

OUTILS
POUR LES
CYCLES

Enseigner l'occitan au cycle 3

Ouvrage collectif coordonné
par Claire Torreilles

SCÉRÉN

CRDP
ACADÉMIE DE MONTPELLIER

Éditeur :

Centre régional de documentation pédagogique, Académie de Montpellier

Mise en page : Brigitte Lambert

Illustrations : Armand Sebelin

Couverture : Christophe Herrera

Photographie :

Rassemblement académique des écoles qui participent au projet occitan.

Arènes de Nîmes, juin 2000

© 2005, CRDP Académie de Montpellier
Centre régional de documentation pédagogique
Allée de la Citadelle - 34064 MONTPELLIER CEDEX 2

Tous droits de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

Le code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de son 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 les courtes citations justifiées par le caractère critique, polémique, pédagogique, scientifique ou d'information de l'œuvre à laquelle elles sont incorporées », « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (article L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français de l'exploitation du droit de copie, constituerait donc une contrefaçon, c'est-à-dire un délit : « La contrefaçon en France d'ouvrages publiés en France ou à l'étranger est punie de deux ans d'emprisonnement et de 150 000 € d'amende. » (articles L. 335-2 et L. 335-3).

COLLECTION OUTILS POUR LES CYCLES

Dirigée par **Jean-Robert GAGNEUIL**,
Inspecteur de l'Éducation nationale

ENSEIGNER L'OCCITAN AU CYCLE 3

Ouvrage coordonné par **Claire TORREILLES**

Gilles ARBOUSSET *Professeur certifié d'occitan
Formateur à l'IUFM de l'académie de Montpellier*

Chantal CANAL *Maître formateur
Département de l'Aude*

André CLÉMENT *Conseiller pédagogique en occitan
Département de la Lozère*

Francis ESCUDIER *Conseiller pédagogique en occitan
Département de l'Hérault*

Marc-André JULLIAN *Conseiller pédagogique en occitan
Département du Gard*

Yves SÉGUIER *Conseiller pédagogique en occitan
Département de l'Aude*

Claire TORREILLES *Université Paul Valéry, Montpellier
Chargée de mission en occitan
Rectorat de l'académie*

PRÉFACE

Les conditions de l'enseignement de l'occitan à l'école primaire ont bien changé ces dernières années, que l'on considère l'évolution des élèves, le profil des maîtres, les motivations des divers acteurs, les méthodes proposées.

Tout au long du siècle dernier, les instituteurs occitanophones, dès lors qu'ils eurent pris conscience de la dignité de leur langue et de leur culture, furent les pionniers d'une entreprise pédagogique qui constitue un chapitre essentiel de l'histoire de notre langue. Grâce à eux, l'enseignement de l'occitan a pris naissance, à contre-courant des idées reçues. Alors que la langue était encore niée, sinon combattue, par l'institution, ils proposaient sa découverte en valorisant la culture de leurs élèves, en étant attentifs à leur milieu, à leur savoir, à leur langage, pour les amener à la langue et à la culture françaises sans se renier ni s'appauvrir. On ne s'étonne pas de trouver parmi eux plusieurs acteurs de la renaissance des lettres d'oc comme Antonin Perbosc ou Prosper Estieu puis, à la génération suivante les premiers maîtres, fondateurs des *Cahiers pédagogiques*, souvent adeptes de la pédagogie Freinet : André Lagarde, Hélène Gracia, Georges Gros, mais aussi Félix Castan, Joan Bodon, et de nombreux autres...

Ces défricheurs nous ont laissé en héritage une expérience riche et novatrice – par nature comme par obligation – si bien qu'aujourd'hui, même si nous accueillons un autre public et dans d'autres conditions, c'est dans la fidélité à leur enseignement que nous tenons à nous placer. Cet enseignement, nous n'oublions pas qu'il passe nécessairement par la connaissance d'une vérité aussi simple que longtemps refoulée : le fait qu'il existe – si loin, si proche ! – une langue occitane et qu'elle est parlée et écrite depuis mille ans. Et si nous ne disons plus comme le jeune Perbosc « *Ò lenga del terraire/ausida que suls pòts dels boièrs, dels pastors/lèras donc, tu tanben, parlada dins los libres ?* », nous avons à cœur d'apprendre la langue d'oc aux enfants d'aujourd'hui, comme la langue d'un vaste espace et d'une longue histoire, comme une langue de création et de culture qui prend toute sa place dans la grande famille des langues romanes.

Les élèves à qui nous nous adressons sont actuellement au nombre de 60 000. C'est encore trop peu si l'on considère qu'en bonne démocratie tous les enfants des régions occitanes devraient avoir accès à la langue de leur pays, et plus encore si on ramène ce chiffre à celui des élèves scolarisés dans les huit académies occitanes, si l'on tient compte des disparités régionales, si l'on n'oublie pas qu'en deçà d'un certain pourcentage de jeunes locuteurs formés par l'école, la vie même de la langue est en grand danger.

Dans l'enseignement des langues à l'école, l'occitan doit trouver sa place à côté d'autres langues en suscitant la motivation des familles et des élèves. Notre espoir est de voir que l'enseignement de l'occitan progresse partout en quantité et en qualité, que la formation des

maîtres est de mieux en mieux structurée. Tandis que le bilinguisme se développe, l'initiation tend de plus en plus vers un véritable enseignement de langue vivante. C'est l'intention de cet outil pédagogique à visée large : aider les jeunes enseignants à prendre toute leur place dans la transmission de la langue, leur montrer quelques chemins pour instruire et plaire.

Il nous plaît que cet ouvrage, fait à Montpellier, ait été conçu dans le cadre de la collection nationale « Outils pour les cycles », pilotée par le CRDP du Nord – Pas-de-Calais. C'est un bel exemple d'ouverture. Nous saluons ce travail collectif riche d'une réflexion partagée et mûrie et nous invitons tous les enseignants d'occitan à y chercher et à y trouver, non pas une marche à suivre ni une méthode à appliquer, mais des analyses, des exemples, des suggestions, des pratiques et des perspectives, bref, tout ce qui fait une pédagogie vivante et en pleine évolution.

Jean Salles-Loustau

Inspecteur Général de l'Éducation Nationale

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	p.	5
Organiser une séance	p.	9
Organiser une séance de 45 minutes		
Organiser une séance de 30 minutes, une séquence		
Évaluer	p.	17
L'évaluation interne		
L'évaluation externe		
L'auto-évaluation		
Les rituels	p.	25
Pourquoi des rituels		
La progression linguistique dans le rituel		
Le dialogue	p.	33
Phase de contextualisation		
Activités de décontextualisation		
La bande dessinée	p.	41
La mise en contexte		
L'entrée dans l'écrit		
Le conte	p.	55
Exploitation pédagogique : <i>Lo païsan e lo diable</i>		
Exploitation pédagogique : <i>Lo lèbre e l'eiriçon</i>		
Les jeux	p.	73
Jeu des animaux		
Autres jeux		
Le chant	p.	83
L'apport des comptines		
Le rôle du chant		
Enseigner le chant en occitan		
La poésie	p.	97
Variations		
Bestiaires		
Pratiques d'écritures		
L'album	p.	107
Des histoires à adapter, à dire		
Le texte et l'image		
Approches culturelles		
La musique	P.	135
Objectifs		
Activités		
Table de correspondance livre-CD	P.	149

INTRODUCTION

L'enseignement de la langue régionale par l'école de la République se fonde sur deux principes. L'un est traditionnel, la transmission du patrimoine, l'autre récent, la diversification linguistique. La circulaire 2001-166 du 13 septembre 2001¹ assigne bien à cet enseignement les deux objectifs de « préservation et transmission d'un élément de la richesse du patrimoine national » et de « contribution à la diversification linguistique ». L'argument patrimonial et l'argument linguistique participent d'un objectif supérieur qui est la « reconnaissance de la diversité culturelle au sein de la communauté nationale ».

Les modalités historiques de l'enseignement de la langue régionale en premier degré sont d'une part l'initiation à la langue et à la culture, d'autre part l'enseignement bilingue, respectivement fondés en 1951 et en 1982².

Nous allons de plus en plus, comme l'indiquent les programmes parus en 2003, vers un véritable enseignement de langue vivante. Mais nous ne partons pas de rien. En effet, l'enseignement de l'occitan à l'école, en plus de cinquante ans d'existence, a produit une réflexion pédagogique et des outils adaptés aux différentes périodes et à l'évolution des publics. De façon générale, c'est la didactique du bilinguisme français-langue régionale qui a suscité les recherches les plus innovantes³. Mais le dispositif nouveau a ses propres exigences. En y entrant pour contribuer à diversifier l'offre des langues aux élèves, il nous faut adapter les méthodes et les contenus éprouvés dans les classes pendant de longues années de présence sur le terrain. Les auteurs de l'ouvrage *Enseigner l'occitan au cycle 3*, formateurs et conseillers pédagogiques, ont choisi de mener cette réflexion dans le cadre de la collection « Outils pour les cycles » du CRDP du Nord-Pas-de-Calais qui propose des ouvrages « bâtis sur la progression des apprentissages tout au long d'un cycle ».

1 – C. 2001-166, BO spécial 33 du 13 sept. 2001, « Développement des langues régionales à l'école, au collège et au lycée » : <http://www.education.gouv.fr/bo/2001/33/default.htm>

2 – 1951, loi Deixonne, actuellement remplacée par les articles L312-10 et L312-11 du Code de l'Éducation, BO spécial du 13 juillet 2000. 1982 et 1983 : les circulaires Savary instituent l'enseignement bilingue à parité et réorganisent l'ensemble de l'enseignement des langues régionales :

C.82-261, 21-06-82, BO 26-01-82 : « L'enseignement des cultures et langues régionales dans le service public de l'Éducation Nationale »,

C.83-547 du 30-12-83, BO 10-01-84 : « Texte d'orientation sur l'enseignement des cultures et langues régionales ».

3 – *Enseigner en classe bilingue*, Actes de l'université d'automne, IUFM d'Alsace, 24 au 27 octobre 2002, MEN, DESCO, juin 2004.

BAGGIONI (Daniel), *Les Langues de l'Europe*, Paris, Payot, 1997.

DALGALIAN (Gilbert), *Enfances plurilingues*, Paris, L'Harmattan, 1996.

DEFREZ (Christiane), *Les Enfants bilingues - Langues et familles*, Paris, Cédif-Didier, 1993.

HAGÈGE (Claude), *L'Enfant aux deux langues*, Paris, Odile Jacob, 1996.

LIETTI (Anne), *Pour une éducation bilingue - Manuel de survie à l'usage des petits européens*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1994.

PETIT (Jean), *Au secours, je suis francophone et monolingue*, Presses Universitaires de Reims, 1992.

PETIT (Jean), *L'Immersion, une révolution*, J.-Do Bentzinger, 2001.

VERMÈS (G.), BOUTET (J.), *France, pays multilingue*, Paris, L'Harmattan, 1986.

■ UNE LANGUE PROCHE

La langue occitane, transmise depuis des siècles par les voies non officielles de la famille et du groupe social a montré qu'elle pouvait aussi être transmise autrement : l'école, de la maternelle à l'université, forme à présent d'excellents locuteurs. Mais cette réussite est due au fait que l'occitan reste une langue proche. L'enseignement non seulement ne l'ignore pas, mais a su de cette proximité faire sa richesse. Les jeunes maîtres qui parlent et enseignent l'occitan l'ont appris, le plus souvent parce qu'ils en avaient déjà une certaine connaissance héritée, ou qu'ils s'en sentaient proches. Leur langue est donc à la fois naturelle et cultivée, ce qui constitue un atout majeur. Ils sont facilement dans la langue. Ils ont pour elle de l'attachement, et celui-ci, quand il s'exprime, est communicatif. Il rencontre celui des élèves et celui des parents quand ils souhaitent voir enseignée à leur enfant la langue de la région où ils vivent. La proximité à la langue, pour les élèves, c'est le plaisir lié très vite à l'impression de familiarité ou de reconnaissance. C'est, par là, le ressort affectif très fort de la connivence dans notre enseignement, ressort dont il faut user à bon escient... bien que souvent son cheminement secret nous échappe. L'occitan est et n'est pas une langue comme les autres. Les réactions que l'enseignant provoque, positives ou négatives, viennent de loin, de beaucoup plus loin que l'école même. Le préambule du *Programme pour l'occitan-langue d'oc*⁴ invite à prendre en considération ces « phénomènes de conscience linguistique, de représentation de la langue (valorisation/dévalorisation) qui, en langue régionale sont à la fois conditions et enjeux de l'apprentissage ».

Cela, les enseignants confirmés le savent, et les nouveaux doivent en tenir compte. Ils savent qu'il faut mettre en oeuvre les démarches pédagogiques les plus conscientes et les plus rigoureuses pour passer de l'approche impulsive à un apprentissage raisonné de la langue.

En somme, cet ouvrage se propose d'explorer quelques types d'approches répertoriées de la langue régionale, de prendre des exemples de supports et d'analyser les pratiques, pour montrer comment l'apprentissage linguistique peut se construire et se formaliser, de façon souple et néanmoins organisée. De l'initiation exigeante et intelligente au cours de langue, il n'y a pas très loin.

■ LA PROGRESSION DE L'APPRENTISSAGE

Cet ouvrage est conçu comme une invitation permanente à bâtir une progression personnelle, en choisissant le type de support qui convient le mieux au goût de chacun, au temps dont il dispose, aux compétences qu'il souhaite développer.

La progression des séquences est au centre des préoccupations de l'enseignant. Il doit savoir où il veut aller et doit prévoir comment y aller – même si, en cours de route, il doit réviser son itinéraire ! -. La séquence aura un centre d'intérêt : « *Lo temps que fa, las colors, lo temps que passa, los jòcs, la familha, la cortesia, lo còs, las bèstias, nòstra sortida al Musèu, Carnaval, Nadal...* » Chaque séquence reposera « sur des situations et des activités ayant du sens pour les élèves, suscitant leur participation active, favorisant les interactions et l'entraide dans le groupe et développant l'écoute mutuelle »⁵. C'est dire que l'on abordera des thèmes qui intéressent les élèves et à propos desquels ils prendront volontiers la parole, ils auront envie de chanter, de jouer, de dialoguer. Chaque séquence aura pour but de faire acquérir des compétences langagières et culturelles précises à partir de supports variés. C'est ainsi que l'on pourra aborder en cours de cycle plusieurs fois les mêmes thèmes ou revenir sur des fonctions déjà travaillées, en déplaçant les objectifs et en modifiant les supports.

4 – Programme, BO hors-série n° 2, 19 juin 2003 : <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2003/hs2/occitan2.pdf>

5 – Programmes, 29 août 2002, annexe I.

Les quatre compétences sont clairement définies dans les nouveaux programmes : « écouter et comprendre, s'exprimer à l'oral, lire et comprendre, s'exprimer à l'écrit »⁶. Les deux premières seront particulièrement cultivées et évaluées. Les deux dernières seront introduites avec prudence. Le niveau idéal défini pour la fin du cycle est le niveau A1 du cadre européen de référence publié par le Conseil de l'Europe : on voit que l'accent est mis sur « comprendre » et « parler ». Dans tous les cas, on tiendra le plus grand compte des suggestions d'activités fournies par les instructions officielles.

■ LE PROGRAMME D'OCCITAN-LANGUE D'OC

Le programme n'est pas un exemple de programmation de séquences, il n'a de valeur qu'indicative, à mettre en relation avec les instructions précédemment citées. Le programme de l'occitan est particulier dans la mesure où les exemples de fonctions langagières sont donnés dans les diverses variétés de la langue. On perçoit d'autant mieux, par la force des choses, qu'un programme n'est pas directement applicable, qu'il demande à être interprété.

On trouvera donc dans ce document que l'on aura adapté régionalement des précisions sur les fonctions langagières et sur les champs lexicaux que l'on abordera au cycle 3 ainsi que des ouvertures sur les contenus culturels librement associés à la langue.

Le référentiel établit, comme pour les autres langues, une liste des fonctions langagières qui seront mises en oeuvre dans les diverses activités de communication : parler de soi, parler aux autres, parler des autres. Les énoncés correspondant à chaque fonction répertoriée sont des sortes de patrons langagiers, facilement transposables, qui permettent de parler pour dire quelque chose, demander, répondre : beaucoup de phrases exclamatives (*N'ai pro ! Pas verai ! Ôsca ! Fa bèl !*) de questions simples, (*Pòdi legir ? Pòdi parlar ? Que fas ?*) de schémas : auxiliaire + infinitif, (*Sabi cantar. Sabi pas cantar. Vòli partir. Ai de partir...*) ou prédicat attribut (*Es brave, Soi las. Soi pas content...*), en privilégiant le vocabulaire transparent. Il serait faux de penser que ce minimalisme apparent est un défaut d'ambition. Il faut au contraire se convaincre que l'acquisition de tels patrons est essentielle pour l'apprentissage, et que tout le travail tendra à la favoriser, par une contextualisation forte et par la mise en place tout aussi importante d'activités pertinentes de décontextualisation⁷.

■ UNE RÉFLEXION SUR LES SUPPORTS ET LES MÉTHODES

Enseigner la langue, c'est faire entrer dans la langue, échanger dans la langue, par le biais des rituels, des dialogues fabriqués et mis en scène, de la BD, du conte, du chant, de la poésie, du jeu, mais aussi des albums de jeunesse... Certes, aucune de ces activités n'est inconnue des maîtres. Toutes concourent à assurer la maîtrise du langage dans la langue première. Mais quand les mêmes activités sont utilisées pour l'apprentissage de la langue seconde, il en va tout autrement. Le choix du support ne sera pas fait selon les mêmes critères. Un conte merveilleux par exemple, si inspirant soit-il, présentera en occitan des difficultés qu'il ne présente pas en français. La longueur sera sans doute un obstacle. On choisira alors un conte connu, comme *Cendroseta*, plutôt qu'un nouveau comme *Joan de l'Ors*, pourtant emblématique de la culture occitane, ou bien on prendra appui sur un conte bref, conte d'animaux, conte facétieux, ou encore on fabriquera un conte en fonction des besoins langagiers du moment. Pourquoi ? Comment ?

6 – BO hors série n° 4 du 29 août 2002.

7 – Sur ces notions, voir le chapitre « Organiser une séance », annexe II, page 16.

C'est de ces questions que nous partons. Nous voulons inviter les enseignants qui enseignent déjà et qui souhaitent enseigner l'occitan comme langue vivante non pas à modifier radicalement mais à affiner leurs dispositifs de façon à intégrer consciemment les spécificités de l'apprentissage linguistique.

La diffusion des ressources, comptines, chansons, contes, commence à exister, avec des publications de qualité. Des ouvrages récents⁸ fournissent de la matière pédagogique ordonnée et guidée. C'est pourquoi nous avons choisi de donner plutôt des conseils bibliographiques que des citations, sauf pour ce qui concerne l'album de jeunesse, où nous serons plus explicites dans la mesure où la démarche qui est proposée est nouvelle de forme et d'intention.

Chaque rubrique analyse un exemple. Puis d'autres sont cités pour apporter d'autres éclairages, mais nous laissons à l'utilisateur le soin de transposer la démarche en choisissant des supports qui lui sont plus familiers ou plus accessibles. La démarche, il faut le préciser, n'a rien d'une doctrine, même si elle se fonde en cohérence sur les travaux du sociolinguiste et didacticien catalan, J.-M. Artigal, dont la méthode communicative est particulièrement adaptée à l'enseignement des langues régionales⁹. Elle n'a d'autre prétention que de s'appuyer sur une réflexion en acte, nourrie, depuis des années, par des observations de classes, constamment enrichies de lectures et d'échanges, de la part de professionnels de l'enseignement de l'occitan.

Dans le CD qui accompagne le livre, on trouvera les enregistrements de tous les textes cités, chansons, contes, poésies, albums ainsi que les textes des dialogues et des activités de communication. Il est bon que l'enfant entende régulièrement en occitan d'autres voix, d'autres intonations, d'autres accents que ceux qu'il a coutume d'entendre, l'éducation à la diversité étant un des nos objectifs majeurs. Variations dans la langue, variété des usages de langue, du « francitan » à l'occitan littéraire, en passant par toutes les formes de la langue familiale quand elle existe, telle est la réalité sociolinguistique de l'occitan. Mais nous nous plaçons résolument dans une perspective de formation de locuteurs nouveaux. L'enseignement de la langue à l'école crée un nouveau « sentiment de la langue » sinon totalement délocalisé ce n'est pas le but ! en tout cas décomplexé et ouvert à la langue dans son ensemble et aux espaces des autres langues.

Les pictogrammes signalent les passages enregistrés sur le cédé-audio.



Textes parlés



Chansons, extraits musicaux

8 – Notamment, FLOUTARD (Alain), *50 activités en occitan languedocien, au cycle 2*, CRDP Midi-Pyrénées, septembre 2004 et GAUZIT (Éliane), *Faridondeta, revira-te ! Comptines et jeux chantés occitans*, Biarritz, éditions Atlantica, coll. « Occitanas/Occitanes », 2005.

9 – Et aux autres langues ! La didactique de Artigal (J.-M) est aujourd'hui pratiquée par de nombreuses écoles en Catalogne Sud, mais aussi en Italie et en Finlande.

ORGANISER UNE SÉANCE

En cycle 3, la durée d'exposition hebdomadaire à la langue est comprise entre une heure trente et deux heures, organisée en deux séances hebdomadaires de quarante cinq minutes – plus un temps supplémentaire d'exposition ou de réactivation de la langue pouvant aller jusqu'à trente minutes.

Nous traiterons de l'organisation de séances de 30 ou 45 minutes. Car mieux vaut exposer les élèves plusieurs fois à une même notion pour multiplier les confrontations, qu'essayer de la traiter en une seule séance.

Pour cette même raison, on tendrait à préconiser des séances plus courtes, 30 minutes environ, deux ou trois fois par semaine. Les mécanismes de fonctionnement de la langue sont plus fréquemment sollicités, donc mémorisés de façon plus durable.

Dans les séances, les activités sont programmées en fonction des objectifs définis dans le cadre plus large de la séquence : compétences langagières à faire acquérir, thèmes culturels à aborder (d'après le *Programme d'occitan-langue d'oc*¹). La séquence est l'unité d'apprentissage². Les séances trouvent dans la séquence leur cohérence d'ensemble. Pourvu que celle-ci soit respectée, l'organisation de la séance est relativement souple. On ne saurait reproduire dans chaque séance exactement la même succession d'activités, sous peine de monotonie, mais on recherchera une variété stimulante de supports, de contenus, de rythmes, de centres d'intérêt.

Quels que soient les supports choisis pour la séance (dialogue, histoire, BD, album, poésie...), on préparera toujours avec soin les deux phases centrales³ :

- une phase structurée de présentation de l'histoire et d'exposition à un contexte langagier nouveau. C'est le moment de la *contextualisation*⁴.
- une phase de reformulation, d'appropriation, de manipulation, organisée selon diverses modalités (travaux de groupes, jeux, exercices...). C'est le moment de la *décontextualisation*.

1 – *Programme d'occitan-langue d'oc*, BO hors série, 19 juin 2003.

2 – « L'introduction des contenus et leur réactivation doit s'établir selon une progression sur chacun des cycles, construite par les équipes pédagogiques et articulant nécessairement, pour la langue concernée, des éléments de chacun des quatre parties ci-après [fonctions langagières ; phonologie, syntaxe et morphosyntaxe ; lexique ; contenus culturels]. » *Programme d'enseignement des langues étrangères ou régionales*, BO hors série, 19 juin 2003, « annexe II », page 1.

3 – En accordant la priorité à l'oral et en assurant une forte contextualisation des faits de langue au moyen d'énoncés, conformément au texte cité ci-dessus (note 2) : « L'introduction de faits de langue portant sur la prononciation ou des structures doit bien s'effectuer à l'occasion de l'utilisation d'énoncés correspondant à des fonctions langagières. De même, les différents énoncés dans la langue doivent être acquis lors d'activités de communication qui mobilisent simultanément des fonctions langagières regroupées sous les rubriques *parler de soi, parler aux autres et parler des autres et de son environnement*. »

4 – Voir ci-après, annexe II, page 16 : « Notions ».

On ménagera le plus régulièrement possible un moment de détente, plutôt bref, mais bien répertorié en fin de séance, ou proposé en fonction des circonstances, moment qui sera occupé par des activités surtout récréatives empruntées au patrimoine occitan : chanter, écouter un conte, une poésie, jouer, faire de la musique.

Les phases de transition, rituels d'entrée et de sortie, seront traitées de façon plus ou moins rapide, selon la place réservée, dans chaque séance, aux activités centrales.



ORGANISER UNE SÉANCE DE 45 MINUTES

Nous pouvons distinguer 5 grands moments.

■ MOMENT 1 : L'ENTRÉE DANS LA SÉANCE | 5 à 10 minutes

Dans la vie courante, le concept de langue est généralement attaché à un territoire, réel ou symbolique. En classe, il s'agit d'aider les élèves à sa création, même artificielle, imaginaire. Plusieurs artifices sont utiles :

- un lieu, choisi en fonction des disponibilités et possibilités matérielles, différent de celui des matières liées au français,
- un signe identitaire attaché à l'occitan : couleur, musique, personnage emblématique,
- un signal d'ouverture de la séance, ritualisé, évolutif, variable mais axé sur une activité identique : chant, jeux de doigts, échange sur la dernière séance, météo, date.⁵

■ MOMENT 2 : LA MISE EN PLACE DE L'APPRENTISSAGE COLLECTIF | 10 à 12 minutes

Cette partie constitue le noyau du dispositif d'apprentissage. Elle cible un des objectifs de la séance. La classe se rassemble dans une disposition différente de la première (soit en ronde, debout autour d'une table atelier, dans un autre lieu) afin de lui attribuer une valeur et des conditions de concentration particulières.

Les activités de communication (contextualisation d'histoire, présentation d'albums) permettent de faire utiliser les fonctions langagières retenues dans la progression de la séquence et émettre toutes les hypothèses de sens⁶. C'est une préparation à la troisième partie d'une séance ultérieure.

5 – Voir les exemples donnés dans le chapitre « Les rituels », page 25.

6 – Voir chapitre « Le dialogue », page 33.



EXEMPLE de travail collectif : un dialogue, Enric e son paire

Les fonctions langagières ciblées sont l'expression des besoins, désirs, souhaits en utilisant :
« vòli, ai enveja »⁷

● TEMPS 1

N : lo narrator
E : Enric
P : lo paire

N – *Vaquí qu'un dimècres aprèp-dinnar, Enric vòl anar veire son amic Pèire.*

E – Papa, ai enveja d'anar veire Pèire.

P – Non es pas possible !

E – Perqué es pas possible ?

P – Vòli que vengas amb ieu !

E – Per qué far ?

P – Te pòdi pas dire.

E – Ieu, (aimi melhor) vòli anar en cò de Pèire.

P – A bon ?

E – Ai besonh d'el per mon trabalh...

P – L'as pas acabat ? Té, fai me veire !

E – Si, si, es acabat...

P – Alara...

E – E ben, Papà, ai enveja de jogar al gambòl...

P – Bon va plan.



● TEMPS 2

N – *Lo dimècres d'aprèp... (l'autre dimècres, lo dimècres seguent)*

E – Papà, ai enveja d'anar veire Jaume.

P – Non es pas possible.

E – Perqué es pas possible ?

P – Vòli que vengas amb ieu.

E – Encara ? per qué far ?

P – Suspresa !

E – Volíai anar veire Jaume, per mon expausat...

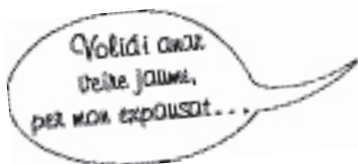
P – Compreni, compreni ! Gambòl o jòc electronic...

E – Non es pas per jogar.

P – Tan pièg, vau quèrre l'auto nòva solet.

E – Non Papà, vòli venir amb tu !

N – *Cric e crac, l'afar es dins lo sac !*



7 – Pour la mise en oeuvre détaillée, voir le chapitre « Le dialogue », page 33.

■ MOMENT 3 : LE TRAVAIL EN GROUPES | 10 à 15 minutes

Le fonctionnement en groupes peut se réaliser avec toutes les configurations de classe, de la classe unique à la classe à un seul cours, et quelle que soit l'importance de la classe. L'objectif principal est de se placer dans une situation d'apprentissage en effectif réduit.

Par exemple, la classe est séparée en 2 groupes.

Pendant qu'un groupe travaillera en autonomie complète autour d'une fiche avec consigne donnée oralement mais présente sur le support (et qui peut représenter également un exercice d'évaluation), l'enseignant conduit une activité d'approfondissement langagier, à partir d'une situation connue des enfants. L'intérêt de ce moment est de faire parler chaque élève dans une situation individuelle (d'où la nécessité du nombre réduit) et de lui fournir l'occasion de s'évaluer.

EXEMPLE : activités accompagnées par l'enseignant

- Jeux de cartes liés à une histoire précédemment étudiée, et dont la phase de contextualisation est terminée.
- Mural et autres activités de décontextualisation d'une histoire : mini théâtre, scénario.
- Exploitation d'un album par retour sur les hypothèses de sens, ou la description de chaque image en utilisant les fonctions langagières visées et le lexique adapté.
- Préparation d'une communication orale (correspondance), d'un message écrit, d'un projet...

EXEMPLE : exercice écrit

Rapela-te de la cançon : « Ai rescontrat ma mia... »⁸ e religa los jorns de la setmana al mot que conven, puèi torna metre dins l'òrdre de la cançon.

divendres	o	o	lèbre
dimenge	o	o	cendres
dimècres	o	o	buòu
dijòus	o	o	patas
diluns	o	o	fum
dissabte	o	o	lard
dimarç	o	o	penche

8 – Chanson provençale au refrain cumulatif qui permet d'apprendre les jours de la semaine :



« Ai rescontrat ma mia diluns
Que se n'anava vendre de fum.
lun, fum, tòn.
Entòrna-te ma mia, entòrna-te que plòu ! (bis)
Ai rescontrat ma mia dimarç
Que se n'anava vendre de lard
març, lard, lun, fum, tòn.
Entòrna-te ma mia, entòrna-te que plòu ! (bis) »

e en seguida, dimècres vend de lèbre, dijòus de buòu, divendres de cendres, dissabte de patas, dimenge de penche... *menge, penche, sabte, pata, vèndres, cendres, jòus, buòu, mècres, lèbre, març, lard, lun, fum, tòn*. Les rimes sont approximatives en languedocien, plus justes en provençal où les consonnes finales ne sont pas prononcées !

■ MOMENT 4 : L'APPORT CULTUREL | 5 à 7 minutes

L'apprentissage de l'occitan a nécessairement un contenu culturel et patrimonial important : poésie, contes, comptines, proverbes, chants et jeux traditionnels, danses, recettes de cuisine⁹.

Il est collectif, conduit selon les techniques appropriées, mais doit demeurer distinct de toute notion d'exploitation postérieure, même si le thème est lié (et c'est plutôt recommandé) à toutes les autres activités de la séquence ainsi qu'aux fonctions langagières, tournures, lexique¹⁰ référencés pour la séance. Il représente un don de langue et doit être véritablement associé au plaisir. C'est une exposition à des documents authentiques en langue, de durée variable.

Dans le cas où le conte, le chant traditionnel ou la poésie sont utilisés comme supports de la séance¹¹, cette phase peut être réduite ou érudée.

■ MOMENT 5 : LE RETOUR SUR LA SÉANCE ET LE RITUEL DE FIN | 3 à 5 minutes

C'est le moment de fixation des apprentissages. Il permet à chacun de faire le point sur ce qu'il a fait, appris, ou au contraire, ce qu'il n'a pas su réaliser, oraliser, écrire. Autant dire qu'il a une importante fonction d'évaluation¹².

Le rituel de fin est généralement de courte durée. Il délimite bien le territoire imaginaire de la langue. Il doit être symétrique du rituel d'entrée : se saluer, dire un petit dialogue de doigts, chanter ou dire une brève chanson¹³.



9 – Pour plus de détails, voir le *Programme d'occitan-langue d'oc* (op. cit. note 1), 4^e partie : « Les contenus culturels ».

10 – « On ne perdra pas de vue que ces fragments de langue ne prennent leurs sens que dans de véritables énoncés, qu'il s'agisse de dialogues, de monologues ou de récits. » (op. cit. note 2).

11 – Voir les chapitres « Le conte », page 55, « Le chant », page 83, « La poésie », page 97.

12 – Voir le chapitre « Évaluer » page 17. et « Les rituels » page 25.

13 – Voir page 29 : exemple de rituel de clôture.



ORGANISER UNE SÉANCE DE 30 MINUTES, UNE SÉQUENCE

Les séances de trente minutes permettent une fréquence hebdomadaire plus rapprochée et devront s'articuler différemment pour ne comporter au plus que deux ou trois moments essentiels. Pour chaque séance, on définira les objectifs langagiers et les compétences visées. La séquence proposera une progression des apprentissages linguistiques et culturels.

EXEMPLE d'organisation d'une séquence (6 séances de 30 minutes, 2 semaines)

SÉANCE 1

- Dialogue de contextualisation d'une histoire
- Décontextualisation d'un contenu connu (groupe 1) et travail en autonomie (groupe 2)
- Chant connu

SÉANCE 2

- Le dialogue (reprise)
- Suite de la décontextualisation (groupe 2)
- Conte/danse/jeu

SÉANCE 3

- Une histoire courte (album, conte ou BD)
- Décontextualisation (3^e partie), travail en autonomie : jeu, exercice sur fiche, informatique (rotation des deux groupes)

SÉANCE 4

- Retour sur séances : auto évaluation des compétences (compléter le PEL)
- L'histoire courte (suite de la contextualisation)

SÉANCE 5

- Jeu/conte/vidéo/chant/musique.

SÉANCE 6

- Évaluation de compétences visées (voir chapitre évaluer)
- Reprise d'un chant, d'une histoire, d'un poème, d'un conte... vus dans la séquence.

Des activités de réactivation, de courte durée, prendront place dans des moments ritualisés (début de journée, fin de matinée, fin de semaine) pour compléter ce processus d'exposition régulière à la langue. Elles s'intègrent dans les autres matières, en interdisciplinarité.

PLAN DE SÉANCE Annexe I				
PHASE	STRUCTURE DE LA CLASSE	LIEU	CONTENU	
1 – 5 à 10 minutes	Groupe classe	Lieu 1 Chacun reste à sa place ou au coin, regroupement	Rituels d'entrée : – se saluer; jeux de doigts, météo, date, – chants, comptines, poésies (déjà connus).	
2 – 10 à 12 minutes	Groupe classe	Lieu 2 Lieu collectif (différent du 1 ^{er} pour marquer la différence de type d'activité)	Activités de communication (jeux oraux) et de contextualisation (historiette) ou présentation du support linguistique.	
3 – 10 à 15 minutes	Classe scindée en 2 groupes	Groupe A en autonomie complète	Activités d'appropriation liées aux apprentissages en cours (compléter une fiche, découper; recopier; préparer un message électronique).	
	Groupe B avec l'enseignant	Chacun à sa place (lieu 1) Coin regroupement, table collective...	Travail approfondi sur une compétence langagière, un objectif linguistique bien précis, déjà étudié. (peut être évalué).	
4 – 5 à 7 minutes	Groupe classe	Lieu 1	Partie culturelle : apprentissage d'un nouveau chant, d'un jeu, d'une poésie	
5 – 3 à 5 minutes	Groupe classe	Lieu 1 (la séance se termine à l'endroit où elle a commencé)	Retour sur la séance : « Qu'avètz fach ? Qu'avètz après dins aquela sesilha ? » Rituel de fin : se saluer : « Al reveire ! »	

NOTIONS | Annexe II

La démarche pédagogique qui sous-tend la plupart des activités proposées dans cet ouvrage pour l'apprentissage de la langue régionale repose d'un point de vue théorique sur les notions de contextualisation, décontextualisation, recontextualisation.

■ CONTEXTUALISATION

La contextualisation crée un contexte pour la conversation, c'est-à-dire une action négociée comme territoire partagé. Elle permet de faire utiliser la langue régionale par de très jeunes apprenants. L'enseignant met en scène une histoire. Pour cela, il doit créer en classe une « carte » imaginaire qui permettra de définir des lieux associés aux moments et aux personnages. Les apprenants pourront ainsi se situer dans l'histoire. La mise en scène des différents personnages (éléments de caractérisation, gestuelle, mimique, intonation) va permettre de savoir qui parle et pourquoi il parle, pourquoi les locuteurs font et disent les choses. Ce qui est **fait**, dans une certaine mesure connu, sert de support à ce qui est **dit** dans la langue qui n'est pas encore connue. Les repères de narration : « *Un còp èra...* *E cric, e crac...* », les pauses qui sont des frontières entre ce qui vient d'être dit et ce qui va être dit, permettent de savoir si l'on se situe à l'extérieur ou à l'intérieur de l'histoire. Il est recommandé de présenter une histoire cohérente avec un conflit à résoudre qui permet de structurer l'histoire et d'émettre des hypothèses. Ce conflit contribue fortement à développer l'interaction entre les locuteurs et à favoriser l'implication de ceux-ci dans les actes de paroles. La négociation collective du sens est un élément constitutif et indispensable de la contextualisation.

■ DÉCONTEXTUALISATION

La décontextualisation permet de sortir du « contexte premier » d'utilisation de la langue. Elle doit permettre d'utiliser le capital linguistique acquis dans des contextes variés avec des énoncés variés. Le passage de la parole collective de la contextualisation vers la parole individuelle en fin de décontextualisation doit être organisé de manière rigoureuse¹⁵. S'il faut veiller à la négociation du sens, il ne faut pas sous-estimer la négociation de la forme lors de l'interaction¹⁶.

■ RECONTEXTUALISATION

La recontextualisation doit permettre de valider le travail réalisé en contextualisation et en décontextualisation. La plus grande autonomie doit être laissée aux apprenants lors de la construction de leur histoire et la négociation du sens. Lors de cette dernière phase d'apprentissage, ils vont utiliser leur parole individuelle pour argumenter, négocier, construire avec la langue acquise. Ayant confié le pouvoir linguistique aux apprenants, l'enseignant interviendra le moins possible. Mais étant particulièrement à l'écoute de chacun des interlocuteurs et des énoncés produits, il évaluera¹⁷ les compétences acquises et les éventuelles remédiations à entreprendre.

Ces différentes phases d'acquisition, scrupuleusement respectées, permettent une conceptualisation en langue régionale. Cette didactique est communicationnelle et structurante. Elle ouvre à l'apprenant de nouveaux accès au monde par le dire et le faire.

15 – Voir le chapitre « Le dialogue », page 33.

16 – Voir le chapitre « Évaluer », page 17.

17 – Id.

TABLE DE CORRESPONDANCE LIVRE-CD

N° DE PAGE	LIVRE	CD	SOURCES
11	Organiser une séance		
12	Exemple de dialogue (2 parties)	piste 1	Patric ¹
	Chanson : <i>Ai rencontrat ma mia</i>	piste 2	
	Les rituels		
26	Dire la date, la météo.	piste 3	
26	Salutations	piste 4	Turlututú ² Canta canta neneton ³ Coriandre ⁴
27	Jeux de doigts	piste 5	
28	La météo à la télévision	piste 6	
29	Retour sur la séance	piste 7	
29	Rituel de fin	piste 8	
	Le dialogue		
34	Dialogue : <i>l'aniversari</i>	piste 9	
35	Reprise du dialogue enrichi	piste 10	
40	<i>Cançon d'aniversari</i>	piste 11	
40	<i>Los rosiers</i>	piste 12	
40	<i>Provèrbis</i>	piste 13	
40	<i>Verdas, verdas</i>	piste 14	
	La bande dessinée		
43	1 ^e de couverture	piste 15	
44	vignette 1	piste 16	
44	vignette 2	piste 17	
45	vignette 3	piste 18	
46	vignette 4	piste 19	
	Le conte		
56	<i>Lo païsan e lo diable</i>	piste 20	Canta canta neneton Turlututú Turlututú Canta canta neneton Turlututú Turlututú Los de Pesenas ⁵
59	<i>La lèbre e l'eiricon</i>	piste 21	
	Dialogue de mise en contexte, annexe I		
63	1 ^e partie	piste 22	
63	2 ^e partie	piste 23	
64	3 ^e partie	piste 24	
	Le chant		
85	<i>Plou plou</i>	piste 25	
86	<i>Lo pè pichon</i>	piste 26	
87	<i>Dins ma cançoneta</i>	piste 27	
88	<i>Breçairòla per la nena</i>	piste 28	
89	<i>Lo pol e la pola</i>	piste 29	
90	<i>A l'ostal d'en Rogièr</i>	piste 30	
	<i>Se canta</i>	piste 31	
	La poésie		
98	<i>I a tant de fedas</i> , S-A Peyre	piste 32	
98	<i>Qu'es aquò ?</i> R. Pecout	piste 33	
99	<i>Montanha, ma montanha</i> , L. Paulin	piste 34	
99	<i>Cançon del despatriat</i> , A. Perbòsc	piste 35	
100	<i>Lo rossinhòu</i> , C. Camproux	piste 36	
100	<i>Lo lasèrt</i> , M. Rouquette	piste 37	
101	<i>Los escarpins de las polas</i> , A. Perbòsc	piste 38	

N° DE PAGE	LIVRE	CD	SOURCES
101	<i>Cançon per un mainatge</i> , B. Lesfargas	piste 39	
104	<i>Magali</i> , F. Mistral	piste 40	
105	<i>Soi malaut</i> , R. Busquet	piste 41	
105	<i>Dins l'ostau de meis amics</i> , R. Allan	piste 42	
	L'album		
110	<i>Tonin lo lapin</i> , narration	piste 43	
110	<i>Tonin lo lapin</i> , communication	piste 44	
114	<i>Istòria del rabe</i>	piste 45	
118	<i>Lo qu'es amorós</i> : narration	piste 46	
125	<i>Rugbi</i>	piste 47	
126	<i>La canilha que fa de traucs</i>	piste 48	
	La musique		
	Les instruments de Puivert		
137-138	<i>Lo rebèc</i>	piste 49	
137-138	<i>La guitèrna</i>	piste 50	G. Zuchetto ⁶
137-138	<i>Lo lut</i>	piste 51	
137-138	<i>La viola d'arquet</i>	piste 52	B. Duisit ⁷
137-138	<i>Lo saltèri</i>	piste 53	G. Zuchetto ⁸
137-138	<i>L'orguena portativa</i>		C. Deslignes ⁹
137-138	<i>La cabreta</i>	piste 54	Coriandre ¹⁰
137-138	<i>La flaüta</i>	piste 55	G. Zuchetto ¹¹
137-138	<i>La flaüta e lo tamborin</i>	piste 56	G. Zuchetto ¹²
137-138	<i>Lo tamborin</i>	piste 57	La Talvèra ¹³
	Deux instruments traditionnels	piste 58	
139	<i>Lo graile</i>		La Talvèra ¹⁴
139	<i>La bodega</i>	piste 59	
	Deux instruments modernes	piste 60	
139	<i>L'acordeon</i>		La Talvèra ¹⁵
139	<i>Le violon</i>	piste 61	Éditions Fuzeau ¹⁶
	Jeu : Qual es l'intrús ?	piste 62	
141	<i>Escota 1</i>		
141	<i>Escota 2</i>	piste 63	
141	<i>Escota 3</i>	piste 64	
141	<i>Escota 4</i>	piste 65	
141	<i>Escota 5</i>	piste 66	
		piste 67	

1 – PATRIC, *Les Plus Beaux Chants d'Occitanie*, vol. 1 et 2.2 – LA TALVERA, *Turlututú*, (livre + 2 cd), TAL 05.3 – FAGES-LHUBAC (Marie-José) et UBAUD (Josiane), *Canta, Canta, Neneton, chansonnier totémique languedocien*, éditions Modal, 2002.4 – CORIANDRE, *La marmite d'oc*, 2005.

5 – Oc, Los de Pézenas.

6 – ZUCHETTO (Gérard) « La primavera d'amore », I trovatori, XII-XIII^e siècles, Giulio Cesare Ricci editore, 1999.7 – DUISIT (Brice), *Las cansos del cors de Peitieu*, Les chants de la terre, www.alpha-prod.com, Alpha 505, 2003.8 – ZUCHETTO (Gérard), *Troubadours art ensemble*, TROB'ART concept 3, fondation France télécom, 2000, Harmonia mundi.9 – DESLIGNES (Christophe) organetto, et GOMAR (Thierry), percussions, *Les maîtres de l'organetto florentin du XIV^e*, ed. musidisc distribution, 1998.10 – CORIANDRE, *La marmite d'oc*, 2005.11 – ZUCHETTO (Gérard), *Troubadours art ensemble*, TROB'ART concept 1, fondation France télécom, 2000, Harmonia mundi.

12 – ZUCHETTO (Gérard), id.

13 – LA TALVERA, *Dançadas*. CD No.TAL04

14 – Id.

15 – Id.

16 – *Promenons notre oreille chez les musiciens, écouter et comprendre le monde des sons*, éd. Fuzeau.

Voix

Gilles Arbousset
Chantal Canal
Francis Escudier
Marc-André Jullian
Aude Marcon
Olitiana Martin
Yves Séguier
Henri Théron
Claire Torreilles

Les élèves de la classe de cycle 3 de l'école de Montmirat (Gard) et leur institutrice Magali Chabert.

Enregistrement

Jean-Marc Balois
CDDP du Gard
(textes du chapitre 3 enregistrés à l'école de Montmirat)
Joachim Martinetti
CRDP de l'académie de Montpellier
(enregistrement et réalisation du CD)

■ REMERCIEMENTS**Aux éditions CORDAE/La Talvera**

BP 40, 81 170 Cordes
<http://www.talvera.org>

Au groupe Coriandre

501 chemin de la Malle Virade, 30 250 Sommières
<http://www.coriandre.info>

Aux éditions J.M. Fuzeau

BP 406. Courlay, 79 306 Bressuire Cedex
<http://www.fuzeau.com>

Aux éditions Modal

La Falourdière 79 380 Saint-Jouin de Milly
05 49 80 82 52

Au groupe Nadau

64 170 Labastide-Cézéracq
<http://www.nadau.com>

À Jean-Daniel Estève, aux élèves du collège Jean Bène de Pézénas et au groupe OC

<http://www.ocmusic.org>

À Patric et à la maison de production Aura

Occitània Productions, B. P. 75, F-34 741 Vendargues Cedex
<http://www.aura-occitania.com>

À Gérard Zuchetto

Trob'art productions, 2 rue du romarin, 11 200 Montseret
<http://www.troubadours-ensemble.com>

Enseigner l'occitan au cycle 3

La transmission de la langue occitane, langue d'un patrimoine millénaire, passe à présent par l'école de la République. L'Éducation nationale se doit de faire vivre ce patrimoine culturel, de veiller au développement des langues régionales, de contribuer à leur transmission. L'école prend en compte le fait régional dans un grand nombre de domaines. Elle sait aussi former d'excellents locuteurs.

Cette réussite est due au fait que l'occitan reste une langue proche, riche de connivences affectives et culturelles. L'enseignement non seulement ne l'ignore pas, mais sait de cette proximité faire profit.

Dans ce livre et dans le CD qui l'accompagne, les auteurs explorent quelques types d'approches répertoriées de la langue régionale : rituels, dialogues, contes, BD, chants, jeux, albums.

L'analyse des pratiques pédagogiques expérimentées dans les classes depuis de nombreuses années tend à montrer comment l'apprentissage linguistique peut se construire de façon souple et néanmoins organisée.

Cet ouvrage est conçu comme une invitation à bâtir une progression personnelle à partir de situations et de supports variés.

La collection nationale « Outils pour les cycles », créée en décembre 1999 et pilotée par le Centre régional de documentation pédagogique du Nord - Pas-de-Calais, s'adresse aux enseignants de l'école primaire. Elle propose des ouvrages sur des domaines d'apprentissage ou des disciplines bâtis sur la progression des apprentissages tout au long d'un cycle. Elle fait référence à la pédagogie différenciée ; elle décrit la mise en place de séquences pédagogiques dans une progression raisonnée. Les auteurs travaillent en équipe sous l'égide d'un IEN ou d'un professeur d'IUFM.

*Ouvrage réalisé avec
le concours financier de*



18 € - Réf. : 340PB854

ISSN : 1624-2467

ISBN : 2-86626-216-6