et para-verbale – perspective d'un psychologue-", *Synergies Pologne*, 2008, n° 5, 25-26

IBÁÑEZ MORENO Ana, DE WILDE July, GRYPONPREZ Pol, "Las estrategias de comunicación oral en español de los estudiantes neerlandofonos en Bélgica : un estudio de caso", *lanua. Revista Philologica Romanica*, 2010, Vol. 10, 128

JAKOBSON Roman, *Essais de linguistique générale*, vol. 1, traduit de l'anglais par Nicolas RUWET, Paris, Editions de Minuit, 2003, 260 p.

JOURNET Nicolas, « L'école de Prague ou la naissance de la linguistique structurale », Sciences Humaines, septembre 2000, Hors-série n° 30, in *Le langage, nature, histoire et usage*, Paris, Sciences Humaines Editions, 2001, 334 p.

KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris, Armand Colin, 1980, 290 p.

LE BOT Marie-Claude, SCHUWER Martine, RICHARD Elisabeth (dir.), *La reformulation : marqueurs linguistiques et stratégies énonciatives*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008, 264 p.

LITTLE David, RICHTERICH René, HOLEC Henri, *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*, Langues vivantes, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, 1997, 132 p.

MARC Edmond, « Palo Alto : l'Ecole de la communication », Sciences Humaines, octobre 1993, n° 32, in *La communication, état des savoirs*, Auxerre, Sciences Humaines Editions, 1998, 462 p.

MARCET i JUNCOSA Alícia, *Breu història de les terres catalanes del nord*, Perpinyà, Llibres del Trabucaire, 1988, 190 p.

MARCET i JUNCOSA Alícia, "La destrucció dels comtats nord-pirinencs : la formació del departament dels Pirineus Orientals (1659-1978)" in *Història de Catalunya*, Barcelona, Oikos-tau, 1983, 588 p.

MARTINEZ Pierre, *La didactique des langues étrangères*, Coll. Que sais-je ?, Paris, Presses Universitaires de France, 2008, 127 p.

MARTINOT Claire, "La reformulation : acquisition et diversité des discours", *Cahiers de praxématique*, 2009, n° 52, 30

MAYANS Pere, *El pols de la llengua als Països Catalans*, bloc de sociolingüística, source téléchargeable : <http://blocs.mesvilaweb.cat/pmayans/cat/1275/page/3>

Ogien Albert, « Unité et variété de l'ethnométhodologie », *Cahiers d'ethnométhodologie*, Actes du colloque "Contributions ethno-méthodologiques à la Science de l'Information - Communication" Décembre 2010, n° 4, 9

PETIT Jean, *Francophonie et don des langues*, Publications du Centre Interdisciplinaire de Recherche en Linguistique et Psychologie Cognitive, Presses Universitaires de Reims (Université de Reims Champagne-Ardenne), 1998, 519 p.

PETIT Jean, *L'immersion, une révolution*, Colmar, Jérôme Do Bentzinger Editeur, 2001, 200 p.

PUJADE-RENAUD Claude, *Le corps de l'élève dans la classe*, Paris, E.S.F., 1983, 168 p.

PUJADE-RENAUD Claude, *Le corps de l'enseignant dans la classe*, Paris, E.S.F., 1984, 156 p.

ROBERT Paul, *Le nouveau petit Robert*, Paris, Dictionnaire Le Robert, 2000, 2844 p.

SANCHIZ Mary et BONET Luc, "L'enseignement du catalan en tant que langue « régionale » en France – État des lieux 2009", *Trema*, septembre 2009, n° 31

SCHOTT-BOURGET Véronique, *Approches de la linguistique*, Paris, Armand Colin, 2009, 126 p.

SHANNON Claude & WEAVER Warren, *The Mathematical Theory of Communication*, University of Illinois Press, 1949, traduction française de COSNIER J., DAHAN G. & ECONOMIDES S., *La théorie mathématique de la communication*, Paris, RETZ-CEPL, 1975, 188 p.

SIOUFFI Gilles et VAN RAEMDONCK Dan, *100 fiches pour comprendre la linguistique*, Rosny-sous-Bois, Bréal, 2009, 224 p.

SUSO LOPEZ Javier (coord.), *Discours, énonciation et enseignement/apprentissage du FLE*, Granada, Método Ediciones, 2001, 240 p. [En ligne], disponible sur <http://www.ugr.es/~jsuso/publications/strategies.pdf>

TELLIER Marion, *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères - Etude sur des enfants de 5 ans*, Tome 1, Thèse de Doctorat, Université Paris 7 – Denis Diderot, 2006, 405 p.

THEVENAZ-CHRISTEN Thérèse, CANELAS-TREVISI Sandra, « L'étude des interactions en classe de français langue étrangère et langue maternelle : deux « didactiques » au banc d'essai ? », *Revue Française de Pédagogie*, 2002, n° 141, 20

TIJANI Mufatau Adebawale, *Difficultés de communication orale : enquête sur les stratégies de communication des apprenants nigériens de français en situation exolingue*, Tome 1, Thèse de Doctorat, Université de Franche-Comté, 2006, 345 p.

TITONE Renzo, *Le bilinguisme précoce*, Bruxelles, Dessart, 1974, 478 p.

TOMATIS Alfred, *L'oreille et le langage*, Paris, Seuil, 1991, 190 p.

Traité des Pyrénées, 1659 (téléchargeable sur <http://mjp.univ-perp.fr/traites/1659pyrenees2.htm>)

TURCHET Philippe, *La synergologie : comprendre son interlocuteur à travers sa gestuelle*, Québec, Editions de l'Homme, 2004, 310 p.

VENY Joan, *Els parlars catalans*, Palma de Mallorca, Editorial Moll, 1991, 250 p.

VERONIQUE Daniel, « Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives », *AILE* (Acquisition et interaction en langue étrangère), 1992, n° 1, [En ligne], disponible sur <http://aile.revues.org/4845>

VIDAL Pierre, *Histoire de la ville de Perpignan depuis les origines jusqu'au Traité des Pyrénées*, Paris, H. Welter Editeur, 1897, réédition de l'ouvrage, numéroté 587, Editions de la Tour Gile, 1993, 652 p.

VILLANOVE Jean, *Histoire populaire des catalans, des origines au XVe siècle*, tome I, Perpignan, Sofreix, 1980, 348 p.

VION Robert, *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris, Hachette, 1992, 302 p.

VION Robert, « Reprise et modes d'implication énonciative », P.U.F., *La linguistique*, 2006/2, vol. 42, 12

WAENDENDRIES Monique, « Le guidage du dialogue en classe de langue », *Les Carnets du Cediscor*, 1996, n° 4, [En ligne], disponible sur <http://cediscor.revues.org/429>

WALTER Henriette, « Dialogue : unités lexicales et analyses de sens », *ONOMAZEIN*, 1996, n° 1, 173-177, [En ligne], disponible sur <http://www.onomazein.net/1/dialogue.pdf>

WLOSOWICZ Teresa Maria, "Les stratégies de communication et les interactions interlinguales dans la présentation de recettes de cuisine en L2 et en L3", *Les Cahiers de l'Acedle*, Mars 2011, vol. 8, n° 1, 76

ZIMMERMANN Daniel, *La sélection non-verbale à l'école*, Paris, E.S.F., 1982, 162 p.

Convention de transcription

Sigles

Tableaux

Figures

Convention de transcription

:	Allongement bref du phonème
::	Allongement moyen du phonème
:::	Allongement long du phonème
+	Chevauchement
#	Coupure du discours
[...]	Énoncé inaudible
↑	Intonation ascendante
↓	Intonation descendante
→	Intonation stable
/	Pause brève
//	Pause moyenne
///	Pause longue
(en italique)	Commentaire des actions
en gras	Lexie en langue française
[mo]	Phonétique d'un mot

Sigles

CE2 : Cours Élémentaire 2

CP : Cours Préparatoire

EG : Elena Gual

ES : Elisabeth Segarra

FG : Francesca Gimenez

L1 : Langue source (ou maternelle)

L2 : Langue cible (ou seconde)

MP : Magali Pagès

MRP : Marqueur de reformulation paraphrastique

PS : Petite Section

SB : Séverine Batlle

SC : Stratégies de communication

SF : Sandrine Florès

SV : Sonia Vilaseca

Ts : Tous

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

x*x : Prénoms des élèves (première et dernière lettres séparées par un astérique)

Tableaux

Tableau 1 : Evolution de l'enseignement bilingue dans les Pyr.-Orient. de 1995 à 2009

Tableau 2 : Les types de dialogues en classe

Tableau 3 : Résultats de l'ensemble des distances humaines

Tableau 4 : Classification des catégories fonctionnelles des gestes

Tableau 5 : Stratégies de communication d'après Tarone, Cohen et Dumas (1976)

Tableau 6 : Stratégies de communication selon Bialystok (1983)

Tableau 7 : Stratégies de communication selon Faerch et Kasper (1983)

Tableau 8 : Signes d'incertitude selon Faerch et Kasper

Tableau 9 : Exemples de marqueurs de reformulation paraphrastiques

Tableau 10 : Sexe des enquêtés par classes

Tableau 11 : Sexe de la totalité des enquêtés

Tableau 12 : Âge des enquêtés de la classe de CP

Tableau 13 : Âge des enquêtés de la classe de CE2

Tableau 14 : Langue(s) maternelle(s) des parents par classes enquêtées

Tableau 15 : Réponses des parents par classes enquêtées sur leur bilinguisme attesté ou non

Tableau 16 : Seconde langue parlée dans l'enfance par les parents des classes enquêtées

Tableau 17 : Langue(s) parlée(s) entre époux par classes enquêtées

Tableau 18 : Langue(s) parlée(s) entre parents et enfants par classes enquêtées

Tableau 19 : Langue(s) parlée(s) entre tous les enfants de chaque famille par classes enquêtées

Tableau 20 : Motivations par classes enquêtées des parents ayant choisi d'inscrire leur enfant à l'école Arrels

Tableau 21 : Réponses des parents par classes enquêtées sur le projet d'une future scolarité de leur enfant dans un collège bilingue

Tableau 22 : Réponses par classes enquêtées des élèves parlant le catalan ou non au sein de leur foyer

Tableau 23 : Liens de parenté des personnes parlant le catalan avec l'élève au sein du foyer et par classes enquêtées

Tableau 24 : Réponses par classes enquêtées des élèves parlant le catalan ou non avec leurs camarades au sein de l'école

Tableau 25 : Nom des lieux par classes enquêtées où les élèves parlent le catalan avec leurs camarades

Tableau 26 : Compétences envisagées par les élèves des classes enquêtées aidant à l'apprentissage du catalan

Tableau 27 : Eléments de communication para verbale et non verbale de l'enseignante pris en compte par les élèves dans les classes enquêtées

Tableau 28 : Stratégies de communication utilisées par les élèves des classes enquêtées lors d'une difficulté de production orale en catalan

Tableau 29 : Thèmes généraux recensés sur l'attrait de la langue

Tableau 30 : Eléments de réponses des élèves concernant leur attrait pour la langue catalane par classes enquêtées

Tableau 31 : Enseignante de l'école maternelle Arrels

Tableau 32 : Enseignantes de l'école primaire Arrels

Figures

Figure 1 : Schéma du modèle de communication de Shannon et Weaver

Figure 2 : Schéma du modèle de communication de Jakobson

Figure 3 : Schéma d'une rétroaction

Figure 4 : Schéma du modèle de Kerbrat-Orecchioni

Figure 5 : Panorama des différentes approches des interactions verbales

Figure 6 : Posture de désaccord

Figure 7 : Sous-catégories fonctionnelles de la reformulation

Figure 8 : Organigramme de notre taxinomie des SC

Figure 9 : Tri en % et par classes enquêtées de la langue maternelle des pères

Figure 10 : Tri en % et par classes enquêtées de la langue maternelle des mères

Figure 11 : Répartition en % de la totalité des langues maternelles des parents

Figure 12 : Tri en % et par sexe des parents de leur bilinguisme attesté ou non pour l'ensemble des classes enquêtées

Figure 13 : Répartition en % de la totalité des réponses obtenues auprès des parents des classes enquêtées concernant leur bilinguisme attesté ou non

Figure 14 : Tri en % par sexe des parents de la classe de PS de la seconde langue parlée dans l'enfance

Figure 15 : Tri en % par sexe des parents de la classe de CP de la seconde langue parlée dans l'enfance

Figure 16 : Tri en % par sexe des parents de la classe de CE2 de la seconde langue parlée dans l'enfance

Figure 17 : Répartition totale en % de la seconde langue parlée dans l'enfance par les parents pour l'ensemble des trois classes

Figure 18 : Tri en % et par classes enquêtées des langues parlées entre époux

Figure 19 : Répartition totale en % des langues parlées entre époux pour l'ensemble des trois classes

Figure 20 : Tri en % et par classes enquêtées de la (les) langue(s) parlée(s) entre parents et enfants

Figure 21 : Répartition totale en % de la (des) langue(s) parlée(s) entre parents et enfants pour l'ensemble des trois classes

Figure 22 : Tri en % et par classes enquêtées de la langue parlée entre frères et soeurs

Figure 23 : Répartition totale en % de la langue parlée entre frères et sœurs pour l'ensemble des trois classes

Figure 24 : Répartition en % des raisons de l'inscription de leur enfant à l'école Arrels par les parents de la classe de PS

Figure 25 : Répartition en % des raisons de l'inscription de l'enfant à l'école Arrels par les parents de la classe de CP

Figure 26 : Répartition en % des raisons de l'inscription de leur enfant à l'école Arrels par les parents de la classe de CE2

Figure 27 : Répartition totale en % des raisons de l'inscription de leur enfant à l'école Arrels par les parents pour l'ensemble des trois classes

Figure 28 : Tri en % et par classes enquêtées des réponses des parents sur une future scolarité de leur enfant dans un collège bilingue

Figure 29 : Répartition totale en % des réponses des parents sur une future scolarité de leur enfant dans un collège bilingue pour l'ensemble des trois classes

Figure 30 : Tri en % et par classes enquêtées des personnes parlant le catalan avec l'élève dans son foyer

Figure 31 : Extrait n° 1 d'un questionnaire de réponses d'un élève de CE2

Figure 32 : Extrait n° 2 d'un questionnaire de réponses d'une élève de CE2

Figure 33 : Répartition totale en % des personnes parlant le catalan avec l'élève dans son foyer pour l'ensemble des deux classes

Figure 34 : Tri en % et par classes enquêtées des lieux où l'élève parle le catalan avec ses camarades

Figure 35 : Répartition en % des lieux où l'élève parle le catalan avec ses camarades pour l'ensemble des deux classes

Figure 36 : Tri en % et par classes enquêtées des compétences envisagées par les élèves aidant à l'apprentissage du catalan

Figure 37 : Répartition en % des compétences envisagées par les élèves aidant à l'apprentissage du catalan pour l'ensemble des deux classes

Figure 38 : Tri en % et par classes enquêtées des éléments de communication para verbale et non verbale de l'enseignante pris en compte par les élèves

Figure 39 : Répartition en % des éléments de communication para verbale et non verbale de l'enseignante pris en compte par les élèves pour l'ensemble des deux classes

Figure 40 : Tri en % et par classes enquêtées des SC utilisées par les élèves lors d'une difficulté de production orale en catalan

Figure 41 : Répartition en % des SC utilisées par les élèves lors d'une difficulté de production orale en catalan pour l'ensemble des deux classes

Figure 42 : Tri en % et par classes enquêtées des éléments de réponses des élèves concernant leur attrait pour la langue catalane

Figure 43 : Répartition en % des éléments de réponses des élèves concernant leur attrait pour la langue catalane pour l'ensemble des deux classes

Figure 44 : Disposition de la classe de PS

Figure 45 : Démonstration de manipulation de marionnettes

Figure 46 : Signe coverbal de W*I durant l'exposé oral

Sommaire du volume d'annexes

Pages

5	Annexe A : La loi dite Deixonne
6	Annexe B : Charte Européenne des langues régionales ou minoritaires
19	Annexe C : La circulaire Bayrou
23	Annexe D : Bulletins Officiels concernant la circulaire Lang
38	Annexe E : Charte en faveur du catalan
40	Annexe F : Traité ouvert à la signature des Etats membres et à l'adhésion des Etats non membres
42	Annexe G : Projet de l'école Arrels
49	Annexe H : Programmes du catalan à l'école primaire
55	Annexe I : Qüestionari
57	Annexe J : Fil conducteur des entretiens
58	Annexe K : Entretien n° 1
66	Annexe L : Entretien n° 2
72	Annexe M : Autorització de film durant la classe
73	Annexe N : Corpus audio vidéo / 019 / Classe de Petite Section / Extrait n° 1
74	Annexe O : Corpus audio vidéo / 019 / Classe de Petite Section / Extrait n° 2
75	Annexe P : Fiche élève
76	Annexe Q : Corpus audio vidéo / SDV_0353 / Classe de CP / Extrait
78	Annexe R : Fitxa de preparació
79	Annexe S : Corpus audio vidéo / SDV_0357 / Classe de CE2 / Extrait n° 1
83	Annexe T : Exposé en catalan sur Jules César
84	Annexe U : Corpus audio vidéo / SDV_0367 / Classe de CE2 / Extrait n° 2
85	Sommaire du volume 1

RECERC - Ouvrages de référence - 2013
Collection Enseignement, immersion, plurilinguisme n°5

Sommaire

Elisabeth Segarra

Quelles stratégies de communication favorisent l'acquisition des langues en classes bilingues et immersives à l'école primaire?

Page Chapitre

5 Bref sommaire

6 Résumés en français, en catalan, en anglais

7 Introduction

12 Première partie : Le cadre théorique

13 1.- Situation du catalan, langue régionale de France

Évolution historique

18 Politique linguistique

20 Enseignement du catalan

- Immersion totale
- Bilinguisme à parité horaire

23 2.- La communication

Ses définitions

Théories de la communication

- Modèle de Shannon et Weaver
- Modèle de Jakobson
- Modèle de l'Ecole de Palo Alto

27 La communication verbale

- L'interaction verbale
- Théories des interactions
- Interactions dans l'apprentissage des langues
- Interactions dans la langue source (L1)
- Interactions dans la langue cible (L2)

35 La communication non verbale

- La proxémique
- La kinésique
- Le para-verbal

40 3.- Les stratégies de communication

Définition de la stratégie de communication

Ses différentes approches

- Approches de Tarone
- Approche de Bialystock
- Approche de Faerch et Kasper

Les stratégies communicatives en classe de langue

- L'alternance codique
- Les stratégies de reformulation
- Les stratégies de compensation
- Les stratégies de sollicitation
- Les stratégies d'évitement
- Les marqueurs de stratégies

Taxinomie choisie

54	Deuxième partie : Le cadre expérimental
55	1.- Analyse des données
56	Résultats des questionnaires
	- Le profil des enquêtés
58	- Les réponses des parents
79	- Les réponses des élèves
99	Analyse des entretiens
106	Analyse des enregistrements vidéos
	- Séance en classe de Petite Section
	- Séance en classe de CP
	- Séances en classe de CE2
123	2.- Discussion
127	Conclusion
129	Bibliographie
133	Convention de transcription, sigles, tableaux et figures
138	Annexes
139	Sommaire