Rita Peix

ENSEIGNEMENT DU CATALAN ET PLURILINGUISME
ENSENYAMENT DEL CATALÀ I PLURILINGÜISME

Préface de Luci Nussbaum

Collection Études

Presses Universitaires de Perpignan

Ouvrage publié avec le concours
de l'Université de Perpignan Via Domitia
de l'Institut d'Estudis Catalans
et de l'École Doctorale Inter Med - ED 544

Illustration de la couverture :
les élèves de Cours Moyen 1 de la classe d'Élisabeth Margaill de l'école publique Hyacinthe Rigaud de Perpignan

La loi du 1er juillet 1992 (code de la propriété intellectuelle, première partie) n'autorisant, aux termes des alinéas 2 et 3 de l'article L. 122-5, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite » (alinéa 1er de l'article L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon passible des peines prévues au titre III de la loi précitée.

©PUP 2015 ISBN 978-2-35412-238-6

AGRAÏMENTS

Que siguin sincerament regraciats els Professors d'Universitat Luci Nussbaum i Joan Peytaví Deixona pels seus bons consells, la meva col·lega Marianne Vilà Pasola per la relectura atenta de la versió francesa del manuscrit, així com tots els actors participants, en particular l'Elisabet Margaill, la Maria Josepa Anceau, en Jeroni Vidal, i els seus alumnes.

Table des matières

Préface de Luci Nussbaum 11

Introduction 15

1- **Langue catalane, langue française, autre langue à l'école en Catalogne du Nord** 17
1.1- Statut du catalan 18
1.2- Retour officiel du catalan à l'école 20
1.3- Programmes d'enseignement en catalan 22
1.3-1. Enseignements par immersion 22
1.3-2. Sections bilingues à parité horaire 29
1.4- Intégration de langue étrangère dans les programmes 32
1.5- Recrutement d'enseignants catalanophones 34
1.5-1. Recrutement des enseignants bilingues en France avant 2002 34
1.5-2. Recrutement des enseignants bilingues français-catalan à partir de 2002 35
1.5-3. Brève présentation des institutions de formation à l'enseignement en contexte bilingue 37

2- **Des conceptions aux compétences** 41
2.1- Bilinguisme et plurilinguisme : le point de vue de l'Europe 42
2.2- Enseignement en langue seconde 56
2.2-1. De l'enseignement bilingue à l'enseignement plurilingue 56
2.2-2. Enseignement par immersion 61
2.3- Compétences de l'enseignant en langue seconde 64
2.3-1. Compétences linguistiques et culturelles 65
2.3-2. Compétences pédagogiques et didactiques 66
2.3-3. Compétences organisationnelles 70
2.4- Compétences de l'élève plurilingue 72
2.5- Vers un traitement intégré dans les enseignements plurilingues et par immersion 73
2.5-1. Hypothèse de l'interdépendance 74
2.5-2. Âge et quantité d'*input* 75
2.5-3. Traitement intégré 77

3- **Méthodologie, analyse et résultats** 81
3.1- Étude 82
3.2- Données, analyses et résultats : quel enseignement aujourd'hui ? Quels enjeux pour le futur ? 85
3.2-1. Profils et représentations des candidats 85
3.2-1.1. Profil universitaire (question 1) 85
3.2-1.2. Représentations sur le plurilinguisme (question 2) 86
3.2-2. Langues et origines des familles (question 3) 92
3.2-2.1. Quelques considérations sur l'offre et la demande 93
3.2-2.2. Langues 94
3.2-2.3. Origines 96
3.2-2.4. Motivations des parents (question 4) 97
3.2-3. Modalités d'enseignement en débat (question 5) 100
3.2-4. Traitement intégré (question 6) 111
3.2-4.1. l'intégration des langues dans les programmes les emplois du temps 111
3.2-4.2. De l'intégration du français dans l'enseignement par immersion 113
3.2-4.3. Quelques commentaires sur la transmission du dialecte septentrional ou roussillonnais à l'école 115
3.2-4.4. Traitement systématique initial de la lecture et de l'écriture 117
3.2-4.5. Traitement intégré de la langue régionale et des autres contenus : le point de vue des professeurs d'école bilingues 121
3.2-5. Résultats académiques (question 7) 138
3.2-5.1. Résultats aux évaluations de français et de mathématiques 139

4- **Conclusion et perspectives : quel avenir pour l'enseignement bilingue et par immersion ?** 163
4.1- Pour des modalités qui garantissent la bilingualité des enseignants 163
4.2- Une école multilingue pour des élèves plurilingues 166

Sumari

Prefaci de Luci Nussbaum 173

Introducció 177

1- **Llengua catalana, llengua francesa i llengua altra a l'escola de la Catalunya del Nord** 179

1.1- Estatus del català 180

1.2- Retorn oficial del català a l'escola 182

1.3- Programes d'ensenyament en català 184

1.3-1. Ensenyaments per immersió 184

1.3-2. Línies bilingües amb paritat d'horaris 191

1.4- Integració de la llengua estrangera en el currículum 193

1.5- Contractació de mestres catalanoparlants 195

1.5-1. Contractació dels mestres bilingües a França abans del 2002 195

1.5-2. Contractació dels mestres bilingües francès-llengua regional a partir del 2002 196

1.5-3. Breu presentació de les institucions de formació a l'ensenyament en context bilingüe 198

2- **De les concepcions a les competències** 201

2.1- Bilingüisme i plurilingüisme: el foment europeu 202

2.2- Ensenyament en llengua segona 215

2.2-1. De l'ensenyament bilingüe a l'ensenyament plurilingüe 215

2.2-2. Ensenyament per immersió 220

2.3- Competències de l'ensenyant en una llengua segona 223

2.3-1. Competències lingüístiques i culturals 224

2.3-2. Competències pedagògiques i didàctiques 225

2.3-3. Competències organitzatives 228

2.4- Competències de l'alumne plurilingüe 230

2.5- Tractament integrat en els ensenyaments plurilingüe i per immersió 232

2.5-1. Hipòtesi d'interdependència 232

2.5-2. Edat i quantitat d'*input* 234

2.5-3. Tractament integrat 236

3- Metodologia, anàlisis i resultats..... 239
3.1- Estudi 240
3.2- Dades, anàlisis i resultats: quin ensenyament avui? Quina aposta per demà?..... 243
3.2-1. Perfils i representacions dels candidats a mestre 243
3.2-1.1. Perfil universitari (pregunta 1)..... 243
3.2-1.2. Representacions sobre el plurilingüisme (pregunta 2) 244
3.2-2. Llengües i orígens de les famílies (pregunta 3)..... 250
3.2-2.1. Consideracions sobre l'oferta i la demanda..... 251
3.2-2.2. Llengües 252
3.2-2.3. Orígens..... 254
3.2-2.4. Motivacions dels pares i mares (pregunta 4) 255
3.2-3. Modalitats d'ensenyament a debat (pregunta 5) 258
3.2-4. Tractament integrat (pregunta 6) 268
3.2-4.1. De la integració de les llengües en els programes i horaris 269
3.2-4.2. De la integració del francès en l'ensenyament per immersió 271
3.2-4.3. Sobre la transmissió del dialecte septentrional o rossellonès a l'escola 272
3.2-4.4. Tractament sistemàtic inicial de la lectura i de l'escriptura..... 275
3.2-4.5. Tractament integrat de la llengua regional i dels continguts altres: el punt de vista dels professors d'escola bilingües..... 278
3.2-5 Rendiment acadèmic (pregunta 7) 296
3.2-5.1. Resultats a les avaluacions de francès i matemàtiques 297

4- **A tall de conclusió: quin futur per als ensenyaments bilingüe i per immersió?** 321
4.1- Per unes modalitats que garanteixin la bilingualitat del mestre .. 321
4.2- Una escola multilingüe per a alumnes plurilingües..... 323

Bibliografia 329

Glossari i annex 339

Préface

Luci Nussbaum
Professeure de didactique des langues,
Universitat Autònoma de Barcelona

Parmi l'ensemble de phénomènes qui constitue ce qu'on appelle la globalisation, les langues occupent une place importante dans l'articulation (harmonique ou non) entre ce qui est de l'ordre global et ce qui est de l'ordre local. Le multilinguisme social – la coïncidence de différentes langues sur un même territoire – provoque souvent des tensions, dont l'école n'est pas exclue, dans les pratiques de communication et dans les politiques. Il s'agit donc d'un phénomène controversé qui prend plusieurs dimensions. Ainsi, la promotion des langues hégémoniques est justifiée par la possibilité d'accès à un capital qui permet la communication en une langue unique entre des personnes provenant de cultures et d'horizons différents ; cette idéologie globalisante est celle qui impose la langue anglaise dans toutes les écoles du monde. De même, en Europe, les langues de l'Union européenne sont présentées, dans les états où elles sont officielles, comme des valeurs fondamentales représentant la diversité linguistique de l'Europe, qu'il faut protéger pour stopper l'utilisation généralisée de l'anglais comme langue internationale. Ainsi, le Conseil de l'Europe préconise la formule 1 (la langue officielle de l'État) + 2 (langues officielles de l'UE), de manière à éduquer des citoyens capables d'utiliser la langue officielle de l'État et une autre langue européenne, en plus de l'anglais. Cependant, dans de nombreux pays, il existe également des langues appelées, par certaines personnes, langues régionales ou autochtones et, par d'autres, langues propres.

Ces langues sont également revendiquées par des secteurs de la population comme langues de scolarisation, dans la mesure où elles constituent non seulement un patrimoine qui doit être préservé, mais aussi un moyen de communication spécifique. Il faut ajouter à cet ensemble les revendications des groupes issus de l'immigration et de la mobilité internationale à l'égard de l'enseignement de leurs langues d'origine.

Ce panorama, brièvement ébauché, montre que le multilinguisme est un phénomène social complexe, qui amalgame perceptions et idéologies diverses, dans une gradation qui va de l'apologie acharnée de la diversité linguistique jusqu'aux conceptions d'homogénéisation sociale qui s'enracinent dans la vieille idée du XIX[e] siècle « un État - une langue » et l'intention de sauvegarder une « langue commune » pour chaque pays.

Dans le domaine de l'éducation, des visions opposées apparaissent aussi. D'une part, il existe toujours l'idée dominante qui veut que lorsqu'un enfant apprend plusieurs langues, il n'en maitrisera aucune ; cette idée s'accompagne généralement de considérations sur les langues qu'il faut enseigner et celles qui sont superflues. D'autre part, le plurilinguisme – compris, pour reprendre la définition fournie par le *Cadre européen commun de référence*[1], comme un ensemble de compétences et de pratiques quotidiennes dans lesquelles plusieurs ressources linguistiques sont utilisées – est perçu positivement dans la formation des élèves parce qu'il assure les compétences nécessaires pour l'avenir des enfants, mais aussi parce qu'il permet de surmonter l'ethnocentrisme, de développer la sensibilisation aux langues et à la communication et accélère ainsi les apprentissages futurs. Ce point de vue positif n'établit pas une gradation entre les langues ; par contre il accorde une très grande importance à la planification de l'éducation plurilingue, laquelle doit tenir compte tenu des contextes d'utilisation des langues, des motivations chez les familles, des ressources humaines disponibles dans chaque école et s'inscrire dans le contexte social, politique, historique et économique de chaque société. L'évidence empirique du multilinguisme social et le fait qu'il soit difficile de trouver une communauté ou groupe social monolingue – et moins encore par la présence croissante dans la vie quotidienne des technologies qui permettent la communication polycentrique et l'accès à l'information à partir de sources diverses – semblent confirmer que le plurilinguisme est incontournable.

1 - Le *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, publié en 2001, est une tentative européenne importante ayant pour but d'identifier et définir les facettes théoriques de l'apprentissage d'une langue, afin d'aider à l'étude réelle des langues en Europe.

On voit naitre aussi des approches de ce qui est appelé la didactique du plurilinguisme et qui préconise d'inclure plusieurs langues dans la planification de l'éducation, d'intégrer apprentissages linguistiques et contenus disciplinaires dans des séquences didactiques et d'incorporer dans les programmes scolaires des activités porteuses d'une perception positive de la diversité linguistique dans le monde.

L'ouvrage que vous avez entre les mains aborde beaucoup des questions ci-dessus évoquées. En effet, les recherches menées par Rita Peix explorent le terrain de l'apprentissage du catalan dans un contexte européen d'éducation plurilingue, ce qui implique d'étudier le terrain compte tenu de l'articulation de l'enseignement de cette langue avec la langue française et d'autres langues considérées comme internationales. L'étude examine les dimensions des dynamiques linguistiques et éducatives de l'éducation en Catalogne du Nord : les politiques (locales/régionales, nationales et internationales), les représentations des parties prenantes (autorités familles, enseignants et apprenants) et les pratiques, aussi bien pour ce qui concerne le recrutement des enseignants que leur action en classe.

Le volume prend pour point de départ le contexte historique ainsi que les politiques et les stratégies pour l'enseignement du catalan et la formation des enseignants. Cette partie constitue une très remarquable contribution à la compréhension de la situation actuelle de l'enseignement du catalan en Catalogne du Nord et, par conséquent, une référence incontournable pour de futures études dans le domaine.

L'étude comprend également une discussion de certaines approches théoriques dans un effort pour comprendre l'évolution des conceptions intellectuelles sur des questions controversées comme les processus d'acquisition des langues, l'accès au plurilinguisme et l'impact de l'enseignement sur l'apprentissage.

Une des réussites de Rita Peix est le fait de proposer une approche multifocale pour éclairer le domaine exploré. En effet, compte tenu de la complexité du terrain de recherche, l'auteure choisit de combiner l'étude de données qualitatives afin de mettre en rapport les politiques linguistiques et éducatives, les opinions des agents impliqués dans l'apprentissage du catalan, les motivations des familles, les pratiques dans les classes et les résultats des apprentissages. Cette option a permis à l'auteure de couvrir efficacement tout le panorama, avec un degré de profondeur qui fournit les connaissances essentielles pour entamer d'autres recherches.

Je suis persuadée que toute personne intéressée par l'éducation plurilingue, la formation d'enseignants et l'évaluation de l'apprentissage trouvera dans ce volume des réponses à de nombreuses questions sur l'enseignement du catalan en Catalogne du Nord. Au-delà, l'œuvre est d'un très grand intérêt pour tous les enseignants qui, en France, se consacrent aux langues dites régionales. Les questions abordées sont au cœur de la didactique, mais invitent aussi à la réflexion et à l'intervention sur les politiques et les pratiques.

Introduction

L'enseignement scolaire est confronté aujourd'hui à un défi qui l'oblige à reconsidérer certaines approches afin de s'adapter aux processus de globalisation qu'expérimente la société. Désormais, le multilinguisme fait partie du quotidien des enfants et les élèves sont dès leur plus jeune âge au contact d'une multiplicité de langues, qu'elles soient officielles, régionales, d'origine ou étrangères. Or, d'après Cavalli et Causa (2013), le plurilinguisme proche – constitué par les langues des minorités linguistiques présentes sur le territoire national ou bien encore par les échanges fréquents avec les pays limitrophes – est dans de nombreuses situations déprécié au profit d'un plurilinguisme fait de langues territorialement et culturellement plus éloignées.

Lorsque la langue dite régionale n'est plus transmise par la famille, son enseignement par l'institution scolaire rentre dans un projet volontariste de sauvegarde d'un patrimoine collectif. C'est là un droit que la législation européenne défend (Cavalli & Cortier, 2013). L'école joue un rôle fondamental dans la transmission et le développement des langues régionales en France partout où le phénomène de substitution linguistique est avancé. Les acteurs de l'enseignement dans une langue considérée minoritaire doivent s'adapter à la société et par conséquent à une école de plus en plus multilingue, et ce malgré une politique éducative qui ne montre pas toujours des signes favorables à l'accélération du développement des pôles bilingues qui intègrent la langue dite régionale comme l'une des langues véhiculaires. La communauté éducative doit être capable de démontrer que l'enseignement d'une langue régionale n'est pas contradictoire avec les valeurs du plurilinguisme, bien au contraire.

À partir de la situation nord-catalane, mais en tenant compte de l'expérience d'autres contextes en France et en Europe, il s'agit dans cet ouvrage d'un ensemble de mises au point et de propositions relatives à l'enseignement des langues dites régionales et étrangères en France. Notre souci a été d'optimiser les relations entre les langues présentes dans le curriculum de l'élève de l'école primaire : la langue officielle, la langue régionale et la langue étrangère.

Enseignement du catalan et plurilinguisme porte sur les enjeux et les défis de l'enseignement du catalan en Catalogne du Nord. L'étude dresse un état de la question, basé sur des données historiques et des dispositions officielles concernant les enseignements à parité horaire français-catalan et par immersion en catalan. Dans un deuxième temps et compte tenu du panorama ébauché, sont présentées les options méthodologiques à la base d'une approche ethnographique de terrain – conduite à l'aide de questionnaires auprès des parents et d'entretiens avec des étudiants et des enseignants – permettant de mieux connaître les acteurs, leurs motivations et représentations autour de l'enseignement bilingue français-langue régionale. Cette enquête est accompagnée d'observations de classe afin d'explorer, dans la pratique, les formes de traitement intégré des langues (la langue 1, le français ; la langue 2, le catalan ; et la langue 3, la langue étrangère), ainsi que le traitement intégré de la langue et d'autres contenus scolaires. Enfin, les résultats académiques des élèves bilingues sont comparés avec ceux des élèves de la voie générale unilingue. Les conclusions, examinées à la lumière des perspectives ouvertes par le Conseil de l'Europe, permettent d'établir des propositions pour une évolution de l'enseignement bilingue français-langue régionale vers un enseignement plurilingue inclusif.

Afin de mieux comprendre ce que représente l'enseignement en catalan en Catalogne du Nord, il nous est apparu nécessaire de définir le statut de cette langue dite régionale en France, fort différent de celui qu'il a dans ses états limitrophes : en Andorre et en Catalogne espagnole.

I -

Langue catalane, langue française, autre langue à l'école en Catalogne du Nord

L'objectif de la présentation du contexte est de combiner les descriptions du statut du catalan en Catalogne du Nord, des différents programmes qui offrent un enseignement partiel ou total en catalan à l'école primaire, de la langue dite étrangère dans les programmes ainsi que du processus de recrutement des professeurs des écoles destinés à l'enseignement du catalan. Devant le peu de littérature à ce sujet, nous avons dû aller au-delà de la consultation de la bibliographie et des documents disponibles sur Internet, et interviewer directement certains des acteurs.

En France, le catalan fait partie des « langues régionales ». La raison réside dans le fait que l'État français reconnaît les régions, mais non les minorités. Ces dernières sont protégées par les textes internationaux de l'Organisation des Nations Unies et de l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture qui concernent les minorités linguistiques et les droits de ces minorités. Paradoxalement, la France soutient les minorités francophones à l'étranger (déclarations des présidents français à l'étranger, Charles de Gaulle en 1967[1], et Jacques Chirac en 1999[2]) et possède des « lycées français de l'étranger » à travers un programme d'enseignement par immersion totale en français, alors même que l'enseignement par immersion totale est interdit à l'école publique. Dans ces conditions, le statut du catalan en qualité de langue d'enseignement ne peut être que particulier.

1 - Le 24 juillet 1967, le président français finit son discours sur le balcon de la mairie à Montréal par « Vive le Québec libre ». [Document Internet disponible à http//www.ameriquefrancaise.org/fr/article-8/De_Gaulle_et_%C2%AB_Vive_le_Qu%C3%A9bec_libre!_%C2%BB.html. Dernière consultation : 05/10/2012].

2 - Déclaration sur la reconnaissance institutionnelle du territoire de Nunavut et la préservation de la culture inuit. [Document Internet disponible à http//lesdiscours.vie-publique.fr/pdf/997000170.pdf. Dernière consultation : 05/10/2012].

1.1- STATUT DU CATALAN

La langue catalane est un patrimoine culturel et un élément d'identité que partagent les différents territoires de langue catalane, mais aussi un patrimoine linguistique et culturel européen. Le catalan est présent dans quatre états européens : l'Andorre, l'Espagne, la France, l'Italie et la population des territoires de langue catalane dépasse aujourd'hui les 13 millions de personnes d'après l'*Observatori de la llengua catalana* (2013), beaucoup l'utilisant quotidiennement pour communiquer. Il ne fait aucun doute que le catalan est une langue qui s'adapte parfaitement aux nécessités de la société moderne : c'est une des dix langues les plus employées au monde sur Internet, avec une grande tradition littéraire, la 22e la plus traduite au monde à partir d'un texte source en catalan, et la 14e plus parlée de l'Union Européenne. Ces données sont suffisamment parlantes et démontrent qu'il s'agit d'une langue utile, prestigieuse et reconnue. Grâce à la tâche réalisée par l'*Institut d'Estudis Catalans* depuis sa création en 1907, le catalan apparaît comme un outil moderne au service de l'érudition, des sciences et de l'enseignement.

« *Països Catalans* » est le nom de la communauté linguistique catalane, et par conséquent le territoire où le catalan a été historiquement la langue propre à la population autochtone. Les *Països Catalans* se trouvent répartis dans divers états européens. Le développement de l'enseignement en catalan est strictement lié au statut de la langue catalane que lui réserve chacun de ces états. Le catalan en tant que langue d'enseignement n'est donc pas utilisé de la même façon dans les différents territoires de langue catalane ; autrement dit, les enfants d'une même « communauté linguistique »[3] n'ont pas les mêmes droits face à un enseignement en catalan en Europe. À la différence de la Catalogne du Sud en Espagne ou de l'Andorre – territoires limitrophes de la Catalogne du Nord –, le catalan ne bénéficie pas d'une reconnaissance officielle en France.

La France est l'un des seuls états européens (conjointement avec la Grèce) à ne pas avoir ratifié la Charte européenne des langues régionales et minoritaires (1992) ou bien qui, tout en ratifiant la Convention internationale sur les droits de l'enfant (1989), approuvée par l'Organisation des Nations unies, n'a pas voulu accepter l'article 30 reconnaissant le droit aux

3 - D'après la *Déclaration universelle des droits linguistiques* (Barcelone,1996), il faut comprendre par communauté linguistique toute société humaine, établie historiquement dans un espace territorial déterminé, reconnu ou pas, qui s'auto-identifie en tant que peuple et qui a développé une langue commune comme moyen de communication naturelle et de cohésion culturelle entre ses membres. La dénomination langue propre d'un territoire se réfère à l'idiome de la communauté historiquement établie dans cet espace.

enfants des minorités ethniques, religieuses ou linguistiques ou d'origine indigène de conserver leurs culture, langue ou religion, tout en appartenant à un État dans lequel la majorité des personnes ont une autre langue, culture ou religion différente. Depuis la loi Toubon (1992), la langue française a été déclarée langue de la République, refusant toute référence aux autres langues du territoire français, et ce malgré la demande constante d'une reconnaissance des langues régionales. La conséquence directe fut de couper toute possibilité de reconnaissance officielle des langues régionales (Bécat, 2000).

Cette prévision s'est vue malheureusement confirmée le 28 octobre 2002 par le Conseil d'État avec la publication des décisions à l'encontre de la circulaire ministérielle de la même Éducation nationale relative à l'enseignement en langue régionale. Le Conseil national des groupes académiques de l'enseignement public, certains syndicats et associations de parents demandèrent l'annulation de l'arrêté du 31 juillet 2001 relatif à la mise en place d'un enseignement bilingue en langues régionales soit dans les écoles, collèges et lycées « langues régionales » soit dans des sections « langues régionales » dans les écoles, collèges et lycées. Le Conseil d'État fit part de sa décision dans un communiqué de presse : « Le Conseil d'État annule pour méconnaissance de la loi les arrêtés et circulaires mettant en place un enseignement bilingue par « immersion » en langues régionales et un enseignement bilingue « à parité horaire » dispensé pour moitié en langue régionale et pour moitié en français » (Conseil d'État, 2008 : 1). Il en découle l'interdiction de l'enseignement par immersion à l'école publique sur le territoire français car la langue d'enseignement n'étant pas le français, il ne respecte pas la loi du 4 août 1994 (République française, 1994), reprise par l'article L. 121-3 du code de l'éducation qui stipule que « la langue de l'enseignement est le français ». Malgré tout, l'enseignement à parité horaire put continuer à fonctionner grâce à l'existence d'un autre texte officiel qui, curieusement, ne fit pas l'objet d'une demande d'annulation : la circulaire nº 2001-167 du 5-9-2001, Modalités de mise en œuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire ainsi que l'arrêté du 25 février 2002 qui modifia celle du 31 juillet 2001 et contre laquelle aucun organisme ne recourut non plus. L'on courait le risque de voir quelque organisme demander l'abrogation de ces textes étant donné que le même Conseil d'État avait considéré dans son communiqué que le bilinguisme à parité horaire tel qu'il avait été défini n'était pas autorisé et que la requête des demandeurs était fondée d'après les lois françaises.

Fort heureusement, cela n'a pas été le cas jusqu'à présent. De la liste Langues parlées par des ressortissants français sur le territoire de la République (ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, ministère de la Culture et de la Communication, 1999), les langues régionales faisant partie du dispositif bilingue qu'offre l'Éducation nationale (2010) sont le breton, le basque, le catalan, le corse, le créole, le gallois, l'occitan-langue d'oc, les langues régionales d'Alsace, les langues régionales des pays mosellans, le tahitien, les langues malaisiennes.

Il fallut attendre la disposition de l'article 75-1 de la récente réforme constitutionnelle adoptée par le Congrès le 21 juillet 2008, pour que les langues régionales soient mentionnées pour la première fois dans la Constitution française :

> Les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France.
> (Assemblée nationale, 2008 : 1)

De toute évidence ce statut particulier de la langue catalane dans le cadre étatique français aura des répercussions sur les modalités d'enseignement de la langue catalane en Catalogne du Nord. Afin de compléter le contexte dans lequel se développent les sections bilingues et l'enseignement par immersion aujourd'hui, nous présenterons un bref aperçu historique des principaux textes officiels et des principales initiatives qui ont permis de réintroduire le catalan à l'école de la République française.

1.2- RETOUR OFFICIEL DU CATALAN À L'ÉCOLE

D'après l'historienne Marcet (1987), quand en 1659 fut signé le Traité des Pyrénées qui annexait les comtés nord-catalans (Roussillon, Vallespir, Conflent, Capcir et une partie de la Cerdagne) au Royaume de France, personne ne se posait la question de la langue officielle qui ne pouvait être autre que le catalan. Il est vrai que le concept de langue officielle n'existait pas alors. La répression du catalan à l'école fut une des conséquences de ce traité du 7 novembre 1659, signé à l'Ille des Faisans au Pays Basque entre Louis XIV, roi de France et Philippe IV, roi d'Espagne. La langue catalane fut interdite dans les actes et documents officiels. La proximité géographique de la Principauté de Catalogne avec le Roussillon pourrait expliquer que la monarchie pose avec beaucoup de force, et même de brutalité, la question de l'enseignement. Iglésias (1998) explique même que des mesures royales

furent prises pendant les premières années de l'annexion afin que les jeunes Roussillonnais n'aillent pas étudier dans la Principauté et que les parents fassent revenir ceux qui étaient déjà partis. D'après Marcet (1987), il n'y eut pas proprement dit d'interdiction formelle de l'usage de la langue, mais il y eut une politique très insidieuse, habile et efficace pour qu'elle se mette en place sans brutalité, créant une discrimination culturelle d'abord, une acculturation ensuite : ceux qui souhaitaient accéder à l'instruction ne pouvaient le faire qu'en français.

Plus près de nous, le ministère de l'Éducation nationale n'a laissé – malgré quelques tentatives rapidement avortées – aucun espace pour les langues maternelles de beaucoup d'enfants de son territoire dans ses programmes. Il n'y a pas si longtemps le catalan était encore interdit à l'école malgré certaines initiatives : nous mentionnerons celle d'un Occitan, défenseur également du catalan, Louis Pastre. Cet instituteur souhaitait enseigner le catalan à ses élèves à travers des concours de rédaction, la publication de grammaires catalanes et de diverses méthodes adoptant une optique comparatiste avec des titres aussi explicites que « Le français enseigné par les exercices de traduction de textes catalans aux enfants de 9 à 15 ans » (Pastre, 1911), « Les catalanismes à l'école » (Pastre, 1913), « Enseignement de la langue catalane par la méthode des doubles textes » (Pastre, 1925).

Pour que le catalan retrouve le chemin de l'école, il fallut attendre la loi Deixonne (nº 51-46 du 11 janvier 1951). L'initiation dans les écoles primaires publiques des Pyrénées-Orientales commença dans le cadre institutionnel de cette loi – aujourd'hui abrogée – qui autorisait, pour la première fois, l'enseignement des langues régionales, mais « *que tracta el català a la Catalunya del Nord pitjor que una llengua estrangera* » (La Bressola, 1987 : 9).

Son enseignement dépendait du volontariat. À cette époque, nombreux étaient les instituteurs qui avaient entendu parler le catalan à la maison et qui possédaient les compétences linguistiques pour l'enseigner. Les circulaires nº 82-261 de 1982 ou la circulaire Savary et nº 83-547 de 1983 permirent de développer cet enseignement à l'école primaire et d'en assurer une certaine continuité. L'instrumentalisation du catalan commença timidement et de façon expérimentale grâce à l'évolution que représentait la circulaire Savary qui précisait que « le service public d'Éducation n'exclut pas qu'outre l'enseignement de la langue régionale certains enseignements puissent être dispensés à titre expérimental en langue régionale » (Éducation nationale, 1982 : 2164).

Quatre initiatives fondamentales suivirent et permirent d'ouvrir la porte à un enseignement expert en langues régionales qui favorisait l'enseignement bilingue avec le catalan à l'école publique :
• la création de la licence de catalan à l'Université de Perpignan en 1982, puis du concours du Certificat d'aptitude au professorat de l'Enseignement du second degré (CAPES) de catalan en 1992 qui a permis de recruter des professeurs de catalan dans l'enseignement secondaire ;
• la circulaire nº 95086 du 7 avril de 1995 ou circulaire Bayrou qui élargit le cadre de l'enseignement des langues régionales à l'enseignement bilingue ;
• la création du concours de recrutement des professeurs des écoles mention langue régionale selon l'arrêté du 03 janvier de 2002 publié dans le Journal officiel du 5 janvier de 2002 afin de répondre aux besoins spécifiques des classes bilingues ;
• la nomination d'un inspecteur général de l'Éducation nationale chargé des langues régionales.

Malgré les réserves de la République française sur les dispositions de conventions internationales relatives au respect des minorités, l'offre d'enseignement en catalan fait à nouveau partie du paysage éducatif. C'est ce paysage, composé d'écoles privées laïques et d'écoles publiques que nous avons voulu étudier.

1.3- PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT EN CATALAN

L'étude concerne les programmes d'immersion du réseau d'écoles privées et laïques de *La Bressola*, de l'école publique *Arrels*, et du programme d'enseignement bilingue à parité d'horaire qu'offrent quelques écoles publiques de la Catalogne du Nord.

1.3-1. Enseignements par immersion

L'idée d'ouvrir des écoles immersives en catalan est née durant l'été 1975 pendant l'Université catalane d'été (UCE). Un participant d'Euskadi du Nord présenta les *ikastolak* maternelles[4] d'Euskadi Nord, c'est-à-dire ces institutions scolaires en langue exclusivement basque accueillant des enfants de 2 à 6 ans. Des participants Nord-catalans de diverses associations culturelles et organisations politiques ont vu dans l'expérience des Basques du nord une possibi-

4 - En Catalogne du Sud, ce sont les écoles d'*Educació infantil*.

lité applicable aussi en Catalogne française. L'hiver 1975 eut lieu la première réunion formelle du groupe initial[5] dans le but de tenter d'ouvrir une école chez un particulier soulignant l'aspect volontariste du projet. Pour ce qui est du statut juridique, *La Bressola*[6], qui ne pouvait pas être un établissement public pour des raisons évidentes, s'appuya sur la loi française des associations à finalité non lucrative de 1901. Cette école se définit comme étant populaire, gratuite et laïque.

L'école catalane ouvrit ses portes le 16 septembre 1976 à Perpignan dans un local privé. Sept enfants furent accueillis par leur institutrice, Úrsula Ferrer, rejointe peu de temps après par un maître diplômé de l'État français, Pere Manzanares. La même année commença, une collaboration avec le *Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya* en la personne d'Enric Larreula, qui fournit du matériel pédagogique. En 1981, une crise interne due en partie à une grave situation financière fit que certains parents retirèrent leur confiance à l'association, et ne renouvelèrent pas l'inscription de leurs enfants pour l'ouverture du cours préparatoire (CP). Le bureau de *La Bressola* démissionna ainsi qu'une partie des membres de l'assemblée générale. Un des points qui figuraient dans la motion d'orientation présentée par le nouveau bureau réaffirme l'objectif initial de *La Bressola*, c'est-à-dire de promouvoir l'enseignement en catalan à travers le maintien des *Bressoles* actuelles et l'ouverture de nouvelles *Bressoles* d'une part, et d'autre part la création d'écoles élémentaires en catalan dès que la réalité interne le permettrait (La Bressola, 1987).

La scission de *La Bressola* fut effective le 3 mai 1981. Une partie des fondateurs créa une autre association, *Arrels*. Celle-ci déboucha sur la naissance d'une autre école catalane immersive, avec des classes de maternelle et pour la première fois des classes élémentaires : l'école *Arrels*. D'après les registres de l'école, en septembre 1981 furent scolarisés 8 élèves à l'école maternelle et 2 élèves au CP. D'après le document d'information distribué aux parents (Arrels, 2006), l'objectif était d'assurer un enseignement en catalan, dès la maternelle jusqu'à la fin de l'école primaire, les impératifs étant de garantir la modernité de l'enseignement et la fonctionnalité de la langue catalane, ainsi que la cohérence et le lien du projet éducatif avec la réalité sociale et culturelle catalane de la Catalogne du Nord et des Pays catalans.

5 - Le groupe initial réunit Jordi Auvergne, Lluís et Coleta Barrière, Maria Àngels Falqués, Úrsula Ferrer, Maria Lisa Martinot, Miquel Mayol, Jordi Planes et Andrea Solà. Plus tard s'ajoutèrent Simona Balent, Miquel et Marivona Balat, Georges et Marcella Brusau.

6 - L'exemple basque alla jusqu'à influencer le nom de l'association qui réunissait les *ikastolak* déjà à l'époque, *Seaska,* qui voulait dire « *bressol* ».

Les objectifs demeurent les mêmes aujourd'hui, et ce même si l'école a changé de statut administratif. D'après le protocole d'accord visant à l'intégration de l'école *Arrels* au service public (2006), l'école bénéficierait du statut d'école expérimentale, or cela n'aurait jamais été le cas d'après la directrice de l'école :

19R : *i l'estatus de l'escola experimental continua tenint-lo/(.)*

20E : *no (..)*

21R : *no (.)*

22E : *l'estatut d'escola experimental de fet és alguna cosa que s'havia dit així que potser ens hagués agradat tenir però que no s'obté (.) ja es va obtenir escola pública (..) a l'estat francès n'hi ha molt poques una dugues potser tres però res més (..) el problema de les escoles experimentals és que no poden créixer no es poden desenvolupar (..) les deixa així en un pot de vidre i tothom se les mira que és per exemple l'escola Freinet de Vence que és una escola experimental (..)* (Entrevue individuelle 2)[7].

Les écoles *La Bressola* et *Arrels* ont évolué différemment : quels sont leurs dispositifs ? Comment les élèves sont-ils évalués ? Et enfin, comment sont recrutés leurs enseignants ?

En 2014, le réseau d'écoles catalanes *La Bressola* dispose de six écoles qui se répartissent dans les 3 *comarques* de la Catalogne du Nord et d'un Centre d'enseignement secondaire *Pompeu Fabra*, au Soler. Désormais, il ne manque plus que l'étape finale de cet enseignement par immersion, c'est-à-dire la possibilité d'offrir aux élèves de *La Bressola* un cursus complet allant de la petite section (à partir de maintenant PS) de maternelle[8] jusqu'à la dernière année de lycée, la terminale[9]. Le statut privé de l'école permet que l'inscription soit ouverte à tout le monde indépendamment du lieu de résidence des familles. D'après les données communiquées par la le Rectorat de l'académie de Montpellier, à *La Bressola*, il y avait 766 élèves scolarisés en primaire à la rentrée 2014.

Par contre, l'association *Arrels* a fait le choix de ne pas ouvrir d'autres écoles et de ne pas augmenter les effectifs de sa seule école primaire à Perpignan. L'école n'offre qu'un seul cursus qui va de la petite section de maternelle jusqu'à la dernière année de l'école primaire, le cours moyen 2 (à

7 - Nous avons utilisé pour la transcription la *Proposta de símbols de trancripció Grup de Recerca en Ensenyament i Interaccions Plurilingües* (GREIP) de l'*Universitat Autònoma de Barcelona* (version février 2008). Voir annexe 1.
8 - L'équivalent de *Pàrvul 3* (P3) en Catalogne du Sud.
9 - De *Pàrvul 3* jusqu'au *Batxillerat* en Catalogne du Sud.

partir de maintenant CM2)[10]. D'après le protocole d'accord d'intégration de l'école *Arrels* au service public, celle-ci bénéficierait d'un statut dérogatoire qui lui permettrait d'inscrire les enfants indépendamment du lieu de résidence de leurs familles à Perpignan. À l'école *Arrels*, école associative entre 1981 et 1994, devenue publique à partir de 1995, étaient inscrits 245 élèves à la rentrée 2014. À la fin de leur scolarité primaire, les parents d'élèves peuvent faire une demande d'inscription au collège de leur secteur, dans un des collèges offrant une section bilingue[11], ou bien faire le choix de l'enseignement privé laïc. Peu de parents d'élèves d'*Arrels* ont opté pour l'offre immersive du collège *Pompeu Fabra* du Soler administré par *La Bressola* et le collège *Comte Guifré*[12] de Perpignan qui, malgré plus de quinze années d'existence, n'est pas arrivé à dépasser les 40 élèves et qui a fermé ses portes à la rentrée 2013 probablement par le fait de ne pas avoir obtenu une reconnaissance institutionnelle.

Pour le directeur général du réseau d'écoles *La Bressola*, il fallait trouver un système d'immersion linguistique en Catalogne du Nord qui permette non seulement d'appliquer le droit à un enseignement en catalan, mais que le catalan soit aussi la langue de communication entre les élèves. Dans son article *La Bressola : un nou sistema d'immersió lingüística* (La Bressola, 2000) on découvre les principes qui illustrent la méthodologie de l'école.

Lorsqu'une école se crée, elle ne se crée pas avec tous les niveaux, mais seuls sont inscrits les enfants de 2 à 4 ans de façon à impulser une immersion précoce. *La Bressola* a adopté le principe de précocité suivant les recommandations du psycholinguiste Petit (2003). Toujours d'après le même article de présentation de *La Bressola*, une langue s'apprend bien lorsqu'elle est fonctionnelle, lorsqu'elle est nécessaire pour se faire comprendre et lorsqu'elle conjugue la simultanéité de l'usage et de l'apprentissage (La Bressola, 2000). D'après Petit (2003), qui a enseigné la psycholinguistique acquisitionnelle à l'Institut supérieur des langues de la République française (à partir de maintenant ISLRF) et qui par conséquent a participé à la formation des maîtres des écoles *La Bressola*, les langues ne doivent pas être enseignées de manière frontale et/ou grammaticale, mais d'un point de vue instrumental, c'est-à-dire utilisées comme « comme bonnes à tout faire », pour se livrer à toute sorte d'activités : jeux, danses, comptines, dessins, exercices psychophysiques et psychomoteurs, et le moment venu, l'acquisition de connaissances disciplinaires (géographie, mathématiques, histoire, etc.).

10 - L'équivalent de *Cinquè* en Catalogne du Sud.
11 - Le collège public le plus proche de l'école *Arrels* est le collège Jean Moulin.
12 - Le collège privé laïc *Comte Guifré* est né d'une scission avec *La Bressola*. Le fonctionnement du collège a été effectif de la rentrée 1991 jusqu'à la fin de l'année scolaire 2012-2013.

L'enseignement précoce a été défendu par beaucoup de spécialistes et a sa base dans « le mythe du natif », c'est-à-dire dans la croyance que la précocité dans l'apprentissage permet à l'individu d'acquérir des compétences similaires à celles d'une personne native.

Un défi, pour le directeur, est la langue des cours de récréation. Afin d'atteindre l'objectif que la langue catalane soit la langue de la cour de récréation, *La Bressola* demande à ses enseignants d'être très présents, de jouer avec les enfants afin d'appliquer ou de continuer d'appliquer les stratégies d'interventions linguistiques pendant ce moment de loisir en anticipant par exemple les besoins langagiers du jeune enfant. Les maîtres demandent aussi que les normes de convivialité soient rappelées en catalan : « *A còpia de repetir el nin ho acaba dient no perquè calgui parlar en català, sinó simplement perquè el company no el tusti i no li tiri sorra en els cabells* » (La Bressola, 2000). La nécessité des interventions linguistiques peut diminuer à partir du mois de février car d'après l'expérience en qualité d'enseignant du directeur, c'est à partir de cette période de l'année que l'habitude de parler en catalan est généralement acquise (La Bressola, 2000).

La Bressola s'est fixé un maximum de 10 élèves pour ouvrir la première classe de maternelle. S'agissant du groupe fondateur de l'école, les inscriptions se limitent volontairement pour des raisons linguistiques. D'après le directeur général, un effectif plus important ne permettrait pas de constituer le noyau catalanophone nécessaire à l'intégration d'une nouvelle promotion d'élèves. L'objectif est que ces élèves prennent l'habitude de s'exprimer en catalan que ce soit dans la classe ou en dehors. Cette restriction ne s'applique que la première année d'ouverture d'une nouvelle école car « *evidentment no vol dir que ens quedem així : la classe de cycle III de Sant Esteve té 26 alumnes... [...] Si no haguéssim començat a 10 això no s'hagués produït...* » (Le Bihan, 2010)[13]. L'école pratique une croissance contrôlée car elle ne souhaite pas inscrire plus d'enfants non catalanophones que ne peut en assimiler le groupe. Afin de faciliter la tâche donnée aux élèves de la classe fondatrice, les nouveaux inscrits seront plus jeunes. La rentrée scolaire se fait de manière progressive. Dans un premier temps, les professeurs d'école accueillent pendant deux jours les élèves qui étaient dans l'établissement l'année précédente avec l'objectif de leur faire récupérer le niveau de langue qu'ils avaient obtenu à la fin de l'année scolaire. Les plus grands sont responsables de l'intégration linguistique des nouveaux. C'est aussi pour éviter que ces derniers ne soient submergés par leur responsabilité que l'école limite le nombre d'inscriptions.

13 - Entrevue par courrier électronique au directeur général de *La Bressola* (2010).

L'école a mis en place de façon systématique des classes verticales dans toutes les écoles maternelles et primaires indépendamment du nombre d'élèves. Chaque école maternelle se compose d'une classe – parfois deux – regroupant une petite section, une moyenne section, une grande section (PS, MS, GS), et de la même manière chaque classe de l'école élémentaire rassemble des élèves par cycle : au cycle 2, des élèves de cours préparatoire et du cours élémentaire 1 (CP et CE1) ; au cycle 3, des élèves de cours élémentaire 2, de cours moyen 1, et de cours moyen 2 (CE2, CM1 et CM2 respectivement)[14]. Bien que la motivation à l'origine de ce dispositif fût linguistique, le directeur général (dans l'entrevue qu'il nous accorda le 18 janvier 2009) en fait un bilan très positif au-delà des bénéfices exclusivement linguistiques. Ce dispositif aurait permis à l'élève d'avancer à son propre rythme à l'intérieur du cycle, réduisant ainsi l'esprit de compétition ; il instaurerait aussi une sorte de tutorat entre les élèves plus âgés et les plus jeunes qui aurait des répercussions favorables sur le comportement de l'ensemble du groupe classe.

Bien que dans le document *Arrels, 25 anys* rédigé par l'école celle-ci ne se définisse pas comme une école par immersion, dans les faits les enfants suivent bien un programme immersif. Dans l'entrevue accordée par la directrice, à la question « *l'escola Arrels es defineix com una escola bilingüe o immersiva?* » (entrevue individuelle 2 : 56R), celle-ci répond « *immersiva (..) [...] perquè tota la maternal es fa en català i tot l'aprenentatge de la lectura es fa en català i* és *només quan els alumnes saben llegir en català que es passa al francès escrit (..)* » (59E). Le texte Protocole d'accord visant à l'intégration de l'école *Arrels* au service public parle par contre d'enseignement bilingue.

> L'école Arrels – école privée hors contrat –, créée par l'Association Arrels en 1981, est liée à l'État par convention en date du 22 juin 1984. L'école Arrels dispense un enseignement bilingue français/catalan.
>
> Le présent protocole a pour objet l'intégration de l'école Arrels à l'enseignement public de l'Éducation nationale. L'école Arrels est une école expérimentale, dotée d'un projet pédagogique et linguistique particulier justifiant des adaptations de son mode de fonctionnement (Arrels, 2006 : 1).

L'absence du mot « immersion » dans les écrits qui se réfèrent à l'école publique *Arrels* trouve peut-être une explication dans le fait que l'enseignement par immersion en langue régionale est interdit sur l'ensemble du territoire français.

14 - Aujourd'hui le cycle 2 comprend le CP, le CE1 et le CE2, et le cycle 3, le CM1, le CM2 et la 6e.

L'alternance des langues véhiculaires diffère de celle pratiquée par l'enseignement bilingue à parité horaire et par le programme par immersion mis en place par *La Bressola*. La typologie d'immersion correspond à celle appelée « précoce totale » étant donné que l'enseignement pendant les 3 années de maternelle et les 2 premières années de l'école élémentaire, ainsi que l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture se font en catalan. Les principes de précocité et d'instrumentalisation de la langue catalane coïncident avec ceux de *La Bressola*. L'école *Arrels* en qualité d'école publique suit les programmes de l'Éducation nationale tout en développant une attention toute particulière à la connaissance de la culture et de l'histoire de la Catalogne du Nord. Sans parler d'une pédagogie propre, l'école semble influencée par les théories, les activités et le matériel diffusés par Célestin Freinet et Maria Montessori.

Le niveau en catalan des élèves de *La Bressola* fut évalué entre la fin du mois de novembre et le début du mois de décembre 1993. La commission d'évaluation était composée de deux sociolinguistes, un formateur de catalan du site de Perpignan de l'Institut universitaire de formation des maîtres de l'académie de Montpellier, et un psycholinguiste également spécialisé dans la formation des enseignants. La grille d'évaluation utilisée avait été expérimentée en Alsace pour le suivi des classes de l'institution ABCM- *Zweisprächigkeit.* D'après le document de présentation, la grille fut conçue avec le double objectif de « saisir la compétence technique et les aptitudes didactiques et psychologiques des maîtres ainsi que le niveau atteint par les différentes classes dans la maîtrise instrumentale du catalan sous ses deux aspects fondamentaux : l'aspect linguistique et l'aspect communicatif » (Bernardo, Petit, Puig Moreno & Tocabens, 1993 : 2). D'après les conclusions de la commission, l'objectif de la compétence à communiquer en catalan « est régulièrement poursuivi et progressivement atteint dans tous les sites bien que la proportion des élèves catalanophones avant l'arrivée à l'école ne dépasse guère 10 % » (Bernardo, Petit, Puig Moreno & Tocabens, 1993). Pour ce qui est de la compétence enregistrée « en fin de course, elle présente des caractéristiques comparables à celles d'une compétence de native *speaker* » (Bernardo, Petit, Puig Moreno & Tocabens, 1993 : 3). La commission constate aussi un effort qualitatif dans le recrutement des enseignants, même si « dans quelques cas toutefois, la formation de ces enseignants apparaît insuffisante et devra être complétée [...] » (Bernardo, Petit, Puig Moreno & Tocabens, 1993 : 3). Le rapport recommande l'intervention des conseillers pédagogiques de l'école publique dans la formation. Par ailleurs, la dotation en matériel scolaire, audiovisuel et informatique est perçue comme trop modeste.

Par contre, aucune évaluation globale du programme par immersion de l'école *Arrels* n'a été faite à ce jour par un organisme externe. D'après l'actuelle directrice de l'école, les compétences en catalan sont évaluées comme toute autre discipline par les professeurs d'école, mais les résultats n'ont donné lieu à une aucune étude et par conséquent à aucune publication. Comme toute école publique, *Arrels* faisait passer les évaluations de français et de mathématiques de CE1 et CM2 dont les résultats étaient centralisés par les inspecteurs[15] de chaque circonscription.

Quant au processus de recrutement des enseignants des écoles privées laïques *La Bressola*, sont déclarés professeurs des écoles – d'après l'*Acord d'empresa de les escoles catalanes La Bressola* (La Bressola, 2010) – les enseignants sous contrat ayant au minimum 6 années effectives et sans interruption d'enseignement dans un de leurs établissements, à temps plein ou partiel. Le personnel enseignant remplissant ces conditions bénéficie alors d'un contrat à durée indéterminée de la part de l'Éducation nationale. Ce contrat s'applique dans le cas où l'enseignant-candidat échoue au concours de recrutement de professeurs des écoles, privé, spécial catalan. Le candidat souhaitant exercer dans une des écoles de *La Bressola* devra avoir lu et approuvé le texte relatif à la méthodologie de l'immersion linguistique précoce totale appliquée par l'école. Pour les enseignants que *La Bressola* présente au concours, le niveau d'études supérieures exigé par l'association était jusqu'à la session 2011 la licence, tout comme le CRPE spécial public. L'*Acord d'empresa* ne précise pas les diplômes universitaires exigés pour les enseignants sous contrat.

Un des critères fixés par l'Éducation nationale qui fit possible l'intégration de l'école privée laïque *Arrels* en 1995 se référait au personnel enseignant. D'après l'actuelle directrice, les enseignants devaient avoir la nationalité française et le même niveau d'études que tout candidat au concours de recrutement c'est-à-dire la licence. Pour être titularisés, les enseignants durent réussir les épreuves du CRPE interne public. Aujourd'hui, la grande majorité des nouveaux maîtres est issue du CRPE externe spécial catalan, et a passé les épreuves spécifiques à l'enseignement en classe bilingue à parité horaire[16].

1.3-2. Sections bilingues à parité horaire

En 1991, l'enseignement en catalan était encore une exclusivité des écoles immersives associatives appelées « Écoles catalanes » parce qu'elles étaient les

15 - Les inspecteurs de circonscriptions sont appelés aujourd'hui directeurs des services de l'Éducation nationale.
16 - Il n'existe pas au sein de l'Éducation nationale de concours spécifique à l'enseignement par immersion précoce totale.

seules à utiliser le catalan comme la langue véhiculaire. Malgré les dispositions légales de 1989, malgré les exemples basque et breton, l'enseignement public primaire en Catalogne du Nord n'osait pas franchir le pas vers l'enseignement bilingue. Ce fut grâce au collège La Garrigole sous l'impulsion de l'Association pour l'enseignement du catalan (à partir de maintenant APLEC) qu'a été créée la première classe à « tendance bilingue » en 1992. Si la section bilingue démarra au collège, ce ne fut pas par méconnaissance des théories acquisitionnelles, car à l'APLEC « on savait bien que le bilinguisme pour être abouti, doit être le plus précoce possible » précisait sa présidente[17] pendant la cérémonie d'ouverture du XI[e] colloque de la Fédération pour les langues régionales dans l'enseignement public (FLAREP, 1997 : 11). Ce sont les conditions humaines qui furent réunies au collège *La Garrigole* à travers une professeure de français compétente en catalan, d'un principal qui adhéra au projet, et des démarches entreprises par la chargée de mission et d'animation pédagogique de catalan auprès du rectorat de Montpellier[18]. L'obligation légale de continuité pédagogique de l'enseignement public en France permit l'ouverture d'une classe de maternelle et postérieurement d'une classe de lycée. Aujourd'hui, bien que l'offre publique d'enseignement bilingue soit loin d'être généralisée à tous les établissements scolaires, l'enseignement bilingue est présent de la maternelle à la terminale. L'enseignement bilingue français-langue régionale est rentré dans une phase de normalisation et fait partie du panorama éducatif français. Il s'inscrit parfaitement dans le Projet académique de l'académie de Montpellier qui stipule :

> Veiller à ce que tout élève ait au cœur de sa scolarité une ouverture aux langues, à l'histoire, au patrimoine et à la production artistique de sa région dans une démarche d'ouverture vers la culture humaniste. (Académie de Montpellier, 2008 : 15)

À la rentrée 2014, et d'après les données communiquées par la DASEN des Pyrénées-Orientales, sur un total d'élèves à l'école publique de 39 150, 6,56 % suivent un enseignement bilingue. D'après l'observation des données, le rythme de croissance s'est situé entre 150 et 200 élèves par an avec une tendance à la baisse ces dernières années. Le nombre d'enseignants bilingues qui assurent cet enseignement est de 114.

L'enseignement bilingue à parité horaire est défini par la circulaire n° 2001-167 du 5-9-2001 du ministère de l'Éducation nationale. Dans ce

17 - La présidente de l'APLEC est Miquela Valls.
18 - Respectivement, Mònica Palau de Gelcén, Roger Havrez et Maria Dolors Solà-Oms.

cadre, deux types de modalités sont possibles : « un maître-une langue » ou « un maître-deux langues ». Dans la première, un maître enseigne en catalan pendant une demi-journée et un autre enseignant en français pendant l'autre demi-journée. Ce sont deux enseignants qui interviennent dans une même classe, un enseignant bilingue sur le temps en catalan (12 h ou 13 h) et un enseignant bilingue ou « monolingue » sur le temps d'enseignement en français (12 h ou 13 h). Lorsque l'enseignant qui assure le temps en français est aussi bilingue, c'est ce même enseignant qui intervient en catalan dans la deuxième classe. Se constitue alors un binôme d'enseignants bilingues qui intervient dans les deux mêmes classes. Dans la deuxième modalité, c'est le même professeur d'école bilingue qui assure les enseignements en français et catalan dans une même classe.

Jusqu'à aujourd'hui, les classes bilingues des écoles publiques offrant une section bilingue étaient ouvertes à tous les parents qui en faisaient la demande pour leurs enfants. Or, étant donné que tous les secteurs n'ont pas ouvert une section bilingue et que l'inscription se fait en fonction du lieu de résidence des parents, certains élèves n'ont pas pu avoir accès à cet enseignement. Désormais, avec l'adoption de la Loi Peillon (2013), les parents qui résident dans une municipalité n'accueillant pas une section bilingue devraient pouvoir inscrire leurs enfants dans l'école la plus proche de leur lieu de résidence.

Quant à l'évaluation, ni le programme d'enseignement bilingue dans son ensemble ni les compétences langagières à communiquer en catalan des élèves n'ont fait l'objet d'aucun rapport ou publication de la part de l'Éducation nationale ou d'organismes extérieurs. Nous verrons dans la section consacrée aux évaluations (3.2-5), que les résultats en français et en mathématiques des élèves de CM2 des sections bilingues sont significativement supérieurs à ceux des camarades des voies générales (Peix, 2011).

Pour ce qui est du recrutement des enseignants, actuellement les personnes qui sont sur un poste bilingue ont réussi les épreuves du Concours de recrutement de professeurs des écoles (à partir de maintenant CRPE) public spécial catalan soit les épreuves de l'habilitation à l'enseignement en classe bilingue après avoir été reçues au CRPE général.

1.4- INTÉGRATION DE LANGUE ÉTRANGÈRE DANS LES PROGRAMMES

Initiée sous la forme de la sensibilisation dans les années 80, l'apprentissage des langues étrangères fait son entrée officielle à l'école primaire française en qualité de discipline obligatoire en 2002. Si les élèves de cycle 3 (CE2, CM1 et CM2) et une partie de ceux des classes de CP et de CE1 bénéficiaient déjà d'un enseignement en langue étrangère ou régionale (à partir de maintenant LVER), le Schéma académique de développement des langues vivantes (Académie de Montpellier, 2010) a prévu sa généralisation à tous les élèves à partir de 6 ans à la rentrée 2010. Le schéma recommandait d'introduire – lorsque les ressources humaines le permettaient – une autre langue que l'anglais avec l'objectif exprimé de favoriser la diversification des langues. La nouveauté étant que le recteur demandait que soit introduite une deuxième langue vivante à partir du CM afin d'amener les élèves de l'école primaire au niveau A1 du Conseil de l'Europe dans deux langues. Le recteur utilisait l'expression « langues vivantes » et non pas « langues vivantes étrangères » comme cela est souvent le cas dans les documents officiels, n'excluant pas ainsi les langues régionales de ce nouveau dispositif dans une académie où l'occitan et le catalan sont à la fois objets d'étude et langues véhiculaires au service des autres apprentissages.

Comme pour tout autre apprentissage à l'école primaire, la pédagogie en langue vivante « s'appuie sur l'expérience concrète de la classe ou de l'environnement immédiat de l'élève. Cette proximité permet de développer la langue de communication immédiate dans sa dimension fonctionnelle : se présenter, demander de l'information ou en donner, renseigner un questionnaire... » (ministère de l'Éducation nationale, 2007 : 6). Pour le cycle 2, le BO du 30 août 2007 recommande de baser l'enseignement essentiellement sur la pratique de l'oral (jeux, comptines, supports audiovisuels et numériques...) et de se focaliser sur la compréhension orale, la musique de la langue et son rythme. L'écrit doit être abordé de manière succincte. Au cycle 3, à la priorité de la compréhension orale vient s'ajouter celle de l'expression orale privilégiant les situations de communications ; l'écrit devient plus présent mais en prenant certaines précautions car il est demandé que les structures soient tout d'abord acquises au niveau phonologique. Bien que l'écrit fasse partie des objectifs d'apprentissage, il n'apparaît pas comme l'objectif prioritaire. La dimension culturelle doit être toujours présente et sont donnés en exemple les fêtes et jeux traditionnels ainsi que les contes. L'horaire réservé à l'enseignement d'une langue vivante ou régionale est de 1h30 par semaine que le professeur d'école peut répartir en

deux séances de 45 min, en trois de 30 min ou en quatre de 20 min. Le BO hors-série n° 3 du 19 juin 2008 (ministère de l'Éducation nationale, 2008b) fixe son volume horaire annuel à 54 h. À la fin du CE1, l'élève doit être capable d'utiliser des énoncés simples de la vie quotidienne (ministère de l'Éducation nationale, 2007). À la fin du cycle 3, c'est le niveau A1 du Cadre européen de référence pour les langues (à partir de maintenant CECRL) que doivent atteindre les élèves à la fin de la scolarité primaire. Le niveau A1 (initial) est considéré comme le niveau minimal dans l'utilisation de la langue : l'apprenant peut communiquer, de façon très simple, à condition que son interlocuteur se montre compréhensif, parle très lentement et répète s'il n'a pas compris ; utiliser des expressions élémentaires de salutation et de congé ; répondre à des questions simples sur des informations comme l'âge, l'origine, la langue, le domicile… ; comprendre, accepter/refuser et exécuter des instructions très simples ; demander à quelqu'un de ses nouvelles et réagir (Generalitat de Catalunya, Govern d'Andorra & Govern de les Illes Balears, 2003).

Les cours de langue vivante peuvent être assurés par des catégories de personnel différentes :
• des maîtres ou professeurs des écoles habilités à enseigner une langue étrangère ou régionale ;
• des professeurs de LVER de collèges et lycées ;
• des assistants étrangers ;
• des intervenants extérieurs recrutés après avoir présenté avec succès un examen de leurs compétences linguistiques et pédagogiques.

La politique académique en matière d'enseignement des langues vivantes s'articule autour de deux principes, celui de la diversification linguistique et celui de la continuité. De ce fait, le choix de la langue est dicté par la continuité avec le collège et par les moyens susceptibles d'être mobilisés pour assurer cet enseignement. La diversité défendue par l'Éducation nationale rencontre deux écueils difficiles à résoudre. Le premier est que ce sont les professeurs d'école stagiaires ou étudiants de master qui choisissent la langue dans laquelle ils souhaitent être formés, langue dans laquelle ils se sentent les plus compétents pour pouvoir enseigner. Or, le choix fait par l'étudiant ne coïncide pas forcément avec la langue enseignée dans sa future école puis en classe de 6e au collège du secteur, majoritairement l'anglais et dans une bien moindre mesure le castillan. Dans la pratique, c'est donc l'école qui doit s'adapter à l'offre du collège et non pas l'inverse comme cela aurait pu sembler logique.

Ce système ne permet donc pas aux enseignants compétents dans d'autres langues de mettre en place un enseignement autre que l'anglais, l'anglais étant la langue étrangère majoritairement enseignée en 6e dans les Pyrénées-Orientales, et ce malgré la proximité avec l'Espagne. Deux solutions se présentent à ces nouveaux enseignants lorsqu'ils intègrent le terrain, ou bien ils acceptent d'enseigner l'anglais tout en ne se sentant pas compétents dans cette langue, ou bien la direction de l'école fait la demande auprès de l'inspection académique, aujourd'hui DASEN, d'un lecteur étranger ou d'un intervenant extérieur. Pour les services de l'Éducation nationale « la polyvalence du PE reste la priorité (on a le droit d'enseigner une langue qu'on ne maîtrise pas) » (Inspection d'Académie des Pyrénées-Orientales, 2008 : 14). Nous touchons ici les limites de la polyvalence du professeur d'école aujourd'hui. Une évaluation des compétences des élèves devrait nous informer sur quelles sont les conséquences d'une telle vision de l'enseignement des langues vivantes sur la formation linguistique des élèves de l'école primaire. À titre d'exemple, pendant l'année scolaire 2013-2014 l'enseignement de l'anglais dominait atteignant 88,5 % au cycle 3. La diversité des langues enseignées défendue par les TO se trouve confrontée à une dynamique sur le terrain qui contredit son application. Les compétences des enseignants en matière de diversité linguistique semblent ne pas être exploitées par la même institution qui gère les ressources humaines.

1.5- RECRUTEMENT D'ENSEIGNANTS CATALANOPHONES

Le recrutement des professeurs d'école de l'enseignement public dépend du ministère de l'Éducation nationale, mais celle des enseignants de la *La Bressola* dépend de l'entreprise *La Bressola*. La description des modalités de recrutement dans le public nécessite une brève présentation des instituts qui jusqu'en 2010 eurent de façon exclusive la mission de préparer les candidats aux concours spécifiques à l'enseignement bilingue à parité horaire et de la toute nouvelle Faculté d'éducation.

1.5-1. Recrutement des enseignants bilingues en France avant 2002

Les premières académies à ouvrir des classes bilingues (Pays Basque et Bretagne) ont recruté des enseignants bilingues sur des postes de remplaçants que le recteur ou l'inspecteur d'Académie obtenait directement du ministère. C'est à partir de 1990 que les académies concernées par l'enseignement français-langue régionale ont affecté un profil « enseignement bilingue » à des postes

et ont puisé dans le vivier des reçus au CRPE. Curieusement l'ouverture de classes bilingues ne fut pas accompagnée par la création d'un concours spécifique ni d'aucun quota de postes réservé à la fonction de professeurs d'écoles bilingues au sein d'un unique concours. Les candidats à cette fonction spécialisée se retrouvaient en concurrence directe avec leurs homologues pour des fonctions que ces derniers ne pourraient pas assurer.

L'année 1993 vit l'ouverture de la première classe bilingue à l'école maternelle Joan Amade de Perpignan avec une enseignante qui avait passé le CRPE « général » et qui fut sollicitée de par ses compétences en langue catalane. Paradoxalement, pendant que des classes bilingues s'ouvraient à la rentrée 1998 à Perpignan, Prades et Céret, le problème du recrutement des maîtres bilingues se posait.

Dans une perspective dynamique de l'enseignement bilingue, avec une croissance interne des sections qui grandissaient avec les enfants, et auxquelles il était prévu que d'autres sections viennent s'ajouter dans d'autres quartiers ou villes, la nécessité de maîtres volontaires formés se faisait cruellement sentir. Bien que pour les enseignants qui avaient alors entre 40 et 55 ans, la langue catalane fût encore un moyen d'expression, très peu osaient l'utiliser comme un outil au service des apprentissages. Les capacités acquises en langue catalane étaient généralement familiales, affectives, parfois militantes, mais très peu souvent pédagogiques. Les excuses pour ne pas franchir le pas étaient nombreuses. Beaucoup disaient ne pas dominer l'expression écrite, d'autres dévalorisaient leur catalan disant qu'ils ne parlaient pas le « bon » catalan (Peytaví, 2005). Pour d'autres, il s'agissait d'une frontière mentale, la plus difficile à dépasser : faire des mathématiques en catalan n'était pas concevable.

Le problème du recrutement se posait de la même manière pour toutes les langues régionales : l'Éducation nationale manquait d'enseignants bilingues pour faire fonctionner les classes qu'elle avait créées. Il devenait de plus en plus urgent que l'institution mette en place un recrutement d'enseignants spécialisés.

1.5-2. Recrutement des enseignants bilingues français-catalan à partir de 2002

La création du concours spécial l'année 2002 par décret et disposition du 3 janvier publié dans le Journal officiel du 5 du même mois (Journal officiel, 2002) compléta l'ensemble des textes sur l'enseignement bilingue des langues et cultures régionales publiés dans le *Bulletin officiel* en septembre 2001 (ministère de l'Éducation nationale, 2001). Ce nouveau venu parmi les concours, malgré le faible effectif des candidats, permit d'augmenter le nombre de professeurs des écoles capables d'enseigner en France dans une des langues régionales de France.

Si les épreuves du CRPE « général » communes au CRPE LR ont évolué depuis leur création en 2001, les modalités des épreuves spécifiques sont restées les mêmes, et ce malgré les deux réformes successives de 2010 et 2014. D'après le texte officiel qui définit les Modalités d'organisation du concours externe, du concours externe spécial, du second concours interne, du second concours interne spécial et du troisième concours de recrutement de professeurs des écoles (Journal officiel, 2013a), les trois épreuves de l'admissibilité sont notées chacune sur 40 et portent sur le français, les mathématiques et la langue régionale. L'épreuve écrite en langue régionale consiste en un commentaire guidé en langue régionale d'un texte en langue régionale et d'une traduction en français d'un extrait du même texte.

Quant aux épreuves orales d'admission, les deux premières comportent un entretien avec le jury qui permet d'évaluer la capacité du candidat à s'exprimer avec clarté et précision, à réfléchir aux enjeux scientifiques, didactiques, épistémologiques, culturels et sociaux que revêt l'enseignement des champs disciplinaires du concours, et des rapports qu'ils entretiennent entre eux. Ces deux épreuves sont notées respectivement sur 60 et 100. La troisième épreuve en langue régionale est notée aussi sur 60 et consiste toujours en un entretien en langue régionale avec le jury à partir d'un document sonore ou écrit authentique en langue régionale relatif à la culture ou à la langue concernée (Journal officiel, 2013a).

Depuis sa création, le CRPE spécial catalan a connu deux voies exclusives de recrutement étant donné qu'un même candidat ne peut se présenter dans une même session au concours public externe et au concours externe privé. Parallèlement s'est ouvert de façon ponctuelle le premier concours public interne spécial catalan destiné à terminer l'intégration des maîtres de l'école *Arrels* après être devenue publique en 1995. En 2014, le CRPE public spécial externe a fêté ses treize ans d'existence. Les différentes sessions ont permis de recruter pour l'enseignement public plus de quatre-vingts maîtres bilingues français-catalan. Le nombre de candidats par année qui suivent la préparation se situe entre 10 et 15 et à ce nombre doivent s'ajouter les candidats libres, ce qui porte le nombre total de candidats à une trentaine. *La Bressola* présente entre 1 et 3 candidats chaque année au CRPE privé. Tout en ayant son centre de formation à Béziers, un des grands défis de *La Bressola,* d'après son directeur, est celui de la formation initiale et continue et tout particulièrement la préparation au CRPE spécial privé laïc qui ayant été calqué sur celui du public ne prend pas en compte la spécificité de la méthodologie de l'enseignement par immersion.

1.5-3. Brève présentation des institutions de formation à l'enseignement en contexte bilingue

L'École normale de Perpignan est devenue en 1991 un des cinq sites de l'IUFM de l'académie de Montpellier. Cette conception académique a fait que l'institut se compose, en plus du site de Perpignan, de quatre autres sites à Carcassonne, Mende, Montpellier et Nîmes. Le site de Perpignan intègre à la rentrée 2001 parmi ses formations une voie spécifique afin de répondre à la demande d'enseignement public bilingue français-catalan de la Catalogne du Nord : le concours de recrutement de professeurs d'école spécial langue régionale (CRPE LR) catalan. Au même moment, les sites de Carcassonne et de Montpellier ouvraient une préparation spécifique au CRPE spécial public occitan.

L'IUFM de l'académie de Montpellier devient le 1er janvier 2008, en conformité avec la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, une école interne de l'Université de Montpellier 2 tout en conservant les missions de formation des maîtres. Un protocole d'accord inter-universitaire signé par les universités et le recteur fixe les principes généraux et les modalités de collaborations entre les centres en matière de formation initiale des enseignants de l'académie de Montpellier. L'IUFM est invité à rendre opérationnel le protocole à travers des conventions avec les cinq universités de l'académie : l'Université de Montpellier I, l'Université de Montpellier 2, l'Université de Montpellier 3, l'Université de Perpignan Via Domitia, et l'Université de Nîmes. À partir de la session du CRPE 2010 le niveau de diplôme exigé aux candidats est passé de la licence au master. L'adoption d'un fonctionnement académique débouche sur l'intégration de l'IUFM à l'université pour devenir à partir du 1er septembre 2013 la Faculté d'éducation (à partir de maintenant FDE) de l'Université de Montpellier 2. Aujourd'hui, la FDE de l'Université de Montpellier fait partie de l'École supérieure du professorat et de l'éducation du Languedoc Roussillon.

Les fédérations des écoles privées laïques basques *Seaska*, bretonnes *Diwan*, catalanes *La Bressola*, occitanes *Calendretas* et alsaciennes *Zweisprachigkeit* se sont regroupées pour fonder l'Institut supérieur des langues de la République française (à partir de maintenant ISLRF), centre de formation et de recherche commun créé le 20 octobre 1997. Le choix de Béziers dans le Bas Languedoc a constitué une démarche de décentralisation dans la mesure où cette ville n'est ni capitale régionale ni préfecture de département. L'ISLRF a la volonté de répondre aux besoins de formation des enseignants, en insistant tout particulièrement sur la dimension pédagogique de l'immersion précoce.

L'institut s'est donné comme mission le développement de projets innovants, d'expertise, de recherche, d'expérimentation et de formation qui réunissent les acteurs et les experts travaillant sur le versant pédagogique de l'immersion linguistique précoce en France. C'est de ce point de vue le seul en France. Il se compose de trois centres opérationnels où ont lieu des formations communes et de plusieurs sites. Chaque fédération d'école gère un site de l'ISLRF afin de proposer des compléments de formation dans la langue régionale concernée. D'après le directeur de *La Bressola*, jusqu'en 2010, l'institut se focalisait plus particulièrement sur la préparation au concours structurant sa formation à partir des épreuves constitutives. Une récente convention avec l'UPVD établissait la coopération entre ces deux centres d'enseignement supérieur afin d'adapter la formation des professeurs d'école de l'enseignement par immersion et d'établir une reconnaissance mutuelle des formations proposées par les deux centres dans la perspective de la mastérisation à partir de 2010. Il se peut que celle-ci ne soit pas renouvelée à la rentrée universitaire 2015. Enfin, l'ISLRF a une convention de formation avec le ministère de l'Éducation nationale depuis le 28 juillet 1997. Comme pour de nombreux autres centres privés (comme l'enseignement catholique), l'État assume les dépenses de fonctionnement. Mais, étant donné que la subvention est calculée en fonction des places au concours, ce calcul peut s'avérer problématique dans la mesure où l'institut doit payer ses professeurs qu'il y ait 10 ou 30 étudiants.

La décision d'une poignée de citoyens nord-catalans de créer une école catalane en 1976 a permis d'initier un processus de développement de l'enseignement en langue catalane dans un territoire où celle-ci – à la différence de la Catalogne autonome en Espagne ou de l'Andorre – ne bénéficie pas de reconnaissance officielle. Langue d'enseignement à parité horaire à l'école publique et dans l'enseignement par immersion dans le privé laïc, le catalan en qualité de langue régionale a gagné un espace et une reconnaissance dans le paysage éducatif de la Catalogne du Nord. Dans les programmes à parité horaire, les enseignants décident de quelle manière ils souhaitent faire fonctionner la section bilingue : un maître-deux langues ou un maître-une langue. Dans les écoles publiques qui proposent un enseignement bilingue français-catalan, l'inscription repose sur le volontariat des familles. Neuf années après la création de la première classe bilingue, le recrutement de professeurs des écoles français-langue régionale spécifiquement formés à l'enseignement dans une L2 apparut nécessaire et déboucha sur la création d'un concours qui permit le recrutement de plus de quatre-vingts ensei-

gnants bilingues français-catalan entre 2002 et 2013. Bien que la quantité et l'intensité d'exposition au catalan varient selon les programmes, l'enseignement par immersion et l'enseignement bilingue à parité horaire offrent la possibilité d'un apprentissage-acquisition du catalan à travers la fonctionnalité de la langue. Depuis 2002, l'enseignement en langue étrangère à l'école primaire est devenu obligatoire et par conséquent, les enseignants ont à intégrer dans leurs emplois du temps une troisième langue avec l'objectif d'amener leurs élèves au niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001).

2-
Des conceptions aux compétences

Les concepts clefs relatifs à l'enseignement en catalan en Catalogne du Nord sont le bilinguisme, l'immersion et le plurilinguisme. Ce sont des termes utilisés aussi bien dans la société civile que dans la société éducative et leur usage ne semble pas être *a priori* problématique. Par contre, si nous demandons une définition de ces termes à un entrepreneur, un journaliste, une mère ou un père d'élève, ou à quiconque dans la rue nous obtiendrons une diversité de réponses probablement très éloignées les unes des autres.

Le concept de bilinguisme a évolué dans le temps pour devenir aujourd'hui un cas particulier du plurilinguisme. Afin de définir les concepts de bilinguisme, immersion et plurilinguisme, nous expliciterons ce que nous entendons par Langue 1 (L1) et par Langue 2 (L2), terminologies utilisées tout au long de l'étude.

La L1 est la langue du foyer dans un contexte de bilingualité précoce consécutive, c'est-à-dire dans le cas où l'enfant ait acquis une deuxième langue mais après avoir acquis la langue du foyer. Si nous préférons utiliser cette terminologie, c'est parce qu'elle semble plus respectueuse de la spécificité de chaque situation. De plus, l'utilisation de « langue maternelle » pourrait avoir une connotation sexiste que nous avons souhaité éviter. Le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (Conseil de l'Europe, 2007 : 54) fait remarquer que le terme courant de « langue maternelle » comporte des connotations affectives comme la famille ou les origines qui ne sont pas présentes dans le terme « langue première ». De plus, il n'est pas toujours exact que les enfants acquièrent leur première langue uniquement avec leur mère et peuvent acquérir plusieurs premières langues (deux ou plus) simultanément dans un milieu familial multilingue. Dans le cas d'une bilingualité précoce simultanée, l'enfant acquiert deux langues depuis le début de l'acquisition du langage, par exemple, lorsque chaque membre d'un couple utilise une langue différente pour s'adresser à son enfant.

2.1- BILINGUISME ET PLURILINGUISME : LE POINT DE VUE DE L'EUROPE

Comme le phénomène est multidimensionnel et interdisciplinaire, les définitions sont logiquement multiples et il serait quasiment impossible d'en faire un catalogue exhaustif. La notion du bilinguisme individuel a évolué tout au long du XX^{e} siècle en passant par une amplitude de variations qui allaient de la possession d'une compétence de locuteur natif dans deux langues (Bloomfield, 1935) jusqu'à la possession d'une compétence minimale dans l'une des quatre habilités dans une langue autre que la L1 (Macnamara, 1967), les quatre habilités étant les différentes « manières d'utiliser » la langue dans la communication : son utilisation en situation de compréhension, en situation d'expression, à l'oral (écouter, parler) et à l'écrit (lire, écrire). Dans la conception populaire – et peut-être même chez les enseignants – c'est le bilinguisme appelé « bilinguisme équilibré » ou « equilinguisme » qui continue à prévaloir. Mais, comment définir la compétence d'un locuteur natif quand celle-ci peut varier énormément au sein d'une même population monolingue ? Aujourd'hui, les définitions se centrent davantage sur la compétence du locuteur pour agir dans des contextes concrets que sur le code.

Ainsi, la définition qui correspond le plus à ce que nous mettons derrière le concept de bilinguisme individuel est celle proposée par Gajo, Py et Serra (1997) du Centre de linguistique appliquée (CLA) de l'Université de Neuchâtel :

> Personne pratiquant le bilinguisme, que ce soit depuis la première enfance (bilinguisme simultané) ou non (bilinguisme différé). Une personne bilingue se caractérise par une maîtrise variable de deux ou plusieurs langues, maîtrise liée à des pratiques langagières différenciées de chacune de ces langues.
>
> Elle possède aussi un dispositif mental qui lui permet de choisir la langue appropriée à chaque situation, de changer de langue lorsque cela est nécessaire, souhaitable ou possible, et enfin de gérer la coexistence en elle de deux ou plusieurs systèmes linguistiques (maîtrise des interférences ou des emprunts, par exemple). Une personne bilingue se trouvant en milieu monolingue sait accepter (et faire accepter par ses interlocuteurs) les particularités de ses propres pratiques linguistiques, qui la distinguent plus ou moins ouvertement de celles de ses partenaires monolingues. (Gajo, Py & Serra, 1997 : 2)

Dans cette définition, on accepte que la personne bilingue n'ait pas la même maîtrise dans les deux langues en fonction des domaines ou des acti-

vités de la vie quotidienne. Pour des raisons diverses, qu'elles soient professionnelles ou familiales, une personne peut avoir un vocabulaire spécialisé dans une langue et pas dans l'autre. La définition fait référence aussi à la conscience de la langue et à la compétence sociolinguistique (Nussbaum & Unamuno, 2006). La personne bilingue a la capacité à s'adapter à une situation de communication donnée et donc de choisir le registre de langue (par exemple, familiale dans une conversation avec des amis ou soutenu dans un entretien d'embauche). On reconnaît aussi la capacité du bilingue à séparer les deux codes de manière à limiter le plus possible les interférences et les calques. On fait allusion par conséquent à la capacité à réfléchir sur l'objet langue et à faire des ponts entre les langues. Et enfin, l'on prend en considération la spécificité du parler bilingue qui peut être différent de celui du natif. Les compétences linguistiques n'ont pas à coïncider nécessairement avec celles d'un locuteur natif. Pour Lüdi (2003), le plurilinguisme n'est pas un faisceau de marques distinctives discrètes, mais plutôt un ensemble variable de positions intermédiaires sur plus d'un continuum. Tous ces critères semblent faire le bilinguisme individuel plus accessible et plus pragmatique.

Le néologisme « plurilingue » trouve son origine dans le mot « bilingue ». D'après le dictionnaire coordonné par Cuq, on appelle plurilinguisme « la capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques, ce qui nécessite une forme spécifique de la compétence de communication. Celle-ci consiste à gérer le répertoire linguistique en fonction d'un éventail large de facteurs situationnels et culturels [...] » (Cuq, 2003 : 195). Étant donné que plus de la moitié de l'humanité est plurilingue ou vit dans un milieu multilingue (Lüdi, 2003), les mots « langue » ou « culture » n'ont désormais du sens qu'au pluriel.

Nous ne pouvons pas parler de plurilinguisme sans parler des travaux du Conseil de l'Europe. Quelle place accorde le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001) à la problématique du plurilinguisme ? Le CECRL évoque à plusieurs reprises l'importance de la compétence plurilingue et pluriculturelle. La définition de cette compétence diffère explicitement du bilinguisme et permet de mieux comprendre le positionnement du Conseil de l'Europe.

En octobre 1948 s'est réuni à La Haye (Pays bas) un congrès des mouvements politiques favorables à la création d'une union politique européenne. Aujourd'hui, ce que nous connaissons sous le nom de Conseil de l'Europe s'enorgueillit d'être la plus ancienne organisation européenne et celle qui compte le plus d'États membres : 47, c'est-à-dire la quasi-totalité du continent européen.

Cette organisation internationale – qui a son siège à Strasbourg (France), au Palais de l'Europe – a comme objectif de favoriser un espace démocratique et juridique commun à l'Europe, qui s'organise autour de la Convention européenne des droits de l'homme et d'autres textes de référence sur la protection de l'individu. Parmi ses objectifs nous pouvons lire : « Favoriser la prise de conscience et la mise en valeur de l'identité culturelle de l'Europe et de sa diversité » (Conseil de l'Europe, 2011). Elle met en place des activités de promotion du plurilinguisme, de la diversité linguistique et de l'apprentissage des langues dans le domaine de l'éducation dans le cadre de la Convention culturelle européenne (Conseil de l'Europe, 1954) ratifiée par 49 états déjà en 1954[1]. Nous soulignerons le fait que parmi les états ayant ratifié cette convention se trouvent des états qui ont dans leur territoire un « pays » de langue catalane : Espagne (1957), France (1955), Italie (1954), et l'Andorre dont la seule langue officielle est le catalan (1994).

La compétence plurilingue et pluriculturelle est définie dans le CECRL (2001) comme la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. Définie de cette façon, on s'oppose à l'idée que la compétence plurilingue et pluriculturelle soit une simple superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes ; on considère au contraire qu'il existe bien une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle tend à sortir de la dichotomie d'apparence équilibrée instaurée par le binôme habituel L1/L2. Nous ne manquerons pas d'observer que, de manière explicite, le débat ne se pose plus en termes de bilinguisme mais de plurilinguisme, et que la compétence va au-delà d'un savoir linguistique ou même d'une aptitude à communiquer, car il octroie plus d'importance au langage qu'à la langue, il donne la priorité à l'interaction, à l'action sociale et à la culture. Il rappelle aussi qu'en Europe la langue de scolarisation dominante est loin d'être toujours la langue maternelle, ce qui équivaut à souligner que la problématique du plurilinguisme ne concerne pas uniquement l'opposition langue officielle/langue étrangère, sinon qu'elle se situe surtout dans la relation entre la langue officielle et la langue minoritaire.

1 - Conseil de l'Europe (1954). Convention culturelle européenne. Paris. [Document Internet disponible à http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/ChercheSig.asp?NT=018&CM=8&DF=13/12/2005&CL=FE. Dernier accès : 30 avril 2011]. On peut y consulter la liste des 49 états signataires.

Conseil de l'Europe et langues régionales et minoritaires

En 1992, le Conseil proposa à ses états membres la possibilité de protéger leur patrimoine linguistique en adhérant à la Charte des langues régionales ou minoritaires. Le texte de la Charte fut approuvé sous la forme d'une convention qui a plus de valeur juridique que d'autres types d'accords, telles des résolutions ou des recommandations. L'articulation d'une convention est très semblable à une loi, prévoyant même des mécanismes de contrôle de son application. Cependant, la Charte n'établit en aucun cas l'officialité des langues reconnues par les états dans le document d'adhésion ou de ratification. Il faut arriver à l'officialité par une autre voie, à travers des textes constitutionnels et d'autres dispositions propres à chaque État. La Charte ne fait que confirmer le compromis de l'organisation dans la protection et la promotion du patrimoine culturel européen dans lequel la diversité et la richesse linguistique du continent jouent un rôle important. L'article 1 de la Charte définit ainsi les langues régionales ou minoritaires :

> a) par « langues régionales ou minoritaires », on entend les langues :
> 1. pratiquées traditionnellement sur un territoire d'un État par des ressortissants de cet État qui constituent un groupe numériquement inférieur au reste de la population de l'État ; et
> 2. différente de la (des) langue(s) officielle(s) de cet État ; elle n'inclut ni les dialectes de la (des) langue(s) officielle(s) de l'État ni les langues des immigrants ;
>
> b) par « territoire dans lequel une langue régionale ou minoritaire est pratiquée », on entend l'aire géographique dans laquelle cette langue est le mode d'expression d'un nombre de personnes justifiant l'adoption des différentes mesures de protection et de promotion prévues par la présente Charte ;
>
> c) par « langues dépourvues de territoire », on entend les langues pratiquées par des ressortissants de l'État qui sont différentes de la (des) langue(s) pratiquée(s) par le reste de la population de l'État, mais qui, bien que traditionnellement pratiquées sur le territoire de l'État, ne peuvent pas être rattachées à une aire géographique particulière de celui-ci. (Conseil de l'Europe, 1992 : 1)

Dans un document bien plus récent du même Conseil de l'Europe, la position de la France apparaît encore plus isolée. On se réfère à la version définitive du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* de 2007[2].

2 - Ce document constitue la version finale du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives*. Il remplace la version pilote de novembre 2002 ainsi que la version 1 (révisée) d'avril 2003.

Considérant que le débat sur les langues est souvent évité en Europe de par son caractère politique, l'initiative de ce guide a le mérite d'apporter des conclusions d'experts de diverses nationalités. La version définitive a pris en compte les suggestions et remarques formulées pendant le processus de consultation mis en place entre la conférence « Langues, diversité, citoyenneté : politiques pour la promotion du plurilinguisme en Europe » (Strasbourg, 13-15 novembre 2002) et le forum politique « Approches globales en faveur d'une formation plurilingue » (Strasbourg, 28-29 juin 2004). Pour ce qui est des langues dites « minoritaires », le guide recommande de les inclure dans la problématique des langues en général : « Les questions des langues sont de plus en plus présentes en ce qui concerne les langues des minorités, mais ces dernières gagneraient à être abordées dans le cadre d'une vision globale des langues pour l'Europe [...] » (Conseil de l'Europe, 2007 : 18). Dans la section « Le recul du monolinguisme d'État » il condamne toute sorte de répression linguistique :

> La répression linguistique est aujourd'hui considérée comme une « solution » coûteuse politiquement et dépassée, en Europe [...]. Cette politique est encore menée, de manière indirecte au moins, par la diffusion de fortes idéologies nationales qui conduisent à l'autocensure linguistique des locuteurs de variétés non officielles ou par l'absence d'accès de ces communautés aux médias de masse. Les avancées de la démocratie font que le monolinguisme imposé par la contrainte est tenu désormais comme non légitime et même comme illégal. (Conseil de l'Europe, 2007 : 21).

Le Conseil s'exprime aussi dans la section intitulée « Les orientations des politiques linguistiques des États en Europe : du monolinguisme d'État au multilinguisme toléré ? » sur une notion qui a eu des conséquences néfastes sur la transmission du catalan en France : le modèle d'État élaboré au début du XIX^{e} siècle.

> Dans certaines philosophies politiques, bien représentées en Europe, on pose souvent l'identité théorique, entre état, nation et langue : la langue nationale constitue un symbole et une composante de la nationalité et elle entre ainsi dans la définition de la citoyenneté même. Dans cette perspective, il est fondamental que la langue nationale soit clairement définie et distinguée d'autres variétés linguistiques, utilisées dans le territoire ou à proximité ». (Conseil de l'Europe, 2007 : 20)

Le Conseil de l'Europe se montre critique devant cette conception particulière de la nation étiquetant le modèle de théorique et mythique du fait que les frontières politiques, linguistiques et culturelles ne sont pas identiques[3]. À la lecture de ce document, les langues des nations sans État ont toute leur place dans le plurilinguisme défendu par cette organisation.

Sur quels principes repose le plurilinguisme défendu par le Conseil de l'Europe ?

Le *Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe* – que ce soit dans sa première version de 2003 comme dans sa version définitive de 2007 – considère le plurilinguisme tout d'abord comme une valeur, car « l'Europe a besoin de principes linguistiques communs davantage que de langues communes » (Conseil de l'Europe, 2007 : 32) ; il est aussi une compétence « unique, même si elle est complexe (...), la compétence potentielle et/ou effective à utiliser plusieurs langues, à des degrés de compétence divers et pour des finalités différentes » (Conseil de l'Europe, 2007 : 9). Cette définition dynamique se concentre davantage sur la figure du locuteur en tant qu'individu que sur l'objet langue considérant que les compétences langagières évoluent en fonction des contacts de l'individu avec des langues différentes, des contextes dans lesquels il se meut et des différents moments de son existence. Parmi les diverses interprétations du plurilinguisme qu'a listé ce guide, on trouve le plurilinguisme au service de la préservation de la diversité vive des langues d'Europe :

> Dans ce cas, le plurilinguisme renvoie au caractère multilingue[4] reconnu des États européens contemporains, c'est-à-dire au fait que diverses langues sont présentes dans ces espaces. C'est cette multiplicité globale, considérée comme un patrimoine anthropologique et culturel qui mérite d'être protégée, au même titre que le patrimoine artistique, au nom même de la biodiversité.
>
> On peut entreprendre de préserver le caractère multilingue des sociétés européennes en construisant des espaces juridiquement déterminés, qui laissent des marges d'emploi suffisantes aux variétés menacées, ou en insérant les langues du territoire dans les systèmes éducatifs. (Conseil de l'Europe, 2007 : 39)

3 - L'expression Éducation nationale n'est pas neutre. Ce fut en 1932 que le gouvernement français d'Édouard Herriot décida de rebaptiser l'Instruction publique en Éducation nationale. En 1974, le président Valéry Giscard d'Estaing innova en privant « l'éducation » de son épithète de « nationale ». [Document Internet disponible à http://www.education.gouv.fr/pid289/le-ministere-de-l-education-nationale-de-1789-a-nos-jours.html#de-l-instruction-publique-a-l-education-nationale. Dernier accès : 01/05/2013]

4 - Il faut distinguer le « plurilinguisme » comme compétence des locuteurs capables d'employer plus d'une langue du « multilinguisme » comme présence des langues sur un territoire donné : on passe ainsi d'une perspective centrée sur les langues (un État peut être dit monolingue ou multilingue) à une autre centrée sur les locuteurs (Conseil de l'Europe, 2007).

Cette interprétation du plurilinguisme peut sembler réductrice ou en tout cas incomplète, car elle se situe du côté des langues dans une perspective existentielle, plus que du côté des utilisateurs des langues. Il est vrai que l'aspect patrimonial que comporte toute langue doit être protégé comme un bien universel, mais il serait négatif pour une langue de laisser de côté les arguments du point de vue de ses locuteurs : c'est le droit individuel à l'utilisation de la langue propre qui permet à une langue d'être fonctionnelle et d'en assurer sa vitalité.

Le plurilinguisme comme valeur

L'impulsion donnée par le Conseil de l'Europe à la notion de plurilinguisme individuel comme valeur est récente et novatrice. Il s'agit de définir une « manière d'être aux langues » dans l'espace européen.

> Le développement du plurilinguisme ne relève pas seulement d'une nécessité fonctionnelle : il est aussi une composante essentielle des comportements démocratiques. La reconnaissance de la diversité des répertoires plurilingues des locuteurs devrait conduire à l'acceptation des différences linguistiques : respect des droits linguistiques des individus et des groupes dans leurs relations avec l'État et avec les majorités linguistiques, respect de la liberté d'expression, respect des minorités linguistiques, respect des langues nationales les moins parlées et les moins enseignées, respect de la diversité dans la communication interrégionale et internationale. (Conseil de l'Europe, 2007 : 38)

L'objectif serait de remplacer le monolinguisme d'État par l'acceptation positive de la diversité linguistique : la prise de conscience par un locuteur du caractère plurilingue de ses compétences devrait l'amener à accorder la même valeur à chacune des langues employées par lui-même et par les autres locuteurs. D'où l'expression : « le plurilinguisme comme valeur ». Les mentalités semblent « condamnées » à évoluer.

Plurilinguisme comme compétence

Le Conseil de l'Europe définit la compétence plurilingue comme « La compétence potentielle et/ou effective à utiliser plusieurs langues, à des degrés de compétence divers et pour des finalités différentes » (Conseil de l'Europe, 2007 : 10). D'après le Cadre européen commun de référence (Generalitat de Catalunya, Govern d'Andorra & Govern des Illes Balears, 2003), le point de vue adopté met l'accent sur la compétence communicative de l'individu, riche des connaissances et des expériences linguistiques de celui-ci, et dans laquelle

les langues se mettent en relation et interagissent. La finalité de l'enseignement devient alors le développement de cette compétence, d'où l'expression « le plurilinguisme comme compétence ». La dimension culturelle est toujours présente dans ce que le Conseil de l'Europe appelle la pluriculturalité : « une compétence plurilingue et pluriculturelle qui assure la communication, mais, surtout, qui conduise au respect de toutes les langues » (Conseil de l'Europe, 2007 : 10).

La prise de conscience du « plurilinguisme comme valeur » est une opportunité pour développer les langues dites régionales et minoritaires. Une des conditions étant qu'elle soit accompagnée et structurée par les langues de scolarisation et que la problématique s'intègre dans une politique linguistique plus générale afin de ne pas réduire la langue minoritaire ou régionale uniquement à « la langue de l'école ». La politique linguistique est définie comme une « [...] action volontaire, officielle ou militante, destinée à intervenir sur les langues, quelles qu'elles soient (nationales, régionales, minoritaires, étrangères...) dans leurs formes (les systèmes d'écriture, par exemple), dans leurs fonctions sociales (choix d'une langue comme langue officielle) ou dans leur place dans l'enseignement » (Conseil de l'Europe, 2007 : 17). L'importance des destinataires du *Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe* (2007) apparaît capitale.

Qui sont les destinataires du *Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe*?

Le guide s'adresse à tous les acteurs des politiques linguistiques éducatives dans le sens large de l'expression et, par conséquent, il ne voudrait pas se limiter aux techniciens de ces questions dans la mesure où elles impliquent le corps social dans son ensemble. Les destinataires appartiennent à deux grandes catégories.

D'une part, le guide s'adresse à tous ceux qui élaborent des stratégies sur le terrain aussi bien public que privé ou qui participent aux prises de décision : les élus, les responsables d'éducation et de culture, les directeurs d'établissements scolaires, les responsables de la formation permanente dans les entreprises, les responsables et membres d'associations de parents d'élèves, les chefs d'entreprises qui opèrent dans le marché des langues, des séjours linguistiques ou de tourisme (Conseil de l'Europe, 2007).

Le guide touche aussi le grand public et les moyens de communication avec l'ambition de faire percevoir « les enjeux de la maîtrise de plus d'une langue et de la connaissance de plus d'une culture, de manière à ce que l'appartenance à l'Europe ne signifie pas seulement adhésion aux principes du marché et de la

démocratie, mais favorise aussi l'appropriation personnelle d'une compétence plurilingue, comme moyen de communication et forme partagée et diversifiée de relation à l'Autre » (Conseil de l'Europe, 2007 : 12). Le texte concerne tous les domaines de la vie sociale : les tribunaux et les administrations, l'affichage public, les moyens de communication, l'enseignement des langues de l'école primaire aux enseignements supérieurs et professionnels. Le défi à relever est très important.

Quel répertoire linguistique privilégier ?

Si les droits linguistiques sont constitutifs des droits humains, la survie des langues passe par l'éducation de tous au respect des différences linguistiques. C'est dans cet état d'esprit que le Conseil de l'Europe encourage à organiser la coexistence des langues autrement que par leur juxtaposition. Le plurilinguisme devrait se décliner au pluriel. Il serait contradictoire et réducteur de prêcher un plurilinguisme unique, une sorte de répertoire standard, identique pour toute l'Europe, composé de la langue officielle du propre État membre et des deux langues étrangères de « prestige ». Le *Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe* n'offre pas les ingrédients d'une recette miracle qui résolve la problématique des langues en Europe.

> [...] il ne s'agit pas tant de décider quelles langues « étrangères » (et combien) doivent être enseignées dans les systèmes éducatifs que d'orienter les finalités des formations en langue vers l'acquisition d'une compétence, de fait unique, englobant la langue « maternelle », la ou les langues nationales, les langues régionales et minoritaires, les langues européennes et extra européennes... Cette finalité est raisonnable si l'on admet que les répertoires plurilingues visés par l'enseignement peuvent être divers, que les langues constitutives d'une compétence plurilingue ne doivent pas être maîtrisées au même niveau [...]. (Conseil de l'Europe, 2007 : 42)

Le *Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe*, fruit des recherches scientifiques disponibles, s'inscrit dans la continuité des travaux du Conseil de l'Europe relatifs aux langues vivantes et aux politiques linguistiques parmi lesquelles on mentionne deux documents qui concernent l'enseignement du catalan en tant que langue européenne : le « Portfolio Européen des Langues » (PEL) et le « Cadre européen commun de référence des langues : apprendre, enseigner et évaluer ». En 2001, le Conseil de l'Europe publia le résultat d'une tâche de vingt-cinq ans à travers son programme « Langues Modernes, le Common Europan Framework for Languages : Learning, Teaching ».

La traduction en catalan de ce document est arrivée très rapidement impulsée par les gouvernements d'Andorre, de Catalogne et des Îles Baléares. La motivation pour la divulgation d'un tel travail est explicitée dans son introduction commune :

> *Els nostres governs tenen, des de sempre, molt d'interès a fomentar decididament, d'acord amb els diferents contextos educatius de la nostra societat, l'aprenentatge de més d'una llengua. [...] D'altra banda, les adversitats que ha patit històricament el català ens han fet treballar amb intensitat per tal de preservar-lo i estendre el seu coneixement. I és que sabem molt bé que un dels principals objectius de l'aprenentatge lingüístic és que de les llengües se'n pugui fer ús, que siguin útils a l'hora de comunicar-nos. (Consell de l'Europa, 2003 : 3)*

La solidité des fondements sociolinguistiques et pédagogiques ainsi que des approches communicatives font du Cadre européen commun de référence pour les langues un document indispensable pour l'enseignement des langues parmi lesquelles le catalan qui, en qualité de langue européenne, s'intègre parfaitement dans le cadre développé par les experts du Conseil de l'Europe.

La langue anglaise est aujourd'hui et de manière indiscutable la « lingua franca » d'Europe, « la langue de communication » par antonomase. D'après certains experts, sa capacité expansive mettrait en péril les autres langues et menacerait de se convertir en un élément de fracture entre les peuples désenchantés par la mise à l'écart de leurs propres langues et cultures au sein de l'Europe. Cette position est défendue par l'écrivain franco-libanais Amin Maalouf. Comme réponse à cette situation, une dizaine d'intellectuels coordonnés par Maalouf a présenté à la Commission européenne l'étude *Un défi salutaire. Comment la multiplicité des langues pourrait consolider l'Europe* (2008), dans laquelle ils proposent que conjointement avec la langue maternelle et à celle de la communication internationale, les Européens assument une « langue personnelle adoptive ». D'après l'auteur d'*Identités meurtrières,*

> « en distinguant nettement, à l'heure du choix, entre une langue de communication internationale et une langue personnelle adoptive, on inciterait les Européens à prendre, en matière d'apprentissage des langues, deux décisions séparées, l'une dictée par les besoins de la communication la plus large, l'autre guidée par tout un faisceau de motivations personnelles liées au parcours individuel ou familial, aux liens affectifs, à l'intérêt professionnel, aux préférences culturelles, à la curiosité intellectuelle, etc. » (Commision Européenne, 2008 : 7).

Le défi est de réussir à ce que toutes les langues aient leur place et leur raison d'être en Europe :

> [...] les langues qui ont moins de locuteurs, même celles qui sont très minoritaires, obtiendraient un rayonnement sans précédent. [...] De ce fait, les locuteurs originels de cette langue, même s'ils sont peu nombreux, ne devraient plus jamais se sentir dépréciés, exclus, ni enclavés. Négliger une langue, c'est prendre le risque d'une désaffection de ses locuteurs à l'égard de l'idée européenne. Nul ne peut adhérer de tout cœur à l'ensemble européen s'il n'a le sentiment que sa culture spécifique, et d'abord sa langue, y est pleinement respectée [...]. (Commission européenne, 2008 : 12-13)

Quelle est la variété écrite que devrait apprendre un enfant en premier, d'après le Conseil de l'Europe ?

D'après le *Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe*, « Le rôle des langues comme forme de l'appartenance à la communauté nationale explique l'attention qui leur est portée dans les systèmes éducatifs. Pour cette raison, la langue nationale constitue souvent la première variété écrite apprise dans le système éducatif, même pour les enfants qui ne l'ont pas acquise sous ses formes orales dans leur environnement familial » (Conseil de l'Europe, 2007 : 24). Il faudrait souligner l'implicite de l'expression « langue nationale ». D'après ce même guide, la question politique centrale continue à être la gestion de la diversité linguistique étant donné que la majorité des politiques linguistiques contemporaines s'inscrivent dans le cadre des États nations, la création même desquels a suscité l'« invention » d'une langue d'État, privilégiée parmi d'autres langues.

> Une unique variété linguistique du territoire, de position centrale ou parlée/adoptée par les classes urbaines dominantes, par exemple, est choisie comme langue officielle : elle devient l'une des incarnations de la nation et de l'esprit national (quelquefois même de l'essence de la nation). Et, à son tour, la nation la renforce, en lui assurant un statut éminent (emploi par l'État, diffusion par l'enseignement). Ce dispositif d'officialisation peut être complété par des mesures visant l'éradication, lente ou brutale, des autres variétés linguistiques ou leur minoration systématique. (Conseil de l'Europe, 2007 : 28)

L'expression « langue nationale » est plus chargée de connotations politiques et affectives que celui de « langue officielle ».

La langue qui n'a pas eu la même chance politique que la langue officielle et qui est devenue minoritaire ou régionale, peut-elle être la première variété écrite apprise par le jeune enfant à l'école ?

Le Conseil de l'Europe est favorable au fait que l'enfant apprenne à lire et à

écrire dans sa langue maternelle indépendamment de son statut. Il préfère – dans le cas où la L1 de l'enfant soit une langue minoritaire ou régionale – que celle-ci dispose d'un système de transcription stabilisé. On recommande enfin que les élèves puissent avoir accès à des documents authentiques.

Cet intérêt pour la langue maternelle est présenté comme une précaution pédagogique, car « dans tous les cas où la variété linguistique de l'école n'est pas la variété maternelle, on peut s'attendre à ce que cette situation produise des inhibitions ou des retards dans les processus d'apprentissage de ces enfants. Il se peut que certains d'entre eux ne s'approprient qu'ensuite les formes écrites de leur langue maternelle. C'est à partir de telles craintes et pour respecter un principe démocratique que l'on a souscrit au niveau international aux déclarations selon lesquelles on encourage que les enfants soient scolarisés dans leur variété maternelle » (Conseil de l'Europe, 2007 : 24). Le Conseil souhaite que les expositions se fassent le plus précocement possible dans la langue maternelle et à travers le plus grand nombre de disciplines. Déjà en 1957, l'UNESCO, dans son étude « L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement » soulignait l'importance de la langue vernaculaire dans le développement de l'enfant et affirmait le droit à l'instruction dans sa langue maternelle[5].

Mais comment se positionne le Conseil de l'Europe lorsque la langue minoritaire ou régionale du territoire où est scolarisé l'enfant n'est pas/plus la langue 1 de l'élève ?

Si nous posons cette question, c'est parce que pour la grande majorité des enfants scolarisés dans les classes bilingues ou immersives, la langue dite régionale, le catalan en Catalogne du Nord, n'est plus la L1 de l'élève. Pour répondre, il a été nécessaire de consulter les définitions des concepts de langue maternelle, langue native et langue d'origine proposés par le Conseil de l'Europe.

> Langue maternelle est le terme courant correspondant, qui comporte cependant des connotations affectives comme famille ou origine non présentes dans le terme première langue. De plus, il n'est pas toujours exact, car les enfants n'acquièrent pas leur première langue uniquement avec leur mère et ils peuvent acquérir plusieurs langues premières (deux ou davantage) simultanément dans des environnements familiaux multilingues. Langue native ou langue d'origine (*heritage language* en anglais) sont d'autres termes utilisés dans le même sens, mais ils comportent eux aussi des associations similaires à un groupe d'appartenance, source de l'identité. On notera que

5 - La « langue maternelle qui identifie un groupe comme distinct dans une communauté » (Hamers & Blanc, 1983 : 457).

> la variété linguistique dans laquelle on définit éventuellement son appartenance à un groupe n'est pas nécessairement la langue première, mais peut être constituée par une variété acquise ultérieurement. (Conseil de l'Europe, 2007 : 54)

Le Conseil de l'Europe semble considérer que les expressions « langue maternelle », « langue native » et « langue d'origine » vont dans « le même sens » ; faut-il comprendre que le Conseil de l'Europe est ouvert à la possibilité d'un enseignement de la lecture et de l'écriture dans une langue minoritaire ou régionale qui ne soit pas/plus la langue maternelle de l'enfant ? Cette situation n'est pas clairement mentionnée dans le *Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe* (2007). La *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* s'interroge-t-elle sur ce cas de figure ? La *Charte* n'apporte pas plus une réponse explicite sur quelle(s) devrai(en)t ou pourrai(en)t être la/les langue(s) de l'apprentissage de la lecture ou de l'écriture des élèves qui ne parlent pas une langue régionale ou minoritaire et qui vivent dans l'aire géographique où cette langue est présente. Cependant, certains de ses articles évoquent la possibilité d'une part d'apprendre la langue minoritaire ou régionale aux personnes qui ne la parlent pas, et d'autre part, de rendre possible l'accueil puis la scolarisation dans une de ces langues aux enfants des crèches municipales et de l'enseignement primaire et secondaire.

> Article 7- Objectifs et principes
> [...]
> g) la mise à disposition de moyens permettant aux non-locuteurs d'une langue régionale ou minoritaire habitant l'aire où cette langue est pratiquée de l'apprendre s'ils le souhaitent ; [...]
>
> Article 8- Enseignement
> En matière d'enseignement, les parties s'engagent, en ce qui concerne le territoire sur lequel ces langues sont pratiquées, selon la situation de chacune de ces langues et sans préjudice de l'enseignement de la (des) langue(s) officielle(s) de l'État :
> • à prévoir une éducation préscolaire assurée dans les langues régionales ou minoritaires concernées [...]
>
> • à prévoir un enseignement primaire assuré dans les langues régionales ou minoritaires concernées [...]. (Conseil de l'Europe, 1992 : 3-4)

Plus récemment, le Conseil de l'Europe dans son *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (2010) s'est positionné clairement considérant le cas des projets de revitalisation linguistique, où les langues régionales ne sont plus véritablement parlées par les enfants, comme c'est le cas en Catalogne du Nord. Dans ce contexte, l'école n'assume pas seulement le rôle de valorisation et de perfectionnement mais aussi de celui d'une véritable transmission de la langue régionale. De plus, le guide prévoit dans un de ses scénarios curriculaires que lorsque la langue régionale ou minoritaire dispose d'un système de transcription graphique, l'alphabétisation peut se faire parallèlement dans la langue majoritaire et dans la langue régionale. Dans un tel dispositif, cette dernière est utilisée aussi pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Si nous appliquons ces possibilités aux langues régionales de France, nous arrivons à la conclusion que le Conseil de l'Europe est favorable à ce que nos élèves aient la possibilité d'être scolarisés en catalan dans l'aire linguistique de la Catalogne du Nord et par conséquent d'apprendre à lire et à écrire aussi en catalan.

Pour parler de plurilinguisme, il a semblé important de s'appuyer sur les documents européens qui marquent une profonde et nécessaire réorientation de l'apprentissage des langues et de ses cultures pour les générations futures. Le catalan – tout particulièrement en France –, a besoin de toutes les prises de position des organisations des grandes instances européennes qui défendent la dignité de toutes les langues et parmi elles – bien sûr – celles des langues dites régionales. La *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* (1992), le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001), le *Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe* (2007), *Un défi salutaire. Comment la multiplicité des langues pourrait consolider l'Europe* (2008), et le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (2010) sont des documents qu'il faut connaître, et surtout qu'il faut faire connaître à tous les acteurs impliqués de près ou de loin dans les politiques linguistiques des États Européens. À défaut de ne pas offrir « la » solution à la problématique des langues sans État, on y trouvera des pistes où ceux qui gouvernent pourront puiser des critères et des objectifs. Le temps nous dira si la publication de ces documents et, à travers eux, la politique d'un plurilinguisme inclusif ont été des outils efficaces pour la protection et la promotion des langues dites « minoritaires ».

Les questions de langues sont et seront de plus en plus centrales dans les systèmes éducatifs, en particulier dans la première étape de scolarisation, à l'école primaire, car cette dernière a comme fonction d'améliorer les compétences de communication des enfants, de les doter de compétences cognitives de base et de leur assurer une formation sociale et citoyenne.

2.2- ENSEIGNEMENT EN LANGUE SECONDE

2.2-1. De l'enseignement bilingue à l'enseignement plurilingue

Dans l'œuvre de référence du bilinguisme de Hamers et Blanc *Bilingualité et bilinguisme* (1983), on définit « l'éducation bilingue » comme « tout système d'enseignement dans lequel, à un moment variable, pendant un temps et dans des proportions variables, simultanément ou consécutivement, l'instruction est donnée dans au moins deux langues, dont l'une est normalement la première langue de l'élève » (Hamers & Blanc, 1983 : 301). Duverger (1996) adopte la définition de Siguán et de Mackey (1986) dans sa publication *L'enseignement bilingue aujourd'hui* : « [...] système où l'enseignement est dispensé en deux langues, dont l'une est normalement, mais pas toujours, la première langue des élèves » (Duverger, 1996 : 16). Ces deux définitions s'accordent sur deux critères :

- l'utilisation de deux langues véhiculaires dans l'enseignement ;
- une des langues de l'enseignement/apprentissage est généralement la L1 de l'élève.

Nous percevons une certaine insistance (ou préférence ?) dans le maintien de la L1 comme l'une des langues véhiculaires. Hamers et Blanc précisent dans le commentaire de leur définition : « Nous excluons [...] les situations où les élèves étudient uniquement dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle » (Hamers & Blanc, 1983 : 301). Selon ces experts, nous devrions alors conclure que tout enseignement qui exclurait l'emploi de la L1 de l'apprenant en tant que langue véhiculaire ne pourrait se définir comme bilingue. Or, les publications de ces mêmes chercheurs citent l'immersion précoce comme faisant partie des différentes typologies qu'offre l'enseignement bilingue. Ne serions-nous pas en train de confondre l'objectif des programmes d'enseignement qui emploient une L2 en tant que langue véhiculaire – enseignement à parité horaire entre la L1 et la L2, enseignement par immersion – avec la manière d'alterner les langues dans l'horaire de classe au sein de chaque programme ? Si l'objectif de construire un plurilinguisme

individuel est commun, tous les dispositifs n'intègrent pas deux (ou trois) langues, comme c'est le cas pour l'enseignement par immersion totale qui utilise la langue cible, la L2, comme langue d'enseignement/apprentissage de façon exclusive.

Les Programmes d'enseignement bilingue (à partir de maintenant PEB) sont innombrables et présentent une telle variété de caractéristiques, une telle combinatoire de variables, que prétendre les citer tous s'avèrerait une tâche complexe et ambitieuse. À la lecture des publications spécialisées, il est possible de dégager deux visions bien différenciées : une vision monolingue et une vision plurilingue du monde. D'un côté, une prétendue nécessité d'assimiler les minorités linguistiques dans les majorités, et à l'opposé, l'importance du multiculturalisme et la diversité linguistique dans un monde de plus en plus global. Deux typologies apparaissent comme étant plus sensibles à la situation des langues minoritaires, curieusement la plus ancienne et la plus récente. Ainsi, d'après Hamers et Blanc (1983), Fishman et Lovas (1972), distinguent la « langue marquée » et la « langue non marquée ». La « langue marquée » étant celle qui ne serait pas la langue d'instruction s'il n'y avait pas d'enseignement bilingue et la « langue non marquée » celle qui serait de toute façon la langue d'enseignement. Bien que le qualificatif de « marquée » ne soit pas des plus appropriés, cette typologie a le mérite de laisser entrevoir une prise de conscience du statut plus fragile d'une des langues d'enseignement afin de proposer un dispositif particulier favorable à la langue minoritaire ou minorisée ou en tout cas à la langue ne bénéficiant pas du statut de langue officielle. Sa typologie repose sur trois variables :

- l'intensité (bilinguisme de transition, asymétrique, complémentaire ou total) ;
- les objectifs (programmes de compensation, d'enrichissement ou de maintien) ;
- les statuts des deux langues véhiculaires (langue du foyer, langue de l'école, langue institutionnalisée, langue non institutionnalisée...).

L'autre typologie, de Numan et Lam, concerne de manière spécifique les programmes adoptés dans des communautés multilingues. Elle semble particulièrement utile aux PEB qui s'adressent aux minorités linguistiques. Les deux principes de base seraient (Cavalli, 2005) :

- son statut culturel de langue minoritaire, appelée Langue non dominante (à partir de maintenant LND) ;
- sa fonction dans l'enseignement : à savoir si la LND est utilisée ou pas en tant que langue véhiculaire.

Définir les langues d'enseignement comme LND ou langue dominante (à partir de maintenant LD) plutôt que L1 et L2 permet de prendre en compte de manière explicite la dimension du statut social et du pouvoir politique des langues en présence. L'enseignement bilingue fait de la langue cible aussi bien un objet d'étude qu'une langue véhiculaire au service des disciplines. Celle-ci est souvent désignée par le terme de L2. L'organisation des modèles scolaires bilingues peut différer en fonction du volume horaire et de la nature des disciplines enseignées en L2 ; du volume horaire et de la fonction attribuée à la langue maternelle ou à la L1 ; et enfin en fonction de l'âge des apprenants en début d'apprentissage. On espère de cet enseignement/apprentissage qu'il débouche au minimum sur les mêmes connaissances disciplinaires pour les élèves, et que les compétences en L2 soient supérieures à celles qu'elles auraient été si ces mêmes élèves avaient suivi un enseignement classique de langue vivante de type « extensif ». Le principe de l'instrumentalisation est à la base de cet enseignement, c'est-à-dire le fait que l'on considère que la façon la plus optimale de s'approprier une langue est de l'utiliser en se livrant à tout type d'activités langagières et en l'utilisant comme un outil au service de l'acquisition de connaissances.

Les publications sur l'« enseignement plurilingue » sont logiquement bien moins nombreuses étant donné que l'intérêt porté à ce type d'enseignement est bien plus récent. Toutes font référence aux travaux du Conseil de l'Europe. Contrairement à la majorité des publications sur le bilinguisme, cette organisation distingue l'« éducation plurilingue » de l'« enseignement plurilingue ». Par « éducation plurilingue », on entendra toutes les activités, scolaires ou extra scolaires, quelle qu'en soit la nature, visant à valoriser et à développer la compétence linguistique et le répertoire de langues individuelles des locuteurs, dès les premiers apprentissages et tout au long de la vie. Ces activités sont destinées essentiellement à sensibiliser à la diversité des langues mais n'en visent pas l'acquisition. Elle est au service du plurilinguisme comme valeur. Cette dernière option est illustrée par l'expérience de Candelier connue sous le nom « L'éveil aux Langues »[6]. D'après Candelier (2005), il ne faudrait pas confondre « L'éveil aux langues » avec l'enseignement d'une langue en particulier bien qu'il puisse

6 - « L'éveil aux langues » est une approche pédagogique innovante qui se rattache au mouvement *Language Awareness* qui s'est développé en Grande Bretagne pendant les années 80 (Hawkins, 1984, 1992 ; Moore, 1995). Il a donné lieu plus récemment à deux programmes soutenus par l'Union européenne et le Conseil de l'Europe, les programmes *Evlang* (1997-2000) et *Janua Linguarum* (2000-2004). Ces programmes – qui ont fini par impliquer seize états – s'adressaient plus particulièrement à l'école primaire, mais l'approche concernait aussi l'enseignement secondaire. Les activités comprenaient la production de matériel pédagogique, la formation des enseignants, la mise en place d'une expérimentation et d'une évaluation, qui notait essentiellement, pour *Evlang*, les effets sur les élèves et pour *Janua Linguarum* les conditions d'implantation de l'approche dans les systèmes d'éducation.

favoriser un tel enseignement en développant la motivation et les compétences d'apprentissages des élèves. C'est une démarche qui se caractérise par des activités pédagogiques qui portent simultanément sur une diversité de langues et de cultures, incluant les langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner. Il ne faudrait pas non plus le confondre avec la sensibilisation ou l'initiation à une langue, et ses objectifs plus ou moins précis. Les connaissances, les attitudes et les aptitudes que l'on cherche à développer au travers d'activités se déclinent en fonction des besoins et des capacités des élèves.

Le concept d'« éducation pluriculturelle » est étroitement lié à celui de l'« éducation plurilingue ». D'après le Conseil de l'Europe (2007), on entendra plus spécifiquement des activités, réalisées ou non sous la forme d'un enseignement, visant à la prise de conscience, l'acceptation positive des différences culturelles, religieuses et linguistiques et la capacité à interagir et à créer des relations avec d'autres. Le plurilinguisme et l'éducation plurilingue n'ont pas pour objet l'enseignement simultané de plusieurs langues, l'enseignement fondé sur des comparaisons entre les langues ou l'enseignement du plus grand nombre de langues possible, mais le développement de la compétence plurilingue et celui de son éducation interculturelle, comme forme du vivre ensemble.

Enfin, par « enseignement(s) plurilingue(s) », on se référera aux formes concrètes de l'éducation plurilingue dont l'une des finalités est le développement de la compétence plurilingue. Une forme concrète pourrait être l'expérience qu'offre le système d'éducation d'un État officiellement trilingue, le Luxembourg. La langue nationale est le luxembourgeois – un dialecte germanique – et les deux autres langues officielles sont le français et l'allemand.

> Le pays est légalement un pays trilingue. La Loi du 24 février 1984 précise que la langue nationale est le luxembourgeois (« lëtzebuergesch »), un dialecte franco-mosellan qui est la langue vernaculaire pour toute la population luxembourgeoise. Malgré des efforts qui ont été accomplis ces dernières années par le Gouvernement pour promouvoir le luxembourgeois, tous les Luxembourgeois ne maîtrisent pas forcément l'orthographe et la langue n'est que rarement utilisée pour l'écrit.[...] La langue de la législation est le français et les langues administratives et judiciaires sont le français, l'allemand et le luxembourgeois. Lorsque, par exemple, une requête administrative est rédigée en français, en allemand ou en luxembourgeois, le législateur précise que « l'administration doit se servir, dans la mesure du possible, pour sa réponse de la langue choisie par le requérant » (Unité nationale d'Eurydice, 2001 : 1-2).

Tous les élèves ont accès aux trois langues selon un dispositif dont l'articulation a été pensée de la façon suivante :

- Le luxembourgeois (L1) est la langue unique de l'école maternelle, puis est utilisée dans les premières années de l'école primaire comme langue véhiculaire à l'oral. La langue nationale est considérée comme langue auxiliaire pour l'alphabétisation pendant les trois semestres de l'école primaire.
- L'allemand (L2) est introduit dès le début de l'école primaire. C'est aussi la langue d'apprentissage de la lecture et de l'écriture.
- Le français (L3) est introduit à partir du milieu de la deuxième année de l'école primaire où il est uniquement objet d'étude. Il deviendra une langue véhiculaire à partir de l'école secondaire.

Le système d'éducation luxembourgeois expose ses élèves à trois langues réservant à chacune une fonction différente. Le Luxembourgeois est trilingue au minimum depuis l'adolescence. Il faut remarquer que les résultats positifs de ce programme (Baetens Beardsmore, 1993) doivent prendre en considération que les familles sont au minimum bilingues. La politique éducative du Luxembourg recherche une cohérence à travers la présence des trois langues à l'extérieur de l'école aussi. La télévision de cet État trilingue en est un exemple significatif.

Afin de travailler sur la grande diversité des contextes et des modèles d'appropriation des langues, sur le plurilinguisme individuel et les nouvelles formes d'enseignement et d'apprentissage que cela suppose, des chercheurs impliqués dans les travaux du Conseil de l'Europe s'interrogent sur les conséquences de telles évolutions en matière de didactique des langues et sur l'opportunité d'élaborer de nouveaux contenus ainsi qu'une terminologie intégrant de nouveaux paramètres. Coste (1999) propose de ne plus parler de « didactique des langues » mais « des didactiques des langues » et Dabène (1999) suggère d'introduire la notion de « didactique plurielle », qu'il considère comme l'unique possibilité dans les prochaines années. Candelier (2003) utilise à son tour la marque du pluriel mais en allant encore plus loin en parlant de « didactiques du plurilinguisme ». Il s'agit de chercher à identifier les convergences entre diverses approches plurielles (« éveil aux langues », intercompréhension entre des langues parentes[7], didactique intégrée, approche interculturelle) au niveau

7 - Le lecteur peut consulter *Euromania*, une méthode d'apprentissage disciplinaire en milieu scolaire destinée aux élèves des pays de langue romane de 8 à 11 ans. La compétence visée est l'intercompréhension entre langues d'une même famille. [Document Internet disponible à http://www.euro-mania.eu/. Dernier accès : 03/10/2014]

des compétences qu'elles cherchent à développer et le rôle central de celles-ci dans les répertoires langagiers associant diverses variétés linguistiques[8]. Il préconise de mettre au centre des systèmes éducatifs des scénarios curriculaires qui aient comme objectif la construction progressive chez l'apprenant d'une compétence plurilingue et pluriculturelle riche et diversifiée. Un élément clef dans l'organisation des modèles dits bilingues ou plurilingues – mais de fait, tous plurilingues – est le traitement intégré[9] dans la mesure où il a comme objectif général la construction d'une compétence plurilingue à travers une perspective commune dans l'enseignement et l'emploi véhiculaire de toutes les langues du curriculum.

2.2-2. Enseignement par immersion

Les programmes d'enseignement par immersion s'ils ne sont pas très nombreux en Europe, le sont bien plus de l'autre côté de l'Atlantique et surtout au Canada où il existe sous diverses formes (Rebuffot, 1993). Pour Hamers et Blanc (1983), l'immersion linguistique est une intervention pédagogique au cours de laquelle un groupe d'élèves est scolarisé dans une langue différente de leur langue habituelle, laquelle est introduite plus tardivement dans leur scolarité ultérieure. L'immersion précoce se produit lorsque la langue seconde s'emploie comme moyen de communication dès le premier jour. L'immersion tardive se produit lorsque la langue seconde s'introduit à un moment plus ou moins avancé de la scolarisation. C'est l'expérience de l'école de *Saint-Lambert* initiée en 1965, au Québec, qui donna son nom à l'immersion. L'expression « bain linguistique » fut utilisée par les parents d'élèves. D'après Arenas et Muset (2008), l'expérience québécoise se produisit dans un contexte de conflit de langues entre l'anglais et le français à la fin de la Grande Guerre, lorsqu'une partie de la population revendiquait l'emploi du français dans un contexte anglophone dominant. Una terminologie qui s'est imposée mais qui n'a pas fait l'unanimité comme le souligne Rebuffot (1993) dans *Le Point sur... L'immersion au Canada*, où il cite Lyster pour qui les programmes de l'immersion ne méritent pas leur nom car dit-il « les élèves ne sont pas immergés complètement dans un milieu de langue ou de culture françaises.

8 - « Nous appelons approche plurielle une démarche pédagogique dans laquelle l'apprenant travaille simultanément sur plusieurs langues », Candelier, M. (dir.), *Janua Linguarum - La porte des langues - L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum / Janua Linguarum - The gateway to languages - The introduction of language awareness into the curriculum : awakening to languages*. Strasbourg : Centre européen pour les langues vivantes (Conseil de l'Europe, 2003 : 19).

9 - Nous emprunterons pour étudier le traitement intégré des langues dans les différentes typologies qui intègrent le catalan comme langue véhiculaire les termes utilisés dans la Catalogne autonome et le Pays Valencien : « traitement intégré des langues » et « traitement intégré de la langue et des contenus ».

Tout au plus sont-ils intégrés dans un contexte anglophone et exposés à une langue seconde dans un environnement scolaire » (Rebuffot, 1993 : 53)[10]. L'immersion diffèrerait de la submersion qui désignerait la situation scolaire de certains élèves ayant à effectuer un changement de code en passant de la langue parlée à la maison à celle de l'école, alors que d'autres enfants sont déjà capables de fonctionner dans la langue de l'école. Dans la même classe, nous pouvons alors trouver des élèves qui n'ont aucune connaissance de la langue de scolarisation, d'autres qui possèdent avec des degrés divers quelques compétences dans cette langue comme résultat de contacts avec la communauté linguistique, et enfin des locuteurs pour qui elle est la L1.

Aujourd'hui, grâce aux travaux de nombreux chercheurs comme Lambert (1974), Cummins (1983) on a l'habitude de différencier le bilinguisme additif du soustractif, le bilinguisme du semi-linguisme, ou encore l'immersion de la submersion. On identifie ainsi toutes les situations scolaires dans lesquelles s'effectue un changement de langue entre le foyer et l'école et que nous appelons immersion car – du fait de respecter certains prérequis – elles résultent enrichissantes pour les enfants. Par contre, lorsqu'elles résultent défavorables au développement académique, linguistique et psychologique des enfants, on parlera de submersion. Les trois variables qui ont une influence sur le succès ou l'échec d'un programme d'immersion selon Artigal (1989) sont :

- le statut social de la langue et la culture du foyer ;
- les attitudes des élèves envers la langue de l'école et ses motivations pour l'apprendre ;
- le type de traitement pédagogique au moyen duquel les enfants accèdent à la nouvelle langue.

D'après Rebuffot (1993), la proportion du temps d'enseignement en L2 pendant l'année scolaire peut atteindre 100 % dans un programme d'immersion totale et jusqu'à 50 % dans un programme d'immersion partielle. Un programme d'enseignement en français par immersion ne mériterait pas son nom si au moins 50 % de l'enseignement n'était pas dispensé dans la langue cible.

La *Generalitat de Catalunya* s'est inspirée de l'expérience québécoise pour appliquer le programme – ou la stratégie – de l'immersion linguistique en catalan en Catalogne du Sud en Espagne. Il débuta en 1983 pour s'étendre à l'ensemble du territoire de façon progressive et efficace grâce à la validité de

10 - Les élèves de la Catalogne du Nord s'expriment majoritairement en français dans un contexte où la culture catalane est bien présente.

son application et à l'action normative de la langue menée à terme avec antériorité par le biais d'initiatives de la société civile en faveur de l'école catalane. Les bons résultats de l'expérience coïncident avec ceux obtenus au Canada dans un processus semblable (Arenas & Muset, 2008). Pour le modèle catalan, l'immersion a été et est toujours un instrument qui permet l'existence d'une école catalane et à travers elle, la présence de la langue propre dans le domaine scolaire. L'objectif étant de faire des citoyens intégrés dans la société dans laquelle ils vivent, de donner à chacun les moyens de se former dans les mêmes conditions, et ne pas faire de la langue un instrument de discrimination (Siguán, 1985). D'après Mayans (2009), cette initiative a été un des succès collectifs de l'école catalane, et deux des multiples raisons qui l'ont rendu possible ont été le consensus de toute la société et le professionnalisme des maîtres, qui ont su intégrer l'immersion en catalan au système d'éducation en innovant dans le domaine de la pédagogie et en misant pour une école démocratique et de qualité. À la fin des années 90, la société sud-catalane initia un processus de grandes transformations sociales et culturelles, et commença à accueillir une vague d'immigration du monde entier, avec des enfants ayant des langues très diverses (qui représentait déjà en 2009, 13 % des élèves). La situation est devenue bien différente de celle que connaissait la Catalogne avec une immigration du reste de l'Espagne et qui par conséquent parlait le castillan, une langue de la même famille linguistique – la romane. Cette nouvelle réalité sociolinguistique impliquait d'adapter et de modifier ce qui avait fonctionné depuis plus de vingt ans, mais aussi de trouver d'autres stratégies afin de prendre en considération la réalité multilingue des classes. Pour répondre à cette nouvelle situation, le *Departament d'Educació* proposa en 2004 le *Pla per a la llengua i la cohesió social*, qui définissait un nouveau cadre basé sur la langue, l'interculturalité et la cohésion sociale. Il se matérialisa à travers les *Aules d'acollida*, le *Centre acollidor* et le *Pla educatiu d'entorn* : trois lignes stratégiques pour intégrer les nouveaux défis. L'objectif principal de l'*Aula* est l'accueil des nouveaux venus, afin de travailler aussi bien sur les aspects linguistiques – l'apprentissage de la langue véhiculaire, le catalan –, pédagogiques et d'intégration sociale et culturelle. Le *Centre acollidor* établit les normes d'organisation et de fonctionnement, garantit les droits linguistiques de la communauté éducative dans le respect de la diversité et du vivre ensemble, et articule les ressources permettant d'atteindre les objectifs linguistiques dans le centre d'accueil (Generalitat de Catalunya, 2007a). Enfin, les *Plans educatius d'entorn* sont une proposition éducative innovante qui veut répondre aux multiples nécessités de la société.

Ce sont des outils pour donner une réponse intégrée et communautaire aux besoins en éducation des plus jeunes membres de la société. Ils s'adressent à tous les élèves, et à toute la communauté d'éducation, mais avec une attention spéciale envers les secteurs les plus défavorisés (Generalitat de Catalunya, 2007b). D'après Arenas (2008), étant donné le processus de globalisation qu'expérimente notre société, il est important que les élèves apprennent plus d'une langue étrangère pendant l'enseignement obligatoire en Catalogne.

2.3- COMPÉTENCES DE L'ENSEIGNANT EN LANGUE SECONDE

La formation à l'enseignement en contexte bilingue est relativement récente et encore en construction, en particulier en Catalogne du Nord. Dans le public, la première formation ouvrit il y a tout juste 13 ans et rapidement il parut évident que la formation spécifique des futurs enseignants ne pouvait pas se limiter aux heures de formation consacrées à la didactique de la langue catalane (L2). Dans un premier temps, elle mit en place une progression coordonnée des langues véhiculaires, le français et le catalan qui permit d'établir des ponts entre les deux langues, d'éviter des redondances et de partager des méthodologies. Très vite, il apparut important dans un deuxième temps d'intégrer pendant les formations consacrées à la didactique des DdNL la formation à l'enseignement-apprentissage de contenus en L2.

Les acteurs de la formation des enseignants bilingues ont essayé de définir quelles étaient les compétences de base de l'enseignement en contexte plurilingue (Morgen, 2000). Traditionnellement, on définit la compétence comme l'ensemble des connaissances, qualités, capacités et aptitudes qui permettent de discuter, consulter ou prendre des décisions dans le domaine professionnel (Gallart & Jacinto, 1995 cité par Cano, 2005). D'après Cavalli (2005), les enseignants en contexte bi/plurilingue devraient acquérir trois types de compétences de base : les compétences générales que n'importe quel enseignant devrait maîtriser indépendamment du contexte dans lequel il exerce, les compétences spécifiques nécessaires pour enseigner dans un contexte bi/multilingue et bi/multiculturel et les compétences nécessaires quand une des langues d'enseignement est une langue minoritaire ou minorisée. Par conséquent, l'enseignant en contexte plurilingue devrait avoir toutes les compétences de l'enseignant « monolingue » ainsi que certaines connaissances, qualités, capacités et aptitudes qui lui sont propres. Nous avons essayé de réfléchir à celles qui nous semblaient être les plus spécifiques à l'enseignement en plusieurs langues.

2.3-1. Compétences linguistiques et culturelles

L'enseignant des classes bilingues devrait être un locuteur « bilingue », et avoir toutes les compétences d'un locuteur bilingue. Un sentiment d'insécurité linguistique dans la maîtrise d'un des systèmes linguistiques pourrait avoir des répercussions très négatives dans le bilinguisme en construction des enfants. En effet, l'insécurité linguistique représente une défaillance particulièrement grave pour le professionnel de la parole que devrait être l'enseignant. Comment peut-il être sûr qu'il est bénéfique pour ses élèves d'utiliser un instrument linguistique qui crée chez lui un sentiment de malaise ? Concrètement en classe, ce sentiment peut se traduire par l'absence d'ajustement des gestes professionnels (Bucheton, 2009) ou de stratégies d'intervention linguistique auprès de ses élèves : un enseignant en insécurité linguistique ne reformulera pas la phrase incorrecte de l'élève, ne paraphrasera pas le message de façon à offrir diverses possibilités à ses élèves pour se faire comprendre, rédigera des consignes erronées... Pendant ce temps, les erreurs des élèves tendront à se fossiliser. Le professeur d'école est modèle linguistique et par conséquent l'enseignant en tant que référent devrait disposer d'une bonne maîtrise des compétences de communication langagière et une bonne connaissance des systèmes linguistiques des langues véhiculaires. Enfin, l'enseignant qui a fait le choix d'exercer en Catalogne du Nord devrait maîtriser les caractéristiques du catalan septentrional roussillonnais afin de diffuser cette variété du catalan ou au minimum en respecter l'éventuel usage par les enfants (et leurs familles) en évitant de corriger des traits dialectaux par manque de connaissance.

Les connaissances ne devraient pas être uniquement langagières si l'on considère que la culture est le moteur de l'apprentissage des langues. Afin de donner du sens à un apprentissage plurilingue et interculturel, l'enseignant devrait connaître les aspects culturels des langues en présence, c'est-à-dire celle de la langue dite régionale et le français (et la langue dite étrangère), avec l'objectif de développer une attitude critique chez les élèves et une meilleure connaissance de la région dans laquelle ils vivent. Le domaine de la biculturalité évite une bilingualité monoculturelle dans la L1 ou encore une approche folkloriste de la culture de la L2. Il ne faudrait pas perdre de vue que l'enseignement bi/plurilingue est un projet intégré des langues et que les contenus sur l'art, l'histoire, la géographie et les formes de vie sont liés aux habilités linguistiques et s'acquièrent de façon transversale. Dans le cas de la Catalogne du Nord, en tant que région transfrontalière, la pluriculturalité passe aussi par la connaissance des autres systèmes éducatifs des Pays Catalans et par des échanges scolaires (épistolaires, virtuels ou réels).

2.3-2. Compétences pédagogiques et didactiques

• Connaissance de la didactique ou des didactiques du plurilinguisme

Dans le sens d'une didactique du plurilinguisme, « une nouvelle didactique est demandée qui vise l'encouragement du plurilinguisme, dans l'idée d'un enseignement et d'un apprentissage combinés et décloisonnés des langues, à la fois dans les domaines scolaire et extrascolaire. Pour pouvoir optimiser l'apprentissage des langues étrangères, une telle didactique doit offrir des concepts plurilingues favorisant la motivation à apprendre plusieurs langues et faisant découvrir la richesse des langues et des cultures » (Zappatore, 2007 : 21 cité par Robert & Rosen, 2010). La gestion de l'utilisation de l'alternance des langues en fait partie. Duverger fait référence à la macro/micro/meso-alternance dans un séminaire sur l'enseignement bilingue en Serbie :

> Puisque l'enseignement bilingue n'est pas la somme de deux enseignements monolingues, l'utilisation de la langue maternelle et étrangère devrait être organisée et structurée, et ce sur trois niveaux : macro-alternance des deux langues portant sur la programmation de l'enseignement (une année scolaire ou un semestre) ; micro-alternance représentant de courts passages d'une langue à l'autre, le plus souvent imprévisibles, dans le but d'expliquer et reformuler certains concepts ou de maintenir l'interaction en classe ; la troisième, méso-alternance, concernant l'utilisation des deux langues dans le cadre d'une séquence didactique : donner le titre dans les deux langues, faire émerger, en langue maternelle, les représentations des élèves sur le sujet traité, faire prendre des notes, réaliser des résumés ou des exercices de contrôle dans les deux langues, etc. (Mikic, 2008 : 3)

• Capacité à intégrer la réflexion interlinguistique sur les langues au service de la communication

L'enseignant bilingue doit avoir la capacité de créer des ponts entre les langues afin de favoriser la réflexion interlinguistique de ses élèves au service de la communication et par conséquent des apprentissages (Peix, 2010). Vogel justifie le recours à l'analyse contrastive dans les classes parce que « les données de chaque langue sont saisies plus facilement et plus nettement, puisqu'elles sont comparées et contrastées entre elles, et que les différences et les points communs relevés peuvent permettre de mieux comprendre le fonctionnement des langues particulières » (Vogel, 1996 : 83). Si l'on observe les premières tentatives de communication d'un élève en catalan, nous remarquons comment il mobilise toutes les ressources linguistiques qu'il a

à sa disposition, parmi celles-ci la L1, majoritairement le français, joue un rôle primordial, à la fois original et inéluctable. Le rôle de l'enseignant sera alors d'aider l'élève soit à s'appuyer sur sa L1 soit au contraire à s'en éloigner afin que progressivement il soit capable de séparer les deux codes. Pour être efficace, il est important que toute réflexion méta ou interlinguistique soit totalement intégrée et nécessaire à la tâche de communication (Cots & Nussbaum, 2002).

• Capacité à mettre en valeur la langue cible et la diversité linguistique

La formation doit insister sur l'importance du statut des langues véhiculaires, du statut vécu par l'enfant. Pour qu'un enfant soit motivé par l'apprentissage d'une langue, et tout particulièrement par celui d'une langue régionale, minoritaire ou ayant été minorisée, il est indispensable que la relation avec cette langue soit positive. Il est fort probable que les meilleurs dispositifs échouent devant une absence de travail sur les représentations de la langue cible. Ainsi, on ne peut pas réduire systématiquement et de façon exclusive la motivation des enfants pour l'apprentissage du catalan parce que c'est ou c'était la langue des grands-parents si l'on ne veut pas courir le risque de donner une vision passéiste du catalan et de sa culture. Le statut social que la Catalogne du Nord renvoie à l'enfant de sa langue régionale est difficile à réguler mais l'enseignant doit mesurer qu'il est déterminant et qu'il peut jouer un rôle fondamental dans la réussite ou l'échec d'une scolarité bi/plurilingue. Le rôle de la famille est tout aussi important dans la construction de ce « statut vécu » par l'enfant. Si les parents n'aident pas l'enfant à comprendre la situation de bi/plurilinguisme dans laquelle il se trouve, à donner du sens à l'apprentissage de la langue régionale ou minoritaire/minorisée, à faire que ce projet qu'ils ont pour leur enfant soit intériorisé par lui, alors il sera difficile d'atteindre une bilingualité bien vécue et par conséquent un bilinguisme additif. C'est un élément qui devrait être à l'ordre du jour dans toutes les réunions de parents d'élève car « le rôle des parents pour donner de la "valeur" à chaque langue – si possible des valeurs de même nature – est capital si l'on veut que l'enfant intériorise le fait que les émotions et les concepts sont accessibles et exprimables dans les deux langues » (Duverger, 1996 : 41). L'enseignant dispose de divers outils et ressources pour valoriser la langue cible tels que la présence systématique de la langue dans la signalétique de l'école, l'affichage de travaux en langue cible ou bilingues en classe et dans les couloirs de l'école, la communication entre les enseignants, les courriers bilingues à destination des familles...

• Maîtrise de la relation discipline-langues
Il s'agit ici de la capacité à organiser le domaine du langage et des langues au sein des activités langagières et à travers les ressources. Pour être efficace, le travail sur la L2 doit être complètement transversal pendant le temps d'enseignement-apprentissage des Disciplines enseignées en L2 (à partir de maintenant DEL2). Ce qui veut dire que l'enseignant intègre aux objectifs disciplinaires des objectifs de communication langagière spécifiques à la discipline. C'est ce que nous appellerons la bifocalisation des objectifs. Le choix des compétences linguistiques à travailler est donc précis – et précisé aux élèves – et a un lien évident, nécessaire et naturel avec l'activité disciplinaire.

• Aptitude à instaurer un dialogue éducatif interactif
L'interaction enseignant-élève, et élève-élève(s) est d'une grande importance si ce que nous voulons est que nos élèves soient capables de réaliser des activités de production, d'interaction et de médiation (lorsqu'un élève traduit ou interprète). Le fait que la langue cible (qu'elle soit régionale ou étrangère) et le français L1 soient des langues romanes favorise la bonne compétence linguistique des élèves dans les activités de réception. De toute évidence, l'enseignant devra être attentif à privilégier des situations de communication et des dispositifs qui motivent l'usage social de la langue cible surtout lorsque celle-ci est régionale, minoritaire ou longtemps minorée historiquement. L'aptitude à instaurer un dialogue interactif passe aussi par la maîtrise des stratégies d'intervention linguistique qui permettent d'adapter le type d'échange avec l'élève et de l'aider à s'exprimer de manière de plus en plus autonome. Dans le but de créer des situations qui aient du sens et qui favorisent l'interaction élève-élève, les jeux coopératifs semblent être une des ressources à privilégier pour favoriser la participation et la production de tous les élèves indépendamment de leur niveau étant donné que le principe de déficit de l'information fait que chaque élève a une partie de l'information et que l'apport de tous est indispensable à la réalisation de la tâche.

• Capacité à anticiper certaines difficultés
L'anticipation éventuelle des difficultés de réception du discours de l'enfant et de production afin de permettre au professeur d'école d'adapter son attitude et/ou son intervention est une autre des capacités nécessaires à l'enseignement en L2. Cette anticipation nécessite la mise en place d'étapes intermédiaires, et le choix réfléchi des situations de travail, de l'organisation de l'espace, de la conception des fiches de travail de l'élève et la clarté de la passation des consignes en enfilade. Bien évidemment, il serait utopique d'imaginer que toutes les difficultés puissent être anticipées.

• Capacité à actualiser les connaissances pédagogiques et à les transférer dans sa pratique

Il s'agit ici de prendre en compte les apports de la conception constructiviste (Ausubel, 1968) et socioconstructiviste (Vigosky, 1977) de l'enseignement et de l'apprentissage pour l'appliquer à un contexte plurilingue. L'explication constructiviste de l'apprentissage adopte et réinterprète le concept significatif d'Ausubel, la capacité d'attribuer du sens à l'objet d'apprentissage. Apprendre significativement ne veut pas dire cumuler des connaissances mais établir des relations entre ce que l'on sait et ce que l'on souhaite apprendre. D'après la perspective constructiviste, la fonction principale de l'enseignant dans les interactions propres à tout apprentissage est de créer des « zones proximales de développement », c'est à dire, connaître le point de départ de chaque élève ou la « zone de développement réel », et lui offrir les conditions appropriées qui le fassent progresser vers la « zone de développement optimale » (Fons Esteve, 2000). Donnant support à ce modèle, McCarthey et Raphael (1990) considèrent que la connaissance se construit à travers l'interaction de l'individu avec son milieu socioculturel. Actualiser les connaissances ne veut pas dire ne pas prendre en compte les apports d'une recherche antérieure telle que la pédagogie active (Freinet, Decroly...) qui est considérée comme très efficace pour l'enseignement-apprentissage en L2. Le fait d'associer « le dire » et « le faire » serait bénéfique à l'élève aussi bien du point de vue de l'acquisition ou de l'appropriation des concepts que de l'apprentissage de la langue ou des langues en présence. On valorise le fait que les aspects conceptuels soient assimilés depuis l'expérience et le vécu personnel. Enfin, est fortement apprécié le travail en équipe permettant que les connaissances et les capacités de chacun « dialoguent » en plusieurs langues dans le but d'atteindre un objectif commun.

• Compétences affectives et relationnelles

Devant la prise de risque dans laquelle peut se retrouver l'enfant qui commence à s'exprimer en L2, il est indispensable de procurer à l'élève une sécurité affective, ainsi qu'un climat stimulant dans lequel le renforcement positif soit toujours présent. Il s'agit là de prendre conscience de l'importance de l'« atmosphère » de la classe (Bucheton, 2009) dans les apprentissages. L'enseignant s'efforcera de compenser les déficits de langue provisionnels et d'aider les élèves à faire face aux difficultés langagières et sociales dans le but de favoriser l'expression du jeune enfant. On considère que le savoir-être de l'enseignant devant les difficultés de ses élèves est un des facteurs qui auront une incidence directe sur les résultats.

2.3-3. Compétences organisationnelles

• Compétences de gestion des langues et de planification
Articuler une programmation intégrée du français, de la langue régionale et de la LE, exige que l'on se pose la question des éléments communs (apprentissages translinguistiques) et des éléments « distants », spécifiques à chaque langue. Le traitement intégré des langues (TIL) apparaît alors comme la meilleure approche pour favoriser l'apprentissage linguistique, rentabiliser les efforts et les emplois du temps.

Au niveau de la macro-alternance des langues de scolarisation, un emploi du temps qui réserverait systématiquement le matin pour l'enseignement en français des matières dites plus « prestigieuses » et l'après-midi pour l'enseignement en catalan des matières considérées moins importantes pourrait influencer de manière négative le statut de la L2.

• Adhésion au projet bi/plurilingue et aptitude au travail en équipe
Il est évident que s'il n'y a pas d'adhésion au projet bilingue de l'enseignant, celui-ci ne pourra pas le transmettre au reste des membres de la communauté éducative et tout particulièrement à ses élèves. Celle-ci devrait être la première condition pour être enseignant dans une section bilingue. Or, si les épreuves du concours sont censées mesurer les savoirs, elles peuvent difficilement évaluer l'adhésion au projet bilingue français-langue régionale.

Aussi, il peut arriver que l'ouverture d'une section bilingue n'ait pas été le résultat d'une adhésion de toute l'équipe pédagogique et que ce soit l'IA – aujourd'hui la DSDEN – qui ait fini par prendre cette décision au vu de la demande des parents. Il se peut alors que l'enseignant arrive dans cette école avec la responsabilité d'ouvrir une section bilingue mais qu'il soit confronté à la réticence de certains collègues et qu'il doive gérer une situation conflictuelle. L'aptitude au dialogue et la capacité d'ouverture aux autres à travers un projet plurilingue et interculturel inclusif seront des éléments clefs pour surmonter les difficultés et fédérer les équipes. Il faut arriver à démontrer que l'ouverture d'une section bilingue représente une valeur ajoutée pour tous les élèves, enseignants, parents d'élèves qu'ils soient « bilingues » ou « monolingues ». De la même manière, l'aptitude du travail en équipe est nécessaire au moment de bâtir une progression bi/plurilingue pour l'ensemble des cycles. Une grande coordination est indispensable en particulier lorsque le choix de la modalité a été « un maître-une langue » étant donné qu'elle se traduit par la présence de deux enseignants référents dans une même classe.

C'est à ce binôme d'enseignants que reviendra la responsabilité du projet bilingue et du respect des programmes officiels.

• Capacité à s'autoévaluer

La capacité à s'autoévaluer et à accepter l'évaluation formative d'un expert, à se situer dans l'échelle des compétences attendues chez un professeur des écoles qui de plus a à enseigner en deux langues permettra de faire avancer les pratiques dans les classes. Les enseignants des classes bilingues et immersives peuvent être à la pointe des bonnes pratiques plurilingues attirant ainsi la reconnaissance des experts, de l'institution, des parents et des élèves.

Il serait peu réaliste de prétendre mettre un point final à l'acquisition des compétences pendant la formation initiale. C'est pour cela que la capacité à s'autoévaluer, à réfléchir sur les bonnes pratiques est primordiale. La formation continue aussi bien personnelle qu'institutionnelle s'avère indispensable pour aider l'enseignant à innover et à s'adapter aux avancements de la recherche relatifs aux processus d'acquisition-apprentissage en deux langues notamment.

Le multi-agenda proposé par Bucheton (2009) se révèle une aide précieuse pour étudier et modéliser les gestes professionnels qui semblent être plus spécifiques à l'enseignement bi/plurilingue. Celui-ci regroupe cinq macro-préoccupations qui constitueraient la matrice de l'activité de l'enseignant dans la classe : « le pilotage » lorsque l'enseignant organise la cohérence et la cohésion de la séance, la gestion du temps et de l'espace ; « le savoir », c'est-à-dire les connaissances dans un travail de co-construction avec l'élève ; « l'étayage » lorsque l'enseignant soutient l'élève dans la construction de connaissances en lui facilitant la mise en pratique de stratégies d'apprentissage ; « le tissage » lors de la mise en relation de la tâche en cours avec celle qui précède ou qui suit, le début avec la fin de la séance, le dehors et le dedans de la classe ; et enfin les gestes d'« atmosphère » afin de faciliter les interactions.

On peut se demander si les compétences présentées comme plus spécifiques à l'enseignant plurilingue le sont tant que ça dans la mesure où les classes sont de plus en plus multilingues et que par conséquent une partie croissante des élèves ont comme L1 une autre langue que le français et que d'autre part le niveau des élèves considérés natifs dans la langue française ont un niveau très hétérogène. L'enseignant qu'il soit dit « bilingue » ou « monolingue » doit avoir présent à l'esprit la pluralité des répertoires linguistiques des élèves.

2.4- COMPÉTENCES DE L'ÉLÈVE PLURILINGUE

D'après Moore (2006), la compétence plurilingue et pluriculturelle dans le cadre de l'école permet de s'intéresser à la compétence à communiquer d'acteurs sociaux en mesure d'opérer dans des langues et des cultures différentes, de jouer des rôles d'intermédiaires, de médiateurs linguistiques et culturels, à même aussi de gérer et de remodeler cette compétence plurielle au cours de leur trajectoire personnelle. Coste (2002) insiste sur les liens qui unissent la compétence plurilingue et pluriculturelle, définie par le CECRL, et la compétence à communiquer :

> [...] la compétence plurilingue apparaît bien comme une compétence à communiquer qui s'appuie sur des connaissances et des savoirs-faire diversifiés. (Coste, 2002 : 117)

Les auteurs du CECRL dénoncent la conception traditionnelle qui consiste à distinguer la compétence à communiquer dans la langue vivante étrangère ou régionale de la compétence à communiquer dans la langue « maternelle » et postulent par contre que la compétence à communiquer est unique, que la compétence plurilingue englobe l'ensemble du répertoire linguistique de l'individu. La compétence plurilingue et pluriculturelle se caractérise par son déséquilibre premier et par son évolution marquée par une multitude d'évènements susceptibles de modifier sa bibliographie linguistique et culturelle. Son acquisition aurait de nombreux effets bénéfiques sur les acteurs sociaux que sont les apprenants en :

- développant chez eux une conscience linguistique et communicationnelle qui leur permet de réfléchir sur leur façon de penser ;
- élargissant le champ de leurs compétences sociologique et pragmatique ;
- installant une meilleure perception de ce qu'il y a de général et de ce qu'il y a de spécifique dans les organisations linguistiques de langues différentes et d'affiner les savoirs-apprendre et les capacités à entrer en relation avec l'autre et le nouveau ;
- étant susceptible d'accélérer jusqu'à un certain point des apprentissages ultérieurs dans le domaine langagier et culturel ;
- permettant généralement d'éliminer les préjugés culturels. (Robert & Rosent, 2010).

Nous remarquerons que contrairement à d'autres compétences, le CECRL ne propose pas d'échelle pour évaluer cette compétence (Nussbaum & Unamuno, 2006). Une équipe d'experts des approches plurielles des langues et des

cultures a conçu le Cadre de référence pour les approches plurielles. Le CARAP est un instrument aidant à l'apprentissage articulé entre les langues qui propose un large ensemble de descripteurs (savoirs, savoir-être et savoir-faire) ainsi que des matériaux didactiques susceptibles de favoriser le développement en classe d'une éducation plurilingue et interculturelle (Conseil de l'Europe, 2012).

Depuis l'ouverture de la première « école catalane » en Catalogne du Nord en 1976, l'offre d'enseignement en catalan s'est élargie à l'école publique. Depuis, le Conseil de l'Europe est passé d'une attitude de non discrimination à une attitude de soutien actif en faveur des langues dites régionales, minoritaires ou ayant été minorisées historiquement. Cette prise de position européenne s'inscrit dans un contexte plurilingue qui considère de la même manière toutes les langues et qui apparaît comme une nécessité d'en finir avec les conflits. Au niveau européen, l'objectif qui s'est imposé est l'apprentissage de trois langues avant 12 ans, la langue ou les langues de l'enfant, celle de la région ou de l'État voisin et une troisième de grande diffusion internationale (Tschoumy, 2008). Ce principe devrait dynamiser l'apprentissage des langues régionales qui de plus, sont souvent installées en France de part et d'autre de la frontière politique – comme c'est le cas pour le catalan –, favoriser l'intercompréhension régionale et faire vivre mieux l'Europe des régions.

2.5- VERS UN TRAITEMENT INTÉGRÉ DANS LES ENSEIGNEMENTS PLURILINGUES ET PAR IMMERSION

La présence de la L1 en tant que langue véhiculaire au sein des enseignements plurilingues et par immersion continue d'alimenter les débats bien que ceux-ci s'intéressent davantage aujourd'hui à l'articulation à trouver entre les langues que sur leur présence. Dans ces enseignements, les questions relatives langues sont centrales, en particulier lorsqu'elles concernent les premières années de scolarisation étant donné qu'elles ont pour fonction d'améliorer les compétences à communiquer des enfants et de les doter des compétences cognitives de base.

Tous les experts sont d'accord sur le fait que dans un enseignement plurilingue ou par immersion le contact avec la langue ou les langues cibles doit être privilégié. Cependant deux problématiques se posent rapidement : la question de l'âge dans l'enseignement-apprentissage en L2 et l'intégration de la L1 dans les dispositifs.

2.5-1. Hypothèse de l'interdépendance

Déjà au début des années 80, les recherches du linguiste canadien Jim Cummins sur les publics des nouveaux venus au Canada débouchèrent sur une théorie qui octroyait à la langue d'origine un rôle prépondérant dans l'apprentissage des langues. Il est à signaler que ses travaux portent sur l'éducation bilingue et non pas sur l'enseignement bilingue en deux langues étant donné que les élèves étaient scolarisés dans une L2, le français, et que la L1 des enfants n'était pas prise en compte par l'institution. Son étude exclut aussi les cas de bilinguisme simultané. Sa thèse trouve ses origines dans la volonté d'expliquer l'apparent paradoxe qui touchait les enfants bilingues : certaines théories louaient les mérites de la flexibilité cognitive des élèves alors que d'autres déploraient le handicap linguistique créé à partir de leur scolarisation en français. La théorie de Cummins réussit à réconcilier en partie les deux champs mettant en lumière le connecteur logique permettant de justifier aussi bien les avantages liés à la bilingualité que l'existence d'une forme de handicap, grâce à la formulation de deux hypothèses :

- La première est la théorie de l'« interdépendance développementale » qui suggère que le développement de la compétence en L2 dépend de la compétence acquise dans la langue « maternelle » au début de l'exposition à la L2.
- La deuxième est l'hypothèse des seuils minimums de compétence linguistique qui veut qu'un premier seuil de compétences langagières ait été atteint dans la langue maternelle afin d'éviter le handicap cognitif lié à la bilingualité et qu'un deuxième seuil de compétences langagières ait été dépassé pour que la bilingualité influence de manière positive le fonctionnement cognitif. D'après son hypothèse du « double seuil », il faut atteindre nécessairement le premier seuil pour éviter un handicap intellectuel dû à la bilingualité ; si ce premier seuil n'est pas atteint, la compétence dans les deux langues en souffre et une forme de semi-linguisme se mettrait alors en place. Ce n'est qu'après avoir dépassé un deuxième seuil que l'état de bilingualité pourrait être exploité au niveau cognitif.

D'après l'hypothèse d'« interdépendance développementale », lorsque certaines fonctions ont été suffisamment développées dans la langue « maternelle », il est probable qu'une forte exposition à la L2 débouche sur une bonne compétence en L2 et sans que celle-ci se fasse au détriment de la langue « maternelle ». Un haut niveau de compétence en langue « maternelle » comporterait un haut niveau de compétence dans la L2. Ce transfert s'opèrerait aussi bien au niveau des habilités académiques qu'à celles purement linguistiques et expliquerait pourquoi les élèves des classes bilingues et immersives qui ont appris à lire dans

une langue apprennent à lire aussi rapidement dans une autre langue ou bien pourquoi ont-ils aussi facilement accès à des notions grammaticales apprises soit dans la L1 soit dans la L2 quand il s'agit de les comprendre dans l'autre langue, ou pourquoi encore transfèrent-ils les mêmes erreurs d'une langue à l'autre (Ríos García, 2005). L'hypothèse de l'interdépendance a influencé la démarche du traitement intégré évoquée précédemment.

Cependant, la théorie de Cummins s'intéresse seulement à l'aspect linguistique sans prendre en compte les facteurs d'ordre socioculturel. Or, ceux-ci peuvent être déterminants dans la construction de la compétence langagière et être source de motivation pour l'apprentissage d'une L2 (et dans le maintien de la langue d'origine dans le cas des nouveaux venus). Différant de Cummins, Mondada et Pekarek (2001) ont démontré que le transfert n'est pas mécanique considérant que les compétences ne sont pas directement transférables mais qu'elles s'ancrent à nouveau dans chaque situation de communication. On peut avoir des habiletés partielles dans divers domaines, dans des langues différentes qui s'activeront ou pas en fonction de la représentation que se fait l'individu de la tâche à accomplir (Nussbaum & Unamuno, 2006).

2.5-2. Âge et quantité d'*input*

De nombreuses études sur la plasticité et la maturité cérébrales s'accordent sur l'existence d'une période critique pour l'acquisition de la langue. Sans avoir la prétention de faire un descriptif exhaustif de tous les travaux, nous citerons quelques-unes des conclusions autour des questions d'âge et d'*input*. Pour ce qui est du meilleur âge pour apprendre des langues, diverses théories ont été formulées depuis plusieurs décennies.

Des experts dans le domaine de la linguistique et de la linguistique appliquée font référence à ce qu'ils ont appelé des « restrictions maduratives » pour l'acquisition du langage. Cette notion dérive de l'hypothèse de la période critique élaborée par Lenneberg (1967) – avec des antécédents importants dans les travaux de Penfield et Roberts (1959) – qui contribua à défendre les programmes scolaires de l'immersion précoce en français pour des enfants anglophones au Canada. D'après cette hypothèse, il existe une période privilégiée pour développer le langage, qui va de 2 ans jusqu'à la puberté. Par extension, ce serait aussi une période à privilégier pour apprendre d'autres langues en plus de la langue « maternelle ». Ainsi, d'après Petit (2003), la détérioration du couplage audition-phonation interviendrait entre 4 et 5 ans, « ce couplage était jusque-là idéal, en ce sens que la phonation suivait à plus ou moins brève échéance les discriminations et identifications des auditions » (Petit, 2003 : 18).

Ce phénomène expliquerait pourquoi les adultes arrivent fréquemment à discriminer des sons nouveaux sans arriver à les articuler, et à l'inverse à les articuler sans être capables de les discriminer auditivement. Un autre argument avancé est celui que le psycholinguiste dénomme la « mutation cognitive » : « Vers 6-7 ans l'attitude envers la langue se modifie radicalement : alors que l'enfant assimilait jusque-là intuitivement et inconsciemment l'idiome parlé dans son milieu [...], il tend maintenant à inverser sa démarche, recherchant d'abord les règles afin de les appliquer » (Petit, 2003 : 18). Cette évolution ne serait pas favorable à l'acquisition d'une L2, « dans la mesure où les langues naturelles ne sont pas structurées de façon parfaite mais pullulent d'exceptions et d'inconséquences » (Petit, 2003 : 19).

Aujourd'hui, la théorie de l'âge critique est mise en doute à l'exception des habitudes articulatoires nouvelles (la prononciation) qui sont généralement les plus difficiles à acquérir. D'après Muñoz (2003), l'élément clef dans l'apprentissage précoce d'une seconde et troisième langue serait la combinaison de la quantité, l'intensité et la qualité du contact avec la langue. En effet, diverses études mettent l'accent sur l'importance de la quantité d'*input* compréhensible, la nécessité de beaucoup de temps d'exposition à la nouvelle langue ainsi que la nécessité de situations fonctionnelles qui favorisent l'emploi naturel de la langue cible. Il a été démontré que dans ces mêmes conditions un adulte ne « résisterait » pas non plus à l'apprentissage, c'est-à-dire qu'il peut être un bon apprenant de la L2, à l'exception peut-être comme il a déjà été dit, des habitudes articulatoires (Ríos García, 2005).

Il y a un important consensus sur le fait que l'acquisition précoce et intensive d'une seconde langue dans un contexte scolaire n'a aucune incidence négative sur la L1 de l'élève et qu'au contraire elle débouche sur une plus grande maîtrise de la langue « maternelle ». Le jeune apprenant de deux langues ou plus a très rapidement une perception globale des différences et des oppositions entre les langues, et développe ainsi sa conscience métalinguistique. Cette activité de confrontation, de comparaison apporte une flexibilité et une richesse plus grande aux langues en présence, et renforce la conceptualisation du fait des entrées multiples. L'enfant acquiert ainsi une plus grande amplitude d'usages sociaux et de stratégies langagières (Dalgalian, 2007). Pour ce qui est de l'enseignement bilingue français-catalan, le catalan serait particulièrement bénéfique à la maîtrise du français à cause de sa grammaire « souterraine » :

> Il s'agit de l'existence de désinences de conjugaison et de flexion totalement amuïe [...] leur subsistance constitue une redoutable difficulté orthographique. [...] Dans la mesure où les langues germaniques, romanes et slaves possèdent

des désinences graphiques, elles correspondent toujours à des désinences orales, que ces dernières soient redondantes ou non ». (Petit, 2001 : 30)

De nombreux chercheurs ont réalisé des études sur les expériences d'enseignement en L2 avec l'objectif de détailler les composantes spécifiques qui permettent d'expliquer pourquoi et quand un changement de langue n'est pas bénéfique pour l'enfant auquel il s'applique. Une partie importante de ces travaux (Lambert, 1981 ; Artigal, 1989) distinguent, *grosso modo*, trois types de variables significatives permettant d'expliquer pourquoi un changement de langue foyer-école peut se révéler efficace ou pas, pourquoi peut-il comporter des mécanismes additifs ou soustractifs dans le développement cognitif, linguistique et psychologique d'un élève :

- statut social de langue et de la culture du foyer ;
- attitudes des élèves envers la langue de l'école et motivations pour l'apprendre ;
- type de traitement pédagogique permettant l'accès à la L2.

D'après Artigal (1989), les enfants à qui l'on applique ce type de programme doivent pouvoir avoir recours à la L1 tant qu'ils le souhaitent ou le nécessitent, et les enseignants, même lorsqu'ils n'emploient jamais cette langue, doivent être au minimum compétents pour la comprendre. Serra (1997) se demanda jusqu'à quel point les avantages de l'immersion avec le catalan en Catalogne du Sud pouvaient être généralisables à tout type d'élève, et tout particulièrement à ceux qui de par certaines caractéristiques couraient un risque élevé d'échec scolaire. Les résultats de sa recherche démontrent que les élèves d'un faible niveau socioculturel qui suivent un programme d'immersion en catalan ont des résultats scolaires équivalents ou supérieurs aux camarades scolarisés en castillan exclusivement.

2.5-3. Traitement intégré

Face à l'observation des difficultés que crée chez les élèves le manque de coordination des enseignements des langues, la L1 et les autres, est née l'idée de la nécessité d'une planification coordonnée de l'enseignement des langues à l'école. De plus, Guasch (2010) pointe comme une cause circonstancielle de ce problème les conceptions structuralistes et conductivistes du langage et de son acquisition. Le traitement intégré est une approche globale qui a comme objectif la compétence plurilingue à travers une perspective d'ensemble dans l'enseignement et l'utilisation véhiculaire de toutes les langues du *curriculum*.

Devant l'évidence du problème, certains chercheurs soulignent la nécessité d'un traitement désormais transversal des langues afin d'éveiller la conscience méta et interlinguistique de chaque élève. Dans la pratique de classe, le traitement intégré des langues (TIL) dépend de trois processus :

- unification des critères relatifs à l'acquisition-apprentissage des langues et à leur enseignement ;
- diversification des traitements selon les langues et les apprenants ;
- organisation coordonnée des différentes langues du *curriculum* afin que l'acquisition de la compétence plurilingue soit plus rapide et efficace.

D'après Ferrer et Rodríguez (2010), il faudrait se mettre d'accord sur quelques principes théoriques et méthodologiques (sans oublier l'évaluation), et trouver des axes communs qui articulent la programmation intégrée des langues. Dans la mise en pratique, il faudra tenir compte des phénomènes sociolinguistiques propres à certains contextes impliquant des questions de minoration et minorisation, et de diglossie, comme c'est le cas pour le catalan en Catalogne du Nord.

Concernant le traitement intégré de la langue et des contenus (TILC), la France utilise la dénomination EMILE (Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère), mais il existe d'autres terminologies au sein de l'Union européenne, comme CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) et AICLE (*Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras*)[11]. Le point de départ du TILC est le constat qu'on n'apprend pas la compétence totale dans la langue cible avec la seule discipline spécifique de langue. On profite des DdNL pour développer des contenus de langue et construire la compétence sous-jacente commune. En effet, le contexte qu'elles offrent est riche de la diversité linguistique et discursive ainsi que d'usages scolaires propres à la construction et à la transmission de connaissances spécifiques à chaque discipline.

À un niveau didactique et au-delà de la question de l'âge plus propice à l'apprentissage des langues, le recours à l'alternance codique, c'est-à-dire le fait d'alterner la L1 et la L2 a été l'objet de différents travaux à partir des années 1990. Leurs conclusions ont joué un rôle essentiel dans la réhabilitation de l'alternance codique (Causa, 2002), appelée aussi code-*switching,* terme introduit en 1956 par le linguiste américain Haugen. Contrairement à un a priori bien installé, le passage d'une langue à l'autre serait un proces-

11 - On peut regretter que les dénominations française EMILE et espagnole AICLE limitent le traitement intégré aux langues étrangères omettant ainsi les langues dites régionales ou d'origine.

sus courant recouvrant des fonctions différentes et variables aussi bien chez l'enseignant que chez l'apprenant. Aussi, on peut parler de véritables stratégies d'encadrement de l'alternance de la part de l'enseignant demandant un haut degré de didacticité.

La présentation du contexte particulier de l'enseignement en catalan en Catalogne du Nord, la description de l'enseignement à parité horaire et par immersion ainsi que l'état de la question des concepts de bilinguisme, plurilinguisme, immersion et des problématiques qui leur sont propres sont à la base de notre questionnement. Pour répondre à nos interrogations, il a été nécessaire de construire une méthodologie de type ethnographique que nous présentons dans la section suivante.

3-
Méthodologie, analyse et résultats

Nous nous appuierons sur le cadre théorique présenté dans les chapitres précédents pour essayer d'apporter des réponses aux questions de la recherche :

1. Quel est le profil universitaire des candidats admis au CRPE LR catalan ?
2. Les candidats au concours des professeurs des écoles en contexte plurilingue se considèrent-ils bilingues et/ou plurilingues en français et en catalan ?
3. Quelles sont les origines et les langues des familles qui inscrivent leurs enfants dans des sections bilingues ou des écoles immersives ?
4. Qu'est-ce qui motive les parents d'élèves à inscrire leurs enfants dans des sections bilingues ou des écoles immersives ?
5. Quels sont les arguments des enseignants bilingues en faveur des modalités un maître-une langue et un maître-deux langues ?
6. Quel espace est réservé dans les textes officiels et les emplois du temps au traitement intégré du français, du catalan – et du dialecte septentrional roussillonnais – et de la langue étrangère ? Dans quelle(s) langue(s) les enfants apprennent-ils à lire et à écrire ? Comment articuler le traitement intégré du catalan L2 et des contenus ? Quelles sont les perceptions et les pratiques des enseignants relatives à la conduite d'une DEL2 ? Quelle est la langue des matériaux de la classe ?
7. Quels sont les résultats académiques des élèves de CM2 de la voie générale, des sections bilingues et des écoles immersives ? À quelles catégories professionnelles appartiennent les parents de ces élèves ?

Les questions de notre étude ayant été formulées, nous présentons brièvement les informateurs, les échantillons, les contenus et les outils que nous avons utilisés pour recueillir des données.

3.1- ÉTUDE

Le processus de recueil de données s'est inspiré de la recherche de type ethnographique de par son caractère à la fois participatif et génératif. Il est participatif lorsque la relation de l'observateur avec les acteurs est celle de quelqu'un qui s'intègre dans le groupe en qualité d'observateur et dont la fonction et le champ d'investigation sont connus de tous les acteurs (Laplantine, 1996). Il est aussi génératif à partir du moment où il ne part pas de données manipulées ou aprioristiques. Il s'intéresse aux participants, à ses perceptions et représentations avec un regard critique. Aujourd'hui, cette approche est adoptée par la recherche qualitative ou appliquée à l'étude de cas. La recherche ethnographique sur l'enseignement se focalise sur les acteurs et tout particulièrement sur l'enseignant dans sa qualité d'agent jouant un rôle fondamental dans l'application des programmes.

La méthode est plutôt qualitative lorsqu'elle concerne un nombre réduit d'individus, les informateurs. Parfois, elle se révèlera être plus proche de la recherche quantitative étant donné qu'elle porte sur un nombre bien plus élevé de personnes comme dans l'étude sur les familles et leurs motivations ou encore les résultats académiques des élèves de CM2. Dans ces deux derniers cas, nous avons préféré la terminologie « échantillon » à « informateurs ». Pour répondre aux questions, nous nous sommes dotés d'une multiplicité d'outils : des questionnaires, des entretiens individuels et des groupes de discussion principalement, mais aussi des observations de classe.

Nous avons choisi d'utiliser l'enregistrement audio pour les entretiens dans l'espoir qu'il aurait moins d'impact que la caméra sur les personnes interviewées. Celui-ci a permis de capturer avec précision les interactions verbales des enseignants. Les transcriptions se sont révélées être une entreprise difficile et très consommatrice de temps. Nous avons essayé d'appliquer avec minutie la *Proposta de símbols de trancripció Grup de Recerca en Ensenyament i Interaccions Plurilingües* (version 8) du *Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües* (GREIP) de l'*Universitat Autònoma de Barcelona* (UAB)[1]. Nous avons réservé les enregistrements audiovisuels aux séances car il nous a semblé être l'outil le plus intéressant pour observer le milieu naturel de la classe. L'inconvénient de la caméra est qu'il est difficile de mesurer son influence sur l'attitude des élèves en particulier ainsi que sur celle de l'enseignant probablement aussi. Le tableau suivant synthétise la méthodologie de l'étude :

1 - Voir annexe.

Tableau 1 - Méthodologie de la recherche

N°	Objectifs	Questions	Outils	Informateurs ou échantillons
1	Formation universitaire des candidats	Quel est le profil universitaire des candidats admis au CRPE LR?	Fiches individuelles (77)	Stagiaires PE2 (2002-2010)
			Entretien individuel (1)	Directeur général de *Les Bressoles* (écoles privées laïques)
2	Bilingualité des candidats au CRPE LR catalan	Les candidats à l'enseignement en contexte plurilingue se considèrent-ils bilingues et plurilingues français-catalan? Pourquoi?	Documents écrits par les étudiants (8)	Étudiants PE1 (2008/2009)
3	Origine des parents d'élèves	Quelles sont les origines et les langues des familles qui inscrivent leurs enfants dans les sections bilingues ou les écoles immersives?	Questionnaires (141/295)	Parents d'élèves de CM2 (2009-2010) des écoles immersives (écoles privées laïques et une école publique) et des classes bilingues publiques
4	Motivations des parents	Qu'est-ce qui motive les parents d'élèves à inscrire leurs enfants dans les classes bilingues ou les écoles immersives?		
5	Modalités d'enseignement	Quels sont les arguments des enseignants en faveur des modalités un maître-une langue et un maître-deux langues?	Questionnaires (19 écoles)	Enseignants des écoles primaires immersives (écoles privées laïques et une école publique) et des classes bilingues publiques
			Groupe de discussion 1	Professeurs des écoles fonctionnant selon la modalité un maître-une langue
			Groupe de discussion 2	Professeurs des écoles fonctionnant selon la modalité un maître-deux langues
			Groupe de discussion 4	Conseillers pédagogiques de LVER (3)
			Entrevue individuelle	Professeur d'école maître formateur bilingue

6	Traitement intégré (TI)	Quel espace dans les TO et les emplois du temps pour le TI du français, du catalan et de la LE?	Documents écrits	- TO de l'école primaire de français, catalan, enseignement bilingue français-LR, et LE - Emplois du temps (10)
		Dans quelle(s) langue(s) apprenne(nt) à lire et à écrire les enfants scolarisés dans les classes bilingues et immersives? Comment articuler le traitement intégré du catalan L2 et des contenus? Quelle est la langue des matériaux de la classe?	- Questionnaires (20) - Groupe de discussion 1 - Groupe de discussion 2 - Groupe de discussion 3 - Groupe de discussion 4 - Entrevues individuelles	- Enseignants des écoles primaires immersives (écoles privées laïques et une école publique) et des classes bilingues publiques - Professeurs des écoles d'une section bilingue (un maître-deux langues) - Professeurs des écoles d'une section bilingue (un maître-une langue) - Enseignants d'une école immersive privée laïque - Conseillers pédagogiques (3) - Directeur général des écoles immersives privées laïques - Directrice de l'école immersive publique - Assistante d'allemand
		Quelles sont les perceptions et les pratiques des enseignants relatives à la conduite d'une DEL2 ?	- Enregistrements audiovisuels (2) - Entrevues individuelles (2)	- Classe de CP : découverte du monde - Classe de CE2 : histoire - Professeurs des écoles des classes de CP et CE2 bilingues
7	Résultats académiques (RA)	Quels sont les résultats académiques des élèves de CM2 de la voie générale, des sections bilingues et des écoles immersives?	- Résultats évaluations institutionnelles de français et de mathématiques de CM2 2010 (444 élèves)	- Directeurs des écoles publiques accueillant une section bilingue - Directeurs des écoles immersives privées laïques - Directrice de l'école immersive publique
		À quelles catégories professionnelles appartiennent les parents de ces élèves ?	- Nomenclature des CSP - enquêtes	- Institut national des statistiques et des études économiques - Parents d'élèves de CM2 2009-2010 (322 réponses) : des voies générales et des sections bilingues publiques ; des écoles immersives privées laïques ; de l'école immersive publique

3.2- DONNÉES, ANALYSES ET RÉSULTATS : QUEL ENSEIGNEMENT AUJOURD'HUI? QUELS ENJEUX POUR LE FUTUR?

Nous exposons dans les sections suivantes l'analyse des résultats en suivant l'ordre des questions formulées précédemment.

3.2-1. Profils et représentations des candidats

3.2-1.1. Profil universitaire (question 1)

Nous avons cherché à étudier quel est le profil universitaire des candidats admis au CRPE LR spécial catalan soit après avoir suivi la préparation IUFM (aujourd'hui FDE, École supérieure du professorat et de l'éducation, Université de Montpellier) soit en tant que candidat libre. L'analyse des champs disciplinaires est un indicateur d'une part du niveau de catalan et d'autre part du cursus universitaire le plus présent parmi les formations des étudiants.

Bien que la spécialité universitaire qui arrive en premier lieu soit le catalan, à peine un peu plus de la moitié des candidats admis entre 2002 et 2009 ont un diplôme universitaire relatif à la langue et à la culture catalanes. Considérant que le catalan sera une des langues véhiculaires au service des apprentissages dans les classes bilingues et que les épreuves du concours intègrent les différents domaines disciplinaires présents à l'école (à l'exception de la LE), le parcours le plus adapté aux épreuves telles qu'elles sont définies encore aujourd'hui serait celui qui assurerait à la fois une solide formation en langue et culture catalanes et une formation pluridisciplinaire. L'hétérogénéité de l'origine universitaire constatée ne permet pas de définir un profil universitaire type. Généralement parmi les candidats n'ayant pas fait d'études universitaires de catalan, on trouve d'anciens élèves issus des sections bilingues. Aussi, nous noterons que 25 (+ 1 liste complémentaire) des 74 (+ 2 LC CRPE) candidats sont d'anciens intervenants de catalan de l'Association pour l'enseignement du catalan (APLEC). Le nombre de candidats spécialistes en langue et culture catalanes qui présente le concours bilingue augmente ou diminue en fonction du nombre des étudiants inscrits à l'Institut franco-catalan transfrontalier de l'Université de Perpignan. Considérant que de toute évidence tous les inscrits ne se destinent pas à l'enseignement, les années où la promotion d'étudiants de licence de catalan est peu importante par voie de conséquence les spécialistes de langue catalane sont peu nombreux à présenter le concours.

3.2-1.2. Représentations sur le plurilinguisme (question 2)

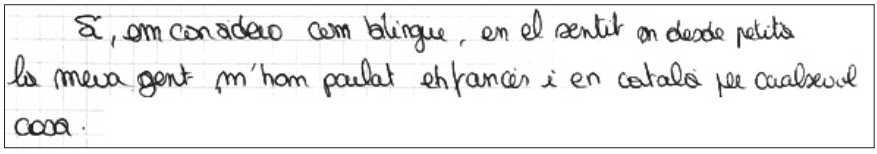
Dans cette section nous présentons l'analyse des réponses aux questions formulées sur le bilinguisme et le plurilinguisme des candidats.

« Vous considérez-vous bilingue ? plurilingue ? »

Ce sont les réponses à la première question qui nous ont permis d'étudier si les candidats se destinant à l'enseignement bilingue français-catalan se sentaient bi/plurilingues dans les langues véhiculaires dans lesquelles ils auraient à enseigner. Étant donné que ces futurs professeurs d'école auront à enseigner une troisième langue en qualité de la langue étrangère obligatoire, il est apparu intéressant de mentionner s'ils se sentaient plurilingues d'une façon plus générale, dans quelles langues et pourquoi.

Plus de la moitié des participants (voir tableau p. 83) se considérant bilingues français-catalan ont mentionné une autre langue – majoritairement le castillan – lorsqu'ils se sont exprimés sur leur plurilinguisme. Ils ont évalué leur maîtrise du catalan supérieure à celle du castillan et ont établi une claire distinction entre le bilinguisme et le plurilinguisme attribuant au premier une maîtrise très élevée et au second un niveau d'exigence bien plus bas, curieusement. Une fois de plus, nous avons eu comme toile de fond le mythe du natif alors qu'on ne peut pas exiger d'un bilingue qu'il soit deux monolingues idéalisés dans un seul corps (Cuq, 2003).

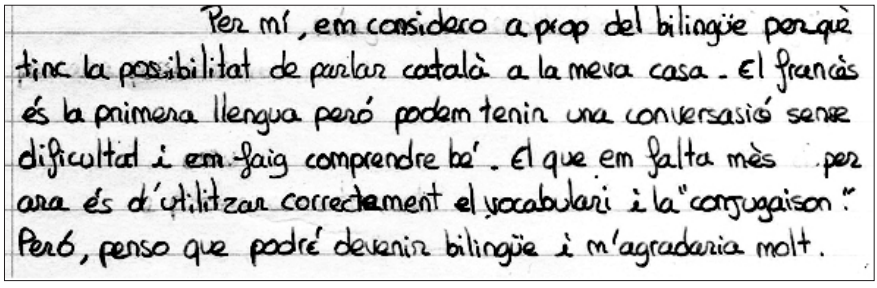
Pour exprimer pourquoi nos candidats se qualifiaient comme étant une personne bilingue (français-catalan) ou plurilingue, ils ont fait référence à différents arguments qui soulignent toute la difficulté à définir le bilinguisme individuel. Une réponse fait allusion aux conditions psycho-affectives qui révèlent que pour ce candidat la langue constitue un élément fort de son identité symbolisant son sentiment d'appartenance à un groupe. Car comme l'écrit Maalouf « chez tout être humain existe le besoin d'une langue identitaire ; celle-ci est parfois commune à des centaines de millions d'individus, et parfois à quelques millions seulement, peu importe ; à ce niveau seul compte le sentiment d'appartenance » (Maalouf, 1998 : 154). La langue a pour vocation d'être l'axe central de l'identité culturelle, ce qui ne veut pas dire que celle-ci ne puisse pas être plurielle.


Sí, em considero com bilingue, en el sentit en desde petita
la meva gent m'han parlat en francès i en català pel carrer
també.

PE1A*

* Tous les documents originaux ayant été scannés, ils peuvent reproduire des erreurs d'orthographe.

À partir des réponses des candidats, nous pourrions nous risquer à nous faire une idée sur les conditions d'acquisition ou d'apprentissage de la langue catalane de chacun. Ce vécu participe à la création de représentations autour du bi/plurilinguisme permettant de mettre en lumière la dimension psychologique de leur bilingualité : une bilingualité équilibrée ou dominante lorsqu'ils mentionnent leur niveau de compétences ; une bilingualité précoce simultanée ou une bilingualité d'adolescent lorsqu'ils se réfèrent à l'âge d'acquisition (de manière inconsciente et involontaire) ou d'apprentissage (« *una llengua apresa* » de manière consciente) ; une bilingualité monoculturelle, biculturelle ou acculturée en L2 lorsqu'ils font référence à leur connaissance de la culture des langues en présence. Le participant qui avait demandé avant de répondre s'il fallait répondre « *la veritat* » ou la réponse qu'il formulerait au jury si la question lui était posée est le même que celui qui se dit être « *a prop del bilingüisme* ». C'est le seul candidat de cette promotion à ne pas se considérer bilingue dans aucune autre L2 ou L1bis. Voici sa réponse scannée :


Per mí, em considero a prop del bilingüe perquè tinc la possibilitat de parlar català a la meva casa. El francès és la primera llengua però podem tenir una conversació sense dificultat i em faig comprendre bé. El que em falta més per ara és d'utilitzar correctement el vocabulari i la "conjugaison". Però, penso que podré devenir bilingüe i m'agradaria molt.

PE1B

Le premier critère auquel se réfère le candidat pour justifier son « quasi » bilinguisme est celui de l'utilisation de la langue puisqu'il mentionne la possibilité qu'il a de parler catalan dans son environnement familial. Si comme le définit le sociolinguiste suisse Grosjean (1982) la personne bilingue est celle qui se sert des deux langues dans la vie de tous les jours, alors ce candidat pourrait reconsidérer son positionnement et se déclarer bilingue. Il évalue ses compétences en français – qu'il considère comme sa L1 – supérieures à celles en catalan. Pour ce qui est du catalan, il valorise sa capacité à maintenir une conversation, à se faire comprendre sans difficulté, mais signale des problèmes de compétence lexicale et grammaticale dans l'utilisation du vocabulaire et de la conjugaison. Est-ce que ces manques linguistiques font d'elle une personne non bilingue ?

Si nous appliquions les définitions des débuts du XX[e] siècle, comme celle du linguiste américain Bloomfield (1935) qui définissait le bilinguisme comme la possession d'une compétence de locuteur natif dans deux langues, alors il faudrait répondre sans ambiguïté que cette personne ne répond pas aux critères d'une personne bilingue. Nous avons vu que le concept de bilinguisme avait énormément évolué depuis 1935 et, qu'aujourd'hui le mythe du natif n'est plus la référence :

> Les connaissances linguistiques dans chacune des langues sont adaptées aux exigences pratiques inhérentes aux domaines et activités concernées et ne coïncident pas nécessairement avec les connaissances équivalentes d'un locuteur natif idéal. (Py, Serra & Gajo 1997 : 2)

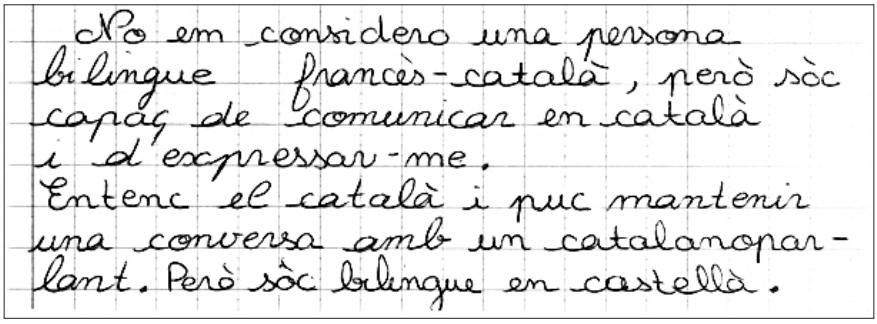
Par contre, si l'on considère comme McNamara (1967) qu'est bilingue toute personne possédant une compétence minimale dans une des quatre habiletés linguistiques – comprendre, parler, lire et écrire – dans une autre langue que sa langue maternelle alors ce candidat pourrait être défini comme étant une personne bilingue. Si nous appliquons la définition – moins réductrice, plus récente et très citée dans les publications spécialisées – de Grosjean (1982) pour qui le bilinguisme est l'utilisation régulière de deux (ou plusieurs) langues et le bilingue la personne qui se sert de deux langues dans la vie de tous les jours, nous n'avons pas assez d'éléments pour nous prononcer sur sa bilingualité dans la mesure où bien que le participant fasse référence à la possibilité que lui offre le contexte familial il ne précise pas s'il communique effectivement en catalan régulièrement ou même de façon ponctuelle. (« *Tinc la possibilitat de parlar català a la meva casa* »). Finalement, c'est la définition plus consensuelle du bilinguisme individuel de l'Université de Neuchâtel qui permet de se prononcer « en faveur » de son bilinguisme :

> Personne pratiquant le bilinguisme, que ce soit depuis la première enfance (bilinguisme simultané) ou non (bilinguisme différé). Une personne bilingue se caractérise par une maîtrise variable de deux ou plusieurs langues, maîtrise liée à des pratiques langagières différenciées de chacune de ces langues. (Py, Serra & Gajo, 1997 : 2)

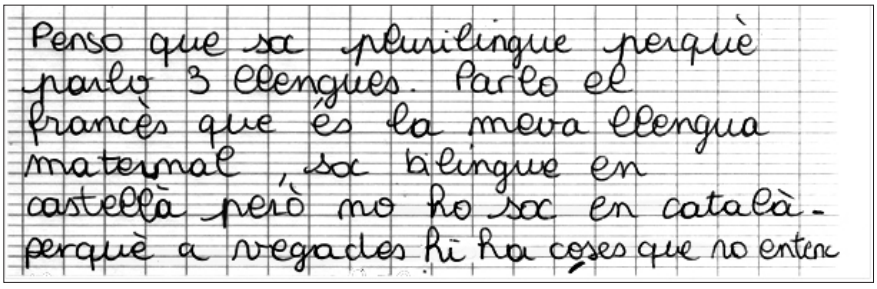
Cependant, à la question de savoir si nous considérons que ce candidat a le niveau pour enseigner en catalan – au moment où ces données ont été recueillies – nous nous prononcerions plutôt pour un « non », non pas parce que dans son texte nous trouvons des calques, des emprunts ou des erreurs d'accentuation, sinon parce que son insécurité linguistique s'est confirmée

dans des situations académiques d'interaction dans lesquelles nous avons pu constater des problèmes de compréhension et d'expression orales ainsi qu'une faible maîtrise de la compétence grammaticale. Nous ne pouvons pas minimiser le fait que la qualité de la compétence à communiquer acquise en catalan par les élèves du primaire sera naturellement et d'abord conditionnée par celle que leur offriront leurs futurs enseignants.

Deux personnes disent ne pas se considérer bilingues en français et catalan, mais se définissent bilingues en français et castillan, et ce malgré le fait que ces étudiants ont fait le choix de présenter un concours « spécial langue régionale catalan » qui les destine à l'enseignement bilingue à parité horaire.


No em considero una persona bilingue francès-català, però sòc capaç de comunicar en català i d'expressar-me.
Entenc el català i puc mantenir una conversa amb un catalanoparlant. Però sòc bilingue en castellà.

PE1C


Perso que sa plurilingue perquè parly 3 llengues. Parlo el francès que és la meva llengua maternal, sa bilingue en castellà però no ho sac en català. perquè a vegades hi ha coses que no entenc

PE1D

Ces deux candidats déclarent ne pas être bilingues français-catalan. Le participant PE1C précise qu'il le comprend et qu'il est capable de maintenir une conversation avec un catalanophone. De plus, malgré quelques erreurs d'accentuation, sa compétence écrite semble satisfaisante. Sa représentation du niveau en langue 2 de l'individu bilingue semble correspondre à l'idée idéalisée de la maîtrise d'un natif de sa langue maternelle, lecture qui se confirme en ne répondant pas à la question « Vous considérez-vous plurilingue ? ».

S'il évacue la question c'est peut-être parce qu'il considère qu'il n'a pas les compétences suffisantes en catalan.

Qualifierons-nous ce candidat de bi/plurilingue ? Sans aucun doute, la réponse est positive. Est-il plurilingue français, castillan et catalan ? Finalement, pensons-nous qu'il ait les compétences communicatives langagières pour enseigner en classe bilingue ? La réponse est là bien sûr positive aussi malgré une asymétrie entre les compétences en français et en catalan. Comme d'autres de ses camarades, le participant PE1D établit une gradation entre le plurilinguisme et le bilinguisme attribuant un niveau de compétences plus élevé à la L2 qu'à la L3 ou 4. Il se dit bilingue français-castillan et plurilingue français-castillan-catalan justifiant sa non bilingualité avec le catalan parce que « *hi ha a vegades coses que no entén* ». Il est possible qu'il fasse référence aux difficultés de compréhension rencontrées lors de la préparation à l'épreuve écrite du concours, un commentaire guidé d'un texte littéraire. Il s'agirait alors d'un problème lié à la lecture compréhensive d'un type de discours et non à la compétence grammaticale de la langue catalane. Nous serions devant une difficulté dans le processus qu'implique l'inférence pendant la lecture indépendamment de la langue.

Les deux participants ont une double licence de catalan et de castillan. Nous comprenons davantage le profil linguistique de PE1C en apprenant que sa mère est d'origine andalouse (Espagne) et que son père est originaire de la Cerdagne française où s'est installée la famille. Nous sommes devant un cas de bilingualité précoce où l'enfant qu'il était a acquis les deux langues dès les débuts de l'acquisition du langage dans le contexte familial. Le cas de la candidate PE1D est un peu différent puisqu'elle dit qu'elle « *parla el castellà des de que parla el francès* »[2] parce que depuis son enfance elle passe ses vacances d'été dans un village de la côte espagnole où « *va aprendre el castellà allà amb les nenes españoles* »[3]. D'après l'étudiante, « *el català l'ha après a la universitat i una mica amb els seus avis* ». Cette participante a sa résidence familiale à Osseja dans la partie française de la Cerdagne. Malgré un contexte familial et géographique favorable à l'acquisition du catalan[4], PE1D ne se considère pas bilingue avec le catalan manifestant ainsi une certaine insécurité linguistique dans cette langue.

2 - Les expressions entre guillemets ont été formulées par les participants.
3 - *Idem*.
4 - La Cerdagne est une région catalane transfrontalière située entre l'Espagne et la France.

« Comment définiriez-vous une personne bilingue ? »
Pour trois des candidats pour être bilingue il faudrait faire le lien entre langage et pensée. L'individu bilingue ne devrait faire « *cap traducció dins el seu cap* » écrit PE1D qui – rappelons-le – ne se considère pas bilingue. Faut-il en déduire que cette candidate est en situation de traduction presque permanente ? Nous ne pouvons pas prétendre répondre à une question qui trouve sa réponse dans le fonctionnement du cerveau. En fonction de la relation entre le langage et la pensée, certains spécialistes distinguent la bilingualité composée de la bilingualité coordonnée. La séparation fonctionnelle des deux codes linguistiques ferait que les bilingues coordonnés auraient moins de facilités pour la traduction (Hamers & Blanc, 1983). Ce serait le cas majoritairement chez les personnes qui ont acquis leur L2 dans le contexte scolaire. Le fait de passer ou pas par la traduction apparaîtrait alors comme un critère pour définir la bilingualité d'un individu. Mais d'après la docteure en psychologie Sadurní Brugué (2001) de l'Université de Gérone, cette distinction serait abandonnée progressivement au profit d'autres termes tels que bilinguisme précoce, tardif... Les compétences linguistiques sont le critère le plus redondant dans les réponses des PE1 et atteignent leur expression maximale dans la réponse du PE1E pour qui le bilingue doit avoir « *un nivell prop de l'excel·lència* » dans la L2. Le mythe du natif qui filtre, comme cela s'est déjà vu dans les réponses à la première question, se fait explicite à partir du moment où la question permet une mise à distance avec sa propre bilingualité. La langue maternelle apparaît comme le principal référent comme le reflète la réponse de PE1C, ce participant qui ne se décrit pas comme une personne bilingue français-catalan : « *Una persona bilingue utilitza una altra llengua que la seva llengua materna però de manera natural com la seva llengua materna* » (PE1C). Peut-être que sa réponse serait moins catégorique si nous lui avions demandé de citer des personnes natives ayant un niveau proche de l'excellence dans toutes les situations et domaines qu'offre la vie.

« Comment définiriez-vous une personne plurilingue ? »
Les participants semblent d'accord sur le fait que le plurilinguisme implique la capacité d'un individu à utiliser diverses variétés linguistiques. Il se confirme, comme nous l'avions induit dans certaines des réponses à la question « Te considères-tu bilingue ? Plurilingue ? » que certains étudiants différencient le bilinguisme du plurilinguisme en fonction d'un supposé niveau d'exigence dans le domaine linguistique de la langue : « *el plurilingue no té tan facilitat* », « *pot ser bilingue en una llengua (a més de la seva llengua maternal)*

i tenir un molt bo nivell dins una altre llengua », « *és capaç de parlar en les diferents llengües, però no perfectament. És a dir és possible de fer alguns errors* »[5]. Par contre, il y a convergence avec la définition du plurilinguisme de Coste, Moore et Zarate « La compétence potentielle et/ou effective à utiliser plusieurs langues, à des degrés de compétence divers et pour des finalités différentes » (1998 : 10) lorsque les participants admettent pour le plurilinguisme l'asymétrie entre les langues, asymétrie que les mêmes étudiants réfutent pour le bilinguisme individuel.

Par ailleurs, les remarques relatives à la place de la culture ont attiré notre attention : « *Amb coneixança en la cultura i història del país de la llengua* » et « *però no té obligatoriament la cultura d'aquestes llengues* »[6]. Il existe malheureusement des situations extrêmes où l'on peut rencontrer des cas d'acculturation dans une des langues lorsqu'une des langues est niée, maltraitée ou mal vécue. Il convient de rappeler combien les langues sont en substance marquées par la culture car « il n'y a pas de communication sans connaissance des références culturelles de l'interlocuteur » (Nonnanteuil, 2005 : 8).

Les candidats à l'enseignement bilingue français-catalan à parité horaire se sont déclarés parfois bilingues français-catalan, d'autres bilingues français-castillan mais plurilingues lorsqu'ils incluent le catalan, et enfin d'autres monolingues. Étant donné que le bilinguisme individuel est souvent perçu par les participants comme un équilinguisme dans la maîtrise du français et du catalan, il a pu leur paraître prétentieux de se définir en tant que personne bilingue. Nous en concluons que la formation doit examiner ce que représente aujourd'hui être bilingue et de fait plurilingue dans notre société. Nous avons relevé au niveau des contenus une focalisation sur l'objet langue et l'absence de toute référence au plurilinguisme comme valeur. Si les textes du *Conseil de l'Europe* peinent à arriver aux étudiants, la formation des maîtres devra suppléer à la méconnaissance de textes qui sont aujourd'hui une référence commune au devenir des langues et de leurs cultures ainsi qu'à leur enseignement-apprentissage.

3.2-2. Langues et origines des familles (question 3)

Souvent lorsqu'on parle des classes bilingues français-langue régionale ou des écoles immersives en langue régionale dans la société nord-catalane la plupart des personnes pense y trouver une majorité d'enfants de parents d'élèves d'origine catalane et catalanophones désireux de transmettre leur langue et leur culture.

5 - Nous avons respecté le texte d'origine des informateurs en transcrivant les éventuelles erreurs de langue.
6 - *Idem*.

Un des propos de notre étude est de mieux connaître le profil de ces parents qui optent pour un enseignement partiel ou total en catalan.

Ce sont les parents de l'enseignement public et en particulier les parents de l'enseignement à parité horaire qui sont les plus présents dans l'enquête que nous avons menée avec une participation de 62 %. La participation de l'ensemble des parents indépendamment du programme choisi pour leurs enfants a atteint quasiment les 56 %. Avant de livrer les résultats, il a semblé important de prendre connaissance des chiffres relatifs à la demande des parents pour un enseignement en catalan et de la réponse apportée par les services de l'Éducation nationale dans le département nord-catalan des Pyrénées-Orientales.

3.2-2.1. Quelques considérations sur l'offre et la demande

À la rentrée 2014, le nombre d'élèves scolarisés dans les classes bilingues à parité horaire à l'école primaire publique s'élevait à 2569 d'après les données communiquées par la Direction des services départementaux de l'Éducation nationale des Pyrénées-Orientales (DSDEN). Dans le processus à suivre d'ouverture d'une classe bilingue, il est évident que la demande des parents est à l'origine d'une section bilingue. Cependant, une demande reconnue ne débouche pas automatiquement sur une ouverture étant donné que la décision finale est prise par le Directeur académique des services de l'Éducation nationale des Pyrénées-Orientales (DASEN) en accord avec le recteur. La demande de création d'un pôle bilingue se compose de la liste des parents intéressés par le projet et de l'accord de la mairie de la ville ou du village pour son implantation.

Si la DSDEN dispose de données récentes sur les élèves qui ont suivi et qui suivent un enseignement primaire bilingue, les dernières données disponibles sur la demande d'enseignement du catalan datent de 1995 selon Baylac (2010). L'enquête auprès des parents d'élèves de maternelle avait concerné 11 950 élèves et le taux de participation fut très élevé atteignant les 90 %. Sur la base de ces résultats et d'après l'analyse qu'en fait Becat (2000), il faudrait ouvrir une section bilingue dans 72 % des écoles, c'est-à-dire environ 90 écoles.

Dans une étude commanditée par la Région Languedoc-Roussillon en 1997, une des questions se référait à la demande d'enseignement. À la question au conditionnel « Souhaiteriez-vous que vos enfants suivent un enseignement concernant le catalan à l'école ? » les deux tiers de la population (environ 62 %) des plus de 15 ans ont répondu favorablement. Les résultats

mettent en évidence un taux élevé d'acceptation de l'enseignement bilingue français-catalan de la part des parents et une offre qui de toute évidence ne correspond pas à la demande sociale puisque seulement 6,56 % des enfants sont inscrits dans ce cursus en 2014-2015 à cause d'un manque d'écoles intégrant une section bilingue.

D'après les TO (Ministère de l'Éducation nationale, 2001), tout pôle bilingue a l'obligation d'offrir le double cursus (voie générale et section bilingue). De ce fait, les écoles rurales n'ayant qu'une seule classe par niveau se trouvent dans l'impossibilité administrative d'offrir aux parents d'élèves la possibilité d'inscrire leurs enfants dans une section bilingue publique. De la même manière et dans des écoles dont l'effectif est plus important, le directeur d'école peut se retrouver dans la délicate situation d'avoir à refuser l'inscription d'élèves afin de pouvoir conserver le double cursus. C'est à lui que revient alors la responsabilité de trouver un critère de sélection, procédé qui apparaît en contradiction avec l'esprit de l'école publique, une école qui devrait pouvoir répondre à la demande de tous les parents. La gestion des doubles cursus au niveau des pôles permettrait une meilleure adéquation aux demandes des parents des enfants des voies générales ou bilingues. Pour satisfaire la demande des parents, la répartition des deux lignes ne se ferait donc plus au niveau d'une école – avec les problèmes d'équilibre des effectifs que cela représente – comme cela est déjà le cas à l'école publique primaire de Saint-Roch à Lannion en Bretagne, où petit à petit l'école est devenue complètement bilingue afin d'accueillir tous les enfants dont les parents avaient fait la demande d'un enseignement bilingue public. Un transport scolaire gratuit fut alors mis en place afin que les enfants de la voie générale puissent continuer leur scolarité dans l'école la plus proche du quartier.

C'est donc majoritairement le lieu de résidence et le nombre de places en section bilingue qui ont permis ou pas aux parents de faire le choix d'un enseignement bilingue à l'école publique pour leurs enfants. L'application de la récente Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (Journal officiel, 2013b) devrait assouplir ce dispositif.

3.2-2.2. Langues

Quant aux langues autres que le français des familles de l'enseignement bilingue ou par immersion, les résultats montrent que 29,09 % des élèves de CM2 sont en contact avec une autre langue et que 18,19 % le sont dans une langue autre que le catalan et le français. Les langues mentionnées ont été par ordre décroissant :

Tableau 2 - Langues des parents d'élèves de CM2 (2009-2010) autres que le français

Par ordre décroissant	Langues des familles autres que le français	% par langue
1	Catalan	10,90 %
2	Castillan	10,30 %
3	Arabe	03,03 %
4	Anglais	01,21 %
5	Grec	0,60 %
	Indonésien	0,60 %
	Kabyle	0,60 %
	Néerlandais	0,60 %
	Occitan	0,60 %
	Portugais	0,60 %

Si nous nous attendions à un pourcentage relativement faible de la présence du catalan dû au phénomène de substitution linguistique dont souffre la Catalogne du Nord, nous avons été surpris que le résultat atteigne seulement 10,90 %. Par ailleurs, 70,96 des participants disent ne pas être au contact d'aucune autre langue que le français. La forte présence d'immigration espagnole pour des raisons historiques, économiques et géographiques[7] a fait que nous nous attendions à ce que le castillan arrive en deuxième position des langues citées, mais nous n'avions pas anticipé que la différence entre le catalan et le castillan se réduirait à 0,60 %. Il est à noter aussi qu'au nombre de familles se déclarant d'origine étrangère ne corresponde pas nécessairement le même nombre de familles qui mentionnent que leur enfant est au contact d'autres langues que le français ou le catalan. On ne peut pas parler par conséquent de correspondance entre les deux éléments car le phénomène est asymétrique : parfois c'est le nombre des langues citées – autres que le français et le catalan –, qui est inférieur au nombre de familles qui se déclarent d'origine étrangère comme à l'école d'Elne ; et parfois le phénomène s'inverse comme pour une des écoles de Perpignan.

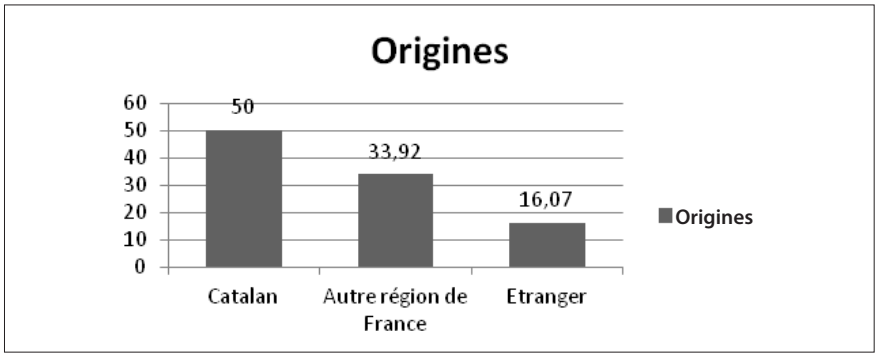
L'école doit réfléchir à la place des langues d'origine et locales ainsi qu'à la manière de valoriser les compétences de leurs jeunes locuteurs afin de promouvoir un plurilinguisme inclusif (Conseil de l'Europe, 2007). La promotion du plurilinguisme ne peut se limiter à quelques langues dont le statut est reconnu, il doit prendre aussi en compte la richesse de l'ensemble du répertoire linguistique des élèves.

7 - D'après une étude réalisée par l'Institut national des statistiques et des études économiques (INSEE) en 1999, la moitié des immigrants du département des Pyrénées-Orientales était née en Espagne.

3.2-2.3. Origines

Globalement pour ce qui est des origines, 50 % des 141 familles enquêtées dit être d'origine catalane, 33,92 % dit être originaire d'une autre région de France et 16,07 % dit être d'origine étrangère.

Graphique 1 - Répartition des origines des familles des élèves de CM2 (2009-2010)



D'après les données recueillies, des 16 familles ayant mentionné le catalan, 12 déclarent être d'origine catalane, 2 originaires d'une autre région de France et 2 d'origine étrangère. Les 12 familles mentionnant uniquement le catalan déclarent toutes des origines catalanes. Du fait de ne pas se présenter comme étant d'origine étrangère nous aurions pu en déduire qu'elles sont toutes originaires de la Catalogne du Nord. Cependant, la formulation des items de l'enquête ne permet pas de préciser si les familles étaient sud-catalanes, nord-catalanes ou d'un autre pays catalan. Si c'était le cas, alors ces parents d'élèves auraient été comptabilisés comme faisant partie de la population immigrée[8] selon l'INSEE et donc d'origine étrangère. Des 4 familles qui citent le catalan et le castillan, la moitié déclarent une origine étrangère – tout en résidant en Catalogne du Nord –, étant probablement originaires d'Espagne. Pour ce qui est du castillan, une proportion importante, mais pas majoritaire des parents, déclare être d'origine catalane. Donc, bien que les résultats semblent pointer que les familles qui mentionnent le catalan soient majoritairement issues de la Catalogne du Nord, il n'est pas possible d'établir de façon catégorique la proportion des familles originaires de la Catalogne du Nord transmettant la langue catalane à leurs enfants dans le contexte familial.

8 - D'après l'INSEE la population immigrée se définit par « un double critère de nationalité et de lieu de naissance, elle est composée d'étrangers et de personnes ayant acquis la nationalité française » (INSEE, 1999).

Le plus grand enseignement qu'on puisse tirer de cette enquête est que fort heureusement l'enseignement en catalan n'attire pas uniquement les parents d'origine catalane en mettant en évidence que les sections bilingues et les écoles immersives sont ouvertes à la diversité, ce qui veut dire que les parents d'origine étrangère – plus de 16 % – se sentent bien accueillis. Ainsi, l'enseignement en catalan apparaît comme un enseignement intégrateur reflétant la diversité des origines de la société nord-catalane actuelle. D'après les résultats, la proportion des parents d'origine étrangère est plus importante à l'école publique qu'à l'école privée laïque. Étant donné que seulement 3 écoles sur 7 de *La Bressola* ont participé à l'enquête, il faut être prudent dans l'interprétation des données et la généralisation des conclusions.

3.2-2.4. Motivations des parents (question 4)

La question portant sur les motivations des parents pour un enseignement en catalan « Quelle est la raison principale qui a motivé l'inscription de votre enfant dans le cursus bilingue ou immersif? » est une question d'opinion formulée de manière ouverte dont l'objectif est de comprendre ce qui motive l'inscription des parents. Nous avons considéré que si nous avions proposé le choix entre plusieurs réponses nous aurions privé les parents de répondre librement en imposant notre point de vue. En proposant une question ouverte, nous avons été amenés à faire un inventaire des réponses par classe afin de tenter un regroupement en fonction de la typologie des arguments. À la lecture de l'inventaire et après différentes ébauches, nous avons établi une grille de lecture commune à tout le corpus qui a permis de classer les motivations des parents de manière transversale, classement que nous avons préféré à celui d'école par école. Ces résultats doivent être considérés avec beaucoup de prudence puisqu'il s'agit des motivations déclarées par les parents, des représentations qui ne peuvent être comparées avec une réalité observable. De plus, l'opération de classement mené à terme résulte de notre interprétation personnelle. À partir des motivations exprimées, la classification que nous avons appliquée se décline selon les sept catégories suivantes :

1 - Valeurs et compétences du plurilinguisme et/ou de la pluriculturalité
2 - Intégration
3 - Connaissance ou transmission de la langue et la culture catalanes
4 - Intérêt professionnel dans un contexte transfrontalier
5 - Volonté de l'enfant
6 - Dispositif pédagogique
7 - Sans réponse

En dépit de la formulation de la question au sujet de « la raison principale » de l'inscription dans une section bilingue ou dans une école immersive, beaucoup de parents ont exprimé plus d'un argument, ce qui explique que le nombre de réponses ne coïncide pas avec le nombre d'arguments recueillis, et qu'il y ait un plus grand éventail de réponses que de familles enquêtées.

Si nous présentons les résultats par ordre décroissant, l'argumentation qui arrive en premier lieu et qui par conséquent a été la plus citée par les parents d'élèves a été la « Connaissance et/ou la transmission de la langue et de la culture catalanes » atteignant 28,49 %. Dans cette catégorie ont été référencées toutes les motivations ayant trait à l'apprentissage de la langue et/ou de la culture catalane, vécue comme étant un patrimoine à transmettre aux nouvelles générations indépendamment du fait que la personne soit ou pas originaire de la Catalogne du Nord. Alors que quelques familles expriment de façon très explicite qu'elles voient dans l'inscription de leur fils en section bilingue la possibilité de compenser une rupture générationnelle dans la chaîne de transmission familiale de la langue catalane (« Le grand-père de Théo parlait avec lui quelquefois en catalan alors j'ai trouvé intéressant qu'il puisse apprendre à mieux connaître cette langue que moi-même j'apprends » : 1-18), d'autres soulignent l'importance de maintenir vivace l'usage de la langue sans préciser systématiquement s'ils sont d'origine catalane ou pas (« Qu'elle soit née ici, que cette langue soit toujours pratiquée, entendue et présente [...] » : 3-14). Il est très positif que des personnes originaires d'autres régions ou pays se sentent concernées aussi par la transmission de la langue et de la culture catalanes. Bien que la revitalisation de la langue catalane soit l'argument le plus cité, ce sont 71,51 % des parents qui ne citent pas l'apprentissage du catalan comme motivation principale.

La catégorie qui arrive en deuxième position est celle qui englobe les « valeurs et compétences du plurilinguisme et/ou pluriculturalité » avec une présence de 24 %. Nous y réunissons toutes les argumentations relatives aux valeurs que porte le plurilinguisme en tant que composante essentielle des valeurs démocratiques telle que « la possibilité de découvrir une autre langue, en espérant que cela lui offrira une plus grande ouverture d'esprit et un plus fort niveau de tolérance » (1.6).

En troisième position, avec 16,75 %, se trouve l'« Intérêt professionnel dans un contexte transfrontalier ». Comme cela était prévisible, dans l'argumentaire apparaissent le poids économique de la Catalogne autonome et l'offre universitaire de la ville de Barcelone : « Le marché de la Catalogne du Sud est une

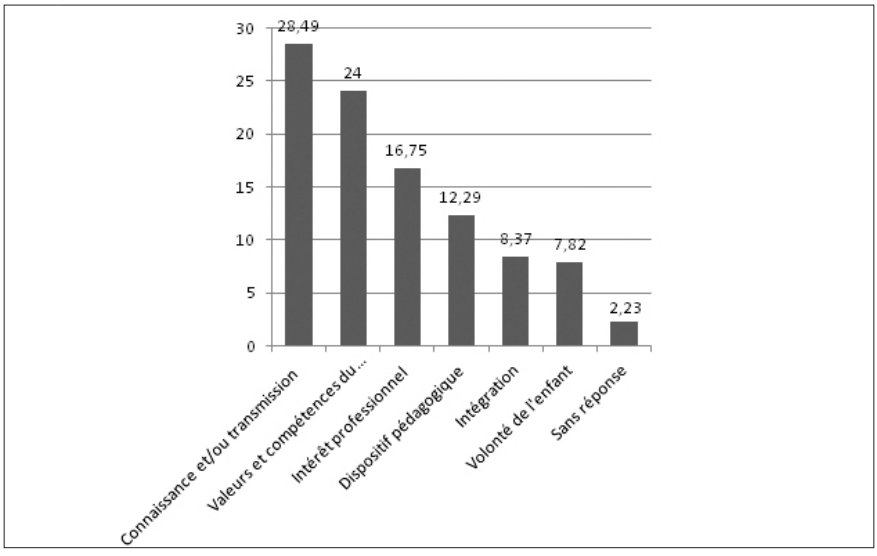
véritable opportunité pour nos enfants, que ce soit pour les études ou pour leurs futures carrières professionnelles » (1-11), « Pouvoir suivre le cursus universitaire en Catalogne (École de commerce à Barcelone) » (3-2), « Pays frontalier Espagne » (1-21), « La proximité de Barcelone. Bassin d'emploi » (3-15).

La catégorie « Intégration » occupe la quatrième position et réunit tous les arguments des parents qui voient dans l'apprentissage de la langue et la connaissance de la culture catalane un élément d'intégration (« Pour une meilleure intégration dans la région. » : 3-13) ou d' enracinement (« Nous avons choisi d'habiter dans cette région et voulions que nos enfants y aient des racines. » : 1-3).

« Le dispositif pédagogique » rassemble toutes les motivations relatives au dispositif, se référant de façon redondante au principe de précocité indépendamment de la typologie d'enseignement (« Pour apprendre une seconde langue dès le jeune âge » : 1-12). Par contre, les références à des dispositifs plus faibles et à une pédagogie différente sont réservées presque de façon exclusive au réseau des écoles *La Bressola* (« [...] le mode d'enseignement différent [...] » : 9-1 ; « La pédagogie de *la Bressola* ne peut que séduire les parents » : 12-1).

Sur un total de 141 réponses, seulement quatre parents n'ont pas motivé leur choix, ce qui représente seulement 02,23 %.

Graphique 2 - Typologie des arguments des parents d'élèves de CM2 bilingues (2009-2010)



Si nous comparons les résultats avec les réponses attendues, on peut être surpris de voir apparaître en second lieu les valeurs du plurilinguisme, ce qui peut être interprété comme une évolution des mentalités dans un État plus habitué à un modèle d'enseignement monolingue. Contrairement à nos attentes, les arguments plus pragmatiques faisant référence à des effectifs plus faibles, aux échanges scolaires fréquents, ou encore à des enseignants réputés plus dynamiques ont été finalement peu cités bien que présents pour certains d'entre eux : (« [...] l'effectif réduit des élèves en classe, l'attention particulière des enseignants aux enfants et leur amour et engagement pour leur métier » : 9-1 ; « [...] effectif peu chargé des classes favorisant une meilleure éducation » : 12-4). Peut-être que les quatre parents qui n'ont pas motivé leur inscription ont été sensibles à ces aspects, mais qu'ils n'ont pas osé le formuler par écrit.

Un autre aspect qui a attiré notre attention est la manière dont sont perçues la langue et la culture catalanes. Si nous nous attendions à des nominations telles que « langue régionale », « langue natale », « langue d'origine », l'appellation « langue étrangère » ou plus précisément « une autre culture proche de chez nous » interpelle car cela voudrait dire que la langue commencerait à ne plus être perçue par une partie des parents d'élèves comme la ou une des langues de la Catalogne du Nord, mais comme une langue et culture « proches de chez nous », proches géographiquement mais étrangères et propres à la Catalogne du Sud exclusivement. Perception qui pourrait être interprétée comme un symptôme de substitution linguistique très avancée. La langue catalane est passée du statut de langue première ou maternelle (1910-1950) à celui de langue seconde (à partir de 1950-60) dans le meilleur des cas, ce qui nous amène à dire que la situation dans laquelle se trouve la langue catalane aujourd'hui est préoccupante (Bazia, Puig & Torrent, 2008).

3.2-3. Modalités d'enseignement en débat (question 5)

Les textes officiels du ministère de l'Éducation nationale français autorisent l'organisation de l'enseignement bilingue à parité horaire selon deux modalités, un maître-une langue ou un maître-deux langues, sans exprimer une préférence pour l'une ou l'autre. Les Modalités de mise en œuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire (2001) expliquent quelles sont ces modalités :

> [...] l'enseignement bilingue à parité peut être organisé selon deux modalités, un enseignant-une langue mais aussi un enseignant-une classe, deux langues. Dans le premier cas, deux maîtres se partagent le temps d'enseignement : l'un prend en charge l'enseignement en français, l'autre l'enseignement en langue régionale.

> Il appartient alors au binôme d'enseignants de définir de manière concertée son intervention pédagogique auprès des élèves. Dans le second cas, le même maître assure la totalité des enseignements, y compris ceux consacrés à la langue régionale. (Ministère de l'Éducation nationale, 2001 : 2)

La modalité de fonctionnement des sections bilingues au sein d'une école est décidée par le Conseil d'École dans le cadre du projet d'école soumis ultérieurement au DASEN.

> Le mode d'organisation adopté devra être choisi dans le cadre du projet d'école présenté à l'inspecteur d'Académie, directeur des services départementaux de l'Éducation nationale. (Ministère de l'Éducation nationale, 2001 : 2)

Nous avons constaté grâce aux enquêtes et aux entrevues effectuées que la problématique « un maître-une langue » et « un maître-deux langues » alimente une diversité de points de vue et représentations entre les acteurs de l'enseignement bilingue. L'étude comparative réalisée présente les arguments selon le bénéfice supposé du point de vue de l'élève ou de l'enseignant avec l'objectif de chercher à savoir laquelle des modalités semble le mieux s'adapter aux objectifs de l'enseignement bilingue[9]. L'élément déterminant de la réflexion a été que la majorité des enfants scolarisés dans les classes bilingues ou immersives ne sont pas catalanophones, et que parfois, un des enseignants non plus. La langue dominante de l'élève est généralement le français qui est la langue de son environnement. L'objectif des enseignants des classes bilingues est donc que ces élèves deviennent plurilingues, tout en étant respectueux des programmes officiels. Nous avons classé – non sans difficulté – dans le tableau 3 les arguments que nous avons listés à la lecture des enquêtes, des entrevues et des groupes de discussion menés auprès des enseignants.

9 - « À la fin du CM2, les compétences seront du même ordre, sinon de la même ampleur, que celles acquises en français. [...] Les objectifs linguistiques visent trois domaines de compétences [...] :
- les compétences de communication
- les compétences linguistiques [...]
- les [...] compétences métalinguistiques. » (Ministère de l'Éducation nationale, 2001 : 3)

Tableau 3 - Un maître-une langue ou deux maîtres-deux langues :

Un maître-une langue			
Pour l'enseignant (E)		Pour l'élève (A)	
Avantages	Inconvénients	Avantages	Inconvénients
D'un point de vue pédagogique Suivi			
• Recherche commune de stratégies devant les difficultés comportementales ou d'apprentissage d'un élève • Acceptation du regard de l'autre sur sa propre pratique • Cogestion des relations avec les parents	• Difficultés éventuelles de coordination avec le collègue référent en français si celui-ci n'adhère pas au projet bilingue français-langue régionale • Nécessité d'un temps de concertation non institutionnalisé entre le référent en LR et en français (estimé à 4h par semaine)	• Regard plus objectif sur les difficultés comportementales ou d'apprentissage d'un élève grâce à une plus grande concertation entre les enseignants référents.	
Apprentissages cognitifs			
		• Possibilité de remédiation dans une autre langue et avec un autre enseignant (à condition que la planification des contenus des DdNL ait été répartie entre les deux langues)	• Construction des concepts dans une langue seulement (lorsque les enseignants ont réparti les disciplines par langue) • Risque de redondances • Risque de cloisonnement des langues en fonction des disciplines

le point de vue des professeurs d'école bilingues

Un maître-deux langues			
Pour l'enseignant (E)		Pour l'élève (A)	
Avantages	Inconvénients	Avantages	Inconvénients
D'un point de vue pédagogique Suivi			
• Gestion plus flexible de la répartition des contenus entre les deux langues		• Adaptation au style pédagogique d'un seul enseignant au lieu de deux	
Apprentissages cognitifs			
• Vérification de la compréhension ou approfondissement d'un concept grâce à la micro-alternance et à la méso-alternance	• Risque de réduire l'alternance codique à une stratégie d'évitement des difficultés de réception du discours en LR en recourant au français systématiquement	• Diminution de la surcharge cognitive grâce à la flexibilité dans l'utilisation des deux langues en particulier pendant les phases de recherche • Construction plus fine des concepts grâce à la pratique de la méso-alternance • Remédiation possible dans l'autre langue • Utilisation des deux langues dans toutes les disciplines de manière flexible et naturelle	

Un maître-une langue			
Pour l'enseignant (E)		Pour l'élève (A)	
Avantages	Inconvénients	Avantages	Inconvénients
Du point de vue de la compétence à communiquer Temps d'enseignement			
• Respect du temps d'enseignement dans la langue non dominante	• Diminution du temps d'enseignement dans la langue non dominante avec le risque de transformer la modalité un maître-une langue en deux maîtres une langue, le français, en cas d'insécurité linguistique et/ou parfois pédagogique	• Respect du temps d'*input* institutionnel dans la langue non-dominante • Temps favorable à l'*output* en langue cible clairement identifié	• Une planification systématique de l'enseignement de la LR l'après-midi, réservée exclusivement aux disciplines dites « secondaires » (éducation artistique, éducation physique et sportive), peut avoir des incidences sur le statut de la langue cible
Compétence à communiquer et compétence métalinguistique			
	• Incompréhension de la part de l'enseignant non bilingue français-LR des éventuelles marques transcodiques dans les productions des élèves	• Plus grande motivation pour communiquer dans la langue cible attribuée à l'identification de l'enseignant à la LR • Accélération du processus de production dans la langue cible grâce à une prise de risque plus importante • Réduction de l'alternance interphrasique et accélération du processus de séparation des deux codes • La création d'un lien affectif en LR favoriserait les interactions en L2 dans toute situation de communication authentique scolaire ou extrascolaire	• Absence d'exploitation des remarques interlinguistiques lorsque l'enseignant n'est pas bilingue français-LR • Risque d'une connaissance partielle du lexique de spécialité dans chaque langue à la fin de l'école primaire lorsque l'enseignement d'une discipline s'est fait exclusivement dans une même langue

Un maître-deux langues			
Pour l'enseignant (E)		Pour l'élève (A)	
Avantages	Inconvénients	Avantages	Inconvénients
Du point de vue de la compétence à communiquer Temps d'enseignement			
	• Une planification systématique de l'enseignement de la LR l'après-midi, réservée exclusivement aux disciplines dites « secondaires » (éducation artistique, éducation physique et sportive) peut avoir des incidences sur le statut de la langue dite minoritaire, le catalan • Risque de réduire le temps d'enseignement dans la langue non dominante lorsque le programme de la demi-journée d'enseignement en français du matin n'a pas été terminé et que le temps manquant est pris sur l'après-midi d'enseignement en LR		• Risque de réduire le temps d'apprentissage dans la langue cible
Compétence à communiquer et compétence métalinguistique			
	• Risque d'une alternance codique favorable au français lorsque l'enseignant est en insécurité linguistique ou pédagogique	• Modèle de référence de plurilinguisme individuel • Plus de facilité à pratiquer l'analyse contrastive au bénéfice des deux langues • Connaissance du lexique de spécialité dans les deux langues grâce à la pratique de la méso-alternance	• Alternance interphrasique de la L1 et la L2 plus fréquente et durable. Risque de réduire le temps d'output dans la langue cible

Le classement d'un argumentaire de manière dichotomique a été une entreprise difficile dans la mesure où ce qui a été présenté comme un inconvénient pour les uns est présenté parfois comme un avantage pour les autres. Un même critère peut comporter des aspects positifs et négatifs comme l'illustre la référence au style pédagogique de l'enseignant. Il est difficile d'affirmer que l'adaptation pour l'élève à deux styles pédagogiques au lieu d'un soit véritablement un inconvénient. Bien d'autres paramètres interviennent tels le vécu, l'âge, la personnalité... Que l'élève soit confronté très jeune à deux manières d'enseigner, à deux personnalités, peut au contraire développer sa faculté d'adaptation et, dans certains cas, favoriser l'apprentissage grâce à la confrontation positive de deux cheminements différents mais complémentaires. Afin d'en faciliter la lecture, nous avons essayé de différencier les arguments davantage d'ordre linguistique de ceux qui relèveraient davantage du pédagogique. Ici aussi, le classement peut être discuté dans la mesure où certains se situent entre les deux. Du point de vue de la compétence à communiquer, la modalité un maître-une langue apparaît comme plus efficace pour la majorité des participants. Avoir un seul référent pour la langue cible favoriserait l'acquisition de la langue non dominante grâce à une plus grande motivation, la garantie du temps d'*input* et un processus de séparation des deux codes qui se trouverait accéléré. Dans la modalité un maître-deux langues, toujours d'après les mêmes participants, l'alternance pourrait faire exister un risque de maintien du code *switching* ou tout au moins de ralentissement du processus de séparation des deux codes.

Du point de vue pédagogique, les apprentissages cognitifs semblent être plus importants dans la modalité un maître-deux langues grâce à l'association des deux langues et la pratique de la méso-alternance. D'après Coste et Pasquier (1992), l'association des deux langues stabiliserait cognitivement les concepts du fait qu'un champ conceptuel donné soit progressivement exploité au moyen de deux langues différentes. Ainsi, cette association est de nature à mieux enraciner à terme les savoirs nouveaux en évitant qu'ils ne s'ajustent parfaitement aux formulations d'une seule langue.

Par contre, nous nous interrogeons sur la pertinence d'une association systématique de la modalité un maître-une langue à un bilinguisme coordonné, et la modalité d'un maître-deux langues à un bilinguisme composé. Lorsque deux langues sont parlées par la même personne, dans des situations interchangeables, l'enfant construirait un système composé, c'est-à-dire que deux signes linguistiques seraient reliés à une même expérience sémantique. Lorsque l'enfant apprend à parler dans deux milieux distincts ou avec deux adultes, chacun

respectant un strict unilinguisme, l'enfant construirait un système coordonné (Weinreich, 1953 ; Erwin, 1954). Or, nous ne pensons pas que cette corrélation puisse s'affirmer d'une manière aussi catégorique étant donné que ces recherches n'ont pas été menées dans un contexte de bilinguisme scolaire différenciant les deux modalités (un maître-une langue, deux maîtres-deux langues), sinon chez des individus bilingues avec des degrés de bilingualité diverses et des contextes d'acquisition hétérogènes. De plus, si nous considérons que le modèle d'acquisition naturel dans le milieu familial diffère du modèle institutionnel scolaire, nous pouvons nous demander dans quelle mesure les conclusions de Weinreich (1953) et Erwin (1954) relatives à la structuration des langues sont transférables. Sans des investigations dans le contexte scolaire il est difficile d'affirmer que la modalité un maître-une langue organise les langues de l'enfant de manière coordonnée et que la modalité un maître-deux langues les organise de manière composée. En effet, si le bilinguisme coordonné est cette organisation cognitive relative à deux contextes d'acquisition, il est évident que le milieu des deux modalités dans lesquelles l'enfant acquiert le catalan est presque toujours exclusivement scolaire en Catalogne du Nord, et que par contre le milieu dans lequel il a commencé à acquérir le français est presque toujours familial ou socioculturel. Indépendamment de la modalité, faut-il en déduire qu'à partir du moment où l'enfant devient bilingue à l'école, l'organisation des langues dans son cerveau ne peut-être que coordonnée ? Nous ne pensons pas qu'il soit possible de conclure aujourd'hui à la supériorité d'une organisation par rapport à une autre, mais il se peut que les avancées en neurosciences puissent nous apporter un éclairage sur ces questions dans le futur.

Les travaux de Paradis (2008) sur les aspects neurolinguistiques du bilinguisme et les phases d'appropriation et d'acquisition d'une seconde langue, démontrent que nous ne pouvons pas parler d'un individu coordonné, composé ou subordonné car il y a beaucoup de probabilités pour que certaines parties de la langue soient composées, d'autres coordonnées et d'autres encore subordonnées et ceci à différents niveaux, phonologiques, syntaxiques et lexicaux. Les termes « coordonnés », « composés » ou « subordonnés » ont leur utilité sur le plan théorique pour désigner un type d'organisation en fonction d'items particuliers à chaque niveau. Notre propos serait de s'intéresser aux incidences des modalités sur les compétences de communication langagière et les apprentissages cognitifs des apprenants, plus que sur l'organisation bilingue qu'elles peuvent induire. Il est plus pragmatique de travailler sur les productions visibles et contextualisées des élèves en français, en catalan et en langue étrangère en situation de communication.

Présenter l'alternance des langues comme une exclusivité de la modalité un maître-deux langues ne reflèterait pas la pratique des enseignants fonctionnant en binôme selon la modalité un maître-une langue. Bien sûr, la macro-alternance s'applique de fait puisque dans l'enseignement bilingue à parité horaire, l'alternance du français et du catalan est programmée sur la base de la demi-journée. Nous avons pu observer aussi comment les deux enseignants référents se concertaient dans l'objectif de planifier les contenus de chaque séquence et de se répartir les séances en fonction de l'intérêt pédagogique et langagier à les faire en L1 ou L2. Ainsi, nous retrouvons la possibilité de la répartition des séances par langue au sein d'une même séquence dans les deux modalités. Il est à souligner, que dans la modalité, un maître-une langue, la concertation indispensable des enseignants référents demande des qualités relationnelles et professionnelles spécifiques. D'autre part, l'identification de l'enseignant à une langue n'empêche pas que celui-ci introduise des documents dans l'autre langue. Le maître référent en français peut parfaitement faire travailler ses élèves sur un document authentique en catalan, et inversement le maître référent en catalan peut programmer un exercice d'application en français, ce qui permettra aussi bien à l'un comme à l'autre de vérifier la compétence lexicale dans les deux langues. Rien ne s'oppose à la pratique de la méso-alternance à condition que celle-ci ne se pratique pas d'une manière exclusive dans le temps d'enseignement en L2, la langue moins présente socialement, le catalan. L'interlangue et l'alternance interphrasique de l'élève sont bien sûr accueillies par le maître, qui grâce à des stratégies d'intervention linguistique aidera l'élève à séparer progressivement les deux codes. D'après les participants au groupe de discussion 2, la seule alternance qui pourrait contredire le principe d'un maître-une langue, serait la micro-alternance de l'adulte, c'est-à-dire ces changements de langue imprévisibles, qui – s'ils peuvent avoir un intérêt pédagogique à un moment donné pour expliquer ou reformuler dans la L1 – pourraient mettre en péril la motivation des élèves à s'exprimer dans la langue cible : « *[...] els nens saben amb qui es parla francès o català, no demanen sempre de traduir les coses en francès. No bufen quan és el moment del català. A més, pel mestre no hi ha temptació de parlar més francès que català al llarg del dia* » (MB6)[10].

Un autre point soulevé par les enseignants – à cheval entre le linguistique et le pédagogique – concerne la réflexion interlinguistique. L'enseignant qui fonctionne selon la modalité un maître-deux langues disposerait – selon le groupe de discussion pratiquant cette modalité d'une plus grande flexibilité pour instaurer une pause contrastive favorisant ainsi les ponts entre les langues et développant chez l'enfant une conscience linguistique. Cette parenthèse

10 - Nous avons respecté le texte d'origine des informateurs en transcrivant les éventuelles erreurs de langue.

ouverte par l'enseignant peut être motivée par une remarque d'ordre méta ou interlinguistique d'un élève, par un problème de compréhension dont l'origine pourrait être le résultat d'un transfert négatif entre les langues du répertoire de l'enfant (un faux ami, par exemple). Or, la modalité un maître-deux langues ne semble pas être l'unique modalité qui se prête à la réflexion interlinguistique en classe. Car d'après le groupe de discussion 2 pratiquant la modalité une maître-une langue, pour ouvrir une parenthèse voire une séance contrastive aussi bien sur le temps d'enseignement en L1 (le français) qu'en L2 (le catalan), l'unique exigence est que le binôme d'enseignant soit bilingue. Ceci relève de la gestion du personnel, et donc de la DASEN, qui doit veiller à étiqueter les postes constitués par des binômes comme bilingues afin d'assurer le bon fonctionnement pédagogique de ces équipes.

Un deuxième argument recueilli en faveur de la modalité un maître-deux langues est que l'enseignant est de fait un modèle de personne plurilingue pour ses élèves : « *El mestre és un exemple de bilinguisme, els alumnes poden veure que una persona pot utilitzar les dues llengües* » (MB11). Peut-on affirmer que l'enseignant fonctionnant selon la modalité un maître-une langue n'est pas un exemple de bilingualité ? Il ne serait pas porteur d'un même plurilinguisme en tant que compétence et en tant que valeur ? Bien que le lien avec l'élève se soit construit uniquement en catalan (L2) dans la modalité un maître-une langue, les professeurs des écoles se sont vite aperçus que leurs élèves avaient pleinement conscience de la bilingualité de leurs enseignants, et ce dès la maternelle. En fin observateur, l'élève a entendu son référent en catalan s'adresser en français à ses parents et aux collègues des sections de la voie unilingue. Or, malgré la découverte de la bilingualité de leurs enseignants, les élèves fonctionnant dans la modalité un maître-une langue continuent à favoriser le catalan comme la langue d'identification et d'usage avec leur maître. Ainsi, et indépendamment de la langue, le professeur des écoles bilingue référent apparaît aussi comme un modèle de personne plurilingue « *car pot utilizar les dues llengües* » en fonction de ses interlocuteurs. Bien comprise, cette modalité ne devrait pas générer deux monolinguismes car selon certains spécialistes comme Causa (2002) il faudrait veiller à ce que l'enseignement bilingue ne construise pas deux monolinguismes, qui s'additionnent sans s'accorder voire une sorte de diglossie mais bien une compétence plurilingue.

L'expérience valdôtaine, souvent citée dans la littérature, fit le choix dès le départ de la modalité un maître-deux langues. La Vallée d'Aoste est une région autonome de la République italienne, située au cœur des Alpes, entre la France, la Suisse et le Piémont. Dans le cadre d'un multilinguisme social diffus,

le bilinguisme français-italien et le statut officiel et paritaire des langues est la base de son système scolaire. Un bilinguisme à parité horaire qui laisse peu d'espace au franco-provençal[11], appelé « patois »[12] par la population et ce bien que la loi régionale nº 18 du premier octobre 2005 souligne l'importance « d'encourager la connaissance de la langue et de la culture francoprovençale » (Assessorat de l'Éducation et de la Culture, 2007 : 57). Selon le Rapport régional de l'assessorat de l'Éducation et de la Culture Vallée d'Aoste (2007), dans la Vallée d'Aoste tout le monde connaît l'italien ; environ trois Valdôtains sur quatre connaissent le français, et un sur deux connaît le franco-provençal. Lorsqu'il fallut faire le choix d'une modalité, la réponse de la Vallée d'Aoste fut le choix de développer un bilinguisme scolaire institutionnalisé généralisé, fonctionnant selon la modalité du maître unique, biculturel. L'Inspecteur Technique d'Éducation, Floris, pendant les Quatrièmes rencontres interpols de l'enseignement bilingue en Alsace (Morgen, 2005), a expliqué que cette orientation ne résulte pas d'évaluations scientifiques mais d'un choix politique favorable à un bilinguisme territorial qui soit le reflet de la situation sociolinguistique de la région valdôtaine. La Région n'a pas voulu que s'instaure une séparation culturelle et linguistique entre une école « française » et une école « italienne » avec le risque d'induire une séparation dans la société. C'est pour cette raison qu'il fut décidé que tous les enseignants devaient être bilingues : une séparation des enfants selon les langues aurait pu avoir des répercussions sur la société. D'après le même inspecteur, les résultats auraient été sans doute supérieurs avec le modèle d'un maître référent par langue, attribuant ainsi une plus grande efficacité linguistique à la modalité un maître-une langue. Le choix n'a donc pas été motivé par des raisons pédagogiques et linguistiques, mais est le résultat d'une politique linguistique éducative.

En France, l'académie de Strasbourg (Académie de Strasbourg, 1994) a fait le choix de la modalité un maître-une langue dès l'ouverture des premières classes bilingues publiques à parité horaire avançant des raisons sociolinguistiques. D'après Geiger-Jaillet (2005), la politique linguistique alsacienne souhaite garantir le temps d'enseignement en L2. Arguant que lorsque la langue seconde est minoritaire dans la société, le principe du maître de référence doit être favorisé car il obligerait le maître et l'élève à une certaine rigueur, celle de penser et de parler dans la langue cible. Ce principe, appelé de Grammont-Ronjat, est pratiqué dans 94 % des classes bilingues.

11 - La mention « langue locale » contenue dans le texte de la *Carta di Chivasso* (1943) fait référence au français considéré langue de culture et non pas au franco-provençal d'origine local.

12 - Lors d'un voyage d'études en Vallée d'Aoste nous avons pu constater que les locuteurs du franco-provençal se situaient majoritairement dans les zones rurales, et que pour désigner leur langue locale ils utilisaient le mot « patois » sans attribuer à ce terme une connotation péjorative.

3.2-4. Traitement intégré (question 6)

Le contact des langues, en particulier entre le français et les langues régionales, ainsi que la demande sociale relative à l'enseignement d'une langue étrangère – l'anglais majoritairement – dans un contexte de mondialisation, expliquent la présence d'un minimum de trois langues dans les classes bilingues et immersives en France. Les avancées réalisées ces dernières années dans l'enseignement des langues en Europe et les expériences d'enseignement en LR font du traitement intégré un élément indispensable à l'organisation des modèles plurilingues.

3.2-4.1. De l'intégration des langues dans les programmes et les emplois du temps

Les programmes relatifs à l'enseignement bilingue recommandent l'application de la parité horaire à toutes les disciplines, sans préciser toutefois si ce principe doit s'appliquer par niveau ou par cycle, comme l'on peut lire dans l'extrait suivant :

> L'enseignement bilingue à parité horaire est dispensé pour moitié en langue régionale et pour moitié en français. Cependant, aucune discipline ou aucun domaine disciplinaire, autre que la langue régionale, ne peut être enseigné exclusivement en langue régionale. Les parties des programmes ou des enseignements dispensés en français ou en langues régionales seront déterminées dans le cadre du projet d'école ou du projet d'établissement conformément au principe de la parité horaire. (Ministère de l'Éducation nationale, 2003 : 1)

À partir du moment où la conception des programmes continue à être compartimentée par disciplines et non pas par compétences, les TO pourront difficilement réunir les conditions favorables à la construction d'une compétence plurilingue. On observe toutefois des premières tentatives dans le domaine des langues – aussi bien au niveau méthodologique qu'au niveau des contenus – qui ont le mérite d'ouvrir une réflexion favorable à une vision plus intégratrice dans la pratique de classe. Sur ce point, la circulaire sur les LR apparaît plus ouverte à une didactique intégrée que ne le sont les circulaires des langues étrangères.

Bien que les TO n'aient pas défini un horaire spécifique à la discipline langue régionale dans les sections bilingues, il semble évident que le principe de la parité horaire s'applique de la même manière au volume horaire du français (entre 10h et 12h maximum par semaine en fonction des cycles 2 et 3) répartissant celui-ci entre l'enseignement du français et de la LR.

Or, curieusement et ce malgré le fait que la langue plus présente socialement soit le français, ce qui s'observe est que le temps accordé à l'enseignement de la langue catalane en tant que discipline est très inférieur à celui du français et parfois même presque inexistant.

Les données semblent indiquer une certaine insécurité à pratiquer le traitement intégré des langues française et régionale. L'option par défaut serait alors de revenir aux origines, c'est-à-dire à des approches plus traditionnelles des conceptions des langues, comme celle de générer un système que les élèves devraient intérioriser à partir de l'étude et la pratique décontextualisées des règles avec lesquelles la grammaire a essayé de le décrire. Une conception qui s'applique majoritairement à l'étude du français mais que les enseignants souhaiteraient appliquer aussi à la langue catalane si l'emploi du temps le leur permettait. L'étude du français apparaît clairement privilégiée dans les emplois du temps. Dans le groupe de discussion 1, l'étude de la langue catalane est parfois même vécue comme un temps pris sur le français et au détriment de la maîtrise de celui-ci. Le statut de la LR en tant que langue de scolarisation est alors fragilisé aux yeux des enfants et des parents. Dans ces conditions, il est difficile d'atteindre les objectifs affichés par l'EN et que les élèves atteignent des compétences du même ordre dans les deux langues :

> [...] les compétences seront du même ordre, sinon de la même ampleur, que celles acquises en français. (Ministère de l'Éducation nationale, 2001 : 3)

D'autre part, le manque de fluidité dans l'expression en catalan de certains participants nous amène à nous demander si finalement un des facteurs qui jouent sur la priorité donnée à l'étude du français ne trouverait pas son origine dans la difficulté à s'exprimer en catalan et à expliquer le fonctionnement du système linguistique catalan par manque de formation linguistique initiale.

Enfin, l'analyse des emplois du temps des classes bilingues fait apparaître un enseignement compartimenté strictement par domaines disciplinaires de français, catalan, espagnol et anglais, et par conséquent une absence de planification d'un traitement intégré des langues. Lorsque l'étude de la langue catalane est intégrée, nous avons noté une unification du métalangage entre le français et le catalan de la part de l'enseignant, ce qui serait, selon Trévise (2010), un élément qui faciliterait la réflexion interlinguistique de l'élève.

> *L'alumne veuria que la manera d'estudiar és més senzilla si pogués trobar els mateixos fets en els mateixos llocs que en la gramàtica de la llengua materna, qualsevol que fos la llengua estudiada.* (Trévisse, 2010 : 137)

Dans la discipline LE, et toujours d'après les données recueillies, les enseignements bilingues et par immersion ne semblent pas prendre en compte dans les expériences préalables d'apprentissage d'une L2 (le catalan) des élèves dans l'enseignement-apprentissage d'une deuxième langue cible, la langue étrangère, idée défendue par la recherche (Grenfell & Harris, 2010). Nous n'avons pas recueilli par exemple de témoignages de projets innovants proposant une approche interdisciplinaire qui aille au-delà de l'étude de la langue pour la langue et qui mise sur la construction d'une compétence plurilingue. Ainsi, dans l'enseignement bilingue et par immersion aujourd'hui, le TIL et le TILC sont réservés au français et au catalan. Alors que les classes sont de plus en plus multilingues, la valorisation des compétences des enfants ayant une langue d'origine autre que le français ou le catalan n'a pas été évoquée au cours des échanges. Cependant, ce serait une interprétation abusive que d'affirmer que les enseignants ne font pas des ponts ponctuellement entre les langues pendant les apprentissages. Exception faite des classes de CM2 qui privilégient la continuité avec le collège, il est à noter que les horaires de LE sont dans la grande majorité des cas inférieurs aux horaires officiels.

L'analyse des contenus des TO de français, des langues régionales et des langues étrangères nous indique que nous sommes très loin d'un TIL, comme par exemple une unique programmation à partir d'objectifs et de méthodologies communs, de contenus d'apprentissage répartis entre les langues, et de critères d'évaluation partagés. Seuls les textes relatifs aux modalités de l'enseignement bilingue recommandent des activités métalinguistiques contrastives tout en faisant de la langue cible un outil au service des apprentissages. Cependant, de façon implicite à travers la notion de parallélisme plusieurs fois mentionnée, prévaut l'idée que la construction d'une compétence plurilingue consiste à créer un nouveau monolinguisme qui cohabite avec un monolinguisme initial, ce qui serait en contradiction avec les objectifs recherchés par le TIL.

3.2-4.2. De l'intégration du français dans l'enseignement par immersion

Dans les écoles privées laïques de *La Bressola* et à l'école publique *Arrels,* le catalan bénéficie d'un traitement compensatoire dans sa qualité de langue minorisée au sein de la société nord-catalane actuelle.

Pour ce qui est de l'intégration du français, majoritairement L1 des élèves, l'école *Arrels* l'introduit de manière graduelle à partir de la troisième année de l'école élémentaire, le CE2, pour atteindre 75 % du temps d'enseignement à

la fin de l'école primaire, au CM2. On passe ainsi d'une immersion totale en langue 2 à une introduction progressive du français jusqu'à inverser la tendance : des 24h d'enseignement, les enfants ne reçoivent plus qu'un enseignement de 12h en catalan au CE2, de 8h au CM1 puis de 6h au CM2. C'est-à-dire que le français devient la langue majoritaire de scolarisation à la fin de l'école primaire avec l'objectif – selon la direction – de faciliter une scolarité principalement en français au collège[13]. Toutefois, la langue de communication privilégiée au sein de l'école continue à être le catalan.

Dans les écoles primaires immersives privées de *La Bressola*, à la différence de l'école *Arrels*, le catalan est la seule langue de scolarisation. Le français est introduit au niveau du CE2 mais uniquement comme discipline. De plus, la langue de communication pendant les 6 h de français continue à être le catalan. Le directeur général de *La Bressola* justifiait ainsi ce choix :

> 12DB : *la llengua (.) la llengua de La Bressola és el català (..) punt (..) és una escola catalana (.) és el català (..) després hi ha 6h de francès per setmana a partir de CE2 i també 1h d'iniciació a l'anglès (.) evidentment en aquests casos si és necessari es pot fer servir el francès o l'anglès com exemples però diem que la llengua de comunicació usual de l'escola és el català : : : : : [...]* (entrevue individuelle 1)

Au vu de la réalité sociolinguistique de la Catalogne du Nord, ce traitement peut surprendre, mais d'après les enseignants d'une des écoles de *La Bressola* (groupe de discussion 3), il ne serait pas naturel pour les élèves de faire des remarques métalinguistiques en français car l'usage du catalan comme langue de communication authentique s'est automatisé au sein de l'école. Par contre, pendant les cours d'anglais et devant les mêmes élèves, les enseignants essayent d'offrir le maximum d'*input* en anglais faisant de la LE à la fois l'objet d'étude et la langue de communication didactique.

> MC : *no (.) ara sí que en anglès els hi intento parlar molt en anglès\ perquè és una llengua que realment no senten mai/ i doncs intento fer-los els enunciats i tot el màxim possible en anglès ara : ([rient]ara) després-* (groupe de discussion 3)

Les échanges au sein du groupe de discussion permettent de comprendre que le choix de la langue de communication en français et en anglais dépend du degré de présence de la langue dans la société nord-catalane et que par

13 - Lors du passage en 6e, la majorité des parents d'élèves de l'école *Arrels* font le choix de continuer dans l'enseignement public, ce qui veut dire que les enfants suivront soit une scolarité exclusivement en français, soit – s'ils font le choix d'une section bilingue – d'une scolarité qui leur proposera au moins une discipline, généralement l'histoire, en catalan.

conséquent on cherche à compenser le déficit de la langue catalane en optimisant les situations de communication didactiques et authentiques qu'offre l'école.

3.2-4.3. Quelques commentaires sur la transmission du dialecte septentrional ou roussillonnais à l'école

Le recueil de données amène à s'interroger sur la langue des enseignants et par conséquent sur l'intégration du dialecte septentrional ou roussillonnais dans l'enseignement en catalan. D'après Peytaví Deixona (2005), les professeurs des écoles de l'enseignement public sont majoritairement d'origine roussillonnaise et « les jeunes enseignants potentiellement dialectophones ont souvent une langue qui a été apprise et donc plus standard que dialectale [...] quelques traits septentrionaux se devinent encore beaucoup dans leur oral (phonétique, accentuation tonique, tournures syntaxiques, etc. » (Peytaví Deixona, 2005 : 155)

C'est le cas de l'enseignant Ma qui utilise la terminaison en « i » à la première personne du présent lorsqu'il prend la parole au sein du groupe de discussion (nº 2) adoptant la variante du dialecte septentrional. Ce professeur d'école explique que pendant les séances de grammaire, il fait référence aux éventuels traits différentiels entre le catalan standard et le dialecte septentrional. Il précise aussi qu'il ne donne aucune directive à ses élèves quant au choix du dialecte mais qu'il intervient pour identifier les éventuels usages de traits dialectaux lorsqu'ils en font usage. À travers une pratique combinant un enseignement guidé et un enseignement spontané à partir des productions des élèves, l'enseignant intègre une réflexion métalinguistique qui compare le catalan standard et le dialecte septentrional.

> Ma *: jo en parli sobretot a les conjugacions (.) per les lliçons els hi dic que : el rossellonès (?va) amb al i (.) ho posem/ els hi dic que : si m'ho diuen per mi me va bê\ (.) i oralment per el : me fa plaer o comparat amb el me fa plaer oralment mes si m'ho diuen : els hi preciso que és rossellonès/ que aquí es diu (.)* et voilà/ *(..) xxx* (groupe de discussion 2)

Par contre, pour Mb la place du roussillonnais se trouve dans son usage contextualisé aussi bien par les élèves que par les enseignants et ne devrait pas être un objet d'étude. Dans sa pratique, cet enseignant dit privilégier la communication et accueillir les productions des enfants sans préciser si elles intègrent ou pas des traits dialectaux septentrionaux.

Mb *: però* bon\ *agafem la llengua : jo també a vegades surto mots que són rossellonesos (.) la seva plaça és aquí però no fem una lliçó a sobre : : :*\ (groupe de discussion 2)[14]

Quant à l'enseignante de CP (Md) qui dit ne pas parler le roussillonnais, la réflexion métalinguistique sur le dialecte n'aurait pas sa place à l'école primaire. D'après Petit (2001), à partir de 7 ou 8 ans l'enfant pourrait se livrer à des réflexions de type métalinguistique, c'est-à-dire à partir du moment où il accède au stade de l'intelligence opératoire concrète. Un des facteurs déterminants de cette évolution serait l'émergence progressive du concept de règle.

Md : *em penso que són una mica petits per saber que hi ha diferents nivells de català (.) vull dir això es pot posar una mica més tard quan fas diferents nivells de llengua francesa fas també els diferents nivells de llengua catalana que no són pas nivells de llengua però particularismes regionals (.) és interessant però em penso que ha de venir més tard quan el nen ja pot dir que es coneix la norma perquè si no/ si no té referència ben arrelada no podrà dir si és una cosa o una altra/ per poder comparar s'ha de tenir una cosa segura un* étalon*/ (.) doncs si ja me surten rossellonès va bé és rossellonès perquè jo no el parlo el rossellonès*\ (groupe de discussion 2)

Pour Md, il semblerait qu'il y ait une sorte de hiérarchie entre le catalan standard et le dialecte septentrional puisque d'après elle, il faudrait que l'élève ait d'abord appris à s'exprimer en catalan standard avant d'étudier les variantes dialectales. Aussi, il est à noter une confusion entre la norme et le catalan standard[15] lorsque la participante sous-entend que le dialecte septentrional n'est pas normatif, affirmation qui représenterait une aberration du point de vue des linguistes.

Pour les écoles immersives de *La Bressola*, étant donné qu'une partie importante de l'équipe enseignante est originaire du sud des Albères, de Catalogne du Sud (Espagne), il apparaît difficile d'exiger aux enseignants la maîtrise d'un dialecte qui n'est pas le leur. Cependant, un document interne de *La Bressola* se réfère explicitement au dialecte :

Moltes expressions habituals rosselloneses són perfectament normatives, ex : enguany (i no aquest any), quelcom (i no alguna cosa que té un sentit diferent i no s'usa gaire aquí), nissaga (aquí no és un cultisme). (*La Bressola*, non daté : 1)

14 - Nous avons respecté le texte d'origine des informateurs en transcrivant les éventuelles alternances codiques ou erreurs de langue des extraits choisis.

15 - Le catalan standard est une variété de la langue qui doit : a) Permettre l'intercommunicaction entre locuteurs de dialectes différents, de professions différentes de générations différentes... b) Faciliter des modèles de langue pour des situations formelles (conférences, moyens de communication, enseignement...). c) Doter une communauté linguistique d'un élément symbolique et rassembleur qui serve de point de référence à tous les locuteurs. d) Différencier une communauté linguistique d'une autre (Mayans & Montès, 1998 : 18).

Le professeur d'école qui a fait le choix d'enseigner en Catalogne du Nord devrait connaître – indépendamment de son origine – au moins les traits dialectaux du catalan septentrional afin de ne pas corriger par manque de connaissance les éventuels traits que l'enfant apporterait de chez lui. Ne pas valoriser les usages du catalan roussillonnais à l'extérieur de l'école qui démontrent que le catalan est encore présent en Catalogne du Nord s'avèrerait être au minimum une erreur pédagogique.

3.2-4.4. Traitement systématique initial de la lecture et de l'écriture

Un autre axe de la recherche est la langue ou les langues de l'apprentissage systématique de la lecture et de l'écriture qui au vu de la situation sociolinguistique dans laquelle nous nous situons est l'objet de points de vue différents. Nous avons adapté la classification proposée par Arnau (1992) que nous présentons d'abord sous sa forme originale. Le spécialiste distingue trois méthodes utilisées par les praticiens :

• ceux qui utilisent la « méthode directe » enseignent à lire et à écrire dans la L2 ;
• ceux qui utilisent la « méthode native » commencent à enseigner à lire et à écrire dans la L1 et introduisent la L2 ultérieurement ;
• ceux qui utilisent la « méthode simultanée » enseignent à lire et à écrire dans les deux langues dès le début des apprentissages.

En France, selon les TO, l'apprentissage systématique de la lecture et de l'écriture se fait au CP comme en témoigne l'extrait suivant :

> L'entrée au cours préparatoire est un véritable événement dans la scolarité pour le jeune élève comme pour sa famille : c'est l'année où l'on apprend à lire. (Ministère Éducation nationale 2008a : 3)

C'est pour cette raison que nous avons privilégié l'analyse des réponses apportées par les enseignants de ce niveau. Les résultats soulignent une diversité de pratiques que nous avons classées par méthodes et illustrées à partir des extraits les plus significatifs.

La méthode directe

L'enseignement par immersion qu'il soit privé (*La Bressola*) ou public (*Arrels*) a fait le choix de la méthode directe, c'est-à-dire que les enfants apprennent à lire et à écrire dans la langue cible, le catalan. Pour la directrice et à la fois enseignante de la classe de CP de l'école publique[16], bien que ce soit

16 - L'équivalent de *Primer* dans le système éducatif de la Catalogne du Sud.

la méthode directe en catalan qui s'applique, « *els alumnes de final de CP pràcticament tots llegeixen en francès (.) el dia que llegeixen en català llegeixen en francès o amb totes les llengües que ells coneixen és a dir si parlen noruec a casa llegeixen en noruec si parlen en anglès llegeixen en anglès amb castellà portuguès polonés* » (69E).

La méthode source

C'est ce qu'Arnau (1992) appelle la « méthode native ». Étant donné le contexte sociolinguistique du catalan en Catalogne du Nord, nous avons voulu éviter la terminologie de « méthode native » pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en français parce que le catalan n'est pas une langue étrangère mais ce qu'il conviendrait d'appeler une langue propre en phase de substitution linguistique avancée en Catalogne du Nord. Ainsi, la « méthode source » s'appuie sur les notions de langue source et langue cible, la langue source (le français) accueillant la langue cible (le catalan). L'apprentissage systématique se fait en français mais l'enseignant aide les élèves à transférer leurs acquisitions à la lecture et à l'écriture dans la deuxième langue de scolarisation, le catalan, à travers des activités ponctuelles comme nous explique un des participants d'un groupe de discussion :

78E : *en quina llengua aprenen a llegir i a escriure doncs et demanaré ja que tens un CP/ (..)*
79M4 : *francès i doncs amb l'altre col·lega fem textos en català i produccions d'escrit cada setmana en francès i en català (..)*
80E : *d'acord (..)*
81M4 : *però lectura és sobretot en francès i una mica en català*
82E : *i quan dius una mica que és el que fan en català/ (.)*
83M4 : ((en riant) *quan podem*) *(.) agafem el text de xxx i fem fitxes adaptades (.)*
(groupe de discussion 1)

La méthode simultanée

D'après le binôme d'enseignants du groupe de discussion 2 de la classe de CP, leurs élèves apprennent à lire et à écrire dans les deux langues grâce à une programmation coordonnée mise en place par les deux enseignants référents :

122E : *d'acord (.) en quina llengua aprenen a llegir i a escriure els nens de les classes bilingües/*

123Md : *en les dues*
124E : *les dues d'acord i : : :*
125Md : *SÍ perquè xxx ella fa la descoberta del sons i jo després la tarda els agafo aquests sons per llegir l'àlbum*\
126Mc : *i al matí següent em diuen (rient) oh/ és com : /) (.) la o i u és ou en català xxx ho (?han) vist dijous xxx m'ho diuen lendemà*\ (groupe de discussion 2)

D'après les participants des classes bilingues à parité horaire, lors du passage au CP, les parents conditionnent souvent le maintien de leurs enfants dans la section bilingue au choix de la langue d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, car la classe de CP cristallise nombre d'angoisses de la part des parents sur le succès scolaire de leurs enfants et qui font peser une grande responsabilité sur les enseignants de CP bilingues. D'après la professeure d'école formatrice de CP interviewée, les parents d'élèves ont peur que dans l'apprentissage simultané, l'apprentissage en catalan interfère négativement sur la compétence de la lecture en français. Afin d'apaiser les inquiétudes des parents, l'enseignante a fait le choix d'intégrer le catalan à la méthode de lecture utilisée en français. Cette méthodologie commune a mis en lumière que les élèves comprennent le mécanisme du déchiffrage plus rapidement en catalan qu'en français. Ce constat s'expliquerait par le fait que le catalan est une langue plus phonogrammique que le français, c'est-à-dire qu'il y a une plus grande correspondance entre la graphie et la phonie (Peix, 2008). D'après Petit (2001), la tâche serait beaucoup plus complexe en français parce que la correspondance terme à terme est tellement réduite que la distance entre le graphème et le lexème a pris des proportions préoccupantes « le son [o] peut-être aujourd'hui transcrit par "o, ô, oh, ho, au, aux, eau, eaux, aul, aulx" ! [...] Une forme extrême de cette tendance conservatrice est le désir de transmettre par l'orthographe des informations étymologiques. [...] l'orthographe française a une opacité qui obère lourdement l'apprentissage » (Petit, 2001 : 97). On a peut-être ici une des pistes qui pourraient expliquer le pourquoi d'un pourcentage trop important de petits Français qui arrivent en sixième sans savoir lire. Étant donné que le déchiffrage semble plus facile à maîtriser en catalan, l'activité symbolique qui consiste à attribuer une valeur phonétique à des symboles graphiques étant mentalement unique, la lecture en français en retirerait immédiatement un bénéficie. Le tableau suivant synthétise les différentes méthodologies pratiquées dans les classes de CP :

Tableau 4 - Méthodes de lecture et d'écriture des programmes d'enseignement bilingue et par immersion

	Méthode directe	Méthode source	Méthode simultanée
Programme d'immersion en catalan	En catalan		
Programme bilingue français-catalan		En français	En français et en catalan

Les seules méthodes citées par les TO sont la méthode source et la méthode simultanée. L'idée la plus répandue parmi les enseignants de CP est que l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture devrait se faire depuis la langue dominante socialement, le français, puis transférer progressivement les apprentissages à la lecture et écriture dans la langue dite régionale. Indépendamment du choix de la méthode, les élèves devraient être au contact de textes en catalan dès leur première année de maternelle, sous la forme de lectures offertes par l'enseignant, de livres, d'affichages... (Éducation nationale, 2001). D'après nos données, la méthode simultanée est davantage l'exception que la règle et réservée à des enseignants experts. Pour Baker (2001), apprendre à lire et à écrire en deux langues garantit le succès de la mise en place du « bilettrisme ».

Le statut de la langue catalane influence le choix de la méthode aussi bien dans les classes bilingues à parité horaire qu'immersives. Étant donné le déséquilibre des usages et fonctions entre les langues catalane et française dans la société nord-catalane (rare présence d'enseignes, d'étiquetage, de publicités... en catalan, et ce malgré l'effort de quelques municipalités), les élèves des classes bilingues et immersives ont très peu de possibilités de se voir confrontés à des situations de communication non académiques. Ainsi, si la situation sociolinguistique pousse les enseignants bilingues à privilégier les méthodes sources et simultanées, le même contexte fait pencher les praticiens de l'enseignement par immersion pour la méthode directe. Les raisons qui motivent le choix des enseignants sont davantage sociolinguistiques que didactiques et pédagogiques.

D'après Duverger (1990), peu importerait la méthode car « on n'apprend à lire qu'une fois » : les enfants qui apprennent à lire dans une langue (L1 ou L2) lisent immédiatement dans l'autre langue. Un enfant qui apprend à lire au CP en catalan n'attend pas qu'on lui apprenne à lire en français et inversement. Il n'ira pas se priver de lire en français des règles de jeux, des albums... avec le prétexte que son professeur ne lui a pas enseigné à lire en français !

3.2-4.5. Traitement intégré de la langue régionale et des autres contenus : le point de vue des professeurs d'école bilingues

Nous avons déjà mentionné l'obligation qu'ont les professeurs d'école bilingues depuis 2003 d'enseigner toutes les disciplines dans les deux langues. Toutefois, les TO ne précisent pas comment doit s'opérer l'alternance codique au sein de chaque discipline et confient la répartition au conseil d'école (Ministère de l'Éducation nationale, 2003). Faut-il penser cette alternance par trimestre, par année scolaire, par cycle ? Faut-il respecter la parité horaire au sein de chaque discipline ? Plusieurs interprétations sont possibles.

3.2-4.5.1. Traitement intégré du catalan aux autres contenus

Théoriquement, le conseil d'école peut alors décider d'alterner les langues de scolarisation sur une même année scolaire, au niveau des cycles, et même faire le choix d'enseigner telle ou telle discipline majoritairement dans une langue et ne faire que quelques exercices d'application dans l'autre langue, dans la mesure où la parité horaire entre les langues est globalement respectée dans l'emploi du temps de la classe.

Dans la pratique, le groupe de discussion 2 alterne le français et le catalan à parité horaire sur l'année scolaire au niveau des programmes relatifs à la maîtrise du langage et à l'étude de la langue, aux mathématiques, et au niveau des cycles aussi dans les autres disciplines. Au cycle trois, dans le but de faciliter le passage en 6e, le catalan est la langue véhiculaire en histoire et géographie étant donné que ce sont ces deux disciplines qui sont enseignées dans la langue régionale dans la section bilingue du collège du secteur.

D'après une participante au groupe de discussion 1, l'enseignement en catalan de certaines disciplines que l'enseignante considère exigeantes du point de vue cognitif (les mathématiques, la grammaire et la littérature) augmenterait le degré de difficulté pour certains élèves et serait par conséquent à l'origine d'une perte de motivation pour un enseignement en catalan :

> 123M3 : *això t'ho puc explicar (.) perquè en llengua : : : en castellà (.) jo també faig castellà des de fa quatre anys els hi agrada (.) tots perquè tenim un horari precís per fer llengua per fer iniciació a la llengua doncs podem fer jocs cants etcètera mentre en català fem o matemàtiques (tot rient) fem gramàtica fem literatura fem coses molt difícils i la dificultat no els hi agrada que sigui en francès que sigui en català (.) excepte que en català és encara més difícil que en francès doncs no els hi agrada el català (.) perquè ja quan veus que ja no volen llegir ni en francès perquè +uf+ cansa eh de llegir +uf+ doncs imagina't en català/ (.) és més- cansa encara més/ (.) doncs i en espanyol en castellà fem o jocs cants etcètera no fem coses difícils (.)* (groupe de discussion 1)

Peut-être que la réponse à la difficulté soulevée par cette enseignante serait d'ordre méthodologique comme pointe ce conseiller pédagogique :

> 168CP3 : *és la part trobo jo que- falta és a dir que no pots fer una classe bilingüe com una altra classe perquè* bon *(.) entendre és fàcil vull dir quan comences amb els mitjans els petits és fàcil això (.) a poc a poc els nens en fi no de manera ràpida (.) almenys entenen però després la problemàtica de treballar al mateix temps vull dir el domini i la llengua això no sé si és ben clar per tots els mestres i a més (.) trobar /tallers /organitzacions /dispositius per fer parlar els nens això tampoc no sé si hi ha si (..) se n'adonen (.) perquè jo diria que això és la part encara fluixeta (..)* (groupe de discussion 4)

CPed3 fait allusion aux compétences que l'interviewé considère spécifiques à l'enseignement bilingue, c'est-à-dire ici la capacité à organiser le domaine du langage et des langues au sein d'activités disciplinaires et à travers les ressources. Étant donné la situation décompensée du catalan – et bien que ceci puisse certainement se vérifier pour la L1 dans des classes de plus en plus multilingues – l'enseignant bilingue ne peut pas réduire le temps d'enseignement/apprentissage de la langue dite minoritaire à l'horaire de langue catalane qui comme nous avons pu le constater peine à trouver sa place à côté du français. Pour plus d'efficacité, le travail sur la langue cible devrait être transversal, ce qui implique que l'enseignant intègre des objectifs de communication langagière au service des objectifs des DdNL. Le choix des compétences linguistiques à travailler devrait avoir un lien évident et naturel avec l'activité disciplinaire. Cette nécessaire bifocalisation demande à l'enseignant pendant sa préparation une anticipation des difficultés aussi bien du point de vue disciplinaire que linguistique et une réflexion sur sa mise en œuvre.

Comme le souligne CPed3, un autre élément clef qui poserait problème est la compétence de communication d'expression orale en catalan qui à son sens serait peut-être due à des dispositifs pas toujours favorables à la prise de parole des élèves. Le catalan en qualité de langue romane fait que la compétence de communication qu'ont les élèves nord-catalans est excellente dans les activités de réception. L'aptitude de l'enseignant à instaurer un dialogue éducatif interactif enseignant-élève, et élève-élève(s) est fondamentale si l'on souhaite que les élèves soient capables de réaliser des activités de production, d'interaction et de médiation.

Pour ce qui est de la gestion des cahiers, dans certaines classes toutes les leçons des DdNL ou DEL2 sont regroupées dans le cahier de « Català », alors que le cahier de français ne regroupe que les leçons relatives à l'étude du système linguistique ou la littérature (groupe de discussion 1). Le fait de regrouper les leçons des DdNL faites en catalan dans un même cahier, au lieu de

les intégrer dans le cahier ou classeur de la DdNL indépendamment de la langue véhiculaire, met en relief un traitement peu intégré de la langue cible aux contenus. Par contre, les enseignants du groupe de discussion 2 fonctionnant dans la modalité un maître-une langue, intègrent les deux langues dans chaque cahier ou classeur de DdNL, et seul un code couleur différenciant la langue. Ce traitement est plus en accord avec les objectifs de l'enseignement bilingue et la construction d'une compétence plurilingue.

3.2-4.5.2. Perceptions et gestes professionnels

L'analyse des contenus des deux entrevues menées auprès de deux enseignants bilingues permet de dégager les spécificités qui d'après ces acteurs caractérisent le traitement intégré de la langue et des autres contenus. Nous présentons les perceptions qu'en ont les enseignants puis nous dégageons quelques-uns de leurs gestes professionnels pendant une séance en L2.

Perceptions des enseignants

D'après l'enseignant de la classe de CE2, il est important de se demander en amont quelles sont les parties du programme de chaque discipline plus propices à un enseignement en L2, le catalan. Cependant, les critères qui feraient que tel ou tel contenu soit plus propice à un TILC ne sont pas explicités.

> 8MB2 : la première priorité c'est de se référer peut-être aux instructions officielles à savoir d'essayer d'avoir – de répondre à cette exigence-là donc à partir de là également il faut essayer de voir quelles seront les données les choses que nous allons – dans quelle mesure nous allons intégrer cet enseignement bilingue à travers cette discipline [...] (entrevue individuelle 5)

Pour l'enseignante de CP, la première des priorités du point vue de l'apprentissage intégré de la langue à la discipline est la définition des objectifs et la formulation des consignes pendant la phase de préparation :

> 65MB1 : il faut toujours des objectifs très clairs que ce soit en français ou en catalan (.) essayer de rapprocher les consignes des mots en catalan qui ressemblent aux mots français (.) (entrevue individuelle 4)

L'enseignante privilégie les mots les plus transparents pour les élèves, c'est-à-dire ceux dont la racine est la plus proche du mot français afin d'aider l'élève de CP à inférer le sens. MB1 dit aussi vouloir s'adapter aux compétences communicatives de ses jeunes élèves à travers le choix du vocabulaire et des structures syntaxiques des consignes.

Le lien entre la langue et la discipline apparaît aussi dans sa fiche de préparation, dans laquelle on constate une bifocalisation des objectifs : des objectifs de connaissance propres à la séance de découverte du monde sur « *els cinc sentits : el tacte* », desquels dérivent de façon simultanée des savoirs linguistiques qui soulignent une certaine prise de conscience de la transversalité de l'apprentissage de la langue.

L'analyse des entrevues individuelles et des fiches de préparation pointe parfois l'influence de la méthode structuraliste selon laquelle l'apprentissage d'une langue se résumerait à apprendre des structures et le lexique de spécialité des disciplines (« *Podem reconèixer el que toquem amb la mà* », « *el sentit que serveix per tocar és el tacte* » ; « beaucoup de structures linguistiques », « *un vocabulari adeqüat* », « le vocabulaire spécifique »).

Toutefois, on trouve aussi une approche plus communicative et actionnelle lorsque les enseignants intègrent la notion de tâche dans leurs fiches de préparation (« *utilizar i escriure una regla de joc* », « *explicar el que s'ha fet dins del grup* ») ainsi qu'une approche par compétences (« *ésser capaç de descriure una percepció elemental* »). Le choix des compétences de communication à travailler a alors un lien évident avec les activités disciplinaires respectives. C'est probablement ce que Py, Serra et Gajo (1997) appellent les « connaissances bilingues compatibles », ces informations linguistiques susceptibles d'être amenées à l'occasion d'une activité didactique connectée en priorité à un contenu disciplinaire et qui se différencie des « connaissances obligatoires », celles qui se révèlent être indispensables à la conduite d'une activité didactique donnée.

Pendant la phase de préparation, MB1 nous dit qu'elle essaye toujours d'anticiper les éventuelles difficultés de réception de son discours en catalan. Un premier niveau serait celui des situations de travail. Par exemple, en prévoyant une phase de manipulation, l'enseignante privilégie une pédagogie active plus adaptée à un enseignement en L2 du fait que l'élève est moins dépendant du discours de l'adulte.

Afin de motiver ses élèves, l'enseignante de CP cherche à donner un caractère ludique aux activités en prenant ainsi en compte que le jeu est une activité basique et innée chez l'enfant qui développe d'une manière globale des aspects moteurs, psychologiques et sociologiques. Selon cette professeure des écoles l'élève apprendrait « sans se rendre compte » qu'il est aussi en train d'apprendre des savoirs linguistiques. Malgré cette affirmation, MB1 n'évacue pas l'importance de la métacognition, une prise de conscience dans les apprentissages notamment pendant la phase finale de sa séance afin de faire passer ses élèves de l'implicite à l'explicite :

> 80MB1 : [...] surtout récapituler en fin de séance et savoir qu'est-ce qu'ils ont appris et dit [...] (entrevue individuelle 4)

D'une façon générale, l'enseignante semble adhérer à la pédagogie active avec les postulats des conceptions constructivistes (Ausubel, 1968) et socio-constructiviste (Vygosky, 1962) de l'enseignement et de l'apprentissage (connexion des connaissances préalables avec l'objet d'apprentissage). Le rôle du langage et des interactions dans le développement de la séance apparaissent comme des éléments clefs dans le déroulement de ses séances. L'association du « dire » et du « faire » serait bénéfique pour l'élève aussi bien du point de vue de l'acquisition ou de l'appropriation des concepts disciplinaires que de l'apprentissage de la langue catalane. Les aspects conceptuels sont alors assimilés à partir de l'expérience et du vécu personnels.

Enfin, d'après les interviewés, le TILC demanderait aussi une adaptation des gestes professionnels pendant la conduite des séances en langue cible. Au niveau de l'étayage, le choix des aides méthodologiques permettant de rendre moins dépendants les élèves du discours de l'enseignant sont aussi un autre des aspects que mentionnent les enseignants (par exemple, le recours aux schémas conceptuels, aux documents iconographiques, à l'instrumentalisation de la gestuelle...).

> 66MB1 : et bien ça marche, vous l'avez vu/ (.) beaucoup de gestuelle euh utiliser les images (parce que même s'ils ne comprennent pas la langue) tu leur montres une image ils sauront le mot en français donc ils feront automatiquement comme moi quand je prononcerai le mot ils feront le lien avec le français et ils apprendront le mot en catalan\ [...] (entrevue individuelle 4)

Dans l'extrait suivant, l'enseignante explique comment le fait d'établir des liens avec des évènements scolaires passés vécus en catalan favorise non seulement les apprentissages disciplinaires mais aussi la prise de parole en catalan. Nous reconnaissons un des gestes professionnels identifiés par Bucheton (2009), le tissage.

> 70MB1 : j'anticipe et je me sers de xxx les élèves de me répondre\ (..) ensuite bon il faut à part le théâtre les solliciter beaucoup si- parce que beaucoup me répondent en français donc comment on dit en catalan/ *com es diu en català*/ oui mais ce mot on l'avait déjà vu/ est-ce que tu te souviens de quand est-ce qu'on la vu/ s'ils disent non bon et bien voilà c'était quand on a fait telle leçon tel jeu tu te souviens qu'on en a parlé et des fois et bien ça revient le mot revient ET ça prouve que quand on décontextualise les choses et bien ils retiennent et ils arrivent à les placer dans des : sphères différentes (.) [...] (entrevue individuelle 4)

D'après la participante, une des clefs pour interagir avec ses élèves de CP en catalan est de les solliciter pendant les activités[17]. Cette sollicitation est accompagnée par un processus qui passe par des phases de contextualisation (focalisation sur l'objectif de la discipline), de décontextualisation (focalisation sur la langue cible*)* et d'une recontextualisation (retour sur l'activité disciplinaire). La décontextualisation correspond ici à une pause de réflexion interlinguistique entre le français et le catalan qui induit une défamiliarisation des formes linguistiques. D'après Gajo (2010), ce processus stimule l'apprentissage de la langue cible. De plus, MB1 aide ses élèves à mettre en relation le signifié avec le signifiant utilisé dans une expérience antérieure. D'après (Petit, 2001), c'est dans des situations de « sur-sollicitation » légère et permanente que la stratégie acquisitionnelle se développe de manière optimale. La professeure d'école a recours quasiment de manière systématique à la reformulation pour inciter ses élèves à communiquer en catalan.

> 70MB1 : après reformuler (.) faire reformuler les enfants (.) parce ce que moi je dis d'une façon parce que j'ai le vocabulaire, MAIS eux le disent d'une autre façon ET entre eux ils se comprennent davantage\ moi c'est bon je sortirai tout en catalan eux ils vont le faire en interlangue (.) et accepter aussi l'interlangue ne pas dire NON ce n'est pas comme ça qu'on dit c'est ça/ non/ il faut accepter [...] (entrevue individuelle 4)

On parle de reformulation lorsque l'enseignant reformule l'énoncé erroné en le corrigeant, mais de manière implicite, c'est-à-dire sans le dire à l'élève. D'après la recherche de Lyster (1999) sur la négociation de la forme citée par Rebuffot (2003), la reformulation serait conjointement avec la correction explicitée le processus le plus utilisé mais le moins efficace pour inciter l'élève à se corriger. Si ce type d'interaction rétroactive incite l'élève à répéter l'énoncé corrigé, la répétition en elle-même n'inciterait pas l'apprenant à rentrer dans un processus actif de réflexion personnelle. Les rétroactions les plus efficaces seraient l'incitation (100 %), la demande de clarification (88 %), les rétroactions métalinguistiques (86 %), et la répétition intonative (76 %). Le tableau suivant reprend et définit les différentes interactions qui constituent la négociation de la forme ainsi que leurs effets correcteurs :

17 - En PS, le professeur d'école « doit comprendre l'énoncé et s'abstenir de toute correction directe ou indirecte, se limitant à camper le standard, le modèle qu'il s'agit d'atteindre en fin de course » (Petit, 2001 : 91).

Tableau 5 - Interventions rétroactives et effets correcteurs

Type d'interaction	Attitude de l'enseignant	Effets correcteurs
La correction explicite	L'enseignant fournit à l'élève la forme correcte en lui indiquant qu'il a commis une erreur.	Procédés les plus utilisés, mais les moins efficaces pour inciter l'élève à se corriger.
La reformulation	L'enseignant reformule l'énoncé erroné en le corrigeant mais de manière implicite, sans le dire ouvertement à l'élève.	
La répétition intonative	L'enseignant répète l'énoncé erroné de l'élève en modifiant son intonation.	76 %
Les rétroactions métalinguistiques	L'enseignant fait des commentaires sur la langue sans fournir la correction de l'erreur à l'élève.	86 %
La demande de clarification	L'enseignant indique à l'élève que son énoncé a été mal compris ou mal formulé.	88 %
L'incitation	L'enseignant pousse l'élève à trouver lui-même la forme correcte de son énoncé initialement incorrecte.	100 %

Ainsi, la posture métacognitive et la réflexion interlinguistique que développent l'incitation, la demande de clarification, les rétroactions métalinguistiques et la répétition intonative sont bénéfiques en catalan mais aussi en français et même en langue étrangère. Elles contribuent également au passage de la langue de communication à la langue d'évocation indispensable à tout apprentissage. Enfin, la négociation de la forme est complémentaire de la négociation du sens, et ne doit pas être assimilée à un retour à un enseignement grammatical décontextualisé (Rebuffot, 2003).

D'après le même extrait, l'interaction maître-élève ou élève-élève servirait de médiation au discours en catalan du professeur des écoles. L'enseignante considère qu'au niveau d'une classe de CP, il est nécessaire d'accueillir l'interlangue [« moi c'est bon je sortirai tout en catalan eux ils vont le faire en interlangue (.) »] et de s'abstenir de toute correction directe (« ne pas dire NON ce n'est pas comme ça qu'on dit c'est ça ») argumentant qu'une attitude hypercorrective bloquerait toute interaction en langue cible. Ainsi, en classe de CP, pendant les séances des DdNL au CP, MB1 emploie en premier la négociation du sens à la négociation de la forme.

Actions des enseignants

Dans les actions en classe des deux enseignants participants, on retrouve quelques-uns des gestes professionnels cités dans les entrevues individuelles de ces mêmes enseignants comme étant spécifiques à la conduite d'une séance de DdNL en L2. On en observe aussi d'autres qui n'ont pas été mentionnés soit par oubli soit par manque de prise de conscience.

L'observation du discours de l'enseignant met en évidence différentes stratégies d'intervention linguistique[18]. Pour faciliter la compréhension orale, il arrive aux deux enseignants d'adapter leur discours en ralentissant leur débit de parole, en exagérant leur intonation, ou encore en paraphrasant le message comme dans le début de cette séance sur le mode de vie des hommes de la préhistoire en classe de CE2 :

1MB2 : *què sabeu/ (.) què sabeu sobre la <la prehistòria> (..)* (les mains de quelques élèves se lèvent pour répondre) *A1 tens una idea/ (.) sobre la <prehistòria> (.) què vam veure/ (.) què sabem/ (.) precisament-*
2A2 *: hi ha quatre espècies d'home (.) els australopitecs : els homohabilis :*
3MB2 : sí/ (l'enseignant situe les hommes dans la frise du temps en histoire au fur et à mesure que l'élève les cite)
4A2 : *els homerectus*
5MB2 : sí
6A2 : *i l'homosapiens-*
7MB2 : d'acord (.) que d'altre sabem/
(transcription d'un extrait de séance de CE2)

L'enseignant répète sa question sous trois formes différentes (« *Què sabeu?* », « *Tens una idea?* », « *Què vam veure?* »). Il facilite ainsi la compréhension de la consigne tout en laissant un temps nécessaire de réflexion afin que l'élève construise sa réponse dans la langue cible. Du point de vue de la discipline, MB2 cherche à mettre en relation les nouveaux savoirs à venir avec ce qu'ils savent ou ce qu'ils pensent savoir. Ce geste de tissage (Bucheton, 2009) permet de réactiver les savoirs disciplinaires et linguistiques des élèves en les contextualisant et en facilitant leur emploi ultérieur.

Coïncidant avec les représentations des enseignants, on retrouve dans les enregistrements vidéo en classe des exemples de communication non verbale comme complément au discours oral : l'instrumentalisation par geste, les mimiques et le recours à des documents iconographiques ou des objets dans de multiples situa-

18 - La recherche s'est aidée pour l'observation du document du *Servei d'Ensenyament del Català* intitulé *Estratègies d'intervenció lingüística* qui s'adresse aux enseignants des enfants nouvellement arrivés dans le système éducatif de la Catalogne du Sud (non daté).

tions. Par exemple, lorsque pendant la passation des consignes, l'enseignante de CP présente les objets qu'elle est en train de nommer ou encore lorsqu'au lieu de corriger explicitement un élève, l'enseignante mime le bon résultat, ce qui entraîne l'autocorrection de l'élève qui donne la bonne réponse de lui-même, en catalan. Dans un autre exemple, en début de la séance sur le toucher dans la même classe de CP avec des élèves entre 6 et 7 ans, on voit comment du professeur des écoles colle au tableau une image pour chaque partie du corps en l'associant à un des 5 sens, et tout en offrant après un bref décalage, le vocabulaire clef en catalan « *els ulls per a la vista, el nas per a l'olfacte, les orelles per a l'oïda, la boca i la llengua per al gust i les mans per al tacte* ». L'enseignant soutient ainsi l'élève dans la construction de connaissances. Le geste professionnel de l'étayage (Bucheton, 2009) offre un double intérêt dans un enseignement en L2 :

• donner à l'élève une aide méthodologique pour que ce soit lui qui résolve le problème de compréhension et fasse le lien entre le concept et le mot catalan sans que l'enseignant ait à traduire en français. Cette stratégie favoriserait le travail de mémorisation.

• accompagner la construction d'un apprentissage significatif en réactivant les connaissances que l'enseignant pense avoir été acquises par ses élèves au cours des séances précédentes sur les autres sens. En complément du discours de l'enseignant, le recours aux images contextualise l'apprentissage et établit des connexions entre les connaissances préalables de l'élève et l'objet d'apprentissage, le toucher.

De la même manière, MB2 pendant la séance sur le mode de vie des hommes de la préhistoire dans une classe de CE2 avec des élèves de 8 et 9 ans recourt aux images lui aussi en début de séance. L'enseignant met au tableau une affiche sur laquelle on peut voir que chaque mot clef est illustré :



Affiche des mots clefs. Classe CE2 (2011).
Photographie Peix (2011).

L'affiche est restée au tableau pendant toute la séance. En la regardant de plus près, nous pouvons faire plusieurs observations :

• Le nombre de mots clefs est de 10. D'après les recommandations d'un conseiller pédagogique de basque (Haran, 2003), il faudrait limiter à 3 ou 4 termes nouveaux de vocabulaire au cycle trois dans une séance d'une DdNL dans le cadre d'un bilinguisme français-basque. Étant donné qu'à la différence du basque, le catalan est une langue romane comme le français, nous pouvons considérer que dans un enseignement bilingue français-catalan, l'élève devrait pouvoir intégrer un nombre supérieur de lexiques de spécialité que MB2 situe ici autour de 10 mots : « *fer excavacions, una cova ; dolmen, menhir ; vestigis : ossos, cranis, eines o estris ; art : pintures paretals ; escultures* ».

• Le fait que quelques enfants soient allés consulter cette affiche démontre que ce référent écrit illustrant des mots clefs[19] représente bien une aide au service de la compréhension et de l'expression. De plus, étant donné que l'enseignant en qualité de modèle linguistique les a prononcés plusieurs fois, il n'y a pas le risque que la prononciation de ces mots ou des expressions soient mémorisées d'après la relation graphie-phonie française.

• Les racines des mots « *excavacions* » et « *paretals* » ont été soulignées en pointillé de façon à favoriser la réflexion métalinguistique et aider les élèves à inférer les sens à partir de mots rencontrés antérieurement (« *excavar* », « *paret* »).

Les professeurs des écoles cherchent à équilibrer progressivement le langage offert en L2, l'*input*, et le langage produit en L2, l'*output*. Nous avons inventorié les différentes stratégies d'intervention linguistiques utilisées afin de favoriser les interactions en langue cible.

Au CP, avec des enfants qui ont entre 6 et 7 ans, lorsque MB1 circule dans les ateliers, l'enseignante privilégie la conversation focalisée afin d'amener ses jeunes élèves à s'approprier le mot clef en catalan comme nous pouvons l'observer dans cet atelier composé de trois filles et un garçon :

1MB1 : *què és això/ un/* (L'enseignante pointe l'objet de la main) *(..) com es diu això/ qui la pot ajudar/ UN/*
2A1 : (°?dur°)
3MB1 : *no la forma*
4A2 : *un triangle-*
5MB1 : *això és un triangle/*
6A1 : *un rectangle-*
7MB1 : *un/* (désignant A2)

19 - Pour illustrer les concepts clefs, l'enseignant a privilégié les références patrimoniales de la Catalogne du Nord (la grotte et le crâne de l'homme de Tautavel, per exemple).

8A2 : *un rectangle/*
9MB1 :*<un rectangle> (.) vas a buscar el segon rectangle* (montrant A3) *+veiam+si el trobes (.)*
10A3 : (A3 sort un rectangle de la bourse en tissu)
11MB1 : *MOLT BÉ/ doncs tu ara busca un altre encara- (..) +a viam+ quina forma és/*
12A3 : (l'élève sort un triangle de la bourse en tissu)
13MB1 : *+aviam+ quina forma és/*
14A3 : *un triangle/*
15MB1 : *<un triangle> doncs +a viam+ què has de buscar primer/* (l'enseignante pose sa main sur la bourse en tissu dans l'attente de la réponse de A3) *UN : : :/*
16A3 : *un triangle/*
17MB1 : (l'enseignante enlève la main qu'elle avait posée sur la bourse en tissu) *i ara/ (.) quina és la forma que falta/ (.) mira*
18A3 : (A3 met sa main dans le sac en tâtonnant à la recherche du rond).
19MB1 : *LA : : :/ (..) la RO : : :*
20A? : (? °le rond°)
21MB1 : *en català <la rodona>-*
22A1, 2, 3 i 4 : *la rodona/* (transcription d'un extrait de l'enregistrement d'une séance en classe de CP)

Nous avons observé une conversation de type focalisé dans laquelle l'enseignante pose des questions fermées qui impliquent des réponses concrètes (« un rectangle », « un triangle », « una rodona ») à des élèves qui sont de jeunes bilingues en devenir. Afin d'éviter la dénomination concrète, MB1 utilise le déictique « *això* » dans la question « *Què és això?* » tout en montrant l'objet du doigt. Les enfants produisent ou reproduisent le lexique des formes sans reprendre cependant l'acte de parole offert par l'enseignante (« És un » + « un rectangle »/ « un triangle »/ « una rodona »), comme c'est souvent le cas dans les situations de communication authentique. L'adulte dynamise : il stimule la participation de l'élève grâce à la reconnaissance de son travail et le renforcement positif (« *MOLT BÉ/* »), il fait répéter le mot clef dans son contexte (tours de parole 14 à 16) ou donne des pistes de façon intonative pour produire le nom « *rodona* » en marquant le début du mot (« *RO* : : : »). Il aurait été intéressant d'observer dans une séance ultérieure si les élèves étaient capables de réinvestir les mots clefs dans une situation de communication plus spontanée. Il est important d'insister sur le fait que les gestes professionnels s'inscrivent ici dans le contexte d'une classe bilingue de CP avec des élèves entre 6 et 7 ans, non catalanophones dont certains n'ont intégré la filière bilingue que depuis cette année-là. Avec des élèves plus âgés, MB2 utilise la conversation mixte en alternant des questions focalisées et ouvertes (relation asymétrique) et la conversation dialoguée (relation symétrique).

Du point de vue des situations de travail, les deux professeurs d'école privilégient la pédagogie active, en particulier en mettant les élèves dans des situations de recherche. Les apprenants, alors induits par la situation, sont plus autonomes et rentrent plus facilement dans l'activité. MB1 et MB2 favorisent des situations de communication langagière – qui bien qu'elles soient de nature différente – aient du sens pour l'élève. Nous avons relevé les tâches ou micro-tâches suivantes :

• élaborer et présenter aux camarades une règle du jeu qu'ils devront expérimenter (séance de CP) ;
• comprendre des instructions afin d'appliquer la règle du jeu inventée par les camarades et en vérifier sa faisabilité (séance du CP) ;
• présenter oralement les résultats de la recherche du groupe aux camarades de classe (séance de CE2)

Pendant la séance sur le mode de vie des hommes préhistoriques, MB2 circule dans les différents groupes, observe l'activité des élèves puis intervient pour réguler l'activité des élèves. Pendant le temps de recherche, les enfants observent les images qui leur ont été attribuées au sein de chaque groupe et réfléchissent à un classement de celles-ci. D'après Décime (2003), dans une recherche portant sur l'enseignement bilingue en maternelle, il faudrait éviter de mettre l'enfant dans une situation de surcharge cognitive en le sollicitant en L2 pendant la phase de recherche. L'extrait suivant permet de remarquer comment une élève, après un temps de recherche, initie un échange en français au sein du groupe au cours duquel elle expose le résultat de sa réflexion :

> 1A1 : ça, c'est le deuxième (.) ça c'est le troisième ça c'est la première (A1 présente au fur et à mesure les images à ces camarades d'atelier) (transcription d'un extrait d'une séance de classe de CE2)

MB2 a programmé cette séance en catalan. Les interactions enseignant-élève portent sur la tâche, ce qui induit chez l'élève un changement de langue. Les élèves échangent alors en catalan avec leur enseignant, et ce sans une sollicitation explicite du maître, contrairement à l'enseignante de CP avec des enfants plus jeunes et avec moins de compétence à communiquer en catalan (et en français probablement aussi mais dans une moindre mesure).

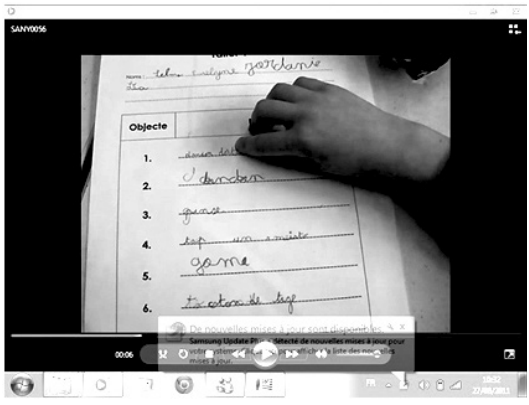
> 1MB2 : *doncs com no són les mateixes* (montrant du doigt les photographies des différentes formes d'habitation) *què en podem deduir*/
> 2A1 : *que l'home sap fer de més en més coses*
> 3MB3 : *molt bé*/ (transcription d'un extrait de séance de classe de CE2)

Dans l'extrait de la séance de littérature, le tutorat des élèves de la classe de CM1-CM2 favorise l'entraide, la médiation et les interactions entre les jeunes élèves de CP, et leurs aînés :

1A1CM2 : alors maintenant tu vas essayer de l'écrire/ mais en catalan/ (.) xxx parce que ça c'est un petit peu dur hein
2A2CP : alors on va écrire
3A1CM : essaye de te souvenir ce qui (qu'il y) ?avait écrit en catalan
4A2CP : (en souriant à sa camarade de CM) en catalan/
5A2CP : en catalan (.) (en souriant à sa camarade de CP (eh oui tu es obligée/))
6A1CM2 : essaye de te souvenir (..) *qui troba el nadó a costat de les deixalles/ (..)* alors je vais te le traduire car peut-être tu n'as pas compris (.) qui trouve le bébé à côté des déchets/ (transcription d'un extrait de la séance de CP)

Si les dispositifs de travail en groupe ou sous forme de tutorat favorisent les interactions élève-élève, les échanges relevant de la communication authentique se font principalement en français. L'élève pratique la micro-alternance de la langue réservant l'usage du catalan uniquement à la lecture à haute voix des phrases de la fiche que l'élève lit avec une grande fluidité et une excellente prononciation. On valorise ici la capacité à utiliser plusieurs langues, à des degrés de compétence différents et pour des buts distincts (Conseil de l'Europe, 2001). Si ces dispositifs sont efficaces pour développer le travail en équipe et les apprentissages, ils ne sont pas suffisants pour encourager l'utilisation de la langue cible comme langue de communication entre les élèves dans des tâches en autonomie.

Des fiches de travail à destination des élèves ont été introduites à différents moments de la séance. Ainsi, les élèves de CP ont à renseigner une fiche par atelier dans laquelle ils doivent inscrire les résultats obtenus pour chaque jeu :



Classe de CP (2011). Extrait d'un enregistrement vidéo (Peix, 2011).

Comme nous avons pu l'observer dans les réponses écrites (voir fiche ci-dessus) et dans les activités d'interaction, les élèves de CP n'ont aucune réticence à pratiquer l'alternance des deux codes (« *goma* » en catalan, « cotontige » en français), c'est-à-dire qu'ils visent en priorité la tâche disciplinaire et le sens, plutôt que la forme correcte du message.

De la même manière que MB1 disait dans son entrevue accueillir l'interlangue, nous avons pu observer comme elle accueillait aussi dans sa pratique l'alternance des langues de scolarisation en tant qu'indice d'une compétence plurilingue en construction. Malgré son jeune âge, l'élève rassuré de manière plus ou moins consciente par la bilingualité de son enseignante, n'hésite pas lorsqu'il se trouve devant une situation de panne linguistique à aller puiser dans son répertoire linguistique le mot qu'il a à sa disposition pour exprimer tel ou tel concept. Ce type de manifestation se trouve habituellement dans des situations exolingues – ici entre enseignant et apprenant. Pour interpréter les marques transcodiques, on distingue non seulement les situations unilingues des situations bilingues, mais encore les situations bilingues endolingues des situations bilingues exolingues. Les premières se caractérisent par des compétences plus ou moins symétriques des interlocuteurs, les secondes par une asymétrie constitutive entre les compétences des interlocuteurs (Py, 2003).

Une deuxième fiche introduite cette fois en fin de séance semble vouloir préparer les élèves à une phase de conscientisation. L'objectif est d'institutionnaliser les apprentissages tout en mettant en place une évaluation formative. Afin de rendre accessible la tâche, nous notons l'effort qui a été fait pour mettre celle-ci dans un contexte significatif grâce à l'insertion d'illustrations pour chaque sens. Nous aurions pu insérer aussi un pictogramme connu des élèves en forme de crayon par exemple, pour signifier aux enfants qu'il s'agissait ici d'écrire une légende sous chaque illustration.



Classe de CP (2011). Extrait d'un enregistrement vidéo (Peix, 2011).

Après avoir relevé dans les entrevues et la pratique de classe de deux enseignants bilingues quelques-uns des gestes professionnels mis en place dans deux séances de DEL2, nous allons nous intéresser à la langue des ressources utilisées dans les classes de la Catalogne du Nord.

3.2-4.5.3. Langue des ressources

L'alinéa relatif aux dispositifs d'accompagnement de l'implantation des sections bilingues des TO de 2001 attribue la conception, l'élaboration et l'adaptation du matériel des classes bilingues à la mission d'inspection pédagogique régionale en concertation avec le Conseil académique des langues et cultures régionales, le Centre régional de documentation pédagogique et les collectivités territoriales.

Du point de vue des enseignants bilingues, l'offre de ressources en catalan ne répond pas à leurs besoins. Quand cette question a été abordée, une bonne partie des participants s'est limitée à parler des manuels scolaires, et du matériel élaboré par les enseignants eux-mêmes sans mentionner des documents authentiques fussent-ils écrits, audio ou audiovisuels ni de leurs sources (bibliothèques, Internet...). À la différence des professeurs des écoles enseignant exclusivement en français, les enseignants bilingues sont confrontés à un manque d'offre de manuels adaptés à la réalité nord-catalane notamment dans les domaines de la découverte du monde et de l'éducation artistique. Malgré l'offre de manuels en catalan de l'autre côté de la frontière étatique en Espagne (Catalogne, Pays Valencien) ou en Andorre, les enseignants ne peuvent pas les utiliser car les programmes ne coïncident pas, même si l'on note de plus en plus de points de convergences entre les programmes. De ce fait, l'enseignant bilingue est amené souvent à traduire ou adapter les manuels en français. Ainsi, les ressources sont le résultat d'une création personnelle, ou d'une compilation d'activités de ressources initialement publiées en catalan ou traduites du français.

Le manque d'offre éditoriale de ressources en catalan respectueuses des programmes français peut paradoxalement avoir des répercussions positives dans la mesure où l'élève peut bénéficier de l'élaboration d'un matériel plus adapté à ses nécessités et compétences de communication langagière en L2. Cette réalité se traduit par une surcharge de travail pour les enseignants.

Le groupe de discussion 1 exprime une réticence supplémentaire à l'utilisation de manuels du Principat de Catalunya lié à un contexte socolinguistique et à un niveau en catalan des élèves très différents de part et d'autre de la frontière :

50M3 : *és un problema que tenim tots (.) la falta de material de llibres que siguin adaptats*
51M4 : *per què/ els del sud no convenen/*
52M3 : *no (.) perquè el llibre a nivell de llengua és massa complicat (..) doncs el que- si les nocions van bé el nivell de llengua és massa difícil (..)* » (groupe de discussion 1)

Dans l'extrait suivant, les participants s'interrogent sur l'impact que peut avoir le fait de travailler majoritairement à partir de supports en français, que ce soit des manuels ou des photocopies sur le statut de la langue catalane et donc sur les apprentissages :

167M2 : *i al nivell del material ho noto perquè ja fa un temps que estàs a la teva classe el material el fabriques el fas i per exemple en literatura he anat a comprar uns llibres bonics i uns àlbums i els nens tenen gust a mirar (.) si els hi dius >va agafeu La comèdia dels ogres no et diran no en català</ (.) perquè també juga molt (.) fas els tallers en català (.) va tu/ >aquest grup inventeu preguntes per la resta de la classe< (.) >vosaltres feu un resum< i encara que sigui en català com que el material és lúdic perquè són nens (.) funciona millor/ (.) jo crec que si teníem uns llibres de matemàtiques més fàcils amb el vocabulari adequat i amb els programes i potser seria més fàcil que la teva fotocòpia o el teu paper escannejat i- no sé\ (..)* (groupe de discussion 1).

La perception de l'enseignant M2 est que les élèves sont sensibles à la qualité des matériaux et que la motivation des élèves pour l'apprentissage en catalan peut pâtir d'une offre moins attractive.

D'après nos données, les ressources utilisées dans l'enseignement en catalan sont majoritairement en français dans les classes bilingues publiques et en catalan dans l'enseignement par immersion[20]. L'utilisation de ressources en langue française pendant une séance en catalan ou inversement n'est pas un problème en soi dans la mesure où il résulte d'un choix pédagogique. Quand son emploi a été réfléchi, l'intégration de supports en catalan et en français – et éventuellement en LE aussi – est bénéfique à la construction d'un concept car il permet la comparaison de points de vue développant le regard critique de l'élève. De plus, la pratique de la méso-alternance au niveau des ressources employées pendant les séances des DEL2 contribue à l'acquisition-apprentissage des formes de discours et des lexiques de spécialité des deux langues de manière contextualisée.

20 - Quant à la langue des livres de la bibliothèque de classe ou de l'école, nous avons pu observer des différences notables entre écoles. Généralement, la proportion de livres en catalan est très minoritaire et de ce fait ne favorise pas l'habitude de lire en catalan.

Par contre, ce qui peut poser problème d'un point de vue didactique c'est que ce soit systématiquement la langue la moins présente socialement, le catalan, qui soit aussi la moins présente dans les ressources proposées aux élèves, diminuant ainsi la quantité de langue offerte dans la langue cible et en faisant de la langue minorisée une langue sans manuels scolaires pour l'élève. Nous remarquons que les ressources employées dans le cadre de la LE sont toujours dans la langue cible.

Les entrevues et l'observation des actions d'enseignants ont mis en évidence quelques-unes des représentations et des gestes professionnels plus spécifiques à l'enseignement d'une DdNL en L2 en classe bilingue. Les enseignants privilégient parmi les compétences à acquérir en L2 la connaissance du lexique de spécialité et les actes de parole permettant de le faire fonctionner. Il n'est pas fait mention des autres composantes de la compétence à communiquer langagièrement telles que les compétences sociolinguistiques, pragmatiques, et plus générales comme les savoirs faire (appelées aussi savoirs procéduraux). Le TILC a le mérite d'offrir des situations de communications authentiques pendant lesquelles l'enseignant est attentif à la parole de l'enfant dans le but de soutenir le travail de construction des nouveaux apprentissages. Les séances observées ne nous ont pas permis de constater l'intégration d'une réflexion interlinguistique contextualisée. Si la fonctionnalité de la langue cible est un élément clef de son enseignement-apprentissage et participe efficacement à la construction d'une compétence plurilingue, ce serait une posture extrême que de penser que l'élève construit les règles de la langue catalane (et du français ou encore de la LE) au fur et à mesure de son utilisation dans les activités de communications qu'offrent les DdNL. D'après Guasch (2010), les notions d'usage et de réflexion ne devraient pas être comprises depuis une perspective d'opposition mais plutôt de complémentarité et d'interconnexion. L'absence de réflexion sur l'objet langue pourrait représenter non seulement un frein à l'acquisition du catalan mais un appauvrissement cognitif. Cela reviendrait à ne pas profiter de l'opportunité de développer la conscience métalinguistique de l'enfant en faisant des ponts entre les deux ou trois langues présentes dans la scolarisation. L'analyse des contenus des groupes de discussion montre l'intérêt des enseignants pour les réflexions interlinguistiques qui par ailleurs s'invitent de façon naturelle dans les classes à l'initiative des apprenants. Toutefois, nous notons une certaine hésitation dans leur pratique à mettre en relation, peut-être à cause des programmes très cloisonnés ou d'une insuffisante préparation à la pratique du traitement intégré. Finalement et comme le soulignent les groupes de discussion, le fait que le TIL et le TILC soient absents des manuels scolaires n'incite pas les enseignants à sa pratique.

En effet, les manuels pensés pour un enseignement plurilingue qui intègrent des documents en plusieurs langues ainsi que des activités interlinguistiques manquent pratiquement. Devant les difficultés exprimées par les enseignants à intégrer dans leur emploi du temps un horaire spécifique à l'étude de la langue catalane, le TIL et le TILC pourraient apparaître comme une solution.

3.2-5. Résultats académiques (question 7)

La rupture de la transmission linguistique intergénérationnelle (Serra, 2010) fait que la seule possibilité pour les nouvelles générations nord-catalanes d'avoir accès à une bonne connaissance de la langue catalane est que les parents les scolarisent dès leur plus jeune âge dans l'enseignement bilingue ou par immersion. Un des principes fondamentaux de l'Éducation nationale française est le caractère démocratique et non élitiste de l'accès à l'enseignement. Il est important de rappeler que l'enfant est inscrit dans une section bilingue indépendamment de son origine, de son statut social, de sa langue et de ses résultats scolaires. Les parents qui scolarisent leurs enfants dans une section bilingue à parité horaire, ou dans l'enseignement public par immersion (*Arrels*) ou privé laïc (*Les Bressoles*) font cette démarche en ayant pleinement connaissance du projet linguistique de l'école. Jusqu'à la rentrée 2013, en fonction du lieu de résidence des parents, l'accès à un enseignement du et en catalan n'était pas garanti par l'école publique ou même privée. À la différence du Principat de Catalunya en Espagne ou de la Vallée d'Aoste en Italie, le Ministère de l'Éducation nationale français n'a pas généralisé l'usage véhiculaire des LR dans les régions où une langue territorialisée autre que le français (le catalan, l'occitan, le breton, le basque...) est présente dans la société.

L'enseignement en LR a soulevé dans la communauté éducative, au-delà des postures de principe, des questions communes à toutes les régions de France où il s'est implanté : l'enseignement en langue cible va-t-il influencer négativement le niveau de mathématiques ? Va-t-il ralentir la progression des apprentissages disciplinaires ? Est-il adapté à tous les enfants ? Faut-il un « bon profil » scolaire ? Les classes bilingues sont-elles élitistes ?

Devant l'absence de publication, officielle ou pas, relative aux résultats du modèle d'enseignement en catalan en Catalogne du Nord – contrairement à l'expérience bretonne ou alsacienne – nous avons fait le choix d'étudier les résultats aux évaluations nationales de français et de mathématiques à la fin de l'école primaire (les évaluations ont cessé d'être obligatoires depuis 2012-2013). La démarche ne pouvait être que comparative et devait prendre en compte les résultats des élèves de CM2 des sections bilingues, des écoles immersives et des élèves des voies générales.

3.2-5.1. Résultats aux évaluations de français et de mathématiques

En France, jusqu'en 2012, les élèves des classes de CE1 et CM2 étaient évalués en mathématiques et en français au mois de janvier. L'objectif général de ces épreuves obligatoires était de situer les acquisitions des élèves par rapport aux programmes. D'après le Ministère de l'Éducation nationale, ces objectifs étaient de :

• mesurer les acquis des élèves à deux moments clefs de leur scolarité élémentaire ;
• renforcer les compétences des élèves là où elles sont insuffisantes en mobilisant les dispositifs d'aide personnalisée ;
• informer les parents et leur permettre de suivre les progrès de leur enfant ;
• disposer d'indicateurs fiables des acquis des élèves pour mieux piloter le système éducatif et favoriser l'égalité des chances.

Les évaluations donnent des informations sur le profil de la classe aux enseignants, à l'Éducation nationale et servent également de support aux échanges avec les familles.

Pour ce qui est de la méthodologie, les élèves de CM2 ont été évalués en français sur 60 items et en mathématiques sur 40 items. La passation des évaluations a été étalée sur la semaine selon un planning choisi par le maître de la classe. C'est aussi lui qui a corrigé les cahiers d'évaluation à l'aide du protocole d'évaluation, a codé les réponses et a saisi les codes de chaque élève par item, au moyen de l'outil de saisie locale. Enfin, le directeur a transféré le fichier anonymé dans l'application web de l'académie de Montpellier. Les compétences du programme testées ont été :

• en français : lecture, écriture, vocabulaire, orthographe, grammaire ;
• en mathématiques : numération, calcul, géométrie, grandeurs et mesure, organisation et gestion de données (Ministère de l'Éducation nationale, 2010b).

Parmi les connaissances évaluées en CM2, les textes donnent les exemples suivants :

• en français : repérer dans un texte des informations explicites ou implicites ; utiliser le contexte pour comprendre un mot ; orthographier sous la dictée un texte simple ; savoir utiliser un dictionnaire ;
• en mathématiques : écrire et nommer les nombres entiers, décimaux et les fractions, calculer mentalement, résoudre des problèmes relevant des quatre opérations.

L'étude des résultats académiques des élèves issus des classes bilingues et immersives s'est avérée être parfois une entreprise difficile. Tout d'abord, il faut savoir que l'inspection académique n'était pas en mesure de communiquer les

résultats de manière différenciée parce que les directeurs des écoles intégrant une section bilingue ne peuvent les communiquer que de manière globale. Cela ne peut pas être autrement étant donné que les programmes d'informatique dans lesquels sont rentrées les données ne prévoient pas une différenciation des résultats entre les classes ou sections de l'école. Fort heureusement, la recherche a pu compter sur la bonne volonté de certains directeurs qui ont accepté de faire ce travail de différenciation afin de pouvoir communiquer les résultats anonymes des élèves des classes bilingues et de la voie générale, ce qui a forcément représenté pour eux une surcharge de travail.

Aux difficultés techniques, se sont ajoutées des réticences et des résistances passives. Certains directeurs ont avancé des raisons éthiques en argumentant qu'ils s'étaient engagés auprès des parents à ne pas communiquer les résultats à des tierces personnes. Ces réticences se comprendraient parfaitement du point de vue de la protection de données de caractère privé si les données n'avaient pas pu être anonymées, ce qui n'était pas le cas. Ainsi, malgré l'autorisation de l'inspection académique et bien que la demande explicite que les résultats des élèves de CM2 devaient être préalablement anonymés, certaines écoles n'ont pas communiqué les résultats. Malgré le fait que la législation prévoie que les résultats anonymés soient publics et disponibles sur Internet par département, nous n'avons pas pu les exploiter car là, aucune distinction n'est faite entre le public et le privé catholique.

Enfin, un dernier facteur qui a entravé notre travail a été le manque d'homogénéité des documents communiqués par les directeurs, ce que nous n'avions pas anticipé. Certains ont communiqué les résultats individuels (anonymés) des élèves, d'autres ont communiqué la synthèse faite par l'école par taux de réussite, par moyenne ou encore par médiane. Nous avons dû faire le choix de travailler à partir du critère le plus représenté, c'est-à-dire le taux de réussite des élèves en laissant de côté les autres données.

3.2-5.1.1. Analyse des résultats académiques

Les deux tableaux suivants présentent les résultats aux évaluations de français (tableau 6) et de mathématiques (tableau 7) en fonction des pourcentages des taux de réussite de l'ensemble des élèves de CM2 des voies générales et de l'ensemble des élèves des classes bilingues et de l'enseignement par immersion école par école. Les taux de réussite se déclinent de la manière suivante :

- Moins de 33 % de bonnes réponses
- De 33 % à 50 % de bonnes réponses
- De 50 % à 66 % de bonnes réponses
- 66 % de bonnes réponses et plus

Tableau 6 - Résultats aux évaluations de français des élèves de CM2 des voies générales, des sections bilingues et des écoles immersives par taux de réussite (2010)

N°	Écoles		Taux de réussite en français							
			Moins de 33 %		De 33 % à 50 %		De 50 % à 66 %		66 % et plus	
			Gén.	Bil. ou imm.	*Gén.*	Bil. ou imm.	*Gén.*	Bil. ou imm.	*Gén.*	Bil. ou imm
Écoles élémentaires publiques										
Circonscription de Prades										
1	FONT-ROMEU		SR	SR	SR	SR	SR	SR	SR	SR
2	PRADES	% d'élèves	20 %	15 %	28 %	15 %	24 %	25 %	28 %	45 %
3	ANGOUSTRINE**									
Circonscription du Littoral										
4	CABESTANY	% d'élèves	50 %	4,35 %	33,33 %	13,04 %	4,17 %	30,43 %	12,50 %	52,17 %
5	ELNE		SR	SR	SR	SR	SR	SR	SR	SR
Circonscription du Ribéral										
6	ILLE		SR	SR	SR	SR	SR	SR	SR	SR
Circonscription de Perpignan Nord										
7	RIVESALTES	% d'élèves	0	0	35 %	9 %	27 %	35 %	38 %	57 %
Circonscription de Perpignan Sud										
8	PERPIGNAN 1***									
Circonscription de Perpignan Ouest										
9	PERPIGNAN 2	% d'élèves	18,5	7 %	31,5 %	40 %	32.5 %	40 %	17 %	13 %
Circonscription de Céret										
10	LE PERTHUS		SR	SR	SR	SR	SR	SR	SR	SR
11	CÉRET	% d'élèves	4 %	0	4 %	8 %	36 %	21 %	57 %	71 %
École immersive publique										
Circonscription du Ribéral										
12	PERPIGNAN	% d'élèves	/	10 %	/	5 %	/	55 %	/	30 %

N°	Écoles		Taux de réussite en français							
			Moins de 33 %		De 33 % à 50 %		De 50 % à 66 %		66 % et plus	
			Gén.	Bil. ou imm.	*Gén.*		Bil. ou imm.	*Gén.*	Bil. ou imm.	
Écoles privées laïques :										
Circonscription de Perpignan Sud										
13	PERPIGNAN 1	% d'élèves	/	0	/	7 %	/	7 %	/	87 %
14	PERPIGNAN 2		/	SR	/	SR	/	SR	/	SR
15	NYILS	% d'élèves	/	0	/	0	/	25 %	/	75 %
Circonscription du Soler										
16	LE SOLER**		/		/		/		/	
Circonscription de Prades										
17	CALDEGAS		/	SR	/	SR	/	SR	/	SR
18	PRADES**		/		/		/		/	
Circonscription du Ribéral										
19	SAINT-ESTÈVE		/	0	/	11 %	/	33 %	/	56 %

* Sans réponse

** La présentation des données communiquées n'a pas permis leur mutualisation.

*** Les documents communiqués ne différencient pas les résultats des élèves des classes bilingues et de la voie générale et par conséquent ne sont pas exploitables.

Tableau 7 - Résultats aux évaluations de mathématiques des élèves de CM2 des voies générales, des sections bilingues et des écoles immersives par taux de réussite (2010)

N°	Écoles		Taux de réussite en mathématiques							
			Moins de 33%		De 33% à 50%		De 50% à 66%		66% et plus	
			Gén.	Bil. ou imm.	*Gén.*	Bil. ou imm.	*Gén.*	Bil. ou imm.	*Gén.*	Bil. ou imm.
Écoles élémentaires publiques										
Circonscription de Prades										
1	FONT-ROMEU		SR	SR	SR	SR	SR	SR	SR	SR
2	PRADES	% d'élèves	48%	20%	28%	40%	19%	30%	5%	10%
3	ANGOUSTRINE*									
Circonscription du Littoral										
4	CABESTANY		70,8%	13%	16,7%	13%	8,3%	39,1%	4,2%	34,8%
5	ELNE		SR	SR	SR	SR	SR	SR	SR	SR
Circonscription du Ribéral										
6	ILLE		SR	SR	SR	SR	SR	SR	SR	SR
Circonscription de Perpignan Nord										
7	RIVESALTES	% d'élèves	32%	22%	37%	35%	24%	26%	8%	17%
Circonscription de Perpignan Sud										
8	PERPIGNAN 1**		SR	SR	SR	SR	SR	SR	SR	SR
Circonscription de Perpignan Ouest										
9	PERPIGNAN 2	% d'élèves	55%	47%	19,5%	40%	11,5%	40%	13,5%	7%
Circonscription de Céret										
10	LE PERTHUS		SR	SR	SR	SR	SR	SR	SR	SR
11	CÉRET	% d'élèves	0	9%	17%	35%	45%	26%	38%	30%
École immersive publique										
Circonscription du Ribéral										
12	PERPIGNAN	% d'élèves	/	26%	/	32%	/	32%	/	11%

N°	Écoles		Taux de réussite en mathématiques							
			Moins de 33 %			De 33 % à 50 %	De 50 % à 66 %		66 % et plus	
			Gén.	Bil.	*Gén.*	Bil.		Gén.	Bil.	*Gén.*
Écoles privées laïques										
Circonscription de Perpignan Sud										
13	PERPIGNAN 1	% d'élèves	/	6 %	/	6 %	/	6 %	/	81 %
14	PERPIGNAN 2		/	SR	/	SR	/	SR	/	SR
15	NYILS	% d'élèves	/	0	/	25 %	/	25 %	/	50 %
Circonscription du Soler										
16	LE SOLER		/		/		/		/	
Circonscription de Prades										
17	CALDEGAS		/	SR	/	SR	/	SR	/	SR
18	PRADES**		/		/		/		/	
Circonscription du Ribéral										
19	SAINT-ESTÈVE	% d'élèves	/	0	/	22 %	/	56 %	/	22 %

* La présentation des données communiquées n'a pas permis leur mutualisation.

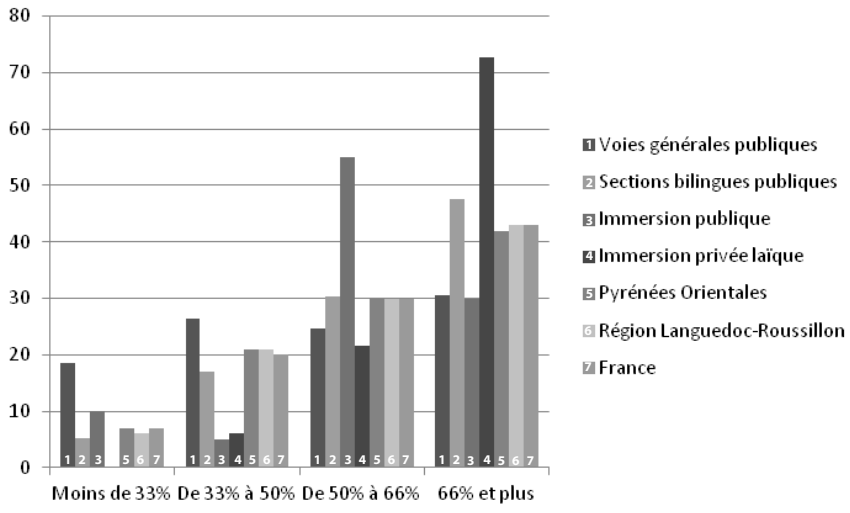
** Les documents communiqués ne différencient pas les résultats des élèves des classes bilingues et de la voie générale et par conséquent ne sont pas exploitables.

Pour une meilleure lecture, nous présentons les pourcentages globaux des résultats et le positionnement des élèves de CM2 aux évaluations de français puis de mathématiques par typologie d'enseignement dans les tableaux et les graphiques suivants :

Tableau 8 - Résultats aux évaluations de français des élèves de CM2 (2010) [21]

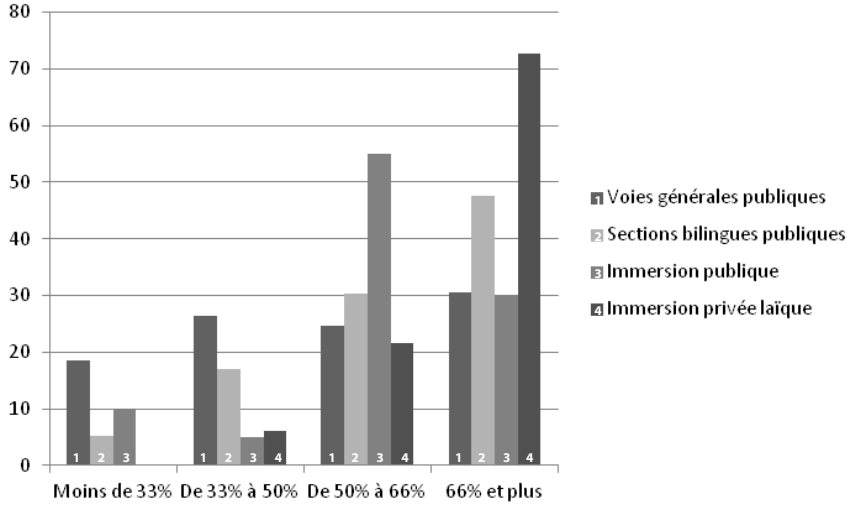
Français/Taux de réussite	- de 33%	de 33% à 50%	de 50% à 66%	66% et +
Voies générales publiques	18,5%	24.62%	24,73%	30,5%
Sections bilingues publiques	5,27%	17%	30,28%	47,6%
École immersive publique	10%	5%	55%	30%
Écoles immersives privées laïques	0	6%	21,66%	72,6%
Département des Pyrénées-Orientales	7%	21%	30%	42%
Région du Languedoc-Roussillon	6%	21%	30%	43%
France	7%	20%	30%	43%

Graphique 3 - Résultats aux évaluations de français des élèves de CM2 (2010)



21 - La totalité des pourcentages par indicateurs et par typologies d'enseignement est parfois supérieure à 100%. Ce dépassement s'explique probablement par le fait que les pourcentages communiqués par les écoles ont été arrondis au chiffre supérieur.

Graphique 4 - Résultats aux évaluations de français des élèves de CM2 (2010) par typologie d'enseignement en Catalogne du Nord



L'Éducation nationale considère que les élèves qui ont 66 % et plus de bonnes réponses ont des acquisitions très solides. D'après les résultats communiqués aux évaluations de français, ce serait le cas de 72 % des élèves de l'immersion privée laïque et de 47,6 % des élèves des classes bilingues publiques à parité horaire. Les taux de réussite sont dans les deux cas supérieurs à ceux des camarades des voies générales des écoles publiques accueillant une section bilingue (30,5). Les résultats sont également supérieurs à la moyenne du département des Pyrénées-Orientales (42 %) et de France (43 %). Par contre, dans ce même indicateur, les résultats de l'enseignement public par immersion (une seule école) sont comparativement inférieurs (30 %) en 2010.

Pour ce qui est de l'indicateur des élèves qui ont de bonnes acquisitions, c'est-à-dire parmi ceux qui obtiennent de 50 % à 66 % de bonnes réponses, on observe que le nombre d'élèves des classes immersives privées laïques (21,66 %) est inférieur aux pourcentages de toutes les autres typologies, ce qui semble logique étant donné le taux élevé de succès obtenu dans la catégorie des élèves ayant des acquisitions très solides (72,6 %). Là aussi, les pourcentages des sections bilingues publiques (30,28 %) sont significativement supérieurs à ceux des camarades des voies générales (24,73 %) mais quasiment équivalents à ceux des Pyrénées-Orientales (30 %), et de la Région Languedoc-Roussillon (30 %). Le pourcentage des élèves de l'enseignement public

par immersion (une seule école) ayant de bonnes acquisitions est ici significativement supérieur aux autres typologies puisque le taux atteint 55 % pour la même année 2010.

On trouve le pourcentage le plus élevé d'élèves ayant des acquisitions encore fragiles en français, c'est-à-dire ayant obtenu de 33 % à 50 % de bonnes réponses, dans les voies générales (26,36 %) des écoles accueillant des sections bilingues, et le plus faible dans l'école immersive publique (5 %) et les écoles privées laïques (6 %). Le pourcentage des sections bilingues publiques à parité horaire (17 %) est significativement inférieur à celui des camarades des voies générales (26,36 %) ainsi qu'à ceux des Pyrénées-Orientales, la Région Languedoc-Roussillon et la France.

Enfin, le taux de réussite de moins de 33 % de bonnes réponses correspond aux élèves ayant des acquisitions qui ne sont pas considérées comme suffisantes. Le pourcentage le plus élevé se trouve dans les voies générales (18,5 %) des écoles publiques intégrant une section bilingue suivies par l'enseignement public par immersion (une seule école), alors qu'en 2010 aucun élève n'apparaît dans cette catégorie dans l'enseignement par immersion du privé laïque. On en conclut que le pourcentage des élèves ayant des difficultés est comparativement inférieur dans les cursus bilingues publics (5,27 %) que dans les voies générales publiques (18,5 %), l'école immersive publique (10 %), ainsi qu'au niveau du département des Pyrénées-Orientales (7 %), de la Région Languedoc-Roussillon (6 %) et de la France (7 %).

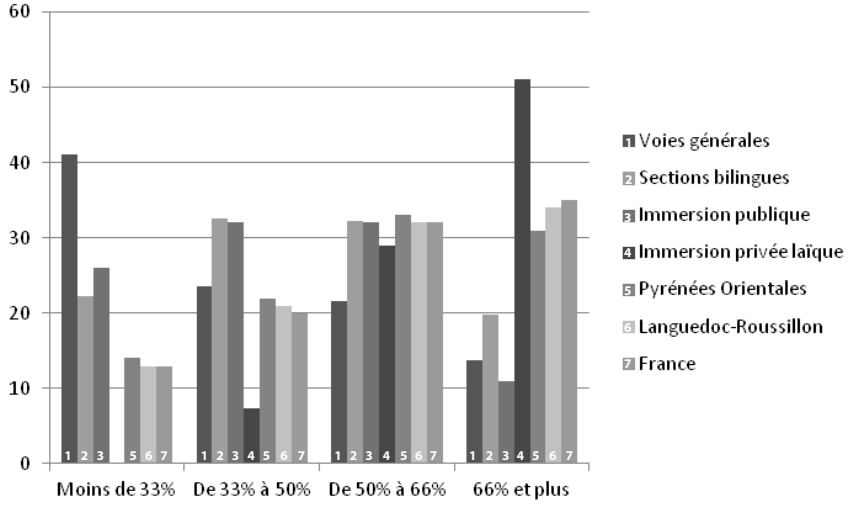
D'après les données, les résultats académiques en français des élèves des sections publiques bilingues à parité horaire ainsi que des écoles immersives des enseignements publics et privés laïcs sont significativement supérieurs aux résultats de leurs camarades des voies générales publiques. On y trouve les meilleurs résultats, en particulier dans les indicateurs des taux les plus élevés de bonnes réponses. Les élèves qui obtiennent les résultats les plus faibles sont presque trois fois moins nombreux dans les sections bilingues que dans les voies générales dans les mêmes écoles. L'enseignement en catalan – qu'il soit partiel ou total – non seulement ne comporterait aucun type de perte relative à la connaissance du français, mais au contraire augmente la compétence en français dans la mesure où à la fin de l'école primaire les élèves ayant majoritairement le français comme L1 obtiennent des résultats globalement supérieurs aux évaluations. Confortant les conclusions des évaluations basques, alsaciennes et bretonnes (Morgen, 2000), les résultats en français n'ont pas souffert de la présence du catalan au côté du français en tant que langue véhiculaire.

De la même manière, pour ce qui concerne les résultats de mathématiques, nous présentons les pourcentages globaux et le positionnement des élèves de CM2 aux évaluations par typologie d'enseignement (tableau 9, et graphiques 5 et 6) :

Tableau 9 - Résultats aux évaluations de mathématiques des élèves de CM2 (2010)[22]

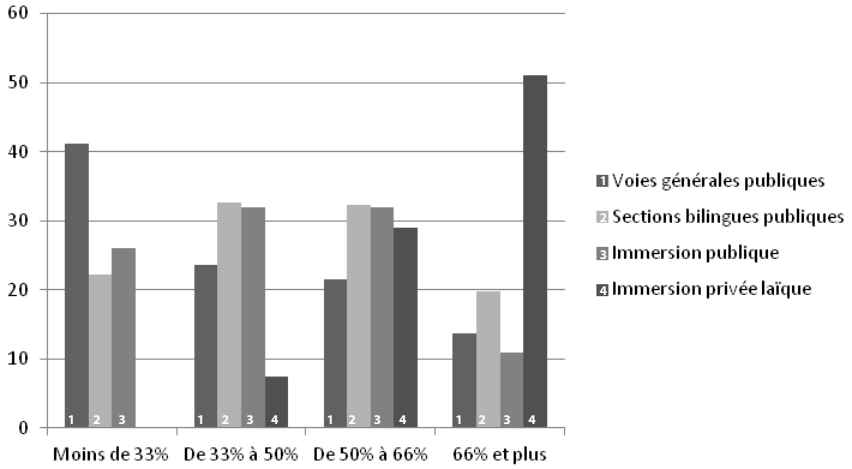
Mathématiques Taux de réussite	- de 33 %	de 33 % à 50 %	De 50 % à 66 %	66 % et +
Voies générales publiques	41,16 %	23,64 %	21,56 %	13,74 %
Sections bilingues publiques	22,2 %	32,6 %	32,22 %	19,76 %
École immersive publique	26 %	32 %	32 %	11 %
Écoles immersives privées laïques	0	07,41 %	29 %	51 %
Département des Pyrénées-Orientales	14 %	22 %	33 %	31 %
Région du Languedoc-Roussillon	13 %	21 %	32 %	34 %
France	13 %	20 %	32 %	35 %

Graphique 5 - Résultats aux évaluations de mathématiques des élèves de CM2 (2010)



22 - La totalité des pourcentages par indicateurs et par typologies d'enseignement est parfois supérieure à 100 %. Ce dépassement s'explique probablement par le fait que les pourcentages communiqués par les écoles ont été arrondis au chiffre supérieur.

Graphique 6 - Résultats aux évaluations de mathématiques des élèves de CM2 (2010) par typologie d'enseignement en Catalogne du Nord



D'après les résultats aux évaluations de mathématiques, les pourcentages des élèves des sections bilingues publiques ayant des acquisitions très solides en mathématiques avec 66 % et plus de bonnes réponses (19,76 %) sont clairement supérieurs à ceux des voies générales (13,74 %). Par contre, les résultats de l'année 2010 sont dans cet indicateur significativement inférieurs dans la seule classe immersive de l'enseignement public (11 %) et très inférieurs à ceux des écoles immersives privées laïques (51 %). Les résultats aux évaluations de mathématiques, comme pour le français, dans l'enseignement privé laïc sont clairement supérieurs à ceux des Pyrénées-Orientales (31 %), de la Région Languedoc-Roussillon (34 %) et de la France (35 %). Comparativement, pour l'année 2010 et d'après les données communiquées, le pourcentage des sections bilingues (19,76 %) et de la classe de CM2 de l'école immersive publique (11 %), toujours dans ce même indicateur seraient notablement inférieurs.

Parmi les élèves qui obtiennent de 50 % à 66 % de bonnes réponses, c'est-à-dire les élèves qui ont des acquisitions solides au lieu de très solides, les pourcentages des sections bilingues (32,22 %) et de l'enseignement par immersion publique (32 %) dépassent aussi clairement ceux des voies générales (24,87 %) et coïncident avec les pourcentages globaux au niveau des Pyrénées-Orientales (33 %), du Languedoc-Roussillon (32 %) et de l'ensemble de la France (32 %). En additionnant les pourcentages des deux indicateurs « de 50 % à 66 % » et « 66 % et plus », on arrive à un taux de 35,3 % pour les voies générales, à 43 % dans l'enseignement par immersion publique,

et enfin dans les sections bilingues publiques 51,98 % des élèves obtiennent plus de 50 % de bonnes réponses.

Alors que le pourcentage le plus élevé d'élèves ayant des acquisitions qui ne sont pas considérées suffisantes en mathématiques (moins de 33 %) se trouve dans les voies générales publiques (41,16 %), le pourcentage le plus élevé d'élèves qui obtiennent de 33 % à 50 % de bonnes réponses et pour qui les acquisitions sont considérées encore fragiles correspond aux sections bilingues (32,6 %) suivies par l'école immersive publique (26 %) et les voies générales (23,64 %). Il n'y a aucun élève dans les classes de CM2 de l'enseignement immersif privé laïque qui ait moins de 33 % de bonnes réponses. En additionnant les pourcentages des deux indicateurs « moins de 33 % » et « de 33 % à 50 % » on arrive à 64,8 % des élèves des voies générales, à 58 % d'élèves de CM2 de l'école immersive publique et à 54,8 % des élèves des sections bilingues publiques à obtenir moins de 50 % de bonnes réponses aux évaluations de mathématiques.

D'après les données, les résultats en mathématiques des élèves des classes bilingues et immersives sont nettement supérieurs à ceux des camarades des voies générales. Il y aurait aussi un nombre plus élevé d'élèves en grande difficulté en mathématiques dans les voies générales que dans les autres typologies d'enseignement, mais davantage d'élèves ayant des acquisitions encore fragiles dans les sections bilingues et dans la classe immersive de l'enseignement public.

Ainsi, les résultats démontrent que les élèves scolarisés dans les différentes typologies qui offrent un enseignement en catalan L2 obtiennent aux évaluations de français et de mathématiques de meilleurs résultats que les camarades ayant suivi leur scolarité uniquement en français. L'explication se trouve certainement dans l'hypothèse d'interdépendance linguistique formulée par Cummins dès 1979, dans le sens où les connaissances dans une langue sont bénéfiques à l'apprentissage d'une autre langue, à condition toutefois qu'il existe une exposition adéquate à la langue cible et la motivation pour l'apprendre. En mathématiques, coïncidant avec les résultats de l'enseignement bilingue français-allemand en Alsace (Académie de Strasbourg, 1997), nous retrouvons des résultats académiques supérieurs aussi bien dans l'enseignement partiel ou total des mathématiques en catalan démontrant une fois de plus que l'enseignement des mathématiques dans une autre langue de scolarisation que le français n'est pas préjudiciable à l'enseignement-apprentissage de la discipline, bien au contraire. Cependant,

l'analyse peut pointer une faiblesse dans l'enseignement des mathématiques étant donné que les résultats obtenus par l'ensemble des élèves des Pyrénées-Orientales, de la Région Languedoc-Roussillon et de la France sont supérieurs. La différence relevée entre les résultats des élèves de l'enseignement par immersion du privé laïc et ceux de l'enseignement public bilingue à parité horaire ainsi que des élèves de la classe de CM2 de l'enseignement public par immersion attire notre attention par son amplitude. Ce constat nous amène à réfléchir d'une part sur l'éventuelle influence de la quantité de l'*input* et d'autre part, au niveau méthodologique, sur la passation des consignes pendant les évaluations car il se peut qu'elle ait une incidence sur les résultats. Notons que les données chiffrées ont été présentées en fonction des pourcentages des bonnes réponses pour l'ensemble des activités et non par activité. Or, l'accès aux résultats par activité aurait peut-être permis une analyse plus fine et le repérage des activités bénéficiant davantage d'un enseignement-apprentissage en deux langues. Enfin, il convient de relativiser les résultats étant donné qu'il n'a pas été possible d'équilibrer les panels d'élèves représentés pour des raisons structurelles inhérentes aux différentes typologies d'enseignement. Malgré la rigueur de ce type d'évaluation, on ne peut pas faire l'économie d'un traitement comparatif qui prenne en compte les catégories socioprofessionnelles des parents des élèves évalués.

3.2-5.1.2. Catégories socioprofessionnelles des parents

On a utilisé pour constater l'origine sociale des parents d'élèves le premier niveau de la nomenclature utilisée depuis 1982 par l'Institut national de la statistique et des études économiques, sans s'interroger sur l'adéquation d'une telle nomenclature à la société actuelle. Les catégories socioprofessionnelles (CSP) se déclinent de la manière suivante :

1. les agriculteurs exploitants : secteur primaire ;
2. les artisans, commerçants et chefs d'entreprises ;
3. les cadres, professions intellectuelles supérieures ;
4. les professions intermédiaires ;
5. les employés ;
6. les ouvriers ;
7. les retraités ;
8. les autres personnes sans activité professionnelle.

Tableau 10 - Catégories socioprofessionnelles des parents d'élèves de CM2 (2010) par école et par section

Écoles publiques	Général			Bilingues à parité horaire	
	CSP	nb	%	nb	%
Circonscription de Prades					
FONT-ROMEU	SR				
PRADES	1	1	01,56	0	0
	2	11	17,18	0	0
	3	6	09,37	14	21,87
	4	16	25	14	21,87
	5	15	23,43	3	04,68
	6	5	07,81	3	04,68
	7	0	0	0	0
	8	10	0,15	6	09,37
	R	*64*		*40*	
	A	*44*		*20*	
ANGOUSTRINE*	1	0	0	0	0
	2	1	10	0	0
	3	1	10	0	0
	4	1	10	1	100
	5	1	10	0	0
	6	3	30	0	0
	7	0	0	0	0
	8	3	3	0	0
	R	*10*		*1*	
	A	*5*		*2*	
Circonscription du Littoral					
CABESTANY	1	1	02,27	1	02,32
	2	2	04,54	3	06,97
	3	2	04,54	4	09,30
	4	4	09,09	2	04,65
	5	20	45,45	29	67,44
	6	6	13,6	0	0
	7	1	02,27	0	0
	8	8	18,18	4	09,30
	R	*44*		*43*	
	A	*24*		*23*	
ELNE	SR				

Circonscription du Ribéral					
ILLE	SR				
Circonscription de Perpignan Nord					
RIVESALTES	1	3	04,5	1	02,32
	2	5	07,57	7	16,27
	3	4	06,06	4	09,30
	4	7	10,6	15	34,88
	5	16	24,24	10	23,25
	6	16	24,24	2	04,65
	7	1	01,51	0	0
	8	14	21,21	4	09,30
	R	*66*		*43*	
	A	*41*		*24*	
Circonscription de Perpignan Sud					
PERPIGNAN 1	SR				
Circonscription de Perpignan Ouest					
PERPIGNAN 2	SR				
Circonscription de Céret					
LE PERTHUS	SR				
CÉRET	1	2	03,57	0	0
	2	4	07,14	3	06,52
	3	8	14,28	11	23,91
	4	12	21,42	8	17,39
	5	6	10,71	8	17,39
	6	10	17,85	9	19,56
	7	2	03,57	0	0
	8	12	21,42	7	15,21
	R	*56*		*46*	
	S	*31*		*24*	
Nbre de réponses	**240**			**173**	
Nbre d'élèves	**145**			**93**	

* Les données communiquées par l'école d'Angoustrine étant de l'année scolaire 2010-2011, elles ne seront pas comptabilisées dans le calcul des pourcentages des CSP de l'année scolaire 2009-2010.

École immersive publique			
	CSP	Nbre	%
Circonscription du Ribéral			
PERPIGNAN	1	0	0
	2	3	06,96
	3	8	18,60
	4	7	16,27
	5	21	48,83
	6	2	04,65
	7	0	0
	8	2	04,65
	R	*43*	
	A	*?*	
Nbre réponses		43	
Nbre élèves		?	

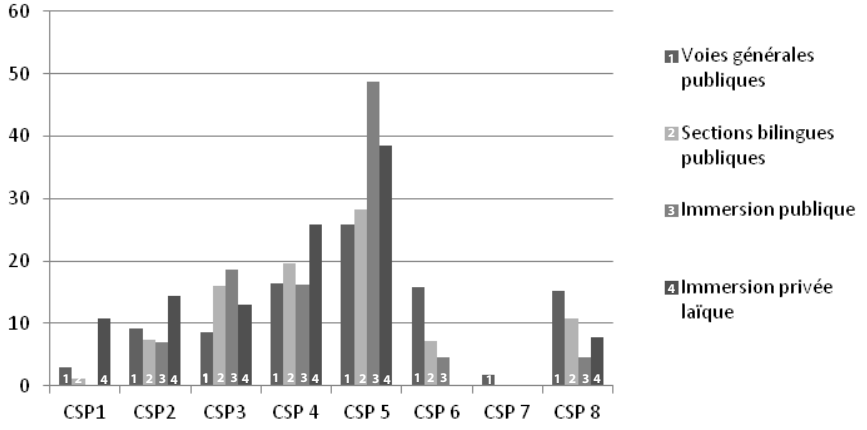
Écoles immersives privées laïques			
	CSP	Nbre	%
Circonscription de Perpignan Sud			
PERPIGNAN a	SR		
PERPIGNAN b	SR		
NYLS	1	1	14,28
	2	1	14,28
	3	0	0
	4	2	28,57
	5	3	42,85
	6	0	0
	7	0	0
	8	8	0
	R	*7*	
	A	*4*	
Circonscription du Soler			
LE SOLER	1	1	0,769
	2	1	07,69
	3	1	07,69
	4	3	23,07
	5	6	46,15
	6	0	0
	7	0	0
	8	1	07,69
	R	*13*	
	A	*7*	
Circonscription de Prades			
CALDEGAS	SR		
PRADES	1	2	10,52
	2	4	21,05
	3	6	31,57
	4	1	05,26
	5	5	26,31
	6	0	0
	7	0	0
	8	3	15,78
	R	*19*	
	A	*11*	
Circonscription du Ribéral			
SR			
Nbre réponses		39	
Nbre réponses		22	

Afin de faciliter la comparaison des catégories socioprofessionnelles par typologie d'enseignement, les données ont été synthétisées dans le tableau 11 et le graphique 7.

Tableau 11 - CSP des parents d'élèves de CM2 (2009-2010) par typologie d'enseignement en Catalogne du Nord

Écoles publiques				Écoles privées laïques
CSP	Voies générales	Sections bilingues	École immersive	
1	*2,97*	01,16	0	10,83
2	*9,10*	07,44	06,97	14,34
3	*8,56*	16,09	18,60	13,08
4	*16,52*	19,69	16,27	25,82
5	*25,95*	28,19	48,83	38,43
6	*15,87*	07,22	04,65	0
7	*1,83*	0	0	0
8	*15,24*	10,79	04,65	07,82

Graphique 7 - CSP des parents d'élèves CM2 (2009-2010) par typologie d'enseignement en Catalogne du Nord



Afin de mieux contextualiser les résultats et à titre indicatif, nous présentons aussi les CSP de la population des Pyrénées-Orientales, de la Région Languedoc-Roussillon et de la France dans le tableau 12 :

Tableau 12 - Répartition de la population des moins de 15 ans selon la catégorie socioprofessionnelle en 2008

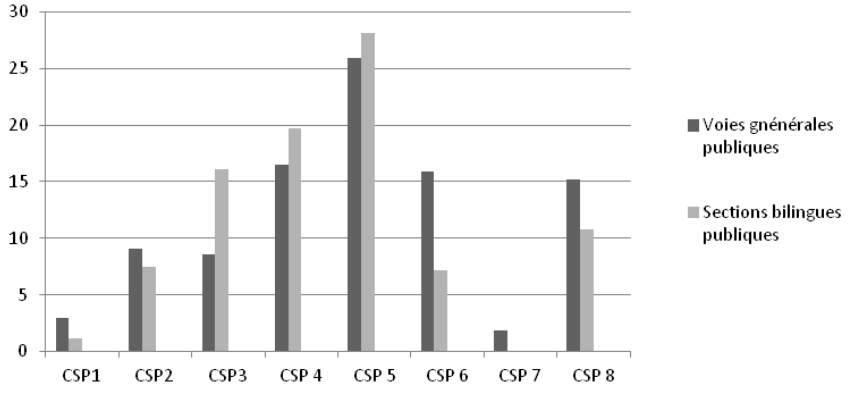
CSP		Pyrénées-Orientales	Languedoc-Roussillon	France
1	agriculteurs exploitants	1,0 %	1,2 %	1,0 %
2	artisans, commerçants et chefs d'entreprise	4,3 %	4,2 %	4,3 %
3	cadres et professions intellectuelles supérieures	4,8 %	6,2 %	8,5 %
4	professions intermédiaires	11,1 %	12,4 %	13,8 %
5	employés	16,2 %	16,3 %	16,7 %
6	ouvriers	11,4 %	11,2 %	13,7 %
7	retraités	32,9 %	29,2 %	25,9 %
8	autres personnes sans activité professionnelle	18,3 %	19,2 %	17,2 %

Source : Insee – RGP 2008.

À la lecture de ces informations, le pourcentage des CSP considérées plus élevées dans les Pyrénées-Orientales est notablement inférieur à celui de l'ensemble de la France et présente une différence significative à la baisse avec les pourcentages de la région Languedoc-Roussillon. On remarque aussi que le pourcentage des retraités est considérablement plus important aussi dans la population des Pyrénées-Orientales qu'au niveau étatique.

L'analyse s'intéresse aussi aux différences entre les pourcentages des CSP dans les combinaisons de typologies suivantes :
• sections bilingues à parité horaire et voies générales de l'enseignement public ;
• sections bilingues à parité horaire de l'enseignement public et enseignement par immersion du privé laïc ;
• sections bilingues à parité horaire et école immersive de l'enseignement public ;
• école immersive de l'enseignement public et enseignement par immersion du privé laïc.

Graphique 8 - CSP des parents d'élèves de CM2 (2009-2010) des voies générales et des sections bilingues dans l'enseignement public en Catalogne du Nord



La comparaison des CSP des parents des élèves des classes de CM2 bilingues à parité horaire et des voies générales de l'enseignement public permet de constater que :

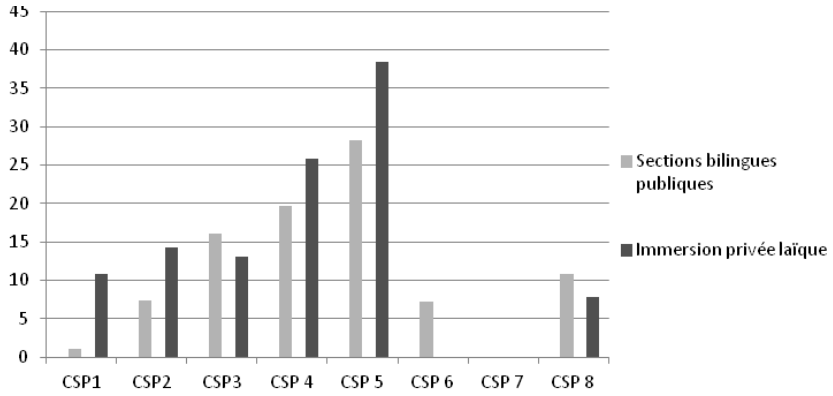
• le pourcentage des parents de la catégorie 3 (les cadres et professions intellectuelles supérieures) de l'enseignement bilingue correspond quasiment au double de celui des parents de la voie générale ;

• le pourcentage de la catégorie 6 (les ouvriers) de la voie générale (15,87 %) atteint le double du pourcentage des sections bilingues dans la même catégorie (07,22 %) ;

• le nombre des parents comptabilisés dans la catégorie 8 (autres personnes sans activité professionnelle) est plus élevé dans la voie générale (15,24 %) que dans les sections bilingues (10,79 %).

L'analyse des données constate que si l'enseignement bilingue attire des parents issus de toutes les CSP – à l'exception des retraités (CSP 7) – il attire davantage les catégories socioprofessionnelles considérées plus élevées.

Graphique 9 - CSP des parents d'élèves de CM2 (2009-2010) des enseignements bilingues publics à parité horaire et par immersion du privé laïc en Catalogne du Nord



Le graphique 9 met aussi en évidence quelques différences entre les CSP des parents des sections bilingues à parité horaire de l'enseignement public et des écoles immersives du privé laïc :

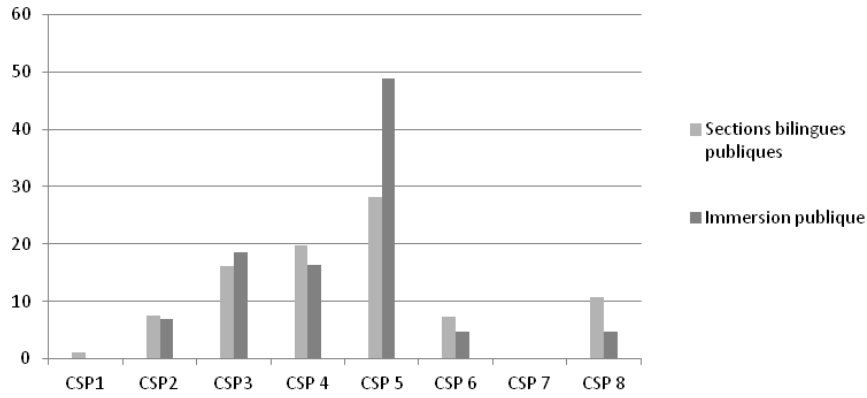
• Le pourcentage des parents issus de la catégorie 3 (les cadres et professions intellectuelles supérieures) dans l'enseignement bilingue (16,09 %) est sensiblement supérieur à celui de l'enseignement par immersion du privé laïc (13,08 %).

• La catégorie 6 (les ouvriers) n'est pas présente parmi les parents de CM2 de l'enseignement du privé laïc alors que le pourcentage atteint 07,22 % dans les sections bilingues publiques.

• Les artisans, commerçants et chefs d'entreprise (CSP 2), les professions intermédiaires (CSP 4) et les employés (CSP 5) sont significativement plus nombreux dans l'enseignement par immersion du privé laïc (14,34 % ; 25,82 % ; 38,43 % respectivement) que dans les sections bilingues publiques (07,44 % ; 16,69 % ; 28,19 % respectivement).

D'une manière générale, le constat est que l'enseignement par immersion du privé laïc semble attirer plus particulièrement des parents des catégories socioprofessionnelles considérées moyennement élevées que les sections bilingues publiques.

Graphique 10 - CSP des parents d'élèves de CM2 des enseignements publics bilingues à parité horaire et par immersion en Catalogne du Nord



De la même manière dans l'enseignement public, la comparaison des CSP entre les parents de l'enseignement bilingue à parité horaire et ceux de l'école immersive permet de mettre en lumière certaines spécificités (graphique 10).

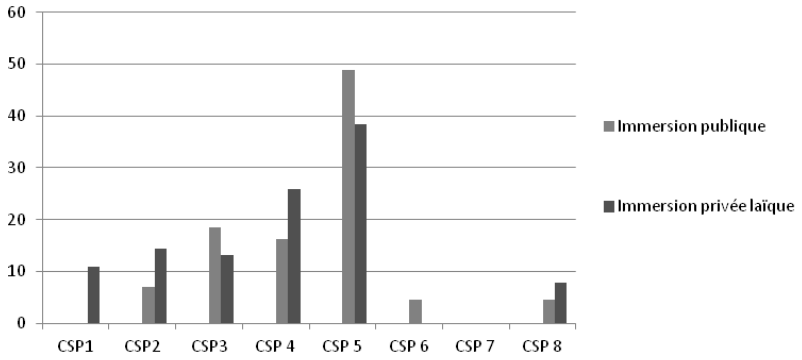
• Le pourcentage des cadres et professions intellectuelles supérieures (CSP) est sensiblement supérieur à l'école publique immersive : 18,60 % dans la classe de CM2 de l'école immersive publique et 16,09 % pour les classes de CM2 des sections bilingues.

• La présence des employés (CSP 5) dans l'enseignement public par immersion est notablement supérieure à celle des sections bilingues publiques : 48,83 % et 28,19 % respectivement.

• Le pourcentage des ouvriers (CSP 6) est sensiblement inférieur dans l'enseignement par immersion de l'école publique que dans les cursus bilingues : 04,65 % et 07,22 % respectivement.

Ainsi, l'étude pointe que le pourcentage des parents dont les CSP sont considérées plus élevées est plus important dans l'école publique offrant un enseignement par immersion que dans l'enseignement bilingue à parité horaire également public.

Graphique 11 - CSP des parents d'élèves de CM2 (2009-2010) des enseignements par immersion du public et par immersion du privé laïc en Catalogne du Nord



Enfin, la comparaison entre les CSP des parents d'élèves de l'enseignement par immersion du public et du privé laïc nous amène à faire les remarques suivantes :
• La part des cadres et des professions intellectuelles supérieures est plus élevée dans l'enseignement par immersion public (18,60 %) que privé laïc (13,08 %).
• La catégorie 6 des ouvriers n'est pas représentée dans l'enseignement par immersion privé laïque alors qu'elle atteint 4,65 % dans la seule école publique qui propose un enseignement par immersion.
• Alors que l'enseignement par immersion du privé laïc accueille des enfants dont les parents appartiennent à la catégorie 1 (agriculteurs exploitants) en raison de l'emplacement de certaines de ses écoles dans des zones rurales, l'immersion publique n'a aucun représentant dans cette catégorie étant donné que l'école se situe au coeur de la ville de Perpignan.
• La part des employés (CSP 7) est plus présente dans l'immersion publique alors que les professions intermédiaires (CSP 5) le sont davantage dans l'immersion du privé laïc.

On en conclut que les catégories considérées plutôt élevées sont plus présentes dans l'enseignement par immersion public et du privé laïc que dans les sections bilingues et les voies générales de l'enseignement public, avec toutefois une présence des cadres et des professions intellectuelles supérieures légèrement plus importantes dans l'école immersive publique. On observe aussi que l'emplacement des écoles a une incidence sur la présence ou pas de certaines catégories, en particulier la part d'agriculteurs exploitants et d'ouvriers.

De ce fait, certaines différences constatées peuvent être imputables – tout au moins en partie – à l'implantation géographique.

La part plus importante de parents d'élèves issus des CSP considérées plus élevés dans les classes bilingues et immersives nous amène alors à relativiser quelque peu les résultats académiques supérieurs de ces sections ou écoles. D'autres paramètres devraient aussi être pris en compte dans l'analyse des résultats tels que le nombre d'enfants qui présentent des difficultés d'apprentissage, le type de pédagogie et les effectifs. D'après une enquête menée auprès de 37 élèves de CE2 en Alsace, les résultats aux évaluations de français et de mathématiques (Académie de Strasbourg, 1996)[23] des élèves des cursus bilingues seraient aussi supérieurs à ceux de leurs camarades. En Catalogne du Nord, contrairement aux résultats globaux de l'école alsacienne, les résultats en mathématiques se révélèrent inférieurs à la moyenne nationale. Une des hypothèses qui pourrait expliquer ces résultats serait que dans les Pyrénées-Orientales le choix a été fait d'ouvrir des sections bilingues de préférence dans les écoles des quartiers défavorisés. Il s'agit – grâce au projet bilingue – d'attirer des familles des quartiers résidentiels au niveau socioéconomique plus élevé et favoriser ainsi la mixité sociale. D'après la Commission académique d'évaluation de l'enseignement des langues (Académie de Strasbourg, 1997), l'origine sociale des élèves des classes bilingues publiques alsaciennes serait comparable à celle des classes des voies générales. Il est important de rappeler que les résultats de l'étude catalane que nous proposons se basent sur une seule année, 2010. Un suivi des résultats d'une même promotion d'élèves sur plusieurs années permettrait une étude fine de l'évolution des différents profils d'élèves en classe bilingue, immersive et unilingue afin de vérifier si l'enseignement en L2 est bénéfique à tous les élèves.

23 - Contrairement aux résultats des évaluations de français de CM2 (2009-2010) en Catalogne du Nord, les résultats des élèves de CE2 bilingues et de la voie générale des écoles alsaciennes intégrant une section bilingue ont été légèrement inférieurs à la moyenne étatique (Académie de Strasbourg, 1996)

4-
Conclusion et perspectives : quel avenir pour l'enseignement bilingue et par immersion ?

Les conclusions de l'étude de terrain et des connaissances que nous avons en qualité de membre de la communauté linguistique et professionnelle de la Catalogne du Nord permettent de formuler quelques conclusions et perspectives d'évolution.

4.1- POUR DES MODALITÉS QUI GARANTISSENT LA BILINGUALITÉ DES ENSEIGNANTS

Sans avoir la prétention de clore le débat sur le choix de la modalité, nous proposons un fonctionnement qui se voudrait en adéquation avec les besoins des élèves de primaire de la Catalogne du Nord et qui essaye de prendre en considération les différents points de vue. L'analyse du point de vue des acteurs qui font vivre la modalité un maître-une langue et un maître-deux langues nous amène à nous demander si finalement plus que le choix de la modalité ce ne serait pas la qualité des interventions et l'attitude des enseignants qui feraient le succès (ou l'échec) de l'enseignement en deux (ou trois) langues. Chacune des modalités exige de la part de l'enseignant de la rigueur dans le respect du temps de l'enseignement-apprentissage en catalan. Cette rigueur est aussi nécessaire dans la gestion de l'alternance des langues afin de ne pas réduire celle-ci à une stratégie d'évitement qui la réduirait à l'emploi du français à la moindre difficulté de compréhension.

Alterner les langues ne veut pas dire non plus les « mélanger ». En résumé, ce qui est en train de se jouer c'est de « reconnaître et cultiver la compétence bilingue de l'individu tout en le préparant à affronter des tâches sociales [...] souvent monolingues » (Gajo, 2008). Les différentes typologies de l'alternance (macro-/meso-/micro-alternance) demandent un haut degré de « didacticité » indépendamment de la modalité d'organisation. Brohy (2004), au cours de journées d'étude sur l'enseignement bilingue, expliqua comment à Samedan (Suisse), tout en pratiquant le principe « un maître-une langue », chaque enseignant référent peut utiliser malgré tout l'autre langue. D'après cette spécialiste du plurilinguisme, il ne faudrait pas cantonner les enseignants à un système avec une stricte séparation des langues. Plus qu'aux avantages attribués à telle ou telle modalité, les progrès des élèves seraient dus à l'exigence constante et aux gestes professionnels de l'enseignant ainsi qu'à l'implication de la communauté éducative pour que les possibilités d'utilisation de la langue cible puissent aller au-delà de l'espace classe.

Un autre paramètre qui pourrait jouer un rôle dans le choix de la modalité est celui de l'âge, associé à la quantité et la qualité de l'*input*. Ainsi, la proposition qui cumulerait les avantages des deux modalités pourrait passer par une organisation en fonction de l'âge des enfants. Si, comme observent les conseillers pédagogiques, le degré d'interaction en catalan semble plus élevé dans les classes qui fonctionnent selon la modalité un maître-une langue, alors nous pourrions envisager de réserver cette modalité aux enfants les plus jeunes (3-7 ans), étant donné qu'elle apparaît d'un point de vue pragmatique comme celle qui est le mieux placée pour garantir le temps d'exposition en langue catalane. Pour ce qui est des bénéfices attribués par les professionnels à l'identification, il faudrait se montrer prudent étant donné que ce principe est de plus en plus remis en question par les chercheurs (Causa, 2002) et qu'il n'a pas été vérifié que le principe d'identification en contexte scolaire (un maître-une langue) effectivement accélérait le processus de production. Au cycle 3, le modèle d'enseignant plurilingue unique apparaît plus adapté si l'on considère qu'à partir de 8 ans l'enfant est plus sensible à la notion de contrat pédagogique. C'est aussi un âge plus propice à la réflexion interlinguistique en deux (ou trois) langues puisque selon Petit (2001) à partir de 7-8 ans l'enfant accède au stade du développement cognitif appelé stade de l'intelligence opératoire. Un des faits déterminants de cette évolution serait l'émergence progressive du concept de règle.

Au-delà du choix de la modalité, la compétence plurilingue de l'élève pourra difficilement être garantie si l'enseignant ou le binôme d'enseignants (le référent en français et le référent en catalan) ne sont pas compétents dans les deux langues. Le maître doit pouvoir valoriser et tirer profit des ponts entre les langues et des remarques contrastives faites par les élèves. De plus, au niveau cognitif, la bilingualité des enseignants permet de bâtir des séquences en deux langues de façon à ce que la construction des concepts bénéficie de l'association des deux langues. Selon Gajo cité par Tschoumy (2008 : 17), « par le détour de la L2, l'apprenant ne peut plus se fier à une perception superficielle et, par défaut, se fabrique une meilleure auto-construction ».

Il est difficile d'apporter une réponse définitive à la problématique un maître-une langue ou un maître-deux langues parce que, dans l'intérêt de l'enfant, la réponse ne peut pas être ni dogmatique ni intéressée. La réponse doit forcément être professionnelle, une professionnalisation qui n'a pas peut-être intégré suffisamment dans sa formation la didactisation de l'alternance codique au sein des modalités d'enseignement. Il ne faudrait pas cependant que cette didactisation nous amène à travailler davantage la capacité des élèves à faire des activités scolaires en deux langues plutôt que la capacité à communiquer en contexte scolaire, avec le risque d'évacuer l'aspect culturel, affectif et peut-être même motivationnel. Bien que nous n'ayons pas traité cet aspect, la motivation pour l'apprentissage du catalan dans le contexte sociolinguistique de la Catalogne du Nord et les représentations qu'ont les élèves de la langue et de la culture catalanes sont des aspects cruciaux qui vont déterminer l'utilisation que fera l'enfant de la langue. Il ne faudrait pas que l'enseignement en catalan fasse de l'appropriation de la langue catalane un objet d'apprentissage associé à un autre, au lieu de la considérer comme un outil de communication. Il y a alors le danger de réduire l'utilisation véhiculaire de la langue catalane à un usage scientifique uniquement, c'est-à-dire pour accéder à des savoirs disciplinaires, et de ne pas prendre suffisamment en compte l'utilisation pratique de la langue, c'est-à-dire celle qui permet de résoudre des questions de la vie quotidienne de l'élève : l'élève est alors capable d'utiliser la langue dans un contexte académique, mais pas dans des échanges conversationnels (Nussbaum & Unamuno, 2006).

4.2- UNE ÉCOLE MULTILINGUE POUR DES ÉLÈVES PLURILINGUES

Les perspectives d'évolution des enseignements bilingues à parité horaire et par immersion misent sur un enseignement désormais plurilingue qui prenne en considération en plus du français et du catalan la langue étrangère.

Ce serait certainement une erreur que d'ignorer les recommandations du Conseil de l'Europe favorables à une politique linguistique qui intègre les langues régionales et minoritaires, et à l'apprentissage de trois langues avant 12 ans. L'enseignement en France devrait être capable de concilier ces deux exigences. Dans une Europe pluriculturelle, les décideurs devraient donner les moyens à l'école d'enseigner trois langues de la même manière que celle-ci essaye de donner les moyens d'apprendre à lire et à écrire à tous les élèves. Le discours plurilingue gagne du terrain sur le « tout anglais », parce que si ne pas connaître l'anglais peut s'avérer un handicap, connaître uniquement l'anglais l'est chaque fois davantage.

Nous n'y arriverons pas sans l'expérience de l'enseignement bilingue et par immersion. Il ne s'agit plus de convaincre de l'efficacité de l'enseignement bilingue, mais d'inciter les autorités et les conseils d'école à ouvrir des classes plurilingues. L'enseignement en L2, le catalan, et la L3, la langue étrangère ne pourra pas être développée sans l'adhésion des enseignants, et pour cela il est nécessaire qu'ils soient solidement formés aussi bien en langues qu'à la didactique du plurilinguisme. Nous pouvons mentionner l'initiative d'une équipe d'enseignants (étiquetés) bilingues français-catalan et monolingues français – mais de fait tous plurilingues – qui expérimentent l'intégration d'une troisième langue (le castillan ou l'anglais) en qualité d'objet d'étude dans un contexte transfrontalier et avec un public multilingue (français, catalan, castillan principalement) de part et d'autre de la frontière interétatique. L'objectif de cette école du Perthus est de développer la compétence plurilingue de ses élèves. Alors que le français et le catalan sont les langues véhiculaires pour tous les élèves jusqu'à la fin du cycle 3, la langue dite étrangère est étudiée en qualité de discipline (École transfrontalière multilingue du Perthus, 2010). Il est fort probable que l'équipe enseignante sera rapidement confrontée à l'intensité de l'utilisation de la langue étrangère étant donné que l'horaire de la discipline langue à l'école élémentaire est de 54 h par an. Or, comme cela a été dit dans la partie théorique de notre recherche, l'avancement de l'âge d'apprentissage scolaire qui ne comporte pas, au minimum, une intensité d'exposition à la langue supérieure à

ce qu'elle est aujourd'hui ne produit pas des effets significatifs dans l'apprentissage. Une heure et demie par semaine garantit peu de résultats au-delà d'une motivation initiale et une sensibilisation à la langue étrangère. Nous avons vu aussi qu'il y avait un grand consensus entre les spécialistes pour dire que la meilleure façon d'apprendre des langues n'était pas d'ajouter des heures d'enseignement en langue, mais d'en faire une utilisation instrumentale de façon à garantir un temps d'exposition et des possibilités suffisantes d'utilisation dans des échanges significatifs (Muñoz, 2004).

Le deuxième argument est plus pragmatique et en relation avec les motivations des familles. Comme les données nous l'ont indiqué, 70 % des parents inscrivent leurs enfants dans les sections bilingues ou les écoles immersives pour une autre raison que la transmission du catalan – 24 % d'entre eux pour les valeurs et les compétences du plurilinguisme. De ce fait, il n'est pas garanti que les parents d'élèves maintiennent ce choix à partir du moment où l'école publique sera en mesure de leur offrir un enseignement bilingue à parité horaire ou par immersion avec l'anglais ou le castillan. Ainsi, si des mesures pour faire évoluer l'enseignement en catalan ne sont pas prises, cette réalité pourra être fort préjudiciable à sa transmission en Catalogne du Nord. Si l'école veut continuer à être un des instruments de sa revitalisation, il semble nécessaire d'anticiper la demande sociale de formation en langue étrangère et l'associer à l'enseignement en catalan. Les enseignements bilingues à parité horaire et par immersion devraient être les premiers à miser en faveur d'une école plurilingue qui garantisse l'apprentissage du catalan, langue propre à la Catalogne du Nord. De plus, les classes sont de fait déjà multilingues si l'on considère que selon nos données 29,09 % des élèves de CM2 de l'enseignement bilingue ou par immersion sont en contact avec une autre langue que le français dans le contexte familial (10,90 % avec le catalan et 18,19 % avec une autre langue). L'école plurilingue doit trouver la manière de valoriser le répertoire linguistique individuel de ces élèves. La langue dite étrangère ne serait pas alors perçue comme un danger pour l'enseignement du catalan mais au contraire comme un atout au service d'une compétence multiple et complexe dans un contexte nord-catalan, transfrontalier et européen.

Notre propos n'est pas aujourd'hui de définir quelle serait la proportion de l'horaire réservé à l'utilisation de chaque langue comme médium, mais il est fort probable que pour y arriver l'institution doive accepter de diminuer la langue la plus présente socialement, c'est-à-dire le français.

Les études qui montrent que la langue socialement plus présente ne souffre pas d'un enseignement dans une autre langue, mais qu'au contraire elle bénéficie d'un retour réflexif sur la L1 où en optimise son fonctionnement, ne manquent pas (Gajo, 2008) : les études canadiennes (Peal & Lambert, 1962 ; Lambert & Trucker, 1972), catalanes en Espagne (Vila, 2010), alsaciennes (Académie de Strasbourg, 1996), basques (Muñoz, 1999) et bretonnes (Académie de Rennes, 2010) et autres. Ainsi, le temps d'enseignement en catalan, langue cible, devrait atteindre un minimum de 50 % du temps scolaire. Pour la langue considérée étrangère, l'idéal serait une incorporation précoce de son utilisation véhiculaire avec une méthodologie de l'enseignement-apprentissage intégré de la langue et des contenus qui pourrait se situer aux alentours de 25 % du temps d'enseignement (Pasqual, 2011). Nous ne pourrons pas faire l'économie d'un traitement intégré des langues et d'un traitement intégré de la langue aux contenus. La didactique du plurilinguisme demande un travail d'investigation qui associe des spécialistes de la didactique des langues et des spécialistes de la didactique des disciplines avec l'objectif de publier des ressources plus adaptées à l'enseignement en plusieurs langues.

Le bon fonctionnement des groupes de discussion a mis en évidence la nécessité d'offrir aux enseignants un espace pour réfléchir à leurs pratiques personnelles. L'analyse des entretiens a révélé une vision traditionnelle de l'enseignement des langues qui semble trouver ses origines dans le vécu d'élève des professeurs des écoles. Le rôle des formations initiale et continue apparaît alors fondamental pour faire évoluer les représentations et les pratiques. Une solide formation à la didactique du plurilinguisme est indispensable pour actualiser les diverses théories de l'apprentissage de langues secondes – et très spécialement la théorie socioculturelle – afin d'améliorer l'utilisation interactive des langues.

Les différentes expériences d'enseignement plurilingue dans le monde (Espagne, Luxembourg, Pologne, etc.) peuvent alimenter ce nouveau projet d'enseignement plurilingue adapté à la spécificité de la Catalogne du Nord. Au Pays Basque autonome, où l'enseignement du basque est bien implanté, de plus en plus d'écoles considèrent nécessaire la formation d'élèves plurilingues compétents dans d'autres langues de communication internationale et essayent d'adapter leur enseignement à cet objectif. Certaines écoles ont introduit l'anglais depuis la maternelle, d'autres ont programmé un enseignement des disciplines dites non linguistiques en trois langues, basque, anglais et castillan (Cenoz, 2005). En Catalogne, il existe aussi des expériences d'enseignement plurilingues tel que le projet intégré de l'école primaire *Vila Olímpica* de

Barcelone. Le travail en catalan, castillan et anglais sont les axes qui vertèbrent l'apprentissage des contenus des disciplines du curriculum, en particulier celui des mathématiques et de la découverte du monde. Le projet plurilingue des écoles de la Catalogne du Nord ne pourra pas se calquer de toute évidence exactement sur ces expériences étant donné que la situation sociolinguistique du Pays Basque et de la Catalogne en Espagne diffèrent de celle de la Catalogne du Nord, et que le statut du catalan en France n'est pas comparable au statut du basque ou du catalan de l'autre côté de la frontière étatique.

Enfin, nous avons constaté le manque d'outils pour évaluer les acquisitions en catalan. L'évaluation institutionnelle de l'enseignement bilingue ne devrait pas se limiter aux évaluations de français et de mathématiques en fonction du nombre de réponses justes ou pas à un moment donné de l'année. Nous serions favorables à une évaluation de l'utilisation de la langue catalane dans le cadre d'un continuum au service de tâches reliées aux disciplines dites non linguistiques. Dans ce sens, les outils proposés par le Conseil de l'Europe (comme *Mon premier portfolio européen des langues)*, l'étude de Martyniuk, Fleming, Noijons (Conseil de l'Europe, 2007), ainsi que les outils utilisés par la *Generalitat de Catalunya* pour évaluer les compétences des primo-arrivants seraient une base de réflexion pour construire un instrument d'évaluation plus adapté. La recherche devra réfléchir à la meilleure façon de prendre en compte l'évaluation des différentes composantes de la compétence plurilingue de l'élève afin de les valoriser.

Les perspectives d'évolution et les actions de recherche qu'offre l'enseignement désormais plurilingue sont riches. Un enseignement inclusif dans lequel les langues dites régionales jouent un rôle central serait très bénéfique à la construction d'une culture commune. Le développement du plurilinguisme en Catalogne du Nord dans une Europe des régions ne découle pas uniquement d'une nécessité fonctionnelle mais aussi d'une composante démocratique plus que jamais essentielle.

> Pour cela, et contrairement au souhait que je formulais pour la religion, séparer la linguistique de l'identitaire ne me paraît pas ni envisageable ni bénéfique. La langue a vocation à demeurer le pivot de l'identité culturelle, et la diversité linguistique le pivot de toute diversité. (Maalouf, 1998 : 154)

ENSENYAMENT DEL CATALÀ I PLURILINGÜISME

Prefaci

Luci Nussbaum
Professora de didàctica de les llengües,
Universitat Autònoma de Barcelona

En el conjunt de fenòmens que abasten el que s'anomena globalització, les llengües ocupen un lloc prominent en l'articulació (harmònica o no) entre el que és de l'ordre global i el que és de l'ordre local. El multilingüisme social – coincidència de diverses llengües en un territori – és un fet que sovint crea tensions en les pràctiques comunicatives i polèmiques en les polítiques, de les quals no n'està exclosa l'escola. Es tracta doncs d'un fenomen controvertit que pren dimensions diverses. Així la defensa de les llengües hegemòniques es justifica com un capital que permet la comunicació en una única llengua entre persones que procedeixen d'horitzons i cultures diferents; aquesta és la ideologia globalitzadora que imposa l'anglès a totes les escoles del món. Així mateix, les llengües oficials de la Unió Europea són presentades, en els estats on són llengua oficial, com a valors essencials, representatius de la diversitat lingüística d'Europa, que cal protegir per aturar l'ús generalitzat de l'anglès com a llengua internacional. Per això, el Consell d'Europa recomana la fórmula 1 (la llengua oficial de l'Estat) + 2 (llengües oficials a la Unió Europea), de manera a fomentar una ciutadania capaç d'emprar la llengua oficial d'un dels estats i una altra llengua europea, a més de l'anglès. Ara bé, en molts països, existeixen també les anomenades, per algunes persones, llengües regionals o llengües autòctones i, per d'altres persones, llengües pròpies. Aquestes llengües són reclamades també per sectors de la població com a llengües d'escolarització, entenent que constitueixen no només un patrimoni cultural que cal preservar, sinó també un mitjà de comunicació específic.

Cal afegir, així mateix, les reivindicacions dels col·lectius procedents de la immigració i de la mobilitat internacional respecte de l'ensenyament de les seves llengües d'origen.

D'aquest panorama, succintament exposat, se'n desprèn que el multilingüisme és un fenomen social complex, en el qual poden confluir diferents visions i ideologies, en una gradació que va des de la defensa aferrissada de la diversitat lingüística fins les concepcions homogeneïtzadores de la societat, arrelades en la vella idea del segle XIX "un Estat-una llengua" i en la defensa d'una "llengua comuna" per a cada país.

En el camp educatiu, també s'observen visions a vegades oposades. D'una banda, encara preval la idea segons la qual quan un infant aprèn diverses llengües, acaba per no dominar-ne cap; aquesta idea sol acompanyar-se de consideracions sobre quines llengües cal ensenyar i sobre quines són supèrflues. D'altra banda, el plurilingüisme –entès, segons el *Marc europeu comú de referència*[1], com a competència de les persones i alhora com a pràctiques quotidianes en què s'empren recursos lingüístics diversos– és percebut de manera positiva per a la formació de l'alumnat perquè assegura competències necessàries per al futur dels infants, però també perquè permet de superar l'etnocentrisme, de desenvolupar la consciència sobre les llengües i la comunicació i accelera els aprenentatges lingüístics futurs. En aquesta visió positiva, no existiria una gradació de llengües més i menys importants, només una necessitat de planificació de l'educació plurilingüe atenent als contextos d'ús de les llengües, a les motivacions de les famílies, als recursos humans de què disposi cada centre educatiu, entre d'altres circumstàncies, i tot plegat emmarcat en els aspectes històrics, socials, econòmics i polítics de cada societat.

L'evidència empírica del multilingüisme social i del fet que és difícil trobar una comunitat o un grup que només empri una llengua –i menys encara amb la creixent presència en la vida quotidiana de les tecnologies que permeten la comunicació policèntrica i l'accés a la informació a partir de fonts diverses–, semblen donar la raó a qui diu que l'educació plurilingüe és irrevocable. També comencen a desenvolupar-se propostes del que s'anomena una didàctica del plurilingüisme, la qual preconitza la inclusió de diverses llengües en la planificació educativa; la integració d'aprenentatges lingüístics i continguts disciplinaris* en seqüències didàctiques; la incorporació en el currículum d'activitats que mostren visions positives de la diversitat lingüística en el món.

1 - L'objectiu del *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar* (Consell d'Europa, 2001) és proporcionar unes bases comunes per a la descripció d'objectius, continguts i mètodes per a l'aprenentatge de les llengües a Europa.

El volum que teniu entre les mans aborda molts dels aspectes esmentats. En efecte, la recerca realitzada per Rita Peix explora el terreny de l'aprenentatge del català en un context europeu d'educació plurilingüe, la qual cosa comporta examinar el camp tot tenint en compte l'articulació de l'ensenyament d'aquesta llengua amb el de la llengua francesa i d'altres llengües considerades internacionals. L'estudi examina les tres dimensions de les dinàmiques lingüístiques i educatives a la Catalunya del Nord: les polítiques (locals/regionals, nacionals i internacionals), les representacions dels agents implicats (autoritats famílies, docents i aprenents) i les pràctiques, tant pel que fa al reclutament dels mestres com a la seva actuació a l'aula.

El volum conté, com a punt de partida, el marc històric, així com les polítiques i les estratègies per a l'ensenyament del català i la formació de docents. Aquesta part constitueix una contribució notabilíssima a la comprensió de la situació actual de l'ensenyament del català a la Catalunya del Nord i, per tant, és una referència indefugible per a futurs estudis en el terreny.

L'estudi incorpora també una discussió de certs enfocaments teòrics en un esforç per comprendre l'evolució de les concepcions intel·lectuals sobre qüestions tan controvertides com ara els processos d'adquisició de llengües, l'accés al plurilingüisme per part de les persones, així com l'impacte de l'ensenyament en l'aprenentatge.

Un dels grans encerts de l'estudi de Rita Peix és el de proposar un aproximació multifocal per il·luminar el camp que estudia. En efecte, en coherència amb la complexitat del terreny de recerca, l'autora adopta un disseny d'investigació mixt, recollint dades qualitatives i quantitatives, per tal de posar en relació les polítiques lingüístiques i educatives, les opinions dels agents implicats en l'ensenyament del català, les motivacions de les famílies, les pràctiques a l'aula i els resultats dels aprenentatges. Aquesta opció li ha permès d'abastar de manera molt eficaç tot el panorama, amb un grau d'aprofundiment que aporta coneixements ineludibles per començar futures recerques.

Pensem que tota persona interessada en l'educació plurilingüe, la formació de docents i l'avaluació dels aprenentatges trobarà en aquest volum respostes a molts interrogants sobre l'ensenyament del català a la Catalunya del Nord. L'obra té un enorme interès per a les persones que ensenyin les anomenades llengües regionals a França. Es tracta de qüestions al cor de la didàctica, que conviden també a la reflexió i a la intervenció en les polítiques i en les pràctiques.

Introducció

L'ensenyament escolar es troba en front d'un repte que l'obliga a revisar plantejaments per adaptar-se als processos de globalització que experimenta la societat. Avui, el multilingüisme forma part del quotidià dels infants i els alumnes estan avui des de molt joves en contacte amb una multiplicitat de llengües, que siguin oficials, regionals o estrangeres. Segons Cavalli i Causa (2013), el plurilingüisme proper –compost per les llengües de les minories lingüístiques presents en el territori nacional o bé encara pels intercanvis freqüents amb els estats limítrofs– és sovint depreciat al benefici d'un plurilingüisme fet de llengües territorialement i culturalment més allunyades.

Quan la llengua dita regional no és més trasmesa per la família, el seu ensenyament per la institució escolar s'emmarca dins un projecte voluntarista de salvaguarda d'un patrimoni col·lectiu. És un dret que la legislació europea defèn (Cavalli & Cortier, 2013). L'escola té un paper fonamental dins la transmissió, el manteniment i el desenvolupament de les llengües regionals a França arreu on el fenomen de substitució lingüística és avançat. Els actors de l'ensenyament en una llengua considerada minoritària han d'adaptar-se a una societat i per consegüent a una escola cada cop més multilingüe i això malgrat una política educativa que no dóna senyals de voler accelerar el desenvolupament dels pols bilingües que intengrin la llengua regional com una de les llengües vehiculars de l'ensenyament. La comunitat educativa ha d'arribar a demostrar que l'ensenyament d'una llengua dita regional no és contradictori amb els valors del plurilingüisme, ben al contrari.

A partir de la situació nord-catalana, però prenent en compte l'experiència d'altres contextos a França i a Europa, es tracta en aquesta publicació d'un conjunt d'enfocaments i propostes relatives a l'ensenyament. El repte que ens plantegem és el d'optimitzar les relacions entres les llengües presents dins del currículum de l'alumnat de l'escola primària: la llengua oficial, la llengua regional i la llengua estrangera.

Ensenyament del català i plurilingüisme porta sobre la situació i els reptes de l'ensenyament del català a la Catalunya del Nord. Dins una primera part l'estudi presenta un breu estat de la qüestió, basat sobre dades històriques i disposicions oficials dels ensenyaments amb paritat d'horaris francés-català i per immersió en català a l'escola primària. En un segon temps i considerant el panorama esbossat, es presenten les opcions metodològiques de la investigació des d'un enfocament de caire etnogràfic de terreny – portada a terme gràcies a qüestionaris a l'atenció dels pares i mares i entrevistes d'estudiants i mestres – que permeten de conèixer millor els actors, les seves motivacions i representacions al voltant de l'ensenyament bilingüe. Aquest estudi està acompanyat d'observacions de classe per tal d'explorar dins la pràctica les formes de tractament integrat de les llengües (la llengua 1, el francès; la llengua 2, el català; i la llengua 3, la llengua estrangera), així com el tractament integrat de la llengua i dels altres continguts escolars. Per fi, es compara el rendiment acadèmic dels alumnes bilingües amb els de la via general unilingüe. Les conclusions de la recerca, examinades des de les perspectives obertes pel Consell d'Europa, permeten d'establir propostes per a una evolució de l'ensenyament bilingüe cap a un ensenyament plurilingüe inclusiu.

Per a comprendre el que representa ensenyar en català a la Catalunya del Nord, és necessari definir l'estatus del català a França, particularment diferent del d'Andorra i del Principat de Catalunya a Espanya, els seus estats limítrofs.

I -

Llengua catalana, llengua francesa i llengua altra a l'escola de la Catalunya del Nord*

L'objectiu de la presentació del context és de combinar les descripcions de l'estatus del català a la Catalunya del Nord, els diferents programes que ofereixen un ensenyament parcial o total en català a l'escola primària*, la llengua dita estrangera en els currículums així com el procés de contractació dels seus mestres. Davant la poca literatura sobre el tema s'ha hagut d'anar més enllà de la consulta de la bibliografia i els documents consultables a Internet, i entrevistar directament alguns dels actors.

A França, el català forma part de les "llengües regionals". La raó rau en el fet que l'Estat francès reconeix les regions, però no les minories. Les minories són protegides pels textos internacionals de l'Organització de les Nacions Unides i de l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura que concerneixen les minories lingüístiques, i els drets d'aquestes minories. Paradoxalment, França sosté les minories francòfones a l'estranger (declaracions dels presidents francesos, Charles De Gaulle en 1967[1], i Jacques Chirac en 1999)[2] i té "*lycées français de l'étranger*" a través un programa d'ensenyament per immersió total en francès, tot prohibint sobre el seu territori la immersió total a l'escola pública. En aquestes condicions, l'estatus del català com a llengua d'ensenyament només pot ser particular.

* La terminologia del món educatiu francès es podrà consultar a les pàgines 339-341 i serà marcada amb un astèrisc (*).

1 - El 24 de juliol 1967, el president francès va acabar el seu discurs sobre el balcó de l'ajuntament de Montreal per "*Vive le Québec libre*". [Document Internet disponible a http://www.ameriquefrancaise.org/fr/article 8/De_Gaulle_et_%C2%AB_Vive_le_Qu%C3%A9bec_libre!_%C2%BB.html. Últim accés: 05/10/2012]

2 - Declaració sobre el reconeixement institucional del territori de Nunavut i la preservació de la cultura inuït. [Document Internet disponible a http://lesdiscours.vie-publique.fr/pdf/997000170.pdf. Últim accés: 05/10/2012].

1.1- ESTATUS DEL CATALÀ

La llengua catalana és un patrimoni cultural i un element d'identitat que comparteixen els diferents territoris de parla catalana, però també és un patrimoni lingüístic i cultural europeu. El català és present a quatre estats d'Europa: Andorra, Espanya, França i Itàlia i la població dels territoris de llengua catalana supera avui els 13 milions de persones segons l'Observatori de la llengua catalana (2013), molts d'ells l'usen diàriament per a comunicar-se. No hi ha dubte que el català és una llengua plenament adaptada a les necessitats de la societat moderna: és la una de les deu llengües més actives al món a Internet, la 22ª llengua més traduïda al món, i la 14ª llengua amb més parlants a la Unió Europea. Les dades semblen prou eloqüents i demostren que es tracta d'una llengua útil, amb prestigi i reconeixement. Gràcies a la tasca realitzada per l'Institut d'Estudis Catalans des de la seva creació en 1907, s'evidencia la idoneïtat del català com a possible eina moderna d'erudició, ciència i ensenyament.

"Països Catalans" és el nom de la comunitat lingüística catalana, és, per tant, el territori on el català ha estat històricament la llengua pròpia de la població autòctona. Els Països Catalans es troben repartits en diversos estats europeus. El desenvolupament de l'ensenyament en català està estretament vinculat a l'estatus de la llengua catalana que li reserva cadascun d'aquests estats. El català no és utilitzat com a llengua d'ensenyament de la mateixa manera en els diferents territoris de parla catalana; altrament dit, els nens i nenes de la "comunitat lingüística"[3] catalana no tenen els mateixos drets a un ensenyament en català a Europa. A la diferència de la Catalunya del Sud a Espanya o d'Andorra − territoris limítrofs a la Catalunya del Nord − la llengua catalana no beneficia de reconeixament oficial a França.

França és un dels pocs estats europeus (conjuntament amb Grècia) que no ha ratificat la Carta Europea de les Llengües Regionals o Minoritàries (1992), o que, tot i ratificant la Convenció Internacional sobre els Drets de l'Infant (1989), aprovada per l'Organització de les Nacions Unides, no va voler acceptar l'article 30, que reconeix el dret als infants de minories ètniques, religioses o lingüístiques o d'origen indígena a conservar la seva cultura, llengua o religió, tot i que pertanyin a un estat on la majoria de gent tingui una altra llengua, cultura o religió diferent. Amb la llei Toubon (1992), la llengua francesa

3 - Segons la *Declaració Universal de Drets Lingüístics* (Barcelona, juny 1996), cal entendre com a comunitat lingüística tota societat humana que, assentada històricament en un espai territorial determinat, reconegut o no, s'autoidentifica com a poble i ha desenvolupat una llengua comuna com a mitjà de comunicació natural i cohesió cultural entre els seus membres. Amb la denominació de llengua pròpia d'un territori es fa referència a l'idioma de la comunitat històricament establerta en aquest espai.

va ésser declarada llengua de la República, refusant fer tota referència a les altres llengües del territori francès, i malgrat la petició constant d'un reconeixement de les llengües regionals. La conseqüència directa fou tallar també qualsevol possibilitat de reconeixement oficial de les llengües regionals (Becat, 2000).

Aquesta previsió es veuria malauradament confirmada el 28 d'octubre 2002 pel Consell d'Estat amb la publicació de les decisions que anaven a l'encontre de la circular ministerial de la mateixa *Éducation nationale* relativa a l'ensenyament en català. A requeriment del *Conseil national des groupes académiques de l'enseignement public* i de certs sindicats i associacions de pares es va demanar l'anul·lació de l'ordre governativa del 31 de juliol de 2001 intitulada *Arrêté du 31 juillet 2001 relatif à la mise en place d'un enseignement bilingue en langues régionales soit dans les écoles, collèges et lycées "langues régionales" soit dans des sections "langues régionales" dans les écoles, collèges et lycées*. El Consell d'Estat va fer part de la seva decisió en un comunicat de premsa: "*Le Conseil d'État annule pour méconnaissance de la loi les arrêtés et circulaires mettant en place un enseignement bilingue par 'immersion' en langues régionales et un enseignement bilingue 'à parité horaire' dispensé pour moitié en langue régionale et pour moitié en français*" (Conseil d'État, 2008: 1). L'ensenyament per immersió a l'escola pública queda doncs prohibit sobre el territori francès car la llengua d'ensenyament no és el francès i per tant no respecta la llei del 4 d'agost 1994, represa a l'article L. 21-3 del codi de l'educació que estipula que "*la langue de l'enseignement est le français*". Malgrat tot, l'ensenyament amb paritat d'horaris** va poder continuar funcionant gràcies a l'existència d'un altre text oficial que, curiosament, no va ser objecte d'una demanda d'anul·lació: la circular núm. 2001-167 del 5-9-2001 *Modalités de mise en œuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire* així com l'ordre governativa del 25 de febrer de 2002 que va modificar la del 31 de juliol 2001 i contra la qual cap organisme no va recórrer tampoc. Es corria, però, el risc que algun organisme demanés l'abrogació d'aquests textos ja que el mateix Consell d'Estat havia considerat en el seu comunicat a la premsa que el bilingüisme paritari tal com havia estat definit no era vàlid i que la demanda dels requeridors era fundada segons les lleis franceses.

Fins ara no ha estat el cas sortosament. Del llistat de les *Langues parlées par des ressortissants français sur le territoire de la République* (Cerquiglini, 1999), les llengües regionals que formen part del dispositiu bilingüe que ofereix l'*Éducation nationale* (2010a) són el bretó, el basc, el català, el cors, el crioll, el gal·ló, l'occità-llengua d'oc, les llengües regionals d'Alsàcia, les llengües regionals dels països mosel·lans, el tahitià, les llengües melanesianes.

Cal esperar la disposició, a l'article 75-1, de la recent reforma constitucional adoptada pel Congrés el 21 de juliol 2008, perquè es mencioni per primera vegada les llengües regionals dins la Constitució francesa:

> *Les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France*. (Assemblée nationale, 2008: 1)

És obvi que aquest estatus particular de la llengua catalana té repercussions sobre l'ensenyament en català a la Catalunya del Nord en el marc estatal francès. Per a completar el context en el qual es desenvolupen avui les línies bilingües i l'ensenyament per immersió, es farà una breu revisió històrica dels principals textos oficials i de les principals iniciatives que han permès de tornar a introduir el català a l'escola de la República Francesa.

1.2- RETORN OFICIAL DEL CATALÀ A L'ESCOLA

Segons la historiadora Marcet (1987), quan l'any 1659 fou signat el *Tractat dels Pirineus* que annexionava els comtats nord-catalans (Rosselló, Vallespir, Conflent, Capcir i part de la Cerdanya) al reialme de França, ningú no es plantejava la qüestió de la llengua oficial, la qual no podia ser altra que el català. Val a dir que el concepte de llengua oficial no existia aleshores. La repressió del català a l'escola fou una de les conseqüències d'aquest tractat del 7 novembre 1659, firmat à l'Illa dels Faisans al País Basc entre Lluís XIV, rei de França i Felip IV, rei d'Espanya. La llengua catalana fou prohibida dels actes i documents oficials. La proximitat geogràfica del Principat de Catalunya amb el Rosselló podria explicar que la monarquia es plantegés amb molta força, i fins i tot brutalitat, la qüestió de l'ensenyament. Iglésias (1998) explica com fins i tot mesures reials foren preses els primers anys de l'annexió perquè els joves rossellonesos no anessin a estudiar al Principat i per demanar als pares de fer tornar els que ja havien marxat. Segons Marcet (1987), no hi va haver pròpiament dit interdicció de l'ús de la llengua catalana, però hi hagué una política molt insidiosa, hàbil i eficaç perquè es dugué a terme sense brutalitat, creant una discriminació cultural primer, una aculturació després: els qui volien accedir a la instrucció sols ho podien fer en francès.

Més recentment, el ministeri de l'Educació nacional francesa no va contemplar – malgrat algunes temptatives ràpidament avortades – en els seus programes cap espai per a les llengües maternes de molts infants del seu territori. No fa gaire encara el català era prohibit a l'escola. Entre aquests intents es

destaca la d'un occità, defensor també del català, Lluís Pastre. Aquest mestre d'escola volia ensenyar el català als seus alumnes a través concursos de redacció, la publicació de gramàtiques catalanes i diversos mètodes des d'una òptica comparatista amb títols tan explícits com *Le français enseigné par les exercices de traduction de textes catalans aux enfants de 9 à 15 ans* (Pastre, 1911), *Les catalanismes à l'école* (Pastre, 1913), *Enseignement de la langue catalane par la méthode des doubles textes* (Pastre, 1920).

Perquè el català torni a trobar el camí de l'escola, cal esperar la llei Deixonne (núm. 51-46 de l'11 de gener 1951). La iniciació al català a les escoles primàries públiques dels Pirineus Orientals va començar dins del marc institucional d'aquesta llei −avui abrogada− que autoritzava, per primera vegada, l'ensenyament de les llengües regionals, però "que tracta el català a la Catalunya del Nord pitjor que una llengua estrangera" (La Bressola, 1987: 9).

El seu ensenyament depenia del voluntariat. En aquell moment, eren nombrosos els mestres que havien sentit parlar català a casa i que posseïen competències lingüístiques per a ensenyar-lo. Les circulars núm. 82-261 del 1982 o circular Savary i núm. 83-547 del 1983 van permetre de desenvolupar aquest ensenyament a l'escola primària* i d'assegurar-ne una certa continuïtat. La instrumentalització del català va començar tímidament i de manera experimental gràcies a l'obertura que va presentar la circular Savary que precisava que "*le service public d'Éducation n'exlut pas qu'outre l'enseignement de la langue régionale certains enseignements puissent être dispensés à titre expérimental en langue régionale*" (Éducation nationale, 1982: 2164).

Quatre iniciatives fonamentals van seguir i van permetre d'obrir la porta a un ensenyament expert en llengües regionals afavorint l'ensenyament bilingüe amb el català a l'escola pública:

• la creació de la llicenciatura de català a la Universitat de Perpinyà en 1982, posteriorment del concurs* *Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré* (CAPES) de català en 1992 que permetrà de contractar professors de català a l'ensenyament secundari;

• la circular núm. 95086 del 7 d'abril 1995 o circular Bayrou que ampliarà el marc de l'ensenyament de les llengües regionals a l'ensenyament bilingüe;

• la creació en 2002 de les oposicions de contractació per a professors de les escoles menció llengua regional segons l'ordre governativa del 3 del gener 2002 publicat al diari oficial el 5 de gener 2002 per tal de respondre a les necessitats de les classes bilingües;

• la nominació d'un Inspector General de l'*Éducation nationale* encarregat de les Llengües Regionals.

Malgrat les reserves de la República Francesa sobre disposicions de convenis internacionals relatives al respecte de les minories, l'oferta d'ensenyament en català torna a formar part del paisatge educatiu. És aquest paisatge, compost per escoles privades i públiques que s'ha volgut estudiar.

1.3- PROGRAMES D'ENSENYAMENT EN CATALÀ

L'estudi concerneix els programes d'immersió de la xarxa d'escoles privades i laiques de La Bressola, de l'escola pública Arrels, i el programa d'ensenyament bilingüe amb paritat d'horaris* que ofereixen unes quantes escoles de l'escola pública a la Catalunya del Nord.

1.3-1. Ensenyaments per immersió

La idea d'obrir escoles immersives en català va néixer l'estiu de 1975, durant la Universitat Catalana d'Estiu (UCE). Un participant d'Euskadi del Nord va parlar de les *ikastolak* maternals[4], o sigui d'aquelles institucions escolars en llengua exclusivament èuscara per a infants de 2 a 6 anys. Uns participants nord-catalans de diverses associacions culturals i organitzacions polítiques, van veure en l'experiència dels bascos del nord una possibilitat aplicable també a la Catalunya del Nord. L'hivern de 1975 tingué lloc la primera reunió formal del grup inicial[5] de cara a dur a terme el projecte a casa d'un particular. L'aspecte voluntarista de l'experiència era evident. Pel que fa a l'estatus jurídic, La Bressola[6], que no podia ésser pública per raons òbvies, s'atengué a la llei francesa d'associacions amb finalitat no lucrativa de 1901. L'escola es va definir com a popular, gratuïta i laica.

L'Escola Catalana obrí les seves portes el 16 de setembre 1976 a Perpinyà en un local privat. Set nens foren acollits per la seva mestra, l'Úrsula Ferrer, a qui poc temps després s'afegirà un mestre amb títol francès, en Pere Manzanares. El mateix any començà, a través de l'Enric Larreula, una col·laboració amb el Departament* d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya que es va traduir en contribucions sota forma de material pedagògic. El 1981, una crisi interna deguda en part a la greu situació financera va fer que alguns pares retiressin la seva confiança a l'associació, i no van mantenir la inscripció dels

4 - A la Catalunya del Sud, són les escoles d'educació infantil.

5 - El grup inicial va reunir Jordi Auvergne, Lluís i Coleta Barrière, Maria Àngels Falqués, Úrsula Ferrer, Maria Lisa Martinot, Miquel Mayol, Jordi Planes i Andrea Solà. Més tard s'afegiren Simona Balent, Miquel i Marivona Balat, i Georges i Marcel·la Brusau.

6 - L'exemple dels bascos arribà fins al nom ja que l'associació que reunia les *ikastolak* ja a l'època, *Seaska,* volia dir "bressol".

fills per l'obertura del Curs preparatori* (a partir d'ara CP). La mesa de La Bressola va dimitir així com algun membre de l'Assemblea General. Un dels punts esmentats per la moció d'orientació presentada per la nova mesa reafirmà l'objectiu inicial de La Bressola, és a dir de promoure l'ensenyament en català exclusivament, això mitjançant el manteniment de les *Bressoles* actuals i l'obertura de noves *Bressoles* per una banda, i per altra banda creant escoles primàries en català tan punt la realitat interna de l'associació ho permetés (La Bressola, 1987).

L'escissió de La Bressola fou efectiva el 3 de maig 1981. Una part dels fundadors va crear una altra associació, Arrels. Aquesta desembocà en el naixement d'una altra escola catalana immersiva, amb classes maternals i per primera vegada elementals: l'escola Arrels. Segons els registres de l'escola, el setembre de 1981 varen ser escolaritzats 8 alumnes a l'escola maternal* i 2 alumnes al CP, el primer any de l'escola elemental. Segons el document d'informació distribuït als pares (Arrels, 2006), l'objectiu era d'assegurar un ensenyament en català des de la maternal fins a la fi de primari. Els imperatius del projecte eren de garantir la modernitat de l'ensenyament i la pràctica de la llengua catalana, així com la coherència i el lligam del projecte educatiu amb la realitat social i cultural de la Catalunya del Nord i dels Països Catalans. Els objectius són avui encara iguals tot i que l'escola hagi canviat d'estatus administratiu. Segons el *Protocole d'accord visant à l'intégration de l'école Arrels au service public* (2006) l'escola beneficiaria de l'estatus d'escola experimental, ara bé segons la directora de l'escola mai no hauria estat el cas:

> 19R: i l'estatus de l'escola experimental continua tenint-lo/(.)
> 20E: no (..)
> 21R: no (.)
> 22E: l'estatut d'escola experimental de fet és alguna cosa que s'havia dit així que potser ens hagués agradat tenir però que no s'obté (.) ja es va obtenir escola pública (..) a l'estat francès n'hi ha molt poques una +dugues+ potser tres però res més (..) el problema de les escoles experimentals és que no poden créixer no es poden desenvolupar (..) les deixa així en un pot de vidre i tothom se les mira que és per exemple l'escola Freinet de Vence que és una escola experimental (..) (Entrevista individual 2)[7].

7 - Per a la transcripció s'ha utilitzat la *Proposta de símbols de trancripció Grup de Recerca en Ensenyament i Interaccions Plurilingües* (GREIP) de la Universitat Autònoma de Barcelona (versió febrer 2008). Veg. annex 1.

La Bressola i Arrels han evolucionat de manera diferent: quins són els seus dispositius? Com són avaluats? I per fi, com són contractats els seus mestres?
El 2013, la xarxa d'escoles catalanes La Bressola disposa de sis escoles repartides en dues *comarques* de la Catalunya del Nord i d'un centre d'ensenyament secundari Pompeu Fabra, al Soler. Manca a hores d'ara l'etapa final d'aquest ensenyament per immersió, és a dir la possibilitat d'oferir als alumnes de La Bressola una línia completa des de la Petita secció* (a partir d'ara PS) de maternal[8] fins al darrer any de liceu*, la Terminal[9]. En tenir un estatus privat, la inscripció és oberta a tothom independentment del lloc de residència de les famílies. Segons les dades comunicades pel Rectorat de l'acadèmia* de Montpeller, a La Bressola, hi havia 766 alumnes escolaritzats en primària a l'entrada escolar 2014.

L'associació Arrels, en canvi, ha optat per no obrir més escoles i per no fer créixer la seva única escola primària* de Perpinyà. L'escola ofereix una sola línia que va des la PS maternal fins a l'últim any de l'escola elemental, el Curs Mitjà 2* (a partir d'ara CM2)[10]. Segons el protocol d'acord d'integració de l'escola Arrels al servei públic, aquesta beneficia d'un estatus derogatori que li permet d'inscriure els nens i nenes independentment del barri de residència de llurs famílies a Perpinyà. A l'escola Arrels, escola associativa entre 1981 i 1994, esdevinguda pública des de l'any 1995, eren 245 els alumnes inscrits al setembre 2014. En acabar llur escolarització primària, els pares d'alumnes poden fer una demanda d'inscripció en el col·legi del seu sector, en un dels col·legis que ofereixen una línia bilingüe*[11], o optar per l'ensenyament privat laic. Pocs pares d'alumnes d'Arrels han optat per l'oferta immersiva que ofereixen el col·legi Pompeu Fabra al Soler gestionat per La Bressola i el col·legi Comte Guifré[12] a Perpinyà que malgrat més de quinze anys d'existència no va arribar a passar els 40 alumnes i que va tancar el 2013 probablement per no haver obtingut un reconeixement institucional.

Pel director general de la xarxa d'escoles de La Bressola, calia trobar un sistema d'immersió lingüística a la Catalunya del Nord que permetés no solament d'aplicar el dret a l'ensenyament en català, sinó que el català, a més, fos llengua de comunicació entre els alumnes. En el seu article *La Bressola: un nou sistema d'immersió lingüística* (La Bressola, 2000) es desprenen els principis que il·lustren la metodologia de l'escola.

8 - L'equivalent de Pàrvul 3 (P3) a la Catalunya del Sud.
9 - És a dir de Pàrvul 3 fins al Batxillerat a la Catalunya del Sud.
10 - L'equivalent de 5è a la Catalunya del Sud.
11 - El col·legi que queda més a prop de l'escola és el col·legi *Jean Moulin*.
12 - Comte Guifré va néixer d'una escissió amb La Bressola. L'entrada en funcionament del col·legi va ser efectiu el curs 1991-1992. El col·legi va tancar definitivament al final del curs 2012-2013.

Quan es crea una escola, no es crea amb tots els cursos sinó que es comença per inscriure els infants entre dos i quatre anys amb l'objectiu d'endegar una immersió precoç. Seguint les recomanacions del psicolingüista Petit (2003), La Bressola ha adoptat el principi de precocitat. Sempre segons el mateix article de la presentació de La Bressola, una llengua s'aprèn bé quan es fa servir, quan és necessària per fer-se entendre i quan es conjumina la simultaneïtat de l'ús i de l'aprenentatge (La Bressola, 2000). Segons Petit (2003), que va ensenyar la psicolingüística adquisional a l'*Institut supérieur des langues de la République française* (a partir d'ara ISLRF) i que per conseqüent va participar a la formació dels mestres de les escoles de La Bressola, les llengües no han de ser ensenyades de manera frontal i/o gramatical, han d'ésser enfocades instrumentalment, és a dir utilitzades "*comme bonnes à tout faire*", per a lliurar-se a tota mena d'activitats: jocs, danses, canterelles, dibuixos, exercicis psicofísics i psicomotors i el moment arribat, l'adquisició de coneixements disciplinaris* (geografia, matemàtiques, història, etc.). L'ensenyament precoç ha estat defensat per moltes persones estudioses i té la seva base en "el mite del nadiu", és a dir, en la creença que la precocitat en l'aprenentatge fa adquirir a la persona competències similars a les d'un individu nadiu.

Un repte, per al director, és la llengua del pati. Per assolir que la llengua de comunicació sigui el català al pati, La Bressola demana als seus mestres de ser molt presents, de jugar amb la mainada per tal d'aplicar o continuar a aplicar les estratègies d'intervenció lingüística durant aquest moment d'esbarjo, com pot ser l'anticipació sobre la necessitat verbal del nen o de la nena. Els mestres demanen també que les normes de convivència al pati siguin recordades en català: "A còpia de repetir el nin ho acaba dient no perquè calgui parlar en català, sinó simplement perquè el company no el tusti i no li tiri sorra en els cabells" (La Bressola, 2000). La necessitat de les intervencions lingüístiques del mestre poden minvar a partir del mes de febrer car segons l'experiència de mestre del mateix director, és a partir d'aquesta època de l'any que l'hàbit de parlar català al pati és generalment adquirit (La Bressola, 2000).

La Bressola s'ha fixat un màxim de 10 alumnes per a obrir un parvulari. En tractar-se del grup fundacional de l'escola es limita voluntàriament el nombre per raons lingüístiques. Segons el director general, si n'inscriguessin més no es podria constituir el nucli catalanoparlant que posteriorment anirà integrant els nous alumnes. Es tracta que aquests infants prenguin l'hàbit de parlar en català dins i fora de l'aula. Aquesta restricció a 10 inscripcions només s'aplica el primer any de l'obertura d'una nova escola car "evidentment no vol dir que ens quedem així: la classe de cicle III* de Sant Esteve té 26 alumnes [...]

Si no haguéssim començat a 10 això no s'hagués produït...” (Le Bihan, 2010)[13]. La Bressola practica un creixement controlat car té present que no pot matricular més alumnes no-catalanoparlants que els que pot assimilar el grup. La reentrada* escolar es fa en vàries etapes. Els mestres acullen primer els alumnes que ja hi eren el curs anterior amb l'objectiu de fer recuperar durant un parell de dies el nivell d'ús de la llengua que tenien al final de l'any escolar. Hom reponsabilitza els alumnes més grans de la integració lingüística dels nous. És també per a evitar que els grans siguin submergits per llur responsabilitat que l'escola matricula un nombre limitat d'alumnes.

S'ha sistematitzat les classes verticals a totes les escoles maternals i primàries independentment del nombre d'alumnes. Cada escola maternal* es compon d'una classe, a vegades dues, que agrupa alumnes de cicle 1*: Petita secció*, Mitjana secció*, Gran secció* (PS, MS, GS), i de la mateixa manera cada classe de l'escola elemental agrupa els alumnes per cicle*: al cicle 2*, alumnes de Curs preparatori* i de Curs Elemental 1* (CP i CE1); al cicle 3*, alumnes de Curs Elemental 2*, de Curs Mitjà 1* i de Curs Mitjà 2* (a partir d'ara, CE2, CM1 i CM2 respectivament. Avui, el cicle 2* comprèn el CP, el CE1, el CE2 i el cicle 3*, el CM1, CM2 i la 6a). Si a l'inici aquest dispositiu va ésser motivat únicament per raons lingüístiques, el director (entrevista individual 2) en fa un balanç molt positiu que va més enllà dels beneficis purament lingüístics. Aquest dispositiu permetria d'una banda a l'alumne d'avançar al seu ritme a l'interior del cicle*, reduint així l'esperit de competició al si del grup classe; i d'altra banda instauraria un mena de tutoria entre els alumnes més grans de la classe i els més petits que tindria repercussions favorables sobre el comportament del conjunt de l'alumnat.

Encara que en el document *Arrels, 25 anys* redactat per l'escola aquesta no es defineixi com una escola immersiva, en els fets els infants segueixen clarament un programa d'immersió. En l'entrevista a la directora, a la pregunta “l'escola Arrels es defineix com una escola bilingüe o immersiva?” (entrevista individual 2: 56R), la directora contesta “immersiva (..) [...] perquè tota la maternal es fa en català i tot l'aprenentatge de la lectura es fa en català i és només quan els alumnes saben llegir en català que es passa al francès escrit (..)” (59E). El text *Protocole d'accord visant à l'intégration de l'école Arrels au service public* parla en canvi d'ensenyament bilingüe.

> *L'école Arrels – école privée hors contrat –, créée par l'Association Arrels en 1981, est liée à l'État par convention en date du 22 juin 1984. L'école Arrels dispense un enseignement bilingue français/catalan.*

13 - Entrevista per correu electrònic al director general de La Bressola (2010).

> *Le présent protocole a pour objet l'intégration de l'école Arrels à l'enseignement public de l'Éducation nationale. L'école Arrels est une école expérimentale, dotée d'un projet pédagogique et linguistique particulier justifiant des adaptations de son mode de fonctionnement.* (Arrels, 2006:1)

L'absència de la paraula "immersió" en els escrits que fan referència a l'escola s'explica probablement perquè la immersió en llengua regional està prohibida sobre el territori francès. L'alternança de les llengües vehiculars difereix de la forma praticada per l'ensenyament bilingüe amb paritat d'horaris* i fins i tot per l'ensenyament per immersió del privat laic. La forma d'immersió triada correspon a la immersió anomenada "primerenca total" ja que l'ensenyança es fa en català L2 durant els tres anys de maternal i els dos primers anys d'elemental, així com l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura. Coincideixen amb La Bressola, els principis de precocitat i d'instrumentalització de la llengua catalana. L'escola Arrels segueix els programes de l'*Éducation nationale* desenvolupant una atenció particular al coneixement de la cultura i la història de la Catalunya del Nord. Sense parlar d'una pedagogia pròpia a Arrels, l'escola sembla influenciada per les teories, les activitats i el material difosos per Célestin Freinet i Maria Montessori.

Entre la fi del mes de novembre i el principi del mes de desembre del 1993 es va dur a terme una avaluació del nivell de català de les classes de les escoles de La Bressola. La comissió d'avaluació era composta per dos sociolingüistes, un formador de català de la seu perpinyanesa de l'*Institut Universitaire de Formation des Maîtres* del districte de Montpellier (Académie de Montpellier), i un psicolingüista igualment especialista de la formació de mestres. Va utilitzar com eina d'avaluació una graella ja experimentada a Alsàcia (França) pel seguiment de les classes de la institució ABCM-*Zweisprächigkeit.* Segons el document de presentació, la graella d'avaluació fou concebuda amb el doble objectiu de "*saisir la compétence technique et les aptitudes didactiques et psychologiques des maîtres ainsi que le niveau atteint par les différentes classes dans la maîtrise instrumentale du catalan sous ses deux aspects fondamentaux : l'aspect linguistique et l'aspect communicatif*" (Bernardo, Petit, Puig Moreno & Tocabens, 1993: 2). Segons les conclusions de la comissió, l'objectiu de la competència de comunicació en català "*est régulièrement poursuivi et progressivement atteint dans tous les sites bien que la proportion des élèves catalanophones avant l'arrivée à l'école ne dépasse guère 10 %*" (Bernardo, Petit, Puig Moreno & Tocabens, 1993: 3). Pel que fa la competència lingüística enregistrada "*en fin de course, elle présente des caractéristiques comparables à celles d'une compétence de native speaker*"

(Bernardo, Petit, Puig Moreno & Tocabens, 1993: 3). També, la comissió constata un esforç qualitatiu en la contractació dels docents, "*dans quelques cas toutefois, la formation de ces enseignants apparaît insuffisante et devra être complétée* [...]" (Bernardo, Petit, Puig Moreno & Tocabens, 1993: 3). Es recomana l'assistència dels consellers pedagògics de l'escola pública per a la formació dels mestres. D'altra banda, la dotació en material escolar, audiovisual i informàtic és percebuda com massa modesta.

No hi ha hagut en canvi cap avaluació global del programa per immersió en català de l'escola pública Arrels per part d'un organisme extern. Segons la directora de l'escola, les competències en català són avaluades com a qualsevol altra disciplina* pel mestre al si de la seva classe, però els resultats no han donat lloc a cap informe o publicació. L'escola Arrels, com a totes les escoles públiques franceses, feia passar les avaluacions de francès i matemàtiques de CE1 i CM2 (obligatòries fins al 2012), els resultats de les quals eren centralitzats pels inspectors[14] de cada circumscripció*.

En relació a la contractació dels mestres, segons l'*Acord d'empresa de les escoles catalanes La Bressola* (La Bressola, 2010), són declarats ensenyants de carrera els ensenyants amb contracte que tinguin un mínim de 6 anys efectius i sense interrupció d'ensenyament en un dels seus establiments, a mig temps o a temps complet. Els ensenyants que compleixen aquestes condicions beneficien aleshores d'un contracte a durada indeterminada de part de l'*Éducation nationale*. Aquest contracte s'aplica en el cas de la no obtenció al *Concours de Recrutement de Professeurs des Écoles*, privat, especial català. El docent que vulgui exercir a la xarxa de les escoles de La Bressola haurà d'haver llegit i aprovat el text concernint la metodologia de la immersió lingüística primerenca total. Pels ensenyants que La Bressola autoritza a presentar-se a les oposicions, el nivell de diplomes exigit era fins a la sessió* 2011 la llicenciatura, com pels candidats al CRPE del públic. L'*Acord d'Empresa* no precisa quin és el nivell de diplomatura exigit pels mestres amb contracte.

Un dels criteris fixats per l'*Éducation nationale* que va fer possible la integració de l'escola Arrels l'any 1995 al públic concernia els mestres. Segons la directora de l'escola, els mestres havien de tenir la nacionalitat francesa i el nivell de diplomes exigits per a qualsevol candidat a les oposicions de mestre en aquella època és a dir la llicenciatura. Per a ser titularitzats, van haver de presentar-se a les oposicions internes de mestre. La majoria dels nous docents són mestres que han superat les proves del CRPE extern especial català, i que

14 - Els inspectors de circumscripció* són anomenats avui *Directeurs des Services de l'Éducation nationale*.

per tant han passat unes oposicions específiques a l'ensenyament en classe bilingüe amb paritat d'horaris[15].

1.3-2. Línies bilingües amb paritat d'horaris*

En 1991, l'ensenyament en català era encara una exclusivitat de les escoles associatives anomenades "Escoles Catalanes" perquè eren les úniques a utilitzar el català com a llengua vehicular, les escoles immersives. Malgrat les disposicions legals de 1989, malgrat els exemples basc i bretó, l'ensenyament públic de primari a la Catalunya del Nord no gosava fer el pas cap a l'ensenyament bilingüe. Fou el col·legi[16] *La Garrigole* sota la impulsió de l'Associació per a l'ensenyament del català (a partir d'ara APLEC) que obrí la primera classe a "tendència bilingüe" al 1992. Si es va començar a obrir a l'institut no fou per desconeixement de les teories adquisionals car a l'APLEC "*on savait bien que le bilinguisme pour être abouti, doit être le plus précoce possible*" precisava la seva presidenta[17] durant la cerimònia d'obertura de l'XI^{è} col·loqui de la *Fédération pour les langues régionales dans l'enseignement public* (FLAREP, 1997: 11). Són les condicions humanes que van reunir-se a *La Garrigole* a través una professora de francès competent en català i d'un director, que com a responsable en cap va adherir al projecte, i les gestions de l'encarregada de missió i animació pedagògica pel català pel Rectorat de Montpeller[18]. L'obligació legal de la continuïtat pedagògica de l'ensenyament públic a França va permetre obrir una classe de maternal i posteriorment una classe de liceu* (de 4^{t} d'ESO fins a 2^{n} de batxillerat en el sistema educatiu del Principat de Catalunya). Avui, encara que s'estigui molt lluny d'una oferta pública generalitzada a tots els establiments escolars, l'ensenyament bilingüe és present des de la maternal fins a la terminal.

L'ensenyament bilingüe ha entrat en una fase de normalització i avui forma part del panorama educatiu. S'inscriu perfectament en el Projecte Acadèmic de l'acadèmia* de Montpeller que estipula:

> *Veiller à ce que tout élève ait au cœur de sa scolarité une ouverture aux langues, à l'histoire, au patrimoine et à la production artistique de sa région dans une démarche d'ouverture vers la culture humaniste.*
> (Académie de Montpellier, 2008:15)

15 - No existeixen al si de l'*Éducation nationale* oposicions de mestre específiques a la immersió temprana total.
16 - El "*collège*" a França correspon als nivells de 6ª de primària i de 5è a 3er de secundària al Principat de Catalunya.
17 - La Presidenta de l'APLEC és la Miquela Valls.
18 - Respectivament, Mònica Palau de Gelcén, Roger Havrez i Maria Dolors Solà-Oms.

A l'octubre 2014, i segons les dades facilitades per la DASEN dels Pirineus Orientals sobre un total d'alumnes a l'escola primària* pública de 39 150, el 6,56% segueix un ensenyament bilingüe, situant el ritme de creixement per any entre 150 i 200 amb una tendència a la baixa últimament. A la reentrada* 2014, hi havien 114 mestres bilingües.

L'ensenyament bilingüe amb paritat d'horaris* és definit per la circular núm. 2001-167 del 5-9-2001 del ministeri de *l'Éducation nationale*. Es troben dos tipus de modalitats: "un mestre-una llengua" o "un mestre-dues llengües". En aquest cas, un mestre imparteix en català durant mitja jornada i un altre mestre imparteix les classes en francès l'altra mitja jornada. Són dos els mestres que intervenen en una mateixa classe, un mestre bilingüe pel que fa al temps en català (12h o 13h) i un mestre bilingüe o monolingüe pel que fa el temps en francès (12h o 13h). En el cas que sigui un mestre bilingüe que asseguri l'ensenyament en francès, aquest mateix mestre intervindrà en català en una altra classe bilingüe. Es constitueix aleshores un binomi* d'ensenyants bilingües que intervenen en les dues mateixes classes d'alumnes. En la segona modalitat, és el mateix professor de les escoles que imparteix els ensenyaments en francès i català als mateixos alumnes.

Fins avui, les classes bilingües de les escoles públiques que oferien una línia bilingüe* eren obertes a tots els pares i mares residents en el municipi que en fessin la demanda pels seus fills i filles, la qual cosa implicava que – en funció del lloc de residència dels pares – els alumnes no tenien el mateix accés a l'ensenyament bilingüe donat que totes les escoles no han obert aquesta línia. Amb l'adopció de la *Llei Peillon* (2013), els pares residents en un municipi que no ofereix una secció bilingüe haurien de poder inscriure els seus fills en la secció bilingüe de l'escola pública més propera al seu lloc de residència.

Pel que concerneix l'avaluació, tant el programa d'ensenyament bilingüe en el seu conjunt com les competències en català dels seus alumnes no han estat objecte de cap avaluació que doni lloc a una ressenya o publicació per part de l'*Éducation nationale* francesa o organismes exteriors. Es veurà en la secció dedicada al rendiment acadèmic (3.2-5), com els resultats de francès i matemàtiques dels alumnes de CM2 de les línies bilingües són significativament superiors als dels companys de les vies generals (Peix, 2011).

Pel que fa la contractació en l'ensenyament públic, actualment les persones amb un perfil bilingüe contractades com a mestres han superat sigui les proves del *Concours de Recrutement de Professeurs des Écoles* públic especial català sigui les proves de l'habilitació a l'ensenyament en classe bilingüe després d'haver estat admès al CRPE general.

1.4- INTEGRACIÓ DE LA LLENGUA ESTRANGERA EN EL CURRÍCULUM

Iniciada sota la forma de la sensibilització en els anys 80, l'aprenentatge de les llengües estrangeres va fer la seva entrada oficial a l'escola primària* com a disciplina* obligatòria l'any 2002. Si els alumnes de CE2, CM1 i CM2[19] i una part dels de CP i de CE1 ja rebien cursos de llengua estrangera o regional (a partir d'ara LVER), el *Schéma académique de développement des langues vivantes* (Académie de Montpellier, 2010) va preveure la generalització a tots els alumnes a partir dels 6 anys a l'entrada escolar 2010. L'esquema recomanava d'introduir − quan els recursos humans ho permetien − una altra llengua que l'anglès amb l'objectiu expressat d'afavorir la diversificació de les llengües. La novetat era que el rector* demanava que s'introduís una segona llengua viva a partir del CM1[20], el que faria que els alumnes de primària sortirien de l'escola primària* tenint el nivell A1 del Consell d'Europa en dues llengües. El rector* va optar per utilitzar l'expressió "llengües vives" en lloc de "llengües vives estrangeres" com sovint sol ser el cas en els textos oficials, d'aquesta manera no s'excloïen les llengües regionals d'aquest nou dispositiu en una acadèmia* on l'occità i el català són objectes d'estudi i llengües vehiculars d'ensenyament.

Com en els altres aprenentatges de l'escola primària*, la pedagogia en llengua estrangera "*s'appuie sur l'expérience concrète de la classe ou de l'environnement immédiat de l'élève. Cette proximité permet de développer la langue de communication immédiate dans sa dimension fonctionnelle : se présenter, demander de l'information ou en donner, renseigner un questionnaire...*" (Ministère de l'Éducation nationale, 2007: 6). Pel cicle 2*, el BO del 30 d'agost 2007 recomana basar l'ensenyament essencialment sobre la pràctica de l'oral (jocs, cantarelles, suports audiovisuals i digitals...) i focalitzar-se sobre la comprensió oral, la música de la llengua i el seu ritme. L'escrit ha d'ésser abordat de manera succinta. Al cicle 3*, a la prioritat de la comprensió oral s'afegeix la de l'expressió oral privilegiant les situacions de comunicació; l'escrit hi és més present però amb certes precaucions car es demana que les estructures siguin adquirides primer a nivell fonològic. Encara que l'escrit formi part dels objectius d'aprenentatge, no n'és l'objectiu prioritari. La dimensió cultural ha d'ésser sempre omnipresent (festes i jocs tradicionals, contes...). L'horari reservat a l'ensenyament d'una llengua viva o regional és de 1h30 per setmana que el docent pot repartir en dues sessions de 45 min., en tres de 30 min. o en quatre de 20 min.

19 - Respectivament 3er, 4t i 5è de primària a la Catalunya del Sud.
20 - La classe de 4t de primària a la Catalunya del Sud.

El BO *hors-série* núm. 3 del 19 de juny 2008 (Ministère de l'Éducation nationale, 2008b) fixa el seu volum horari anual a 54h. A la fi del CE1, l'alumne ha d'ésser capaç de comprendre i utilitzar enunciats senzills de la vida quotidiana (Ministère de l'Éducation nationale, 2007). Els alumnes han d'assolir al final de llur escolaritat primària, és el nivell A1 del *Marc Europeu de Referència*. El nivell A1 (inicial) es considera el nivell més baix de l'ús de la llengua: el punt en què l'aprenent ja pot interactuar d'una manera simple – preguntar i respondre preguntes sobre ell mateix, sobre el lloc on viu, sobre la gent que coneix i les coses que té; iniciar declaracions simples i reaccionar-hi en les àrees relatives a les necessitats immediates o a temes molt familiars – i no ha de confiar exclusivament en un repertori lèxic limitat i memoritzat de frases determinades per a situacions específiques (Generalitat de Catalunya, Govern d'Andorra & Govern de les Illes Balears, 2003).

Els cursos de llengua viva del currículum poden ser impartits per les persones següents:
• mestres o professors d'escola habilitats a l'ensenyament d'una llengua estrangera o regional;
• professors de LVER de col·legis* o liceus*;
• assistents estrangers;
• intervinents exteriors contractats després d'un examen de llurs competències lingüístiques i pedagògiques.

La política acadèmica en matèria d'ensenyament de les llengües s'articula a l'entorn de dos principis, el de la diversificació lingüística i el de la continuïtat. Així, la tria de la llengua és dictada per la continuïtat amb el col·legi* i pels mitjans susceptibles d'ésser mobilitzats per a assegurar aquest ensenyament. La diversitat defensada per l'*Éducation nationale* topa amb dues dificultats difícils a resoldre. La primera és que els practicants professors de les escoles poden triar durant llur formació la llengua a la qual volen ser formats. Els practicants solen triar la llengua lògicament en la qual se senten més competents per a ensenyar als seus futurs alumnes. Ara bé, la llengua triada no coincideix forçosament amb la llengua ensenyada en les escoles i les classes de 6ª al col·legi*, majoritàriament l'anglès en els Pirineus Orientals, i en una mesura menys important el castellà malgrat la proximitat geogràfica amb Espanya. En els fets, és l'escola que ha d'adaptar-se a l'oferta del col·legi* del sector i no l'inrevés com podria semblar lògic. Aquest sistema impedeix als mestres competents en altres llengües de posar en plaça un ensenyament de llengües

altres que l'anglès i el castellà. Dues solucions es presenten, o bé accepten d'ensenyar l'anglès tot i no sentir-se especialment competents en aquesta llengua, o bé llur director fa la demanda a prop de la DASEN d'un lector estranger o d'un intervinent exterior. En 2008, per a la Inspecció acadèmica (actualment DASEN) "*la polyvalence du PE reste la priorité (on a le droit d'enseigner une langue qu'on ne maîtrise pas)*" (Inspection d'Académie des Pyrénées-Orientales, 2008: 14). Es toca aquí els límits de la polivalència del mestre. Una avaluació de les competències dels alumnes hauria d'informar-nos sobre quines són les conseqüències d'una tal visió de l'ensenyament de les llengües en la formació lingüística de l'alumnat a l'escola primària*. A títol d'exemple, durant l'any escolar 2013-2014 l'ensenyament de l'anglès dominava amb el 88,5% al cicle 3*. La diversitat lingüística defensada pels TO es troba amb una dinàmica sobre el terreny que contradiu la seva aplicació. Les competències dels mestres en matèria de diversitat lingüística són desaprofitades per la mateixa institució que gestiona els recursos humans.

1.5- CONTRACTACIÓ DE MESTRES CATALANOPARLANTS

Si la contractació dels mestres de l'ensenyament públic depén del ministeri de l'*Éducation nationale*, la dels ensenyants de La Bressola depén de l'empresa La Bressola. La descripció de les modalitats de contractació del públic necessitarà una breu presentació dels instituts públics que fins l'any 2010 van tenir de manera exclusiva la missió de preparar els candidats a les oposicions específiques a l'ensenyament bilingüe amb paritat d'horaris*.

1.5-1. Contractació dels mestres bilingües a França abans del 2002

Les primeres acadèmies a obrir classes bilingües (País Basc i Bretanya) van contractar ensenyants sobre llocs −*postes*− de substituts específics que el rector* o l'inspector d'acadèmia* obtenien directament del ministeri. Fou a partir del 1990 que les acadèmies concernides per l'ensenyament bilingüe francès-llengua regional afectaren un perfil "ensenyament bilingüe" a llocs de treball i pouaren dins el viver dels aprovats al CRPE. Curiosament l'obertura de classes bilingües no fou acompanyada de cap concurs* específic ni de cap quota de llocs de treballs reservats a la funció de mestre bilingüe al si d'un únic concurs*. Els candidats a aquesta funció especialitzada eren col·locats en situació de competència directa amb els seus homòlegs per a funcions especialitzades que ells no podrien assegurar.

L'any 1993 va obrir-se la primera classe bilingüe a primària a l'escola Joan Amade de Perpinyà amb una mestra que havia passat el CRPE "general" i que va ésser sol·licitada per aquest lloc per les seves competències en llengua catalana. Paradoxalment mentre s'anaven obrint classes bilingües a Perpinyà, a Prada i a Ceret a la reentrada* 1998, el problema de la contractació de mestres bilingües posava en perill el desenvolupament de l'ensenyament bilingüe.

En una perspectiva dinàmica de l'ensenyament bilingüe, amb un desenvolupament intern de les seccions bilingües que anaven creixent amb els infants, a les quals es preveia que s'afegirien d'altres seccions en d'altres indrets, la necessitat de mestres voluntaris formats es feia sentir cruelment. Encara que pels mestres que tenien aleshores entre 40 i 55 anys el català fos encara un mitjà d'expressió, molt pocs gosen convertir-la en una eina d'ensenyament. Les capacitats adquirides en llengua catalana són generalment familiars, afectives, a vegades militants, molt poques vegades a ús pedagògic. Les excuses recollides per a no fer el pas eren nombroses. Molts deien que no dominaven l'escrit, d'altres es desvaloraven el català dient que no parlaven el català "bo" (Peytaví, 2005). Per a d'altres, es tractava d'una frontera mental, la més difícil de superar: fer matemàtiques en català semblava quelcom inimaginable.

El problema de la contractació es plantejava per a totes les llengües regionals. L'*Éducation nationale* mancava de mestres bilingües per a fer funcionar les classes que havia creat. Es feia cada vegada més evident i urgent que aquesta especialització havia de ser presa en compte en la contractació per la institució.

1.5-2. Contractació dels mestres bilingües francès-llengua regional a partir del 2002

La creació de les oposicions especials l'any 2002 per decret i disposició del 3 de gener publicats al *Diari Oficial* el 5 del mateix mes (Journal officiel, 2002) va completar el conjunt dels textos sobre l'ensenyament de les llengües i cultures regionals publicats a la tardor precedent en el *Butlletí Oficial* del mes de setembre 2001 (Ministère de l'Éducation nationale, 2001). Aquesta noveta entre les oposicions franceses, malgrat els seus petits efectius, ofereix l'interès d'augmentar el nombre d'ensenyants capaços d'ensenyar en una de les llengües regionals presents a França.

Si les proves del CRPE "general" i per tant comunes al CRPE LR han evolucionat des de la seva creació l'any 2001, les modalitats de les proves

específiques pels futurs ensenyants en classe bilingüe han romàs les mateixes malgrat les reformes de les oposicions que van entrar en vigor a la sessió* del mes de setembre 2010 i més recentment al 2014. Segons el text oficial que defineix les *Modalités d'organisation du concours externe, du concours externe spécial, du second concours interne, du second concours interne spécial et du troisième concours de recrutement de professeurs des écoles* (Journal officiel, 2013), les tres primeres proves de l'admissibilitat són avaluades cadascuna sobre 40 i porten sobre el francès, les matemàtiques i la llengua regional. La prova escrita en llengua regional consisteix en un comentari guiat en llengua regional d'un text en llengua regional i en una traducció al francès d'un extracte del mateix text.

Pel que fa a les proves d'admissió, les dues primeres comporten una conversa amb el jurat* que permet d'avaluar "*la capacité du candidat à s'exprimer avec clarté et précision, à réfléchir aux enjeux scientifiques, didactiques, épistémologiques, culturels et sociaux que revêt l'enseignement des champs disciplinaires du concours, et des rapports qu'ils entretiennent entre eux*" (Journal officiel, 2013). Aquestes dues proves són avaluades respectivament sobre 60 i 100. La tercera prova en llengua regional és avaluada també sobre 60 punts i consisteix en una conversa en "llengua regional" amb el jurat* a partir d'un document sonor o escrit autèntic en llengua regional relatiu a la cultura o a la llengua concernida.

Des de la seva creació, el CRPE especial català ha conegut dues vies exclusives ja que un candidat no pot presentar-se a la mateixa sessió* al *Concours public externe spécial catalan* i al *Concours externe privé spécial catalan*. Paral·lelament es va obrir a més el primer *Concours public interne spécial catalan* destinat a acabar la integració dels mestres de l'escola Arrels després d'haver esdevingut escola pública l'any 1995. El 2014, les oposicions al CRPE públic especial extern van tenir tretze anys d'existència. El nombre de candidats per any que segueix la preparació a les oposicions sol fluctuar entre 10 i 15, en aquest nombre s'han d'afegir els candidats lliures que se situen entre 10 i 15, el que porta a una trentena de candidats els estudiants que es presenten a les oposicions. El nombre de candidats presentats per La Bressola per sessió* se situa entre 1 i 3 generalment.Tot tenint el seu centre de formació a Besiers, un dels grans reptes de La Bressola, segons el seu director, és el de la formació inicial i continuada. Forma part d'aquest repte la preparació al CRPE especial privat laic que ha estat calcat sobre el públic sense cap adaptació a l'especificitat de la metodologia de la immersió.

1.5-3. Breu presentació de les institucions de formació a l'ensenyament en context bilingüe

L'*École normale* de Perpinyà va esdevenir el 1991 una de les cinc delegacions de l'*Institut universitaire de formation des maîtres* (IUFM) de l'acadèmia* de Montpeller. Aquesta concepció acadèmica fa que l'institut es compongui, a més de la delegació de Perpinyà, de quatre altres delegacions a Carcassona, Menda, Montpeller i Nimes. La delegació (*Site*) de Perpinyà va integrar al setembre 2001 entre les seves formacions pel professorat una via específica per tal de respondre a la demanda en ensenyament públic bilingüe de la Catalunya del Nord: el *Concours de Recrutement de Professeurs d'Écoles Spécial Langue Régionale* (CRPE LR) *Catalan*. Al mateix temps, s'obria a les delegacions IUFM de Carcassona i Montpeller una preparació al CRPE especial occità.

L'IUFM de l'acadèmia* de Montpeller va esdevenir l'1 de gener 2008, una escola interna de la *Université de Montpellier 2* i va conservar les seves missions de formació de mestres. Un protocol d'acord interuniversitari signat per les universitats i el rector* fixa els principis generals i les modalitats de col·laboració entre els centres en matèria de formació inicial dels ensenyants de l'acadèmia*. S'invita l'IUFM a fer operatiu el protocol per convenis amb les cinc universitats de l'acadèmia*: la Universitat de Montpeller I, la Universitat de Montpeller 2, la Universitat de Montpeller 3, la Universitat de Perpinyà Via Domícia, la Universitat de Nimes. A partir de la sessió* del CRPE 2010, es va augmentar el nivell de diplomatura exigit als candidats que passa de la llicenciatura al màster. L'adopció d'un funcionament acadèmic va desembocar en la integració de l'IUFM a la universitat per esdevenir Facultat d'Educació de la Universitat de Montpeller 2 (a partir d'ara FDE) l'1 de setembre 2013 Avui, la FDE de la Universitat de Montpeller forma part de l'*École supérieure du professorat et de l'éducation*.

Les federacions de les escoles privades laiques basques *Seaska*, bretones *Diwan*, catalanes *La Bressola*, occitanes *Calendretas* i alsacianes *Zweisprächigkeit* es van agrupar per a fundar l'*Institut Supérieur des Langues de la République Française* (a partir d'ara ISLRF), un centre de formació i de recerca comú nascut el 20 d'octubre 1997. La tria de Besiers al Baix Llenguadoc va constituir una acte de descentralització en la mesura en què aquesta ciutat no és ni capital regional ni prefectura de departament. L'ISLRF té la voluntat de respondre als menesters de la formació dels mestres, integrant-hi la dimensió pedagògica de la immersió precoç. L'institut té la missió de desenvolupar projectes innovadors, de peritatge, de recerca, d'experimentació i de formació que reuneixen els actors i els investigadors que treballen sobre el vessant pedagògic de la immersió lingüística precoç. És des d'aquest punt de vista l'únic a França. Es compon de

tres centres operacionals, llocs on es desenvolupen les formacions comunes, i de diverses sucursals. Cadascuna de les federacions d'escola gestiona una delegació de l'ISLRF que proposa complements de formació en la llengua regional concernida. Segons el director de La Bressola, fins l'any 2010, l'institut se centrava més particularment en la preparació al concurs* de contractació estructurant la seva formació a partir de les proves constitutives de les oposicions. El recent conveni amb la Universitat de Perpinyà estableix la cooperació entre aquests dos centres d'ensenyament superior per tal d'adaptar la formació dels professors de les escoles en immersió i establir el reconeixement mutu de les formacions proposades als dos centres universitaris en la perspectiva de la masterització a partir del 2010. Aquest podria no ésser renovat a la rentrada universitària 2015 Finalment, l'ISLRF té conveni formador amb el Ministeri de l'Educació francesa des del 28 de juliol 1997. Com és el cas de molts centres privats (com per exemple, de l'ensenyament catòlic), l'Estat assumeix les despeses de funcionament de l'institut. Ara bé, la subvenció és calculada en funció de les places a les oposicions. Aquest càlcul pot ser problemàtic en la mesura en què l'institut ha de pagar els seus professors tant per 10 estudiants com per 30.

La decisió d'un grapat de ciutadans nord-catalans de crear una escola catalana el 1976 ha permès d'engegar un procès de desenvolupament de l'ensenyament en llengua catalana en un territori on aquesta − a la diferència de la Catalunya del Sud a Espanya o d'Andorra − no beneficia de reconeixement oficial. Llengua d'ensenyament amb paritat d'horaris* a l'escola pública i a l'ensenyament per immersió en el privat laic, el català com a llengua regional a França ha guanyat un espai i un reconeixement en el paisatge educatiu de la Catalunya del Nord. En el programa de paritat d'horaris*, els mestres debaten i decideixen en quina modalitat funcionarà la secció bilingüe: un mestre-dues llengües o un mestre-una llengua. En les escoles públiques que proposen una línia bilingüe*, la inscripció en el programa d'ensenyament en dues llengües es recolza en el voluntariat de les famílies. Nou anys després de la creació de la primera classe bilingüe, la contractació de mestres bilingües francès-llengua regional específicament formats a l'ensenyament en una L2 va ser necessària i va desembocar en la creació d'unes oposicions que han permès de contractar en el públic gairebé un centenar de mestres bilingües francès-català entre 2002 i 2014. Encara que la quantitat i intensitat d'exposició en català variïn segons els programes, l'ensenyament per immersió i l'ensenyament bilingüe amb paritat d'horaris* possibiliten l'aprenentatge-adquisició del català a través de la funcionalitat de la llengua.

Des del 2002, l'ensenyament d'una llengua estrangera a l'escola primària* ha esdevingut obligatori i per tant, els mestres han d'integrar en els seus horaris una tercera llengua amb l'objectiu d'aconseguir el nivell A1 del *Marc europeu comú de referència* al seu alumnat (Conseil de l'Europe, 2001).

2-
De les concepcions a les competències

Els conceptes clau a l'ensenyament en català a la Catalunya del Nord són el bilingüisme, la immersió i el plurilingüisme. Es tracta de termes utilitzats tant en la societat civil com en la comunitat educativa i el seu ús no sembla ser a priori problemàtic. En canvi, si hom demana una definició d'aquests termes a un empresari, un periodista, una mare o un pare d'alumne, a qualsevol dona o home del carrer s'obtindrà una diversitat de respostes probablement molt allunyades les unes de les altres.

El concepte de bilingüisme ha evolucionat en el temps per esdevenir avui un cas particular de plurilingüisme. Per tal de definir els conceptes de bilingüisme, immersió i plurilingüisme s'aclarirà primer el que s'entén per Llengua 1 (L1) i Llengua 2 (L2), terminologia que s'utilitza al llarg de l'estudi.

La L1 és la llengua de la llar en un context de bilingualitat precoç consecutiva, és a dir en el cas que l'infant hagi adquirit una segona llengua durant la infància, però després d'haver adquirit la llengua de la llar. Si es prefereix emprar aquesta terminologia és perquè sembla més respectuosa de l'especificitat de cada situació. A més, l'ús de "llengua materna" podria relacionar-se amb una connotació sexista que s'ha volgut evitar. El *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (Conseil de l'Europe, 2007) fa remarcar que el terme corrent de llengua materna comporta connotacions afectives com família o origen que no estan presents en el terme de primera llengua. A més, no és sempre exacte car els infants no adquereixen la seva primera llengua únicament amb la seva mare i poden adquirir vàries primeres llengües (dues o més) simultàniament en medis familiars multilingües. En el cas d'una bilingualitat precoç simultània, l'infant adquireix dues llengües des de l'inici de l'adquisició del llenguatge, com per exemple quan cada membre d'una parella utilitza una llengua diferent per a adreçar-se al seu fill o a la seva filla.

2.1- BILINGÜISME I PLURILINGÜISME: EL FOMENT EUROPEU

Com el fenomen és multidimensional i interdisciplinari*, les definicions són lògicament múltiples i seria gairebé impossible fer-ne un catàleg exhaustiu. La noció de bilingüisme individual ha anat evolucionant al llarg del segle XX passant per una amplitud de variacions que anaven de la possessió d'una competència de locutor nadiu en les dues llengües (Bloomfield, 1935) fins a la possessió d'una competència mínima en una de les quatre habilitats dins una llengua altra que la seva L1 (Macnamara, 1967), les quatre habilitats essent les diferents "maneres d'utilitzar" la llengua dins la comunicació: el seu ús en situació de comprensió, en situació d'expressió, a l'oral (escoltar, parlar) i a l'escrit (llegir, escriure). En la concepció popular –i fins i tot potser entre els ensenyants– és el bilingüisme anomenat "bilingüisme equilibrat" o "equilingüisme" que continua prevalent. Però, com definir la competència d'un locutor nadiu quan aquesta pot variar considerablement a l'interior d'una mateixa població monolingüe? Avui, les definicions se centren més en la competència del parlant per a actuar en contextos concrets que en el codi.

Així, la definició que correspon al que es posa darrere el concepte de bilingüisme individual és la proposada per Gajo, Py i Serra (1997) del Centre de Lingüística Aplicada (CLA) de la Universitat de Neuchâtel:

> *Personne pratiquant le bilinguisme, que ce soit depuis la première enfance (bilinguisme simultané) ou non (bilinguisme différé). Une personne bilingue se caractérise par une maîtrise variable de deux ou plusieurs langues, maîtrise liée à des pratiques langagières différenciées de chacune de ces langues.*
>
> *Elle possède aussi un dispositif mental qui lui permet de choisir la langue appropriée à chaque situation, de changer de langue lorsque cela est nécessaire, souhaitable ou possible, et enfin de gérer la coexistence en elle de deux ou plusieurs systèmes linguistiques (maîtrise des interférences ou des emprunts, par exemple). Une personne bilingue se trouvant en milieu monolingue sait accepter (et faire accepter par ses interlocuteurs) les particularités de ses propres pratiques linguistiques, qui la distinguent plus ou moins ouvertement de celles de ses partenaires monolingues.* (Gajo, Py & Serra, 1997: 2)

En aquesta definició s'accepta que la persona bilingüe no tingui el mateix domini en les dues llengües en funció dels dominis o de les activitats de la vida quotidiana. Així, per raons diverses, siguin professionals o familiars, hom pot tenir un vocabulari d'especialitat en una llengua i no en l'altra. La

definició posa en relleu també la consciència de la llengua o la competència sociolingüística (Nussbaum & Unamuno, 2006). La persona bilingüe té la capacitat d'adaptar-se a una situació de comunicació donada i doncs de triar el registre de llengua (per exemple, familiar en una conversa amb els amics o alt en una entrevista de contractació). Es reconeix també la capacitat del bilingüe per a separar els dos codis de manera a limitar les interferències i els calcs. S'al·ludeix per tant a la capacitat per a reflexionar sobre l'objecte llengua i per a fer comparacions entre les llengües. I per fi, es pren en consideració l'especificat de la manera de parlar del bilingüe que pot ésser diferent de la d'un nadiu. Les competències lingüístiques no tenen perquè coincidir necessàriament amb els coneixements equivalents al d'un locutor nadiu. Per a Lüdi (2003), el plurilingüisme no és un feix de marques distintives discretes, però més aviat un conjunt variable de posicions intermediàries sobre més d'un contínuum. Tots aquests criteris fan el bilingüisme individual més accessible i més pragmàtic.

El neologisme "plurilingüe" troba el seu origen en la paraula "bilingüe". Segons el diccionari coordinat per Cuq, "*on appelle plurilinguisme la capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques, ce qui nécessite une forme spécifique de la compétence de communication. Celle-ci consiste à gérer le répertoire linguistique en fonction d'un éventail large de facteurs situationnels et culturels* [...]" (Cuq, 2003: 195). Atès que més de la meitat de la humanitat és plurilingüe o viu dins un entorn multilingüe (Lüdi, 2003), paraules com a "llengua" i "cultura" només tenen sentit al plural.

No es pot parlar de plurilingüisme sense anomenar els treballs de promoció del Consell d'Europa. Quin lloc acorda el *Marc europeu comú de referència per a les llengües* (2001) a la problemàtica del plurilingüisme? El MECRL evoca vàries vegades la importància de la competència "plurilingüe i pluricultural". La definició d'aquesta competència difereix explícitament del bilinguisme i permet d'entendre millor el posicionament del Consell d'Europa.

L'octubre 1948 es va reunir a La Haia (Països Baixos) un congrés dels moviments polítics favorables a la creació d'una unió política europea. Avui, el que es coneix per Consell d'Europa s'enorgulleix d'ésser l'organització europa més antiga i la que compta amb més estats membres: 47, és a dir la quasi totalitat del continent europeu. Aquesta organització internacional – que té la seva seu a Estrasburg (França), al Palau de l'Europa – té com a objectiu d'afavorir a Europa un espai democràtic i jurídic comú, que s'organitza al voltant de la *Convenció europea dels drets de l'home* i d'altres textos de referència sobre la protecció de l'individu (Conseil de l'Europe, 2011).

Entre els seus diversos objectius es pot llegir: "*Favoriser la prise de conscience et la mise en valeur de l'identité culturelle de l'Europe et de sa diversité*" (Conseil de l'Europe, 2011). Així, porta a terme activitats de promoció del plurilingüisme, de la diversitat lingüística i de l'aprenentatge de les llengües en el domini de l'educació en el marc de la *Convenció cultural europea* (Conseil de l'Europe, 1954) ratificada per 49 estats ja en 1954[1]. No es pot deixar de subratllar que entre els estats que han ratificat aquesta convenció es troben els que tenen en el seu territori un "país" de llengua catalana: Espanya (1957), França (1955), Itàlia (1954) i Andorra (1994), el qual té com a única llengua oficial el català.

La competència plurilingüe i pluricultural és definida dins el MECRL (2001) com la competència a comunicar "llenguatgísticament" (*langagièrement*) i a interactuar culturalment d'un actor social que posseeix, a diferents graus, el domini de vàries llengües i l'experiència de vàries cultures. Definida d'aquesta manera es nega que la competència plurilingüe i pluricultural sigui una simpla suma de competències aïllades en cada una de les llengües o cultures del repertori que posseeix el parlant. La noció de competència plurilingüe i pluricultural tendeix a sortir de la dicotomia d'aparença equilibrada que instaura la parella habitual L1/L2. Podem observar que, de manera explícita, el debat no es planteja més en termes de bilingüisme sinò de plurilingüisme, i que la competència corresponent va més enllà d'un saber lingüístic o fins i tot d'una aptitud a la comunicació, car atorga més importància al llenguatge que a la llengua; posa l'èmfasi a la interacció, a l'acció social i a la cultura. El MECRL insisteix sobre la complexitat del fenomen, que no és redueix a una superposició o a una juxtaposició de dues llengües. Recorda també que a Europa la llengua d'escolarització dominant està lluny d'ésser sempre la llengua materna dels infants escolaritzats, el que equival a subratllar que la problemàtica del plurilingüisme no concerneix únicament l'oposició llengua oficial de l'estat/llengua estrangera, sinó que se situa sobretot en l'oposició llengua oficial/llengua minoritària.

Consell de l'Europa i llengües regionals i minoritàries

Fou el 1992, que el Consell d'Europa proposà als seus estats membres la possibilitat de protegir el seu patrimoni lingüístic adherint-se a la *Carta de les llengües regionals o minoritàries*. El text de la Carta es va aprovar en forma de

1 - Conseil de l'Europe (1954). *Convention culturelle européenne*. Paris. [Document Internet disponible a http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/ChercheSig.asp?NT=018&CM=8&DF=13/12/2005&CL=FE. Últim accés: 30 d'abril 2011]. S'hi pot consultar la llista dels 49 estats signataris.

convenció. Una convenció té més valor jurídic que altres tipus d'acords, com ara les resolucions i les recomanacions. A més, l'articulació d'una convenció és més semblant a una llei i, d'altra banda, preveu mecanismes de control per a la seva aplicació. El que és cert és que la Carta en cap cas no estableix l'oficialitat de les llengües reconegudes pels estats en el document d'adhesió o de ratificació. A l'oficialitat s'hi ha d'arribar per una altra via, a través dels textos constitucionals i d'altres disposicions pròpies de cada estat. La Carta només confirma el compromís de l'organització en la protecció i la promoció del patrimoni cultural europeu en el qual la diversitat i la riquesa lingüística del continent tenen un paper important. L'article 1 de la Carta defineix així les llengües regionals o minoritàries:

> a) per l'expressió *llengües regionals o minoritàries,* hom entén les llengües:
> I. usades tradicionalment en un territori d'un estat per naturals d'aquest estat que constitueixin un grup numèricament inferior a la resta de la població de l'estat; i
> II. diferents de la llengua o de les llengües oficials d'aquest estat; no s'hi inclouen ni els dialectes de la llengua o de les llengües oficials de l'estat ni les llengües dels immigrants;
>
> b) per *territori en què és usada una llengua regional o minoritària,* hom entén l'àrea geogràfica en la qual aquesta llengua és el mode d'expressió d'un nombre de persones que justifiqui l'adopció de les diferents mesures de protecció i de promoció previstes per aquesta Carta;
>
> c) per *llengües sense territori,* hom entén les llengües usades per naturals de l'estat que són diferents de la llengua o de les llengües usades per la resta de la població de l'estat, però que, encara que usades tradicionalment en el territori de l'estat, no poden ser adscrites a una àrea particular del mateix estat. (Generalitat de Catalunya, 2001: 18).

En un document molt més recent del mateix Consell d'Europa, la posició de França al si del Consell apareix encara més aïllada. Es fa referència a la versió definitiva del *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* del 2007[2]. Considerant que el tema de les llengües sovint és evitat a Europa pel seu caràcter polític, la iniciativa d'aquesta guia té el mèrit d'aportar les conclusions d'experts de diverses nacionalitats.

2 - Aquest document constitueix la versió final del *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives*. Reemplaça la versió pilot de novembre 2002 i la versió 1 (revisada) d'abril 2003.

La versió definitiva de la guia ha pres en compte les suggestions i remarques formulades durant el procés de consulta que va portar-se a terme entre la conferència *Langues, diversité, citoyenneté: politiques pour la promotion du plurilinguisme en Europe* (Estrasburg, 13-15 de novembre 2002) i el Fòrum polític *Approches globales en faveur d'une formation plurilingue* (Estrasburg, 28-29 de juny 2004). Pel que fa les llengües dites "minoritàries", la guia recomana d'incloure-les a la problemàtica de les llengües en general: "*Les questions des langues sont de plus en plus présentes en ce qui concerne les langues des minorités, mais ces dernières gagneraient à être abordées dans le cadre d'une vision globale des langues pour l'Europe* [...]" (Conseil de l'Europe, 2007: 18). En l'apartat anomenat *Le recul du monolinguisme d'État* hi condemna tota mena de repressió lingüística:

> *La répression linguistique est aujourd'hui considérée comme une "solution" coûteuse politiquement et dépassée, en Europe, [...]. Cette politique est encore menée, de manière indirecte au moins, par la diffusion de fortes idéologies nationales qui conduisent à l'autocensure linguistique des locuteurs de variétés non officielles ou par l'absence d'accès de ces communautés aux médias de masse. Les avancées de la démocratie font que le monolinguisme imposé par la contrainte est tenu désormais comme non légitime et même comme illégal.* (Conseil de l'Europe, 2007: 21)

El Consell s'expressa també en l'apartat intitulat *Les orientations des politiques linguistiques des États en Europe: du monolinguisme d'État au multilinguisme toléré* sobre una noció que ha estat nefasta pel català a França: el model d'Estat nació elaborat a principis del segle XIX. Després d'haver definit el concepte: "*Dans certaines philosophies politiques, bien représentées en Europe, on pose souvent l'identité théorique, entre état, nation et langue: la langue nationale constitue un symbole et une composante de la nationalité et elle entre ainsi dans la définition de la citoyenneté même. Dans cette perspective, il est fondamental que la langue nationale soit clairement définie et distinguée d'autres variétés linguistiques, utilisées dans le territoire ou à proximité*" (Conseil de l'Europe, 2007: 20). El Consell d'Europa es mostra crític davant aquesta concepció particular de la nació etiquetant el model de teòric i mític, donat que les fronteres polítiques, lingüístiques i culturals no són idèntiques[3]. A la lectura d'aquest document, les llengües de les nacions sense estat tenen plenament cabuda al si del plurilingüisme.

3 - L'expressió *Éducation Nationale* no és neutra. Va ser en 1932 que el govern francès d'Édouard Herriot decidí de a batejar l'*Instruction publique* en *Éducation nationale*. En 1974, el president Valéry Giscard d'Estaing innovà en privar "*l'éducation*" del seu épithète de "*nationale*". [Document Internet disponible a http://www.education.gouv.fr/pid289/le-ministere-de-l-education-nationale-de-1789-a-nos-jours.html#de-l-instruction-publique-a-l-education-nationale. Últim accés: 01/05/2013]

Però quina mena de plurilingüisme defensa el Consell d'Europa?
El *Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe* – tant en la seva primera versió del 2003 com en la seva versió definitiva del 2007 – considera el plurilingüisme primer com un valor car "*l'Europe a besoin de principes linguistiques communs davantage que de langues communes*" (Conseil de l'Europe, 2007: 32); és també una competència "*unique, même si elle est complexe (...), la compétence potentielle et/ou effective à utiliser plusieurs langues, à des degrés de compétence divers et pour des finalités différentes*" (Conseil de l'Europe, 2007: 9). Aquesta definició dinàmica se centra més en la figura del locutor com a individu que en l'objecte llengua atès que les competències de llenguatge evolucionen constantment en funció dels contactes de l'individu amb llengües diferents, dels contextos en els quals es mou i dels diversos moments de la seva existència. La guia ha llistat les diverses interpretacions possibles del concepte de plurilingüisme i entre elles es troba definit com un principi per a la preservació de la diversitat viva de les llengües d'Europa:

> *Dans ce cas, le plurilinguisme renvoie au caractère multilingue*[4] *reconnu des États européens contemporains, c'est-à-dire au fait que diverses langues sont présentes dans ces espaces. C'est cette multiplicité globale, considérée comme un patrimoine anthropologique et culturel qui mérite d'être protégée, au même titre que le patrimoine artistique, au nom même de la biodiversité.*
> *On peut entreprendre de préserver le caractère multilingue des sociétés européennes en construisant des espaces juridiquement déterminés, qui laissent des marges d'emploi suffisantes aux variétés menacées, ou en insérant les langues du territoire dans les systèmes éducatifs.* (Conseil de l'Europe, 2007: 39)

Aquesta interpretació del plurilingüisme pot semblar reductora o en tot cas incompleta car se situa del costat de les llengües en una perspectiva existencialista, més que del costat dels utilitzadors. És cert que l'aspecte patrimonial que comporta tota llengua s'ha de protegir com un bé universal, però seria molt negatiu deixar de costat els arguments des del punt de vista dels seus locutors: l'ús de la llengua pròpia hauria de ser un dret. És aquest dret individual que permet a una llengua de ser funcional i d'assegurar la seva vitalitat.

4 - S'ha de distingir el *plurilingüisme* com a competència dels locutors (capaços d'emprar més d'una llengua) del *multilingüisme* com a presència de diferents llengües en un territori donat: es passa així d'una perspectiva centrada sobre les llengües (un estat pot ésser dit monolingüe o multilingüe) a una altra centrada sobre els locutors.

Plurilingüisme com a valor

L'impuls donat pel Consell d'Europa a la noció de plurilingüisme individual com a valor és molt recent i innovador. Es tracta de definir una "*manière d'être aux langues*" dins l'espai europeu.

> *Le développement du plurilinguisme ne relève pas seulement d'une nécessité fonctionnelle: il est aussi une composante essentielle des comportements démocratiques. La reconnaissance de la diversité des répertoires plurilingues des locuteurs devrait conduire à l'acceptation des différences linguistiques: respect des droits linguistiques des individus et des groupes dans leurs relations avec l'État et avec les majorités linguistiques, respect de la liberté d'expression, respect des minorités linguistiques, respect des langues nationales les moins parlées et les moins enseignées, respect de la diversité dans la communication interrégionale et internationale*. (Conseil de l'Europe, 2007: 38)

L'objectiu seria de substituir el monolingüisme d'estat per l'acceptació positiva de la diversitat lingüística: la presa de consciència per un locutor del caràcter plurilingüe de les seves competències hauria de portar-lo a acordar el mateix valor a cadascuna de les llengües utilitzades per ell mateix i pels altres locutors. D'aquí l'expressió: "el plurilingüisme com a valor". Les mentalitats semblen "condemnades" a evolucionar.

Plurilingüisme com a competència

El Consell d'Europa defineix la competència plurilingüe com "*La compétence potentielle et/ou effective à utiliser plusieurs langues, à des degrés de compétence divers et pour des finalités différentes*" (Conseil de l'Europe, 2007: 10). Segons el *Marc Europeu Comú de Referència* (Generalitat de Catalunya, Govern d'Andorra & Govern de les Illes Balears, 2003), l'enfocament plurilingüe posa l'accent en el fet que l'individu desenvolupa una competència comunicativa*a la qual contribueix tot el coneixement i l'experiència lingüística i en la qual les llengües s'interrelacionen i actuen. La finalitat dels ensenyaments esdevé aleshores el desenvolupament d'aquesta competència. D'aquí l'expressió "el plurilingüisme com a competència". La dimensió cultural és sempre present a través del que el Consell d'Europa anomena la pluriculturalitat: "*une compétence plurilingue et pluriculturelle qui assure la communication mais, surtout, qui conduise au respect de toutes les langues*" (Conseil de l'Europe, 2007: 10).

La presa de consciència del "plurilingüisme com a valor" és una oportunitat per a afavorir el desenvolupament de les llengües regionals o dites "minoritàries". Una de les condicions ha de ser que sigui acompanyada i estructurada

per les llengües d'escolarització i que la problemàtica s'integri a una política lingüística més general per tal de no reduir la llengua minoritària o regional únicament a "la llengua de l'escola". La política lingüística es defineix com una "*[...] action volontaire, officielle ou militante, destinée à intervenir sur les langues, quelles qu'elles soient (nationales, régionales, minoritaires, étrangères...) dans leurs formes (les systèmes d'écriture, par exemple), dans leurs fonctions sociales (choix d'une langue comme langue officielle) ou dans leur place dans l'enseignement*" (Conseil de l'Europe, 2007: 17). D'aquí la importància dels destinataris del *Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe* (2007).

Quins són els destinataris del *Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe*?

La guia es destina a tots els actors de les polítiques lingüístiques educatives en el sentit més ampli de l'expressió i, per tant, no voldria limitar-se als tècnics d'aquestes qüestions en la mesura que implica tot el cos social. Els destinataris són aleshores de dues menes.

D'una banda, la guia concerneix tots els qui elaboren estratègies en el terreny tan públic com privat o que participen a les preses de decisió: els elegits, els responsables de l'educació i la cultura, els directors d'establiments escolars, els responsables de la formació permanent en les empreses, els responsables i membres d'associacions de pares d'alumnes, els directors d'empreses que operen en el mercat de les llengües, les estades lingüistíques o el turisme (Conseil de l'Europe, 2007).

D'altra banda, toca el gran públic i els mitjans de comunicació amb el propòsit de fer percebre millor "*les enjeux de la maîtrise de plus d'une langue et de la connaissance de plus d'une culture, de manière à ce que l'appartenance à l'Europe ne signifie pas seulement adhésion aux principes du marché et de la démocratie, mais favorise aussi l'appropriation personnelle d'une compétence plurilingue, comme moyen de communication et forme partagée et diversifiée de relation à l'Autre*" (Conseil de l'Europe, 2007: 12). El text afecta tots els dominis de la vida social: els tribunals i les administracions, la cartellera pública, els mitjans de comunicació i els ensenyaments de les llengües des de l'escola primària* fins als ensenyaments superiors i professionals. El repte a assolir és altíssim.

Quin repertori lingüístic privilegiar?

Si els drets lingüístics són constitutius dels drets humans, la supervivència de les llengües passa per l'educació de tots amb respecte de les diferències lingüístiques. És amb aquest esperit que el Consell anima a organitzar la coexistència de les llengües altrament que per la seva juxtaposició. Segons el Consell

d'Europa, el plurilingüisme hauria de ser declinat al plural. Seria contradictori i reductor predicar pels europeus un plurilingüisme únic, una mena de repertori estàndard, idèntic arreu d'Europa, compost de la llengua oficial del propi estat membre i de les dues llengües estrangeres de "prestigi". El *Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe* no ofereix els ingredients d'una recepta miracle que resolgui la problemàtica de les llengües a Europa.

> [...] *il ne s'agit pas tant de décider quelles langues "étrangères" (et combien) doivent être enseignées dans les systèmes éducatifs que d'orienter les finalités des formations en langue vers l'acquisition d'une compétence, de fait unique, englobant la langue "maternelle", la ou les langues nationales, les langues régionales et minoritaires, les langues européennes et extra européennes... Cette finalité est raisonnable si l'on admet que les répertoires plurilingues visés par l'enseignement peuvent être divers, que les langues constitutives d'une compétence plurilingue ne doivent pas être maîtrisées au même niveau* [...]. (Conseil de l'Europe, 2007: 42)

La guia, fruit de les recerques científiques disponibles, s'inscriu en la continuïtat dels treballs del Consell d'Europa relatius a les llengües vives i les polítiques lingüístiques entre els quals s'esmenten dos documents que concerneixen l'ensenyament del català com a llengua europea: el *Portfolio Europeu de les Llengües* (PEL) i el *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar i avaluar* (MECRL). Fou l'any 2001 que el Consell d'Europa publicà el resultat d'una tasca de vint-i-cinc anys a través del seu programa *Llengües Modernes*, el *Common Europan Framework for Languages: Learning, Teaching*. La traducció d'aquest document va arribar molt ràpidament impulsada pels Governs d'Andorra, Catalunya i les Illes Balears, la introducció comuna de la qual fa palesa la motivació per la divulgació d'un tal treball:

> Els nostres governs tenen, des de sempre, molt d'interès a fomentar decididament, d'acord amb els diferents contextos educatius de la nostra societat, l'aprenentatge de més d'una llengua. [...] D'altra banda, les adversitats que ha patit històricament el català ens han fet treballar amb intensitat per tal de preservar-lo i estendre el seu coneixement. I és que sabem molt bé que un dels principals objectius de l'aprenentatge lingüístic és que de les llengües se'n pugui fer ús, que siguin útils a l'hora de comunicar-nos. (Consell d'Europa, 2003: 3)

La solidesa dels fonaments sociolingüístics i pedagògics i dels plantejaments comunicatius fan del MECRL un document indispensable per a l'ensenyament de les llengües entre les quals el català que com a llengua europea s'integra naturalment en el marc desenvolupat pels experts del Consell d'Europa.

La llengua anglesa és avui i de manera inqüestionable la "llengua franca" d'Europa, "la llengua de comunicació" per antonomàsia. La seva capacitat expansiva posa en perill les altres llengües i amenaça de convertir-se en un element de fractura entre els pobles desencantats per l'arraconament de les seves pròpies llengües i cultures a la Unió Europea per a alguns experts. Aquesta posició és defensada per l'escriptor franco-libanès Amin Maalouf. Com a resposta a aquesta situació, una desena d'intel·lectuals encapçalats per Maalouf va presentar a la Comissió Europea l'estudi *Un reto provechoso. Cómo la multiplicidad de lenguas podría contribuir a la consolidación de Europa* (2008), en el qual proposen que juntament a la llengua materna i a la de la comunicació internacional, els europeus assumeixin una "llengua personal adoptiva". Segons l'autor de *Identidades Asesinas,* aquesta no hauria de ser triada "*como tercera lengua de relleno y mal aprendida sino como se elige una profesión, para ser aprendida con pasión, como acceso a otra cultura*. [...] *Con la introducción de una distinción clara a la hora de elegir entre una lengua de comunicación internacional y una lengua personal adoptiva, se incitaría a los europeos a que, por lo que se refiere al aprendizaje de lenguas, tomaran dos decisiones separadas: una determinada por las necesidades de una comunicación más amplia y la otra guiada por un conjunto de motivaciones personales vinculadas a la situación individual o familiar, a las relaciones afectivas, al interés profesional, a las preferencias culturales, a la curiosidad intelectual, etc.*" (Comisión Europea, 2008: 7). El repte és d'aconseguir que totes les llengües tinguin el seu lloc i la seva raó de ser a Europa: *[...] las lenguas que tienen menos hablantes, incluso las que son muy minoritarias, experimentarían una difusión sin precedentes [...] Así, los hablantes de esta lengua, aunque fueran poco numerosos, no tendrían que sentirse nunca más despreciados, excluidos ni aislados. Si ignoramos una lengua, corremos el riesgo de que sus hablantes pierdan el interés por las ideas europeas. Nadie se puede adherir al conjunto europeo si no está convencido de que su particular cultura, y, sobre todo, su lengua [...].* (Comisión Europea, 2008: 14-15)

Quina és la varietat escrita que hauria d'aprendre en primer lloc el nen i nena, segons el Consell d'Europa?

Segons el *Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe:*

> *"Le rôle des langues comme forme de l'appartenance à la communauté nationale explique l'attention qui leur est portée dans les systèmes éducatifs. Pour cette raison, la langue nationale constitue souvent la première variété écrite apprise dans le système éducatif, même pour les enfants qui ne l'ont pas acquise sous ses formes orales dans leur environnement familial"* (Conseil de l'Europe, 2007: 24).

Caldria subratllar l'implícit de l'expressió "llengua nacional". Segons la mateixa guia, la qüestió política central continua essent la de la gestió de la diversitat lingüística ja que la majoria de les polítiques lingüístiques contemporànies s'inscriuen en el marc dels estats nacions, la creació mateixa dels quals va suscitar la "invenció" d'una llengua estatal, privilegiada entre altres llengües.

> *Une unique variété linguistique du territoire, de position centrale ou parlée/adoptée par les classes urbaines dominantes, par exemple, est choisie comme langue officielle: elle devient l'une des incarnations de la nation et de l'esprit national (quelquefois même de l'essence de la nation). Et, à son tour, la nation la renforce, en lui assurant un statut éminent (emploi par l'État, diffusion par l'enseignement). Ce dispositif d'officialisation peut être complété par des mesures visant l'éradication, lente ou brutale, des autres variétés linguistiques ou leur minoration systématique.* (Conseil de l'Europe, 2007: 28)

El terme "llengua nacional" està més carregat de connotacions polítiques i afectives que el de "llengua oficial".

Pot la llengua que no ha tingut la mateixa "sort" política que la llengua oficial i que ha esdevingut minoritària o regional, ésser aleshores la primera varietat escrita apresa per l'alumne a l'escola?

El Consell d'Europa és favorable al fet que el nen aprengui a llegir i a escriure en la seva llengua *materna* independentment del seu estatus. En el cas que la L1 de l'infant sigui una llengua minoritària o regional prefereix que aquesta hagi estat normativitzada. Es recomana també que els alumnes puguin tenir accés a documents autèntics. Aquest interès per la llengua materna és justificat com una precaució pedagògica car "*dans tous les cas où la variété linguistique de l'école n'est pas la variété maternelle, on peut s'attendre à ce que cette situation produise des inhibitions ou des retards dans les processus d'apprentissage de ces enfants. Il se peut que certains d'entre eux ne s'approprient qu'ensuite les formes écrites de leur langue maternelle. C'est à partir de telles craintes et pour respecter un principe démocratique que l'on a souscrit au niveau international des déclarations selon lesquelles on encourage que les enfants soient scolarisés dans leur variété maternelle*" (Conseil de l'Europe, 2007: 24). Fins i tot es desitja explícitament que les exposicions siguin les més precoces possibles en la llengua materna i en el nombre més gran possible de disciplines. Ja el 1957, la UNESCO en el seu treball *L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement* subratllava la importància de la llengua vernacle en el desenvolupa-

ment de l'infant i afirmava el dret a la instrucció en la seva llengua materna (UNESCO, 1957)[5].

Però com es posiciona el Consell d'Europa quan la llengua minoritària del territori on és escolaritzat l'infant no és (més) la Llengua 1 de l'infant?
Si aquesta pregunta es planteja és perquè per a la gran majoria dels infants escolaritzats de les escoles bilingües i immersives de la Catalunya del Nord, el català no és més la L1 de l'alumne. Per a contestar ha estat necessari consultar la definició dels conceptes de llengua materna, llengua nadiua i llengua d'origen proposada pel Consell d'Europa.

> *Langue maternelle est le terme courant correspondant, qui comporte cependant des connotations affectives comme famille ou origine non présentes dans le terme première langue. De plus, il n'est pas toujours exact, car les enfants n'acquièrent pas leur première langue uniquement avec leur mère et ils peuvent acquérir plusieurs langues premières (deux ou davantage) simultanément dans des environnements familiaux multilingues. Langue native ou langue d'origine (heritage language en anglais) sont d'autres termes utilisés dans le même sens, mais ils comportent eux aussi des associations similaires à un groupe d'appartenance, source de l'identité. On notera que la variété linguistique dans laquelle on définit éventuellement son appartenance à un groupe n'est pas nécessairement la langue première, mais peut être constituée par une variété acquise ultérieurement.* (Conseil de l'Europe, 2007: 54)

El Consell d'Europa sembla considerar que les expressions "llengua materna", "llengua nadiua" i "llengua d'origen" van en el "mateix sentit"; s'ha d'entendre aleshores que el Consell d'Europa és obert a la possibilitat d'un ensenyament de la lectura i l'escriptura en una llengua minoritària que no sigui (més) la llengua materna de l'alumne? Aquesta situació no és clarament observada en la guia. Esmenta aquest cas particular la *Carta Europea de les Llengües Regionals o Minoritàries* del mateix Consell? Tampoc la Carta no aporta una reposta explícita sobre quina(es) ha(n) de ser o quina(es) pot(-den) ser la/les llengua(-gües) de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura de l'alumnat que no parla una llengua regional o minoritària i que viu a l'àrea on aquesta llengua és present. Ara bé, alguns dels seus articles fan referència d'una banda a la possibilitat d'aprenentatge de la llengua minoritària o regional a aquelles persones que no la parlen, i d'altra banda, a fer possible l'escolarització en la llengua minoritària o regional a preescolar, primària i secundària:

5 - La "*langue maternelle qui identifie un groupe comme distinct dans une communauté*" (Hamers & Blanc, 1983: 457).

> Article 7. Objectius i principis
> [...]
> g) la posada a l'abast de mitjans que permetin, a aquells que no parlen una-llengua regional o minoritària i viuen a l'àrea on aquesta llengua és usada, d'aprendre-la si ho desitgen;[...]
>
> Article 8. Ensenyament
> 1. En matèria d'ensenyament, les parts es comprometen, en el territori en què aquestes llengües són usades, segons la situació de cadascuna d'aquestes llengües i sens perjudici de l'ensenyament de la llengua o de les llengües oficials de l'estat:
> a) I. a fer possible una educació preescolar garantida en les llengües regionals o minoritàries corresponents;
> b) I. a fer possible un ensenyament primari garantit en les llengües regionals o minoritàries corresponents; [...] (Generalitat de Catalunya, 2001)

Més recentment, el Consell d'Europa en *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (2010) ha pres una posició clarament a favor de considerar el cas dels projectes de revitalització lingüística, les llengües regionals no són més veritablement parlades pels infants, com és el cas del català a la Catalunya del Nord. En aquesta situació, l'escola no assumeix solament el paper de valoració i perfeccionament, però el d'una veritable transmissió. També, la guia preveu en un dels escenaris curriculars que quan la llengua regional o minoritària disposa d'un sistema de transcripció gràfica l'alfabetització pot fer-se paral·lelament en la llengua majoritària i en la llengua regional. Aleshores aquesta és utilitzada també per a l'escrit i la lectura. Si s'apliquen aquests articles a les llengües regionals de França, s'arriba a la conclusió que el Consell d'Europa és favorable a que l'alumnat tingui la possibilitat de ser escolaritzat també en català en l'àrea lingüística dels Països Catalans, i per consegüent d'aprendre a llegir i a escriure en català.

Per parlar de plurilingüisme, ha semblat important recolzar-se sobre els documents europeus que marquen una profunda i necessària reorientació en l'aprenentatge de les llengües i les seves cultures per a les properes generacions. El català –en particular a la Catalunya del Nord– té menester de totes aquelles preses de posició de les organitzacions de les grans instàncies europees que defensin la dignitat de totes les llengües i entre elles –ben segur– la de la llengua pròpia. El *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar i avaluar* (2001), el *Guide pour l'élaboration des politiques éducatives*

en Europe (2007), *Un reto provechoso. Cómo la multiplicidad de lenguas podría contribuir a la consolidación de Europa* (2008), i el *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (2010) són documents que cal conèixer, i sobretot fer conèixer a tots els actors involucrats de prop o de lluny en les polítiques lingüístiques dels estats europeus, i especialment les llengües regionals a França. A falta de no oferir "la" solució a la problemàtica de les llengües sense estat, sí que s'hi trobaran pistes on els qui governen podran pouar criteris i objectius. El temps dirà si la publicació d'aquests documents i, a través d'ells, la política d'un plurilingüisme incloent, han estat eines eficaces per a la protecció i la promoció de les llengües dites "minoritàries". Les qüestions de les llengües són i seran cada cop més centrals en els sistemes educatius, en particular en la primera etapa de l'escolarització, a l'escola primària*, car aquesta té per funció de millorar les competències comunicatives dels nens i nenes, de dotar-los de competències cognitives de base i d'assegurar-los la seva formació social i ciutadana.

2.2- ENSENYAMENT EN LLENGUA SEGONA

2.2-1. De l'ensenyament bilingüe a l'ensenyament plurilingüe

En l'obra de referència sobre el bilingüisme de Hamers i Blanc *Bilingualité et bilinguisme* (1983) es defineix l'"educació bilingüe" com "*tout système d'enseignement dans lequel, à un moment variable et pendant un temps et dans des proportions variables, simultanément ou consécutivement, l'instruction est donnée dans au moins deux langues, dont l'une est normalement la première langue de l'élève*" (Hamers & Blanc, 1983: 301). Duverger (1996) adopta la definició de Siguán i Mackey (1986) en la seva publicació *L'enseignement bilingue aujourd'hui:* "[...] *système où l'enseignement est dispensé en deux langues, dont l'une est normalement, mais pas toujours, la première langue des élèves*" (Duverger, 1996: 16). Aquestes definicions coincideixen en:

- la utilització de dues llengües en l'ensenyament com a mitjà o instrument de l'ensenyament/aprenentatge;
- una de les dues llengües és generalment la L1.

Es nota una certa insistència (o preferència?) sobre el manteniment de la L1 com a llengua vehicular. Hamers i Blanc precisen en el comentari de llur definició: "*Nous excluons* [...] *les situations où les élèves étudient uniquement dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle*" (Hamers & Blanc, 1983: 301).

Es podria concloure aleshores que ha de quedar fora de l'ensenyament (o de l'educació) bilingüe, aquell que exclouria com una de les llengües vehiculars la L1 de l'aprenent. Les mateixes publicacions de Hamers i Blanc com les de Duverger citades més amunt inclouen la immersió precoç com un tipus d'ensenyament bilingüe. No s'estaria confonent l'objectiu dels programes d'ensenyament que utilitzen una L2 com a llengua vehicular – ensenyament amb paritat d'horaris* entre la L1 i la L2, ensenyament per immersió – amb la manera de repartir les llengües en l'horari de classe al si de cada programa? Si l'objectiu de construir un bilingüisme individual és comú, no tots els dispositius ofereixen un ensenyament en dues llengües, com és el cas de l'ensenyament per immersió total que utilitza exclusivament la L2 com a llengua vehicular.

Els Programes d'Ensenyament Bilingüe (a partir d'ara PEB) són innombrables i presenten una tal varietat de trets, una tal combinatòria de variables que fa que esmentar-los tots esdevindria una tasca complexa i ambiciosa. A la lectura de les publicacions especialitzades es desprenen dues visions ben diferenciades: una visió monolingüe i una visió plurilingüe del món. D'una banda, una pretesa necessitat d'assimilar les minories dins les majories, i a l'oposat, la importància del multiculturalisme i la diversitat lingüística en un món cada vegada més global. Dues tipologies semblen més sensibles a la situació de les llengües minoritàries, curiosament la més antiga i la més recent. Així, segons Hamers i Blanc (1983), Fishman i Lovas (1972) distingeixen la "llengua marcada" i la "llengua no marcada". La "llengua marcada" no seria la llengua vehicular si no hi hagués ensenyament bilingüe i la "llengua no marcada" seria de totes maneres la llengua d'ensenyament. Encara que la qualificació de "marcada" no sigui de les més adients, aquesta tipologia té el mèrit de deixar entreveure una presa de consciència de l'estatus més fràgil d'una de les llengües d'ensenyament per tal de proposar una estructura particular favorable a la llengua minoritària o en tot cas a la llengua que no es beneficia de l'estatus de llengua oficial. La seva tipologia es basa en tres variables:

- la intensitat (bilingüisme de transició, asimètric, complementari o total);
- els objectius (programes compensatoris, d'enriquiment o de manteniment);
- l'estatus de les dues llengües vehiculars (llengua de la llar, llengua de l'escola, llengua institucionalitzada, llengua no institucionalitzada...).

L'altra tipologia de Numan i Lam, concerneix de manera específica els programes adoptats en comunitats multilingües. Semblaria particularment útil als PEB orientats cap a les minories lingüístiques. Dos factors són a la base de la seva classificació segons Cavalli (2005):

• l'estatus cultural de la llengua minoritària, anomenada "llengua no dominant" (a partir d'ara LND);
• la funció dins l'educació: és a dir si la LND és utilitzada o no com a llengua d'ensenyament.

La definició de les llengües d'ensenyament com a LND i "llengua dominant" (a partir d'ara LD) més aviat que com L1 i L2 permet de prendre en compte de manera explícita la dimensió de l'estatus social i el poder polític de les llengües en presència. L'ensenyament bilingüe fa de la llengua meta tant un objecte d'estudi com una llengua vehicular al servei de les disciplines. La llengua meta se sol anomenar L2. L'organització dels models escolars bilingües es diferencia segons la part horària i la naturalesa de les disciplines ensenyades en L2, la part i la funció atribuïda a la llengua materna o a la L1, i segons l'edat dels aprenents a l'inici de l'aprenentatge. S'espera d'aquest aprenentatge que desemboqui com a mínim sobre els mateixos coneixements disciplinaris* pels alumnes, i que les competències en la L2 siguin superiors a les que solen adquirir a través un ensenyament clàssic de llengua viva dit "extensiu". L'ensenyament-aprenentatge bilingüe es basa sobre el principi d'instrumentalització, és a dir en el fet que per una persona la manera més òptima d'apropiar-se una llengua és utilitzant-la, és a dir lliurant-se a tota mena d'activitats en la llengua i emprant-la com a mitjà d'adquisició de coneixements.

Les publicacions sobre "ensenyament plurilingüe" són lògicament molt menys nombroses perquè l'interès per aquest tipus d'ensenyament és més recent. Totes fan referència als treballs del Consell d'Europa. Contràriament a la majoria de les publicacions sobre el bilingüisme, aquesta organització distingeix l'"educació plurilingüe" de l'"ensenyament plurilingüe". Per "educació plurilingüe" entén totes aquelles activitats escolars o extraescolars, sigui quina sigui llur natura, que tenen com a objectiu la valoració i el desenvolupament de la competència lingüística i el repertori individual dels locutors, des dels primers aprenentatges i tot al llarg de la vida. Pot englobar també totes aquelles activitats destinades principalment a sensibilitzar a la diversitat de les llengües, però que no pretenen a fer-les adquirir i que no constitueixen un ensenyament de llengües pròpiament dit. Està al servei del plurilingüisme com a valor. Il·lustra aquesta darrera opció l'experiència de Candelier coneguda amb el nom "*L'éveil aux Langues*"[6].

6 - "*L'éveil aux langues*" és un enfocament pedagògic innovant que va arrelar a partir de les propostes del moviment *Language Awareness* que va desenvolupar-se a Gran Bretanya en els anys 80 (Hawkins, 1984, 1992; Moore, 1995). Ha donat lloc recentment a dos programes recolzats per la Unió europea i el Consell d'Europa, els programmes *Evlang* (1997-2000) i *Janua Linguarum* (2000-2004). Aquests programes – que van acabar implicant setze països – s'adreçaven més a l'escola primària*, però l'enfocament concernia igualment l'ensenyament secundari. Les activitats comprenien la producció de materials didàctics, la formació d'ensenyants, la posada en

Segons Candelier (2005), no s'ha de confondre "*L'éveil aux langues*" amb l'ensenyament d'una llengua particular (encara que pugui afavorir un tal ensenyament desenvolupant la motivació i les competències d'aprenentatge dels alumnes). És un procediment que es caracteritza per activitats pedagògiques que porten simultàniament sobre una diversitat de llengües i cultures, incloent-hi llengües que l'escola no té la intenció d'ensenyar. Tampoc s'hauria de confondre amb la sensibilització o la iniciació, i els seus objectius més o menys precisos. Els coneixements, les actituds i les aptituds que es pretenen desenvolupar a través de les activitats es declinen en objectius que han estat definits en funció dels menesters i les capacitats dels alumnes.

Pel Consell d'Europa (2007), el concepte d'"educació pluricultural", íntimament lligat al d'"educació plurilingüe", es tradueix de manera més específica en les activitats que – realitzades o no sota la forma d'un ensenyament – tenen com a objectiu la presa de consciència, l'acceptació positiva de les diferències culturals, religioses i lingüístiques i la capacitat a interactuar i a relacionar-se amb els altres. El plurilingüisme i l'educació plurilingüe no tenen per objecte l'ensenyament simultani de vàries llengües, l'ensenyament fonamentat sobre comparacions entre llengües diverses o l'ensenyament del nombre de llengües més gran possible, però el desenvolupament de la competència plurilingüe i el de la seva educació intercultural, com a manera de viure junts. Finalment, parlar d'"ensenyament(s) plurilingüe(s)" és referir-se a les formes concretes de l'educació plurilingüe, que té entre les seves finalitats el desenvolupament de la competència plurilingüe. Una forma concreta podria ésser l'experiència que ofereix el sistema educatiu d'un estat oficialment trilingüe, Luxemburg. La llengua nacional és el luxemburguès – un dialecte germànica – i les dues altres llengües oficials són el francès i l'alemany.

> *Le pays est légalement un pays trilingue. La Loi du 24 février 1984 précise que la langue nationale est le luxembourgeois ("lëtzebuergesch"), un dialecte franco-mosellan qui est la langue vernaculaire pour toute la population luxembourgeoise. Malgré des efforts qui ont été accomplis ces dernières années par le Gouvernement pour promouvoir le luxembourgeois, tous les Luxembourgeois ne maîtrisent pas forcément l'orthographe et la langue n'est que rarement utilisée pour l'écrit.[...] La langue de la législation est le français et les langues administratives et judiciaires sont le français, l'allemand et le luxembourgeois. Lorsque, par exemple, une requête administrative est rédigée en français, en allemand ou en luxembourgeois, le*

plaça d'una experimentació i una avaluació, que portava essencialment, per *Evlang*, sobre els efectes sobre els alumnes i per *Janua Linguarum* sobre les condicions d'implantació de l'enfocament en els sistemes educatius.

législateur précise que "l'administration doit se servir, dans la mesure du possible, pour sa réponse de la langue choisie par le requérant" (Unité nationale d'Eurydice 2001: 1-2).

Tots els alumnes tenen accés a les tres llengües segons un dispositiu i una programació acurada:

- El luxemburguès (L1) és la llengua única de l'escola maternal*, i és emprada seguidament en els primers anys de l'escola primària*, com a llengua vehicular oral d'ensenyament. La llengua nacional és considerada com a llengua auxiliar per l'alfabetització durant els tres primers semestres de l'escola primària*.
- L'alemany (L2) és introduït des de l'inici de l'escola primària*. És també la llengua d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura.
- El francès (L3) és introduït a partir de la segona meitat del segon any de l'escola primària* on és únicament objecte d'estudi. Esdevindrà una llengua vehicular d'ensenyament a partir de l'escola secundària.

El sistema educatiu luxemburguès exposa els seus alumnes a tres llengües reservant a cadascuna una funció diferent. El luxemburguès és trilingüe com a mínim des de l'adolescència. Cal remarcar però que els resultats positius d'aquest programa (Baetens Beardsmore, 1993) no poden deixar de prendre en compte que les famílies són mínimament bilingües. La política lingüística de Luxemburg busca la coherència a través la presència de les tres llengües a l'exterior de l'escola també. La televisió estatal trilingüe n'és un exemple significatiu.

Per tal de treballar sobre la gran diversitat de contextos i models d'apropiació de les llengües, sobre el plurilingüisme individual i les noves formes d'ensenyament i d'aprenentatge que suposa, diversos investigadors implicats en els treballs del Consell d'Europa s'interroguen sobre les conseqüències d'aquestes evolucions en matèria de didàctica de les llengües i sobre l'oportunitat d'elaborar nous continguts així com una terminologia que integra aquests nous paràmetres. Coste (1999) proposa de no parlar més de "didàctica de les llengües" sinò de "les didàctiques de les llengües", i Dabène (1999) suggereix d'introduir la noció de "didàctica plural" que considera com l'única possible en els pròxims anys. Candelier (2003) utilitza al seu torn la marca del plural però va encara més lluny en parlar de "didàctiques del plurilingüisme".

Es tracta de cercar a identificar les convergències segons els diversos enfocaments plurals ("*éveil aux langues*", intercomprensió entre llengües aparentades[7] didàctica de les llengües integrada, enfocament intercultural) a nivell de les competències que busquen a desenvolupar i el paper central d'aquestes en repertoris "llenguatgístics" (*langagiers*) associant diverses varietats lingüístiques[8]. Preconitza de posar en plaça al centre dels sistemes educatius escenaris curriculars que tinguin com objectiu la construcció progressiva per l'aprenent d'una competència plurilingüe i pluricultural rica i diversificada. Un element fonamental en l'organització dels models dits bilingües o plurilingües – però de fet tots plurilingües – serà el tractament integrat[9] com a plantejament global que té per objectiu la construcció de la competència plurilingüe a través d'una perspectiva conjunta en l'ensenyament i coma a ús vehicular de totes les llengües del currículum.

2.2-2. Ensenyament per immersió

Els programes d'ensenyament per immersió no són gaire nombrosos a Europa, ho són molt més a l'altre costat de l'Atlàntic i sobretot al Canadà on existeixen diverses fòrmules (Rebuffot, 1993). Per a Hamers i Blanc (1983), la immersió lingüística és una intervenció pedagògica en la qual un grup d'alumnes és escolaritzat en una llengua diferent de la seva habitual, la qual és introduïda posteriorment en l'escolarització. La immersió precoç es produeix quan la llengua segona s'utilitza com a mitjà de comunicació des del primer dia d'escola. La immersió tardana es produeix quan la llengua segona s'introdueix en un moment més o menys avançat de l'escolarització. Fou l'experiència de l'escola *Saint Lambert* iniciada en 1965 al Quebec que va donar nom a la immersió. L'expressió "bany lingüístic" fou utilitzada pels pares dels alumnes d'aquesta escola. Segons Arenas i Muset (2008), l'experiència quebequesa es va produir en un context de conflicte de llengües en aquell país entre l'anglès i el francès al final de la Gran Guerra, quan una part de la població reinvidicava l'ús del francès en un context anglòfon do-

7 - S'ha d'assenyalar la publicació del mètode *Euromania* que consta d'un dossier per a l'aprenentatge multilingüe de les àrees i està dirigit a l'alumnat amb edats compreses entre els 8 i els 12 anys. El seu objectiu és el de construir el saber o el saber fer en el context de la intercomprensió de les llengües romàniques. [Document Internet disponible a http://www.euro-mania.eu/. Últim accés: 03/10/2014]

8 - "*Nous appelons approche plurielle une démarche pédagogique dans laquelle l'apprenant travaille simultanément sur plusieurs langues*", Candelier, M. (dir.), *Janua Linguarum – La porte des langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum / Janua Linguarum – The gateway to languages – The introduction of language awareness into the curriculum: awakening to languages*. Strasbourg: Centre européen pour les langues vivantes (Conseil de l'Europe, 2003: 19).

9 - S'emprarà per a estudiar el tractament de les llengües en les diferents tipologies que intregren el català com a llengua vehicular la terminologia emprada al Principat de Catalunya i al País Valencià usant les expressions de "tractament integrat de llengües" i "tractament integrat de les llengües i els continguts".

minant. Una terminologia que s'ha imposat però que no ha fet la unanimitat com subratlla Rebuffot (1993) en *Le Point sur... L'immersion au Canada*, on cita Lyster per qui els programes de la immersió no mereixen el seu nom, car "*les élèves ne sont pas immergés complètement dans un milieu de langue ou de cultures françaises. Tout au plus sont-ils intégrés dans un contexte anglophone et exposés à une langue seconde dans un environnement scolaire*" (Rebuffot, 1993: 53)[10]. La immersió diferiria de la submersió que designaria la situació escolar de certs alumnes, situació dins la qual han d'efectuar un canvi de codi passant per la llengua parlada a casa a la de l'escola, mentre que altres nens i nenes ja són capaços de funcionar dins la llengua de l'escola. Així dins la mateixa classe, es poden trobar alumnes que no tenen cap coneixement de la llengua de l'escola, d'altres que posseeixen amb graus diversos alguna competència en aquesta llengua fruit dels contactes amb la comunitat lingüística, i per fi locutors per qui és una L1.

Avui i gràcies al treball de nombrosos estudiosos com a Lambert (1974), Cummins (1983) sol diferenciar entre bilingüisme additiu i subtractiu o entre bilingüisme i semilingüisme, o també, més específicament entre immersió i submersió. Es distribueixen així les diverses situacions escolars amb canvi de llengua entre la llar i l'escola que anomenen precisament immersió, aquelles experiències que pel fet d'acomplir certs prerequisits, resulten enriquidores per als nens o nenes als quals s'apliquen. Es diuen de submersió aquelles que resulten desfavorables del desenvolupament acadèmic, lingüístic i psicològic dels infants. Les tres variables que influenciaran l'èxit o el fracàs d'un programa d'immersió són segons Artigal (1989):

- l'estatus social de la llengua i la cultura de la llar;
- les actituds dels alumnes envers la llengua de l'escola i els seus motius per aprendre-la;
- el tipus de tractament pedagògic per mitjà del qual aquests nens accedeixen a la nova llengua.

Segons Rebuffot (1993), la proporció de temps d'ensenyament en la L2 durant l'any escolar pot anar del 100 % en un programa d'immersió total, al 50 % en un programa d'immersió parcial. Un programa d'ensenyament en francès per immersió no mereixeria el seu nom si almenys el 50 % de l'ensenyament no fos dispensat en aquesta llengua.

10 - Els alumnes de la Catalunya del Nord viuen en un entorn on la cultura catalana – tot i que sigui present – s'expressa en francès majoritàriament.

La Generalitat de Catalunya va inspirar-se de l'experiència quebequesa per aplicar el programa –o l'estratègia– de la immersió lingüística en català al Principat de Catalunya. En 1983 s'endegà el primer, el qual s'estendria pel territori d'una manera progressiva i eficient gràcies a la validesa de l'aplicació desenvolupada i també a l'acció normalitzadora de la llengua duta a terme amb anterioritat per iniciatives de la societat civil a favor de l'escola catalana. Els bons resultats de l'experiència coincidien amb els que s'havien obtingut al Canadà en un procés semblant (Arenas & Muset, 2008). Per al model català, la immersió ha estat i és un instrument per fer possible l'escola catalana i amb ella restituir la llengua pròpia en l'àmbit escolar per a fer ciutadans integrats a la societat on viuen i donar-los instruments per desenvolupar-se en les mateixes condicions, i no fer de la llengua un instrument de discriminació (Siguán, 1985). Segons Mayans (2009), aquesta iniciativa ha estat un dels èxits col·lectius de l'escola catalana, i dues de les moltes causes que el van fer possible van ser el consens de tota la societat i la professionalitat dels mestres, que van saber associar aquesta immersió catalana en el sistema educatiu amb la renovació pedagògica i amb una aposta clara per una escola catalana democràtica i de qualitat. Al final de la dècada dels 90 del segle passat, la societat del Principat de Catalunya va iniciar un procés de grans transformacions socials i culturals, i va començar a rebre una onada migratòria procedent de tot el món, amb alumnat de llengües familiars molt diverses (que representava ja en 2009 un 13 % de l'alumnat de Catalunya). La situació és doncs ben diferent que la que es dóna amb immigrants que parlen castellà, una llengua de la mateixa família lingüística, en aquest cas la romànica. Aquesta nova realitat sociolingüística implicava adaptar i modificar allò que ja era vàlid feia més de vint anys, però també implicava saber trobar noves estratègies per a poder atendre la realitat multilingüe de les aules. Com a resposta a aquesta nova situació, el 2004 el Departament* d'Educació endegà el Pla per a la llengua i la cohesió social, el qual va definir un nou marc d'intervenció basat en la llengua, la interculturalitat i la cohesió social que es concretà en l'Aula d'acollida, el Centre acollidor i el Pla educatiu d'entorn: tres línies estratègiques per a respondre d'una manera integrada als nous reptes. L'objectiu principal de l'Aula fou l'acollida de l'alumnat nouvingut, tant pel que feia a l'aprenentatge de la llengua vehicular, el català, com a aspectes de caràcter pedagògic i d'integració social i cultural. Les normes d'organització i funcionament d'un Centre acollidor foren el lloc adient per recollir els drets i deures dels diferents membres de la comunitat educativa pel que fa a l'ús de la llengua, tot respectant la diversitat i la igualtat d'oportunitats i la convivència, i per articular l'organització dels recursos que van fer possible l'assoliment, en el centre, dels objectius lingüístics (Generalitat de Catalunya, 2007:

b). Els Plans educatius d'entorn són avui una proposta educativa innovadora que vol donar resposta a les múltiples necessitats de la societat. Són instruments per a donar una resposta integrada i comunitària a les necessitats educatives dels membres més joves de la societat. S'adrecen a tot l'alumnat, i a tota la comunitat educativa, però amb una especial sensibilitat als sectors socials més desafavorits. A més segons Arenas (2008), donat que el món global demana que els ciutadans coneguin més d'una llengua estrangera, s'imposa incrementar l'aprenentatge d'altres llengües en l'ensenyament obligatori del Principat.

2.3- COMPETÈNCIES DE L'ENSENYANT EN UNA LLENGUA SEGONA

La formació a l'ensenyament en context bilingüe és relativament recent i encara en construcció, en particular a la Catalunya del Nord. Així, en l'escola pública, la primera formació va obrir farà tot just 13 anys i ràpidament es va fer evident que la formació dels futurs ensenyants de les classes bilingües no podia limitar-se a les hores de formació de didàctica de la llengua catalana (L2). En un primer temps es va posar en plaça una progressió comuna de les llengües vehiculars, el francès i el català que va permetre d'establir ponts entre les dues llengües de manera a evitar redundàncies a nivell dels continguts, i de compartir metodologies. En un segon temps es va integrar durant el temps de les didàctiques de les DdNL la formació a l'ensenyament de continguts disciplinaris* en català L2.

Per a ser eficaç la formació dels mestres bilingües ha de definir les competències de base a l'ensenyament en context bilingüe (Morgen, 2000). Tradicionalment la competència s'ha entès com el conjunt dels coneixements, qualitats, capacitats i aptituds que permeten de discutir, consultar i decidir allò que fa referència al treball (Gallart & Jacinto, 1995 citat per Cano, 2005). Segons Cavalli (2005), els ensenyants en context bilingüe haurien d'adquirir tres tipus de competències de base: les competències generals que qualsevol ensenyant hauria de posseir independentment del context en el qual ensenya; les competències específiques necessàries per a un ensenyament en un context bi/multilingüe i bi/multicultural; i les competències necessàries quan el context comporta una llengua minoritària o minoritzada. Per tant, els ensenyants en context plurilingüe haurien de tenir totes les competències de l'ensenyant considerat monolingüe així com un cert nombre de coneixements, qualitats, capacitats i aptituds que els són pròpies. Es presenten breument aquelles que es consideren més rellevants d'un ensenyament en més d'una llengua.

2.3-1. Competències lingüístiques i culturals

L'ensenyant de les classes bilingües hauria de ser un locutor "bilingüe", i tenir totes les competències d'un locutor bilingüe. Un sentiment d'inseguretat lingüística d'un dels sistemes lingüístics podria tenir repercussions molt negatives en el bilingüisme en construcció dels infants. En efecte, la inseguretat lingüística representa una mancança particularment greu pel professional de la paraula que hauria de ser l'ensenyant. Com persuadir-lo que és beneficiós pels seus alumnes que utilitzi pel seu ensenyament un instrument lingüístic que crea en ell un sentiment de malestar? Concretament a classe, aquest sentiment pot traduir-se per l'absència de gestos professionals d'ajust (Bucheton, 2009) o d'estratègies d'intervenció lingüística a prop dels seus alumnes: un ensenyant en inseguretat lingüística no reformularà correctament la frase incorrecta de l'alumne, no parafrasejarà el missatge de manera a oferir diverses oportunitats als seus alumnes per a fer-se comprendre, elaborarà consignes errònies... Mentrestant els errors dels alumnes aniran fossilitzant-se. El professor d'escola és model lingüístic i, per consegüent, l'ensenyant com a persona de referència hauria de disposar d'un bon domini de les competències comunicatives de les llengües vehiculars i un bon coneixement dels seus sistemes lingüístics. També, l'ensenyant a la Catalunya del Nord hauria de conèixer les característiques del català septentrional rossellonès per tal de difondre la variant o com a mínim respectar-ne l'eventual ús dels infants (i de les seves famílies) evitant corregir trets dialectals propis per manca de coneixement. Els coneixements tampoc no haurien de ser únicament "llenguatgístics" (*langagiers*) si es considera que la cultura és el motor de l'aprenentatge de les llengües. Per tal de donar sentit a l'ensenyament plurilingüe, el mestre hauria de conèixer els aspectes culturals de les llengües en presència, és a dir de la llengua dita regional i del francès (i de la llengua dita estrangera), amb l'objectiu de desenvolupar una actitud crítica en els alumnes i un millor coneixement del país on viuen. El domini de la biculturalitat evita una bilingüalitat monocultural en la L1 o un enfocament folklorista de la cultura de la L2. Seria bo també de tenir present que l'ensenyament bilingüe és un projecte integrat de les llengües i que els continguts sobre art, història, geografia i formes de vida estan relacionats amb les habilitats lingüístiques a adquirir per la seva transversalitat. En el cas de la Catalunya del Nord, la pluriculturalitat podria passar també pel coneixement dels altres sistemes educatius presents en els Països Catalans i pels intercanvis escolars (epistolars, virtuals o reals).

2.3-2. Competències pedagògiques i didàctiques

• Coneixement de la didàctica o les didàctiques del plurilingüisme

En el sentit d'una didàctica del plurilingüisme, "*une nouvelle didactique est demandée qui vise l'encouragement du plurilinguisme, dans l'idée d'un enseignement et d'un apprentissage combinés et coordonnés des langues, à la fois dans les domaines scolaire et extrascolaire. Pour pouvoir optimiser l'apprentissage des langues étrangères, une telle didactique doit offrir des concepts plurilingues favorisant la motivation à apprendre plusieurs langues et faisant découvrir la richesse des langues et des cultures*" (Zappatore, 2007: 21 citat per Robert & Rosen, 2010). En forma part, la gestió de la utilització de l'alternança de les llengües. Duverger fa referència a la macro/micro/mesoalternança en un seminari sobre l'ensenyament bilingüe a Sèrbia:

> *Puisque l'enseignement bilingue n'est pas la somme de deux enseignements monolingues, l'utilisation de la langue maternelle et étrangère devrait être organisée et structurée, et ce sur trois niveaux: macro-alternance des deux langues portant sur la programmation de l'enseignement (une année scolaire ou un semestre) ; micro-alternance représentant de courts passages d'une langue à l'autre, le plus souvent imprévisibles, dans le but d'expliquer et reformuler certains concepts ou de maintenir l'interaction en classe ; la troisième, méso-alternance, concernant l'utilisation des deux langues dans le cadre d'une séquence didactique: donner le titre dans les deux langues, faire émerger, en langue maternelle, les représentations des élèves sur le sujet traité, faire prendre des notes, réaliser des résumés ou des exercices de contrôle dans les deux langues, etc.* (Mikic**,** 2008: 3)

• Capacitat a integrar la reflexió interlingüística sobre les llengües i la comunicació

Entre les competències didàctiques específiques que cal treballar, hi hauria de figurar la capacitat a integrar la reflexió interlingüística al servei de la comunicació, a recórrer a l'anàlisi contrastiva i a relacionar les dues llengües (Peix, 2010). La justificació de l'anàlisi contrastiva segons Vogel, resideix en el fet que "*les données de chaque langue sont saisies plus facilement et plus nettement, puisqu'elle sont comparées et contrastées entre elles, et que les différences et les points communs relevés peuvent permettre de mieux comprendre le fonctionnement des langues particulières*" (Vogel, 1996: 83). Si s'observen els primers tempteigs d'un alumne en català, es nota que mobilitza els recursos que té al seu abast, entre aquests, la L1, el francès, hi té un paper primordial a la vegada original i ineludible.

El paper del professor d'escola serà també de fer prendre consciència a l'alumne quan s'ha de recolzar sobre la seva llengua referent perquè coincideix amb la que està aprenent o al contrari quan la cal defugir car es diferencien. Ara bé, per a ser eficaç la reflexió lingüística sobre la llengua i la comunicació hauria de ser totalment integrada a la tasca de comunicació i produir-se quan se n'ha creat la necessitat (Cots & Nussbaum, 2002).

• Capacitat a valorar la llengua meta i la diversitat lingüística

S'ha d'insistir sobre la importància que té l'estatus de les llengües – de l'estatus viscut per l'infant – en l'ensenyament bilingüe. Perquè un infant estigui motivat per l'aprenentatge del català és indispensable que la relació que tingui amb aquesta llengua sigui positiva. És probable que els millors dispositius caiguin davant una absència de treball sobre les representacions de la llengua meta. No es pot reduir sistemàticament la motivació dels infants a aprendre el català perquè és o era la llengua dels avis si no es vol córrer el risc de donar una visió passeista del català i la seva cultura. L'estatus social del català que la Catalunya del Nord retorna a l'infant és difícil de regular però s'ha de ser conscient que és determinant i que pot permetre de millor comprendre resultats a vegades decebedors. També, es considera que el paper dels pares és cabdal en la construcció d'aquest "estatus viscut" per l'infant. Si la família no ajuda l'infant a comprendre la situació de bi/plurilingüisme en la qual es troba, a donar sentit a l'aprenentatge de la llengua minoritària/minoritzada, a fer que aquest projecte que tenen pel seu fill o la seva filla sigui interioritzat per ell, aleshores no es podrà assolir una bilingüalitat ben viscuda i per consegüent un bilingüisme additiu. És un element que s'hauria de debatre en les reunions de pares car com escriu Duverger "*Le rôle des parents pour donner de la 'valeur' à chaque langue – si possible des valeurs de même nature – est capitale si l'on veut que l'enfant intériorise le fait que les émotions et les concepts sont accessibles et exprimables dans les deux langues*" (Duverger, 1996: 41). El docent té molts mitjans per a valorar el català entre els quals es troben coses tan senzilles com la presència de la llengua catalana a la retolació dins l'escola, l'ús i l'elaboració de cartells en la llengua meta o bilingües a classe i en els passadissos, la comunicació entre mestres bilingües i els correus a destinació dels pares...

• Domini de la relació disciplina-llengües

Es tracta aquí de la capacitat a organitzar el domini del llenguatge i de les llengües al si d'activitats disciplinàries i a través els recursos. El treball sobre la L2 és completament tranversal en les Disciplines Ensenyades en L2 (a partir d'ara

DEL2). Això vol dir que el docent defineix a costat dels objectius disciplinaris*, objectius de llengua: és el que anomenem la bifocalització dels objectius. La tria dels objectius lingüístics és aleshores precís – i precisat als alumnes – i té un lligam evident, necessari i natural amb l'activitat disciplinària.

• Aptitud per instaurar un diàleg educatiu interactiu

La interacció ensenyant-alumne, i alumne-alumne(s) és cabdal si es pretén que els alumnes siguin capaços de realitzar activitats de producció, d'interacció i de mediació (en concret quan es tradueix o interpreta). El fet que la llengua meta (regional o estrangera) sigui com el francès una llengua romànica afavoreix que la competència lingüística que tenen els alumnes sigui excel·lent en activitats de recepció. En canvi, és obvi que es privilegien situacions de comunicació i dispositius per a motivar l'ús social de la llengua meta sobretot quan es tracta d'una llengua regional, minoritària o minoritzada durant temps històricament. L'aptitud per instaurar un diàleg interactiu passa també pel domini de les estratègies d'intervenció lingüística que permeten d'adaptar el tipus de conversa amb l'alumne i ajudar-lo a expressar-se de manera de més en més autònoma. Per tal de crear situacions que tinguin sentit i que afavoreixin la interacció alumne-alumne, els jocs cooperatius semblen ser un dels recursos idonis per a afavorir la participació i la producció de tots els alumnes independentment del seu nivell donat que cadascun sol tenir una part de la informació i que l'aportació de tots és indispensable per a assolir l'objectiu de l'activitat.

• Capacitat a anticipar algunes dificultats

L'anticipació eventual de les dificultats de recepció del discurs per l'infant i de producció per a adaptar la seva actitud i/o la seva intervenció en conseqüència és una altra de les capacitats eficaces en un context d'ensenyament en L2. Aquesta anticipació passa per la posada en plaça d'etapes intermediàries, la tria de les situacions de treball, l'organització de l'espai de la classe, la concepció de les fitxes de treball per l'alumne i la claredat i la graduació de les consignes. Ara bé, seria ingenu pensar que es poden anticipar totes les dificultats dels alumnes.

• Capacitat a actualitzar els coneixements pedagògics i transferir-los a la pràctica

Es tracta aquí de prendre en compte les aportacions de la concepció constructivista (Ausubel, 1968) i socioconstructivista (Vygotsky, 1977) de l'ensenyament i l'aprenentatge per tal d'aplicar-lo a un context plurilingüe.

L'explicació constructivista de l'aprenentatge adopta i reinterpreta el concepte significatiu assenyalat per Ausubel. Implica la capacitat d'atribuir significat propi a un objecte de coneixement. Així doncs, aprendre significativament no és acumular coneixements sinó establir relacions entre el que se sap i el que es vol aprendre. Des de la perspectiva constructivista la funció principal del mestre en les interracions que es donen en qualsevol aprenentatge és la de crear, en paraules de Vygotsky, "zones de desenvolupament proper". És a dir, conèixer el punt de partida de cada alumne o "zona de desenvolupament real", i oferir-li les condicions apropiades que el facin progressar cap a la "zona de desenvolupament òptim" (Fons Esteve, 2000). Donant suport a aquest model sociocultural, McCarthey i Raphael (1990) consideren que el coneixement es construeix a través de la interacció de l'individu amb l'entorn sociocultural. Actualitzar els coneixements no vol dir no valorar les aportacions anteriors de la pedagogia activa (Freinet, Decroly...) que es consideren eficaces a l'ensenyament-aprenentatge en una L2. El fet d'associar "el dir" i "el fer" és també benèfic per a l'alumne tant des del punt de vista de l'adquisició o l'apropiació dels conceptes com de l'aprenentatge de la llengua o de les llengües en presència. S'hi valora el fet que els aspectes conceptuals siguin assimilats des de l'experiència i la vivència personal. Es considera també d'especial interès el treball en equip on els coneixements i les capacitats de cadascú "dialoguen" a fi d'aconseguir un objectiu comú.

• Competències afectives i relacionals

Davant la presa de risc que pot viure l'infant que comença a expressar-se en L2, és indispensable proporcionar a l'alumne una seguretat afectiva, així com un clima estimulant en el qual el reforç afectiu sigui sempre present. Es tracta de prendre consciència de la importància de l'"atmosfera" de la classe dins els aprenentatges (Bucheton, 2009). D'altra banda, el docent s'esforçarà a compensar els dèficits de llengua provisionals dels infants i fer front a les dificultats "llenguatgístiques" (*langagières*) i socials per a afavorir l'expressió del jove infant. Es considera que el saber ser de l'ensenyant davant les dificultats és un dels factors que tindran una incidència directa en els resultats.

2.3-3. Competències organitzatives

• Competències de gestió de les llengües i de planificació

Articular una programació integrada del francès, del català i de la LE, exigeix plantejar-se què es allò que es comparteix (aprenentatges translingüístics) i què és allò que individualitzarà cada llengua. El tractament integrat de llen-

gües apareix com la millor opció per tal d'afavorir l'aprenentatge lingüístic, de rendibilitzar els esforços i els horaris escolars.

A nivell de la macro-alternança de les llengües d'escolarització, la planificació horària prohibeix que es reservi sistemàticament l'ensenyament en francès al matí per a les matèries considerades més "prestigioses" i en català a les tardes per a aquelles que ho són menys, la qual cosa podria a més a més influenciar negativament l'estatus de la llengua.

• Adhesió al projecte bilingüe i aptitud pel treball en equip

És evident que si no hi ha adhesió al projecte bilingüe per part del mestre, aquest no podrà transmetre'l a la comunitat educativa, i en particular als alumnes. Aquesta hauria de ser la primera condició per a ser mestre bilingüe però, malauradament, si les proves dels concursos de selecció dels professors de les escoles permeten de seleccionar els docents pels seus sabers, difícilment podran avaluar l'adhesió al projecte d'ensenyament bilingüe francès-llengua regional.

Pot passar que l'obertura d'una línia bilingüe* no hagi estat el resultat d'una adhesió de tot l'equip pedagògic i que la DSDEN hagi acabat imposant-la perquè la demanda ho justificava. Aleshores el professor d'escola bilingüe que arriba en aquesta escola per a obrir la primera classe bilingüe de la línia pot topar amb la reticència d'alguns col·legues i haver de gestionar una situació conflictiva. Un dels elements per arribar a sortir d'una tal situació pot raure en una actitud conciliadora i d'obertura oferint un projecte plurilingüe inclusiu i pluricultural federador. S'ha d'arribar a demostrar que l'obertura d'una línia bilingüe* en una escola pot ser un element enriquidor per a tots els alumnes, mestres, pares i mares siguin "bilingües" o "monolingües". L'aptitud del treball en equip és també necessària alhora de bastir una progressió bilingüe entre els diferents cicles*. A més, una gran coordinació sembla indispensable quan el dispositiu triat és el d'"un mestre-una llengua" car hi ha dos mestres referents en una mateixa aula responsables dels programes i del projecte bilingüe.

• Capacitat a autoavaluar-se

La capacitat a autoavaluar-se i a acceptar l'avaluació formativa d'un expert, a situar-se dins l'escala de les competències esperades d'un mestre bilingüe és la que permetrà de fer avançar les pràctiques bilingües. Seria bo que les classes bilingües i immersives fossin capdavanteres en les "bones pràctiques plurilingües" docents per tal de tenir el reconeixement científic tant de la institució com dels pares i mares, i desenvolupar l'ensenyament bi/plurilingüe.

En canvi, seria poc realista pretendre posar un punt final a l'adquisició de les competències durant la formació inicial. És per aquesta raó que la capacitat a autoavaluar-se, a reflexionar sobre les seves pràctiques sembla primordial. La formació continuada tan personal com institucional és indispensable i hauria d'acompanyar el mestre al llarg de la seva carrera per tal d'ajudar-lo a adaptar-se a la innovació i a les recerques lligades als processos adquisionals.

Per tal d'estudiar i modelitzar aquells gestos professionals que semblen més específics de l'ensenyament bilingüe, hom pot referir-se a la multi-agenda proposada per Bucheton (2009). Aquesta aplega cinc macro-preocupacions que constituirien la matriu de l'activitat de l'ensenyant: "el pilotatge" quan l'ensenyant organitza la coherència i la cohesió de la sessió*, gestiona el temps i l'espai; "el saber", és a dir els coneixements en un treball de coconstrucció amb l'alumne; el gest del "bastiment" quan l'ensenyant sosté l'alumne dins la construcció de coneixements encoratjant-lo i facilitant-li la posada en pràctica d'estratègies d'aprenentatge; "la teixidura" durant la posada en relació de la tasca amb el que l'ha precedida o el que seguirà, de l'inici de la sessió* amb el final, de l'exterior amb l'interior de la classe; i per fi "l'atmosfera" al si del grup per tal de facilitar les interaccions.

Hom pot demanar-se si les competències dites específiques de l'ensenyant bilingüe ho són realment donat que les classes són cada vegada més multilingües i que per consegüent una part creixent de l'alumnat té com a L1 una altra llengua que el francès, i que el nivell en llengua dels alumnes considerats nadius en francès és de fet molt heterogeni. El mestre tan bilingüe com monolingüe hauria de tenir present la pluralitat dels repertoris lingüístics dels alumnes.

2.4- COMPETÈNCIES DE L'ALUMNE PLURILINGÜE

Segons Moore (2006), la competència plurilingüe i pluricultural en el marc escolar permet de descriure la competència a comunicar d'un individu en mesura d'actuar a diferents graus en llengües i cultures diferents, i de jugar els papers d'intermediari i, mediador lingüístic i cultural. Coste (2002) insisteix en els lligams que mantenen la noció de competència plurilingüe i pluricultural, definida pel *Marc Europeu de Referència*, amb la competència de comunicació:

> *[...] la compétence plurilingue apparaît bien comme une compétence à communiquer qui s'appuie sur des connaissances et des savoirs-faire diversifiés.* (Coste, 2002: 117)

Els autors del MECRL denuncien la concepció tradicional que consisteix a distingir la competència a comunicar en la llengua estrangera o regional de la competència a comunicar en la llengua materna i postulen, en canvi, que la competència a comunicar és una, que la competència plurilingüe engloba el conjunt del repertori lingüístic de l'individu. La competència plurilingüe i pluricultural es caracteritzaria pel seu desequilibri primer i per una evolució marcada per una multitud d'esdeveniments susceptibles de modificar la seva biografia lingüística i cultural. La seva adquisició tindria nombrosos efectes benèfics sobre els actors socials que són els aprenents:

- desenvoluparia en ells una consciència lingüística i comunicacional que els permet de reflexionar sobre la seva manera de pensar;
- ampliaria el camp de les seves competències sociològiques i pragmàtiques;
- instal·laria una millor percepció del que és general i del que és específic en les organitzacions lingüístiques de llengües diferents i afinaria el saber aprendre i les capacitats a entrar en relació amb l'altre i la novetat;
- seria susceptible d'accelerar fins a un cert punt aprenentatges ulteriors, lingüístics i culturals;
- permetria d'eliminar generalment els prejudicis culturals;
- ajudaria a la construcció de la seva identitat lingüística i cultural integrant-hi una experiència diversificada de l'alteritat, així com al desenvolupament de les capacitats d'aprenents a través aquesta mateixa experiència diversificada de la relació a diverses llengües i altres cultures (Robert & Rosent, 2010).

S'ha de destacar que contràriament a altres competències, el MECRL no proposa cap escala per a avaluar aquesta competència (Nussbaum & Unamuno, 2006). Un equip d'experts dels enfocaments plurals de les llengües i cultures ha concebut el *Cadre de référence pour les approches plurielles*. El CARAP és un instrument que pretén ser una ajuda a l'aprenentatge articulat entre les llengües proposant un ampli conjunt de descriptors (sabers; saber-ser i saber-fer) així com materials didàctics susceptibles d'afavorir el desenvolupament d'una educació plurilingüe i intercultural a classe (Conseil de l'Europe, 2012).

Des de l'obertura de la primera "escola catalana" a la Catalunya del Nord el 1976, l'oferta d'ensenyament en català s'ha anat ampliant a l'escola privada laica i a l'escola pública. Des d'aleshores, el Consell d'Europa ha passat d'una actitud de no discriminació a una actitud de recolzament actiu a favor de les llengües dites regionals o minoritàries. Aquest enfocament europeu s'inscriu en un context plurilingüe, en uns valors –la igual consideració de les

llengües – i una necessitat – acabar amb els conflictes. Així, a nivell europeu l'objectiu que s'ha imposat avui (Tschoumy, 2008) és l'aprenentatge de tres llengües abans dels 12 anys, la llengua de l'infant – que de fet poden ser les llengües –, la de la regió o l'estat veí i una tercera de gran difusió internacional. Aquest principi hauria de dinamitzar també l'aprenentatge de les llengües dites regionals o minoritàries, sovint instal·lades a França d'un costat i de l'altre d'una frontera política – com és el cas del català –, afavorir la intercomunicació regional i fer viure millor l'Europa de les regions.

2.5- TRACTAMENT INTEGRAT EN ELS ENSENYAMENTS PLURILINGÜE I PER IMMERSIÓ

La presència de la L1 com una de les llengües d'ensenyament continua fent debat encara que actualment aquest s'encari més sobre l'articulació que s'ha de trobar entre les dues llengües que sobre la seva presència. Les qüestions de llengües són centrals en els programes plurilingües i per immersió, en particular durant els primers anys d'escolarització car tenen per funció a la vegada de millorar les competències comunicatives dels infants i de dotar-los de les competències cognitives de base.

En un ensenyament plurilingüe o per immersió el contacte amb la o les llengües metes és privilegiat. Dues problemàtiques es plantegen ràpidament: el moment més idoni per a introduir la – o les – L2 i el lloc de la L1 en aquests ensenyaments.

2.5-1. Hipòtesi d'interdependència

Ja als inicis dels anys 80, les recerques del lingüista canadenc Jim Cummins sobre les poblacions dels nouvinguts al Canadà van desembocar sobre una teoria que atorgava a la llengua d'origen un paper preponderant en l'aprenentatge de les llengües. El seu treball se situa essencialment en l'educació bilingüe i no en l'ensenyament bilingüe en dues llengües ja que els nens i nenes eren escolaritzats en una escola monolingüe en francès, on la L1 dels infants no era presa en compte per la institució. El seu estudi exclou també el cas de bilingüisme simultani. Els orígens de la seva tesi van néixer de la voluntat d'explicar la paradoxa aparent que emmarcava els infants bilingües: unes teories lloaven els mèrits de llur flexibilitat cognitiva mentre que altres deploraven l'handicap lingüístic creat arran de la seva escolarització (cf. p. 74) amb el francès. La teoria de Cummins aconsegueix en part reconciliar els dos camps posant a la

llum el connector lògic que permet de justificar tant els avantatges lligats a la bilingualitat com l'existència d'una forma d'handicap, gràcies a la formulació de dues hipòtesis.

- La primera és la teoria de la "interdependència desenvolupamental". Suggereix que el desenvolupament d'una competència en L2 és funció de la competència en la llengua materna en el moment de l'inici de l'exposició a la L2.
- La segona és la hipòtesi dels llindars mínims de competència lingüística. Aquesta vol que un primer llindar de competències "llenguatgístiques" (*langagières*) hagi estat atès a fi d'evitar l'handicap cognitiu lligat a la bilingualitat i que un segon llindar de competències "llenguatgístiques" hagi estat superat per tal que la bilingualitat influenciï el funcionament cognitiu de manera positiva.

Segons la seva hipòtesi del "doble llindar", caldria assolir necessàriament el primer llindar per evitar un handicap intel·lectual com a conseqüència de la bilingualitat; si aquest llindar no fos assolit, la competència en les dues llengües en patiria i una forma de semilingüisme apareixeria. En superar el segon llindar, l'estat de bilingualitat podria ésser explotat a nivell cognitiu.

Segons la hipòtesi d'"interdependència desenvolupamental", quan algunes funcions han estat força desenvolupades en la llengua materna, és probable que una forta exposició a la L2 desemboqui en una bona competència en la L2 sense que sigui en detriment de la llengua materna. Un alt nivell de competència en la llengua materna comportaria un alt nivell de competència en la L2. Aquesta transferència fa relació tant a les habilitats acadèmiques com a les purament lingüístiques i explicaria per què els alumnes de les classes bilingües i immersives que han après a llegir en una llengua aprenen a llegir en la segona ràpidament, o per què poden accedir amb facilitat a nocions gramaticals apreses en la L1 o la L2 quan es tracta de comprendre-les en l'altra, o per què mantenen errors apresos en una llengua i que transfereixen a les altres (Ríos García, 2005). La hipòtesi d'interdependència ha influenciat el plantejament del tractament integrat ja evocat.

Tanmateix, s'ha de subratllar que la teoria de Cummins s'interessa només a l'aspecte lingüístic sense prendre en compte els factors d'ordre sociocultural. Aquests poden ser determinants en la construcció de la competència "llenguatgística" i en la motivació per l'aprenentatge d'una L2 (i en el manteniment de la llengua d'origen en el cas dels nens nouvinguts). Diferenciant-se de Cummins, Mondada i Pekarek (2001) han demostrat que la transferència no és mecànica atès que les competències no es transfereixen directament sinó que s'ancoren de nou en cada situació comunicativa.

Es poden tenir habilitats parcials en diversos camps, en llengües diferents que s'activaran o no segons la representació que es faci l'individu d'allò que ha de fer (Nussbaum & Unamuno, 2006).

2.5-2. Edat i quantitat d'*input*

Nombrosos estudis sobre la plasticitat i la maduresa cerebral s'han acordat sobre l'existència d'un període crític per a l'adquisició de la llengua. Sense tenir la pretensió de fer un descriptiu exhaustiu de tots els treballs, se citaran algunes de les conclusions que marquen les qüestions de l'edat i de l'*input*. Pel que fa a l'edat més adequada per a l'aprenentatge de les llengües, s'han formulat diverses teories en les darreres dècades.

Són molts els experts en el camp de la lingüística i la lingüística aplicada que han defensat l'existència del que s'anomenen "restriccions maduratives" per a l'adquisició del llenguatge. Aquesta noció deriva de la hipòtesi del període crític elaborada per Lenneberg (1967) –amb antecedents importants en el treball de Penfield i Roberts (1959)– que va ajudar a justificar i defensar els programes escolars d'immersió precoç en francès per a nens i nenes de llengua anglesa al Canadà. Segons la hipòtesi del període crític existeix un període privilegiat per a desenvolupar el llenguatge que va des dels 2 anys fins a la pubertat. Per extensió, aquest seria també un període privilegiat per aprendre altres llengües a més de la llengua "materna". Així, i segons Petit (2003), la deterioració de l'acoblament audició-fonació intervindria entre 4 i 5 anys. Segons les seves observacions, "*ce couplage était jusque-là idéal, en ce sens que la phonation suivait à plus ou moins brève échéance les discriminations et identifications des auditions*" (Petit, 2003: 18). Aquest descens explicaria per què els adults amb freqüència arriben a discriminar sons nous auditivament sense arribar a articular-los i, a l'inrevés, articularment i no auditivament. Un altre argument avançat, és el que el psicolingüísta anomena la "mutació cognitiva": "*Vers 6-7, l'attitude envers la langue se modifie radicalement: alors que l'enfant assimilait jusque-là intuitivement et inconsciemment l'idiome parlé dans son milieu [...], il tend maintemant à inverser sa démarche, recherchant d'abord les règles afin de les appliquer*" (Petit, 2003: 18). Aquesta evolució no seria favorable a l'adquisició lingüística d'una L2, "*dans la mesure où les langues naturelles ne sont pas structurées de façon parfaite mais pullulent d'exceptions et d'inconséquences*" (Petit, 2003: 19).

Ara bé, la teoria de l'edat crítica és posada en dubte a l'excepció potser dels hàbits articulatoris nous (la pronunciació) que solen ser més difícils d'adquirir. Segons Muñoz (2003), l'element clau dins l'aprenentatge precoç d'una segona o tercera llengua seria la combinació de la quantitat, la intensitat i la qualitat

del contacte amb la llengua. En efecte, diversos estudis destaquen la importància de la quantitat d'*input* comprensible, la necessitat de molt de temps d'exposició a la nova llengua així com la necessitat de situacions funcionals que propiciïn l'ús natural de la llengua meta. S'ha demostrat que en aquestes mateixes condicions un adult no resistiria tampoc a l'aprenentatge, és a dir que podria ser un bon aprenent de la L2, a l'excepció potser, com ja s'ha comentat, dels hàbits articulatoris (Ríos García, 2005).

Hi ha un important consens sobre el fet que l'adquisició precoç i intensiva d'una segona llengua en un context escolar no té cap incidència negativa sobre la L1 de l'alumne, al contrari, desemboca sobre un domini més gran de la llengua materna. El jove aprenent de dues o més llengües té molt ràpidament una percepció global de les diferències i les oposicions entre les llengües, desenvolupant així la seva consciència interlingüística. Aquesta activitat de confrontació, de comparació aporta una flexibilitat i una riquesa més grans a les llengües en presència, la conceptualització és reforçada pel fet de les entrades múltiples. L'infant adquireix així una més gran amplitud d'usos socials i d'estratègies "llenguatgístiques" (Dalgalian, 2007). Pel que fa l'ensenyament bilingüe francès-català, el català seria particularment benèfic al domini del francès escrit a causa de la seva gramàtica subterrània:

> *Il s'agit de l'existence de désinences de conjugaison et de flexion totalement amuïes* [...] *leur subsistance constitue une redoutable difficulté orthographique. [...] Dans la mesure où les langues germaniques, romanes et slaves possèdent des désinences graphiques, elles correspondent toujours à des désinences orales, que ces dernières soient redondantes ou non*. (Petit, 2001: 30)

Nombrosos investigadors han realitzat estudis sobre les experiències d'ensenyament en L2 amb l'objectiu de detallar els components específics que permeten d'explicar per què i quan un canvi de llengua no és beneficiós per a un infant al qual s'aplica. Una part important d'aquests estudis (Lambert, 1981; Artigal, 1989) distingeixen, *grosso modo*, tres tipus rellevants de variables a l'hora d'explicar per què un canvi de llengua llar-escola pot ser o no eficaç, per què l'ensenyament en una L2 pot comportar mecanismes additius o subtractius en el desenvolupament cognitiu, lingüístic i psicològic d'un alumne:

- l'estatus social de la llengua i cultura de la llar;
- les actituds dels alumnes envers la llengua de l'escola i els seus motius per aprendre-la;
- el tipus de tractament pedagògic per mitjà del qual aquests nens i nenes accedeixen a la L2.

Segons Artigal (1989), els nens i nenes a qui s'aplica aquest tipus de programa han de poder usar la llengua de casa fins que ho desitgin, o ho necessitin, i els mestres, encara que no usin mai aquesta llengua, han de ser sempre competents per comprendre-la. Serra (1997) va investigar fins a quin punt els avantatges de la immersió amb el català al Principat de Catalunya eren generalitzables a tot tipus d'alumne, especialment aquells que per les seves característiques comporten una alt risc de fracàs. Els resultats de la seva recerca van mostrar que els alumnes de nivell sociocultural baix que seguien un programa d'immersió rendien igual o millor que els companys escolaritzats en llengua castellana únicament.

2.5-3. Tractament integrat

Davant l'observació de les dificultats que crea en els alumnes la descoordinació dels ensenyaments de les llengües, la L1 i les llengües considerades estrangeres, va sorgir la idea de la conveniència de la planificació coordinada de l'ensenyament de les llengües en l'escolaritat obligatòria. Guasch (2010) apunta a més com a causa circumstancial d'aquest problema les concepcions estructuralistes del llenguatge i les concepcions conductistes de la seva adquisició. El tractament integrat consisteix en un plantejament global que té per objectiu la competència plurilingüe a través d'una perspectiva conjunta en l'ensenyament i ús vehicular de totes les llengües del currículum. L'evidència del problema porta alguns investigadors a remarcar la necessitat d'un tractament transversal de les llengües que condueixi els escolars a desvetllar la seva consciència meta i interlingüística. A classe**,** es considera que el tractament integrat de les llengües (TIL) ha de ser el resultat de tres processos:

- la unificació de criteris pel que fa a les llengües, la seva adquisició-aprenentatge i el seu ensenyament;
- la diversificació de tractaments segons les llengües i els aprenents;
- l'organització de l'actuació coordinada en les diferents llengües del currículum per tal que l'adquisició de la competència plurilingüe sigui més ràpida i eficaç.

Segons Ferrer i Rodríguez (2010), caldrà compartir alguns principis teòrics i metodològics (avaluació inclosa) sobre les llengües i el seu ensenyament, i trobar uns eixos comuns que articulin la programació integrada. Un dels criteris de la posada en pràctica que es destaquen és de caire sociolingüístic en relació amb l'eventual situació descompensada d'una de les llengües en l'esfera social, com seria el cas del català a la Catalunya del Nord.

Pel que fa al tractament integrat de llengua i continguts (a partir d'ara TILC), a França s'utilitza la denominació EMILE, *Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère* però existeixen d'altres terminologies dins la Unió Europea, com ara CLIL, *Content and Language Integrated Learning*, i AICLE, *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras*[11]. El TILC parteix de la constatació que només amb l'assignatura específica de llengua no s'aprèn la competència total en la llengua que es vol aprendre. S'aprofita de les DdNL per a desenvolupar continguts de llengua i construir la competència subjacent comuna. En efecte, el context que ofereixen inclou aquells gèneres i usos lingüístics relacionats amb la construcció i la transmissió de coneixements sobre les diferents DdNL.

A nivell didàctic i més enllà del debat de l'edat més adequada per a l'aprenentatge de les llengües, la utilització de l'alternança còdica, anomenada també codi *switching* – codi introduït pel lingüista americà Haugen en 1956 – és a dir el fet d'alternar la L1 i la L2, ha fet l'objecte de diversos treballs sobretot a partir dels anys 1990, treballs que han contribuït de manera essencial a la seva rehabilitació (Causa, 2002). Contràriament a un a priori ben instal·lat i segons aquestes recerques, el canvi de llengua seria un procés corrent que cobreix funcions diferents i variades tant del costat de l'ensenyant com de l'aprenent. Al mateix temps aquests estudis estableixen la particularitat d'aquesta alternança que es caracteritza, en un context precís, pel seu alt grau de didacticitat.

La presentació del context particular de l'ensenyament en català a la Catalunya del Nord, la descripció de l'ensenyament amb paritat d'horaris* i per immersió així com l'estat de la qüestió dels conceptes de bi/plurilingüisme, de la immersió i de les problemàtiques que els són lligades són els fonaments del present estudi. Per a contestar a les preguntes formulades al llarg d'aquest capítol ha estat necessari triar una metodologia de treball que s'inspira de la recerca de caire etnogràfic.

11 - Hom pot demanar-se si és pertinent conservar les denominacions francesa EMILE i espanyola AICLE que limiten el tractament integrat a les llengües dites estrangeres.

3-
Metodologia, anàlisis i resultats

Partint del marc teòric presentat en les seccions anteriors, en aquest capítol intentarem de donar resposta a les preguntes de la investigació:

1. Quin és el perfil universitari dels candidats que aproven les oposicions del CRPE LR?
2. Es consideren bilingües i plurilingües en francès i català els candidats a les oposicions de mestre en context plurilingüe?
3. Quins són els orígens i les llengües de les famílies que inscriuen els seus infants en les línies bilingües o escoles immersives?
4. Què motiva els pares i mares d'alumnes a inscriure els seus infants en les línies bilingües o escoles immersives?
5. Quins són els arguments dels docents a favor de les modalitats un mestre-una llengua i un mestre-dues llengües?
6. Quin espai en els textos oficials i els horaris pel tractament integrat del francés, del català −i del dialecte septentrional rossellonès− i de la llengua estrangera? En quina llengua aprenen a llegir i a escriure els infants? Com es gestiona el tractament integrat del català i dels continguts? Quines són les percepcions i les actuacions dels docents en una sessió* d'una DdNL? Quina és la llengua dels materials a classe?
7. Quin és el rendiment acadèmic dels alumnes de CM2 de la via general, les línies bilingües i escoles immersives? A quines categories socioprofessionals pertanyen els pares i mares d'aquests alumnes?

Formulades les preguntes, es presenten breument els informants, les mostres, els continguts i els instruments utilitzats per a recollir les dades.

3.1-ESTUDI

El procediment de recollida de les dades s'ha inspirat de la investigació de caire etnogràfic pel que fa als seus caràcters participatiu i generatiu. És participatiu quan la relació de l'observador amb els actors és la d'algú que es troba dins el grup amb la funció d'observador, el paper del qual és conegut pels actors i que s'integra en el mateix camp de la investigació (Laplantine, 1996). És també generatiu a partir del moment que no parteix de dades manipulades o de preguntes apriorístiques. S'interessa als participants, a les seves percepcions i representacions amb una mirada crítica. L'ús d'aquest enfocament s'ha estès a la recerca qualitativa o l'estudi de casos. La recerca etnogràfica sobre l'ensenyament se centra sobre els seus actors, i en particular sobre l'ensenyant en qualitat d'agent fonamental en l'aplicació dels programes.

Si es considera el present estudi més aviat de caire qualitatiu és perquè concerneix un nombre reduït d'individus, els informants. En algun cas, però, s'aproparà més de la recerca quantitativa atès que aquests concerneixen un nombre més important de persones com en el cas de l'estudi del perfil de les famílies i les seves motivacions o encara del rendiment acadèmic de l'alumnat de CM2. Per consegüent, en aquests dos casos ha semblat més adient usar la terminologia "mostra" que "informants". Per a contestar a les preguntes, la investigació s'ha dotat d'una multiplicitat d'eines: qüestionaris, entrevistes individuals i grups de discussió principalment, però també algunes observacions de classe.

S'ha preferit fer servir la gravació àudio per a les entrevistes amb l'esperança que tindrien menys impacte sobre els entrevistats que la càmera. L'enregistrament ha estat suficient per a captar les interaccions verbals dels docents amb precisió. Les transcripcions han estat una empresa difícil i una feina molt consumidora de temps. S'ha provat d'aplicar amb minúcia la Proposta de símbols de trancripció (versió 8) del Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües (GREIP) de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)[1]. S'ha reservat les gravacions àudiovisuals per l'enregistrament de dues sessions de classe perquè ha semblat ser una eina interessant per a observar l'entorn natural de la classe. L'inconvenient de la càmera és que la seva presència té una influència en l'actitud dels alumnes en particular i del mestre probablement també. S'han sintetitzat en el quadre següent la metodologia de l'estudi:

1 - Veg. annex.

Taula 1 - Metodologia de la recerca

Núm.	Objectius	Preguntes	Eines	Informants /Mostres
1	Formació universitària dels candidats	Quin és el perfil universitari dels candidats que aproven les oposicions del CRPE LR?	Fitxes individuals (77)	Practicants funcionaris PE2 (2002-2010)
			Entrevista individual (1)	Director General de La Bressola (sistema privat laic)
2	Bilingualitat dels candidats a mestre	Es consideren bilingües i plurilingües en francès i català els candidats a les oposicions de mestre en context plurilingüe? Per què?	Documents escrits pels estudiants (8)	Estudiants PE1 (2008/2009)
3	Origen dels pares d'alumnes	Quins són els orígens i les llengües de les famílies que inscriuen els seus infants en les línies bilingües o les escoles immersives?	Qüestionaris (295)	Pares d'alumnes de CM2 (2009-2010) de les escoles immersives (sistemes públic i privat laic) i les classes bilingües (sistema públic)
4	Motivacions dels pares	Què motiva els pares i mares d'alumnes a inscriure els seus infants en les línies bilingües o les escoles immersives?		
5	Modalitats d'ensenyament	Quins són els arguments dels docents bilingües a favor de les modalitats un mestre-una llengua o un mestre-dues llengües?	Qüestionaris (19 escoles)	Mestres de les escoles immersives (sistemes públic i privat laic) i les classes bilingües (sistema públic)
			Grup de discussió 1	Mestres bilingües funcionant segons la modalitat un mestre-dues llengües
			Grup de discussió 2	Mestres bilingües funcionant segons la modalitat un mestre-una llengua
			Grup de discussió 4	Consellers pedagògics de les escoles (3)
			Entrevista individual	Professora d'escola mestra formadora
			Documents escrits (1)	Textos oficials ensenyament bilingüe

6	Tractament integrat (TI)	Quin espai dins els textos oficials i els horaris pel TI del francès, del català i de la LE?	Documents escrits	- TO de francès, català, ensenyament bilingüe francès-LR, i LE - Horaris de classe (10)
		- En quina llengua aprenen a llegir i escriure els infants? - Com articular el TI del català L2 i dels continguts altres? - Quina és la llengua dels materials?	- Qüestionaris (20) - Grup de discussió 1 - Grup de discussió 2 - Grup de discussió 3 - Grup de discussió 4 - Entrevistes individuals	- Mestres de les escoles immersives (sistemes públic i privat laic) i les classes bilingües (sistema públic) - Mestres bilingües d'una línia bilingüe* (un mestre-dues llengües) - Mestres bilingües d'una línia bilingüe* (un mestre-una llengua) - Mestres d'una escola immersiva privada laica - Consellers pedagògics LVER - Director General de les escoles immersives privades laiques - Directora de l'escola immersiva pública - Professora d'escola mestra formadora - Assistent d'alemany
		- Quines són les percepcions i les actuacions dels docents en una sessió* de DEL2?	- Gravacions audiovisuals (2) - Entrevistes individuals (2)	- Classe de CP: descoberta del món - Classe de CE2: història - Professors bilingües de CP i CE2
7	Rendiment acadèmic (RA) dels alumnes	Quin és el RA dels alumnes de CM2?	- Resultats avaluacions institucionals de francès i matemàtiques de CM2 (444 alumnes)	- Directors de les escoles públiques integrant una secció bilingüe - Directors de les escoles immersives privades laiques - Directora de l'escola immersiva pública
		A quines categories socioprofessionals pertanyen els pares i mares?	- Nomenclatura de les CSP - Enquestes	- Pares d'alumne de CM2 2009-2010 (322 respostes): de les vies generals i sections bilingües públiques; les escoles immersives privades laiques; de l'escola immersiva pública.

3.2- DADES, ANÀLISIS I RESULTATS: QUIN ENSENYAMENT AVUI? QUINA APOSTA PER DEMÀ?

S'exposa en els apartats següents l'anàlisi dels resultats seguint l'ordre de les preguntes formulades.

3.2-1. Perfils i representacions dels candidats a mestre

3.2-1.1. Perfil universitari (pregunta 1)

L'anàlisi de les dades constata quina ha estat la formació universitària dels candidats que han superat les proves de les oposicions del CRPE especial català sigui després d'haver seguit un any de preparació de les proves a l'IUFM (avui FDE) sigui després haver-se presentat com a candidat lliure. L'anàlisi dels camps disciplinaris* és un indicador de llur nivell de formació en català i permet d'esbrinar quina és la carrera universitària més present entre les formacions dels candidats que han superat les proves d'admissió.

Si bé l'especialitat universitària que arriba en primer lloc és el català, només un xic més de la meitat dels candidats aprovats entre 2002 i 2009 tenen un diploma universitari relatiu a la llengua i la cultura catalanes. Si es té present que el català serà una llengua vehicular al servei dels aprenentatges i que les proves de les oposicions integren les diverses àrees curriculars presents a l'escola (a l'excepció de la LE), el recorregut més adaptat a les proves de les oposicions tal com són definides encara avui seria el que assegurés a la vegada una sòlida formació universitària en llengua i cultura catalanes i una formació pluridisciplinària.

L'heterogeneïtat de l'origen universitari no permet de definir un perfil universitari tipus. D'una manera general, entre els candidats que no han cursat una especialitat en català, es troben antics alumnes de les línies bilingües. S'ha de recalcar també que 25 (+ 1 LC CRPE) dels 74 (+ 2 LC CRPE) candidats han estat intervinents de català per l'Associació Per L'Ensenyament del Català (APLEC). Es remarca que el nombre de candidats especialitzats en català que es presenten a les oposicions augmenta o disminueix en funció del nombre de candidats inscrits a l'Institut Franco-Català Transfronterer de la Universitat de Perpinyà. Considerant que de tota evidència no tots llurs inscrits es destinen a l'ensenyament, els anys en què per exemple hi ha una promoció en llicenciatura de català amb un nombre reduït d'estudiants, per via de conseqüència són pocs els especialistes en llengua catalana a preparar-se a les oposicions.

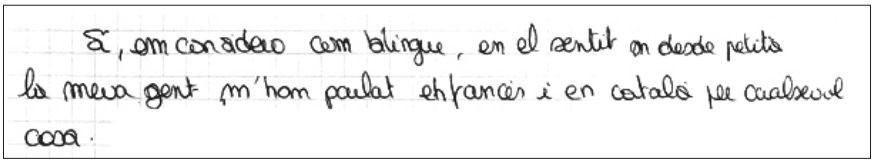
3.2-1.2. Representacions sobre el plurilingüisme (pregunta 2)

En la secció següent es presenta l'anàlisi de les respostes a les preguntes formulades sobre el bilingüisme i el plurilingüisme dels candidats a mestre bilingüe.

"Us considereu bilingüe? plurilingüe?"

Són les respostes a la primera pregunta que van permetre d'investigar si aquests candidats que es destinaven a l'ensenyament bilingüe francès-català se sentien bi/plurilingües en les llengües vehiculars en les quals haurien d'ensenyar. Donat que aquests futurs mestres haurien d'ensenyar una tercera llengua en qualitat de la llengua estrangera obligatòria, va semblar interessant de mencionar si es consideraven plurilingües, en quines llengües i per què.

Més de la meitat dels participants (veure taula p. 242) que es consideren bilingües francès-català mencionen una altra llengua – en general el castellà – quan s'expressen sobre el seu plurilingüisme. Valoren el seu domini del català superior al del castellà. Estableixen una clara distinció entre el bilingüisme i el plurilingüisme atribuint al bilingüisme un domini molt alt i al plurilingüisme una exigència més baixa, curiosament. Una vegada més es té aquí com a teló de fons el mite del nadiu, quan se sap que no es pot exigir d'un bilingüe que sigui dos monolingües idealitzats en un sol cos (Cuq, 2003). Per a expressar per què es consideraven bilingües o plurilingües amb el català, han fet referència a diferents arguments que posen de manifest tota la dificultat de la definició del bilingüisme individual. Una resposta esmenta les condicions psicoafectives que apunten que per a aquest candidat, la llengua és un element fort de la seva identitat, la seva pertinença a un grup. Segons l'escriptor franco-libanès Maalouf "*chez tout être humain existe le besoin d'une langue identitaire; celle-ci est parfois commune à des centaines de millions d'individus, et parfois à quelques millions seulement, peu importe; à ce niveau seul compte le sentiment d'appartenance*" (Maalouf, 1998: 154). La llengua té vocació a ser l'eix central de la identitat cultural, el que no vol dir que aquesta no pugui ser plural.

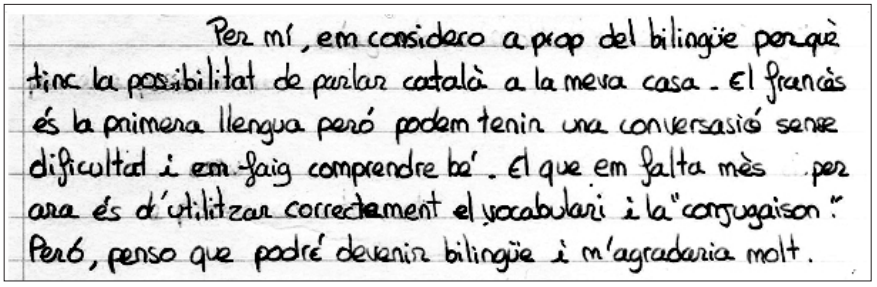

Sí, em considero com bilingue, en el sentit en desde petita la meva gent m'hom parlat en francès i en català per cualsevol cosa.

PE1A*

* Els documents poden reproduir errors d'ortografia.

A partir de les respostes dels candidats hom podria arriscar-se a fer-se una idea de les condicions i la manera com cada u dels participants va adquirir o aprendre la llengua catalana. Aquest viscut és partícip d'aquestes representacions que tenen el mèrit de posar de manifest algunes de les dimensions psicològiques de llur bilingualitat: una bilingualitat equilibrada o dominant quan fan referència a llurs competències; una bilingualitat precoç simultània o una bilingualitat d'adolescent quan fan referència a l'edat d'adquisició (de manera inconscient i involuntària) o d'aprenentatge ("una llengua apresa" de manera conscient); una bilingualitat monocultural, bicultural o aculturada en la L2 quan fan referència a llur coneixement de la cultura de les dues llengües en presència.

El participant que havia demanat abans de respondre a les preguntes si calia contestar "la veritat" o el que contestaria al jurat* si aquest li preguntés si era bilingüe és el mateix que respon que es considera "a prop del bilingüisme". És l'única persona dins la promoció que no es considera bilingüe amb cap llengua segona. Vet aquí la seva resposta escannejada:


Per mí, em considero a prop del bilingüe perquè tinc la possibilitat de parlar català a la meva casa. El francès és la primera llengua però podem tenir una conversació sense dificultat i em faig comprendre bé. El que em falta més per ara és d'utilitzar correctement el vocabulari i la "conjugaison". Però, penso que podré devenir bilingüe i m'agradaria molt.

PE1B

El primer criteri al qual fa referència per a justificar el seu "quasi" bilingüisme és el de l'ús ja que esmenta la possibilitat que té de parlar català en l'àmbit familiar. Si com defineix el sociolingüista suís Grosjean (1982) la persona bilingüe és aquella que utilitza les dues llengües en la vida de cada dia, aleshores aquest candidat podria tornar a considerar el seu posicionament i declarar-se bilingüe. Avalua les seves competències en francès – considera com la seva L1 – superiors a les de català. Valora positivament el fet que pugui mantenir una conversa en català sense dificultats i en la qual es fa comprendre bé, però assenyala problemes de competència lexical i gramatical en l'ús del vocabulari i de la conjugació. Aquestes fragilitats fan d'ella una persona no bilingüe?

Si s'apliquessin les definicions del principi del segle XX, com la definició del lingüista americà Bloomfield (1935) que definia el bilingüisme com la possessió d'una competència de locutor nadiu en dues llengües, aleshores s'hauria de contestar sense cap ambigüitat que aquesta persona no respon als criteris d'una persona bilingüe. Ara bé, el concepte de bilingüisme ha evolucionat força des del 1935 fent que el mite del nadiu ja no sigui més la referència:

> *Les connaissances linguistiques dans chacune des langues sont adaptées aux exigences pratiques inhérentes aux domaines et activités concernées et ne coincident pas nécessairement avec les connaissances équivalentes d'un locuteur natif idéal.* (Gajo, Py & Serra, 1997: 2)

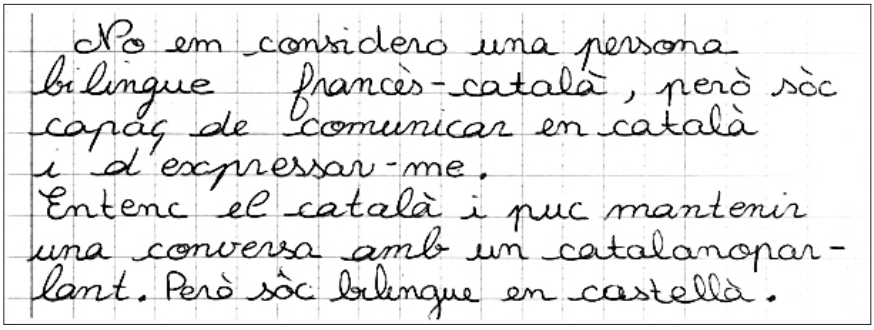
En canvi, si es considera com MacNamara (1967) que és bilingüe qualsevol persona que posseeix una competència mínima en una de les quatre habilitats lingüístiques en una altra llengua que la seva llengua materna aleshores aquest candidat es podria declarar bilingüe. Si s'aplica la definició –menys reductora, més recent i molt citada en les publicacions especialitzades– de Grosjean (1982) per a qui el bilingüisme és la utilització regular de dues –o de vàries– llengües i el bilingüe, aquella persona que utilitza les dues llengües en la vida de cada dia, no es tenen tampoc prou elements per a opinar sobre la bilingualitat del candidat en la mesura que encara que faci referència a la possibilitat d'ús quotidià del català que li ofereix la família no precisa si en fa ús ("Tinc la possibilitat de parlar català a la meva casa"). Finalment, és la definició més consensuada de la Universitat de Neuchâtel del bilingüisme individual que permet de pronunciar-se "a favor" del seu bilingüisme:

> *Personne pratiquant le bilinguisme, que ce soit depuis la première enfance (bilinguisme simultané) ou non (bilinguisme différé). Une personne bilingue se caractérise par une maîtrise variable de deux ou plusieurs langues, maîtrise liée à des pratiques langagières différenciées de chacune de ces langues.*(Gajo, Py & Serra, 1997: 2)

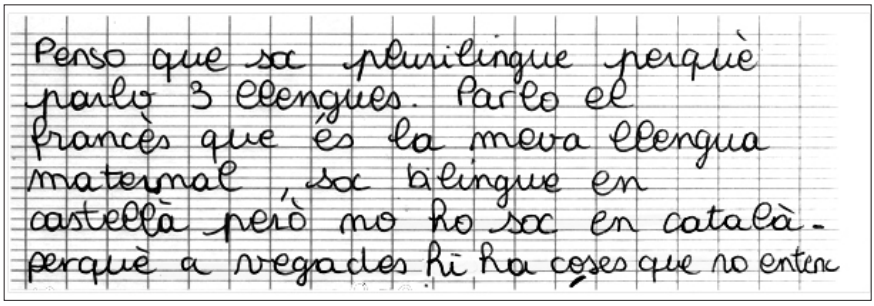
Ara bé, si hom es demana si aquest candidat té el nivell –en el moment de la recollida de les dades– per ensenyar en una classe bilingüe amb paritat d'horaris*, hom es decantaria pel "no", no perquè en el seu escrit es troben calcs, manlleus o errors d'accentuació, sinó perquè aquesta fragilitat s'ha pogut també confirmar en situacions acadèmiques d'interacció on es constaten problemes de comprensió i d'expressió orals i un feble domini de la competència gramatical. S'ha de tenir present que la qualitat de la competència adquirida en català pels futurs alumnes de primària serà naturalment i primer condici-

onada per la que posseeixen en aquesta llengua els mateixos ensenyants que l'ofereixen.

Dues persones diuen no considerar-se bilingües amb el català però sí amb el castellà, quan −ja s'ha subratllat− hom s'esperaria que es declaressin bilingües amb el català tenint present sempre a l'esperit les oposicions a les quals han triat de presentar-se.


No em considero una persona bilingue francès-català, però sòc capaç de comunicar en català i d'expressar-me.
Entenc el català i puc mantenir una conversa amb un catalanoparlant. Però sòc bilingue en castellà.

PE1C


Penso que sòc plurilingue perquè parlo 3 llengües. Parlo el francès que és la meva llengua materna, sòc bilingue en castellà però no ho sòc en català. perquè a vegades hi ha coses que no entenc

PE1D

Aquests dos candidats declaren que no són bilingües amb el català. El participant PE1C precisa, però, que l'entén i que és capaç de mantenir una conversa. A més, malgrat alguns errors d'accentuació la seva competència escrita sembla satisfactòria. S'indueix que la seva representació de l'individu bilingüe és semblant a la que segons ell té un nadiu en la seva llengua materna, lectura que sembla confirmar-se pel fet que no contesta a la pregunta "Us considereu plurilingüe?". Si evacua la pregunta és potser perquè considera que no té el nivell suficient en català per a considerar-se plurilingüe.

Es considera aquest candidat bilingüe amb el català? Sens dubte, la resposta és positiva. Se'l considera plurilingüe francès, castellà, català? També. I finalment, es considera que té les competències de comunicació verbals suficients en llengua catalana per a ser mestre bilingüe? La resposta és també afirmativa tot i que hi hagi una asimetria entre les seves competències en francés i català. Com altres companys, el participant PE1D estableix una gradació entre el plurilingüisme i el bilingüisme donat que considera que el nivell de competències en la L2 ha de ser més alt que per a la L3 o 4. Es declara bilingüe francès-castellà i plurilingüe francès-castellà-català justificant la seva no bilingualitat amb el català perquè "hi ha a vegades coses que no entén". És possible que faci referència a les dificultats de comprensió dels textos de preparació a la prova escrita del concurs*, un comentari guiat d'un text literari, a les quals ha estat confrontat. Es tractaria aleshores d'un problema lligat a la lectura comprensiva d'un tipus de discurs i no a la competència gramatical de la llengua catalana. Estaria aleshores davant una dificultat en el procés que implica la inferència durant la lectura.

Tots dos participants tenen una llicenciatura de català i una llicenciatura de castellà. S'entén encara més el perfil lingüístic del PE1C quan se sap que la seva mare és d'origen andalús (Espanya) i que el seu pare és originari de Cerdanya (França) on s'ha instal·lat la família. S'és davant un cas de bilingualitat precoç on l'infant que era va adquirir les dues llengües des de l'inici de l'adquisició del llenguatge en un context familiar. El cas del PE1D és un xic diferent ja que diu que "parla el castellà des de que parla el francès"[2] perquè des de petit passa les seves vacances d'estiu en una ciutat balneària on "va aprendre el castellà allà amb les nenes espanyoles"[3]. Segons l'estudiant, "el català l'ha après a la universitat i una mica amb els seus avis". El participant té la residència familiar a Oceja a la part francesa de Cerdanya. Malgrat un context favorable al català com ho és el context familiar i geogràfic[4], manifesta una certa inseguretat en català que es tradueix pel fet de no declarar-se bilingüe amb el català.

"Què és una persona bilingüe?"

Les respostes recollides posen de manifest – per almenys tres candidats – que per a ser bilingüe cal arribar a fer el lligam entre llenguatge i pensament. L'individu bilingüe no ha de fer "cap traducció dins el seu cap" escriu el PE1D qui – recordem-ho – no es considera bilingüe. Caldria deduir-ne que està en situació de traducció gairebé permanent? Seria avançar-se massa pretendre respondre a una

2 - Les expressions entre cometes pertanyen als participants.
3 - *Ídem*.
4 - La Cerdanya és una comarca catalana transfronterera situada entre els estats espanyol i francès.

pregunta que troba la seva resposta en el funcionament del cervell. En funció de la relació entre el llenguatge i el pensament alguns especialistes distingeixen la bilingualitat composta de la bilingualitat coordinada. La separació funcional dels dos codis lingüístics faria que els bilingües coordinats tindrien menys facilitats per a la traducció (Hamers & Blanc, 1983). Seria el cas majoritari d'aquelles persones que han adquirit llur L2 en un context escolar. El fet de passar o no per la traducció de la L1 no apareix com un criteri excloent per a definir la bilingualitat. Segons la doctora en pscicologia Sadurní Brugué (2001) de la Universitat de Girona, aquesta distinció s'està abandonant progressivament i s'utilitzen altres termes com ara bilingüisme primerenc, tardà...

Les competències lingüístiques són el criteri més redundant en les respostes dels PE1 i assoleixen la seva màxima expressió en la resposta del PE1E per la qual el bilingüe ha de tenir "un nivell prop de *l'excel.lència*" en la L2. El mite del nadiu que filtra, com s'ha vist en algunes de les respostes a la primera pregunta, es fa explícit a partir del moment que la pregunta permet un distanciament amb la noció de bilingüisme individual. La llengua materna apareix com el principal referent com ho esmenta el PE1C, aquell participant que no es considera bilingüe francès-català: "Una persona bilingue utilitza una altra llengua que la seva llengua materna però de manera natural com la seva llengua materna" (PE1C). Potser que llur resposta seria menys contundent si se'ls demanés de citar nadius que tinguessin un nivell prop de l'excel·lència en totes les situacions i àmbits que ofereix la vida.

"Què és una persona plurilingüe?

Els participants semblen d'acord sobre el fet que el plurilingüisme implica la capacitat d'un individu a utilitzar diverses varietats lingüístiques. Es confirma, com ja s'intuïa en algunes de les respostes a la pregunta "Et consideres bilingüe? Plurilingüe?" que alguns estudiants diferencien el bilingüisme i el plurilingüisme en funció d'un suposat nivell d'exigència en el domini lingüístic de la llengua: "el plurilingue no té tan facilitat", "pot ser bilingue en una llengua (a més de la seva llengua maternal) i tenir un molt *bo* nivell dins una altre llengua", "és capaç de parlar en les diferents llengües, però no perfectament. És a dir és possible de fer alguns errors"[5]. El que sí s'adequa amb la definició "*La compétence potentielle et/ou effective à utiliser plusieurs langues, à des degrés de compétence divers et pour des finalités différentes*" (Coste, Moore & Zarate, 1998: 10) és en el fet que admeten pel plurilingüisme l'asimetria entre les llengües, asimetria que els mateixos estudiants rebuten pel bilingüisme individual.

5 - S'han transcrit els eventuals errors de llengua del text original.

Han cridat l'atenció les posicions sobre la plaça de la cultura: "Amb coneixança en la cultura i història del país de la llengua" i "però no té obligatoriament la cultura d'aquestes llengües"[6]. Existeixen malauradament situacions extremes on poden donar-se casos d'aculturació en una de les llengües quan aquesta és negada, maltractada o mal viscuda. Convé de subratllar però que les llengües són substanciosament marcades per la cultura, car "*il n'y a pas de communication sans connaissance des références culturelles de l'interlocuteur*" (Nonnanteuil, 2005: 8).

Els candidats a l'ensenyament bilingüe francès-català amb paritat d'horaris* s'han declarat a vegades bilingües francès-català, d'altres bilingües francès-castellà però plurilingües quan inclouen el català, i d'altres monolingües. Donat que el bilingüisme individual és sovint concebut pels participants com un equilingüisme del domini lingüístic del francès i del català, els ha pogut semblar a vegades una pretensió definir-se com una persona bilingüe. L'anàlisi demostra que la formació ha d'examinar el que representa ser bilingüe i plurilingüe en la societat actual. És prou reveladora també la focalització sobre l'objecte llengua i l'absència total de referències al plurilingüisme com a valor. Si els textos del Consell d'Europa triguen a arribar als estudiants, la formació dels mestres haurà de suplir el desconeixement d'uns textos que avui són una referència comuna per tots aquells que s'interessen a l'esdevenidor de les llengües i al seu ensenyament-aprenentatge.

3.2-2. Llengües i orígens de les famílies (pregunta 3)

Sovint quan es parla de les classes bilingües francès-llengua regional o de les escoles immersives en llengua regional en la societat nord-catalana, la majoria de les persones s'espera trobar una majoria de nens i nenes de pares i mares d'alumnes d'origen català i catalanoparlants desitjosos de transmetre llur llengua i cultura. Un dels propòsits de la investigació és de conèixer millor el perfil d'aquests pares i mares que opten per un ensenyament en català parcial o total.

Són els pares de l'ensenyament públic i en particular els pares de l'ensenyament amb paritat d'horaris* que són els més representats amb una participació del 51 %. La participació de la globalitat dels pares i mares independentment del programa triat ha estat de gairebé el 48 %. Abans de lliurar els resultats, ha semblat important esbrinar quina és la demanda per a un ensenyament en català i quina resposta hi fan els serveis de l'*Éducation nationale* en el departament* nord-català dels Pirineus Orientals.

6 - S'han transcrit els eventuals errors de llengua respectant el text original.

3.2-2.1. Consideracions sobre l'oferta i la demanda

A la reentrada* 2014 eren 2 569 els alumnes escolaritzats en les classes bilingües amb paritat d'horaris* a l'escola primària* segons fonts de la *Direction des Services départementaux de l'Éducation nationale des Pyrénées-Orientales* (DSDEN). En el procediment a seguir per a obrir una classe bilingüe, és obvi que la demanda dels pares d'alumnes és a l'origen de la demanda d'obertura d'una línia bilingüe*. Ara bé, una demanda reconeguda dels pares no desemboca automàticament en una obertura atès que la decisió final és presa pel *Directeur académique des services de l'Éducation nationale des Pyrénées-Orientales* (a partir d'ara DASEN) d'acord amb el rector*. La demanda de creació d'un pol bilingüe* es compon de la llista dels pares interessats i del vistiplau de l'ajuntament del poble o ciutat on s'implanta.

Si la DSDEN disposa de dades recents sobre els alumnes que han seguit i que segueixen un ensenyament primari bilingüe, les darreres dades disponibles sobre la demanda d'ensenyament del català daten del 1995 segons Baylac (2010). L'enquesta a prop dels pares d'alumnes de maternal va concernir 11 950 alumnes amb un índex de participació molt elevat ja que el 90 % de les famílies van contestar. Sobre la base d'aquests resultats i segons l'anàlisi que fa Becat (2000), s'hauria de crear una línia bilingüe* al 72 % de les escoles és a dir a 90 escoles.

En un estudi encarregat per la Regió Llenguadoc-Rosselló al 1997, una de les preguntes de les enquestes també va fer referència a la demanda d'ensenyament. A la pregunta al condicional "*Souhaiteriez-vous que vos enfants suivent un enseignement concernant le catalan à l'école?*" els dos terços de la població (un 62 %) de més de 15 anys van respondre favorablement. Les enquestes mencionades evidencien un fort nivell d'acceptació per part dels pares de l'ensenyament bilingüe francès-català i una oferta que òbviament no correspon a la demanda social, ja que només un 6,56 % dels nens i nenes estan seguint un ensenyament bilingüe el curs 2014-2015 per manca d'escoles que ofereixen una línia bilingüe*.

També cal subratllar que segons els TO (Ministère de l'Éducation nationale, 2001), cada pol bilingüe* ha d'oferir una doble línia (monolingüe i bilingüe). Per consegüent, les escoles rurals que només tenen una línia no poden oferir als pares d'alumne la possibilitat d'inscriure els seus fills en l'ensenyament públic bilingüe. Aquesta lectura dels TO fa que si la demanda d'inscripcions en classe bilingüe és superior a la dels monolingües, el director de l'escola pot trobar-se en la delicada situació d'haver de refusar la inscripció d'un cert nombre de nens o nenes en classe bilingüe i trobar un criteri de

selecció a aplicar, procediment que sembla contradictori a l'esperit de l'escola pública, una escola que hauria de poder oferir l'ensenyament bilingüe a tots aquells pares que en facin la demanda. És per aquesta raó que una gestió de la doble línia a nivell d'un pol bilingüe* permetria una millor adequació a les demandes dels pares tant en secció bilingüe com en monolingüe. La resposta positiva a la demanda d'inscripció en classe bilingüe a tots els pares que expressin la demanda pot desembocar en la repartició de les dues línies no de a nivell de l'escola –amb els problemes d'equilibri d'efectius que representa– però a nivell del pol bilingüe*, com és el cas a l'escola pública primària *Saint Roch* a la ciutat de Lanion a Bretanya, on de mica en mica l'escola va esdevenir totalment bilingüe. La Inspecció acadèmica amb el recolzament de l'ajuntament van optar per respondre positivament a totes les demandes dels pares. Aleshores, l'ajuntament va organitzar el transport escolar per tal que els infants dels pares que no eren interessats pel programa bilingüe póguessin seguir l'escolaritat triada inicialment en l'escola del barri veí.

Per tant, majoritàriament és el lloc de residència i el nombre de places en la classe bilingüe que ha donat la possibilitat als pares d'optar o no per un ensenyament parcial en català a l'escola pública. L'aplicació de la recent *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République* (2013) hauria de permetre més flexibilitat a l'hora de les inscripcions.

3.2-2.2. Llengües

Pel que concerneix a les llengües de les famílies altres que el francès, els resultats mostren que un 29,09 % de l'alumnat de CM2 de l'ensenyament bilingüe o per immersió està en contacte dins l'àmbit familiar amb una altra llengua que la llengua francesa i que el 18,19 % ho està amb una altra llengua que el català i el francès. Les llengües mencionades han estat per ordre decreixent:

Taula 2 - Llengües dels pares d'alumnes de CM2 (2009-2010) altres que el francès

Per ordre decreixent	Llengües de les famíliesaltres que el francès	Percentatge per llengua
1	Català	10,90 %
2	Castellà	10,30 %
3	Àrab	03,03 %
4	Anglès	01,21 %
5	Grec	0,60 %
	Indonesi	0,60 %
	Cabilenc	0,60 %
	Neerlandès	0,60 %
	Occità	0,60 %
	Portuguès	0,60 %

Si hom s'esperava a un percentatge relativament feble de la presència del català degut al fenomen de substitució lingüística que pateix la Catalunya del Nord, ha sobtat que el resultat atengués només el 10,90 % denotant una feble presència del català. Un 70,96 dels enquestats diuen no està en contacte amb cap altra llengua que la francesa. La forta presència d'immigració espanyola per raons històriques, econòmiques i geogràfiques[7] feia que hom s'esperava al que el castellà arribés en segon lloc de les llengües citades. No s'havia imaginat que la diferència entre el català i el castellà es reduís al 0,60 %. Hom s'ha adonat també que al nombre de famílies que es declaren d'origen estranger no correspon necessàriament el mateix nombre de famílies que mencionen que l'infant està en contacte amb altres llengües que el francès o el català. Doncs, no es pot parlar de correspondència entre els dos elements car el fenomen és asimètric: a vegades és el nombre de les llengües mencionades − altres que el francès i el català − que és inferior al nombre de famílies que es declaren d'origen estranger com en el cas de l'escola d'Elna; i d'altres vegades és a l'inrevés com en el cas d'una escola a Perpinyà.

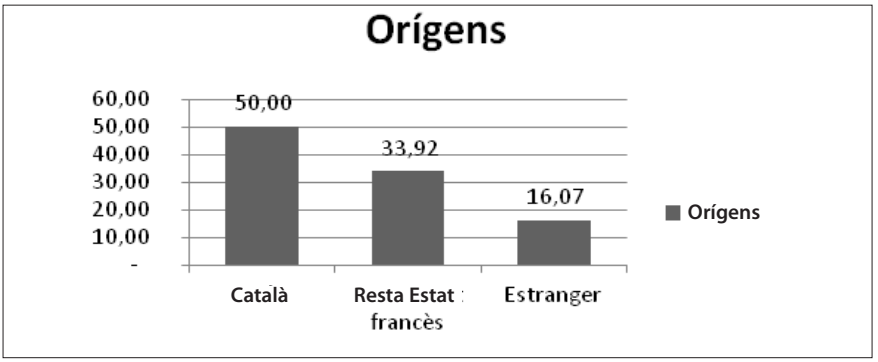
Els resultats apunten que l'escola ha de reflexionar sobre la plaça de les llengües d'origen i sobre la valoració de les competències que representen amb l'objectiu de promoure un plurilingüisme inclusiu (Conseil de l'Europe, 2007). La promoció del plurilingüisme no pot limitar-se a algunes llengües, l'estatus del qual és reconegut, es deu d'englobar la riquesa del repertori lingüístic dels alumnes.

7 - Segons un estudi realitzat par l'*Institut National des Statistiques et des Études Économiques* (INSEE), la meitat des immigrants del departament* dels Pirineus Orientals eren nascuts a Espanya en 1999.

3.2-2.3. Orígens

D'una manera general pel que fa als orígens, un 50 % de les 141 famílies enquestades és d'origen català, un 33,92 % és originari d'altres regions de França i un 16,07 % és d'origen estranger.

Gràfic 1 - Repartició dels orígens de les famílies dels alumnes de CM2 (2009-2010)



Segons les dades recollides, de les 16 famílies que han mencionat el català, 12 es declaren d'origen català, 2 d'origen d'una altra regió de França i 2 d'origen estranger. Les 12 famílies que esmenten únicament el catàlà declaren totes orígens catalans. En no mencionar cap origen estranger es podria deduir que són originàries de la Catalunya del Nord. No obstant, l'enquesta tal com ha estat formulada no permet de precisar si la procedència catalana de les famílies és de la Catalunya del Nord o de la resta de la zona catalanoparlant. Si fos el cas aleshores aquests pares o mares serien considerats com fent part de la població immigrada[8] segons l'INSEE i doncs d'origen estranger. De les 4 famílies que citen el català i el castellà, la meitat es declaren d'origen estranger – tot i residint a la Catalunya del Nord –, són probablement originàries d'Espanya. Pel que fa el castellà, una proporció important però no majoritària dels pares i mares és declara d'origen català. Doncs, encara que els resultats semblin apuntar que les famílies que mencionen el català són majoritàriament de la Catalunya del Nord, no es pot establir amb contundència la proporció de famílies originàries de la Catalunya del Nord que transmeten la llengua catalana.

8 - Segons l'INSEE la població immigrada es defineix per "*un double critère de nationalité et de lieu de naissance, elle est composée d'étrangers et de personnes ayant acquis la nationalité française*" (INSEE, 1999).

La conclusió més gran que es pot treure d'aquesta enquesta és que sortosament l'ensenyament en català no atreu únicament els pares d'origen català i posa en evidència que les seccions bilingües o les escoles immersives són obertes a la diversitat, el que vol dir que els pares i mares d'origen estranger – més del 16 % – se senten ben acollits. Així, l'ensenyament en català apareix com un ensenyament integrador que reflecteix la diversitat dels orígens de la societat nord-catalana actual. Segons l'enquesta, la proporció de pares d'origen estranger és més important a l'escola pública que a la xarxa de les escoles privades laiques de La Bressola. Atès que solament 3 escoles de La Bressola sobre les 7 van participar a l'enquesta, s'ha de ser cautelós a l'hora d'interpretar aquestes dades i de generalitzar.

3.2-2.4. Motivacions dels pares i mares (pregunta 4)

La pregunta que es va ser sobre les motivacions dels pares per un ensenyament en català, "Quina és la raó principal que ha motivat la inscripció del vostre infant en la línia bilingüe* o immersiva?", és una pregunta d'opinió formulada de manera oberta amb l'objectiu de comprendre què motiva la inscripció dels pares. S'ha considerat que si es demanava als pares de triar entre unes respostes s'estaria privant-los de contestar el que voldrien i imposant unes respostes. En haver optat per una pregunta oberta, això ha portat a fer un inventari de les respostes per classe per tal d'efectuar un agrupament de l'argumentació. A la lectura de l'inventari i després de diferents esbossos, s'ha establert una graella de lectura comuna a tot el corpus que ha permès de classificar les motivacions dels pares de manera transversal preferint-lo a una classificació escola per escola. Els resultats s'han de considerar amb molta prudència car es tracta de les motivacions declarades pels pares i mares d'alumnes, unes representacions que no es poden contrastar amb una realitat observable en aquest cas. A més, l'operació de classificació que s'ha portat a terme a la lectura de les respostes resulta d'una interpretació personal. A partir de les motivacions expressades la classificació que s'ha aplicat s'ha declinat en les set categories següents:

1 - Valors i competències del plurilingüisme i/o pluriculturalitat
2 - Integració
3 - Coneixement o transmissió de la llengua i cultura catalanes
4 - Interès professional en un context transfronterer
5 - Voluntat de l'infant
6 - Dispositiu pedagògic
7 - Sense resposta

Malgrat que la formulació de la pregunta demani quina ha estat "la raó principal" de la inscripció en una secció bilingüe o en una escola immersiva, molts pares han expressat més d'un argument, el que fa que el nombre de respostes no coincideix amb el nombre d'arguments recollits, i que el nombre d'aquests és molt superior al nombre de les famílies enquestades.

Si es presenten els resultats per ordre decreixent, l'argumentació que arriba en primer lloc i que per consegüent ha estat la més citada pels pares i mares d'alumnes ha estat el "Coneixement i/o la transmissió de la llengua i cultura catalanes" amb un 28,49 % de presència. En aquesta categoria s'han referenciat totes aquelles motivacions que al·ludeixen l'aprenentatge de la llengua i/o de la cultura catalanes, sovint com un patrimoni a transmetre a les noves generacions independentment que la persona sigui originària del país o no. Mentre alguna família expressa de manera molt explícita que veu en la inscripció de llur infant la possibilitat de compensar una ruptura generacional en la cadena de transmissió de la llengua catalana a nivell familiar ("*Le grand-père de Théo parlait avec lui quelquefois en catalan alors j'ai trouvé intéressant qu'il puisse apprendre à mieux connaître cette langue que moi-même j'apprends*": 1-18), altres subratllen la importància de mantenir viu l'ús de la llengua catalana sense precisar sistemàticament si són d'origen català o no ("*Qu'elle soit née ici, que cette langue soit toujours pratiquée, entendue et présente* [...]": 3-14). És un element força positiu de constatar que la transmissió de la llengua i la cultura catalanes concerneix persones vingudes d'altres llocs també. Encara que la revitalització de la llengua catalana sigui l'argument més citat pels pares, són doncs un 71,51 % que no citen el català com a motivació principal.

La categoria que arriba en segon lloc és la que engloba els "valors i competències del plurilingüisme i/o de la pluriculturalitat" amb una presència del 24 %. S'hi ha aplegat totes aquelles argumentacions lligades als valors portats pel plurilingüisme com a un component essencial dels valors democràtics, com ara "*La possibilité de découvrir une autre langue, en espérant que cela lui offrira une plus grande ouverture d'esprit et un plus fort niveau de tolérance*" (1.6).

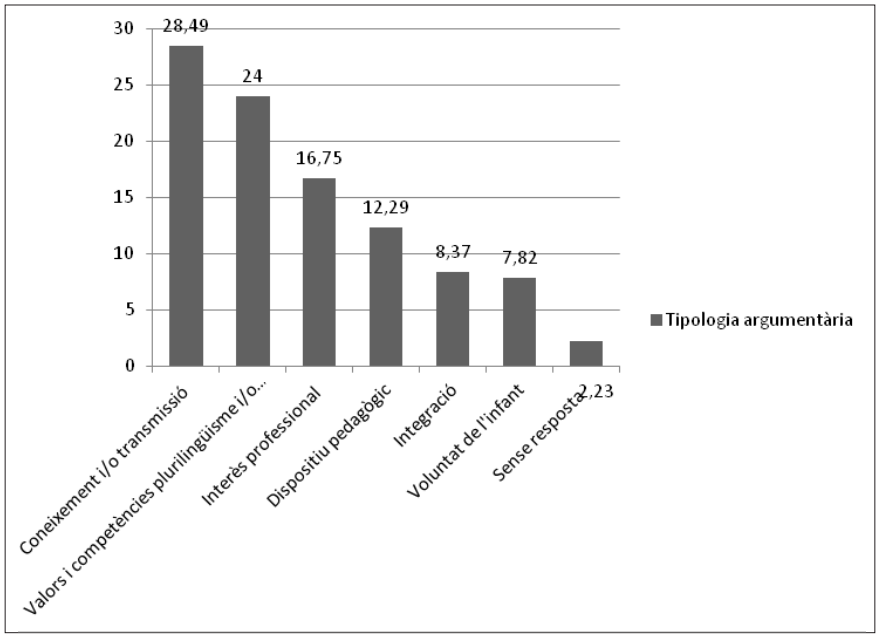
En tercera posició amb una presència d'un 16,75 % arriba l'"Interès professional en un context transfronterer". Com era d'esperar, apareix en l'argumentació el pes econòmic del Principat de Catalunya i l'oferta universitària de la ciutat barcelonina: "*Le marché de la Catalogne du Sud est une véritable opportunité pour nos enfants, que ce soit pour les études ou pour leurs futures carrières professionnelles*" (1-11), "*Pouvoir suivre le cursus universitaire en Catalogne (École de commerce à Barcelone)"* (3-2), *"Pays frontalier Espagne"* (1-21)*, "La proximité de Barcelone. Bassin d'emploi"* (3-15).

La categoria "Integració" ocupa el quart lloc i reuneix tots aquells arguments dels pares i mares que veuen en l'aprenentatge de la llengua i el coneixement de la cultura catalanes un element d'integració (*"Pour une meilleure intégration dans la région."* 3-13) o d'arrelament ("*Nous avons choisi d'habiter dans cette région et voulions que nos enfants y aient des racines*": 1-3).

"El dispositiu pedagògic" ha aplegat les motivacions relacionades amb el dispositiu de l'ensenyament, fent referència de manera redundant al principi de precocitat que és esmentat independentment de la tipologia ("*Pour apprendre une seconde langue dès le jeune âge*": 1-12). En canvi, les referències a uns efectius més febles i una pedagogia diferent són reservades gairebé exclusivament a la xarxa de les escoles La Bressola ("[...] *le mode d'enseignement différent* [...]": 9-1; "*La pédagogie de la Bressola ne peut que séduire les parents*": 12-1).

Sobre un total de 141 enquestes, tan sols quatre pares no han motivat llur tria, el que representa només un 02,23 %.

Gràfic 2 - Tipologia dels arguments de les famílies dels alumnes de CM2 bilingües (2009-2010)



Si es comparen els resultats amb les respostes esperades, ha sorprès veure aparèixer en segon lloc els valors del plurilingüisme, que s'interpreta com una evolució de les mentalitats en un Estat més habituat a un model d'ensenyament monolingüe. Contràriament al que s'esperava, els arguments de tipus més pragmàtic que fan referència a uns efectius més febles, als intercanvis escolars freqüents, o encara a uns ensenyants reputats més dinàmics han estat finalment molt poc esmentats encara que presents per alguns d'ells ("[...] *l'effectif réduit, des élèves en classe, l'attention particulière des enseignants aux enfants et leur amour et engagement pour leur métier*": 9-1; "[...] *effectif peu chargé des classes favorisant une meilleure éducation*": 12-4*)*. Potser que els quatre pares o mares que no han motivat llur inscripció han estat sensibles a aquests aspectes, però que no han gosat formular-ho per escrit.

Un altre aspecte que ha atret l'atenció és la manera de percebre la llengua i la cultura catalanes. Si hom s'esperava a nominacions del tipus "llengua regional", "*langue natale*", "*langue d'origine*", l'apel·lació "*langue étrangère*" o més precisament "*une autre culture proche de chez nous*" ha interpel·lat car voldria dir que la llengua començaria a no ser més sentida per una part dels pares i mares d'alumnes com la o una llengua de la Catalunya del Nord, però com una llengua i una cultura "*proches de chez nous*", properes geogràficament però estrangeres i pròpies a la Catalunya del Sud només. El que no deixaria de ser un símptoma de substitució lingüística molt avançada. La llengua catalana s'ha convertit de llengua primera o materna (fins 1910-1950) a llengua segona (a partir de 1950-60) en el millor dels casos, la qual cosa fa que la situació en la qual es troba la llengua actualment és preocupant (Bazia, Puig & Torrent, 2008).

3.2-3. Modalitats d'ensenyament a debat (pregunta 5)

Els textos oficials del Ministeri d'Educació de França autoritzen l'organització de l'ensenyament bilingüe amb paritat d'horaris* segons dues modalitats, un mestre-una llengua o un mestre-dues llengües, sense expressar una preferència per l'una o l'altra. Les *Modalités de mise en œuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire* (2001) expliquen quines són aquestes modalitats:

> [...] *l'enseignement bilingue à parité peut être organisé selon deux modalités, un enseignant-une langue mais aussi un enseignant-une classe, deux langues. Dans le premier cas, deux maîtres se partagent le temps d'enseignement: l'un prend en charge l'enseignement en français, l'autre l'enseignement en langue régionale. Il appartient alors au binôme d'enseignants de définir de manière concertée son intervention pédagogique auprès des élèves. Dans le second cas, le même maître assure la totalité des*

enseignements, y compris ceux consacrés à la langue régionale. (Ministère de l'Éducation nationale, 2001: 2)

La modalitat de les seccions bilingües al si d'una escola és decidida pel Consell d'escola dins el marc del projecte d'escola que és presentat ulteriorment al DASEN.

Le mode d'organisation adopté devra être choisi dans le cadre du projet d'école présenté à l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale. (Ministère de l'Éducation nationale, 2001: 2)

S'ha constatat gràcies a les enquestes i a les entrevistes efectuades que la problemàtica "un mestre-una llengua" i "un mestre-dues llengües" alimenta una diversitat de punts de vista i representacions entre els actors de l'ensenyament bilingüe. L'estudi comparatiu realitzat presenta els arguments segons els punts de vista de l'alumne i l'ensenyant amb l'objectiu d'esbrinar quina modalitat els sembla més adaptada als objectius de l'ensenyament bilingüe[9]. L'element determinant de la reflexió ha estat que la gran majoria dels nens i nenes escolaritzats en les classes bilingües són no-catalanoparlants, i alguna vegada, un dels mestres tampoc. La llengua dominant de l'alumne és generalment el francès, i la llengua del medi en el qual viu també. La preocupació dels ensenyants de les classes bilingües és doncs que aquests alumnes esdevinguin plurilingües, tot sent respectuosos dels programes oficials. S'ha classificat – no sense dificultats – en la taula 3 tots aquells arguments que s'han anat llistant a partir de les enquestes, les entrevistes i les converses recollides citades anteriorment.

9 - *À la fin du CM2, les compétences seront du même ordre, sinon de la même ampleur, que celles acquises en français. [...] Les objectifs linguistiques visent trois domaines de compétences [...]:*
- les compétences de communication
- les compétences linguistiques [...]
- les [...] compétences métalinguistiques. (Ministère de l'Éducation nationale, 2001: 3)

Taula 3 - Un mestre-una llengua o un mestre-dues llengües:

Un mestre-una llengua			
Per l'ensenyant (E)		Per l'alumne (A)	
Avantatges	Inconvenients	Avantatges	Inconvenients
D'un punt de vista pedagògic Seguiment			
• Recerca comuna d'estratègies davant les dificultats comportamentals o d'aprenentatge d'un alumne • Acceptació de la mirada de l'altre sobre la seva pròpia pràctica • Gestió a dos de les relacions amb els pares	•Dificultats de coordinació eventuals amb el col·lega que ensenya la part en francès quan no adhereix al projecte bilingüe • Necessitat d'un temps de concertació no institucionalitzat entre els dos mestres referents (estimat a 4h)	• Mirada més objectiva sobre les dificultats comportamentals o d'aprenentatge d'un alumne deguda a la concertació dels mestres referents	
Aprenentatges cognitius			
		• Possibilitat de remediació en una altra llengua i amb un altre ensenyant (a condició que es reparteixin els continguts de les DdNL entre les dues llengües)	• Construcció dels conceptes en una llengua només (si els docents han repartit les disciplines per llengua) • Risc de redundàncies • Risc compartimentació de les llengües en funció de les disciplines

el punt de vista dels professors d'escola bilingüe

Un mestre-dues llengües			
Per l'ensenyant (E)		Per l'alumne (A)	
Avantatges	Inconvenients	Avantatges	Inconvenients
D'un punt de vista pedagògic Seguiment			
• Gestió més flexible de la repartició dels continguts entre les dues llengües		• Adaptació a l'estil pedagògic d'un sol mestre en lloc de dos	
Aprenentatges cognitius			
• Verificació de la comprensió o l'aprofundiment d'un concepte gràcies a la micro o mesoalternança	• Risc de reduir l'alternança de les llengües a una estratègia d'evitament de les dificultats de comprensió en català recorrent sistemàticament al francès	• Reducció de la sobrecàrrega cognitiva gràcies a la flexibilitat en la utilització de les dues llengües • Construcció més fina dels conceptes gràcies a la pràctica de la mesoalternança • Remediació possible en l'altra llengua • Utilització de les dues llengües dins totes les activitats i assignatures de manera flexible i natural	

Un mestre-una llengua			
Per l'ensenyant (E)		Per l'alumne (A)	
Avantatges	Inconvenients	Avantatges	Inconvenients
Del punt de vista de la competència a comunicar Temps d'ensenyament			
• Respecte del temps d'ensenyament en la llengua no dominant	• Disminució dels temps d'ensenyament en la llengua no dominant, el català, amb el risc de transformar la modalitat un mestre-una llengua en dos mestres-una llengua, en cas d'inseguretat lingüística i/o pedagògica	• Respecte del temps d'*input* institucional en la llengua no dominant, el català • Temps d'*output* dins la llengua meta garantit	• Una planificació de l'ensenyament en LR sistemàticament a la tarda, reservada exclusivament a disciplines dites "secundàries" (Educació Artística, Educació Física i Esportiva), tindria incidències sobre l'estatus del català
Competència a comunicar i competència metalingüística			
	• Manca de comprensió de les eventuals marques transcòdiques per part de l'ensenyant referent en francès, en el cas que aquest no sigui catalanòfon	• Més gran motivació per l'expressió en català deguda a la identificació de la persona a la llengua minoritària • Acceleració del procés de producció en català gràcies a una presa de risc més elevada • Acceleració del procés de separació dels dos codis reduint l'alternança interfràstica • La creació del lligam afectiu en la LR sembla afavorir les interaccions en L2 en situacions de comunicació autèntica escolars o extraescolars	• Absència d'explotació de les remarques contrastives durant el temps d'ensenyament en francès si el mestre no és bilingüe en detriment de les dues llengües • Risc d'un desconeixement parcial del lèxic d'especialitat al final de primària en una de les llengües vehiculars en el cas d'una repartició de les mateixes disciplines per llengua al llarg de l'escolaritat elemental

Un mestre-dues llengües			
Per l'ensenyant (E)		Per l'alumne (A)	
Avantatges	Inconvenients	Avantatges	Inconvenients
Del punt de vista de la competència a comunicar Temps d'ensenyament			
	• Una planificació de l'ensenyament en la L2 sistemàticament a la tarda, reservada exclusivament a disciplines dites «secundàries» (Educació Artística, Educació Física i Esportiva), tindria incidències sobre l'estatus del català, la llengua dita minoritària • Reducció del temps en la llengua meta en cas d'una planificació de l'ensenyament en català sistemàticament a la tarda, volent acabar el retard eventual en la programació en francès del matí		• Risc de reduir el temps d'aprenentatge en la llengua meta, el català
Competència a comunicar i competència metalingüística			
	• Risc d'alternar les llengües en favor del francès, en particular quan el docent està en situació d'inseguretat lingüística o pedagògica	• Model de referència de plurilingüisme individual • Més facilitats per a practicar l'anàlisi contrastiva en benefici de les dues llengües • Coneixement del lèxic d'especialitat de totes les disciplines gràcies a la pràctica de la mesoalternança	• Alternança intrafràstica de la L1 i L2 més freqüent i durable. Risc d'una quantitat inferior d'*output* en la L2

La classificació d'un argumentari de manera dicotòmica ha estat una empresa difícil en la mesura que el que és presentat com un inconvenient pels uns és presentat com un avantatge pels altres. Un mateix criteri pot comportar aspectes positius i aspectes negatius com es pot il·lustrar amb la referència a l'estil pedagògic de l'ensenyant. No es pot gens assegurar que sigui un inconvenient que l'alumne s'hagi d'adaptar a dos estils pedagògics amb dos mestres en lloc d'un sol. Intervenen molt altres paràmetres com ara la personalitat, el viscut, l'edat... Que l'alumne sigui confrontat des de molt jove a dues maneres de fer, a dues personalitats, pot desenvolupar al contrari la seva facultat d'adaptació i, en certs casos, afavorir l'aprenentatge per la confrontació positiva a dos caminaments diferents però complementaris. Per tal de facilitar-ne la lectura, s'ha provat de diferenciar els arguments que relleven més d'un nivell pedagògic i els que relleven més de la competència a comunicar. Aquí també la classificació pot ésser discutible en la mesura que certs arguments se situen a cavall entre el dos. Des del punt de vista de la competència a comunicar en L2, la modalitat un mestre-una llengua és considerada més eficaç per la majoria dels participants. Tenir un referent per la llengua meta afavoriria l'adquisició de la llengua no dominant per tota una sèrie d'aspectes com són en particular la motivació, la garantia del temps d'*input* i un procès de separació dels dos codis accelerat...També els docents consideren que amb la modalitat un mestre-dues llengües, l'alternança podria fer existir el risc de manteniment del codi *switching* o d'alentiment del procès de separació dels dos codis.

Des del punt de vista pedagògic, els beneficis de la modalitat un mestre-dues llengües semblen més nombrosos atès que els aprenentatges cognitius es beneficiarien de l'associació de les dues llengües. Segons Coste i Pasquier (1992), l'associació de les dues llengües estabilitzaria cognitivament els conceptes car el fet que un camp conceptual donat sigui progressivament explotat mitjançant dues llengües distintes permet arrelar millor a llarg termini, els sabers nous evitar que no "s'ajustin" perfectament a les formulacions d'una llengua.

Hom es pot demanar, en canvi, si és pertinent associar la modalitat un mestre-una llengua a un bilingüisme coordinat, i la modalitat un mestre-dues llengües a un bilingüisme compost. Quan dues llengües són parlades per la mateixa persona, en situacions intercanviables, l'infant construiria un sistema compost, és a dir, que dos signes lingüístics serien vinculats a la mateixa experiència semàntica. Si l'infant aprèn a parlar en dos medis distints o amb dos adults, i que cadascú respecta un estricte unilingüisme, l'infant construiria un sistema coordinat (Weinreich, 1953; Erwin, 1954). A hores d'ara, no es creu

que aquesta correlació pugui afirmar-se de manera tan contundent atès que aquestes investigacions no van desenvolupar-se en un context de bilingüisme escolar que diferenciés les dues modalitats, sinó en individus bilingües amb graus de bilingüisme i contextos d'adquisició heterogenis. Si es considera que el model d'adquisició natural en el medi familiar difereix notablement del model institucional escolar, hom es demana en quina mesura es poden aplicar aquestes preguntes a la problemàtica d'un mestre-una llengua o un mestre-dues llengües. Sense estudis en context escolar, difícilment es pot afirmar que la modalitat un mestre-una llengua organitza les llengües de l'infant de manera coordinada i que la modalitat un mestre-dues llengües les organitza de manera composta. En efecte, si el bilingüisme coordinat és aquella organització cognitiva que va lligada a dos contextos d'adquisició, és obvi que en les dues modalitats el medi en el qual l'infant adquireix el català és gairebé exclusivament escolar a la Catalunya del Nord, en canvi el medi en el qual ha començat a adquirir el francès és gairebé sempre familiar o sociocultural. Independentment de la modalitat, s'ha de deduir que a partir del moment en què el nen o la nena esdevé bilingüe a l'escola, l'organització de les llengües en el seu cervell només podrà ésser coordinada? No creiem que es pugui concloure a la superioritat de l'una o l'altra organització, però en el futur, potser que les neurociències podran aportar respostes a aquestes interrogacions.

Els treballs de Paradis (2008) sobre els aspectes neurolingüístics del bilingüisme i les fases d'apropriació i d'adquisició d'una segona llengua, demostren que no podem parlar d'un individu coordinat, compost o subordinat car hi ha moltes probabilitats perquè certes parts de la llengua siguin compostes, altres coordinades i altres encara subordinades i això a diferents nivells, fonològic, sintàctic i lexical. Els termes "coordinat", "compost" o "subordinat" tenen llur utilitat sobre el pla teòric per a designar el tipus d'organització en funció d'ítems particulars a cada nivell. El propòsit és d'interessar-se a les incidències de les modalitats sobre les competències de comunicació "llenguatgístiques" i els aprenentatges cognitius dels aprenents, més que sobre l'organització bilingüe que poden induir. Ara per ara, és més prudent i pragmàtic treballar a partir de les produccions visibles i contextualitzades dels alumnes en francès, català i llengua estrangera en situació de comunicació.

Presentar l'alternança de les llengües com una exclusivitat de la modalitat un mestre-dues llengües no reflecteix la pràctica dels professors d'escola bilingües que funcionen en binomi* segons la modalitat un mestre-una llengua. La macroalternança s'aplica de fet ja que en l'ensenyament bilingüe amb paritat d'horaris*, l'alternança del francès i del català està programada sobre la base de la mitja jornada.

Hem pogut observar també com els dos mestres referents es concertaven amb l'objectiu de planificar els continguts de cada seqüència i repartir-se les sessions en funció de l'interès pedagògic i lingüístic a fer-les en L1 o L2. Per tant, retrobem la possibilitat de repartir les sessions per llengua al si d'una mateixa seqüència en les dues modalitats. És cert, també, que la concertació dels mestres referents demana qualitats relacionals i professionals específiques. De la mateixa manera, la identificació del mestre amb la llengua –sigui la catalana sigui la francesa– no impedeix la introducció de documents en l'altra llengua. El mestre referent en francès pot perfectament donar un document autèntic en català, i inversament el mestre referent en català pot programar un dels exercicis d'aplicació en francès, el que els permet a més a més la verificació del domini del vocabulari d'especialitat en les dues llengües. Res no s'oposa doncs a la pràctica de la mesoalternança sempre i que es practiqui en el temps d'ensenyament de les dues llengües i no exclusivament durant les mitges jornades reservades a la llengua no-dominant, el català. La microalternança de l'alumne és entès ben rebuda pel mestre, que intervé ajudant l'infant a passar progressivament d'un codi a l'altre. Segons els participants del grup de discussió 2, l'única alternança que podria contradir el principi d'un mestre-una llengua, és la microalternança de l'adult, és a dir aquests canvis de llengua imprevisibles, que si poden tenir un interès pedagògic (per a explicar o reformular en francès, L1), podrien fer perillar la motivació dels alumnes per expressar-se en la llengua meta: "[...] els nens saben amb qui es parla francès o català, no demanen sempre de traduir les coses en francès. No bufen quan és el moment del català. A més, pel mestre no hi ha temptació de parlar més francès que català al llarg del dia" (MB6).

Un altre punt esmentat pels docents –al nexe entre la competència a comunicar en L2 i el nivell pedagògic– és la reflexió interlingüística. L'ensenyant que funciona amb la modalitat un mestre-dues llengües gaudeix de la màxima flexibilitat per instaurar una parèntesi contrastiva afavorint els ponts entre les llengües i desenvolupant d'aquesta manera la consciència lingüística de l'infant. Una parèntesi que és motivada sigui per una remarca meta o interlingüística d'un alumne –i que l'ensenyant aprofita– sigui per un problema de comprensió, l'origen del qual pot ésser el resultat d'una transferència negativa entre les dues llengües (un parany, per exemple). La majoria de mestres que actua amb la modalitat un mestre-dues llengües sembla dir que l'única modalitat que es presta a la reflexió interlingüística és la seva. Des d'un punt de vista pedagògic, la identificació d'un mestre a una llengua en la modalitat un mestre-una llengua és perfectament compatible amb la reflexió interlingüística a classe. Perquè les parentèsis contrastives –o fins i tot les sessions– puguin fer-se tant sobre el

temps en francès com sobre el temps en català, l'única exigència és que el mestre que imparteixi l'ensenyament en francès sigui bilingüe també. Aquesta exigència depèn de la gestió del personal, i doncs de la DSDEN, el paper de la qual és de vetllar per etiquetar com a bilingües els llocs de treballs necessaris al funcionament dels binomis*.

Un dels arguments recollits a favor de la modalitat un mestre-dues llengües és que l'ensenyant bilingüe esdevé un model de plurilingüisme per l'alumnat: "El mestre és un exemple de bilinguisme, els alumnes poden veure que una persona pot utilitzar les dues llengües" (MB11). S'ha de deduir que el docent que exerceix en la modalitat un mestre-una llengua no seria un exemple de bilingualitat? El mestre bilingüe referent en català no seria portador d'un mateix plurilingüisme com a competència i com a valor? Encara que el lligam amb l'alumne s'hagi fet únicament en català amb el mestre referent, s'ha pogut observar com l'alumne de maternal – d'educació infantil a la Catalunya del Sud – s'adona ràpidament que el seu mestre parla també francès i que parla com a mínim català i francès. L'alumne, com a fi observador que és, ha pogut sentir com el seu mestre parlava en francès amb els col·legues que no són bilingües a l'hora del pati o a la sala dels mestres, o com s'expressava a "l'hora dels pares", durant els primers intercanvis quan mares i pares vénen a cercar llur infant. Malgrat aquesta descoberta de l'infant, s'ha remarcat que l'alumne continuava mantenint el català com a llengua d'identificació i ús amb el seu mestre. Es dedueix aleshores que el mestre bilingüe referent en català o en francès és també un model de plurilingüisme "car pot utilizar les dues llengües" en funció de les persones amb qui comunica. Ben entesa, aquesta modalitat no hauria de generar dos monolingüismes que se sumen sense acordar-se, ni una mena de diglòssia com poden témer alguns especialistes de l'ensenyament sinó una competència plurilingüe (Causa, 2002).

En els discursos d'especialistes de les llengües a França, sovint és citada l'experiència valdostana que des de l'inici va funcionar amb la modalitat un mestre-dues llengües. La Vall d'Aosta és una regió autònoma de la República italiana, situada al cor dels Alps, entre França, Suïssa i el Piemont. En el marc d'un multilingüime social difós, el bilingüisme francès-italià i l'estatus oficial i paritari de les llengües és la base del seu sistema escolar. Bilingüisme amb paritat d'horaris*, que poc espai deixa al francoprovençal[10], anomenat per la població "*patois*"[11], malgrat que la llei regional núm. 18 de l'1 d'octubre 2005

10 - És la llengua francesa, considerada llengua de cultura, i no el francoprovençal d'origen, que fou designada per incarnar l'expressió genèrica de "*langue locale*" continguda en el text de la *Carta di Chivasso* (1943).

11 - S'ha pogut constatar durant un viatge d'estudi a la Vall d'Aosta, que els locutors del francoprovençal, majoritàriament en les zones rurals, feien referencia a llur llengua utilitzant la paraula "patois" en lloc de llengua

subratlli la importància "*d'encourager la connaissance de la langue et de la culture francoprovençale*" (Assessorat de l'Éducation et de la Culture, 2007: 57). Segons el *Rapport Régional* de l'*Assessorat de l'Éducation et de la Culture Vallée d'Aoste* (2007), a la Vall d'Aosta tothom coneix l'italià; al voltant de tres valldostans sobre quatre coneixen el francès, i un sobre dos coneix el francoprovençal. La resposta de la Vall d'Aosta a l'hora de triar entre la modalitat un mestre-una llengua o un mestre-dues llengües fou la de desenvolupar un bilingüisme institucional generalitzat, i la d'un mestre únic, bicultural. En la intervenció que va fer Floris durant les *Quatrièmes Rencontres Interpols de l'enseignement bilingue* a Alsàcia (Morgen, 2005), l'Inspector Tècnic d'Educació explica que aquesta orientació no resulta d'avaluacions científiques sinó d'una tria política favorable a un bilingüisme territorial que reflecteixi la situació sociolingüística de la regió valldostana. La Regió no ha volgut que s'instauri una separació cultural o lingüística entre una escola "francesa" i una escola "italiana" amb el risc d'induir un trencament en la societat. És per aquesta raó que es va decidir que tots els ensenyants havien d'ésser bilingües: una separació dels infants segons les llengües hauria pogut tenir conseqüències en la societat. Sempre segons el mateix inspector, els resultats haguessin estat sens dubte superiors amb el model d'un referent per llengua. Així, la tria de la modalitat no fou motivada per raons pedagògiques i lingüístiques, sinó pel resultat d'una tria de política lingüística educativa.

A França, l'acadèmia* d'Estrasburg (Académie de Strasbourg, 1994), també per raons de sociolingüística, s'ha decantat per la modalitat un mestre-una llengua des de l'obertura de les primeres classes bilingües a Alsàcia. Segons Geiger-Jaillet (2005), la política lingüística alsaciana pretèn enfortir la immersió en la llengua meta. Argüint que quan la llengua segona és minoritària dins la societat, el principi del mestre de referència s'imposa perquè obliga el mestre i l'alumne a un cert rigor, el de pensar i de parlar en aquesta llengua. Les classes bilingües alsacianes funcionen al 94 % segons el principi de Grammont-Ronjat.

3.2-4. Tractament integrat (pregunta 6)

El context de contacte de llengües, en particular entre el francès i les llengües regionals així com la demanda social respecte al coneixement d'una llengua estrangera –l'anglès majoritàriament– expliquen la presència d'un mínim de tres llengües en les classes bilingües i immersives a França. Els avanços realitzats en els darrers anys pel que fa a l'ensenyament de les llengües a tot

sense atribuir-li una connotació negativa.

Europa i les experiències d'ensenyament en LR fan del tractament integrat de llengües un element fonamental en l'organització dels models plurilingües.

3.2-4.1. De la integració de les llengües en els programes i horaris

Els programes recomanen l'aplicació de la paritat d'horaris* a totes les àrees sense precisar però si aquest principi s'ha d'aplicar per nivell o per cicle*, com s'observa en el fragment següent:

> *L'enseignement bilingue à parité horaire est dispensé pour moitié en langue régionale et pour moitié en français. Cependant, aucune discipline ou aucun domaine disciplinaire, autre que la langue régionale, ne peut être enseigné exclusivement en langue régionale. Les parties des programmes ou des enseignements dispensés en français ou en langues régionales seront déterminées dans le cadre du projet d'école ou du projet d'établissement conformément au principe de la parité horaire.* (Ministère de l'Éducation nationale, 2003: 1)

A partir del moment en què la concepció dels programes continua essent compartimentada per disciplines (incloent-li les llengües) i no per competències, els TO oficials difícilment podran reunir les condicions favorables a la construcció d'una competència plurilingüe. Tot i això, es valora positivament els primers intents observats – tant al nivell d'alguns punts metodològics com a nivell dels continguts – que tenen el mèrit si més no d'obrir la reflexió per una visió més integradora de les llengües. Sobre aquest punt, la circular del 2001 sobre l'ensenyament bilingüe porta avantatge a les circulars de primària de llengües estrangeres a França.

Tot i que els TO no hagin definit un horari específic a la disciplina* llengua regional en les seccions bilingües, sembla obvi que s'hagi d'aplicar el principi de la paritat d'horaris* al volum horari atribuït al francès (entre 10h i 12h màxim per setmana en funció del cicle* 2 o 3) repartint-lo entre el català i el francès. Però curiosament i malgrat la condició de llengua dominant del francès, s'observa que els volums horaris de les classes bilingües dedicats a l'estudi de la llengua francesa són superiors als volums dedicats a l'estudi de la llengua catalana arribant fins i tot a doblar-ne a vegades el volum horari respecte al català.

Davant el sentiment d'inseguretat en el tractament integrat del francès i el català que sembla traspuar en les dades, l'opció per defecte seria tornar als orígens, a enfocaments més tradicionals pel que fa a la concepció de la llengua, és a dir generar un sistema que els alumnes han d'interioritzar a partir de l'estudi i la pràctica descontextualitzada de les regles amb les quals la gramàtica ha provat de descriure'l.

Una concepció que s'aplica majoritàriament a l'estudi del francès però que els docents voldrien aplicar també al català si l'horari ho permetés. El francès apareix clarament com a llengua preferent d'estudi en l'ensenyament bilingüe amb paritat d'horaris*. En el grup de discussió 1, és tan omnipresent que el temps que es dedica a l'estudi de la llengua catalana sembla viscut a vegades com un temps pres al francès i en detriment del domini del francès. L'estatus de la LR com a llengua d'escolarització pot veure's fragilitzat aleshores als ulls dels infants i dels seus pares. En aquestes condicions és difícil d'assolir els objectius marcats pels TO, és a dir portar els alumnes a tenir competències del mateix ordre en les dues llengües:

> [...] *les compétences seront du même ordre, sinon de la même ampleur, que celles acquises en françai*s. (Ministère de l'Éducation nationale, 2001: 3)

D'altra banda, la manca de fluïdesa en l'expressió en català d'alguns participants porta a demanar-se si finalment un dels factors que juguen en la prioritització de l'estudi del francès no podria ser la dificultat a expressar-se en català i a explicar de manera explícita el funcionament del sistema lingüístic català per manca de formació lingüística inicial.

Per fi, l'anàlisi dels horaris de llengua de les classes de les línies bilingües fan aparéixer que el seu ensenyament es compartimenta estrictament per dominis disciplinaris* reproduint les indicacions dels programes de francès, català, castellà, i anglès. Globalment, es conclou a una absència de planificació d'un tractament integrat de les llengües. Quan l'estudi de la llengua catalana és integrat, s'ha notat la unificació del metallenguatge entre el francès i el català en les programacions, cosa que seria segons Trévisse (2010), un element facilitador per a l'alumnat alhora de reflexionar sobre els dos o tres sistemes lingüístics.

> L'alumne veuria que la manera d'estudiar és més senzilla si pogués trobar els mateixos fets en els mateixos llocs que en la gramàtica de la llengua materna, qualsevol que fos la llengua estudiada. (Trévisse, 2010: 137)

Pel que fa a la LE, i sempre segons les dades – tant de l'ensenyament bilingüe com per immersió – no es pren prou en compte que els alumnes bilingües tenen una millor disposició per a utilitzar les experiències prèvies d'aprenentatge lingüístic (del català) en benefici d'una segona llengua meta (la llengua dita estrangera) com ho defensen diversos autors (Grenfell & Harris, 2010). No s'ha recollit per exemple cap iniciativa innovadora que aposti per la construcció d'una competència plurilingüe i que vagi més enllà de l'estudi de la llengua per la llengua gràcies a un enfocament interdisciplinari*. Tot el que el

que s'ha pogut relacionar amb els TIL i TILC és reservat al francès i al català. Per fi, durant les entrevistes no s'ha evocat tampoc el cas dels infants que tenen una llengua familiar diferent del francès o del català en classes cada vegada més multilingües. Ara bé, d'aquí a deduir-ne que els docents no interrelacionen mai les llengües durant els aprenentatges seria una interpretació abusiva. S'observa també que els horaris de LE practicats a les classes solen ser inferiors als horaris oficials. Són únicament les classes de CM que respecten la directiva, probablement perquè són els nivells més a prop de la secundària i que es priviligia la continuïtat dels aprenentatges.

A la vista de l'anàlisi dels TO de francès, llengües regionals i llengües estrangeres es constata que s'està molt lluny d'un TIL, com per exemple una única programació a partir d'objectius i metodologies comuns, continguts d'aprenentatge repartits entre les llengües i criteris d'avaluació compartits. Els TO del 2001 sobre les modalitats de l'ensenyament bilingüe són els únics que tenen plantejaments propis dels TIL: recomanen activitats metalingüístiques contrastives i fan de la llengua meta, la LR, una eina al servei dels aprenentatges. Ara bé, s'hi expressa més un objectiu a assolir que la manera de portar-los a la pràctica. Preval, encara que de manera implícita a través la noció de paral·lelisme citada vàries vegades, la idea que la construcció d'una competència plurilingüe consisteix a crear un nou monolingüisme que cohabiti amb un monolingüisme inicial. És clar que aquesta visió seria contradictòria amb la pràctica dels TIL.

3.2-4.2. De la integració del francès en l'ensenyament per immersió

A les escoles privades de La Bressola i a l'escola pública Arrels el català es beneficia d'un tractament compensatori com a llengua minoritzada en la societat nord-catalana d'avui.

A l'escola pública Arrels, el francès, majoritàriament la L1 dels infants, s'introdueix de manera gradual a partir del tercer any de l'escola elemental, és a dir al CE2, per a assolir el 75 % del temps d'ensenyament al final de l'escola primària*, és a dir al CM2. La tendència s'inverteix de manera progressiva ja que de les 24h d'ensenyament per setmana, són impartides en català 12h al CE2, 8h al CM1 i 6h al CM2. És a dir que el francès esdevé progressivament la llengua vehicular majoritària d'ensenyament a finals de la primària amb l'objectiu –segons la direcció– de facilitar una escolaritat principalment en francès a la secundària[12]. La llengua de comunicació al si de l'escola continua sent el català.

12 - La majoria dels pares de l'escola Arrels opten per l'ensenyament públic a l'entrada en 6ª, el que vol dir que en

En les escoles privades laiques de La Bressola, a la diferència de l'escola Arrels, el català és l'única llengua vehicular al llarg de tota l'escolaritat primària. El francès és introduït únicament com a objecte d'estudi a partir del CE2, i la llengua de comunicació durant les 6h dedicades a l'estudi del sistema lingüístic del francès continua essent el català segons el seu director general:

> 12DB: la llengua (.) la llengua de La Bressola és el català (..) punt (..) és una escola catalana (.) és el català (..) després hi ha 6h de francès per setmana a partir de CE2 i també 1h d'iniciació a l'anglès (.) evidentment en aquests casos si és necessari es pot fer servir el francès o l'anglès com exemples però diem que la llengua de comunicació usual de l'escola és el català:::::: [...] (entrevista individual 1)

Aquest tractament pot sorprendre donada la realitat sociolingüística de la Catalunya del Nord, però segons MB (grup de discussió 3) als alumnes no els seria natural de fer remarques metalingüístiques en francès car l'ús del català com a llengua de comunicació autèntica s'ha automatitzat dins l'escola. En canvi, durant l'assignatura d'anglès i davant els mateixos alumnes, MC explica que intenta oferir als seus alumnes el màxim d'*input* en anglès fent de la LE alhora la llengua de la comunicació didàctica ("els enunciats" segons el fragment) i l'objecte de l'aprenentatge.

> MC: no (.) ara sí que en anglès els hi intento parlar molt en anglès\ perquè és una llengua que realment no senten mai/ i doncs intento fer-los els enunciats i tot el màxim possible en anglès ara: ([rient]ara) després- (grup de discussió 3)

Amb aquest fragment s'entén que la tria de la llengua de comunicació en les disciplines de francès i d'anglès vol fonamentar-se a La Bressola en el grau de presència de la llengua en la societat nord-catalana i que es vol compensar el dèficit de llengua catalana optimitzant les situacions de comunicació didàctiques i autèntiques en català que ofereix la vida de l'escola.

3.2-4.3. Sobre la transmissió del dialecte septentrional o rossellonès a l'escola

Encara que el tema de la recerca no sigui la transmissió del dialecte septentrional o rossellonès a la Catalunya del Nord, la recollida de dades porta a interrogar-se sobre la llengua dels mestres i per consegüent sobre la integració del dialecte en les aules. Segons Peytaví Deixona (2005), els mestres de

funció del col·legi la llengua vehicular serà el francès de manera exclusiva o en francès i català si l'alumne integra una línia bilingüe*.

l'ensenyament bilingüe amb paritat d'horaris* són majoritàriament d'origen rossellonès i per tant "*les jeunes enseignants potentiellement dialectophones ont souvent une langue qui a été apprise et donc plus standard que dialectale* [...] *quelques traits septentrionaux se devinent encore beaucoup dans leur oral (phonétique, accentuation tonique, tournures syntaxiques, etc.*" (Peytaví Deixona, 2005: 155).

És el cas del participant Ma que utilitza la terminació en "i" a la primera persona del present quan intervé en el grup de discussió adoptant la variant del dialecte septentrional. Durant les sessions de gramàtica, el docent explica que fa referència als eventuals trets dialectals diferencials entre el català estàndard i el dialecte septentrional. Pel que fa a l'ús del dialecte pels infants a l'aula, el mestre no dóna cap directiva però diu que sol precisar a l'alumne quan aquest està fent ús d'un tret específicament septentrional. Doncs, el professor integra la reflexió metalingüística contrastant el català estàndard i el dialecte a través la combinació d'un ensenyament guiat amb un ensenyament espontani basat en les produccions dels infants.

> Ma: jo en parli sobretot a les conjugacions (.) per les lliçons els hi dic que: el rossellonès (?va) amb el i (.) ho posem/ els hi dic que: si m'ho diuen per mi me va bé\ (.) i oralment per el: me fa plaer o comparat amb el me fa plaer oralment mes si m'ho diuen: >els hi preciso que és rossellonès/ que aquí es diu (.) *et voilà*/ (..) xxx\ (grup de discussió 2)

En canvi, per al participant Mb el lloc del rossellonès està en el seu ús contextualitzat a l'aula tant dels alumnes com del docent i no com a objecte d'estudi. La docent acull les produccions dels infants privilegiant la comunicació i sense precisar a l'alumne si provenen del català estàndard o del dialecte septentrional, com es pot deduir del fragment següent:

> Mb: però bon\ agafem la llengua: jo també a vegades surto mots que són rossellonesos (.) la seva plaça és aquí però no fem una lliçó a sobre:::\ (grup de discussió 2)

Per a la mestra de CP (Md), que diu que no parla el rossellonès, la reflexió metalingüística sobre el dialecte hauria de venir més tard (sense precisar-ne l'edat). Segons Petit (2001), seria a partir dels 7 o 8 anys que l'infant podria lliurar-se a reflexions de tipus metalingüístic, és a dir a partir del moment que accedeix a l'estadi del desenvolupament cognitiu anomenat estadi de la intel·ligència operativa concreta. Un dels efectes determinants d'aquesta evolució seria l'emergència progressiva del concepte de regla.

> Md: em penso que són una mica petits per saber que hi ha diferents nivells de català (.) vull dir això es pot posar una mica més tard quan fas diferents nivells de llengua francesa fas també els diferents nivells de llengua catalana que no són pas nivells de llengua però particularismes regionals (.) és interessant però em penso que ha de venir més tard quan el nen ja pot dir que es coneix la norma perquè sinó/ si no té referència ben arrelada no podrà dir si és una cosa o una altra/ per poder comparar s'ha de tenir una cosa segura *un étalon*/ (.) doncs si ja me surten rossellonès va bé és rossellonès perquè jo no el parlo el rossellonès\ (grup de discussió 2)

De la resposta de Md sembla destacar-se també una jerarquització entre el català estàndard i el dialecte septentrional ja que segons el seu punt de vista caldria primer que el nen hagi adquirit el català estàndard abans d'integrar els trets dialectals. Es nota una confusió entre la norma i el català estàndard[13] perquè el fragment sobreentén que el dialecte septentrional no és normatiu, afirmació que representaria una aberració des del punt de vista dels lingüistes.

Per a les escoles immersives de La Bressola, atès que una part important de la plantilla dels docents és del sud de l'Albera, difícilment se'ls pot exigir que s'expressin en un dialecte que no dominen.Tot i així, en un document intern comunicat per un mestre de La Bressola es fa esment del dialecte:

> Moltes expressions habituals rosselloneses són perfectament normatives, ex: enguany (i no aquest any), quelcom (i no alguna cosa que té un sentit diferent i no s'usa gaire aquí), nissaga (aquí no és un cultisme). (La Bressola, sense data: 1)

És evident que el mestre que ensenya a la Catalunya del Nord, per molt que no s'expressi en el dialecte septentrional rossellonès, hauria de conèixer com a mínim els seus trets dialectals per tal de no corregir per manca de coneixement aquells trets que el nen o nena pot portar de fora de la classe. Seria un error com a mínim pedagògic de no valorar els usos fora de l'escola del dialecte septentrional rossellonès que demostren que el català és encara viu a la Catalunya del Nord.

13 - El català estàndard és una varietat de la llengua que ha de servir per: a) Permetre la intercomunicació entre parlants de dialectes diferents, de professions diferents, de generacions diferents... b) Facilitar models de llengua per a situacions formals (conferències, mitjans de comunicació, ensenyament...). c) Dotar una comunitat lingüística d'un element simbòlic i aglutinador que serveixi de punt de referència a tots els parlants. d) Diferenciar una comunitat lingüística d'una altra. (Mayans & Montès, 1998: 18)

3.2-4.4. Tractament sistemàtic inicial de la lectura i de l'escriptura

Un altre eix de la recerca és la llengua o les llengües de l'aprenentatge sistemàtic de la lectura i l'escriptura. Donada la situació sociolingüística del català a la Catalunya del Nord, la llengua del tractament sistemàtic inicial de la lectura i de l'escriptura en català fa debat. Per a presentar els diferents tractaments s'ha adaptat la classificació d'Arnau (1992) que es presenta primer en la seva forma original. L'especialista distingeix tres maneres de fer:

• els que utilitzen el "mètode directe" ensenyen a llegir i escriure en la L2;
• els que utilizen el "mètode nadiu" comencen ensenyant a llegir i a escriure en la L1 i posteriorment en la L2;
• els que utilitzen el "mètode simultani" ensenyen a llegir i escriure en les dues llengües a la vegada.

A França, segons els TO, l'aprenentatge sistemàtic de la lectura i escriptura es fa al CP com ho il·lustra el fragment següent:

> *L'entrée au cours préparatoire est un véritable événement dans la scolarité pour le jeune élève comme pour sa famille: c'est l'année où l'on apprend à lire.* (Ministère Éducation nationale, 2008a: 3)

És per aquesta raó que s'ha previlegiat l'anàlisi dels comentaris dels mestres que intervenen en aquest nivell. Els resultats subratllen una diversitat de pràctiques que s'han classificat per mètodes i il·lustrat a partir dels fragments més rellevants.

El mètode directe

L'ensenyament per immersió sigui privat (La Bressola), sigui públic (Arrels), ha optat pel mètode directe, és a dir que s'aprèn a llegir en la llengua meta, el català. Per la directora i alhora mestra de CP de l'escola pública (l'equivalent de 1er en el sistema educatiu de la Catalunya del Sud), tot i que s'apliqui el mètode directe en català, "els alumnes de final de CP pràcticament tots llegeixen en francès (.) el dia que llegeixen en català llegeixen en francès o amb totes les llengües que ells coneixen, és a dir si parlen noruec a casa llegeixen en noruec, si parlen en anglès llegeixen en anglès, amb castellà, portuguès, polonès" (69E).

El mètode font

És el que Arnau (1992) anomena "mètode nadiu". Atès el context sociolingüístic del català a la Catalunya del Nord, s'ha volgut evitar la terminologia de "mètode nadiu" per a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura en francès

perquè el català no hi és evidentment una llengua estrangera sinó una llengua pròpia en fase de substitució lingüística. S'emprarà l'expressió "mètode font" per fer referència a les nocions de llengua font (el francès) i llengua meta (el català). La llengua font s'ha d'entendre com aquella llengua que acull la llengua meta. L'aprenentatge sistemàtic es fa en francès i s'incita l'alumne a transferir les seves adquisicions a la lectura i l'escriptura en català a través d'activitats puntuals de lectura, com ho il·lustra el grup de discussió en aquest fragment:

78E: en quina llengua aprenen a llegir i a escriure doncs et demanaré ja que tens un CP/ (..)
79M4: francès i doncs amb l'altre col·lega fem textos en català i produccions d'escrit cada setmana en francès i en català (..)
80E: d'acord (..)
81M4: però lectura és sobretot en francès i una mica en català
82E: i quan dius una mica que és el que fan en català/ (.)
83M4: ((rient)quan podem) (.) agafem el text de xxx i fem fitxes adaptades (.)
84E: d'acord (.) (grup de discussió 1)

El mètode simultani

Segons el binomi* de mestres del grup de discussió 2 de la classe de CP, els seus alumnes aprenen la lectoescriptura en les dues llengües simultàniament gràcies a un plantejament coordinat de la programació:

122E: d'acord (.) en quina llengua aprenen a llegir i a escriure els nens de les classes bilingües/
123Md: en les dues
124E: les dues d'acord i:::
125Md: SÍ perquè xxx ella fa la descoberta del sons i jo després la tarda els agafo aquests sons per llegir l'àlbum\
126Mc: i al matí següent em diuen ((rient) oh/ és com: /) (.) la o i u és ou en català xxx ho (?han) vist dijous xxx m'ho diuen l'endemà\ (grup de discussió 2)

Segons els participants, són nombrosos els pares que condicionen la continuïtat dels seus infants en la línia bilingüe* a la tria de la llengua del mètode de lectura i d'escriptura. Val a dir que a França, l'any de CP és considerat l'any de l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura (malgrat una organització per cicles*), i com a tal cristal·litza moltes angoixes per part dels pares sobre l'èxit escolar dels seus infants i que tant fa pesar una gran responsabilitat en els mestres de CP bilingüe. Els pares d'un alumne en dificultat tindran tendència

a atribuir l'origen de les dificultats a l'ensenyament en català, quan se sap que no és el cas.

Segons la professora formadora entrevistada, els pares i mares tenen por que l'aprenentatge simultani generi interferències negatives entre les dues llengües, que l'aprenentatge de la lectura en català interfereixi negativament en la competència lectora en francès i que els seus infants tinguin problemes de comprensió a l'hora de llegir un text en català. Amb l'objectiu de tranquil·litzar els pares a nivell metodològic, la participant va decidir d'integrar el català al mètode de lectura que utilitzava en francès. A la llum de la seva experiència, els alumnes arribarien més fàcilment a descodificar en català que en francès. Aquesta facilitat s'explicaria pel fet que el català és gairebé una llengua fonogràmica, és a dir que hi ha una gran correspondència entre la grafia i la fonia. Aquesta correspondència gairebé terme a terme és d'una gran ajuda per l'infant a l'hora de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura (Peix, 2008). La tasca és molt més complexa en francès perquè segons Petit (2001) la correspondència terme a terme és tan reduïda que la distància entre el grafema i el lexema ha pres proporcions extremament preocupants *"le son [o] peut-être aujourd'hui transcrit par <o, ô, oh, ho, au, aux, eau, eaux, aul, aulx >! [...] Une forme extrême de cette tendance conservatrice est le désir de transmettre par l'orthographe des informations étymologiques. [...] l'orthographe française a une opacité qui obère lourdement l'apprentissage*" (Petit, 2001, p. 97). Es té potser aquí una pista que podria explicar un percentatge massa important de nens i nenes a França que arriben en classe de sisena sense saber descodificar. És per aquesta raó que aquesta etapa sembla més fàcil de resoldre en català. L'activitat simbòlica que consisteix a atribuir un valor fonètic a símbols gràfics essent mentalment única, la lectura en francès se'n veuria de seguida beneficiada. Resumeix els resultats la taula següent:

Taula 4 - Mètodes de lectoescriptura dels programes de l'ensenyament bilingüe i per immersió

	Mètode directe	**Mètode font**	**Mètode simultani**
Programa d'immersió en català	En català		
Programa bilingüe francès-català		En francès	En francès i català

Els únics mètodes que esmenten els TO són el mètode font i el mètode simultani. La idea més estesa en l'ensenyament bililingüe és que caldria instal·lar l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura en català després del de la llengua dominant socialment, el francès, i esperar per tractar l'escrit en la llengua dita regional. De totes maneres, els alumnes haurien d'arribar al CP familiaritzats amb el català i el francès escrits des de l'escola maternal*, sota la forma de la lectura d'àlbums, de textos diversos, de cartells, de llibres... (Éducation nationale, 2001). Segons les dades, el mètode simultani sembla ésser més l'excepció que la regla i reservat als mestres experts. Per a Baker (2001) aprendre a llegir i a escriure en dues llengües proporciona un camí d'èxit cap el "bil·letrisme".

L'estatus de la LR influencia la tria del mètode tant en les classes bilingües amb paritat d'horaris* com en les immersives. Atesa la distribució d'usos i funcions del francès i del català tan orals com escrits en la societat nord-catalana (no sol haver-hi etiquetatges o instruccions en català; rètols, malgrat els esforços d'alguns ajuntaments; esdeveniments familiars lletrats... en català), els alumnes de les classes bilingües i immersives no tenen moltes oportunitats de llegir i escriure en català en situació no acadèmiques. Així, si la situació sociolingüística fa decantar els mestres de l'ensenyament bilingüe pel mètode font o simultani, el mateix context els fa decantar en l'ensenyament per immersió pel mètode directe. Són doncs consideracions sociolingüístiques més que cognitives les que motiven la tria d'un mètode o d'un altre.

Finalment, tant se valdria el mètode car "*on n'apprend à lire qu'une fois*" (Duverger, 1990): els infants que aprenen a llegir en una llengua (L1 o L2) llegeixen immediatament tots sols en l'altra. Un infant que aprèn a llegir en català al CP no espera que se li aprengui a llegir en l'altra llengua per llegir el que l'interessa en francès en un entorn on l'escrit és majoritàriament en francès, i inversament. No anirà fins a privar-se de llegir en francès regles de joc, contes... amb el pretext que no se li ha ensenyat encara a llegir en francès.

3.2-4.5. Tractament integrat de la llengua regional i dels altres continguts: el punt de vista dels professors d'escola bilingües

Ja s'ha esmentat l'obligació que tenen els docents des de l'any 2003 de fer totes les disciplines en les dues llengües. Els TO no precisen com s'ha de gestionar aquesta alternança còdica al si de cada disciplina* confiant-ne la repartició al consell d'escola (Éducation nationale, 2003). L'alternança ha de ser pensada per trimestre, per any escolar, per cicle*? Cal respectar la paritat d'horaris* a l'interior de cada disciplina*? Vàries interpretacions són possibles.

3.2-4.5.1. Tractament integrat del català i dels altres continguts

Teòricament, el consell d'escola pot decidir aleshores d'alternar les llengües d'escolarització a nivell de l'any escolar, de cicle* o fins i tot de triar les disciplines que prefereix fer majoritàriament en una llengua i acontentar-se de fer alguns exercicis en l'altra llengua, mentre respecti globalment la paritat en l'horari global de classe.

A la pràctica, el grup de discussió 2 s'ha adaptat a aquest imperatiu alternant les llengües vehiculars a nivell de l'any escolar pels continguts del domini del llenguatge i l'estudi de la llengua, les matemàtiques, i a nivell de cicle* per a les altres disciplines. Per facilitar la integració de l'alumnat a la sisena es fan en català al cicle 3* aquelles disciplines que com la història i la geografia seran impartides en català a la línia bilingüe* del col·legi.

Segons una mestra del grup de discussió 1, l'ensenyament en català d'algunes DdNL que ella considera particularment difícils pels alumnes (com ara les matemàtiques, la gramàtica i la literatura) augmentaria el grau de dificultat pels alumnes i seria per via de conseqüència en part a l'origen de la desmotivació per l'aprenentatge del català dels seus alumnes.

> 123M3: això t'ho puc explicar (.) perquè en llengua::: en castellà (.) jo també faig castellà des de fa quatre anys els hi agrada (.) tots perquè tenim un horari precís per fer llengua per fer iniciació a la llengua doncs podem fer jocs cants etcètera mentre en català fem o matemàtiques (tot rient) fem gramàtica fem literatura fem coses molt difícils i la dificultat no els hi agrada que sigui en francès que sigui en català (.) excepte que en català és encara més difícil que en francès doncs no els hi agrada el català (.) perquè ja quan veus que ja no volen llegir ni en francès perquè +uf+ cansa eh de llegir +uf+ doncs imagina't en català/ (.) és més- cansa encara més/ (.) doncs i en espanyol en castellà fem o jocs cants etcètera no fem coses difícils (.) (grup de discussió 1)

Potser que la resposta a aquesta dificultat es trobaria en un problema d'ordre metodològic com ho esmenta aquest conseller pedagògic:

> 168CP3: és la part trobo jo que- falta és a dir que no pots fer una classe bilingüe com una altra classe perquè bon (.) entendre és fàcil vull dir quan comences amb els mitjans els petits és fàcil això (.) a poc a poc els nens en fi no de manera ràpida (.) almenys entenen però després la problemàtica de treballar al mateix temps vull dir el domini i la llengua això no sé si és ben clar per tots els mestres i a més (.) trobar /tallers /organitzacions /dispositius per fer parlar els nens això tampoc no sé si hi ha si (..) se n'adonen (.) perquè jo diria que això és la part encara fluixeta (..) (grup de discussió 4)

CPed3 fa al·lusió a les competències que el participant considera específiques dels mestres bilingües. Es tracta aquí de la capacitat d'organitzar el domini del llenguatge i de les llengües al si d'activitats disciplinàries i dels recursos. Donada la situació descompensada del català – tot i que també es verificaria per a la L1 també – el mestre bilingüe no pot reduir el temps d'ensenyament/aprenentatge de la llengua catalana a l'horari de llengua, que com s'ha vist té pena a trobar un espai a costat del francès. Es defensa la idea que el treball sobre la L2 ha de ser completament tranversal, el que vol dir que el mestre bilingüe integra aprenentatges verbals al servei d'aprenentatges disciplinaris*. La tria de les competències lingüístiques que cal assolir gradualment hauria de tenir un lligam evident i natural amb l'activitat disciplinària. La necessària bifocalització evocada demanaria una anticipació de les dificultats no només a nivell disciplinari* sinò també a nivell lingüístic i una reflexió sobre la seva posada en plaça.

Un altre aspecte cabdal que subratlla CPed3 és la competència comunicativa*d'expressió oral que planteja problema en català per manca, sembla dir, de dispositius que afavoreixen la presa de paraula de l'infant. El fet que el català sigui com el francès una llengua romànica afavoreix la comprensió del català i fa que la competència comunicativa* que tenen els alumnes nord-catalans és excel·lent en activitats de recepció. És obvi que l'aptitud del docent a l'hora d'instaurar un diàleg educatiu interactiu ensenyant-alumne, i alumne-alumne(s) és cabdal si es vol que els alumnes siguin capaços de realitzar activitats de producció, d'interacció i de mediació.

Pel que fa a l'organització de les llibretes, s'observa que en algunes aules en la llibreta de "Català" (geografía, historia, literatura...) s'hi troben les lliçons corresponents als continguts disciplinaris* tractats en català, mentre que a la llibreta "*Français*" s'hi troben només les lliçons relatives a l'estudi del sistema lingüístic o la literatura (grup de discussió 1). El fet de compartimentar les lliçons de les DdNL en català en una mateixa llibreta, en lloc de reunir els continguts disciplinaris* indepentment de l'ús del català o el francès com a llengües vehiculars subratlla un tractament poc integrat. En canvi, en la línia bilingüe* del grup de discussió 2 s'usa una mateixa llibreta o classificador* per a cada DdNL o DL2, tot i que la modalitat un mestre-una llengua hagi portat els docents a diferenciar les llengües de les lliçons gràcies a un codi color. Aquest tractament s'acorda més als objectifs de l'ensenyament bilingüe i a la contrucció d'una competència plurilingüe.

3.2-4.5.2. Percepcions i gestos professionals

De la confrontació de les dues entrevistes individuals dels docents s'han notat les especificitats que segons els dos mestres bilingües exigeix el tractament integrat de les llengües i els continguts altres. Presentem en aquesta secció les percepcions que en tenen els actors així com alguns dels gestos professionals apuntats durant una sessió* en L2.

Percepcions dels ensenyants

En l'opinió del mestre de la classe de CE2, la primera etapa en la preparació d'una seqüència bilingüe consisteix en consultar el programa oficial de la disciplina* per tal de reflexionar a les parts del programa més propícies a un TILC. Però, el fragment no detalla quins són els criteris que fan que tal o tal contingut sigui més fàcilment integrable que un altre.

> 8MB2*: la première priorité c'est de se référer peut-être aux instructions officielles à savoir de d'essayer d'avoir- de répondre à cette exigence-là donc à partir de là également il faut essayer de de voir quelles: seront les données les choses que nous allons- dans quelle mesure nous allons intégrer cet enseignement bilingue à travers cette discipline* [...] (entrevista individual 5)

Per a la mestra de CP, la primera de les prioritats des del punt de vista de l'aprenentatge integrat de la llengua catalana seria la definició dels objectius en català:

> 65MB1: *il faut toujours des objectifs très clairs très clairs que ce soit en français que ce soit en catalan très clairs (.) essayer de rapprocher les consignes des mots en catalan qui ressemblent aux mots français (.)* (entrevista individual 4)

La mestra intenta redactar de la manera més comprensible possible les consignes de la sessió* privilegiant el recurs a les paraules transparents, és a dir privilegiant les paraules catalanes properes al francès. La mestra expressa la necessitat d'adaptar-se a les competències comunicatives dels seus joves alumnes a través la tria del vocabulari i les estructures sintàctiques de les consignes.

El lligam entre llengua i disciplina* apareix també en la seva fitxa de preparació (a partir d'ara FP) on es constata una bifocalització dels objectius. Com ho il·lustra el fragment, la mestra és conscient que l'aprenentatge de la llengua catalana és transversal i que per tant dels objectius de coneixement propis a la sessió* de descoberta del món ("els cinc sentits: el tacte") se'n deriven de manera simultània uns coneixement lingüístics.

Amb vista als objectius lingüístics esmentats tant en les entrevistes individuals com en les FP, els docents semblen ser influenciats per la metodologia estructuralista segons la qual l'aprenentatge d'una llengua consistiria bàsicament a aprendre estructures ("Podem reconèixer el que toquem amb la mà", "el sentit que serveix per tocar és el tacte" Fitxa de preparació MB1; "*beaucoup de structures linguistiques".* Entrevista individual 5: 8MB2*)*, sons i paraules ("un vocabulari adeqüat" FP MB1, "*le vocabulaire spécifique*" FP MB2, sense precisar-ne quin).

Altres objectius de MB1 depenen més d'un enfocament comunicatiu i accional que integra la noció de tasca ("utilizar i escriure una regla de joc", "explicar el que s'ha fet dins del grup" FP MB1) i l'enfocament per competències ("ésser capaç de descriure una percepció elemental" FP MB1). Pel que fa el TILC, la tria dels objectius comunicacionals tenen aquí un vincle evident amb les activitats disciplinàries respectives. És probablement el que Py, Serra i Gajo (1997) anomenen els "coneixements bilingües compatibles", les informacions lingüístiques susceptibles d'ésser portades a l'ocasió d'una activitat didàctica connectada en prioritat en un contingut disciplinari* i que diferencia dels "coneixements obligatoris" que es revelen indispensables a la continuació d'una activitat didàctica donada i que l'ensenyant ha d'estar en mesura de donar.

També, durant la preparació, MB1 prova d'anticipar les eventuals dificultats de recepció del seu discurs en català. Un primer nivell d'anticipació seria el de la tria de les situacions de treball. A través les manipulacions la mestra vol privilegiar una pedagogia activa que li sembla més adaptada a un ensenyament en L2 i que fa que l'alumne sigui menys dependent del discurs de l'adult.

Per motivar el seu alumnat la mestra vol donar un caràcter lúdic a les seves activitats: utilitza el joc en la disciplina* de *Descoberta del món*. A més, el joc és una necessitat bàsica i innata en els nens i nenes que desenvolupen d'una manera global aspectes motrius, psicològics i sociològics. Segons la mestra, el caràcter lúdic de les activitats faria que l'alumne aprengués sense adonar-se que està aprenent sabers lingüístics. Malgrat aquesta afirmació la docent no evacua la metacognició, una presa de consciència en l'aprenentatge que passa de l'implícit a l'explícit durant la fase final de la sessió* de la DdNL. Això sembla dir aquest extracte:

> 80MB1: [...] *surtout récapituler en fin de séance et savoir qu'est ce qu'ils ont appris ils ont dit* [...] (entrevista individual 4)

Els extractes esmentats més amunt podrien indicar que la docent adhereix als plantejaments de la pedagogia activa amb els postulats de les concepcions constructivista (Ausubel, 1968) i socio-constructivista (Vygosky, 1962) de l'ensenyament i l'aprenentatge, connectant els coneixements previs amb l'objecte d'aprenentatge. El paper del llenguatge i les interaccions en el desenvolupament de la sessió* són crucials. Per MBE1, el fet d'associar "el dir" i "el fer" seria també benèfic per a l'alumne tant des del punt de vista de l'adquisició o l'apropiació dels conceptes com de l'aprenentatge de la llengua catalana. S'hi valora el fet que els aspectes conceptuals són assimilats des de l'experiència i la vivència personal.

Segons els entrevistats, el TILC demanaria també una adaptació dels gestos professionals durant la conducció de les sessions en la llengua meta. Al nivell del bastiment, s'esmenten les ajudes metodològiques com ara els esquemes conceptuals, els documents iconogràfics, la instrumentalització dels gestos per tal que l'infant sigui menys dependent del discurs de l'adult.

> 66MB1: *et bien ça marche vous l'avez vu/ (.) beaucoup de gestuelle euh utiliser les images >parce que même s'ils ne comprennent pas la langue< tu leur montres une image ils sauront le mot en français donc il feront automatiquement comme moi quand je prononcerais le mot ils feront le lien avec le français et ils apprendront le mot en catalan*\ [...] (entrevista individual 4)

A través el fragment següent, la docent insisteix sobre les seves estratègies d'intervenció per a afavorir no només la presa de paraula en català sinò també els aprenentatges propis a l'àrea treballada gràcies a l'establiment de lligams amb esdeveniments escolars passats. Aquest gest professional correspon al que Bucheton (2009) anomena la teixitura (*le tissage*).

> 70MB1: *j'anticipe et je me sers de xxx les élèves de me répondre*\ *(..) ensuite bon il faut à part le théâtre les solliciter beaucoup si- parce que beaucoup me répondent en français donc comment on dit en catalan/* com es diu en català/ *oui mais ce mot on l'avait déjà vu/ est-ce que tu te souviens de quand est-ce qu'on la vu/ s'ils disent non bon et bien voilà c'était quand on a fait telle leçon tel jeu tu te souviens qu'on en a parlé et des fois et bien ça revient le mot revient ET ça prouve que quand on décontextualise les choses et bien ils retiennent et ils arrivent à les placer dans des: sphères différentes (.)* [...] (entrevista individual 4)

Per l'enquestada, una de les claus per interactuar amb els alumnes de CP en català és sol·licitar-los durant les activitats[14]. Aquesta sol·licitació va acom-

14 - Segons Petit, en la Petita secció* de maternal el mestre "*doit comprendre l'énoncé et s'abstenir de toute*

panyada d'un procés que passa per les fases de contextualització (focalització sobre l'objectiu de la disciplina*), decontextualització (focalització sobre la forma) i d'una recontextualització (tornant a l'activitat de la disciplina*). La decontextualització correspon aquí a una pausa de reflexió interlingüística entre el francès i el català, el que indueix una "desfamiliarització" de les formes lingüístiques. Segons Gajo (2010), aquest procediment estimularia l'aprenentatge de la llengua meta. A més, MB1 intenta ajudar els infants fent-los relacionar el significat amb el significant utilitzat en una experiència anterior. En una situació de "sobresol·licitació" lleugera i permanent, l'estratègia adquisicional es desenvolupa de manera òptima (Petit, 2001).

En el fragment següent, la docent explica que recorre a la reformulació de manera sistemàtica per a corregir els seus alumnes de CP o incitar-los a produir en català:

> 70MB1: *après reformuler (.) faire reformuler les enfants (.) parce ce que moi je dis d'une façon parce que j'ai le vocabulaire MAIS eux le disent d'une autre façon ET entre eux ils se comprennent davantage\ moi c'est bon je sortirai tout en catalan eux ils vont le faire en interlangue (.) et accepter aussi l'interlangue ne pas dire NON ce n'est pas comme ça qu'on dit c'est ça/ non/ il faut accepter* [...] (entrevista individual 4)

Es parla de reformulació quan l'ensenyant torna a formular l'enunciat erroni corregint-lo, però de manera implícita, és a dir sense dir-ho a l'alumne. Segons la recerca de Lyster (1999) sobre la negociació de la forma esmentat per Rebuffot (2003), la reformulació seria juntament amb la correcció explícita el procés més utilitzat però el menys eficaç per a incitar l'alumne a corregir-se. Si aquest tipus d'interacció retroactiva incita l'alumne a repetir l'enunciat corregit, la repetició en ella mateixa no incitaria l'aprenent a entrar en un procés actiu de reflexió personal. Les interaccions retroactives més eficaces serien la demanda de clarificació (88 %), les retroaccions metalingüístiques (86 %), la incitació (100 %) i la repetició intonativa (76 %) (Lyster citat per Rebuffot, 2003). Es reprèn i resumeix a continuació una proposta de síntesi de les diferents interaccions que constitueixen la negociació de la forma i els seus efectes correctors:

corrrection directe ou indirecte, se limitant à camper le standard, le modèle qu'il s'agit d'atteindre en fin de course" (Petit, 2001: 91).

Taula 5 - Intervencions retroactives i efectes correctors

Tipus d'interacció	Actitud de l'ensenyant	Efectes correctors
La correcció explícita	L'ensenyant dóna a l'alumne la forma correcta indicant-li que ha comés un error.	Processos més utilitzats però els menys eficaços per a incitar l'alumne a corregir l'error de llengua.
La reformulació	L'ensenyant torna a formular l'enunciat erroni corregint-lo, però de manera implícita, sense dir-ho obertament a l'alumne.	
La demanda de clarificació	L'ensenyant indica a l'alumne que el seu enunciat ha estat mal comprès o mal formulat.	88 %
Les retroaccions metalingüístiques	L'ensenyant fa comentaris sobre la llengua sense donar la correcció de l'error a l'alumne.	100 %
La incitació	L'ensenyant incita l'alumne a trobar ell mateix la forma correcta del seu enunciat inicialment incorrecte.	100 %
La repetició intonativa	L'ensenyant repeteix l'enunciat erroni de l'alumne modificant la intonació.	76 %

A més, la demanda de clarificació, les retroaccions metalingüístiques, la incitació, i la repetició intonativa desenvolupen la postura metacognitiva i la reflexió interlingüística de l'aprenent i milloren les seves competències tant en català com en francès (i en la LE). Contribueixen igualment al pas de la llengua de comunicació a la llengua d'evocació indispensable per a qualsevol aprenentatge. És clar que la negociació de la forma és complementària de la negociació del sentit i no hauria d'assimilar-se a un retorn a un ensenyament gramatical descontextualitzat (Rebuffot, 2003).

Segons el mateix extracte, la interacció mestre-alumne o alumne-alumne en català serviria de mediació al discurs en català del docent. La comprensió es veuria facilitada per l'ús de la interllengua per part de l'alumne ("*moi c'est bon je sortirai tout en catalan eux ils vont le faire en interlangue (.)"*). La mestra considera que és necessari a nivell del CP acollir la interllengua i abstenir-se de qualsevol correcció directa ("*ne pas dire NON ce n'est pas comme ça qu'on dit c'est ça*") argumentant que una actitud hipercorrectiva bloquejaria tota interacció en la llengua meta. Així, durant les sessions de les DdNL al CP, MB1 prioritza la negociació del sentit a la negociació de la forma.

Actuacions dels ensenyants

En les actuacions a classe dels dos docents participants, es retroben alguns dels gestos professionals esmentats en les entrevistes com específics del desenvolupament d'una sessió* de DdNL en català en les pràctiques a l'aula. En canvi, se n'observen d'altres que no han estat mencionats sigui per oblit sigui perquè no n'han pres consciència.

Des del punt de vista del discurs oral, la primera observació més evident concerneix les estratègies d'intervenció lingüística[15]. Així, per facilitar la comprensió oral, els mestres adapten el seu discurs alentint el seu ritme de parla, exagerant l'entonació o encara parafrasejant el missatge sempre que sigui necessari amb naturalitat, com s'observa a l'inici de la sessió* en la classe de CE2 sobre la manera de viure dels homes de la prehistòria en el fragment següent:

> 1MB2: què sabeu/ (.) què sabeu sobre la <la prehistòria> (..) (les mans d'alguns alumnes s'aixequen per a contestar) A1 tens una idea/ (.) sobre la <prehistòria> (.) què vam veure/ (.) què sabem/ (.) precisament-
> 2A2: hi ha quatre espècies d'home (.) els australopitecs: els homohabilis:
> 3MB2: sí/ (el mestre situa avançant en el fris del temps d'història enganxat a la pissarra els homes a mesura que l'alumne els cita)
> 4A2: els homerectus
> 5MB2: sí
> 6A2: i l'homo sàpiens-
> 7MB2: d'acord (.) que d'altre sabem/ (transcripció d'un extracte de la gravació de la classe de CE2)

El mestre parafraseja de tres maneres diferents ("Què sabeu?", "Tens una idea?", "Què vam veure?") la seva pregunta. D'aquesta manera facilita la comprensió del missatge tot deixant un temps necessari de reflexió a l'alumne per a construir una resposta en la llengua meta. Des del punt de vista disciplinari* el professor de les escoles intenta d'interrelacionar els nous coneixements amb el que ja saben o pensen saber. Aquest gest de teixidura (Bucheton, 2009) permet de reactivar els coneixements disciplinaris* i lingüístics dels alumnes contextualitzant-los i facilant-los el seu ús posterior.

Coincidint amb les representacions dels docents, es retroben en els discursos respectius exemples de comunicació no verbal. La instrumentalització pels gests, les mímiques, els objectes i les imatges com a complement del missatge oral en múltiples situacions, com per exemple durant la transmissió de les consignes en la

15 - La recerca s'ha ajudat per observació del treball del Servei d'Ensenyament del Català intitulat *Estratègies d'intervenció lingüística* que s'adreça als docents de l'alumnat d'incorporació tardana al sistema educatiu de Catalunya (sense data).

sessió* de CP quan la mestra manipula paral·lelament els objectes dins les bosses o encara per a corregir un nen a qui la mestra demana de recapitular els diferents jocs que ha experimentat i que evoca cinc jocs en lloc de sis. La mestra en lloc de corregir explícitament el contingut, mima a l'atenció del seu interlocutor el número 6, el que té com a resultat l'autocorrecció del nen verbalitzant la resposta correcta en català. Un altre exemple, a l'inici de la sessió* de CP (amb alumnes entre 6 i 7 anys) sobre el tacte, seria quan la mestra enganxa a la pissarra una imatge per a cada part del cos associada als 5 sentits: els ulls per a la vista, el nas per a l'olfacte, les orelles per a l'oïda, la boca i la llengua per al gust i les mans per al tacte abans de formular la consigna. L'ensenyant ajuda així l'alumne en la seva construcció de coneixements. El gest professional del bastiment (Bucheton, 2009) té un doble interès en un ensenyament en L2 en particular:

• proporcionar a l'alumne una ajuda metodològica perquè sigui ell qui resolgui el problema de comprensió i enllaci el concepte amb la paraula catalana sense passar per la traducció al francés del docent. Aquesta activitat mental afavoriria el treball de memorització;

• intervenir de manera a acompanyar la construcció d'un aprenentatge significatiu reactivant els coneixements que el docent pensa que els seus alumnes han adquirit en les sessions anteriors sobre els altres sentits. Les imatges apareixen aleshores com un bon recurs, complementari del discurs de la mestra, per a contextualitzar l'aprenentatge i establir connexions entre els coneixements previs del subjecte que aprèn i l'objecte d'aprenentatge, el tacte.

Un altre exemple podria ser quan MB2, durant la sessió* sobre la manera de viure dels homes de la prehistòria en una classe de CE2 (amb alumnes entre 8 i 9 anys), té recurs a les imatges dels conceptes clau. A l'inici de la sessió* el mestre enganxa una cartolina sobre la qual ha escrit les paraules clau amb les il·lustracions respectives com es pot observar en la fotografia següent:



Cartell de les paraules clau. Classe CE2 (2011). Fotografia Peix (2011).

El cartell es queda a la pissarra al llarg de la sessió*. Si es mira de més a prop el que ha escrit el docent, es poden fer les observacions següents:

• El nombre de paraules clau és de 10. Segons les recomanacions d'un conseller pedagògic de basc (Haran, 2003), caldria limitar-se a 3 o 4 termes nous de vocabulari al cicle 3* en el context d'una DEL2. Donat que contràriament al basc, el català és una llengua romànica com el francès, el docent deu considerar que l'alumne pot integrar un nombre superior de lèxic d'especialitat que ell situa al voltant de 10 paraules o expressions (fer excavacions, una cova; dolmen, menhir; vestigis: ossos, cranis, eines o estris; art: pintures paretals; escultures).

• S'ha pogut observar com alguns nens s'aixecaven per anar a consultar el cartell elaborat pel mestre en funció de les seves necessitats. El que demostra que el referent escrit de les paraules clau i les seves respectives il·lustracions[16] representen una ajuda tant per facilitar la comprensió com l'expressió oral i escrita. A més, donat que el professor d'escola les ha pronunciat diverses vegades en qualitat de model lingüístic, no hi ha el risc que les memoritzin amb una pronúncia francesa.

• Els radicals de les paraules "excavacions" i "paretals" són subratllats en puntejat per tal d'afavorir la reflexió metalingüística i ajudar els alumnes a inferir el sentit d'unes paraules noves a partir d'unes paraules eventualment ja conegudes ("excavar", "paret").

Els ensenyants cerquen a equilibrar progressivament el llenguatge ofert en L2, l'*input*, i el llenguatge produït en L2, l'*output*. S'han inventariat les diferents estratègies utilitzades per tal d'afavorir les interaccions en la llengua meta.

En classe de CP, amb infants que tenen entre 6 i 7 anys, quan MB1 circula entre els tallers, privilegia la conversa focalitzada per afavorir la producció en català com es pot observar en la transcripció següent en un taller tres nenes i un nen:

1MB1: què és això/ un/ (la mestra assenyala l'objecte amb la mà) (..) com es diu això/ qui la pot ajudar/ UN/
2A1: (°?dur°)
3MB1: no la forma\
4A2: un triangle-
5MB1: això és un triangle/
6A1: un rectangle-
7MB1: un/ (assenyalant A2)

16 - És de notar la voluntat del mestre d'il·lustrar els conceptes clau amb referents patrimonials de la Catalunya del Nord (la cova i el crani de l'home de Talteüll per exemple).

8A2: un rectangle/
9MB1:<un rectangle> (.) vas a buscar el segon rectangle (assenyalant A3) +veiam+si el trobes (.)
10A3: (A3 surt un rectangle de la bossa)
11MB1: MOLT BÉ/ doncs tu ara busca un altre encara- (..) +a viam+ quina forma és/
12A3:(la nena surt de la bossa un triangle)
13MB1: +aviam+ quina forma és/
14A3: un triangle/
15MB1: <un triangle> doncs +aviam+ què has de buscar primer/ (posant la mà sobre la bossa per tal que A3 contesti a la seva pregunta
abans de cercar el triangle dins la bossa) UN:::/
16A3: un triangle/
17MB1: (la mestra treu la mà que tenia posada sobre la bossa) i ara/ (.) quina és la forma que falta/ (.) mira
18A3: (A3 va temptejant la bossa per sobre a la recerca de la forma mancant).
19MB1: LA:::/ (..) la RO:::
20A?: (? °le rond°)
21MB1: en català <la rodona>-
22A1, 2, 3 i 4: la rodona/ (transcripció d'un extracte de la gravació de la classe de CP)

La mestra fa preguntes tancades que impliquen respostes concretes ("un rectangle", "un triangle", "una rodona") a alumnes en via d'esdevenir bilingües. L'aprenent dóna la resposta que l'ensenyant espera (un rectangle, un triangle, una rodona). Per a evitar la denominació concreta usa el díctic *això* assenyalant l'objecte en la pregunta "Què és això?". Els alumnes produeixen o reprodueixen el lèxic de les formes sense formular però, l'estructura oferta per la mestra ("És un" + nom de la forma de l'objecte), com és sovint el cas en situacions de comunicació autèntica. Paral·lelament, l'extracte constata com l'adult actua com a dinamitzador: estimula la participació de l'alumne mitjançant el reconeixement i fa l'elogi ("MOLT BÉ/"), fa repetir el terme clau en el context (torns de paraula 14 a 16) o encara dóna pistes per a produir el mot "rodona" marcant el començament de la paraula ("RO:::"). No s'ha pogut observar si l'alumne seria capaç de reinvertir les estructures i les paraules repetides en una situació de comunicació més espontània. Els gestos professionals s'inscriuen aquí en una classe de CP amb alumnes de 6 anys no catalanoparlants alguns dels quals acaben d'integrar la secció bilingüe. En canvi MB2, amb alumnes més grans, recorre a la conversa mixta alternant preguntes focalitzades i obertes (relació asimètrica), i a la conversa dialogada (relació simètrica).

Des del punt de vista de les situacions de treball, els dos mestres han privilegiat la pedagogia activa en particular a través de situacions de cerca. En les gravacions s'observa com els aprenents induïts per la situació es mostren més autònoms i entren fàcilment dins l'activitat. Ambdós mestres també intenten d'organitzar situacions de comunicació que, encara que siguin de tipus diferents, tinguin sentit per l'alumne. Ho apunten les tasques o microtasques següents:

• elaborar i presentar als companys una regla de joc per jugar-hi (sessió* CP)
• comprendre un text per aplicar la regla inventada d'un joc amb l'objectiu de verificar si la regla de joc elaborada pels companys és factible (sessió* CP)
• presentar oralment els resultats de la recerca del grup (sessió* CE2)

Durant la sessió* sobre la prehistòria, MB2 circula en els grups tot observant primer i intervenint en un segon temps. En la gravació es constata un temps de recerca silenciosa durant el qual els nens i nenes semblen reflexionar a l'activitat i estudiar les imatges que s'han de classificar. En una recerca sobre l'ensenyament bilingüe amb infants de maternal (i doncs més joves que els alumnes de CP i CE2), Décime (2003) arriba a la conclusió que durant la fase de recerca no seria el moment de sol·licitar la producció en la llengua meta, car fer-ho posaria l'alumne en una situació de sobrecàrrega cognitiva. Després d'un temps de recerca, el fragment següent permet de remarcar com una alumna inicia en francès una conversa al si del grup on exposa el resultat de la seva reflexió:

> 1A1: *ça c'est le deuxième (.) ça c'est le troisième ça c'est la première* (A1 mostra amb el dit les imatges als seus companys) (transcripció d'un extracte de la gravació de la classe de CE2)

MB2 ha programat aquesta sessió* en català. Les seves intervencions porten sobre la tasca, el que té com a conseqüència un canvi de llengua per part dels alumnes del grup que conversen amb ell en català sobre l'activitat i sense una sol·licitació directa del mestre contràriament a la mestra de CP amb alumnes més joves i amb menys competència per comunicar en català (i probablement en francès també).

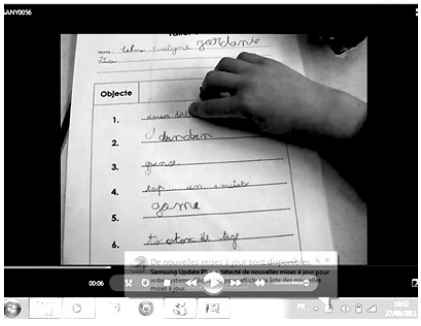
> 1MB2: doncs com no són les mateixes (assenyalant amb els dits diferents fotografies d'habitatges) què en podem deduir/
> 2A1: que l'home sap fer de més en més coses
> 3MB3: molt bé/ (transcripció d'un extracte de la gravació de la classe de CE1)

En el fragment extret de la gravació de la sessió* de literatura es constata com la tutoria dels alumnes de la classe de CM1-CM2 afavoreix l'ajuda mútua, les activitats de mediació i les interaccions entre un alumne de CM1-CM2 i un alumne de CP:

1A1: *alors maintenant tu vas essayer de l'écrire/ mais en catalan/ (.) xxx parce que ça c'est un petit peu dur hein*
2A2: *alors on va écrire*
3A1: *essaye de te souvenir ce qui avait écrit en catalan*
4A2: (somrient a la companya) *en catalan/*
5A2: *en catalan* (.) (somrient a la nena de CP (et oui tu es obligée/))
6A1: *essaye de te souvenir* (..) qui troba el nadó a costat de les deixalles/ (..) *alors je vais te le traduire car peut-être tu n'as pas compris (.) qui trouve le bébé à côté des déchets/* (transcripció d'un extracte de la gravació de la classe de CP)

En efecte, els dispositius de treball en grup o en tutoria propicien les interaccions alumne-alumne però les gravacions han permès d'observar que els intercanvis espontanis alumne-alumne s'han fet sempre en francès. L'alumne practica la microalternança de la llengua reservant l'ús del català únicament a la lectura de les frases de la fitxa que fa amb una gran fluïdesa i una pronúncia correctíssima. Es valora aquí la capacitat a utilitzar vàries llengües, a nivells de competència diferents i amb propòsits distints (Conseil de l'Europe, 2001). Ara bé, si aquests dispositius són eficaços per desenvolupar el treball en equip, no semblen suficients per a incitar l'ús de la llengua meta, el català, com a llengua de comunicació durant les tasques realitzades en autonomia entre nens i nenes que tenen majoritàriament com a L1 comuna el francès.

Des del punt de vista de la concepció de les fitxes de treball pels alumnes, aquestes han estat introduïdes a moments diferents. Per exemple, en la sessió* de CP, s'observa una fitxa de treball per a cada grup que cal omplir col·lectivament en la qual els alumnes hauran de constatar per escrit els resultats dels jocs respectius:

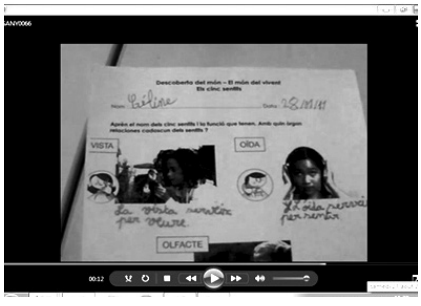


Classe de CP (2011).
Gravació Peix (2011).

Com s'observa en la fitxa – i en les produccions orals – els alumnes de CP no tenen reticències a practicar la microalternança ("goma" en català, "*coton tige"* en francès*),* és a dir que prioritzen la comunicació i per tant la tasca disciplinària a la forma correcta del missatge.

De la mateixa manera que la mestra en l'entrevista deia acollir la interllengua, es pot deduir que també acull l'alternança de les llengües d'escolarització com l'indici d'una competència plurilingüe en construcció. El jove alumne de CP tranquil·litzat per la bilingualitat del seu mestre, sap de manera més o menys conscient que a classe els seus interlocutors són capaços de comprendre'l i per consegüent, quan es troba en una situació de pana lingüística no dubta en anar a cercar en el seu repertori plurilingüe la paraula que té a disposició per a expressar el concepte. Aquest tipus de manifestació en els discursos de l'aprenent sol trobar-se en situacions exolingües – aquí entre l'ensenyant i l'alumne. Per a interpretar les marques transcòdiques, es distingeixen no només les situacions unilingües de les situacions bilingües, sinò encara en aquestes últimes entre situacions bilingües endolingües i bilingües exolingües. Les primeres es caracteritzen per competències més o menys simètriques dels interlocutors, les segones per una asimetria constitutiva entre les competències dels interlocutors (Py, 2003).

Una segona fitxa introduïda al final de la sessió* sembla voler preparar els alumnes a una fase de conscienciació. L'objectiu és la síntesi per escrit dels aprenentatges i probablement que serà un suport per una avaluació formativa. Es pot observar l'esforç del docent per facilitar la tasca a efectuar en intentar de posar-la en un context significatiu gràcies al recurs de la imatge. Cada sentit és il·lustrat per una fotografia i un dibuix en la fitxa de l'alumne. S'hauria pogut afegir un pictograma en forma de llapis per exemple (es pot dedicar un moment a l'inici de l'any per decidir col·lectivament dels pictogrames) per significar als infants el treball d'expressió escrita que cal realitzar sota cada il·lustració.



Classe de CP (2011).
Gravació Peix (2011).

Després d'haver constatat algunes de les respostes pedagògiques que aporten dos mestres bilingües a l'especificitat del TILC, ens interessarem a la llengua dels recursos utilitzats a la Catalunya del Nord.

3.2-4.5.3. Llengua dels recursos

L'apartat dedicat als dispositius d'acompanyament de la implementació de les seccions bilingües dels TO del 2001 adscriu la concepció, l'elaboració o l'adaptació del material per a les classes bilingües a la missió d'inspecció pedagògica regional en concertació amb el Consell acadèmic de les llengües i les cultures regionals, el Centre regional de documentació pedagògica i les col·lectivitats territorials.

Des del punt de vista dels professors d'escola, l'oferta dels recursos en català no respon a la seva demanda. Quan s'ha abordat la qüestió dels materials, bona part dels entrevistats s'han limitat a parlar del llibre de text i del material elaborat, sense esmentar els textos reals (postals, cartes, publicitat, fulletons explicatius, etc.); la premsa; els audiovisuals (ràdio, televisió, enregistraments, etc.); el material de biblioteca (llibres de consulta o lectura literària) i els recursos Internet. A la diferència dels mestres que ensenyen exclusivament en francès, els mestres que imparteixen un ensenyament en català estan confrontats a una manca d'oferta de llibres de text adaptats a la realitat nord-catalana pel que fa els dominis de la descoberta del món i l'educació artística en particular. Encara que ho volgués, el docent no pot acontentar-se de seguir la programació d'un manual* del Principat – o un altre país catalanoparlant – car sovint els programes entre els dos estats no coincideixen, tot i que hi hagi cada vegada més punts convergents entre els currículums. Si el professor d'escola opta per seguir la progressió d'un manual* francès, aleshores haurà de traduir-lo i fins i tot adaptar-lo. Els materials poden ser de creació pròpia o bé, de forma gairebé artesana, consistir en una recopilació d'activitats extretes d'altres materials editats en català o traduïts del francès.

Es pot positivar i dir que per l'alumne la manca d'oferta de recursos respectuosos dels programes francesos pot tenir repercussions positives en la mesura en què es pot beneficiar d'un material elaborat pel docent que sigui més adaptat a les seves necessitats i competències comunicatives verbals en L2. Aquesta realitat es tradueix al dia a dia per una sobrecàrrega important de feina pel docent.

El grup de discussió 1 de mestres bilingües expressa una reticència suplementària a utilitzar els llibres de text elaborats al Principat perquè considera que el context sociolingüístic i el nivell de llengua no són equiparables, segons ho precisa el fragment tot seguit:

50M3: és un problema que tenim tots (.) la falta de material de llibres que siguin adaptats
51M4: per què/ els del sud no convenen/
52M3: no (.) perquè el llibre a nivell de llengua és massa complicat (..) doncs el que- si les nocions van bé el nivell de llengua és massa difícil (..) (grup de discussió 1)

En l'extracte següent, els participants es demanen si el fet que l'alumne tingui accés als llibres de text en francès majoritàriament, a un material sistemàticament fotocopiat i per conseqüent de qualitat tècnica inferior en català, no acaba per influenciar de manera desfavorable l'estatus de la llengua catalana per l'infant:

167M2: i al nivell del material ho noto perquè ja fa un temps que estàs a la teva classe el material el fabriques el fas i per exemple en literatura he anat a comprar uns llibres bonics i uns àlbums i els nens tenen gust a mirar (.) si els hi dius >va agafeu *La comèdia dels ogres* no et diran no en català</ (.) perquè també juga molt (.) fas els tallers en català (.) va tu/ >aquest grup inventeu preguntes per la resta de la classe< (.) >vosaltres feu un resum< i encara que sigui en català com que el material és lúdic perquè són nens (.) funciona millor/ (.) jo crec que si teníem uns llibres de matemàtiques més fàcils amb el vocabulari adequat i amb els programes i potser seria més fàcil que la teva fotocòpia o el teu paper escannejat i- no sé\ (..) (grup de discussió 1).

La percepció de M2 és que els alumnes s'engresquen més en les activitats quan els materials són de bona qualitat, la qual cosa implica que la motivació per un ensenyament en català pot veure's afectada per la utilització de recursos menys atractius.

Les dades permeten d'interpretar que els materials utilitzats en les sessions d'ensenyament-aprenentatge en català solen ser en llengua francesa majoritàriament en les classes bilingües i en català en les escoles immersives.[17] El problema no rau en el fet que s'utilitzin recursos en llengua francesa en una sessió* pensada en català sempre i quan sigui el resultat d'una tria pedagògica. Quan el seu ús ha estat pensat, el fet d'integrar materials en català i en francès – i eventualment en LE també – pot ser fins i tot benèfic a la construcció d'un concepte perquè permet de comparar els punts de vista de cultures diferents i desenvolupar la mirada crítica de l'infant. A més, la pràctica de la mesoal-

17 - S'ha pogut observar grans diferències entre els centres, però d'una manera general els llibres de consulta que té a l'abast l'alumne a la biblioteca de l'aula o de l'escola són majoritàriament en francès, la qual cosa no afavoreix l'hàbit de la lectura en català.

ternança a nivell dels materials de les DdNL contribueix a l'adquisició-aprenentatge de les formes de discurs i dels lèxics específics de les dues llengües de manera contextualitzada. No obstant, el que planteja problema des del punt de vista didàctic és que sigui la llengua menys present socialment, el català, la que sigui també la menys present en els materials, disminuint encara més la quantitat de llengua oferta en català i fent del català una llengua sense llibres de text per a l'alumne. En canvi, s'observarà que el material emprat per la disciplina* de LE és sempre en aquesta llengua meta.

Les entrevistes i actuacions dels docents han permès de constatar les percepcions i alguns dels gests professionals de l'ensenyament en L2 d'una DdNL en una classe bilingüe. Els ensenyants prioritzen entre les competències a adquirir en L2 el coneixement del lèxic d'especialitat i les actes de parla necessàries per a fer-lo funcionar. No es fa menció dels altres components de la competència de comunicació "llenguatgístiques" (*langagières*): la sociolingüística, la pragmàtica i les competències més generals com ara els saber-fer (anomenats també "sabers procedurals"). El TILC ofereix situacions de comunicació autèntica durant les quals el docent és atent a la paraula de l'infant per a recolzar el treball de construcció dels nous aprenentatges. L'observació de les sessions no ha permès de constatar la integració d'una reflexió interlingüística contextualitzada. Si la pràctica de l'ús per a l'adquisició-aprenentatge del català és inqüestionable i un element clau en la construcció d'una competència plurilingüe, seria una postura extrema el fet de creure que l'alumne construeix les regles de la llengua meta, el català (i la LE, però també seria vàlid per a la L1) a mesura únicament que utilitza la llengua en activitats comunicatives en les DdNL. Segons Guasch (2010), no seria bo entendre les nocions d'ús i de reflexió des d'una perspectiva de contraposició preferint entendre-les des de la complementarietat i la interconnexió. Aquesta absència d'anàlisi sobre l'objecte llengua podria representar no només un fre a l'adquisició del català sinò també un empobriment al nivell cognitiu. Seria també desaprofitar l'oportunitat de desenvolupar la consciència metalingüística de l'infant i fer ponts entre les dues o tres llengües. L'anàlisi dels continguts dels grups de discussió constata que l'interès de la reflexió interlingüística per part dels mestres existeix i sembla imposar-se en les aules a la iniciativa dels mateixos aprenents. Tanmateix, s'ha notat també una certa inseguretat potser deguda al fet que els programes fan poca menció dels TIL i TILC, que les àrees apareixen molt compartimentades i que els mestres no se senten suficientment preparats a la seva pràctica.

Ara per ara són gairebé inexistents els materials pensats per a un ensenyament plurilingüe que integrin textos, documents i activitats interlingüístiques a partir de les llengües vehiculars i fins i tot la LE. Davant les dificultats horàries que esmenten els docents i que, com s'ha vist, deixen poc espai per l'estudi de la llengua catalana, els TIL i TILC apareixen com una solució.

3.2-5 Rendiment acadèmic (pregunta 7)

Com a conseqüència del trencament de la transmissió lingüística intergeneracional (Serra, 2010), avui per la majoria de les noves generacions de la Catalunya del Nord, l'única possibilitat que hi ha d'accedir a un bon coneixement del català rau en el fet que l'escola els el proporcioni. Un dels principis fonamentals de l'*Éducation nationale* francesa és el caràcter democràtic i no elitista de l'accés a l'ensenyament. És important de repetir que el nen o la nena és inscrit en una secció bilingüe independentment del seu origen, el seu estatus social, la llengua i els seus resultats en termes de rendiment escolar. Els pares que escolaritzen els seus fills i filles en les seccions bilingües amb paritat d'horaris* o en l'escola per immersió Arrels de l'ensenyament públic, i fins i tot en les escoles privades laiques de La Bressola, ho fan amb ple consentiment del projecte que es realitza a l'escola. No obstant, en funció del lloc de residència dels pares, l'accés al coneixement del català no és garantit per l'escola pública (ni privada) per manca d'oferta, per consegüent l'escola pública no ofereix el mateix servei a tots els pares. A la diferència del Principat de Catalunya a Espanya o de la Vall d'Aosta a Itàlia, el *Ministère de l'Éducation nationale* francès no ha optat per la generalització de l'ús instrumental de les LR en les escoles ubicades en les regions on una llengua territorialitzada altra que el francès (el català, l'occità, el bretó, el basc...) és utilitzada per una part de la societat.

L'ensenyament amb paritat d'horaris* ha aixecat dins la comunitat educativa, més enllà de les postures de principi, preguntes que probablement són comunes a totes les regions de França on aquest tipus d'ensenyament s'ha implantat: l'ensenyament en LR influenciarà de manera negativa el nivell en francès i en matemàtiques? L'ensenyament en una llengua segona alentirà la progressió dels programes disciplinaris*? Tots els infants poden seguir la línia bilingüe*? L'ensenyament bilingüe exigeix un "bon perfil" escolar? Són elitistes les classes bilingües?

En constatar ràpidament que no hi havia cap publicació oficial sobre l'avaluació del model d'ensenyament bilingüe de la Catalunya del Nord, contràriament a Bretanya o Alsàcia, es va optar per treballar a partir de les avaluacions "nacionals" comunes a tota França del 2010, és a dir les avaluacions obligatòries de francès i matemàtiques a les classes de CM2 (les avaluacions van deixar de ser obligatòries

l'any escolar 2012-2013). El procediment no podia ser altre que comparatiu i havia de basar-se en els resultats de les avaluacions dels alumnes de CM2 de les línies bilingües i les escoles immersives així com en els resultats de les línies generals.

3.2-5.1. Resultats a les avaluacions de francès i matemàtiques

A França fins a la reentrada* 2012-2013, els alumnes de les classes de CE1 i de CM2 eren avaluats en francès i en matemàtiques el mes de gener. L'objectiu general d'aquestes proves obligatòries era de situar les adquisicions dels alumnes en relació amb els objectius definits pels programes. L'any 2010, segons el *Ministère de l'Éducation nationale*, els objectius van ser:

• mesurar les adquisicions dels alumnes a dos moments clau de l'escolaritat elemental;
• reforçar les competències dels alumnes allà on no tenen el nivell suficient gràcies a la mobilització de dispositius d'ajuda personalitzada,
• informar els pares de manera que puguin seguir els progressos dels seus infants,
• disposar d'indicadors fiables de les adquisicions dels alumnes per tal de millorar el sistema educatiu i afavorir la igualtat de les oportunitats.

Es tractava doncs d'informar els mestres i l'escola sobre el perfil de la classe, de donar matèria al diàleg amb les famílies i comunicar informacions globals a l'*Éducation nationale*.

Pel que fa a la metodologia, els alumnes de CM2 van ser avaluats en francès (60 ítems) i en matemàtiques (40 ítems). Les avaluacions es van escalonar durant una setmana sota la responsabilitat del mestre. Ell també corregia les llibretes d'avaluació respectant el protocol de les avaluacions i aplicant el codi de les respostes. Un cop entrat els codis de cada ítem per alumne en el programa local, la responsabilitat del director era de transferir els fitxers anonimats dins el servidor *web* de l'acadèmia* de Montpeller. Es van avaluar les competències següents:

• en francès: lectura, escriptura, vocabulari, ortografia, gramàtica;
• en matemàtiques: numeració, càlcul, geometria, grandàries i mides, organització i gestió de dades (Ministère de l'Éducation nationale, 2010b).

A nivell de la classe de CM2, els coneixements avaluats van ser:

• en francès: localitzar dins un text informacions explícites o implícites; utilitzar el context per comprendre una paraula; ortografiar correctament un text senzill dictat; saber utilitzar un diccionari;

• en matemàtiques: escriure i anomenar els nombres sencers, decimals i les fraccions; calcular mentalment; resoldre problemes que rellevin de les quatre operacions.

L'estudi dels resultats acadèmics dels alumnes de les classes bilingües i immersives ha estat una empresa a vegades difícil. En efecte, la inspecció acadèmica no va estar en mesura de comunicar els resultats de manera diferencial senzillament perquè els directors els comuniquen de manera global. No pot ser altrament donat que els programes informàtics en els quals van emmagatzemar les dades no preveien la diferenciació dels resultats dels alumnes en funció de les classes o les línies de l'escola. Per sort, s'ha pogut comptar amb la bona voluntat d'alguns directors que van acceptar de fer un treball de diferenciació per tal de comunicar separadament i de manera anònima els resultats dels alumnes bilingües dels de la via general, la qual cosa va representar una càrrega de treball suplementària per ells.

A les dificultats tècniques, es van afegir reticències i resistències passives. Alguns directors van avançar raons ètiques argüint que els molestava comunicar els resultats donat que s'havien compromès davant els pares i mares d'alumnes a no comunicar-los a terceres persones. Les reticències s'entendrien perfectament des del punt de vista de la protecció d'unes dades de caràcter privat si les dades demanades no poguessin ser anonimades, cosa que no era el cas car els programes informàtics ho permetien. Així, malgrat l'autorització de la inspecció acadèmica i tot i què la demanda explicités que els resultats havien de ser prealablement anonimats, uns directors no van comunicar els resultats dels alumnes de CM2. Val a dir que encara que la normativa prevegi que els resultats anonimats siguin públics i disponibles sobre Internet, no s'han pogut utilitzar car són publicats a nivell del departament* i sense cap diferenciació entre el públic i el privat catòlic. A més, tant els resultats dels Pirineus Orientals com els de la Regió Llenguadoc-Rosselló com els de tot l'Estat integren la globalitat dels resultats i doncs els resultats de les classes bilingües i les escoles immersives.

I per fi, un darrer factor que ha entorpit, el propòsit ha estat la manca d'homogeneïtat dels documents comunicats pels directors, la qual cosa no es va anticipar malauradament. Alguns han comunicat els resultats individualment, altres han comunicat la síntesi de l'escola per índex d'èxit, per mitjana o encara per mediana. Per consegüent, s'ha hagut de treballar a partir del criteri més representat, és a dir l'índex d'èxit dels alumnes i deixar de banda les dades d'algunes escoles.

3.2-5.1.1. Anàlisi dels resultats acadèmics

Les dues taules següents presenten els resultats de les avaluacions de francès (taula 6) i matemàtiques (taula 7) en funció dels percentatges de les taxes d'èxit del conjunt dels alumnes de CM2 de les vies generals i el conjunt dels alumnes tant de les línies bilingües com de les escoles immersives, escola per escola. Els índexs d'èxit es presenten segons els indicadors següents:

- Menys del 33 % de bones respostes;
- Del 33 % al 50 % de bones respostes;
- Del 50 % al 66 % de bones respostes;
- El 66 % i més de bones respostes.

Taula 6 - Resultats a les avaluacions de francès de CM2 de les vies generals, les línies bilingües i les escoles immersives per índex d'èxit (2010)

Núm.	Escoles		Índex d'èxit en francès							
			Menys de 33%		Del 33% al 50%		Del 50% al 66%		El 66% i més	
			Gen.	Bil. o imm.	*Gen.*	Bil. o imm.	*Gen.*	Bil. o imm.	*Gen.*	Bil. o imm.
Escoles elementals públiques										
Circumscripció* de Prada										
1	FONT ROMEU		SR*	SR	SR	SR	SR	SR	SR	SR
2	PRADA	% d'alumnes	20%	15%	28%	15%	24%	25%	28%	45%
3	ANGOSTRINA i VILANOVA DE LES ESCALDES**									
Circumscripció del Litoral										
4	CABESTANY	% d'alumnes	50%	4,35%	33,33%	13,04%	4,17%	30,43%	12,50%	52,17%
5	ELNA		SR	SR	SR	SR	SR	SR	SR	SR
Circumscripció del Riberal										
6	ILLA		SR	SR	SR	SR	SR	SR	SR	SR
Circumscripció de Perpinyà Nord										
7	RIBESALTES	% d'alumnes	0	0	35%	9%	27%	35%	38%	57%
Circumscripció de Perpinyà Sud										
8	PERPINYÀ 1***									
Circumscripció de Perpinyà Oest										
9	PERPINYÀ 2	% d'alumnes	18,5	7%	31,5%	40%	32.5%	40%	17%	13%
Circumscripció de Céret										
10	EL PERTÚS		SR	SR	SR	SR	SR	SR	SR	SR
11	CERET	% d'alumnes	4%	0	4%	8%	36%	21%	57%	71%
Escola pública per immersió										
Circumscripció del Riberal										
12	PERPINYÀ	% d'alumnes	/	10%	/	5%	/	55%	/	30%

Núm.	Escoles		Índex d'èxit en francès							
			Menys de 33%		Del 33% al 50%		Del 50% al 66%		El 66% i més	
			Gén.	Bil. o imm.	*Gen.*	Bil. o imm.	*Gen.*	Bil. o imm.	*Gen.*	Bil. o imm.
Escoles privades laiques La Bressola										
Circumscripció de Perpinyà Sud										
13	PERPINYÀ 1	% d'alumnes	/	0	/	7%	/	7%	/	87%
14	PERPINYÀ 2		/	SR	/	SR	/	SR	/	SR
15	NILS	% d'alumnes	/	0	/	0	/	25%	/	75%
Circumscripció del Soler										
16	EL SOLER		/		/		/		/	
Circumscripció de Prada										
17	CÀLDEGUES		/	SR	/	SR	/	SR	/	SR
18	PRADA		/		/		/		/	
Circumscripció del Ribéral										
19	SANT ESTEVE		/	0	/	11%	/	33%	/	56%

* Sense resposta
** Els resultats han estat comunicats sense diferenciar els alumnes de les línies bilingües i generals i per consegüent no són explotables.
*** *Ídem.*

Taula 7- Resultats a les avaluacions de matemàtiques de CM2 de les vies generals, les línies bilingües i les escoles immersives per índex d'èxit (2010)

Núm.	Escoles		Índex d'èxit en matemàtiques							
			Menys del 33%		Del 33% al 50%		Del 50% al 66%		El 66% i més	
			Gen.	Bil. o imm.	*Gen.*	Bil. o imm.	*Gen.*	Bil. o imm.	*Gen.*	Bil. o imm.
Escoles elementals públiques										
Circumscripció* de Prada										
1	FONT ROMEU		SR*	SR	SR	SR	SR	SR	SR	SR
2	PRADA	% d'alumnes	48%	20%	28%	40%	19%	30%	5%	10%
3	ANGOSTRINA i VILANOVA DE LES ESCALDES***									
Circumscripció del Litoral										
4	CABESTANY		70,8%	13%	16,7%	13%	8,3%	39,1%	4,2%	34,8%
5	ELNA		SR	SR	SR	SR	SR	SR	SR	SR
Circumscripció del Riberal										
6	ILLA		SR	SR	SR	SR	SR	SR	SR	SR
Circumscripció de Perpinyà Nord										
7	RIBESALTES	% d'alumnes	32%	22%	37%	35%	24%	26%	8%	17%
Circumscripció de Perpinyà Sud										
8	PERPINYÀ 1**		SR	SR	SR	SR	SR	SR	SR	SR
Circumscripció de Perpinyà Oest										
9	PERPINYÀ 2	% d'alumnes	55%	47%	19,5%	40%	11,5%	40%	13,5%	7%
Circumscripció de Ceret										
10	EL PERTÚS		SR	SR	SR	SR	SR	SR	SR	SR
11	CERET	% d'alumnes	0	9%	17%	35%	45%	26%	38%	30%
Escola pública per immersió										
Circumscripció del Riberal										
12	PERPINYÀ	% d'alumnes	/	26%	/	32%	/	32%	/	11%

Núm.	Escoles		Índex d'èxit en matemàtiques							
			Menys del 33%		Del 33 % al 50 %		Del 50 % al 66 %		El 66 % i més	
			Gen.	Bil. o imm.	*Gen.*	Bil. o imm.	*Gen.*	Bil. o imm.	*Gen.*	Bil. o imm.
Escoles privades laiques La Bressola										
Circumscripció de Perpinyà Sud										
13	PERPINYÀ 1	% d'alumnes	/	6 %	/	6 %	/	6 %	/	81 %
14	PERPINYÀ 2		/	SR	/	SR	/	SR	/	SR
15	NILS	% d'alumnes	/	0	/	25 %	/	25 %	/	50 %
Circumscripció del Soler										
16	LE SOLER		/		/		/		/	
Circumscripció de Prada										
17	CÀLDEGUES		/	SR	/	SR	/	SR	/	SR
18	PRADA		/		/		/		/	
Circumscripció del Riberal										
19	SANT ESTEVE	% d'alumnes	/	0	/	22 %	/	56 %	/	22 %

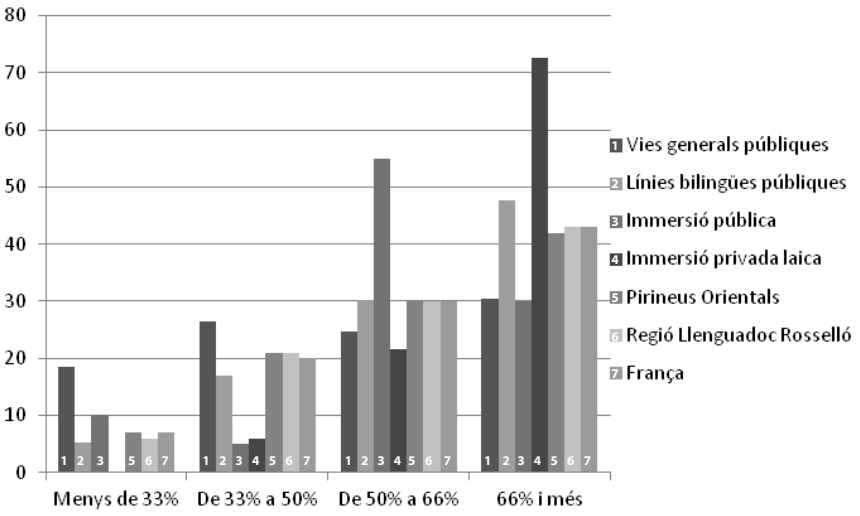
* Sense resposta
** La presentació de les dades comunicades no ha permès mutualitzar-les.
*** Els resultats han estat comunicats sense diferenciar els alumnes de les línies bilingües i generals i per conseqüent no són explotables.

Per una millor lectura, es presenten els percentatges globals dels resultats i el posicionament dels alumnes de CM2 a les avaluacions de francès per tipologia d'ensenyament en les taules i els gràfics següents:

Taula 8 - Resultats a les avaluacions de francès de CM2 (2010) [18]

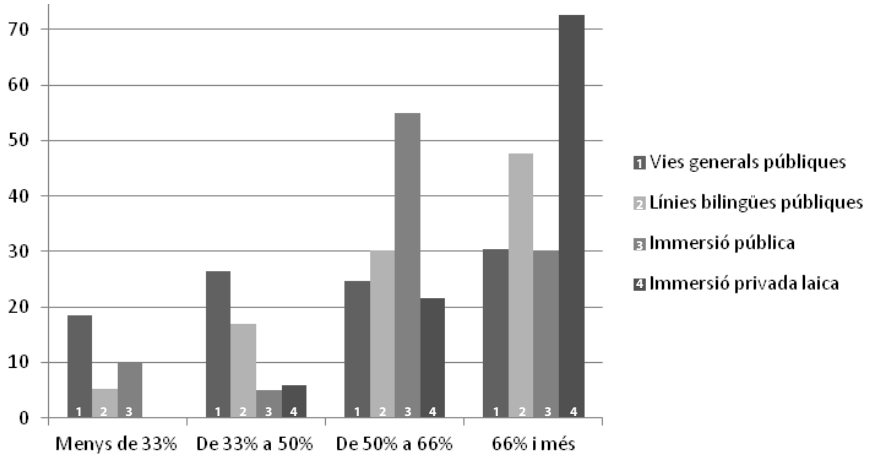
Francès/Taxa d'èxit	- de 33 %	de 33 % a 50 %	de 50 % a 66 %	66 % i +
Vies generals públiques	18,5 %	24.62 %	24,73 %	30,5 %
Línies bilingües públiques	5,27 %	17 %	30,28 %	47,6 %
Escola immersiva pública	10 %	5 %	55 %	30 %
Escoles immersives privades laiques	0	6 %	21,66 %	72,6 %
Departament* dels PO	7 %	21 %	30 %	42 %
Regió Llenguadoc- Rosselló	6 %	21 %	30 %	43 %
França	7 %	20 %	30 %	43 %

Gràfic 3 - Resultats a les avaluacions de francès de CM2 (2010)



18 - Cal assenyalar que la totalitat dels percentatges per indicadors i per tipologia d'ensenyament superen a vegades el 100 %. Hom atribueix aquesta diferència al fet que s'ha probablement arrodonit les mitjanes dels percentatges a la xifra superior en els documents de les escoles.

Gràfic 4 - Posicionament dels alumnes als resultats de les avaluacions de francès de CM2 (2010) per tipologia d'ensenyament a la Catalunya del Nord



L'*Éducation nationale* considera que els alumnes que tenen el 66 % i més de bones respostes tenen adquisicions molt sòlides. Així, segons els resultats de l'avaluació de francès, seria el cas del 72 % dels alumnes de la immersió privada i el 47,6 % dels alumnes de les classes bilingües de l'ensenyament públic. Doncs, els índexs d'èxit són en ambdós casos superiors a la dels companys de les vies generals de les escoles que acullen una línia bilingüe* (30,5). Els resultats són igualment superiors a la mitjana del departament* dels Pirineus Orientals (42 %), de la regió Llenguadoc-Rosselló (43 %) i de França (43 %). En canvi, els resultats de 2010 de l'ensenyament per immersió en l'ensenyament públic (una sola escola) són significativament inferiors amb un 30 %.

Si hom es fixa en l'indicador dels alumnes que solen tenir unes bones adquisicions, és a dir els alumnes que obtenen del 50 % al 66 %, s'observa que el nombre d'alumnes de les classes immersives privades (21,66 %) és inferior a tots als percentatges de totes les altres tipologies, el que sembla lògic atès l'alt índex d'èxit en la categoria dels alumnes a tenir unes adquisicions molt sòlides (72,6 %). Els percentatges de les línies bilingües (30,28 %) són clarament superiors als dels companys de les vies generals (24,73 %) però gairebé idèntics als alumnes dels Pirineus Orientals, la Regió Llenguadoc-Rosselló i França (30 %). El percentatge d'alumnes en tenir unes bones adquisicions en l'ensenyament públic per immersió (una escola) és en canvi significativament superior ja que assoleix un 55 % pel mateix any 2010.

Es troba el percentatge més alt d'alumnes amb adquisicions encara fràgils en francès, és a dir els alumnes que van obtenir del 33 % al 50 % de bones respostes, en les vies generals (26,36 %) de les escoles que acullen les línies bilingües i el percentatge més fluix en les escoles immersives públiques (5 %) i privades (6 %). El percentatge de les línies bilingües (17 %) és clarament inferior al dels companys de les vies generals (26,36 %) i als percentatges dels Pirineus Orientals, la Regió Llenguadoc-Rosselló i França.

I per fi, en l'índex d'èxit de menys del 33 % de bones respostes, corresponent als alumnes amb adquisicions que no són considerades suficients, el percentatge més alt es troba en les vies generals (18,5 %) de les escoles que integren una via bilingüe i en l'ensenyament per immersió en l'ensenyament públic, mentre que en les escoles immersives privades no hi ha cap alumne que entri en aquesta categoria. El percentatge d'alumnes amb dificultats és comparativament inferior doncs en les línies bilingües (5,27 %) que en les vies generals (18,5 %) i en l'ensenyament públic per immersió (10 %), i fins i tot inferior al percentatge global dels alumnes del departament* dels Pirineus Orientals (7 %), la Regió Llenguadoc-Rosselló (6 %) i França (7 %).

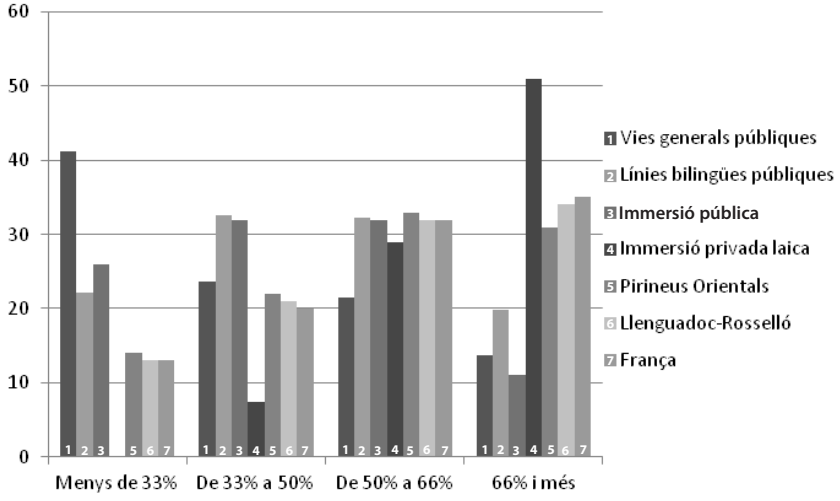
Segons els resultats, el rendiment acadèmic en francès de l'alumnat de les escoles immersives (públiques i privades) i de les línies bilingües públiques és clarament superior al rendiment dels companys de les vies generals de l'escola pública. S'hi troben els millors resultats, en particular als indicadors de més quantitat de bones respostes. Els alumnes que realitzen els resultats més febles són gairebé tres vegades menys nombrosos en les línies bilingües que en les generals de les mateixes escoles. Se'n podria deduir que l'ensenyament en català no només no comportaria cap tipus de pèrdua en relació amb el coneixement de la llengua francesa, sinó també que afavoriria la competència en la mesura que, en finalitzar l'escola primària*, els escolars que tenen majoritàriament el francès com a L1 però que han seguit un ensenyament parcial o total en català, obtenen resultats globalment superiors en llengua francesa. En definitiva, i confortant els resultats de les avaluacions basques, alsacianes i bretones (Morgen, 2000), es constata que els resultats de francès no han patit de la presència del català a costat del francès com a llengua vehicular.

Tot seguit hom presenta els percentatges globals dels resultats i el posicionament dels alumnes de CM2 a les avaluacions de matemàtiques per tipologia d'ensenyament en la taula 9 i les gràfiques 5 i 6 següents:

Taula 9 - Resultats a les avaluacions de matemàtiques de CM2 (2010) per tipologia d'ensenyament a la Catalunya del Nord[19]

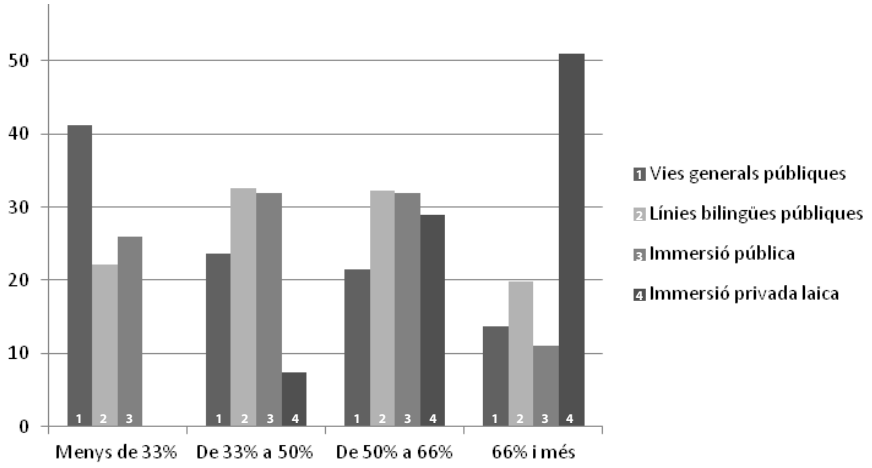
Matemàtiques Taxa d'èxit	- de 33 %	de 33 % a 50 %	de 50 % a 66 %	66 % i +
Vies generals públiques	41,16 %	23,64 %	21,56 %	13,74 %
Línies bilingües públiques	22,2 %	32,6 %	32,22 %	19,76 %
Escola immersiva pública	26 %	32 %	32 %	11 %
Escoles immersives privades laiques	0	07,41 %	29 %	51 %
Departament* dels PO	14 %	22 %	33 %	31 %
Regió Llenguadoc-Rosselló	13 %	21 %	32 %	34 %
França	13 %	20 %	32 %	35 %

Gràfic 5 - Resultats a les avaluacions de matemàtiques de CM2 (2010) per tipologia d'ensenyament a la Catalunya del Nord



19 - S'ha d'assenyalar que la totalitat dels percentatges per indicadors i per escola supera a vegades el 100 %. Hom atribueix aquesta diferència al fet que s'han arrodonit probablement les mitjanes dels percentatges a la xifra superior.

Gràfic 6 - Posicionament dels alumnes als resultats de les avaluacions de matemàtiques de CM2 (2010) per tipologia d'ensenyament a la Catalunya del Nord



Segons els resultats de les avaluacions de matemàtiques, els percentatges dels alumnes que tenen adquisicions molt sòlides en matemàtiques amb un 66 % i més de bones respostes en les línies bilingües (19,76 %) són significativament superiors als de les vies generals (13,74 %). En canvi, els resultats de l'any 2010 en aquest índex són significativament inferiors en la classe immersiva de l'ensenyament públic (11 %) i molt inferiors als resultats de les escoles immersives privades (51 %). Així, el percentatge de l'ensenyament per immersió privat en matemàtiques apareix, com pel francès, clarament superior en relació amb els percentatges dels Pirineus Orientals (31 %), la Regió Llenguadoc-Rosselló (34 %) i França (35 %). Comparativament i segons les dades comunicades, el percentatge de les línies bilingües (19,76 %) i de l'escola immersiva de l'ensenyament públic (11 %), sempre segons el mateix indicador, serien notòriament inferiors.

Pel que fa als alumnes que obtenen del 50 % al 66 % de bones respostes, és a dir aquells alumnes que tenen adquisicions sòlides en lloc de molt sòlides, els percentatges de les línies bilingües (32,22 %) i l'ensenyament per immersió en l'ensenyament públic (32 %) superen clarament el de les vies generals (24,87 %) i coincideixen amb els percentatges globals dels Pirineus Orientals (33 %), el Llenguadoc-Rosselló (32 %) i França (32 %). Si se sumen els percentatges dels dos indicadors "del 50 % al 66 %" i "el 66 % i més", s'arriba al 35,3 % en les vies generals, al 43 % en l'escola immersiva pública i al 51,98 % en les línies bilingües d'alumnes a obtenir més de 50 % de bones respostes.

Mentre el percentatge més alt d'alumnes amb adquisicions que no són considerades suficients (menys del 33 %) es troba en les vies generals públiques (41,16 %), el percentatge més elevat d'alumnes que obtenen del 33 % al 50 % de bones respostes i per qui les adquisicions són considerades encara fràgils correspon a les línies bilingües (32,6 %) seguides de l'escola immersiva pública (26 %) i de les vies generals (23,64 %). En canvi, no hi cap alumne en les escoles immersives privades que obtingui menys del 33 % de bones respostes. Si se sumen els percentatges dels dos indicadors "menys del 33 %" i "del 33 al 50 %" s'arriba al 64,8 % d'alumnes de les vies generals, al 58 % d'alumnes de CM2 de l'escola immersiva pública i al 54,8 % d'alumnes de les vies bilingües que obtenen menys del 50 % de bones respostes a les avaluacions de matemàtiques.

Segons les dades, els resultats en matemàtiques dels alumnes de les classes bilingües i immersives són – com per a les avaluacions de francès – clarament superiors als dels companys de les vies generals. Hi hauria també un nombre més elevat d'alumnes en gran dificultat en matemàtiques en la via general que en les altres tipologies d'ensenyament, però més alumnes amb adquisicions encara fràgils en les línies bilingües i en la classe immersiva de l'ensenyament públic.

D'aquesta manera, els resultats mostren que els alumnes escolaritzats en les diferents vies que ofereixen un ensenyament en català L2 obtenen a les avaluacions de francès i de matemàtiques resultats millors que els seus companys que segueixen l'ensenyament en francès únicament. L'explicació podria raure en la hipòtesi d'interdependència lingüística formulada per Cummins ja el 1979, en el sentit que els coneixements en una llengua promouen els coneixements en l'altra, sempre i quan existeixi una adequada exposició a la llengua meta i una motivació per aprendre-la. En matemàtiques, coincidint amb els resultats de l'ensenyament bilingüe francès-alemany a Alsàcia (Académie de Strasbourg, 1997), es destaca també una superioritat en el rendiment en l'ensenyament tan parcial com total de les matemàtiques en català, demostrant una vegada més que l'ensenyament en una altra llengua d'escolarització que el francès no perjudica l'ensenyament-aprenentatge de la disciplina*, ans al contrari. Més enllà de l'ensenyament de les matemàtiques amb paritat d'horaris*, l'anàlisi pot apuntar un problema en l'ensenyament de les matemàtiques donat que els resultats globals obtinguts pels alumnes dels Pirineus Orientals, la Regió Llenguadoc-Rosselló i França són significativament superiors en matemàtiques com ho evidencia el gràfic 5. En tot cas, l'ensenyament en català

parcial o total no té, atenent les dades, una influència negativa sobre els rendiments dels alumnes de la Catalunya del Nord en francès i en matemàtiques, tot i que sembla haver-hi una feblesa en els resultats de matemàtiques tant a nivell de les seccions bilingües i l'escola pública per immersió com a nivell de les vies generals comparativament amb els resultats a nivell estatal. La diferència entre els resultats de les avaluacions de les escoles immersives en el privat i els resultats dels alumnes de les línies bilingües i de l'escola immersiva pública crida l'atenció per la seva amplitud. Aquesta constatació porta a reflexionar d'una banda sobre la influència de la quantitat de l'*input*, i d'altra banda, a nivell metodològic, sobre les condicions de transmissió de les consignes car és possible que tinguin una incidència sobre els resultats. S'ha de subratllar per fi que les dades xifrades han estat presentades en funció dels percentatges de bones respostes pel conjunt de les activitats i no per activitats. L'accés als percentatges de bones respostes per activitats tant en francès com en matemàtiques hauria permès de constatar potser algunes particularitats i per tant una anàlisi més fina dels resultats. Per fi, convé relativitzar els resultats donat que no ha estat possible equilibrar les mostres representades per raons estructurals inherents a les diferents vies d'ensenyament. Malgrat el rigor metodològic d'aquest tipus d'avaluació, no es pot fer l'economia d'un tractament comparatiu que prengui en compte les categories socioprofessionals dels pares i mares dels alumnes avaluats per via d'ensenyament.

3.2-5.1.2. Categories socioprofessionals dels pares i mares d'alumnes

Per a constatar l'origen social dels alumnes s'ha utilitzat el primer nivell de la nomenclatura utilitzada des de 1982 per *l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques,* sense plantejar però el problema de l'adaptació d'aquesta nomenclatura a la societat actual. Les categories socioprofessionals s'hi declinen de la manera següent:

1. Agricultors
2. Artesans, comerciants i empresaris
3. Quadres i professions intel·lectuals superiors
4. Professions intermediàries
5. Empleats
6. Obrers
7. Jubilats
8. Altres persones sense activitats professionals

Taula 10 - Categories socioprofessionals dels pares i mares d'alumnes de CM2 per escola i per secció (2010)

Escoles públiques	General			Bilingües amb paritat d'horaris	
	CSP	nb	%	nb	%
Circumscripció* de Prada					
FONT ROMEU	Sense resposta (SR)				
PRADA	1	1	01,56	0	0
	2	11	17,18	0	0
	3	6	09,37	14	21,87
	4	16	25	14	21,87
	5	15	23,43	3	04,68
	6	5	07,81	3	04,68
	7	0	0	0	0
	8	10	0,15	6	09,37
	R	*64*		*40*	
	A	*44*		*20*	
ANGOSTRINA i VILANOVA DE LES ESCALDES	1	0	0	0	0
	2	1	10	0	0
	3	1	10	0	0
	4	1	10	1	100
	5	1	10	0	0
	6	3	30	0	0
	7	0	0	0	0
	8	3	3	0	0
	R	*10*		*1*	
	A	*5*		*2*	
Circumscripció del Litoral					
CABESTANY	1	1	02,27	1	02,32
	2	2	04,54	3	06,97
	3	2	04,54	4	09,30
	4	4	09,09	2	04,65
	5	20	45,45	29	67,44
	6	6	13,6	0	0
	7	1	02,27	0	0
	8	8	18,18	4	09,30
	R	*44*		*43*	
	A	*24*		*23*	
ELNA	SR				
Circumscripció del Riberal					
ILLA	SR				

Circumscripció de Perpinyà Nord					
RIBESALTES	1	3	04,5	1	02,32
	2	5	07,57	7	16,27
	3	4	06,06	4	09,30
	4	7	10,6	15	34,88
	5	16	24,24	10	23,25
	6	16	24,24	2	04,65
	7	1	01,51	0	0
	8	14	21,21	4	09,30
	R	*66*		*43*	
	A	*41*		*24*	
Circumscripció de Perpinyà Sud					
PERPINYÀ 1	SR				
Circumscripció de Perpinyà Oest					
PERPINYÀ 2	SR				
Circumscripció de Ceret					
EL PERTÚS	SR				
CERET	1	2	03,57	0	0
	2	4	07,14	3	06,52
	3	8	14,28	11	23,91
	4	12	21,42	8	17,39
	5	6	10,71	8	17,39
	6	10	17,85	9	19,56
	7	2	03,57	0	0
	8	12	21,42	7	15,21
	R	*56*		*46*	
	S	*31*		*24*	
Nb de respostes	**240**			**173**	
Nb d'alumnes	**145**			**93**	

* La presentació de les dades comunicades no ha permès mutualitzar-les.
**Els resultats han estat comunicats sense diferenciar els alumnes de les línies bilingües i generals i per conseqüent no són explotables.

Escola pública per immersió			
	PCS	Nb	%
Circumscripció* del Riberal			
PERPINYÀ	1	0	0
	2	3	06,96
	3	8	18,60
	4	7	16,27
	5	21	48,83
	6	2	04,65
	7	0	0
	8	2	04,65
	R	*43*	
	A	*?*	
Nb de respostes		43	
Nb d'alumnes		?	

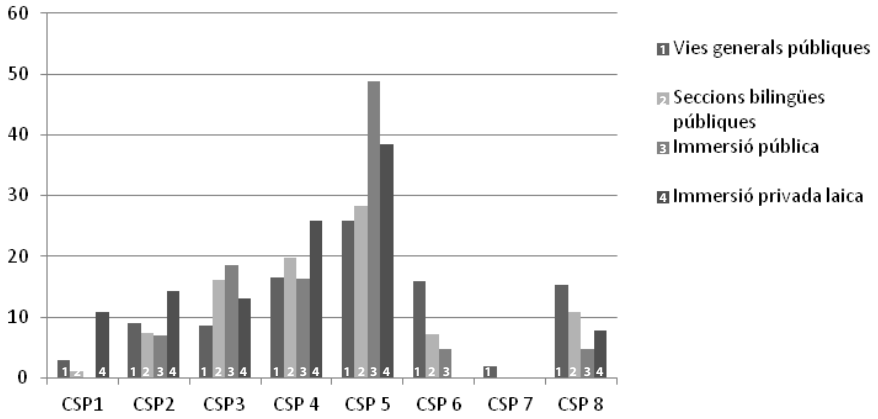
Escoles privades laiques per immersió			
	PCS	Nb	%
Circumscripció del Riberal			
PERPINYÀ a	SR		
PERPINYÀ b	SR		
NILS	1	1	14,28
	2	1	14,28
	3	0	0
	4	2	28,57
	5	3	42,85
	6	0	0
	7	0	0
	8	8	0
	R	*7*	
	A	*4*	
Circumscripció del Soler			
EL SOLER	1	1	0,769
	2	1	07,69
	3	1	07,69
	4	3	23,07
	5	6	46,15
	6	0	0
	7	0	0
	8	1	07,69
	R	*13*	
	A	*7*	
Circumscripció de Prada			
CÀLDEGUES	SR		
PRADA	1	2	10,52
	2	4	21,05
	3	6	31,57
	4	1	05,26
	5	5	26,31
	6	0	0
	7	0	0
	8	3	15,78
	R	*19*	
	A	*11*	
Circumscripció del Riberal			
SR			
Nb de respostes		39	
Nb d'alumnes		22	

Per tal de facilitar-ne la comparació, se sintetitzarà en la taula 11 i el gràfic 7 següents els resultats per via d'ensenyament.

Taula 11 - CSP dels pares i mares d'alumnes de CM2 (2009-2010) per via d'ensenyament a la Catalunya del Nord

Escoles públiques				Escoles privades laiques
CSP	*Via general*	Secció bilingüe	Escola immersiva	
1	*2,97*	01,16	0	10,83
2	*9,10*	07,44	06,97	14,34
3	*8,56*	16,09	18,60	13,08
4	*16,52*	19,69	16,27	25,82
5	*25,95*	28,19	48,83	38,43
6	*15,87*	07,22	04,65	0
7	*1,83*	0	0	0
8	*15,24*	10,79	04,65	07,82

Gràfic 7 - CSP dels pares i mares alumnes de CM2 (2009-2010) per via d'ensenyament a la Catalunya del Nord



Per a millor contextualitzar els resultats i a títol indicatiu, es presenta la repartició de les CSP de la població dels Pirineus Orientals, la Regió Llenguadoc-Rosselló i França, en el quadre següent:

Taula 12 - Repartició de la població dels menys de 15 anys per categoria socioprofessional en 2008

CSP		Pirineus Orientals	Llenguadoc-Rosselló	França
1	Part dels agricultors	1,0 %	1,2 %	1,0 %
2	Part dels comerciants, artesans, empresaris	4,3 %	4,2 %	4,3 %
3	Part dels quadres i professions intel·lectuals superiors	4,8 %	6,2 %	8,5 %
4	Part de les professions intermediàries	11,1 %	12,4 %	13,8 %
5	Part dels empleats	16,2 %	16,3 %	16,7 %
6	Part dels obrers	11,4 %	11,2 %	13,7 %
7	Part dels jubilats	32,9 %	29,2 %	25,9 %
8	Part dels altres sense activitat professional	18,3 %	19,2 %	17,2 %

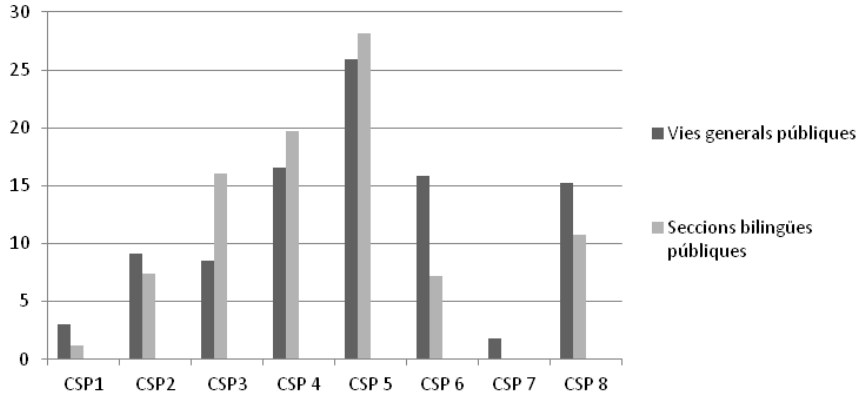
Font: Insee – RGP 2008

A la lectura d'aquestes informacions, la part de les categories socioprofessionals de les CSP considerades més elevades dels Pirineus Orientals és notablement inferior a la de França en el seu conjunt i presenta una diferència significativa a la baixa amb les parts de la regió Llenguadoc-Rosselló. Es remarca també que la part dels jubilats és més important entre la població dels Pirineus Orientals que a nivell de l'Estat.

L'anàlisi s'interessa ara a les diferències de les parts de les categories socioprofessionals en particular entre les combinacions següents:

• línies bilingües de l'ensenyament públic i vies generals públiques;
• línies bilingües de l'ensenyament públic i ensenyament privat laic per immersió;
• línies bilingües de l'ensenyament públic i ensenyament públic per immersió;
• ensenyament públic per immersió i ensenyament privat laic per immersió.

Gràfic 8 - CSP dels pares i mares d'alumnes de CM2 (2009-2010) de les vies generals i les seccions bilingües en l'ensenyament públic a la Catalunya del Nord



La comparació de les CSP dels pares i mares dels alumnes inscrits en les classes bilingues i dels pares i mares d'alumnes inscrits en les vies generals permet de constatar les diferències següents:

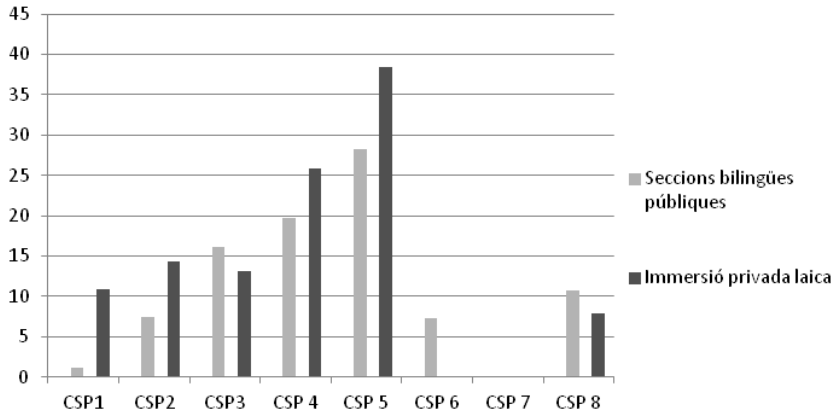
• El percentatge de pares i mares de la categoria 3 (els quadres i professions intel·lectuals superiors) en l'ensenyament bilingüe correspon gairebé al doble dels pares de la mateixa categoria en la via general.

• El percentatge de la categoria 6 (els obrers) de la via general (15,87 %) assoleix el doble del percentatge dins la mateixa categoria que en les seccions bilingües (7,22 %).

• El nombre de pares i mares comptabilitzats en la categoria 8 (altres persones sense activitat professional) és més elevat en la via general (15,24 %) que en les línies bilingües (10,79 %).

Analitzant les dades de les seccions bilingües i de les vies generals, la constatació és que l'ensenyament bilingüe amb paritat d'horaris* atreu de manera notable les categories socioprofessionals considerades més elevades. Dit això totes les CSP són presents en les dues tipologies d'ensenyament, a l'excepció dels jubilats (CSP 7) per a l'ensenyament bilingüe.

Gràfic 9 - CSP dels pares i mares d'alumnes de CM2 (2009-2010) dels ensenyaments bilingüe públic i per immersió privat laic a la Catalunya del Nord



El gràfic 9 evidencia també diferències entre les CSP de les línies bilingües i de l'ensenyament per immersió proposat per les escoles privades laiques de La Bressola.

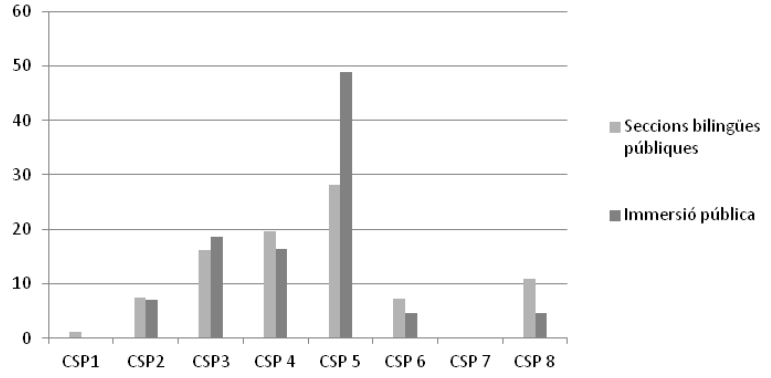
• El percentatge de pares i mares provinent de la categoria 3 (els quadres i professions intel·lectuals superiors) en l'ensenyament bilingüe (16,09 %) és sensiblement superior al de les escoles de La Bressola (13,08 %).

• Segons les dades la categoria 6 (els obrers) no està representada en les escoles de La Bressola mentre que el percentatge arriba al 7,22 % en les seccions bilingües.

• Els artesans, comerciants i empresaris (CSP 2), les professions intermediàries (CSP 4) i els empleats (CSP 5) són significativament més nombrosos en l'ensenyament per immersió privat laic (14,34 %; 25,82 %; 38,43 % respectivament) que en les seccions bilingües (7,44 %; 16,69 %; 28,19 % respectivament).

D'una manera general, la constatació és que l'ensenyament per immersió del privat laic atreu de manera significativa més pares de les categories socioprofessionals considerades mitjanament elevades que les línies bilingües del públic.

Gràfic 10 - CSP dels pares d'alumnes de les classes de CM2 de les seccions bilingües i de l'ensenyament per immersió públics a la Catalunya del Nord

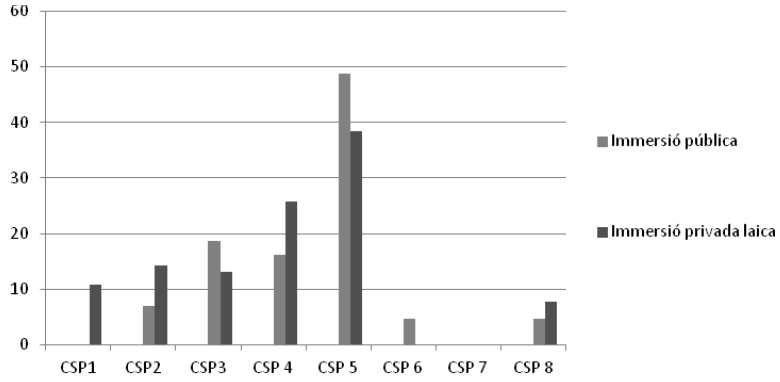


De la mateixa manera, la comparació de les CSP de l'ensenyament amb paritat d'horaris* i de l'ensenyament per immersió públics posen en evidència diferències. El gràfic 10 permet de fer les constatacions següents:

• El percentatge de quadres i professions intel·lectuals superiors (CSP 3) és sensiblement superior a l'escola pública immersiva: un 18,60 % per l'escola pública que imparteix un ensenyament per immersió i un 16,09 % per a les línies bilingües.
• La presència d'empleats (CSP 5) a l'escola pública que imparteix un ensenyament per immersió és notòriament superior al de les seccions bilingües públiques: el 48,83 % i el 28,19 % respectivament.
• La categoria dels obrers (CSP 6) és sensiblement inferior a l'escola pública que imparteix un ensenyament per immersió que en les línies bilingües del públic: el 4,65 % i el 7,22 % respectivament.

L'anàlisi comparativa entre les línies bilingües i la immersió en l'ensenyament públic indica una presència més forta de les categories socioprofessionals considerades més altes a l'escola que imparteix un ensenyament per immersió.

Gràfic 11 - CSP dels pares i mares d'alumnes de CM2 dels ensenyaments per immersió de l'ensenyament públic i de l'ensenyament privat laic a la Catalunya del Nord



Finalment, la comparació entre les CSP dels pares i mares dels alumnes de l'ensenyament per immersió públic i privat laic porta a fer les remarques següents:

• El percentatge dels quadres i professionals liberals és més alt en l'ensenyament per immersió públic (18,60 %) que privat (13,08 %).
• Segons les dades, la categoria 6 dels obrers no està present en l'ensenyament per immersió privat laic mentre assoleix el 4,65 % a la sola escola pública que imparteix un ensenyament per immersió.
• Mentre la immersió privada laica acull alumnes de pares i mares de la categoria 1 (agricultors) probablement per la ubicació d'algunes escoles en zones rurals, la immersió pública no té representants d'aquesta categoria atès que és ubicada al centre de la vila de Perpinyà.
• Mentre la categoria dels empleats (CSP 7) són més presents a la immersió pública, les professions intermediàries (CSP 5) ho són més a la immersió privada laica.

Es pot constatar que d'una manera general, les CSP considerades més aviat altes són més presents en l'ensenyament per immersió (privat laic i públic) que en l'ensenyament de les línies generals i bilingües (públic), amb una presència dels quadres i professions intel·lectuals superiors lleugerament més important en la immersió pública. S'observa també que la ubicació de les escoles té una influència sobre la presència o no de les categories d'agricultors i d'obrers, la qual cosa vol dir que una part de les diferències constatades poden ser imputables a la implatació geogràfica.

L'anàlisi dels resultats permet de concloure que hi ha una presència de les CSP considerades més altes en les línies bilingües i immersives tant del públic com del privat, per consegüent la presa en compte del paràmetre de les categories socioprofessionals dels pares fa relativitzar el rendiment superior de l'alumnat de les classes bilingües i immersives en les avaluacions de CM2. Ara bé, aquest paràmetre no és l'únic que s'hauria de prendre en compte. Efectivament, els resultats es veuen probablement influenciats pel tipus de pedagogia dels mestres de les aules representades o encara el nombre d'infants que presenten retards o dificultats d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Les conclusions coincideixen amb l'enquesta alsaciana (Académie de Strasbourg, 1997) que va concernir 37 alumnes d'una classe bilingüe de CE2. En el conjunt de les activitats, els resultats dels alumnes de la línia bilingüe* a les avaluacions de CE2 tant en francès com en matemàtiques van superar els dels companys de la via general de la mateixa escola alsaciana. En canvi i contràriament als resultats globals de l'escola alsaciana a les avaluacions de matemàtiques[20], els resultats en aquesta disciplina* de les escoles que integren una línia bilingüe* a la Catalunya del Nord van ser inferiors a la mitjana de França. Una de les explicacions podria trobar-se en les ubicacions d'aquestes escoles públiques que se solen implantar a la Catalunya del Nord de manera preferencial en barris on el nivell socioeconòmic és més aviat baix (com ho atesta la tria de les escoles a Cabestany i a Perpinyà). Es tracta a través d'aquesta política d'atreure famílies amb un nivell socioeconòmic més alt gràcies al projecte d'ensenyament bilingüe amb l'objectiu d'afavorir així la barreja social dels alumnes. Segons la *Commission académique d'évaluation de l'enseignement des langues* (Académie de Strasbourg, 1997), l'origen social dels alumnes de les classes bilingües públiques alsacianes seria comparable a la de les altres classes de les vies generals. S'han de relativitzar els resultats en la mesura que la investigació es basa sobre les avaluacions d'un any únic, el 2010. Una observació contínua dels resultats al llarg de l'escolaritat a primària permetria un estudi més precís de l'evolució de diferents perfils d'alumnes d'una classe bilingüe, immersiva i unilingüe per tal de verificar si l'ensenyament en L2 és benèfic a tots els alumnes.

20 - Contràriament als resultats de les avaluacions de francès de CM2 (2009-2010) a la Catalunya del Nord, els resultats dels alumnes de CE2 bilingües i dels alumnes de la via general de les escoles alsacianes que integren una línia bilingüe* van ser lleugerament inferiors a la mitjana de l'Estat francès (Académie de Strasbourg, 1996).

4- A tall de conclusió: quin futur per als ensenyaments bilingüe i per immersió?

Les respostes a les diverses interrogacions plantejades han portat a preguntar-se quines propostes i accions es poden plantejar com a professional de la formació allà on la problemàtica ho permet.

4.1- PER UNES MODALITATS QUE GARANTEIXIN LA BILINGUALITAT DEL MESTRE

Sense tenir la pretensió de tancar el tema, s'ha elaborat també una proposta de funcionament que es voldria en adequació amb les necessitats dels alumnes de primària de la Catalunya del Nord i que intenta prendre en consideració els diferents punts de vista. L'anàlisi de les opinions dels actors porta a preguntar-se si finalment més que la tria de la modalitat no seria aleshores la qualitat de les intervencions dels seus ensenyants bilingües i de la seva actitud que farien l'èxit (o el fracàs) de l'ensenyament en dues (o tres llengües). Cadascuna de les modalitats exigeix per part del docent una actitud rigorosa en el respecte dels horaris per assegurar efectivament un mínim d'un 50 % de l'ensenyament-aprenentatge en català, com ho requereixen les instruccions oficials. El rigor de l'ensenyant és també necessàri a l'hora de gestionar l'alternança de les llengües per tal de no reduir aquesta estratègia al pas al francès tan bon punt una dificultat de comprensió apareix. Alternar les llengües tampoc no vol dir "barrejar-les". En resum, el que s'està jugant és "*reconnaître et cultiver la compétence bilingue de l'individu tout en le préparant à affronter des tâches sociales [...] souvent monolingues*" (Gajo, 2008). Per tant, les diferents tipologies de l'alternança (macro/meso/micro/alternança) demanen al mestre un alt grau de "didacticitat" independentment de la modalitat d'organització.

Brohy (2004), durant unes jornades sobre l'ensenyament bilingüe, va explicar com a Samedan (Suïssa), tot i practicant el principi "un mestre-una llengua", cada ensenyant referent pot utilitzar malgrat tot l'altra llengua. Segons aquesta especialista del plurilingüisme, no s'ha d'acantonar els ensenyants en un sistema amb una separació estricta de les llengües. Tot plegat, més que als avantatges atribuïts a una de les modalitats, els progressos dels alumnes es deurien a l'exigència constant i els gestos professionals de l'ensenyant així com al recolzament de la comunitat educativa perquè les possibilitats de fer servir el català vagi més enllà de l'espai classe.

Un paràmetre que s'hauria de considerar en la tria de la modalitat és el criteri de l'edat associat a la quantitat i la qualitat de d'*input*. La proposta de funcionament que podria acumular els avantatges de les dues modalitats passaria per una organització en funció de l'edat dels infants. Si com observen els tres consellers pedagògics, es verifica que el grau d'interacció en català és més alt en les classes que funcionen amb un mestre-una llengua, aleshores es podria reservar la modalitat un mestre-una llengua als alumnes més joves (3-7 anys) atès que aquesta modalitat sembla garantir el temps d'exposició a la llengua catalana. Ara bé, la recerca no ha permès de verificar si el principi d'identificació (un mestra-una llengua) té efectivament un paper en el procés de producció. Pel que fa als beneficis que atribueixen alguns professionals a la identificació s'hauria de ser caut car el principi seria cada vegada més qüestionat segons els estudiosos del tema (Causa, 2002). Al cicle 3, es passaria a la modalitat un mestre-dues llengües, preferint el model pluricultural únic i considerant que a partir dels 8 anys l'alumne és sensible a la noció de contracte pedagògic. És també una edat més idònia per a la reflexió interlingüística en dues (o tres) llengües, perquè segons Petit (2001) a partir dels 7-8 anys l'infant accedeix a un estadi del desenvolupament cognitiu anomenat estadi de la intel·ligència operativa. Un dels fets determinants d'aquesta evolució seria l'emergència progressiva del concepte de regla.

La competència plurilingüe de l'alumne difícilment es podrà garantir si el mestre o els mestres (el referent en francès i el referent en català) no són competents en les dues llengües. El docent ha de poder també valorar els ponts entre les llengües i les eventuals remarques contrastives fetes pels alumnes. A més, per tal de prendre en compte els possibles beneficis cognitius, és recomanable repartir les seqüències de les DdNL entre les dues llengües de manera que la construcció dels conceptes es beneficiï de l'associació de les dues llengües. Segons Gajo citat per Tschoumy (2008: 17), "*par le détour de la L2, l'apprenant ne peut plus se fier à une perception superficielle et, par défaut, se fabrique une meilleure auto-construction*".

És difícil donar doncs una resposta definitiva a la problemàtica un mestre-una llengua o un mestre-dues llengües perquè en l'interès de l'infant, la resposta no pot ésser ni dogmàtica, ni interessada. La resposta ha de ser professional, una professionalització que potser per ara no ha integrat suficientment en la seva formació la gestió de l'alternança al si de les modalitats. Amb la didactització de l'alternança pot passar que el mestre treballi més la capacitat dels seus alumnes a fer activitats escolars en dues llengües que la capacitat a comunicar en context escolar, amb el risc d'evacuar l'aspecte cultural, afectiu i potser fins i tot motivacional. Encara que no s'hagi tractat aquest darrer aspecte, la motivació per aprendre a parlar català en el context sociolingüístic de la Catalunya del Nord i les representacions que té l'alumne de la llengua i la cultura catalanes són qüestions centrals perquè incidiran en l'ús que farà de la llengua. No caldria que l'ensenyament en català caigués en el parany de fer de l'apropiació de la llengua catalana únicament un objecte de classe associat a un altre, el saber disciplinari*, en lloc de considerar-la més que res com un instrument de comunicació tot i ser en context acadèmic. En aquest cas, hi ha el perill de reduir l'ús vehicular de la llengua catalana a l'ús científic de la llengua, és a dir únicament per accedir a sabers disciplinaris*, i de no prendre prou en consideració l'ús pràctic de la llengua, és a dir, aquell que permet de resoldre qüestions de la vida quotidiana. L'alumnat és aleshores capaç d'usar la llengua en contextos acadèmics, però té dificultats en els usos conversacionals (Nussbaum & Unamuno, 2006).

4.2- UNA ESCOLA MULTILINGÜE PER A ALUMNES PLURILINGÜES

Des del punt de vista de les accions relacionades a l'evolució de l'ensenyament bilingüe i per immersió, hom aposta decididament a favor d'un ensenyament plurilingüe que prengui en consideració a més del francès i del català, la llengua estrangera.

Primer, perquè seria un error que els responsables del sistema educatiu francès ignoressin les recomanacions del Consell d'Europa favorables d'una banda a una política integradora de les llengües dites regionals i minoritàries, i d'altra banda a l'aprenentatge de tres llengües abans els 12 anys. L'ensenyament a la Catalunya del Nord ha d'arribar a conciliar aquestes dues exigències. En una Europa pluricultural i plurilingüe, els legisladors han de proporcionar els mitjans a l'escola d'ensenyar tres llengües de la mateixa manera que es prova de donar els mitjans d'aprendre a llegir i a escriure a tots els alumnes.

El discurs plurilingüe guanya terreny sobre el "tot anglès" perquè si no conéixer l'anglès pot ser un handicap, conéixer només l'anglès ho és cada vegada més.

No s'hi arribarà sense l'experiència de l'ensenyament bilingüe i per immersió. A partir d'aquí ja no es tracta més de convèncer de l'eficàcia de l'ensenyament bilingüe, sinó més aviat d'incitar les autoritats i els directors d'escola a obrir classes plurilingües. Dit això, l'ensenyament en L2 i L3 no podrà desenvolupar-se i fins i tot generalitzar-se sense els mestres. Uns mestres que han de ser formats sòlidament tant a nivell lingüístic en català, en francès i en una llengua estrangera com a nivell del tractament integrat però també acompanyats per especialistes de la didàctica del plurilingüisme. Es pot mencionar la iniciativa recent d'un equip de mestres (etiquetats) bilingües francès-català i monolingües francès però de fet tots plurilingües que experimenta la integració d'una tercera llengua (el castellà o l'anglès) com a objecte d'estudi en un context transfronterer i amb un públic multilingüe (francès, català, castellà) de banda i banda de la frontera interestatal. L'objectiu d'aquesta escola del Pertús és de desenvolupar la competència plurilingüe del seu alumnat. Ara bé, mentre el francès i el català són llengües vehiculars per a tots els alumnes fins al final del cicle 3* almenys, la llengua dita estrangera és estudiada com a disciplina* (École transfrontalière multilingue du Perthus, 2010). És força probable que l'equip docent es vegi ràpidament confrontat a la intensitat de la utilització de la LE ja que l'horari de la disciplina* llengua és de 54 h per any. Com ja s'ha dit en la part teòrica un avançament de l'edat d'aprenentatge escolar que no comporti, com a mínim, una intensitat d'exposició a la llengua major no produeix efectes significatius en l'aprenentatge. Una hora i mitja per setmana garanteix pocs resultats més enllà d'una motivació inicial, una sensibilització per la LE. S'ha vist que hi havia consens entre els especialistes per dir que la millor manera d'ensenyar les llengües no era d'afegir hores de classe sinó de fer-ne un ús instrumental de manera a garantir un temps d'exposició i possibilitats suficients d'ús en intercanvis significatius (Muñoz, 2004).

El segon argument és de caire més pragmàtic i es relaciona amb les motivacions de les famílies. S'ha posat de manifest com les dades apuntaven que un 24 % dels pares i les mares dels alumnes de CM2 que inscriuen els seus infants en les línies bilingües o per immersió ho fan atrets pels valors i la competència plurilingüe. No és gens segur aleshores que aquests pares i mares continuïn fent aquesta tria a partir del moment en què l'escola

pública i privada laica els ofereixi un ensenyament bilingüe a paritat d'horaris* o per immersió amb l'anglès o el castellà en lloc del català. Si no es prenen les mesures necessàries aquesta situació pot perjudicar greument la transmissió del català a la Catalunya del Nord. Si es vol que l'escola continuï de ser un dels instruments per revitalitzar el català, s'ha d'anticipar la demanda de formació en LE i associar-la a l'ensenyament en català. Els ensenyaments bilingües amb paritat d'horaris* i per immersió han de ser els primers a apostar decididament per una escola plurilingüe que garanteixi l'aprenentatge del català com a llengua del país. A més, les classes de la Catalunya del Nord ja són de fet multilingües atès que les dades mostren que un 29,09 % de l'alumnat de CM2 de l'ensenyament bilingüe o per immersió està en contacte amb una altra llengua en l'àmbit familiar (el 10,90 % amb el català i el 18,19 % amb una altra llengua). L'escola plurilingüe ha de trobar la manera de valorar el repertori lingüístic individual d'aquests alumnes. Aleshores la llengua estrangera no serà percebuda més com un perill per a l'ensenyament del català sinó al contrari com una ajuda al servei d'una competència múltiple i complexa en un context nord-català, transfronterer i europeu.

El propòsit no és de definir avui de manera definitiva quina proporció de l'horari seria reservat a l'ús vehicular de cada llengua, però és força probable que per aconseguir-ho la institució haurà d'acceptar la disminució de la llengua més present socialment, la llengua dominant a la Catalunya del Nord, és a dir el francès. El català hauria de comptar amb un mínim d'un 50 % de l'ús vehicular. Pel que fa la llengua considerada estrangera, l'ideal seria una incorporació primerenca mitjançant el seu ús vehicular amb una metodologia de l'aprenentatge integrat de continguts i llengües que podria situar-se al voltant d'un 25 % (Pasqual, 2011). No fan falta els estudis canadencs (Peal & Lambert, 1962; Lambert & Trucker, 1972), catalans del Principat (Vila, 2010), alsacians (Académie de Strasbourg, 1997), bascos (Muñoz, 1999) i bretons (Académie de Rennes, 2010) i altres que demostren que la llengua socialment més present no pateix d'un ensenyament en una altra llengua sinó que es beneficia d'un retorn reflexiu sobre la L1 i n'optimitza el seu funcionament (Gajo, 2008). No es podrà fer tampoc l'economia d'un tractament integrat de les llengües i un tractament integrat de les llengües i els continguts. La didàctica del plurilingüisme demana un treball d'investigació que associï especialistes de la didàctica de les llengües i especialistes de la didàctica de les disciplines amb l'objectiu de publicar materials més adaptats a l'ensenyament en més d'una llengua.

El bon funcionament dels grups de discussió ha posat en evidència la necessitat d'oferir als mestres un espai d'intercanvi per a reflexionar sobre la seva pròpia pràctica. L'anàlisi de les entrevistes també ha posat de manifest una visió de l'ensenyament de la llengua que té tendència a reproduir la manera d'ensenyar dels mestres i els professors d'ahir. El paper de la formació dels mestres inicial i continuada és aleshores fonamental per fer evolucionar les representacions i les pràctiques. La formació a la didàctica del plurilingüisme és indispensable per proporcionar un coneixement actualitzat de les diverses teories d'adquisició de segones llengües i comprendre la importància de les teories d'aprenentatge i, molt especialment, la teoria sociocultural. S'hi trobaran elements de reflexió per a millorar l'ús interactiu de les llengües.

També s'hauran d'estudiar les experiències d'ensenyament plurilingüe que funcionen arreu del món (Espanya, Luxemburg, Polònia, etc.) i que poden servir de punt de partida per a construir un nou projecte d'ensenyament plurilingüe que s'adapti a l'especificitat de la Catalunya del Nord. Així, al País Basc autònom, on l'ensenyament en basc està ben implantat, cada cop més escoles consideren la necessitat de formar alumnes plurilingües competents en altres llengües de comunicació internacional i proven d'adaptar el seu ensenyament a aquest objectiu. Algunes escoles han introduït l'ensenyament de l'anglès des de la maternal, d'altres han programat un ensenyament de les DdNL en tres llengües, basc, anglès i castellà (Cenoz, 2005). Al Principat de Catalunya també existeixen experiències d'ensenyament plurilingüe com ara el projecte integrat del centre públic d'educació infantil i primària Vila Olímpica de Barcelona. Aquest es caracteritza pel treball de català, castellà i anglès com a eixos vertebradors de l'aprenentatge dels continguts de les àrees del currículum, en particular de les àrees de matemàtiques i coneixement del medi natural i social. És obvi que el projecte plurilingüe de les escoles de la Catalunya del Nord no podrà calcar-se exactament sobre aquestes experiències perquè la situació sociolingüística del País Basc i del Principat de Catalunya difereixen de la de la Catalunya del Nord i que l'estatus del català a França no és equiparable als estatus del basc o del català de l'altre costat de la frontera estatal.

Finalment, es troben a faltar eines d'avaluació de les adquisicions dels alumnes en català en el context d'ensenyament de la Catalunya del Nord. L'avaluació de l'ensenyament bilingüe i per immersió no pot limitar-se avui a les avaluacions obligatòries de francès i matemàtiques des de la perspectiva del nombre de respostes correctes o no a un moment donat de l'any. S'ha de poder avaluar també la utilització de la llengua catalana però sense limitar-se tampoc a l'única competència lingüística: se l'ha d'inserir en el marc d'un

contínuum al servei de les tasques relacionades amb les disciplines dites no lingüístiques. En aquest sentit, les eines proposades pel Consell d'Europa (com el *Meu portfolio europeu de les llengües*), l'estudi de Martyniuk, Fleming, Noijons (Conseil de l'Europe, 2007), així com les eines utilitzades per la Generalitat de Catalunya per avaluar les competències dels nouvinguts seran una base de reflexió per a construir un instrument d'avaluació adaptat. S'haurà de reflexionar també a la millor manera de prendre en compte els diferents elements de la competència plurilingüe de l'alumnat amb l'objectiu de valorar-los.

Les perspectives d'evolució i les accions de recerca sobre l'ensenyament ja no bilingüe sinó plurilingüe són nombroses. Si els legisladors i els professionals arriben a defensar i oferir un ensenyament plurilingüe generalitzat en el qual les llengües dites regionals a França juguin un paper central en la construcció d'una cultura comuna, aleshores la societat nord-catalana hi haurà guanyat molt. El desenvolupament del plurilingüisme en una Europa de les Regions no es desprèn únicament d'una necessitat funcional, és també un component democràtic.

> *Pour cela, et contrairement au souhait que je formulais pour la religion, séparer le linguistique de l'identitaire ne me paraît pas ni envisageable ni bénéfique. La langue a vocation à demeurer le pivot de l'identité culturelle, et la diversité linguistique le pivot de toute diversité.* (Maalouf, 1998: 154)

Bibliografia

Diccionaris

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde.* Paris: CLE international. 303 p.

Robert, J.-P. & Rosen, E. (2010). *Dictionnaire pratique du CECR.* Paris: Éditions Ophrys. 371 p.

Documents oficials, recomanacions europees i internacionals

Académie de Montpellier (2008-2012). *Le projet académique.* Montpellier: Éducation nationale. 67 p. [Document Internet disponible: http://www.ac-montpellier.fr/sections/academie/projet-academique-2008/projet-academique-8269/downloadFile/file/PAA2008-2012.pdf?nocache=1220277511.34. Últim accés: 25/10/2012].

Académie de Montpellier (2010). *Schéma académique de développement des langues vivantes.* Montpellier. [Document Internet disponible: http://etab.ac-montpellier.fr/0660516c/pub/ELV/actu/schema_ac_langues.pdf. Últim accés: 31/10/2012].

Académie de Rennes (2010). *Évaluation CM2 bilingue.* [Document Internet disponible: http://espaceeducatif.ac-rennes.fr/jahia/Jahia/pid/8949. Últim accés: 25/06/2011].

Académie de Strasbourg (1997). Commission académique d'évaluation de l'enseignement des langues. Rapport 1996-1997. Strasbourg: Académie de Strasbourg.

Académie de Strasbourg (1994). *Circulaire rectorale. Enseignement bilingue premier degré.* [Document Internet disponible: http://www.ac-strasbourg.fr/sections/education_formation/offre_de_formations/enseignement_des_lan/copy_of_enseignement_bilingu/enseignement_bilingu. Últim accés: 03/08/2012].

Conseil constitutionnel de la République Française (1992). JORF nº 147 du 26 juin 1992 p. 8406. Loi constitutionnelle nº 92-554 du 25 juin 1992 ajoutant à la Constitution un titre: "Des Communautés européennes et de l'Union européenne" [Document Internet disponible: http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000723466&categorieLien=id].

Cerquiglini, B. (1999). *Langues parlées par des ressortissants français sur le territoire de la République.*

Commission européenne (2008). *Un défi salutaire. Comment la multiplicité des langues pourrait consolider l'Europe*. Bruxelles. 31 p. [Document Internet disponible: http://ec.europa.eu/languages/documents/report_fr.pdf. Últim accés: 27/12/2012].

Conseil de l'Europe (1954). Convention culturelle européenne. Paris. [Document Internet disponible: http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/ChercheSig.asp?NT=018&CM=8&DF=13/12/2005&CL=FE. Últim accés: 30 d'abril 2011].

Conseil de l'Europe (1992). *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires.* [Document Internet disponible: http://conventions.coe.int/Treaty/FR/Reports/Html/148.htm. Últim accés: 05/08/2014].

Conseil de l'Europe (2003). *Marc Europeu Comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar.* Generalitat de Catalunya, Govern d'Andorra, Govern de les Illes Balears. 311 p. [Document Internet disponible: http://www20.gencat.cat/docs/Llengcat/Documents/Publicacions/Marc%20europeu%20comu%20de%20referencia%20per%20a%20les%20llengues/Arxius/marc_cap3.pdf. Últim accés: 28/12/2013].

Conseil de l'Europe (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques.* Strasbourg: Conseil de l'Europe. [Document Internet disponible: www.coe.int/lang/fr. Últim accés: 27/12/2012].

Conseil de l'Europe (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle.* [Document Internet disponible: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/source2010_forumgeneva/guideepi2010_fr.pdf].

Conseil de l'Europe (2012). *Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures.* Compétences et ressources. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.

Generalitat de Catalunya (2001). *Carta europea de les llengües regionals o minoritàries.* Barcelona. [Document Internet disponible: http://www.uib.es/ca/infsobre/serveis/generals/slg/dinamitzacio/legislacio/cartaeur.pd. Últim accés: 05/10/2010].

Generalitat de Catalunya (2007a). *Desenvolupament del centre educatiu acollidor.* [Document Internet disponible: http://educacio.gencat.net/documents_publics/instruccions/instruccions11_12/Documents/Desenvolupament_centre_acollidor.pdf. Últim accés: 11/10/2011].

Generalitat de Catalunya (2007b). *Pla educatiu d'entorn*. [Document Internet disponible: http://www.xtec.es/lic/entorn/index.htm. Últim accés: 12/10/2011].

Inspection académique des Pyrénées-Orientales (1993-1994). *Avant-projet classes bilingues français-catalan, écoles publiques de Perpignan.* Académie de Montpellier, Perpignan. 31 p.

Inspection académique des Pyrénées-Orientales (2008). *Rapport d'étape projet départemental des Pyrénées-Orientales pour l'enseignement des langues vivantes étrangères.* B. Seweryn, J.C. Tocabens. [Document Internet disponible: http//etab.ac.montpellier.fr/0660516c/pub/ELV/gdlv/projet%20d%E9partemental%20LV%20

2008.2009.pdf. Últim accés: 05/11/2010].

INSEE. *Les catégories socioprofessionnelles (CSP) et professions et catégories socioprofessionnelles.* [Document Internet disponible: http://aehsc.chez.com/csp.htm#bbba. Últim accés: 26/06/2011].

Journal officiel de la République Française (2013a). Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation du concours externe, du concours externe spécial, du second concours interne, du second concours interne spécial et du troisième concours de recrutement de professeurs des écoles. JORF nº 0099 du 27 avril 2013 nº 13. [Document Internet disponible: http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=4B5FAD37E266AEDD8F261CB05505F4F6.tpdjo15v_1?cidTexte=JORFTEXT000027361520&categorieLien=id. Últim accés: 22/08/2013].

Journal officiel de la République Française (2013b). Loi nº 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

Ministère de la Culture, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2001). *La situation au Luxembourg.* Unité nationale d'Eurydice. Luxembourg. [Document Internet disponible: http://w3.restena.lu/cul/LU_FR.pdf. Últim accés: 08/05/2011].

Ministère de l'Éducation nationale (1951). Loi Deixonne, nº 51-46 du 11 janvier 1951.

Ministère de l'Éducation nationale (2001). *Modalités de mise en œuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire.* [Document Internet disponible: http://www.education.gouv.fr/bo/2001/33/encartd.htm. Últim accés: 10/10/2013].

Ministère de l'Éducation nationale (2003). Enseignement bilingue en langues régionales à parité horaire dans les écoles et les sections "langues régionales" des collèges et des lycées. JO du 12-5-2003. [Document Internet disponible: http://www.education.gouv.fr/bo/2003/24/MENE0301049A.htm. Últim accés: 12/10/2014].

Ministère de l'Éducation nationale (2007). Programmes de langues étrangères. *Bulletin Officiel nº 8 du 30 août 2007*. [Document Internet disponible: ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2007/hs8/hs8.pdf. Últim accés: 04/11/2010].

Ministère de l'Éducation nationale (2008a). *Lire au CP.* [Document Internet disponible: http://mapage.noos.fr/jc.rolland/doc_eppee/doc_educ_nat/Programmes%202008/Ressources/Lire_au_CP_136607.pdf. Últim accés: 10/102009].

Ministère de l'Éducation nationale. (2008b) Programme d'enseignement de l'école primaire. *BO hors-série núm. 3 del 19 de juny 2008*.

Ministère de l'Éducation nationale (2010a). Concours de recrutement de professeurs des écoles. *Journal Officiel du 6 janvier 2010.*

Ministère de l'Éducation nationale (2010b). *L'évaluation des acquis des élèves en CE1 et CM2.* [Document Internet disponible: http://www.education.gouv.fr/cid262/evaluation-des-acquis-des-eleves-en-ce1.html].

Observatoire études économiques des Pyrénées-Orientales (non daté). Répartition par CSP. [Document Internet disponible: http://obseco.perpignan.cci.fr/1-247-Structure-de-population.php. Últim accés: 20/08/2011].

Organització de les Nacions Unides (1989). *Convenció sobre els drets de l'Infant.*

[Document Internet disponible: http://www.amnistiacatalunya.org/edu/docs/nu-conv-infants-resum.htm. Últim accés: 05/10/2010].

UNESCO (1957). *L'emploi des langues vernaculaires.* Paris. [Document Internet disponible: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131582fo.pdf. Últim accés: 01/05/2011].

Obres de referència

Arenas Sampera, J. & Muset Adel, M. (2008). *La immersió lingüística a Catalunya, un projecte compartit.* Vic: Universitat de Vic, Eumo Editorial. 173 p.

Arnau, J., Comet C., Serra J.M. & Vila I. (1992). *La educación bilingüe*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Horsori. 226 p.

Arrels (2006). *Protocole d'accord visant à l'intégration de l'école Arrels au service public.* A: *Arrels, 25 anys.* Perpignan: Arrels. p. 8.

Artigal, J. M. (1989). *La immersió a Catalunya. Consideracions psicolingüístiques i sociolingüístiques.* Barcelona: Universitat de Vic, Eumo. 123 p.

Association européenne des enseignants section suisse, bulgare, polonaise et hongroise (2008). *Parler européen aujourd'hui!* Genève (Suisse): Scala trans Europe. (5 dossiers).

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view.* New York: Holt, Rinehart and Winston. 733 p.

Baetens beardsmore, H. (1993). *European models of bilingual education.* Clevedon: Multilingual Matters. 205 p.

Baker, C. *Foundations of bilingual education and bilingualism.* Clevedon: Multilingual Matters.

Baylac Ferrer, A. (2010). *Societat, llengua i ensenyament del català a Catalunya Nord.* Tesi doctoral. Dir. J. Becat. [Document Internet disponible: http://s211834345.onlinehome.fr/recerc/ Últim accés: 10/10/2011].

Bazia, H., Puig, G. & Torrent, M. (2009). *Les filières bilingues français-catalan à l'école publique de Céret.* Céret. [Document Internet disponible: http://www.portal-vallespir.cat/PDF/fileres.pdf. Últim accés: 10/10/2011].

Becat Rajaut, J. (2000). *La situació del català a França: aspectes jurídics i docents i estudis sobre la matèria*. Barcelona: Institut d'estudis catalans, Secció de Filosofia i Ciències Socials. 76 p.

Bernardó, D., Petit, J., Puig, G. & Tocabens, J. (1993). *Évaluation des classes de l'institution La Bressola.* Perpignan. 11 p.

Bloomfield, L. (1933). *Language.* New York: Henry Holt.

Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés.* Toulouse: Octarès Éditions. 284 p.

Candelier, M. (2003). *L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum.* Strasbourg: Centre européen pour les langues vivantes/ Conseil de l'Europe.

Candelier, M. (2005). *Toutes les langues à l'école! L'éveil aux langues, une approche pour la Guyane?* IUFM de Guyana. [Document Internet disponible: http://www.ecml.at/mtp2/LDL/pdf/candelieL.pdf. Últim accés: 03/05/2010].

Candelier M. (coord.) (2013). *Le CARAP. Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. Compétences et ressources.* Strasbourg: Centre européen des langues vivantes. Éditions du Conseil de l'Europe. 104 p.

Cano, E. (2005). *Com millorar les competències dels docents.* Barcelona: Graó. 213 p.

Causa, M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingues et transmission des savoirs en langue étrangère.* Berlin: Peter Lang. 294 p.

Cavalli, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilingue. Langues et apprentissages des langues.* Paris: Didier. 369 p.

Cavalli, M. & Causa, M. (2013). Quels enjeux et quelles options? A: D. Coste (dir.), *Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions* (p. 19-33). Bruxelles: EME Éditions.

Cavalli, M. & Cortier, C. (2013). *Langues régionales/minoritaires dans l'éducation bi-/plurilingue. Langues d'ici, langues d'ailleurs.* Strasbourg: Centre européen pour les langues vivantes. Éditions du Conseil de l'Europe. 109 p.

Cenoz, J. (1997). L'acquisition de la troisième langue: bilinguisme et plurilinguisme au Pays Basque. *Acquisition et interaction en langue étrangère.* [Document Internet disponible: http://aile.revues.org/612. Últim accés: 15/06/2011].

Coste, D, Moore D. & Zarate G. (1998). Compétence plurilingue et pluriculturelle. Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen. *Le français dans le monde, Recherches et applications, numéro spécial, Hachette Edicef - Éditions du Conseil de l'Europe*. p. 9.

Coste, D. (1999). Unité et diversité des didactiques des langues dans l'espace francophone: quelques repères pour l'analyse. *La didactique des langues dans l'espace francophone: unité et diversité, Actes du 6e Colloque international ACEDLE.* Grenoble: Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères.

Coste, D. (2002). Compétence à communiquer et compétence plurilingue. *Notions en Questions, 6*.

Coste, D. (dir.) (2012). *Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions.* Rennes: ADEB. 285 p.

Cummins, J. (1983). Language proficiency and academic acheviement. A: Oller J.W. Jr (ed.) *Issues in language testing research*. p. 108-129. Rowley, MA: Newbury House.

Dabène, L. (1999). Pour une didactique plurielle. Quelques éléments de réflexion. *La didactique des langues dans l'espace francophone: unité et diversité (actes du 6e colloque international ACEDLE).* Grenoble: Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères.

Dalgalian, M. (2007). *Enfances plurilingues, Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue.* Le Mesnil-sur-l'Estrée: L'Harmattan. 169 p.

Duverger, J. (1996). *L'enseignement bilingue aujourd'hui.* Saint-Amand-Montrond: Albin Michel. 191 p.

Duverger, J. (1990). On n'apprend à lire qu'une fois. *Les Actes de lecture* nº 31. p. 24. [Document Internet disponible: http://www.lecture.org/outils/ecrit_surdite/AL31P24.html].

Ferrer, M. & Rodríguez, C. (2010). Activitats discursives i gèneres de text com a marc d'integració de les llengües. Dans Guasch O. (coord.), *El tractament integrat de les llengües.* Barcelona, p. 29-47.

Fons Esteve, M. (2000). *Llegir i escriure per viure.* Barcelona: La Galera. 297 p.

Gajo, L., Serra, C. & Py, B. (1997). *Mémento linguistique.* Neuchâtel (Suisse): Université de Neuchâtel. [Document Internet disponible: http://www.irrevda.org/nuovairre/gi_erre/deposito_gr3/reperes_theoriques.pdf. Últim accés: 27/12/2010].

Gajo, L. (2010). Enseignement d'une DNL en langue étrangère: de la clarification à la conceptualisation. *Tréma*. [Document Internet disponible: http://trema.revues.org/448. Últim accés: 22/08/2011].

Geiger-Jaillet, A. (2005). *Le bilinguisme pour grandir. Naître bilingue ou le devenir par l'école.* L'Harmattan. 251 p.

Gonzàlez-Agàpito, J. (coord.) (2003). *Llengua i ensenyament. Aportacions a un debat.* Barcelona: Institut d'estudis catalans, Fundació Jaume I. 239 p.

Grammont, M. (1902). *Observation sur le langage des enfants.* Paris: Mélanges Maillet.

Grenfell, M.J. & Harris V. (2010). Estratègies interlingüístiques dels aprenents de llengües. Dans Guasch O., *El tractament integrat de les llengües.* Graó, p. 81-106.

Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages.* Cambridge: Harvard University Press. 370 p.

Guasch, O. (2010). *El tractament integrat de les llengües.* Barcelona: Graó. 178 p.

Hamers, J. & Blanc, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme.* Bruxelles: Pierre Mardaga. 490 p.

Haran, Y. (2003). Apprentissage d'une langue à travers une discipline. *Didactiques des langues régionales. De l'initiation au bilinguisme.* Mende: ADOC.

Huffeisen, B. (2004). *Le concept de plurilinguisme.* Conseil de l'Europe [Document Internet disponible: http://archive.ecml.at/documents/pub112F2004HufeisenNeuner.pdf. Últim accés: 01/10/211].

Iglésias, N. (1998). *La llengua del Rosselló, qüestió d'estat. La integració lingüística del Rosselló a França (1659-1789).* Vic: Universitat de Girona, Biblioteca Universitària, Eumo Editorial. 153 p.

La Bressola (1987). *La Bressola, 10 anys d'escola catalana a Catalunya Nord.* Barcelona: Edicions 62. 93 p.

La Bressola (2000). Un nou sistema d'immersió lingüística.[Document Internet disponible: http://www.bressola.cat/immersio_linguistica.php. Últim accés: 06/10/2010].

La Bressola (2007). *La Bressola, la realitat d'un somni. Trenta anys d'escoles catalanes a la Catalunya del Nord.* Barcelona: Edicions de 1984. 205 p.

La Bressola (s. d.). Nou conveni amb el Barça de les 6 copes. *La Bressola, Associació per a l'educació i la cultura catalanes dels infants.* Hivern 2009/10 - nº 45 [Document Internet disponible: http://amicsbressola.cat.mialias.net/fitxers/1_1264061839_BR. Últim accés: 14/10/2010].

Lambert, W. & Tucker, G.R. (1972). *Bilingual education of children*. Rowley: Newbury House.

Lambert, W. (1974). *Cultural Factors in Learning.* Bellingham: F. Aboud and R.D. Meade.

Lambert, W. (1981). Un experimento canadiense sobre el desarollo de la competencia bilingue. *Revista de Educación 268*.

Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language.* New York: Wiley.

Lüdi, G. & Py, B. (2003). *Être bilingue.* Bern: Peter Lang. 203 p.

Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Malesherbes: Le livre de poche. 189 p.

Maalouf, A. (2008). *Un reto provechoso. Cómo la multiplicidad de lenguas podría contribuir a la consolidación de Europa.* Bruxelles. [Document Internet disponible: http://griegotnt.files.wordpress.com/2009/11/reto-provechoso.pdf. Últim accés: 11/11/2010].

Mackey, W. (1976). *Bilinguisme et contact des langues.* Paris: Klincksieck.

Macnamara, J. (1967). The Bilingual's Linguistic Performance: a psychological overview. *Journal of Social Issues, vol. XXIII, nº 2*, p. 67-71.

Marcet, A. (1987). La pèrdua de l'oficialitat del català a Catalunya Nord a partir del 1659. A: La Bressola*, 10 anys d'escola catalana a la Catalunya Nord*. Barcelona: La Bressola. 94 p.

Mayans, P. (2007). *El pla per a l'actualització del programa d'immersió lingüística a Catalunya (2007-2013).* Generalitat de Catalunya. Barcelona. [Document Internet disponible: http://blocs.mesvilaweb.cat/media/gaW1tZXJzacOzIGxpbmfDvMOtc3RpY2EgZW4gZWwgbm91IGNvbnRleHQgbXVsdGlsaW5nw7xlLTQ=_163957_4_3029_1.pdf. Últim accés: 11/10/2011].

McCarthey, S.A. & Raphael, T.E. (1992). Alternative research perspectives. A: Irwin J. & Doyle M. (eds). *Reading/writing connections: Learning from research*. Newark, DE: International Reading Association.

Mikic, J. (2008). *Pratiques pédagogiques en classe bilingue en Serbie*. Belgrade. [Document Internet disponible: http://www.ciep.fr/bibil/2008/janvier/regards.htm. Últim accés: 13/06/2011].

Monnanteuil, F. (2005). Préface. A: J. Aden, *De Babel à la mondialisation.* Cergy-Pontoise: CNDP-CRDP Bourgogne. p. 1-2.

Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école.* Paris: Didier. 320 p.

Morgen, D. (2000). L'enseignement précoce de l'allemand en Alsace (Les différentes formes d'enseignement de la langue et leur évaluation scientifique d'après les campagnes d'évaluation menées par l'Académie de Strasbourg entre 1993 et 1998) in *Französisch heute* 4, p. 400-411.

Morgen, D. (2005). Table ronde. *Actes de la rencontre intersites de l'enseignement bilingue 13-15 mai 2004, IUFM d'Alsace à Guebwiller.* [Document Internet disponible: http://www.alsace.iufm.fr/web/connaitr/cfeb/tout_rencontres_intersites_actes.htm. Últim accés: 24/06/2010].

Mundet, M. D. & Pèlach i Busom, J. (2007). La Bressola i la universitat de Girona. Tot compartint objectius de suport a la llengua catalana. A: La Bressola, *la realitat d'un somni. Trenta anys d'escoles catalanes a la Catalunya del Nord* (p. 191). Barcelona: Edicions de 1984 p.186-187.

Muñoz, M. (1999). *L'evaluació del sistema educatiu.* [Document Internet disponible: http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20709/20549. Últim accés: 08/08/2011].

Muñoz, C. (2003). *Llengua, Societat i Comunicació. L'avançament de la introducció de la llengua estrangera: una fugida cap enrera?* Barcelona: Universitat de Barcelona. [Document Internet disponible: http://www.ub.edu/ice/portaling/eduling/cat/n_1/munoz-article-n1.pdf. Últim accés: 14/05/2011].

Muñoz, C. (2004). *En torno a los efectos de la edad en el aprendizaje escolar de una lengua estranjera*. [Document Internet disponible: http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/munoz-article-n1.pdf. Últim accés:15/10/2010].

Nussbaum L. & Unamuno V. (2006). *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant.* Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. 178 p.

Observatori de la llengua catalana (2009). *Informe sobre la situació de la llengua catalana (2005-2007).* Barcelona: Observatori per la llengua. 191 p.

Paradis, M. (2008). Acquisition et apprentissage de plusieurs langues par un même cerveau. *IV colloque international. Passeport pour le plurilinguisme. Les mécanismes de l'apprentissage.* Mende: ADOC.

Pasqual, V. (2011). *Un model d'educació plurilingüe i intercultural per al sistema educatiu valencià*. [Document Internet disponible: http://www.slideshare.net/xanvi/model-escola-plurilingue?src=related_normal&rel=677350. Últim accés: 15/08/2011].

Pastre, L. (1907). *Le catalan à l'école.* Perpignan: Société d'études catalanes, Imprimerie catalane J. Comet. 25 p.

Pastre, L. (1911). *Le français enseigné par les exercices de traduction de textes catalans aux enfants de 9 à 15 ans.* Perpignan: Société d'études catalanes, Imprimerie catalane. 119 p.

Pastre, L. (1913). *Les catalanismes à l'école.* Perpignan: Société d'études catalanes, Imprimerie catalane. 53 p.

Peal, E. & Lambert, W.E. (1962). *The relation of bilinguism to intelligence. Psychological Monographs*, 76, 1-23.

Peix, R. (2008). La intervenció del mestre en l'adquisició dels sons, una condició prèvia a l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura en català. A: *Lenga e país*. Montpellier: CRDP Académie de Montpellier, p. 71-86.

Peix, R. (2010). Intégrer la réflexion linguistique en classe bilingue. A: *Les Langues modernes* [Document Internet disponible: www. APVL-LanguesModernes.org. Últim accés: 10/10/2011].

Penfield, W. & Roberts L. (1959). *Speech and brain mechanisms.* New York: Atheneum.

Petit, J. (2001). *L'immersion, une révolution*. Jérôme Do Bentzinger Éditeur.Colmar, 198 p.

Petit, J. (2003). De la stimulation à l'amputation corticale. *L'enfant en immersion linguistique précoce*. Perpignan: Maison de la vie associative. p. 1-88.

Py, B., Serra C. & Gajo L. (1997). *Repères théoriques*. Neuchâtel: Université de Neuchâtel.

Rebuffot, J. (1993). *Le point sur... l'immersion au Canada.* Québec (Canada): Centre Éducatif et Culturel. 228 p.

Rebuffot, J. (2003). L'évolution des pratiques pédagogiques en immersion au Canada. Actes du colloque: *Didactique des langues régionales: de l'initiation au bilinguisme*. Mende: ADOC p. 54-55.

Ríos García, I. (2005). Les llengües en una societat i una escola pluriculturals. Dans *La diversitat cultural a l'escola.* Castelló de la Plana: Universitat Jaume I p.13-28.

Sadurní Brugué, M. & Vila Mendiburu, I. (coord.) (2001). *Processos psicològics bàsics.* Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya. 220 p.

Serra, J. M. (1997). *Immersió lingüística, rendiment acadèmic i classe social.* Barcelona: HORSARI Editorial. 156 p.

Serra, J. (2010). *Un trauma col·lectiu*. Premi de comunicació científica Joan Lluís Vives.

Tocabens, J. (1997). Ensenyar en llengua regional a l'escola pública. *XI Col·loqui de la Flarep*. 25, 26 i 27 octobre 1997. Perpinyà: APA Escola Pública.

Trévise, A. (2010). Apostar per la inevitable activitat metalingüística dels estudiants en l'ensenyament de les llengües. A: O. Guasch, *El tractament integrat de les llengües.* Barcelona: Graó p. 113-142.

Vogel, K. (1995). *L'interlangue la langue de l'apprenant.* Toulouse: Presses Universitaires du Mirail. 322 p.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language.* Cambridge: M.I.T. Press.

Glossari i annex

Glossari de propostes d'equivalències francès-català

El glossari recull el lèxic que s'utilitza a la Catalunya del Nord i que ha estat generalment calcat del francès especialitzat de l'administració. La iniciativa correspon a la necessitat d'un lèxic adaptat i entenedor pels nordcatalans i un indici de la vitalitat finalment del català.
S'ha afegit a algunes de les paraules i expressions aquí llistades un comentari que pot ser útil al lector.

Académie: acadèmia
Una *académie* és una circumscripció administrativa de l'*Éducation nationale* posada sota l'autoritat del Rector*.

Bassin d'éducation: organització comarcal d'educació
El *bassin d'éducation* és una organització comarcal, infradepartamental de treball en comú al servei de l'animació i la coherència de l'acció pedagògica en la qual poden expressar-se solidaritats de proximitat entre els nivells d'ensenyament i els centres escolars d'un mateix nivell (Circulaire Éducation nationale, 2001).

Binôme: binomi
Amb la paraula "binomi" se sol fer referència a la parella de mestres que funcionen en la modalitat un mestre-una llengua i en la qual cada mestre és el referent d'una de les llengües vehiculars: el català o el francès.

Circonscription: circumscripció
Una *circonscription* és una zona geogràfica resultant d'una divisió d'un territori amb la finalitat d'una gestió administrativa plaçada sota l'autoritat d'un inspector de l'Educació Nacional.

Compétence à communiquer langagièrement: competència comunicativa "llenguatgística".
La recerca ha utilitzat el neologisme "llenguatgística". Segons el glossari d'equivalències francès-català del *Dictionnaire Pratique du CECR* (Robert & Rosen, 2010), *la compétence à communiquer langagièrement* equivaldria a la competència comunicativa verbal. Ara bé, aquesta proposta no cobriria el mateix sentit perquè *la compétence à communiquer langagièrement* va més enllà de la competència únicament verbal i no exclou la comunicació no verbal.

Département: departament
Un *departement* és una unitat administrativa de la República Francesa, creada el 1790. A la Catalunya del Nord li correspon el departament dels Pirineus Orientals.

Modalité d'enseignement: modalitat d'ensenyament
Existeixen dues modalitats d'ensenyament:
- un mestre-una llengua: la línia bilingüe es basa sobre el principi de repartició dels ensenyaments en francès i la llengua regional entre dos mestres, l'un essent la persona referent per al francès, l'altre per a la llengua dita regional.
- un mestre-dues llengües: un únic ensenyant bilingüe s'encarrega i decideix, en el respecte de la paritat d'horaris, de l'alternança de les llengües al si del seu horari de classe.

Parité horaire: paritat d'horaris

Pol bilingue: pol bilingüe

El *pol bilingue* es compon de la línia bilingüe de l'ensenyament secundari (col·legi i liceu) i de les escoles que hi són adscrites (en conformitat amb el mapa acadèmic de l'ensenyament de la llengua regional).

Site bilingue: línia bilingüe

Un *site bilingue* és una línia bilingüe integrada a una escola primària pública. L'escola té l'obligació d'oferir als infants la tria entre les dues línies: la línia bilingüe amb paritat d'horaris entre el francès i la llengua regional, i la línia unilingüe en francès (Éducation nationale, 2001).

Glossari de paraules o expressions utilitzades a la Catalunya del Nord amb la seva equivalència al Principat de Catalunya

Classificador: arxivador

Concurs: oposicions

Col·legi: institut
A França, el *collège* comença a 6è de primària i acaba a 3er d'educació secundària.

Cicle 1: 1er cicle
A França fins a la reentrada* escolar 2014, el cicle 1 comprèn el pàrvul 3 i el pàrvul 4. A partir de la rentrada 2015, caldrà incloure-hi el pàrvul 5.

Cicle 2: 2n cicle
A França, fins a la rentrada escolar 2014, el cicle 2 comprenia el pàrvul 5 d'educació infantil, 1er i 2n de primària. A partir de la rentrada 2015, el cicle 2 comprendrà les classes de 1er, 2n i 3er.

Cicle 3: 3er cicle
A França, fins a la rentrada escolar 2014, el cicle 3 comprenia 3er, 4t i 5è de primària. A partir de la rentrada 2015, el cicle 3 comprendrà els nivells de 4t, 5è i 6è.

Curs elemental 1: 2n de primària

Curs elemental 2: 3er de primària

Curs mitjà 1: 4t de primària.

Curs mitjà 2: 5è de primària.

Curs preparatori: 1er de primària

Disciplina: àrea d'ensenyament

Escola primària: educació primària
A França, l'escola primària s'acaba a 5è en lloc de 6è al Principat de Catalunya.

Escola maternal: segon cicle d'educació infantil

Gran secció: pàrvul 5

Liceu: institut
A França, el *lycée* comença a 4t d'educació secundària obligatòria i acaba a 2n de batxillerat.

Jurat: tribunal

Manual: llibre de text

Mitjana secció: pàrvul 4

Petita secció: pàrvul 3

Quadern: llibreta

Rector: cap d'una regió administrativa pel que fa a l'ensenyament.

Reentrada: inici de curs

Sessió: convocatòria

Annex

Símbols de trancripció *Grup de Recerca en Ensenyament i Interaccions Plurilingües* (GREIP), Universitat Autònoma de Barcelona (versió febrer 2008)

Descripció dels signes	**PROPOSTA**
Grafies	Utilitzar l'ortografia estàndard, sense majúscules ni signes de puntuació.
Noms dels parlants	A l'esquerra, després del número de torn o de línia. Tenir en compte que sovint cal presevar l'anonimat dels informants.
Entonació ascendent	/
Entonació descendent	\
Entonació mantinguda	_
Pausa curta	(.)
Pausa mitja	(..) més de mig segon
Pausa llarga	(núm. de seg)
Allargament sil·làbic (segons durada)	: :: :::
Encavalcament	[text]
Parla encadenada	=
Interrupció / truncació	text-
Intensitat piano	ºtextº
Intensitat forte	TEXT
Tempo accelerat	>text<
Tempo lent	<text>
Enunciats pronunciats rient	((rient) text)
Comentaris de qui transcriu	(comentari)
Alternances de llengua	Jugar amb negretes i cursives
Transcripció fonètica aproximada	+text+
Fragments incomprensibles	xxx
Fragments dubtosos	(? text)