



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

**Les études de catalan à Perpignan –
Vu par les étudiants de l'Université de Perpignan**

Verfasserin

Marlene Höfferer, BA

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 236 346

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Romanistik Französisch

Betreuer:

ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon

Remerciements

Je remercie ma famille pour m'avoir soutenue et encouragée tout le long de mes études et pendant mes nombreux séjours à l'étranger.

Merci beaucoup à Julien pour la relecture et les encouragements, le soutien infaillible et les conseils précieux qu'il m'a toujours donnés.

Merci à tous mes amis perpignanais de m'avoir si bien accueillie, intégrée et d'avoir partagé leur réalité de vie nord-catalane.

Mes remerciements les plus respectueux vont à mon professeur Dr. Peter Cichon pour avoir accepté de me guider à travers ce travail malgré mon éloignement en Espagne.

Table des matières

| | |
|--|----------|
| 0. Brève introduction à la <i>Catalunya Nord</i> | p. 1-3 |
| I. | |
| 1. Aspects historiques des <i>Pays Catalans</i> | p. 3 |
| 1.1. Du Comté de Barcelone aux Pyrénées-Orientales | p. 4-7 |
| 1.2. Le Traité des Pyrénées (1659) | p. 7-14 |
| 1.3. La « catalanité » du Roussillon d'antan | p. 14-16 |
| II. | |
| 2. La politique de langue(s) en France | p. 16-17 |
| 2.1. La politique linguistique en France : la francisation du catalan avant la Révolution française | p. 17-23 |
| 2.2. Les lois relatives à l'usage de la langue nationale à partir de la Révolution française jusqu'au XX ^{ème} siècle | p. 23-26 |
| 2.3. Les lois relatives à la protection des langues régionales au XX ^{ème} siècle | p. 26 |
| 2.3.1. La loi Deixonne de 1951 | p. 26-27 |
| 2.3.2. La loi Haby de 1975 | p. 27-28 |
| 2.3.3. Le rapport Giordan et la circulaire Savary dans les années 80 | p. 28-31 |
| 2.3.4. La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires de 1992 | p. 31-33 |
| III. | |
| 3. L'enseignement et la transmission du catalan | p. 33 |
| 3.1. Aspects historiques du CAPES (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Supérieur) | p. 33-35 |
| 3.1.1. Les nouvelles modalités du concours CAPES | p. 36-37 |
| 3.1.2. Le CAPES des langues régionales | p. 37-40 |
| 3.2. Le catalan à l'Université de Perpignan | p. 40-42 |
| 3.2.1. L'Institut Franco-Catalan Transfrontalier et son programme d'études | p. 42-45 |

| | |
|---|----------|
| 3.2.2. Les programmes de Licences et Masters à l'IFCT | p. 45-51 |
| 3.3. La reforme LMD | p. 51-53 |

IV.

| | |
|--|----------|
| 4. Le système éducatif et la transmission du catalan | p. 53 |
| 4.1. Aperçu historique de l'évolution de l'enseignement des langues régionales en France | p. 54-61 |
| 4.2. L'offre d'enseignement du catalan en Catalogne Nord | p. 61-66 |
| 4.3. Les écoles associatives | p. 67-68 |
| 4.3.1. La Bressola | p. 68-69 |
| 4.3.2. Le collège Comte Guifre | p. 69-70 |
| 4.3.3. L'école Arrels | p. 70-72 |

V.

| | |
|---|----------|
| 5. Méthode et analyse des entretiens avec les étudiants en catalan en mai 2011 à Perpignan | p. 73 |
| 5.1. Introduction sur les questions de recherche | p. 73-77 |
| 5.2. Le cadre d'études | p. 77-79 |
| 5.3. Les méthodes empiriques | p. 80-81 |
| 5.3.1. Sur la méthode quantitative | p. 81 |
| 5.3.2. Sur la méthode qualitative | p. 81-82 |
| 5.3.3. Méthode d'enquête : l'entretien semi-directif (« Leitfaden-interview ») | p. 83-84 |

VI.

| | |
|--|----------|
| 6. La préparation de l'enquête sur le terrain | p. 84-87 |
| 6.1. Première approche du terrain à Perpignan | p. 87-88 |
| 6.2. Données sur les individus interviewés | p. 89-94 |
| 6.3. Caractéristiques de l'enquête | p. 94-96 |

VII.

| | |
|---|------------|
| 7. L'Analyse des résultats | p. 96 |
| 7.1 Les convergences et les divergences des données obtenues : L'environnement familial et socioculturel des personnes enquêtées | p. 96-98 |
| 7.1.1. La transmission linguistique intergénérationnelle | p. 98-100 |
| 7.1.2. L'influence du milieu familial sur les compétences linguistiques et les pratiques de communication – Peut-on parler de locuteurs bilingues « tardifs » ? | p. 100-106 |
| 7.1.3. L'influence du milieu familial au choix d'études et de profession | p. 106-110 |
| 7.2. Sur la conscience et l'identité linguistique – Qu'en est-il de la « catalanité » ? | p. 110-114 |
| 7.2.1. Les attitudes linguistiques | p. 114-118 |
| 7.2.2. L'importance des associations et institutions catalanes | p. 118-121 |
| 7.2.3. Sur l'identité et les attitudes linguistiques | p. 121-130 |
| 7.3. Le catalan dans l'enseignement | p. 130-137 |
| 7.3.1. Motivation pour l'enseignement du catalan | p. 137-138 |
| 7.3.2. Sur l'avenir des études catalanes et du métier d'enseignant de catalan | p. 138-146 |

VIII.

| | |
|--|------------|
| 8. Conclusions | p. 146 |
| 8.1. Sur le futur du catalan à Perpignan | p. 146-151 |
| 8.2. Résumé en allemand | p. 151-153 |
| Annexes | |
| Questionnaire d'entretien | p. 154 |
| Bibliographie | p. 155-158 |
| Curriculum Vitae | p. 159-160 |

0. Brève introduction à la *Catalunya Nord*

Située à l'extrémité sud-ouest de la France, la Catalogne Nord est une région fertile dotée d'un riche patrimoine historique et culturel. Elle est entourée par l'Andorre à l'ouest, le département de l'Ariège et les Pyrénées parmi lesquelles trône l'emblématique Canigou, mont qui est un symbole majeur, représentant la « catalanité » de la région. La Catalogne du Nord est également bordée par la mer méditerranée à l'est, qui fait la frontière avec la Catalogne Sud et le département de l'Aude au nord.

Cette région frontalière entre l'Espagne et la France a connu de nombreux courants migratoires, de multiples changements de souverains et a été définitivement annexé au royaume de France en 1659.

Elle correspond au département des Pyrénées-Orientales qui fait partie de la région du Roussillon-Languedoc et s'étendent sur l'ancienne province du Roussillon (le Roussillon, la Cerdagne, le Conflent, le Vallespir et le Capcir originellement catalanophones ainsi que le territoire des Fenouillèdes, seul territoire du département de culture languedocienne et de langue occitane¹) avec une superficie de 4 116 km². Jusqu'à nos jours, et avant comme après le déclin de la dictature en Espagne, cette région transfrontalière relie les deux populations nord et sud catalanes par des liens familiaux, sociaux, linguistiques, commerciaux et économiques qui se confirment et se reflètent nouvellement dans l'Europe des espaces transfrontaliers.

En 2008, la population totale aux Pyrénées-Orientales s'élève à 441 387 habitants. De même que dans l'ensemble du département, l'immigration majoritairement jeune représente un frein naturel au vieillissement de la population. Depuis le XIX^{ème} siècle, l'émigration de nombreux jeunes roussillonnais vers le nord et dans la capitale ainsi que l'immigration accrue dans les années soixante et qui n'a pas cessé depuis, ont contribué à l'expansion de sa structure démographique.²

La ville de Perpignan, chef-lieu du département, située à 30 km de la frontière espagnole, est la plus grande agglomération avec 197 400 habitants, selon un recensement de l'INSEE en 2005. C'est une ville attractive et dynamique avec une population plus jeune légèrement en hausse comparée au reste du département. Elle représente aussi un

¹ <http://fr.wikipedia.org/wiki/Pyr%C3%A9n%C3%A9s-Orientales> (consulté le 14/12/11)

² Sagnes, Jean, 1999, p. 321...

« niveau de qualification plus élevé, »³ et dispose d'une Université pluridisciplinaire avec 8 773 étudiants selon un « rapport d'évaluation » de 2003.⁴

D'autres villes importantes de plus de 10 000 habitants sont Canet-en-Roussillon, Saint-Estève et Argelès-sur-Mer. Les villages de Saint-Cyprien, Rivesaltes, Saint-Laurent-de-la-Salanque, Bompas, Cabestany, Thuir, Céret, Elne et Prades dénombrent entre 7.000 et 10.000 habitants.

Un climat doux avec en moyenne 300 jours ensoleillés par an et un paysage splendide offrant à la fois accès à des nombreux itinéraires en montagne et stations balnéaires pittoresques avec des plages calmes en bord de mer, favorisent non seulement l'exploitation agricole de la région (l'arboriculture, le maraîchage et la viticulture), mais attire aussi nombre de touristes. Un important mouvement de saisonniers contribue d'avantage à la création d'emploi et apporte un contrepoids au vieillissement de la région qui figure parmi les destinations les plus sollicitées des retraités pour les résidences secondaires. De fait, les « personnes de 60 ans et plus représentent 28 % des habitants, alors que 23 % ont moins de 20 ans. »⁵

Malgré son attractivité touristique, ce sont l'industrie et la construction qui représentent les deux sources de revenus les plus élevées du département.

Une situation d'emploi difficile dans l'ensemble de la région se reflète dans le produit intérieur brut, celui-ci étant le plus bas de France. Le nombre d'emploi est trop faible en comparaison à la densité de population. En effet, en 2010 le taux de chômage s'élevait à 12,5 % dans la région Languedoc-Roussillon. « Près d'un Languedocien sur cinq vit dans un ménage en dessous du seuil de pauvreté », selon l'INSEE.

De multiples projets économiques transfrontaliers sont censés relancer l'économie et créer des emplois. La région frontalière du département Roussillon-Languedoc réclame son appartenance à l'aire catalane non seulement au niveau culturel et linguistique, mais aussi économique. Beaucoup d'espoirs sont associées à la mise en service de la ligne de TGV reliant Barcelona à Perpignan et par la suite aussi à Montpellier.

³ <http://www.insee.fr/fr/ppp/bases-de-donnees/donnees-detaillees/duicq/uu.asp?reg=91&uu=66601> (consulté le 14/12/11)

⁴ L'Université de Perpignan, Rapport d'évaluation, 2003, effectué par le CNR (Comité national d'évaluation) sur https://www.cne-evaluation.fr/fr/publication/som_publici.htm (consulté le 28/08/11)

⁵ <http://www.insee.fr/fr/ppp/bases-de-donnees/donnees-detaillees/duicq/uu.asp?reg=91&uu=66601> (consulté le 14/12/11)

L'accent est souvent mis sur l'appartenance culturelle et linguistique à l'aire catalane faisant un lien entre la Catalogne espagnole et française. Ceci se reflète d'un côté dans une orientation vers le sud à niveau économique et de l'autre dans l'importance grandissante tant de la population que des instances publiques concédée à la fois sauvegarde de la langue catalane dans la région et au maintien du patrimoine culturel. Ceci ce fait notamment à travers les établissements scolaires et universitaires offrant des cours en langue et culture catalane.

Vu que nous allons focaliser nos recherches à Perpignan sur le statu quo et les futures perspectives de l'enseignement du catalan dans l'éducation, voici un extrait du « bulletin officielle » de 2007 résumant des faits intéressants sur la langue catalane :

En France, dans le département des Pyrénées-Orientales, le catalan qui est enseigné de la maternelle à l'université est aussi une langue d'enseignement. Dans les écoles publiques, les classes bilingues fonctionnent selon la parité horaire hebdomadaire entre le français et la langue régionale. De plus, le catalan est la langue officielle de l'Andorre, état membre de l'ONU ; en Espagne, elle est langue *co-officielle* (Catalogne, Baléares, Valence) ou *reconnue* (Aragon) ; en Italie, langue *protégée* (ville d'Alghero). Le catalan est une langue unitaire avec de faibles variations dialectales vivantes ; la variante septentrionale (*rossellonès*) concerne pleinement le Roussillon, le Conflent, le Capcir et le bas Vallespir ; le haut Vallespir et la Cerdagne ont quelques caractéristiques divergentes. La langue catalane, disposant d'une académie centenaire (*Institut d'Estudis Catalans*) qui fixe les normes de la langue standard, concerne un territoire peuplé de près de 13 millions d'Européens dont 8,5 millions sont capables de la parler, tous au moins bilingues. Le catalan est enseigné dans plus de 90 universités hors de son domaine linguistique, soit près de 30 pays sur les cinq continents. Le catalan est un cas unique parmi les langues minoritaires de par son statut, sa démographie, sa situation sociolinguistique, son bagage linguistique et sa tradition culturelle et littéraire (plus de 1200 auteurs vivants).⁶

I.

1. Aspects historiques des Pays Catalans

Il est impossible de comprendre la problématique de la survie de la langue et culture catalanes au sein de la République Française et de sa transmission à travers l'éducation nationale sans aborder la question historique. Ainsi, il nous semble prépondérant d'expliquer les différentes étapes historiques qui ont conduit à la situation politique actuelle concernant les langues dites régionales en France et d'examiner plus concrètement celle de l'aire catalane.

⁶ <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs10/default.htm> (consulté le 15/12/11)

1.1. Du Comté de Barcelone aux Pyrénées-Orientales

En premier lieu, il convient de consacrer quelques lignes aux différentes dénominations utilisées pour l'actuel département des Pyrénées-Orientales situé dans la région Languedoc-Roussillon et en territoire de langue et culture catalanes et occitanes.

Le terme de *Països Catalans* désigne les Communautés Autonomes de Catalogne et de Valence, une petite partie de l'Aragon (*la Franja de Ponent*), les Îles Baléares en territoire espagnol, l'état d'Andorre, la ville d'Alghero en Sardaigne (Italie) ainsi que la majeure partie des Pyrénées-Orientales en France.

L'histoire des actuelles régions de Catalogne Sud et Nord, qui assistèrent de nombreux flux de peuples jusqu'au Moyen-Âge, est particulièrement mouvementée. En effet, jusqu'à la fin du XVII^{ème} siècle, le territoire constitue un véritable champ de bataille où les couronnes ibériques et françaises s'affrontent continuellement.

Ses limites géographiques actuelles remontent à la signature du Traité des Pyrénées sous Louis XI et Philippe IV en 1635 et qui a comme conséquence l'annexion de l'ancienne partie du *Principat* de Barcelone au royaume de France. Les Français s'étaient munis de connaissances bien fondées sur les anciennes délimitations romaines et grecques, afin d'obtenir, lors de la signature dudit traité, son rattachement dans la plus grande extension possible. Lors de cette annexion, il s'agit des *Comarques Catalans* suivants : les Comtés de Roussillon, de Cerdagne, de Conflent et de Vallespir (voir 1.2.).

Actuellement le Languedoc-Roussillon en tant qu'entité administrative française est une des vingt-sept régions françaises issues de la loi sur la décentralisation de 1982 et regroupe les départements suivants : l'Aude, l'Hérault, Gard, la Lozère et les Pyrénées-Orientales.

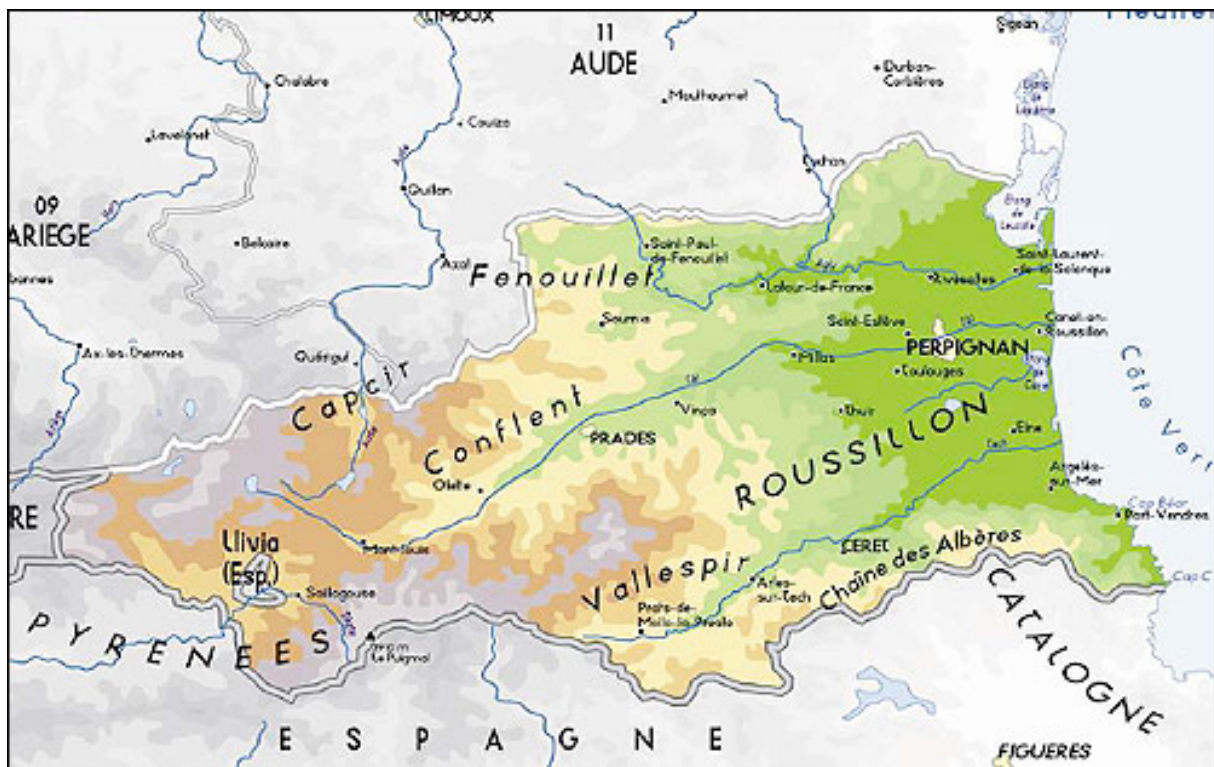
La relation des chefs-lieux de la région, Montpellier, et du département des Pyrénées-Orientales, Perpignan, est souvent concurrentielle tant sur le plan économique qu'administratif. De plus, seul le département des Pyrénées-Orientales n'est pas issu de la sphère linguistique et culturelle occitane.

L'appellation de Languedoc reliant deux entités historiques différentes ne se vit pas approuvée par l'ensemble de la population concernée. Afin de ne pas se heurter aux réticences de la population franco-catalane, les autorités décidèrent donc d'y rajouter le terme de « Roussillon ».

Per raons d'estètica, de sonoritat de la denominació i sobretot per tal de satisfer els Catalans que no havien vist amb bon ulls que se'ls integrés en aqueixa nova demarcació i encara més que se'ls

assimilés als « gavatxos »⁷ del Llenguadoc, se va afegir finalment la part « rossellonesa » a la denominació.⁸

Les Pyrénées-Orientales font partie d'un des 83 départements originaux (actuellement leur nombre s'élève à 101) issus de la loi du 26 février 1790. Cette homogénéisation de la France résulte de l'esprit et de la pensée de la Révolution Française. Le centralisme voulut diviser les différentes régions de la France afin de mieux les administrer. A travers un découpage administratif, les révolutionnaires voulant obtenir l'élimination des langues, des identités historiques et culturelles dans les différentes régions du pays. Les nouvelles entités furent dotées de noms renvoyant à des spécificités géographiques plutôt qu'à des attaches historiques, comme c'est le cas des Pyrénées-Orientales.



Tab. 1) Carte du Département Pyrénées-Orientales (66)⁹

Le département des Pyrénées-Orientales regroupe ainsi la haute Cerdagne, le Conflent, le Vallespir et le Capcir, ainsi que le Fenouillèdes, seul territoire qui fut intégré au royaume français avec le traité de Corbeil de 1258 sous Louis IX et Jacques Ier d'Aragon et dont la langue historique est l'occitan. « Aquest afegitó correspon a un territori occitanòfon que no pertanyia pas al Principat de Catalunya, ni a la Corona catalano-

⁷ Ce terme renvoie aux Languedociens qualifiés d'« étrangers llenguadocià. »

⁸ Baylac-Ferrer, Alà, 2009, p. 44

⁹ *TopoGuides, Les Pyénées-Orientales... à pied*, Collectif @ Fédération Française de Randonnée Pédestre 2011

aragonesa, al menys si no remuntem fins al segle XII.»¹⁰ La division administrative qu'ont effectuée les bureaucrates parisiens ne respecte donc pas les réalités linguistiques et historiques.



Tab. 2) Plan du département Pyrénées-Orientales du Conseil Général, designé par Joan Becat.

Malgré les tentatives d'instaurer des termes officiels neutres, plusieurs appellations employées tant pour qualifier la région ou le département que pour définir la variante dialectale catalane que l'on y parle peuvent prêter à confusion. Elles ne sont pas toujours exemptes de références politiques ou historiques et ont souvent été accompagnées d'intenses discussions dans le passé récent.

La variante dialectale catalane parlée dans la partie catalane du département Pyrénées-Orientales s'appelle communément *el català rossellonès* et dans une moindre mesure *el català septentrional*. La référence au territoire français de culture et langue catalanes se fait par les appellations de *Catalunya Nord*, *Catalunya francesa*, *Roussilló* ou encore *els*

¹⁰ Baylac-Ferrer, Alà, 2009, p. 48. « De fet, el Fenolhedès és distribuït entre 27 municipis inclosos al departament dels Pirineus-Orientals (Catalunya Nord), i vuit altres que romanen al departament de l'Auda. »

*Comarques*¹¹ se référant aux entités administratives datant de la période historique avant la signature du Traité des Pyrénées. Le terme de *Catalunya Nord* n'existe que depuis les années soixante-dix et est aujourd'hui bien accepté par la population, des deux côtés de la frontière.

Si s'ha creat aquest denominació, és perquè neix la necessitat de requalificar la imatge i la representació d'un territori que no tenia cap nom històric ni que correspongués a la seua identitat, i que estava passant per un procés d'afrancesament intens.¹²

La *Catalunya francesa* correspond aux terres catalanes situées en France, une entité territoriale qui n'existait guère avant son rattachement à la France. Les termes de *Roussilló* et *Catalunya francesa*, sont quant à eux moins employés, car ils dénotent une idéologie pro-française, idéologie qui n'est pas partagée par toute la communauté linguistique du territoire. Surtout le terme de *Roussilló* reste ambiguë et restrictif dans la mesure où il fait référence au territoire annexé en 1635 sous le nom de « Comté et vigueries de Roussillon et sous-viguerie du Vallespir, Comté de Conflent et partie du Comté du Cerdagne » où le Roussillon a une position dominante en termes de superficie, d'habitants et de capitale vis-à-vis des régions voisines.¹³ Il est employé par des groupes folkloristes et anti-catalanistes et ne bénéficie pas d'une acceptation générale.

Si l'on parle de *Catalunya Nord* aujourd'hui, c'est que l'on se réfère aux limites administratives du département des Pyrénées-Orientales, à l'exception de la partie historiquement occitane. Le terme de *Comarques* (ou Comtés) auquel nous revenons fréquemment en parlant du Traité des Pyrénées, ne se réfère qu'à l'entité historique et territoriale de l'époque. Dans la prochaine partie, nous allons employer ce terme en référence à sa dimension historique.

1.2. Le Traité des Pyrénées (1659)

De par son histoire récente, la Catalogne Nord est, aujourd'hui, amenée à s'interroger sur son identité et sur son statut précaire en tant que « communauté sociolinguistique minoritaire » au sein d'une République française toujours hégémonique, ainsi que sur son futur économique, étant située dans l'espace transfrontalier franco-espagnol. Pour

¹¹ C'est essentiellement l'historienne Alicia Marcet i Juncosa qui parle de *Comarques*, une appellation qui est issue des archives historiques départementales, même si elle ne désigne pas les limites actuelles du territoire. Baylac-Ferrer, Alà, 2009, p. 45

¹² Baylac-Ferrer, Alà, 2009, p. 37

¹³ Cf. Baylac-Ferrer, Alà, 2009, p. 37

ne pas se perdre au fil de l'histoire, nous remonterons jusqu'aux événements marquants du Traité des Pyrénées (1659), lui même précédé par la guerre de trente ans et plusieurs années turbulentes, qui définiront ce que sont les actuelles frontières politiques et géographiques du département du Languedoc-Roussillon.

Plusieurs facteurs ont joué un rôle déterminant : Lorsque Jean II, le roi d'Aragon, meurt en 1479 et que son fils Ferdinand II marié à l'*infante* Isabelle de Castille, lui succède, le royaume de Catalogne-Aragon se voit dépourvu d'une série de privilèges dont va dorénavant bénéficier la Castille. Celle-ci alors en train de s'approprier les matières premières en provenance des colonies d'outre-mer, s'enrichie plus que jamais dans son histoire. Même si les deux États ne s'unissent ni sur le plan politique, ni administratif, ce mariage des Rois Catholiques jette les bases du déclin de l'État Catalan, doté d'un système institutionnel remontant au XIII^{ème} siècle et se basant sur une « souveraineté pactisée »¹⁴, peu apte à l'implantation d'une politique absolutiste que poursuit Ferdinand II. Dans le but de préparer sa future incorporation au royaume de Castille, plusieurs changements institutionnels sont menés à terme afin d'affaiblir le *Principat de Catalunya* et les Comtés, malgré l'opposition de sa population.

En commençant par une stricte surveillance de la *Generalitat* et du gouvernement catalan, l'instauration de l'Inquisition en 1487 vise par la suite à s'approprier les biens des familles juives. S'en suit une réforme politique qui autorise le roi à nommer les trois députés de la *Generalitat (Diputació del General)* ainsi que la création du Conseil d'Aragon, dorénavant chargé des affaires relatives à la Catalogne, Aragon et Valence. Dans ce système de « l'insaculation » et de « l'extraction » (mis en place à partir de 1498) qui consiste en un tirage au sort permettant d'élire les fonctionnaires de la municipalité ou de l'État, le roi se fait représenter par un vice-roi qu'il nomme lui-même. En créant des inégalités fortes, il réussit à semer le désaccord entre les différents *braços* des *Corts* et à ébranler ainsi les piliers du système participatif propre à la Catalogne.¹⁵

Le XVI^{ème} siècle commence avec un transfert de pouvoir significatif de la maison de Trastamare à la maison de Habsbourg avec Charles Ier. Celui-ci est le roi de Castille à partir de 1516 et après la mort de son grand-père maternel, Ferdinand II, le dernier Trastamare, également roi d'Aragon. À partir de 1620 il devint, de plus, l'empereur du Sainte Empire Romain Germanique sous le nom de Charles Quint.

¹⁴ Cf. <http://www20.gencat.cat> : L'État catalan. Les institutions. *Cort General* et *Diputació del General* (ou *Generalitat*).

¹⁵ Cf. Marcet i Juncosa, 1994, p. 107-109

En ce début de siècle, les Pays Catalans connaissent une véritable période de crise. En effet, ils subissent un déclin démographique suite aux guerres territoriales qui opposent à maintes reprises les couronnes ibériques et françaises et provoquent des sièges et pillages réguliers. S'y rajoutent des problèmes économiques, résultat d'une part de la pression d'une Castille qui maintient sa position de monopole dans les relations commerciales avec l'Amérique, et d'autre part, d'une France où le règne de Louis XVI favorise industriels et commerçants alors que l'activité économique des Comtés est en train de se réduire à l'agriculture.¹⁶ En outre, le centralisme castillan prend de plus en plus forme et nuit dans une mesure proportionnelle à la partie française des Pays Catalans.

La politique centraliste de Philippe II, fils de Charles Ier, favorise enfin l'apparition de *bandolers* qui ébranlent la totalité des pays méditerranéens. Ce phénomène affecte surtout la Catalogne pour être une région de passage du métal américain à destination de Gênes, où les banquiers – désignés par le roi castillan à gérer marchandises et affaires financières - travaillent au détriment des Catalans. En même temps se produisent les incursions de Huguenots qui sont eux aussi de provenance gasconne, ce qui fait que les Comtés subissent non seulement les brigandages de bandits, mais aussi les abus des soldats castillans qu'ils doivent régulièrement héberger. Ces derniers ne se gênent guère de piller les familles catalanes forcées de les nourrir et loger.

El malestar es manifestava a través del bandolerisme (la Cerdanya és terra de bandolers) i a través de sollevaments i avalots contra el «mal govern» i al crit de «Visca la terra». Al final del segle xvi, s'iniciaren dos moviments contraris: d'una banda, la davallada de l'economia castellana al mateix temps que creixia el desordre polític (és el temps dels validos i dels reis incapaços Felip III i Felip IV), i, de l'altra, un cert redreçament de la situació catalana.¹⁷

Ce redressement économique se produit surtout dans le *Principat* de Barcelone, n'ayant pas souffert d'un déclin démographique et industriel comme le Roussillon et la Cerdagne. Avec l'avènement au pouvoir de Philippe IV (1621-1665) et du gouvernement du *valido*, le comte-duc d'Olivares en Catalogne, la situation devient plus paradoxale encore : bien que le *Principat* et les Comtés aient systématiquement été tenus à l'écart des affaires de Madrid, ceux-ci sont sollicités à l'heure de financer les dépenses guerrières et de remplir les caisses vides de Castille. De fait, Philippe III avait déjà exigé « le paiement rétroactif depuis 1599 » de taxes surélevés en Catalogne, ce qui suscite la résistance générale des

¹⁶ Cf. Marcet i Juncosa, 1994, p. 110-111

¹⁷ <http://arrels.free.fr/QUISOM/HISTORIA.HTM> (consulté le 29 juillet, 2011) : Associació Arrels (1992): *Qui sem els catalans del Nord*, Perpinyà: Associació Arrels.

organes politiques catalans. En outre, naissent des tendances séparatistes dans une partie de la bourgeoisie roussillonnaise, lasse des inégalités entre Barcelone et Perpignan. Perpignan, une ville qui a déjà du payer cher tout au long des siècles, tant sa loyauté au roi de Castille que son emplacement naturel à la frontière française.

Il est intéressant de souligner qu'au moment même où les Barcelonais luttent contre le centralisme madrilène, les Perpignanais s'élèvent contre le centralisme barcelonais et accusent Barcelona de monopoliser les ressources économique et financière pour son seul profit, tandis que les dépenses (entre autres celles occasionnées par la défense de la frontière), restent à la charge des autorités locales: lorsqu'en 1597 les Français font une incursion dans les Comtés, le Principat ne fait rien pour leur venir en aide.¹⁸

A partir de 1618, la Guerre de Trente Ans ébranle l'Europe, dont les maisons des Habsbourg de Vienne et d'Espagne ainsi que la maison des Bourbons de France se disputent l'hégémonie, sous couvert de guerre de religion.

Les Comtés essayent de limiter leur participation guerrière à la seule défense de leur sol jusqu'au moment de la déclaration de guerre de la France « protestante » à l'Espagne « catholique ». En 1635 celles-ci se voient donc, de nouveau, forcées de défendre leur territoire. De plus, une nouvelle épidémie de peste vient ravager la population, à laquelle s'ajoutent des pertes importantes de récoltes. Il paraît outrageux aux Catalans que l'appel royal à la réunion des *Corts* se fasse avec un retard significatif, alors que la Constitution Catalane les y oblige avant de prendre la commande des troupes. De plus, Olivares rend les Catalans responsables des défaites militaires contre les Français et fait publier deux pragmatiques qui visent à les affaiblir d'avantage : non seulement il exige une somme importante d'argent en guise de contribution à la guerre, mais aussi « une taxe spéciale de séjour » pour tous les Français résidant en terre catalane.

Pendant que Pau Claris, président de la *Generalitat* et Francesc de Tamarit, député de la noblesse s'opposent ouvertement à la politique de Madrid, de nombreux paysans exaltés commencent à prendre leur propre défense. Souvent les *bandolers* afin de participer aux combats, se mettent du côté du *sometent*, une sorte de milice villageoise formée par les habitants de la région frontalière pyrénéenne. Les *sometents* disposent du droit de posséder des armes afin de se défendre et de protéger leur bétail contre toute sorte de menace. Il s'agit d'un droit très ancien ancré dans les *Usatges* de Barcelone ainsi que dans les coutumes de Perpignan.¹⁹ Sous le commandement de Tamarit, les milices du *sometent* combattent, de plus, à côtés des *tercios* – les unités d'infanterie espagnoles.

¹⁸ Marcet i Juncosa, 1994, p. 117

¹⁹ Cf. Desplat, Christian, 2002, p. 220

Leur but est de repousser les Français et de regagner les châteaux de Salses qui, comme tant d'autres points de défense, a été fortifié sous l'ordre du roi de Castille.

Lors de ces nouveaux stationnements des troupes royales dans les Comtés, la population locale subit encore de multiples exactions et actes de violence de la part des *tercios* qui sont épuisés à force d'enchaîner les combats. En compensation d'une solde absente, ils reçoivent « carte blanche » pour se dévouer comme bon leur semble, ce qui entraîne des pillages, viols, assassinats, profanations ainsi que des incendies de sanctuaires et de lieux saints.²⁰ Pour Olivares ces excès sont considérés comme des sanctions légitimes pour les Catalans en vue de leurs réticences devant la politique impérialiste ainsi qu'au financement et soutien militaire de Castille. Il est aussi connu « que les commandants ont une fâcheuse propension à confondre les finances des régiments et les leurs et que la gabegie règne à tous les niveaux. »²¹

Au cours de la guerre de *Segadors* (1640-1652) qui provoque la rupture définitive avec la monarchie espagnole, le vice-roi du *Principat*, le comte de Santa Coloma, est assassiné par les insurgés alors qu'il essaye de fuir. Faucheurs, paysans armés et finalement une partie de la population urbaine se joignent aux soulèvements contre les autorités royales. « La tension est palpable au sein des institutions et dans la population, lasse de la pression fiscale et des abus commis par les soldats qu'elle est contrainte de loger. »²²

Après l'assassinat du vice-roi de la Catalogne, Philippe IV désigne le duc Enric de Cardona comme son successeur, un homme de bonne réputation, issu de la haute noblesse catalane, qui est – fait rassurant pour le roi et Olivares – déjà dans un stade de « castillanisation » avancée. Néanmoins et au fort mécontentement de Castille, celui-ci procède sans délais à prendre des mesures contre les troupes hispaniques dépravées et à les attaquer en justice avant de mourir subitement en 1640.

À ce moment, les négociations entre le cardinal Richelieu et Pau Claris sont déjà en cours et aboutissent à un protectorat des Pays Catalans sous Louis XIII, roi de France et de Navarre. Un an plus tard, après la mort probablement provoquée de Pau Claris, les relations entre le roi d'Espagne et les Catalans se sont détériorées à un tel point que les Catalans proposent au roi de France de devenir le nouveau comte de Barcelone, de Roussillon et de Cerdagne sous réserve qu'il s'agisse d'une « union personnelle ». Ceci devait empêcher que l'on procède à une annexion du territoire catalan. Le roi de France

²⁰ Cf. Marcet i Juncosa, 1994, p. 118-119

²¹ Sagnes, Jean [éd.], 1999, p. 173

²² www20.gencat.cat (consulté le 05/08/11)

prête officiellement serment de respecter les Constitutions, mais très vite des doutes sur la véritable intention française commencent à se manifester. S'ensuit un siège terrible de la ville de Perpignan, abritant toujours des troupes castillanes, par les troupes françaises. Afin de forcer à la reddition, la cité va être réduite à la famine jusqu'à l'abandon des garnisons. Les forces armées sont autorisées à rentrer au *Principat* encouragée par à une amnistie générale, rendant, par conséquent, également les forteresses de Cotlliure et Salses. Il s'agit d'un siège si terrifiant qu'il restera pour longtemps graver dans la mémoire collective catalane.²³

Après les décès consécutifs de Richelieu et du roi Louis XIII, on note des tentatives de récupération des territoires occupés. L'avancée des troupes commandées par Juan José d'Autriche, fils bâtard de Philippe IV, préparant la prise de Barcelone de 1652, entraîne une migration importante des partisans français. Au même moment, une nouvelle épidémie de peste décime une énorme partie de la population.

Dans le Roussillon, on essaye en vain de faire revivre les organes politiques de la Catalogne, pendant que les négociations de paix autour de la répartition du territoire sont en train de se concrétiser au travers du fameux « Traité des Pyrénées », où les autorités catalanes ne sont même plus représentées.

Les deux cours [français et espagnol] ont un tel mépris pour les Catalans qu'elles n'informent officiellement les autorités barcelonaises de la signature du traité que trois mois après qu'elle ait eu lieu, en février 1660.²⁴

Outre les questions territoriales, les couronnes ibériques et françaises conviennent du mariage de Louis XIV, roi de France, et de l'Infante Marie-Thérèse, fille de Philippe IV.

Fondant leur argumentation sur les écrits de géographes de l'Antiquité, grecs et romains, jouant sur les changements des limites des seigneuries médiévales, menaçant de rompre les négociations et surtout de ne pas célébrer le mariage royal, marchandant d'une manière éhontée, les ministres Mazarin et don Luis de Haro signent, le 31 mai 1660, la mouture définitive de l'article 42 du traité : la France annexe le Roussillon et le Vallespir avec Banyuls de la Marenda, le Conflent, le Capcir et une partie de la Cerdagne, c'est à dire la vallée du Querol (Carol) et les terres jouxtant le Conflent et le Capcir, en tout 33 villages.²⁵

Une nouvelle conférence en 1660 fut encore nécessaire afin de désigner les villages à annexer les « Pays adjacents de Cerdagne » (trente-trois villages au total).²⁶ Fait est que le « Traité des Pyrénées » dont il est question ici, déterminera par la suite la future histoire de la partie française des anciens Comtés.

²³ Cf. Sagnes, Jean [éd.], 1999, p. 177-179, Cf. Marcet i Juncosa, 1994, p. 122-124

²⁴ Marcet i Juncosa, 1994, p. 126

²⁵ Marcet i Juncosa, 1994, p. 126

²⁶ Marcet i Juncosa, 1994, p. 127

Contrairement aux membres des parlements provinciaux, ceux du Conseil Souverain de la nouvelle province du Roussillon, allaient par la suite être nommés directement par le roi qui, afin d'éviter le problème linguistique, élit de préférence des Catalans favorables aux autorités françaises, les premiers étant des « juristes réfugiés du *Principat*. »²⁷ Ce Conseil nouvellement constitué, était chargé « d'enregistrer les textes législatifs, et surtout de rendre justice au nom du roi, [en plus de disposer de] compétences en matière fiscale et ecclésiastique. »²⁸ En total, le « Conseil Souverain » dans sa fonction de nouvel « organe de répression » devait

[...] de sa création à la Révolution française, [...] être l'agent le plus efficace de la centralisation et de la francisation. Bien entendu, on ne devait plus jamais convoquer les *Corts*.²⁹

Ne seront respectées que les lois catalanes qui ne s'opposeraient pas à la législation française. De plus, les autorités françaises imposent un nouveau système de fiscalité au nouveau territoire qualifié de « province étrangère. »³⁰ Pour résumer, « [Il] n'y eut plus de place pour des corps intermédiaires qui exerçaient une fonction régulatrice de délibération et d'expression. »³¹

Même si l'annexion de la Catalogne Nord par le royaume français restera définitif pour ce qui est de la délimitation actuelle, ceci ne signifie pas pour autant la fin des conflits guerriers qui continueront incessamment de s'abattre sur la région. Dans un premier temps celle-ci connaît d'abondantes migrations et un important transfert de propriétés et de confiscations de biens des vaincus, « [...] moyen rapide et peu coûteux pour récompenser des fidélités et s'assurer le contrôle de seigneuries importantes ou de bénéfiques par personnes interposées. »³²

Après dix ans d'insécurité, le Roussillon sera encore éprouvé par la révolte des *Angelets de la Terra*, un mouvement de résistance de la population locale suite à l'introduction de la taxe du sel de 1667, appelée la *gabelle*. Des regroupements de fermiers combattent les autorités françaises pendant une durée exceptionnelle de 10 ans et en sortent victorieux, profitant de la situation précaire d'une France qui s'oppose de nouveau à l'Espagne dans la Guerre de Dévolution (1667-1668).

²⁷ Marcet i Juncosa, 1994, p. 131

²⁸ Sagnes, Jean [éd.], 1999, p. 183

²⁹ *ibid.*

³⁰ Cf. Sagnes, Jean [éd.], 1999, p. 181-183, Cf. Marcet i Juncosa, 1994, p. 125-126

³¹ Sagnes, Jean [éd.], 1999, p. 221

³² Sagnes, Jean [éd.], 1999, p. 223

Quand les deux royaumes négocient un possible échange des Flandres et des Comtés au début de la guerre de Hollande (1672-1678) peu de temps après, c'est le manque d'attachement espagnol aux anciens Comtés qui fait échouer la transaction – au grand mécontentement des Catalans. De même échouent plusieurs tentatives de conspirations qui visaient de rendre les Comtés à l'Espagne.³³

Néanmoins, mis à part des affrontements entre le pouvoir et le peuple, le Roussillon a pu garder un statut singulier au sein de l'État français.

Louis XIII, par le traité de Péronne en 1625, puis Louis XIV, par le traité des Pyrénées en 1659, avaient solennellement juré de respecter les particularismes locaux et les immémoriales franchises de leurs nouveaux sujets. [...] L'autonomie juridique, fiscale, militaire, religieuse et linguistique de ce petit coin de terre catalane demeurait [cependant] très réelle à l'aube des grands ébranlements révolutionnaires.³⁴

1.3. La « catalanité » du Roussillon d'antan

Au XVI^{ème} siècle on peut observer tant des manifestations d'hispanité comme de « catalanité » au sein de la population roussillonnaise, qui remontent d'un rejet commun de l'ennemi français et s'expriment par une ambiance imprégnée d'une certaine francophobie.³⁵

L'hispanité des Comtés se situe notamment du côté ecclésiastique, dans sa majorité castillane, comme ce fut le cas à Perpignan. Elle s'exprime notamment par la vénération de nombreux saints originaires des différentes régions espagnoles, tel que Jacques de Compostelle, au Roussillon où se célèbrent également diverses festivités hispaniques comme la procession de *la Sanch*, initiée par un dominicain valencien³⁶

De la monarchie à la République, les serviteurs de l'État ressassent les mêmes griefs depuis Louvois qui voulait en 1665 « éloigner de Perpignan tout ce qui pouvait contribuer à remettre en mémoire des habitants les mœurs et le langage des Espagnols ».³⁷

La francophobie naît au XV^{ème} siècle, avant même de l'annexion au royaume de France. De fait, les Comtés devinrent « moneda de canvi en els afers de la guerra civil catalana »³⁸ qui opposa les troupes espagnoles et françaises à maintes reprises.

Lorsque le roi d'Aragon Jean II, appelé « Sans Foi », emprunte la somme de 300.000 écus (régulé dans le contrat de Bayonne en 1662) afin de s'assurer le soutien du roi de France,

³³ Cf. Marcet i Juncosa, 1994, p. 136-138

³⁴ Brunet, Michel, 1989, p.7

³⁵ Cf. Camps et Heusch, 1997, p. 205-213

³⁶ Cf. Camps et Heusch, 1997, p. 205-206

³⁷ Ayats, Alain (A.), 1997, p. 206

³⁸ Checa, Oscar Jané, 2001, p. 107

Louis XI, celui-ci obtient en gage les revenus des Comtés du Roussillon et de Cerdagne. Lorsque le *Principat* se révolte contre Juan II en 1663, Louis XI en profite pour assiéger Perpignan. L'occupation dure dix ans et débouche dans un terrible saccage qui dévaste les terres aux alentours de Perpignan, dont la population affamée va bientôt recevoir le surnom de *menjarates*. « Els mites, les llegendes i les cròniques s'estenen en la descripció de la misèria, la fam i la por que patí la població rossellonesa – i de Perpinyà principalment -. »³⁹

Le traité de Bayonne sera ensuite substitué par le traité de Perpignan, qui permet à Louis XI de nommer un gouverneur général pour la ville de Perpignan, élu parmi dix candidats au choix de Jean II. Selon le « Llibre de Memòries de l'església de Sant Jaume » de Perpignan, les Catalans des Comtés se seraient mis à crier « Aragó! Aragó! » lors de l'entrée de Juan II à Perpignan exprimant leur répugnance vis-à-vis des forces françaises. Mais lorsque Jean II se retire de Perpignan à la mort du roi de Castille, Henri IV, Louis XI en profite en lançant une nouvelle campagne de conquête et occupe à nouveau la ville jusqu'en 1693. La population subit un traumatisme face à cette occupation permanente des Français et se montra d'avantage favorable à un retour au royaume d'Aragon.

Les autorités françaises ne montrèrent guère d'indulgence envers la population roussillonnaise soumise mais ouvertement opposée et hostile vis-à-vis des « intrus ». Effectivement, les Roussillonnais ne rendent la capitale que lorsque « Jean II les y autorise, en leur assurant que leur ville conserverait pour toujours les privilèges et le statut de ville catalano-aragonaise [...]. »⁴⁰

Suite la gravité du siège et le poids de sa longue durée, s'est manifesté un sentiment profondément antifrçais dans la mémoire collective roussillonnaise. Ceci surtout à Perpignan, ville qui recevra le titre de « Fidelíssima » pour sa résistance héroïque face aux troupes françaises.

La crònica brutalitat amb la qual l'exèrcit francès s'introdueix al país, de nou des de 1496 fins a les guerres de religió de França, així com el record de l'ocupació francesa de 1462 a 1493 que acabem de veure, influeixen en la decisió de les autoritats locals i de la població rossellonesa d'oposar-se frontalment a un acord amb el rei de França, Lluís XIII, durant la Guerra dels Segadors. Aquí evidenciem una possible formació identitària col·lectiva en reacció a l'enemic principal que esdevé França. Els seus representants - rei, soldats, habitants, enviats - són la personificació de tots els mals als ulls de la població: lladres i heretges, de comportament brutal.⁴¹

³⁹ Checa, Oscar Jané, 2001, p. 107

⁴⁰ Marcet i Juncosa, 1994, p. 106

⁴¹ Checa, Oscar Jané, 2001, p. 109

Toutes ces cruautés ne font donc que renforcer la « catalanité » roussillonnaise qui – outre les liens historiques ou encore l’usage commun de la langue vernaculaire – se poursuit jusqu’à la Révolution et au-delà et « se transmet de génération en génération ». ⁴²

A la veille du rattachement des Comtés à la France, la guerre des *Segadors* oppose les Comtés au *Principat* au plein milieu d’un nouveau conflit armé entre l’Espagne et la France. Cette guerre interne aurait facilité l’occupation des Comtés, si Richelieu n’avait pas déjà négocié leur rattachement avec le président de la *Generalitat*, Pau Claris. Comme nous l’avons vu au chapitre précédent, le ministre tira profit de ce soulèvement interne afin de faire valoir des droits territoriaux sur les Comtés.

Les historiens relatent que les relations entre le *Principat* et les Comtés se détériorèrent à tel point que les Catalans des Comtés tombèrent dans une forme de léthargie et résignation ce qui fit que les Français purent négocier l’annexion définitive face à une population ne sachant plus à qui s’en tenir. « [...] Ils ont été tellement traumatisés par les années de guerre et par les conditions de la paix qu’ils sont comme anesthésiés. » ⁴³ Néanmoins les relations étroites entretenues au fil des siècles avec le sud, les échanges et liens économiques, culturels et linguistiques ainsi que le regret de l’autonomie des institutions traditionnellement catalanes, font que la région réclame sa « catalanité » encore longtemps après son annexion tout en étant dans une relation imprégnée d’ambigüité avec les autorités françaises.

II.

2. La politique de langue(s) en France

La position qu’occupe la France par rapport à la politique linguistique de l’Union Européenne, se distingue par son caractère ambigu. Loin de reconnaître officiellement les langues autochtones de certaines régions françaises, elle leur a concédé certains droits comme celui d’être enseigné dans des établissements scolaires, toujours dans un cadre limité. De nombreux défenseurs des langues régionales luttent activement depuis les années soixante-dix non seulement pour leur transmission, mais aussi pour un

⁴² Camps et Heusch, 1997, p. 210

⁴³ Marcet i Juncosa, 1994, p. 133

changement de discours d'une nation française monolingue et mono-culturel longtemps incontesté. Une des principales raisons expliquant cette situation complexe et figée face aux langues régionales se trouve loin dans le passé et nous emmène à prendre en considération les aspects historiques afin de mieux cerner la situation présente.

2.1. La politique linguistique en France : la francisation du catalan avant la Révolution française

Au moment de l'annexion des *Comarques* à la France, plusieurs documents officiels dont l'« Ordonnance générale sur le fait de la justice, police et finances » aujourd'hui connue sous le nom d'« Ordonnance de Villers-Cotterêts » (1539) étaient déjà en vigueur. Seuls les articles 110 et 111 sur les 192 que comptait l'ordonnance furent destinés à la question de la langue dans l'administration. Ils prescrivirent en outre le français comme seule langue à employer lors de la rédaction des textes administratifs. Toutefois il s'agit du premier document officiel qui exprime clairement la volonté de substituer le latin par le français, peut-être même de prévenir la possible concurrence d'autres idiomes parlées dans le royaume.

Cependant le processus de substitution ne fut qu'initié et son objectif ne fut pas atteint tout de suite. Bien souvent on utilisa la langue vernaculaire pour les textes administratifs qui correspondait plus à la réalité sociale de la population que le latin de l'église ou encore la langue de la cour de François Ier.⁴⁴ Néanmoins l'envergure de l'ordonnance fut telle qu'elle écartait toute personne ne maîtrisant ni le français parlé ni écrit de l'accès à l'activité publique.⁴⁵

Lorsque les Comtés furent rattachés à la France, ceux-ci se virent soumis à un processus de francisation qui ne fut achevé qu'au XX^{ème} siècle. A côté de cela, l'annexion à la France ne pouvait pas empêcher toute sorte de commerce et relations économiques que liaient les Comtés au *Principat* dans le passé. S'y rajoutaient les liens sociaux et familiaux auxquels une frontière artificiellement dressée ne put mettre un terme définitif. Ces attaches tant culturelles et familiales que linguistiques et économiques s'exprimaient dans un sentiment de « catalanité », toujours palpable à la veille de la Révolution.

⁴⁴ http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/francophonie/Edit_Villers-Cotterets.htm (consulté le 06/08/11)

⁴⁵ Cf. Marcet i Juncosa, 1994, p. 139

La ferme volonté de garder l'identité culturelle fut étroitement liée à l'emploi de la langue catalane, qui de plus resta langue de communication au Conseil Souverain jusqu'à la fin du XVIIème siècle. Les notaires et prêtres continueront également d'écrire testaments, contrats de mariage ou registres paroissiaux (comme le registre de naissance que les prêtres sont obligés de mener depuis l'Ordonnance de Villers-Cotterêts) en catalan. Les historiens relatent en outre que « la prédication et la catéchèse se font exclusivement en catalan. »⁴⁶

Après l'annexion, les autorités françaises lancèrent des essais de francisation par biais de l'enseignement. Les deux classes de grammaire de la vieille Université Catalane (fondée en 1350) furent rattachées au Collège des Jésuites français créé sous l'ordre royal de 1661 et largement subventionné par le gouvernement français. Bientôt les autorités françaises exigèrent, de plus, l'aménagement de *petites escolles* afin d'y instruire les enfants catalans à la langue et aux coutumes françaises. Les filles en particulier, en tant que futures mères et vecteurs de transmission de la langue, devaient être amenées à apprendre et utiliser le français.

La première école fut créée en 1672, au moment où l'intendant Carlier incita le ministre Louvois à ordonner aux consuls de Perpignan d'ouvrir un tel établissement. L'on y pratiquait, de fait, le bilinguisme français-catalan afin d'instruire les élèves simultanément dans les deux langues en lecture, rédaction de textes et arithmétique. Ensuite l'ordonnance en question était étendue à toute la province où les « écoles royales » devaient accueillir des maîtres « français ». ⁴⁷ Bien que cette entreprise royale s'avérât ambitieuse dans son souci de franciser tous les enfants catalans, obligés de s'y rendre, elle se heurta bien souvent à la mise en pratique.

Dans la plupart des lieux, l'école royale, quand elle fut constituée ne vécut pas : on en resta à l'école latine ; sans doute que l'autorité ne montra aucune ténacité, détournée par d'autres soucis, et surtout parce que obligation et gratuité comportaient des charges financières que ni la monarchie, ni les municipalités n'entendaient supporter.⁴⁸

Le projet de l'école gratuite anticipe de deux siècles les lois de Jules Ferry en 1881-1882 qui introduisirent l'école primaire « obligatoire, laïque et gratuite ». Il se heurtait à des difficultés matérielle et institutionnelle, le système éducatif traditionnel et les

⁴⁶ Marcet i Juncosa, 1994, p. 140

⁴⁷ Sanabre, Josep, 1985, p. 172-173

⁴⁸ http://www.archive.org/stream/lintroductiondel00brunuoft/lintroductiondel00brunuoft_djvu.txt (consulté le 28/08/11)

circonstances sociales n'étant pas ouverts à affronter de tels efforts.⁴⁹ Un frein additionnel à la réussite de l'entreprise royale formaient les écoles traditionnelles et les écoles de grammaires où l'option latin-catalan servait de support à l'apprentissage des élèves pour sa parenté structurelle. Il y avait :

[...] d'una banda, l'escola dels « minyons petits » o « xichs », que es dedicava a l'aprenentatge de la lectura i a vegades de l'escriptura ; d'altra banda, l'escola dels « gramàtics » on s'ensenyava el llatí, un amena de primer cicle de col·legi.⁵⁰

De fait, le maintien du catalan au Roussillon fut assuré par les écoles traditionnelles tout au long du XVIIIème siècle. A l'heure de recruter les professeurs, ce furent les communautés qui optaient pour des maîtres en provenance de régions occitanes voisines dont la langue constituait un lien fort de parenté au catalan.

Par contre, l'enseignement supérieur témoigna d'un succès plus notable. Suite à la publication du décret royal de 1682, l'ensemble des étudiants envisageant une charge publique quelconque se vit contraint d'apprendre le français dans un délai de six mois,

[...] à défaut de quoi ils ne pourront pas exercer de fonction publique ni de profession comme avocat, notaire, médecin, chirurgien, sage-femme, apothicaire, etc. [...] Il n'y a alors plus aucune possibilité de promotion sociale si ce n'est par le biais de la francisation.⁵¹

De plus, à partir de 1688, il fallut maîtriser la lecture et l'écriture du français pour pouvoir entrer à l'Université et posséder d'un certificat de français délivré par les Jésuites.

Par la suite, l'Édit de 1700 interdit l'usage du catalan dans les documents officiels, administratifs et juridiques. Ceci peut être interprété comme une réaction à l'usage toujours très limité du français dans la région annexée et l'influence non négligeable du castillan.

En ce qui concerne le XVIIème siècle, l'église détint un rôle social et de préservation linguistique considérable. Comme elle utilisa la langue du peuple afin de se faire comprendre, elle constitua un véritable lieu de protection pour le catalan. De fait, le clergé occupa une position primordiale dans la résistance à l'assimilation culturelle.

La répartition sociale en catégories est très significative. La première reste le clergé, divisé en haut clergé, généralement français ou francisé, et bas clergé, le plus nombreux, entièrement catalan.⁵²

⁴⁹ Cf. Bernardó, Domènec; Kremnitz, Georg (éd.), 1979, p. 124-125

⁵⁰ Sala, Ramon, 1995, p. 47-48

⁵¹ Marcet i Juncosa, 1994, p. 139

⁵² Marcet i Juncosa, 1994, p. 143

Les membres des *Angelets* étaient souvent directement issus ou de l'église ou des études de théologie. Ainsi les établissements religieux se convertirent souvent en cachettes pour les marchandises devenues objets de « contrebande » lors de l'annexion, comme ce fut le cas du sel, un des produits traditionnels des commerçants du *Principat* et des Comtés.

En général, l'église des Comtés gardait des liens très forts avec le *Principat*. « Quelques communautés sont sous la directe seigneurie d'abbés ou de prêtres appartenant à la Catalogne espagnole. »⁵³ Le rôle de l'église fut telle qu'elle servait « en fait de support à l'affirmation d'une identité régionale originale. »⁵⁴ Grâce à de nombreux témoignages historiques, l'on sait aujourd'hui que les influences hispaniques étaient toujours palpables au niveau des festivités religieuses, comme aussi au niveau des produits de la vie quotidienne que l'on continuait d'acheter au marché de Barcelone. De même pour les coutumes vestimentaires qui étaient toujours hispaniques au moment de la Révolution et au-delà.

Pour résumer, nous pouvons constater que l'avancée du français en Roussillon, dont la seule ville de Perpignan ne comptait que quelques 13.000 habitants au XVIII^{ème} siècle⁵⁵, ne se fit que très lentement : « Les institutions, le clergé, l'enseignement : trois domaines, trois niveaux d'intervention qui montrent les limites de l'action du pouvoir. »⁵⁶

On peut donc schématiquement admettre que le Roussillon a connu, avant 1789, une situation où régnait le trilinguisme: le français en tant que langue administrative et judiciaire, le latin comme langue de promotion et de culture, le catalan dans tous les autres cas de figure. Ce partage dans l'emploi laisse en fait la prééminence à la langue locale en termes quantitatifs mais surtout en termes qualitatifs, en termes de valeur affective et émotionnelle.⁵⁷

Néanmoins vers le milieu du XVIII^{ème} siècle, le français commença à prendre de l'avance et ceci surtout à Perpignan. En témoignent les communautés qui se mettaient à la recherche de maîtres d'écoles capables d'enseigner le français à l'« *escola oberta* », qui s'engagea de plus en plus dans la commande de livres d'alphabétisation et de grammaire ainsi que de dictionnaires français.

A la fin du XVIII^{ème} siècle, les autorités françaises abolirent définitivement les « écoles de latinité » ce qui provoqua des réactions assez fortes de la part de ceux conscients du fait

⁵³ Marcet i Juncosa, 1994, p. 16-17

⁵⁴ Marcet i Juncosa, 1994, p. 17

⁵⁵ Cf. Marcet i Juncosa, 1994, p. 143

⁵⁶ Sagnes, Jean [éd.], 1999, p. 220

⁵⁷ Brunet, Michel, 1989, p. 90

que l'apprentissage du latin fut assuré par l'apprentissage simultané du catalan. « Amb la desaparició del llatí, el català perdia el seu suport natural. »⁵⁸

Notons que la francisation se fait par trois phases. La première se déroule de manière « horizontale et sélective ». Elle ne touche que la classe bourgeoise composée en grande partie de familles anti-castillanes immigrées du *Principat* lors de l'annexion à la France où elle a remplacé « [...] toute une fraction de la noblesse, de la bourgeoisie et du clergé roussillonnais qui, hostile à la monarchie française, a préféré émigrer au *Principat*. »⁵⁹ Afin de sauvegarder sa position d'hégémonie, la classe dominante est la première à s'adapter intentionnellement à la nouvelle réalité. Elle essaye de s'emparer des charges publiques en intervenant en tant que médiateur entre la France et les Comtés. C'est dans le but de sauvegarder ses privilèges qu'elle met la langue catalane à profit.⁶⁰

Une grande partie de la bourgeoisie perpignanaise est constituée par les *burgesos honrats* qui « appartiennent au bras royal, mais jouissent des privilèges d'honneur, fiscaux et autres correspondant à l'état nobiliaire. »⁶¹ Cette classe sociale est, de facto, un vestige du système social catalan. La ville de Perpignan a le droit de nommer deux *burgesos honrats* tous les ans. Jusqu'à la Révolution, ils sont pratiquement exempts d'impôts et vivent « de plus en plus de la rente du sol » en tant que propriétaires fonciers. C'est pour cela qu'ils suscitent la jalousie de la noblesse. Celle-ci est largement inférieure en nombre, - de nombreuses familles ayant émigrées dans le *Principat*, « d'autres se sont trouvées décimées à la suite des complots du XVII^{ème} siècle »⁶², - et se montrent d'autant plus hostiles à l'égard de la bourgeoisie. Néanmoins c'est cette bourgeoisie qui forme la clé de voûte de l'assimilation culturelle et linguistique en se distinguant des classes populaires par une maîtrise de la langue et qui sera par la suite « la première et pratiquement unique classe sociale à accepter l'aliénation culturelle. »⁶³

La bourgeoisie perpignanaise lit la production littéraire française et accentue le clivage entre la culture catalane de plus en plus orale, populaire et paysanne et la culture « savante » écrite, bourgeoise et urbaine, bien entendu, française.⁶⁴

⁵⁸ Sala, Ramon, 1995, p. 51

⁵⁹ Bernardó, Domènec, 1975, p. 39

⁶⁰ Cf. Bernardó, Domènec; Kremnitz, Georg (éd.), 1979, p. 124

⁶¹ Marcet i Juncosa, 1994, p. 144

⁶² Marcet i Juncosa, 1994, p. 143

⁶³ Marcet i Juncosa, 1994, p. 140 ; Cf. Czernilofsky, Barbara, 2000, p. 85

⁶⁴ Marcet i Juncosa, 1994, p. 146-147

Les répercussions découlant de la volonté royale d'imposer le français, se manifestent aussi dans l'attitude de la moyenne bourgeoisie perpignanaise qui vise à assurer l'ascension sociale à sa progéniture. Cette moyenne bourgeoisie s'obstine à s'adapter au niveau linguistique à la classe dirigeante dont la langue lui sert de référence.⁶⁵ Ce comportement constitue donc la deuxième étape de francisation. Les enfants de la moyenne bourgeoisie sont envoyés aux collèges des Jésuites pour apprendre le français car l'immatriculation à l'Université était réservée à ceux possédant un certificat de connaissance du français à la seule charge des Jésuites.⁶⁶ Bernardó caractérise cette deuxième phase de francisation comme « descendante et spontanée. »⁶⁷

En ce qui concerne les classes populaires exemptes de « mobilité sociale » et par cela tenues à l'écart de tout « changement linguistique », elles ne se francisent pas.

Les classes populaires, en ville et plus encore à la campagne, continuent d'être totalement catalanes ; il y a donc un fossé de plus en plus profond entre elles et les possédants.⁶⁸

Une partie de la population n'arrive pas à véritablement s'assimiler linguistiquement, bien qu'elle réussisse à monter sur l'échelle sociale. Le cas inverse est celui du quatrième groupe, se caractérisant par une adaptation linguistique sans « mobilité sociale » ce qui peut s'expliquer par un comportement linguistique « compensatoire » accompagné par un décalage entre le véritable statut social et celui auquel il aspire.⁶⁹

La troisième étape de francisation « spontanée » s'étend jusqu'à la deuxième moitié du XX^{ème} siècle. Cela implique une assimilation linguistique de la totalité de la population et la substitution du catalan par le français tant à l'oral qu'à l'écrit.

Comme nous l'avons déjà remarqué, *les lois de Jules Ferry* – instaurant un système scolaire obligatoire de type immersif – y apporteront un succès substantiel, même si, à la fin du XIX^{ème} siècle, un quart seulement des enfants catalans sont instruits en français.⁷⁰ Cette dernière phase de francisation ne sera pas arrivée à terme avant les années suivant la seconde guerre mondiale, entraînant un changement d'idéologie et un fort sentiment d'unité et d'appartenance à « la nation française ». De plus, l'influence des médias de masse et l'accroissement économique sont des facteurs jouant en faveur d'une francisation accrue. Ce qui distingue cette troisième phase des précédentes, c'est

⁶⁵ Czernilofsky, Barbara, 2000, p. 85

⁶⁶ Cf. Marcet i Juncosa, 1994, p. 139-140

⁶⁷ Bernardó, 1975, p. 39

⁶⁸ Marcet i Juncosa, 1994, p. 140

⁶⁹ Cf. Bernardó, 1975, p. 39-40

⁷⁰ Cf. Bernardó/Kremnitz, 1997, p. 1196, in : Czernilofsky, 2000, p. 85

son impact sur les langues vernaculaires qui régressent face à la langue dominante, institutionnalisée et nationale.

2.2. Les lois relatives à l'usage de la langue nationale à partir de la Révolution française jusqu'au XX^{ème} siècle

Au cours du XVIII^{ème} siècle, le français connut néanmoins une période de renforcement et devint finalement la langue de référence pour la moyenne bourgeoisie qui se mit à imiter les classes supérieures, tout en critiquant de plus en plus les inégalités qui les séparaient. À la propagation du français contribua de plus la construction d'un réseau routier de qualité qui facilitait le commerce et la communication dans le nord de la France et augmenta l'afflux de la population provinciale dans les villes attirée par le travail qu'offraient les nouvelles manufactures.

Le siècle de Lumières fut la « belle époque » pour la langue française qui, en vérité, n'était parlée que par les gens de la Cour, les écrivains et les encyclopédistes qui s'y trouvaient. Ceux-ci la dotaient d'un prestige aussi rayonnant et attractif que la « gallomanie »⁷¹ se répartissait partout en Europe et fut imitée à la cour de près de 25 États qui admirèrent son « universalité. »⁷²

La Révolution de 1789 fut le point culminant d'un processus de renversement de pouvoir qui s'étendait sur tout le XVIII^{ème} siècle et consistait en l'accès au pouvoir de la bourgeoisie « financière, commerçante et manufacturière » tout en affaiblissant la monarchie et la noblesse abonnée à l'oisiveté, exempte de véritable fonction étatique et de pouvoir économique.

Cette révolution fut le produit de la bourgeoisie, désormais dans sa fonction de classe dominante, et qui détenait la plupart des propriétés foncières comme nous pouvons le constater du côté de la bourgeoisie perpignanaise.

C'est cette bourgeoisie qui s'est francisée parce qu'elle a compris que c'était là un moyen de renforcer encore sa prééminence. Aux clivages socio-économique et socio-politique, s'ajoute désormais un clivage socio-culturel.⁷³

Cette bourgeoisie commença à se révolter à force de se voir contrainte de remplir les caisses vides étatiques, conséquence des dépenses exubérantes de la guerre contre la

⁷¹ Terme inventé par les Anglais pour désigner l'attraction pour la langue française.

⁷² Voir : „Discours sur l'universalité de la langue française“ (1783) d'Antoine de Rivarol (1753-1801)

⁷³ Marcet i Juncosa, 1994, p. 144

Grande-Bretagne aux États-Unis. Elle s'offusqua face à cette inégalité de payer des impôts, alors que la noblesse en était exempte. Son indignation s'exprima dans la revendication de l'abolition des droits féodaux ce qui débaucha dans un éclat lorsque Louis XVI rassembla les États Généraux où des députés issus de la bourgeoisie aisée représentaient le Tiers état :

Le Tiers état exigea l'élaboration d'une constitution pour le pays (selon le modèle inspiré des États-Unis), l'abolition des droits féodaux et des impôts injustes. Rien qui puisse renflouer les caisses de l'État.⁷⁴

Bien avant 1789, les différentes langues du territoire français subirent un déclin face au progrès du français, qui devenait la langue d'une « nation » « une et indivisible » et servira comme fondement de base pour la future devise républicaine : « liberté, égalité, fraternité ».

A propos de l'idéologie qui régnait pendant cette époque historique de la Révolution française, le politicien catalaniste et député européen Mayol constata ironiquement :

Calia sacrificar sobre l'altar de la Pàtria dels drets de l'home, de la llibertat, de la igualtat, de la fraternitat, les llengües pròpies de cada país. Aviat un petit general, renegat cors, afegiria el canó a la guillotina per a convèncer millor Europa de les excel·lències del francès, ensenyant l'autèntica cara de la llibertat a la moda de França.⁷⁵

Même si la Révolution dans son zèle d'uniformisation donna naissance à plusieurs décrets qui visaient à installer le français comme langue d'enseignement, pendant longtemps ces efforts s'avéraient encore trop faibles pour affecter véritablement les différentes langues employées dans les provinces françaises.

En 1793 se rédigea la « primera llei revolucionària que a les escoles s'aprenGUI a parlar, llegir i escriure el francès », suivie par la loi « que mana que l'ensenyament a tot arreu de la República se faci només en francès ».

Le rapport de l'abbé Grégoire de 1794, qui avait envoyé des questionnaires à des fonctionnaires et maîtres des plus grandes communes françaises deux ans auparavant afin de vérifier leurs compétences en français, montra clairement que seulement une minorité de la population était capable de comprendre, de parler ou encore d'écrire la langue « royale ». Dans son rapport intitulé « Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française », il affirma que seulement trois sur 25 millions de Français maîtrisaient le français. De même que le député Barère de Vieuzac qui stigmatisa les langues autres que le français comme des

⁷⁴ http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/francophonie/HIST_FR_s8_Revolution1789.htm#1_Les_changements_de_r-%EF%BF%BDgime (consulté le 09/08/11)

⁷⁵ Mayol, Miquel sur : <http://arrels.free.fr/QUISOM/SOCIOPOLITICA.HTM> (consulté le 09/08/2011)

« jargons barbares », il les surnomma des « idiomes féodaux » et appela à la lutte contre la « diversité d'idiomes grossiers », nuisibles à l'unité de la « nation française ». L'anéantissement des *patois* devint donc un des buts déclarés de tous les adeptes de l'idéologie jacobine révolutionnaire qui s'opposaient fermement aux traductions de textes révolutionnaires ainsi qu'à celle des « cahiers de doléances » rédigés par le Tiers état dans les diverses langues de la France.⁷⁶

En 1794 deux décrets ordonnèrent l'envoi de maîtres français dans les départements de langue bretonne, italienne, basque, allemande et catalane. Un autre issu de la même année prévint une permission d'employer la langue « du pays » uniquement comme « moyen auxiliaire » d'enseigner le français.⁷⁷ Dans la même année, l'*Ordonnance de Villers-Cotterêts* fut réaffirmé pour les fonctionnaires, toute infraction ayant pour conséquence une détention de six mois ainsi que la destitution définitive.⁷⁸

Malgré « la terreur linguistique », les efforts de francisation ne fructifièrent pas avant le XIX^{ème} siècle lorsque la langue française se percevait comme moteur de l'ascension sociale par une partie croissante de la population provinciale. Les échanges avec le reste de la France, le service militaire obligatoire ainsi qu'une vie publique et politique fonctionnant en français, augmentèrent et contribuèrent à l'avancée du français.⁷⁹

Bref, le français apparaît aux yeux d'un nombre de plus en plus important de Catalans dès la seconde moitié du XIX^e siècle, non seulement comme la langue de la promotion sociale mais aussi comme la langue de la modernité. C'est la francisation spontanée.⁸⁰

La francisation allait de pair avec la laïcisation lorsque *les lois Jules Ferry* sont promulguées en 1881 et 1882, installant l'école primaire gratuite, laïque et obligatoire pour garçons et aussi pour les filles de six à treize ans. La politique de francisation à travers l'école déjà amorcée au début du siècle, prit de l'ampleur puisqu'elle incluait pour la première fois aussi les nombreux enfants travaillant jusque-là dans les champs auprès des parents, dans les parties rurales de la France. Ce fut ainsi que l'alphabétisation et la transmission de l'esprit républicain aux nouvelles générations, servaient en même temps à sa francisation.

L'enseignement se faisant dorénavant uniquement en français et « instaura una estratègia d'exclusió de les llengües regionals »⁸¹ punissant systématiquement les

⁷⁶ Cf. Baylac-Ferrer, Alà, 2009, p. 149 / Willwer, Jochen, 2006, p. 106-107

⁷⁷ Cf. Baylac-Ferrer, Alà, 2009, p. 149

⁷⁸ Blanchet, Philippe (éd.), 1999, p. 88

⁷⁹ Cf. Sagnes, Jean, 1995, p. 305

⁸⁰ Sagnes, Jean, 1995, p. 305

⁸¹ Baylac-Ferrer, Alà, 2009, p. 149

enfants, dont surtout ceux de la campagne très peu affectés par la francisation, raison pour laquelle ils rencontrèrent des difficultés importantes à l'heure d'incorporer les écoles françaises. Cette pratique d'implantation d'une langue en pénalisant l'usage de toute autre, correspondait à de méthodes didactiques fortement redoutables, mais commença à porter fruits dans la première moitié du XX^{ème} siècle.

De plus, les guerres mondiales constituèrent deux moments de ruptures importants, favorisant le déclin de l'usage des langues régionales partout en France. Finalement la marginalisation constante de ces langues s'exprima dans leur abandon et la préférence donnée au français, la langue censée assurer l'ascension sociale à la progéniture.

C'est dans les années cinquante que l'on situe généralement la fin de la transmission intergénérationnelle et parentale des langues régionales, ce qui représente le facteur décisif pour la francisation de la (presque) totalité de la population française. S'y rajoutent plusieurs facteurs, tels que les médias de masse en contribuant tout autant à la diffusion de la langue « standard » et à l'uniformisation linguistique en France.

2.3. Les lois relatives à la protection des langues régionales au XX^{ème} siècle

Considérant que la dernière et troisième étape de francisation se concrétise dans les années aux alentours de la seconde guerre mondiale, la politique linguistique et culturelle de la France continua d'être fortement centraliste et ne céda que très lentement et de manière sporadique aux revendications des défenseurs de langues régionales et minoritaires.

2.3.1. La loi Deixonne de 1951

La loi « no 51-46 du 11 janvier 1951 » relative à l'enseignement des langues et des dialectes locaux » dite « loi Deixonne » accorde, en tant que première loi linguistique, une place à quatre « langues et dialectes locaux » parlés sur le territoire français. Par cela, elle leur concède un droit essentiel : celui de leur existence même.

Même si l'application de la loi Deixonne ne se réalise que dans une mesure restreinte, de par son caractère purement « facultatif », elle relève d'une première prise en considération d'une réalité plurilingue dans l'hexagone à un moment où le processus de la substitution des langues régionales par le français est en train de se parachever.

Sont considérées comme langues régionales : le catalan, le breton, le basque et l'occitan ; le flamand, l'alsacien et le corse étant vus comme des « langues allogènes », c'est à dire des variantes d'une autre langue standard, ne seront pas pris en compte. Il ne faut pas oublier que le but de cette loi « linguistique » et « scolaire » fut tout d'abord la protection de la langue française et seulement dans un second temps celle des « langues et dialectes locaux » pour lesquelles le Conseil supérieur de l'Éducation nationale prévoit, selon le premier article, « de rechercher les meilleurs moyens de favoriser l'étude [...] dans les régions où ils sont en usage. »⁸²

Les intentions articulées dans la loi se réduisent à son application volontaire, non obligatoire et restrictive, dans la mesure où l'enseignement de ces quatre langues est limité à seulement une heure par semaine, si une demande de la part des parents ou des maîtres est préalablement faite et ensuite autorisée.

De fait, la loi favorise l'emploi des « parlers locaux dans les écoles primaires et maternelles [de la part des maîtres] chaque fois qu'ils pourront en tirer profit pour leur enseignement, notamment pour l'étude de la langue française » et les réduit à leur spécificité « folklorique » ainsi qu'aux « arts populaires locaux » en général.

Malgré la hiérarchisation évidente de la loi, elle ouvra les portes à d'autres revendications et exigences des diverses communautés linguistiques et entraîna une évolution dans la conception sur les rapports entre la langue nationale et les langues régionales :

Elle manifeste la faillite du jacobinisme linguistique (de la double équitation langue française = progrès, langue régionale = réaction) en tant que partie constitutive d'une idéologie bourgeoise optimiste et conquérante : la diversité linguistique existe toujours et donne lieu à des revendications dont il faut tenir compte.⁸³

Par la suite, d'autres langues régionales s'ajoutent :

Cet enseignement a ensuite été étendu au corse (1974), au tahitien (1981), aux langues régionales d'Alsace (1988), aux langues régionales des pays mosellans (1991), aux langues mélanésiennes (1992) et au créole (2002).⁸⁴

2.3.2. La loi Haby de 1975

La « loi Haby », qui porte le nom du ministre de l'Éducation nationale de l'époque, constitue le texte fondamental de la législation sur l'enseignement en France.

⁸² http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/France-loi_Deixonne-texte-1951.htm (consulté le 25/08/11)

⁸³ Gardin, Bernard, 1975, p. 36.

⁸⁴ <http://eduscol.education.fr/cid48109/textes-de-referance.html> (consulté le 07/09/11)

Néanmoins elle ne dédie qu'un seul et vague article aux langues régionales, sur un total de vingt-deux : « Un enseignement des langues et cultures régionales peut être dispensé tout au long de la scolarité. »⁸⁵

En revanche, il faut noter que les conséquences de la loi ne manquent pas d'importance puisque en premier lieu, l'article en question voulut la réorganisation des programmes scolaires dans l'enseignement primaire et secondaire. En second lieu, elle rend explicite la nécessité de procéder à une mise en place de stages de formation afin qu'un nombre suffisant d'enseignants soit en mesure de revenir à ces « nouveaux » besoins de transmettre la langue, et *de facto* la culture, si la demande en est faite.

Même si son processus d'application resta lent et son envergure toujours trop limitée aux yeux des nombreux défenseurs des langues régionales, la *loi Haby* symbolise une véritable concession de l'État, dans la marche vers la reconnaissance des langues régionales et à l'importance d'enseigner les « langues et cultures régionales » aux enfants et adolescents des régions respectives.⁸⁶

D'ailleurs le Code de l'Éducation 2000⁸⁷ reprendra certains articles de la *loi Haby*, ainsi que de la « circulaire Savary » et de la « loi Toubon » de 1994, relative à la protection et au renforcement de l'emploi de la langue française.

2.3.3. Le rapport Giordan et la circulaire Savary dans les années 80

Dans les années 80 ce sont les prises de position de François Mitterrand qui entraînent un changement de débat au sujet de la politique culturelle et linguistique de la France. Il introduit le concept des « langues de France » et de la « francophonie » en donnant plus de poids politique à la reconnaissance légale et la promotion des langues régionales, comme insinué par le titre à sa monographie « La France au pluriel ». Deux mois avant son élection comme président en 1981, il affirma sa position favorable à celle-ci :

Le temps est venu d'un statut des langues et cultures de France qui leur reconnaisse une existence réelle. Le temps est venu de leur ouvrir grandes les portes de l'école, de la radio et de la télévision permettant leur diffusion, de leur accorder toute la place qu'elles méritent dans la vie publique.⁸⁸

Henri Giordan, directeur de recherche du Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) et spécialiste en littérature occitane, est tenu de dresser un rapport sur la

⁸⁵ http://www.vie-publique.fr/documents-vp/loi_haby.shtml (consulté le 25/08/11)

⁸⁶ http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/france-3politik_minorites.htm (consulté le 25/08/11)

⁸⁷ voire : <http://www.education.gouv.fr/bo/2000/special7/som.htm> (consulté le 25/08/11)

⁸⁸ http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/france-3politik_minorites.htm (consulté le 25/08/11)

situation actuelle et remet son rapport sur le thème « Démocratie culturelle et droit à la différence » au ministre de la Culture, Jack Lang, en 1982. Ce titre fait référence au postulat assez vague du « droit à la différence » énoncé par Mitterrand.

Dans ce rapport, les langues régionales sont pour la première fois élevées à un rang d'estimation comparable à celui de la langue nationale française. De plus, dans le rapport sont mentionnées les langues des départements et territoires outre-mer ainsi que les langues non-territorialisées en France. Toutefois les langues étrangères présentes sur territoire français n'y figurent toujours pas. Aux yeux de nombreux défenseurs des langues régionales et minoritaires, la liste de langues figurant dans le rapport est loin d'être exhaustive. Aujourd'hui le *rapport Giordan* est largement oublié, mais témoigne néanmoins d'une conscience grandissante sur la richesse et la diversité linguistique et démontre, en outre, la nécessité de créer des institutions dédiées à la défense des langues régionales tant au niveau financier que social, culturel et administratif ce qui donnera naissance au Conseil National des Langues et Cultures Régionales en 1985.⁸⁹

Peu après la publication du *rapport Giordan*, le ministre de l'Éducation nationale, André Savary, organise des « journées d'études » dont le Séminaire de Montauban, dans le but commun de convenir d'un programme scolaire pour la totalité du cursus éducatif jusqu'à l'université. A Montauban se concertent majoritairement des responsables de la formation de maîtres et d'instituteurs activement impliqués dans l'enseignement des langues régionales.

Suite à ces réunions et discussions est publiée la *circulaire Savary* en 1982, faisant mention de « L'enseignement des langues régionales dans le service public d'éducation nationale ». Ceci a comme conséquence l'évolution de l'enseignement des langues régionales d'une matière facultative à celle d'une matière spécifique, en gardant néanmoins le caractère purement « optionnel ». La circulaire met l'accent sur l'importance d'équiper les langues régionales « de cadre horaire, de programmes, d'épreuves d'examen, de personnels formés et de programmes de recherche pédagogique et scientifique. »⁹⁰

C'était le premier texte qui définissait un dispositif complet de la maternelle à l'université, où tous les enseignements et tous les diplômes devenaient possibles, ainsi que la formation des enseignants, l'accompagnement pédagogique et la recherche.⁹¹

⁸⁹ Kremnitz, Georg, 1993, p. 439

⁹⁰ Bonet, Luc, 2007, p. 4

⁹¹ Becat i Rajaut, Joan. 2008, p. 5

Malgré sa nature non-obligatoire, elle ouvre surtout la voie aux classes bilingues⁹² et marque ainsi le début d'une évolution en faveur de l'enseignement du et en catalan.

Force est de constater que maintes instituteurs jouent un rôle de précurseurs, certains ayant mis en marche des projets d'enseignement de et en catalan à partir des années 70. Il s'agissait souvent de militants catalanistes qui, à ce moment, ne furent guère rémunérés pour leurs efforts, comme c'est le cas de Pere Verdaguer, aujourd'hui célèbre écrivain franco-catalan.⁹³

Joan Becat, président émérite de l'actuel Institut Franco-Catalan Transfrontalier à Perpignan, affirme qu'aucune réunion semblable au Séminaire de Montauban n'a eu lieu depuis et qu'il s'agissait ici du « seul moment où des représentants des principaux groupes d'acteurs se retrouvèrent en présence » afin de « faire un examen critique de la situation et d'élaborer des propositions que l'enseignement public puisse assumer. »⁹⁴

En 1995, la *circulaire Bayrou* « sur l'enseignement des langues et cultures régionales » reprit et remplaça quasiment l'intégralité de la *circulaire Savary*.

Depuis le début des années 1990, et surtout à partir de la circulaire de 1995 qui organise l'enseignement bilingue paritaire entre le français et la langue régionale, sur le modèle français - basque des écoles publiques pionnières des Pyrénées - Atlantiques, l'enseignement bilingue à parité horaire entre le français et le catalan, lancé de fait dès 1993 à l'école maternelle Jean - Amade de Perpignan, met en place des situations didactiques et pédagogiques qui vont faire évoluer la réflexion au - delà de la reproduction du modèle immersif de la Catalogne autonome, lui - même inspiré du système canadien.

[...]

Ainsi se construisent, en même temps, les apprentissages de la lecture et de l'écriture dans les deux langues et l'objectif est que tous les élèves aient acquis à l'entrée au lycée et grâce à une réflexion métalinguistique continue, non seulement des compétences identiques dans chaque langue, mais encore des capacités de transfert réutilisables dans tous les domaines et a fortiori dans le domaine de l'apprentissage d'autres langues (bi - plurilinguisme) (DUVERGER, 2005 ; BONET, 2007). La première promotion d'élèves bilingues depuis la maternelle de l'école Joan Amade en 1993 (BONET, 1997) a passé le baccalauréat en 2006 confirmant les hypothèses didactiques. Mais trop peu d'élèves bénéficient encore aujourd'hui de ce cursus complet pour pouvoir livrer de vraies statistiques.⁹⁵

Nous avons pu voir que la législation relative à l'enseignement des langues régionales n'avança qu'à petits pas depuis les années 50. En 2000, Joan Becat le résume ainsi :

S'observarà, per exemple, que, després del vot de la llei Deixonne l'any 1951, cal esperar l'octubre del 1966 per veure'n una primera circular d'aplicació, que crea comissions, i el febrer del 1969

⁹² [http://www.csif.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/publication-html/?tx_igcplus_pi4\[file\]=publications%2Fpubd118%2Fd118p1t2ch1.html#retour31](http://www.csif.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/publication-html/?tx_igcplus_pi4[file]=publications%2Fpubd118%2Fd118p1t2ch1.html#retour31) (consulté le 26/08/11)

⁹³ Baylac-Ferrer, Alà, 2009, p. 408-412

⁹⁴ Becat i Rajaut, Joan. 2008, p. 1

⁹⁵ Bonet, Luc et Sanchiz Mary, 2009, p. 3

per veure possible algun ensenyament a les escoles, o sigui, divuit anys, i l'any 1975 per veure un esbós de formació dels mestres, o sigui, vint-i-quatre anys després. Ara bé, el primer dispositiu més complet (però experimental) és la circular Savary del 1982. Aquesta experimentació durarà tretze anys, fins a l'any 1995, en què, amb la circular Bayrou⁹⁶, el dispositiu, tot i que molt limitat, es fa permanent: han passat quaranta-quatre anys, dues generacions humanes.⁹⁷

2.3.4. La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires de 1992

De fait, l'Union Européenne oscille entre une organisation supranationale et intergouvernementale. Originellement basée sur des relations économiques et financières, elle étend son éventail de domaines dans la continuité d'une décentralisation grandissante de différentes régions qu'elle englobe et dont chacune est dotée d'une propre identité socioculturelle, souvent liée à une spécificité sur le plan linguistique. Sa stratégie s'inscrit dans la logique d'une Europe plurilingue et multiculturelle, dans laquelle des compétences linguistiques peuvent jouer en faveur de la mobilité sociale et professionnelle tant que de l'ouverture des esprits de ses citoyens et citoyennes.

De nombreux programmes dans les domaines de l'éducation et de la formation professionnelle tels que *Comenius*, *Socrates* ou *Léonardo* visent à stimuler et dynamiser tant les échanges linguistiques et socioculturels, que le marché de travail européen. Grace à ces subventions, fleurissent également de multiples projets transnationaux contribuant à l'usage et la pratique des diverses langues employées en Europe.

Dans ce vaste ensemble d'impulsions de projets déjà en application, « la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires » de 1992 ressort comme seul « contrat » d'aspiration législative qui recommande à la totalité des pays européens de signer et ratifier un nombre minimum de critères y figurant. Ses « objectifs et principes » s'étalent sur un vaste champ d'intervention, mais ne peuvent que se heurter à la pratique linguistique de la France pour demander « la reconnaissance des langues régionales ou minoritaires en tant qu'expression de la richesse culturelle (Art. 7).»⁹⁸ De même, le postulat figurant dans le préambule peut facilement être perçu comme une transgression de l'idéologie française face à l'ensemble des langues minoritaires sur

⁹⁶ « Cette circulaire permet la mise en œuvre de plans pluriannuels concertés entre rectorats et collectivités territoriales en vue des « enseignements de langues et cultures régionales ». http://www.ac-nice.fr/ia83/index.php?option=com_content&view=article&id=140:textes-relatifs-a-lenseignement-des-langues-regionales&catid=16&Itemid=46 (consulté le 28/08/11)

⁹⁷ Becat i Rajaut, Joan, 2000, p. 14

⁹⁸ <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/chartepartie2.htm> (consulté le 27/08/11)

territoire français : « Le droit de pratiquer une langue régionale ou minoritaire dans la vie privée et publique constitue un droit imprescriptible. »

Néanmoins l'Union Européenne incite les nouveaux pays candidats, comme – de manière rétrograde – les actuels états membres à mettre en application un nombre de trente-cinq articles de la Charte, selon des critères prédéfinis (« ou alinéas choisis parmi les dispositions de la partie III de la présente Charte, dont au moins trois choisis dans chacun des articles 8 [enseignement] à 12 [activités et équipements culturels] et un dans chacun des articles 9, 10, 11 [justice, autorités administratives et services publics et médias] et 13 [vie économique et sociale] »⁹⁹). Une fois déterminés les articles à mettre en application, chaque état dispose d'un délai « non fixé » entre la signature et la ratification respective. Ce manque de véritable pouvoir législatif se reflète ainsi dans la volonté et détermination de chaque pays membre à y procéder.

Dans le cas de la France, état fondateur de l'UE, la signature de la Charte a su provoquer un débat enflammé et polémique au sujet des langues régionales et minoritaires en général. Sous la présidence de Mitterrand aucune prise de position n'a eu lieu à ce sujet. En 1997, c'est le premier ministre Lionel Jospin qui – au moment de la période électorale – se déclare favorable à la signature de la Charte. Le *rapport Poignant* de 1998 à ce même sujet, ne s'y oppose pas non plus, confirmant que :

[...] el que més faltava era un marc legal, i el que més demanava la gent era reconeixement i dignitat : per tant, suggeria una llei marc i la firma de la Carta Europea.¹⁰⁰

Finalement, le président Jacques Chirac s'appuyait sur l'« Étude sur la compatibilité entre la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires et la Constitution » de 1998, élaborée par le professeur en droit Guy Carcassonne, adhérant à l'idéologie jacobine, afin de tirer des conclusions plus concrètes :

Si, comme il est suggéré, cette dernière [la Constitution] ne devait pas être modifiée, la signature pourrait intervenir dès qu'aura été établie la liste définitive des engagements souscrits et des langues qu'ils concernent.¹⁰¹

Cependant, l'article 2 ajouté à la Constitution française en 1992 (« La langue de la France est le français ») sera pour le Conseil constitutionnel, qui est appelé par la suite à examiner la compatibilité entre la Charte et la législation française, une raison suffisante pour donner une réponse négative concernant sa ratification. Le Conseil conclut que

⁹⁹ <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/chartepartie1.htm> (consulté le 27/08/11)

¹⁰⁰ Becat i Rajaut, Joan, 2000, p.13

¹⁰¹ <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/984001697/0000.rtf> (consulté le 28/08/11)

« firmar seria anticonstitucional: no es podia firmar sense modificar l'article 2 de la Constitució. »¹⁰²

Par la suite, le ministre de l'Éducation en fonction demande à Bernard Cerquiglini, directeur de l'Institut national de la Langue française, de dresser une liste de langues parlées en France suivant les définitions de l'article 1 de la Charte. Selon cette définition, sont à prendre en compte non seulement les langues autochtones mais aussi les langues d'immigrés et d'outre-mer. Cerquiglini énumère donc soixante-quinze langues correspondant aux critères de « langues régionales ou minoritaires » et de « langues dépourvues de territoire » « pratiquées traditionnellement sur un territoire d'un État par des ressortissants de cet État. »¹⁰³ Il conclura que la France devrait procéder à une sélection de langues régionales ou minoritaires auxquelles les engagements envisagés s'appliqueront par la suite.

La signature de la Charte eut finalement lieu le 7 mai 1999 à Budapest. Peu après, le Conseil constitutionnel déclara la non-compatibilité avec le préambule et l'article 7 de la Constitution française ce qui fait qu'à l'heure actuelle, elle n'a toujours pas été ratifiée.

III.

3. L'enseignement et la transmission du catalan

Les polémiques actuelles à propos des réformes du système éducatif et en particulier de la « suppression du Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES) », nous incitent à aborder l'ensemble des aspects de ce concours, instauré en 1950, spécialement dans leur dimension moderne (ou réformée). Nous focaliserons par ailleurs sur l'enseignement des langues régionales dans le secondaire.

3.1. Aspects historiques du CAPES (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Supérieur)

Les polémiques actuelles à propos des réformes du système éducatif et en particulier de la « suppression du Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second

¹⁰² Becat i Rajaut, Joan, 2000, p.15

¹⁰³ <http://www.tlfg.ulaval.ca/axl/europe/chartepartie1.htm> (consulté le 28/08/11)

degré (CAPES) », nous incitent à aborder l'ensemble des aspects de ce concours, instauré en 1950, spécialement dans sa dimension moderne (ou réformée). Nous nous focaliserons par ailleurs sur l'enseignement des langues régionales dans le secondaire.

Le système éducatif français présente quelques spécificités, comme celle de l'écart traditionnel existant entre le recrutement et la formation d'enseignants dans les secteurs primaire et secondaire. Comme nous allons le voir, ce débat ancien s'étend sur une longue période et se poursuit jusqu'aux nouvelles réformes, connues sous le nom de « mastérisation », terme utilisé dans le débat public au sujet de l'harmonisation de l'ensemble du corps éducatif français.

Comme le rappellent de nombreux spécialistes du système éducatif, parmi lesquels l'historien Antoine Prost, la question du recrutement des enseignants et de leur formation initiale est largement enracinée – certains diraient masquée – dans la trajectoire diverse de ce métier depuis le XIXe siècle.¹⁰⁴

Ismaïl Ferhat, membre du CHSP (Centre d'Histoire de Sciences Politiques), critique, de plus, la « séparation entre la filière générale d'enseignement – qui s'insère comme un chaînon dans les filières d'études longues – et les filières techniques, plus proches du monde professionnel » comme « tendance lourde de l'architecture éducative française. »¹⁰⁵

Après la deuxième guerre mondiale la France assistait à un essor économique favorisant un rapide accroissement démographique. En 1957, un nouveau système de recrutement avait été créé : les « Instituts de préparation à l'enseignement secondaire » (IPES) qui avait comme but de fournir rapidement un nombre suffisant de futurs enseignants qualifiés, censés de combler les besoins de personnel aux collèges. Jusque-là, les « Écoles Normales d'Instituteurs » (ENI) assuraient la « longue formation initiale » des instituteurs pour le primaire, mais n'arrivaient plus à répondre au besoin croissant de personnel. Naissent alors les corps des « Professeurs d'enseignement général en collège » (PEGC) pour recruter des enseignants du collège attirant une partie des futurs instituteurs tout en affaiblissant l'importance des ENI. Ce recrutement de PEGC fut, néanmoins, suspendu en 1980 et supprimé en 1986.

Concernant l'enseignement secondaire on peut lire ceci :

¹⁰⁴ Ferhat, Ismaïl, 2009, p. 2

¹⁰⁵ Ferhat, Ismaïl, 2009, p. 2

[...] la formation initiale des enseignants est restée très limitée au XXe siècle, malgré des projets et des organismes successifs, notamment la mise en place des Instituts de préparation à l'enseignement secondaire (IPES) pour les lauréats du CAPES pendant la période des Trente Glorieuses. Les agrégés, largement formés et recrutés au sein des Écoles normales supérieures (ENS), étaient quant à eux encore concernés par la formation initiale. En effet, la qualité d'enseignants au sein du deuxième degré était supposée être conférée par la détention d'un grade universitaire et la sanction d'un concours (CAPES, agrégation). Le professeur de collège et, plus encore, de lycée a une formation universitaire. Du fait de la massification de l'enseignement jusque dans les années 1980, l'hétérogénéité de l'origine des enseignants, aussi bien dans le primaire que le secondaire, rendait caducs les parcours théoriques de formation initiale réservés aux seuls lauréats des concours enseignants. Beaucoup étaient formés par d'autres filières ou, plus prosaïquement, apprenaient leur métier « sur le tas ». La France diverge à cet égard des autres pays européens, où la formation initiale des enseignants du primaire et du secondaire occupe une large part dans la formation universitaire.¹⁰⁶

De fait, le « Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Supérieur » (CAPES) est issu de la nécessité de recrutement d'un personnel qualifié pour les collèges, lycées généraux et techniques publics créés dans les années cinquante. Pour chaque CAPES (éducation physique et sportive, enseignement technique, ou celui des lycées professionnels) existe un concours correspondant aux établissements privés, intitulés CAFEP (certificat d'aptitude aux fonctions d'enseignement du privé).

Le CAPES se substitue au « Certificat d'aptitude à l'enseignement dans les collèges » (CAEC) « créé en 1941 (les « collèges » conduisaient alors jusqu'au baccalauréat, en parallèle des lycées d'État). »¹⁰⁷ Les matières présentées au CAPES sont originellement sorties des disciplines suivantes « lettres modernes, lettres classiques, histoire-géographie, langues vivantes [allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, hébreu, italien, néerlandais, portugais, russe], mathématiques, physique-chimie, sciences économiques et sociales, sciences de la vie et de la terre. »¹⁰⁸

À l'origine, le CAPES sanctionnait une licence, suivie de deux ans d'études de stage en alternance au sein des « Instituts universitaires de formation de maîtres » (IUFM) et aux établissements scolaires (dont une année de stage rémunérée). Les IUFM créés au début des années 90 devaient introduire une harmonisation entre la formation des professeurs du secondaire et des enseignants du primaire. Suite au processus de Bologne, les IUFM se sont incorporés ultérieurement aux universités, ce qui démantèle de nouveau le système traditionnel de la formation de maîtres en France.

¹⁰⁶ Ferhat, Ismaïl, 2009, p. 4

¹⁰⁷

http://fr.wikipedia.org/wiki/Certificat_d%27aptitude_au_professorat_de_l%27enseignement_du_second_degr%C3%A9#Historique (consulté le 28/08/11)

¹⁰⁸ <http://www.courscapitole.com/doku.php/concours/enseignement/capes> (consulté le 13/09/11)

3.1.1. Les nouvelles modalités du concours CAPES

Actuellement, on différencie le CAPES interne ouvert à ceux ayant trois ans d'ancienneté dans la fonction publique, le CAPES externe pour ceux venant de l'extérieur possédant un niveau d'étude bac+5 et le troisième concours pour lequel il faut « justifier d'une ou de plusieurs activités professionnelles accomplies dans le cadre d'un contrat de droit privé. La durée des activités professionnelles doit être de cinq ans au moins, appréciée à la date de publication des résultats d'admissibilité. »¹⁰⁹

Au cours d'une série de réformes déclenchée par le processus de Bologne, dont nous aurons l'occasion de parler de manière détaillée par la suite, la durée d'ancienneté a été rehaussé de deux à trois ans pour le CAPES interne, tout comme le niveau d'études requis pour le CAPES externe, qui est passé d'un niveau bac+3 à celui de bac+5.

Or, suite à ce processus européen d'harmonisation des systèmes universitaires, on assiste actuellement à une étape finale transitoire de « mastérisation » de l'enseignement dans les secteurs d'enseignement du primaire et du secondaire.

Alors que jusqu'en 2008/2009 les étudiants titulaires d'une licence se préparaient pendant une année au concours, soit à l'IUFM (Instituts Universitaires de formation de maîtres) soit en candidat libre, la formation de professeurs a été prolongée et intensifiée depuis. Jusqu'à ces réformes, les « étudiants stagiaires » devaient faire un stage d'une année au sein de l'IUFM après l'obtention du concours. Après la validation de cette seconde année de formation, ils pouvaient être titularisés professeurs de collège et lycée ou professeurs d'école.¹¹⁰

Aujourd'hui les conditions d'admissibilité au concours ainsi que le cursus universitaire pour enseigner dans le primaire comme dans le secondaire se sont alignés aux modalités convenues au cours du processus de Bologne. Au moment de passer le concours, il faut obligatoirement être inscrit « en dernière année d'étude en vue de l'obtention d'un master ou d'un titre ou diplôme équivalent. »¹¹¹ Outre le fait de satisfaire les conditions générales (être citoyen français, européen ou issu d'un territoire disposant d'un accord équivalent avec la France, ne pas avoir commis une infraction à la loi, être en bon état

¹⁰⁹ <http://www.guide-concours-enseignants-college-lycee.education.gouv.fr/cid51269/capes-troisieme-concours.html#Conditions%20g%C3%A9n%C3%A9rales> (consulté le 11/09/11)

¹¹⁰ http://www.iufm.fr/devenir-ens/actualites_pratiques/1re-annee/faut-il-s-inscrire-en-master.html (consulté le 12/09/11)

¹¹¹ <http://www.guide-concours-enseignants-college-lycee.education.gouv.fr/cid51268/capes-concours-externe.html> (consulté le 07/09/11)

physique, etc.), les candidats doivent être titulaires, au plus tard au moment de leur affectation définitive, d'un master ou d'un autre diplôme équivalent d'un bac+5 reconnu en France, dans un pays européen ou dans pays non-européen disposant d'un accord avec la France.

De plus, les futurs enseignants de langues régionales doivent impérativement être des candidats bivalents, c'est à dire qu'ils ne doivent pas choisir une seule option, comme c'est le cas de tous autres étudiants d'autres filières, mais bien deux options au concours. Ceci démontre d'ailleurs clairement le statut que l'enseignement public concède aux langues régionales au niveau de l'éducation nationale, en les renvoyant à une place de deuxième matière, complémentaire. En effet, le fait de pouvoir enseigner deux matières favorise non seulement une future affectation dans un établissement scolaire, mais dévalorise simultanément la position de la langue régionale, celle-ci étant considéré de facto comme une compétence « en plus » et non plus comme une matière à part entière.

3.1.2. Le CAPES des langues régionales

Les langues régionales ne pouvaient pas faire leur entrée au concours du CAPES avant les années 80. Dans l'Arrêté du 10 septembre 1987 figure la liste des licences titres ou diplômes requis par les candidats afin de se présenter au CAPES. Parmi elles, on peut trouver la licence « langues et civilisations bretonnes et celtiques » et « breton et celtique ».¹¹² Il faut dire que les défenseurs du breton et leur engagement exemplaire servent jusqu'à nos jours de référence aux défenseurs du catalan, qui s'appuient sur les avancées du breton et cherchent à collaborer avec diverses associations comme les écoles Diwan qui connaissent un succès indéniable.

L'Arrêté du 16 septembre 1991 reprend celui de 1987 en ajoutant la licence d'« occitan » et de « culture d'oc » à la liste de licences et diplômes susceptibles de mener au concours. L'Arrêté du 25 septembre 1991 fixe « les sections et les modalités d'organisation des concours [...] du second degré » et modifie l'intitulé « Section Langue régionale » en « Section Langues régionales : breton, catalan, occitan-langue d'oc »¹¹³ pour le concours externe.

L'alsacien fait son entrée au concours dans la section « Langues vivantes étrangères :

¹¹² www.dglf.culture.gouv.fr/lgfrance/legislationLDF.pdf (consulté le 10/09/11)

¹¹³ www.dglf.culture.gouv.fr/lgfrance/legislationLDF.pdf (consulté le 10/09/11)

allemand » avec l'Arrêté du 24 août 1993. Ceci permet aux candidats ayant obtenu une note supérieure à la moyenne de recevoir la « mention Alsacien » et de pouvoir enseigner l'alsacien dans les limites du cadre législatif et selon la demande réelle des établissements. De même pour l'Arrêté du 29 mai 1996 qui décerne la « mention Tahitien » pour un résultat supérieur à la moyenne dans la section « Lettres modernes, Langues vivantes étrangères (anglais) et Histoire et géographie » permettant ainsi un « service partiel d'enseignement dans cette langue ». ¹¹⁴ Le nouvel Arrêté du 9 février 2001 ajoute le créole dans la section langues régionales, remplaçant ainsi « Section Langues régionales : breton, catalan, occitan-langue d'oc » par « Section langues régionales : basque, breton, catalan, créole, occitan-langue d'oc ». ¹¹⁵ Avec l'Arrêté du 23 juin 2004 la « mention Tahitien » devient la « Section Tahitien ». ¹¹⁶

Les candidats se présentant à la « Section Langue corse » qui – depuis l'Arrêté du 30 avril 1991 – est une section à part entière, ne se préparent que pour les épreuves de corse, tandis que les candidats de la « Section Langues régionales » – considérée comme une section de langues vivantes étrangères - doivent choisir une matière supplémentaire afin de se présenter au concours. Ces épreuves correspondent à une des options au choix pour chaque langue.

Cela signifie que les lauréats d'un CAPES « Section Langues régionales » peuvent être plus facilement affectés, grâce à leur bivalence et double capacité d'enseignement. En réalité, il semble que la matière choisie comme option soit souvent un facteur prépondérant à l'heure de l'affectation d'un enseignant, au dépit de la langue régionale.

En regardant de près la composition des épreuves du CAPES « Section Langues régionales » (basque, breton, catalan, créole, occitan-langue d'oc) tel que publié le 12 mai 2010 dans le bulletin officiel et en vigueur pour la session de 2012, il paraît évident que la deuxième option ait autant d'importance dans l'obtention du concours que la langue régionale. Comme nous l'avons expliqué plus haut, le CAPES externe se compose d'une première partie d' « épreuves d'admissibilités » suivie d' « épreuves d'admission ». Il s'adresse aux étudiants issus ou en cours d'obtention d'un master MEF (« métier de l'enseignement et de la formation ») ou en possession d'un diplôme sanctionnant des études postsecondaires équivalentes d'un minimum bac+5. Les « Épreuves d'admissibilités » se divisent en deux parties dont la première, intitulée « 1.

¹¹⁴ www.dglf.culture.gouv.fr/lgfrance/legislationLDF.pdf (consulté le 10/09/11)

¹¹⁵ http://www.potomitan.info/textes/bo_15mars.htm (consulté le 07/09/11)

¹¹⁶ www.dglf.culture.gouv.fr/lgfrance/legislationLDF.pdf (consulté le 10/09/11)

Commentaire dirigé et traduction », est limitée à une durée de 5 heures et dotée d'un coefficient trois. Il en va de même pour le deuxième examen se consacrant à la matière optionnelle à sélectionner selon les modalités suivantes :

* Pour le breton : français, histoire et géographie, anglais, mathématiques ;

* Pour le basque, le catalan, le créole et l'occitan-langue d'oc : français, histoire et géographie, anglais, espagnol.¹¹⁷

Encore une fois l'avantage est donné à l'option « français » qui avec sa durée de six heures est supérieure aux autres, limitées à 5 heures seulement. En dehors de ce constat, nous pouvons remarquer que le délai accordé au « commentaire dirigé [en langue régionale] et traduction [« en français d'un texte en langue régionale et/ou traduction en langue régionale d'un texte en français »] » est *ex æquo* avec celui de l'option choisie lors de l'inscription au CAPES.

Les « Épreuves d'admission » comprennent une première épreuve intitulée « 1. Leçon portant sur les programmes des classes de collège et de lycée (* Durée de la préparation : 3 heures ; * Durée de l'épreuve : 1 heure ; * Coefficient 3) », suivie d'une deuxième composition appelée « 2. Épreuve sur dossier comportant deux parties (* Durée de la préparation : 2 heures ; * Durée totale de l'épreuve : 1 heure ; * Coefficient 3) ». Chacune d'elles est divisée en deux parties.

L'accent est mis sur l'expression orale sous forme d'entretien ou d'exposé en langue régionale même si plus de la moitié des épreuves se déroulent en langue française.

Finalement, à partir des éléments énoncés jusqu'ici et sachant qu'il n'existe pas, dans le domaine de l'enseignement des langues régionales, de cadre fixe en termes de volume et de distribution horaire, nous pouvons conclure que l'enseignant lauréat d'un CAPES « Section Langues régionales » peut se retrouver face à une situation de disparité horaire concernant ses deux matières.

Cette carence du cadre réglementaire relatif aux langues régionales peut s'avérer restrictive dans la pratique. Donnons un exemple : un professeur de langue catalane ayant pour option l'espagnol, peut facilement être amené à enseigner exclusivement l'espagnol.

Dans la réalité scolaire, ce système est donc susceptible de défavoriser l'enseignement des langues régionales, comme le constate Monsieur Baylac-Ferrer, docteur en études catalanes, lors d'un entretien en mai 2011.

¹¹⁷ <http://www.guide-concours-enseignants-college-lycee.education.gouv.fr/cid51213/capes-externe-section-langues-regionales.html> (consulté le 05/11/11)

Vu l'absence d'une législation acceptable et de renforcement d'ouvrir plus de classes en langues régionales en vue de favoriser la transmission des langues et de cultures régionales en France, il peut apparaître peu surprenant que le nombre de places au CAPES « Section Langues régionales » soit, de fait, réduit à une voire deux par an. Ainsi, pour la session de 2012, le nombre de postes offerts au CAPES se répartit comme suit :

| | |
|--|------------------|
| Langue corse | 1 |
| [Langue des signes française | 3] |
| Langues régionales : basque | 1 |
| Langues régionales : breton | 2 |
| Langues régionales : catalan | 1 |
| Langues régionales : créole | 4 |
| Langues régionales : occitan-langue d'oc | 4 ¹¹⁸ |

Il est évident que la place accordée aux langues régionales et spécialement aux langues basques et catalanes est insuffisante et ne vise pas à les faire sortir de leur rôle marginal au sein de l'enseignement national.

De fait, le catalan en tant que matière enseignée à l'Institut Franco-Catalan Transfrontalier de Perpignan – seule Université française qui met à disposition un enseignement de et en catalan jusqu'au doctorat – a récemment dû essuyer un revers, à l'heure du renouvellement du concours. Selon toute vraisemblance, la demande de renouvellement du CAPES, qui doit être reconduite annuellement, n'a pas été traitée dans les délais prévus, entraînant une suspension de la préparation au concours pour la session de 2011.

S'en est suivi d'un débat polémique et largement médiatisé dans la presse locale, ainsi que sur les réseaux internet catalanistes, ayant des répercussions certaines.

3.2. Le catalan à l'Université de Perpignan

A partir de 1977, les relations et échanges entre l'Université de Perpignan Via Domitia et les universités d'autres pays catalans débutent avec la création du DUEC (« diploma d'universitat d'estudis catalans, de nivell bàsic »).¹¹⁹

¹¹⁸ <http://www.education.gouv.fr/cid4589/postes-offerts-aux-capes.html#Concours%20interne%20du%20CAPES> (consulté le 29/10/11)

¹¹⁹ « Convenis amb equivalències d'assignatures es firmaren l'any 1983 amb les universitats de Barcelona, l'any 1985 amb les de València i les Balears, l'any 1993 amb les noves universitats catalanes i de Castelló. » Becat i Rajaut, Joan, 2000, p. 56

Grâce à la mise en place de diplômes universitaires à partir des années 80, l'enseignement en et de catalan peut être assuré et aménagé progressivement au sein de l'Université de Perpignan. Depuis 1982, peu après la publication de la *circulaire Savary*, l'Université de Perpignan établit un « département d'estudis catalans » au sein de la Faculté de lettres, de droit et des sciences humaines afin de gérer le DEUG catalan (diplôme d'études universitaires général). Ce diplôme est acquis après deux années d'études au cours du premier cycle universitaire. La réussite du programme assurée, les étudiants obtiennent à partir de 1984, la possibilité de décrocher une licence à la fin de la troisième année.

El reconeixement de facto del català i del seu estatut universitari va ser aconseguit entre 1982 i 1985: creació d'un DEUG i d'una llicenciatura de català com a llengua estrangera; entrada del català dins les llicenciatures trilingües, conjuntament amb l'anglès, el castellà i l'alemany; creació d'una llicenciatura de FLE (francès llengua estrangera) amb menció català, destinada a formar professors de francès per a Catalunya i l'àrea catalana de l'Estat espanyol.¹²⁰

Fait est que les études de catalan se développent plutôt lentement, faute de reconnaissance légale et à cause de leur statut handicapant de langue « étrangère », avant de la véritable mise en place successivement des différents diplômes universitaires, fruits des efforts de certains précurseurs engagés dans la promotion de la langue catalane.

Pour le catalan, il fut décidé de demander la première année de DEUG et, si elle fonctionnait, de demander ensuite les autres années. Le ministère souleva alors la question du cadre juridique - celui des langues régionales n'existant pas encore - et les diplômes de catalan furent obtenus au titre des langues vivantes étrangères, mention catalan. Les premiers DEA [diplôme d'études approfondies] de langues régionales furent autorisés en 1984. Ces dispositifs furent harmonisés ensuite et profitèrent à l'ensemble des langues régionales.¹²¹

Complèteront également le premier cycle « els ensenyaments opcionals per a no especialistes »¹²² ouverts à tous les étudiants d'autres disciplines qui souhaitent acquérir ou améliorer leurs compétences linguistiques en langue catalane.

A partir de 1988, entre cinq et dix étudiants venant d'autres universités catalanes (en provenance de la Catalogne Sud, de Valence ou des Iles Baléares) viennent étudier à *l'Institut d'Estudis Catalans* à Perpignan dans le cadre du programme Erasmus.¹²³

Précisons qu'il ne faut pas sous-estimer l'impact que peut avoir l'Espagne postfranquiste sur la Catalogne Nord dans cette période où la Catalogne espagnole est en train de se consolider après 40 ans de dictature et de persécution des langues, cultures et identités

¹²⁰ Becat i Rajaut, Joan, 1995, p. 26

¹²¹ Becat i Rajaut, Joan, 2008, p. 5

¹²² Becat i Rajaut, Joan, 2000, p. 55

¹²³ <http://www.uoc.edu/euromosaic/web/document/catala/fr/i5/i5.html> (consulté le 28/08/11)

régionales. La restauration de la « Generalitat de Catalunya », de la nouvelle « Comunidad Autónoma » de Catalogne et la première « Llei de Normalització Lingüística » de 1981 jouent sur la région voisine un rôle non négligeable, tandis que dix ans plus tard les Jeux Olympiques de 1991 font du catalan la langue olympique officielle et permettent à la cause catalane de se faire connaître partout en Europe. Les effets de cette évolution favorisent un nouveau sentiment de « catalanité », grâce également à l'avancée de l'enseignement du et en catalan en Catalogne Nord.¹²⁴

Avec les nouvelles habilitations de LEA (« llengües estrangeres aplicades, primer cicle i llicenciatura trilingües, orientades cap a objectius preprofessionals ») et de FLE (« francès com a llengua estrangera, menció de llicenciatura, amb cursos específics, afegida a un títol de llengua viva estrangera per a formar professors de francès als països corresponents »¹²⁵) mention catalan, le modeste département devient l'Institut Franco-Català (IFC) afin de « fer evident la seua doble vocació de formar al català en base francesa i al francès en base catalana »¹²⁶, mais aussi pour ouvrir la porte à ceux dont l'occupation professionnelle est liée à la connaissance de la langue catalane.

El conveni firmat l'any 1984 entre l'Institut d'Estudis Catalans i el CREC, Centre de Recerques i d'Estudis Catalans de la Universitat de Perpinyà, regula les relacions entre les dues institucions i, per via de conseqüència, amb el Ministeri d'Educació francès.¹²⁷

Dans cette continuité de l'institutionnalisation, s'inscrit aussi la revendication d'un CAPES et d'un doctorat en catalan. Ce sera la loi d'orientation sur l'éducation de 1991, dite *loi Jospin*, portant sur les différents domaines de l'enseignement qui ancrera ces revendications dans le réel. A côté de la création des IUFM, elle ouvre également la voie du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES) des langues régionales en France.

Jusqu'à aujourd'hui il n'y a aucune possibilité de faire une agrégation en langue régionale.

3.2.1. L'Institut Franco-Catalan Transfrontalier et son programme d'études

A la base un centre universitaire créé en 1971 au cours de l'expansion de l'Université de Montpellier, l'Université de Perpignan Via Domitia (UPVD) est autonome au niveau

¹²⁴ Baylac-Ferrer, Alà, 2009, p. 415-416

¹²⁵ Becat i Rajaut, Joan, 2000, p. 55

¹²⁶ Becat i Rajaut, Joan, 2000, p. 55

¹²⁷ Becat i Rajaut, Joan, 1995, p. 26

administratif, financier et pédagogique depuis 1979. Elle se distingue par un caractère pluridisciplinaire et offre nombre de cycles de formation dans les domaines suivantes : « Sciences, technologies, santé ; Sciences humaines et sociales ; Droit, économie, gestion ; Arts, lettres et langues ». Elle fait partie des universités pluridisciplinaires de petite taille comme celles d'Avignon, de Toulon ou du Havre avec 8.773 étudiants en 2001-2002 et environ 9000 par ans depuis.¹²⁸ Un diagnostic intitulé « Enseignement supérieure – Recherche – Innovation » publié en avril 2011 souligne, entre autres, que l'apport de l'Université de Perpignan à la « dynamique territoriale » est garanti par « l'excellence du partenariat avec les universités catalanes. »¹²⁹

L'Université de Perpignan regroupe un total de huit composantes, formés par cinq UFR¹³⁰ ou Facultés et trois instituts : Lettres et Sciences Humaines (LSH), Droit et Sciences économiques (SJR), Sciences exactes et expérimentales (SEE), Sports, Tourisme et Hôtellerie Internationale (STHI), Internationale de Droit Comparé des États Francophones, l'Institut Universitaire de Technologie (IUT), l'Institut Administration des Entreprises (IAE) et l'Institut Franco-Catalan Transfrontalier (IFCT). S'y rajoutent les différentes antennes de Font-Romé, Narbonne, Carcassonne et Mende.

Actuellement l'UPVD assiste à une fusion polémique entre l'UFR de Sport, Tourisme et Hôtellerie Internationale et l'Institut Franco-Catalan Transfrontalier. Cette fusion était à un stade terminal en mai 2011 lors de l'entretien avec le fondateur de l'Institut catalan à l'UPVD. Nous aborderons cette thématique plus loin.

Le « Rapport d'évaluation de l'Université de Perpignan » effectué par l'« agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur » (AERES) témoigne de la situation telle que rencontrée par les experts officiels au cours de leurs recherches en 2010.

L'Institut franco-catalan transfrontalier (163 étudiants, huit enseignants et EC) est fragile : la nomination d'un directeur provisoire, issu d'un champ disciplinaire externe (le droit), témoigne de conflits internes forts et d'un avenir incertain. On ne peut que s'étonner des faibles effectifs étudiants surtout au regard du nombre d'EC. Une fusion probable avec une autre composante a été évoquée plusieurs fois avec confusion et imprécision autant que l'évolution de la licence de catalan, mal évaluée par l'AERES, soit vers le tourisme, soit vers le droit. On peut s'étonner que l'intégration de cette composante à l'UFR LSH n'apparaisse pas comme naturelle.¹³¹

¹²⁸ L'Université de Perpignan, Rapport d'évaluation, 2003, effectué par le CNR (Comité national d'évaluation) sur https://www.cne-evaluation.fr/fr/publication/som_public.htm (consulté le 28/08/11)

¹²⁹ « Diagnostic Strater : Languedoc-Roussillon 2011 » sur www.enseignementsup.recherche-gouv.fr (consulté le 18/11/11)

¹³⁰ UFR = Unité de formation et de recherche

¹³¹ Rapport d'évaluation de l'Université de Perpignan, par l'AERES, publié en janvier 2011

Quoi qu'il en soit, fait est de constater que l'Institut Franco-Catalan Transfrontalier est le seul institut universitaire en France à proposer un cursus complet d'études catalanes.

Il est intégré à la « Casa dels Països Catalans » qui existe sous sa forme actuelle depuis 2008, date de l'achèvement d'importants aménagements, financés par les organismes suivants, classés dans l'ordre chronologique et selon le montant investi : l'Union Européenne, des collectivités territoriales (Conseil Régional du Languedoc-Roussillon, Conseil Général des Pyrénées-Orientales, Ville de Perpignan), l'État et l'UPVD.¹³²

Au sein de la Maison des Pays Catalans sont regroupées « des entités liées à la promotion ou à l'enseignement » dans le but de mieux centrer et rapprocher les différents champs de compétence. Y sont implantés les deux piliers du domaine de la recherche et de l'enseignement que sont l'ICRESS (Institut Catalan de Recherche en Sciences Sociales) et l'IFCT (Institut Franco-Catalan Transfrontalier), mais on y compte également les associations suivantes : l'APLEC (Association pour l'enseignement du catalan), l'UCE (Université Catalane d'Été), la Délégation de Perpignan de *l'Institut d'Estudis Catalans* (l'Académie de la langue catalane) et l'Euro-Institut Catalan Transfrontalier ainsi que l'AFECT (Association formative Espace catalan transfrontalier). Le site internet de la Maison des Pays Catalans met en évidence les objectifs de ce rassemblement d'entités qui s'inscrivent d'une part dans la promotion et l'enseignement et d'autre part dans la recherche scientifique liée à la langue, à la culture et de manière plus large, à la société (nord-) catalane.

Parmi elles, l'IFCT se distingue par son étroite collaboration avec l'ICRESS, notamment au niveau de la programmation de l'offre pédagogique et parce qu'elle prend en compte les champs d'intérêt de la recherche actuelle. Mais son caractère remarquable s'explique aussi par une coopération avec nombre d'entités privées ou publiques situées en territoire catalan et des universités qui sont, de surcroît, membres du collectif nommé *Xarxa Vives*. Ce collectif réunit 21 universités de pays méditerranéens.¹³³ Le but déclaré est de faire fructifier une collaboration sous plusieurs angles : relationnel, sociolinguistique, financier et économique. Pour l'ensemble d'entités regroupées dans la Maison des Pays Catalans, on peut dire qu'

[il] s'agit aussi de créer un point d'ancrage et de multiservices pour toutes les personnes ou entités, de l'Université de Perpignan ou de France, qui souhaiteraient des informations, une

¹³² http://www.casa-paisos-catalans.eu/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=3&Itemid=2&lang=fr (consulté le 07/11/11)

¹³³ Pour des informations plus amples, voire : <http://www.vives.org/ca/qui-som/> (consulté le 16/11/11)

formation ou nouer des contacts de recherche ou des échanges avec l'espace catalan. Elle accueille également les chercheurs et personnels séjournant à Perpignan dans le cadre des programmes spécifiques avec la Catalogne (Universités de l'Institut Joan Lluís Vives, instituts spécialisés de la Généralité de Catalogne).¹³⁴

3.2.2. Les programmes de Licences et Masters à l'IFCT

Pour ce qui est du programme d'étude à l'IFCT selon le « plan licence 2008-2011 », les étudiants ont le choix entre deux types de licences : une licence du parcours « Études Catalanes » et une licence professionnelle « Traduction-Interprétation », suivi d'un master 1 en « Études Catalanes » qui débouche sur deux master 2 : un master 2 recherche « Espace catalan » et un master 2 professionnel « Relations transfrontalières ». Depuis 2011 entre en vigueur le nouveau contrat d'établissement de 2011-2014 qui est marqué par la récente fusion de l'IFCT avec l'UFR Sports, Tourisme et Hôtellerie Internationale (STHI).

Suite à ce nouvel aménagement, la licence d'« Études Catalanes » s'est convertie en une « Licence d'Études transfrontalières et catalanes » prenant en compte la dimension géographique de l'aire catalane. L'accent est dorénavant mis sur les aspects touristiques qu'offrent les pays catalans avec des matières telle que la géopolitique, le patrimoine et la dimension historique de l'espace catalan d'un part, et la sociologie, dialectologie et linguistique de la langue catalane de l'autre.¹³⁵

Dans l'ancien plan d'études les étudiants en licence issus du parcours « Études Catalanes » disposaient de plus de liberté à l'heure d'effectuer l'inscription pédagogique, rendant à leur tuteur une liste d'examens à approuver en début d'études. Ils pouvaient concevoir leur plan d'étude en effectuant un choix individuel d'options afin de fixer un parcours d'études personnalisé pour la première année. Ceux inscrits simultanément à deux licences pouvaient ainsi valider certains cours de leur deuxième discipline comme des unités optionnelles dans l'autre.

Après une première année en « Études Catalanes », deux parcours différents étaient mis à disposition des étudiants : le parcours 1 se consacrant à l'étude de l'« Espace catalan », le parcours 2 à la « Préparation aux métiers de l'enseignement bilingue ». Avec les

¹³⁴ http://www.casa-paisos-catalans.eu/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=2&Itemid=2&lang=fr (consulté le 07/11/11)

¹³⁵ http://www.casa-paisos-catalans.eu/index.php?option=com_content&view=article&catid=18&id=51&Itemid=9&lang=fr (consulté le 17/11/11)

changements structurels à l'issue du processus de Bologne, ces parcours débouchent sur deux nouveaux masters pour l'enseignement primaire et secondaire, chacun d'une durée de deux ans et intitulés « Master Enseignement et Formation » (appelé communément « master MEF »). Ces parcours se trouvaient dans un stade de projet-pilote lors des entretiens au mois de mai 2011, témoignant d'une première année d'adaptation et de mise en place qui a pu permettre l'établissement du plan d'étude actuellement en cours pour l'année 2011-2012. Généralement au cours des entretiens, les étudiants disaient être conscients du fait que ces changements récents doivent encore se consolider pour les futures années et un meilleur déroulement d'année universitaire.

La licence professionnelle en « Traduction-Interprétation, Catalan-Castillan-Français » est la seule licence qui sera conservée dans sa forme originelle lors de la fusion avec l'UFR Sports, Tourisme et Hôtellerie Internationale (STHI). Elle est issue d'une collaboration avec la Faculté de Traduction et d'Interprétation de l'Université Autonome de Barcelone. Deux années d'études en licence d'« Études Catalanes » ou en « Langues Étrangères Appliqués » (LEA) mention « catalan » sanctionnent l'entrée en troisième année de cette licence professionnelle qui se déroule à l'Université Autonome de Barcelone (UAB). Nous présumons qu'il en va de même pour les futurs étudiants en licence « Études transfrontalières et catalanes ». Afin d'obtenir la « llicenciatura espagnole », les étudiants peuvent s'inscrire à l'Université Autonome de Barcelone pour deux semestres additionnels.

La licence professionnelle en « Traduction-Interprétation, Catalan-Castillan-Français » répond aux besoins des milieux professionnels transfrontaliers.

La licence donne une formation approfondie dans les domaines de la traduction technique (notamment sur plate-forme spécialisée) et de l'interprétation consécutive et simultanée en cabine. Ces enseignements ont lieu à la Faculté de Traduction et d'Interprétation de l'Université Autonome de Barcelone (avec un séminaire semestriel à Perpignan).¹³⁶

Voici un extrait de l'ancien livret de l'étudiant de 2010-2011 qui – tout comme le site web de l'UPVD actualisé pour la dernière fois le 10 décembre, 2010 – ne correspond plus aux informations concertées sur le site de l'IFCT.

¹³⁶ http://www.univ-perp.fr/fr/UFR_et_instituts/ifct.html (consulté le 15/11/11)

L2 / L3 - Parcours Bilinguisme

| | | | | | | Modalités de contrôle des connaissances | | | | | | |
|---|--------------------------------|-----------|------------|-----------|--|---|--------------|-------------|---------|---------------------------|-------------|---------|
| | | | | | | Assidus 1e session | | | | Non assidus et 2e session | | |
| | | | | | | CC | Examen écrit | Examen oral | Dossier | Examen écrit | Examen oral | Dossier |
| UE | SEMESTRE 3 | | | | | | | | | | | |
| | volume horaire | | coef. | ECTS | | | | | | | | |
| | CM | TD | | | | | | | | | | |
| 31 Langue catalane 3 | 36 | 36 | 3 | 12 | | | | | | | | |
| Version 3 | 9 | 9 | 0,75 | 3 | | 1h/10 | | /5 | 1h/10 | /5* | /5* | |
| Thème 3 | 9 | 9 | 0,75 | 3 | | 1h/10 | /5 | | 1h/10 | /5 | | |
| Linguistique comparée | 6 | 6 | 0,5 | 3 | | 1h/10 | | | 1h/10 | | | |
| Introd. Sciences du langage | 12 | 12 | 1 | 3 | | 1h30/20 | | | 1h30/20 | | | |
| 32 Littérature catalane 1 | 30 | 30 | 2,5 | 10 | | 3h/20 | /20 | /10 | 3h/20 | /20 | /10 | |
| 33 Catalogne Nord A | 15 | 15 | 1,5 | 4 | | | | | | | | |
| Etude du milieu : territoire et société | 10 | 10 | 1 | 2 | | 2h/20 | | | 2h/20 | | | |
| Histoire économique | 5 | 5 | 0,5 | 2 | | | /10 | | | /10 | | |
| 35 Catalogne Nord B | 15 | 15 | 1,5 | 4 | | | | | | | | |
| Ethnologie / Anthropologie | 5 | 5 | 0,5 | 2 | | 2h/10 | | | 2h/10 | | | |
| Culture catalane | 10 | 10 | 1 | 2 | | | | /20 | 2h/20 | | | |
| UE | SEMESTRE 4 | | | | | | | | | | | |
| 41 Langue catalane 4 | 36 | 36 | 3 | 12 | | | | | | | | |
| Version 4 | 9 | 9 | 0,75 | 3 | | 1h/10 | | /5 | 1h/10 | /5* | /5* | |
| Thème 4 | 9 | 9 | 0,75 | 3 | | 1h/10 | /5 | | 1h/10 | /5 | | |
| Lexicologie | 9 | 9 | 0,75 | 3 | | 2h/15 | | | 2h/15 | | | |
| Sociolinguistique 1 | 9 | 9 | 0,75 | 3 | | 1h30/15 | | | 1h30/15 | | | |
| 42 Histoire catalane 2 | 24 | 24 | 2 | 6 | | 3h/20 | /20 | | 3h/20 | /20 | | |
| 43 Catalogne 1 (droit / écon.) | 18 | 18 | 1,5 | 6 | | 2h/20 | /10 | | 2h/20 | /10 | | |
| | <i>Options (1 UE au choix)</i> | | | | | | | | | | | |
| 45 Catalogne 2 | 18 | 18 | 1,5 | 6 | | | | | | | | |
| Barcelone | 6 | 6 | 0,5 | 2 | | 1h30/10 | | | 1h30/10 | | | |
| Espace catalan de communication | 12 | 12 | 1 | 4 | | | | /20 | | | /20 | |
| 46 Autre discipline UPVD 4B | 18 | 18 | 1,5 | 6 | <i>voir composante ou département concerné</i> | | | | | | | |
| UE | SEMESTRE 5 | | | | | | | | | | | |
| 51 Langue catalane 5 | 30 | 30 | 2,5 | 9 | | | | | | | | |
| Version 5 | 6 | 6 | 0,5 | 2 | | 1h/10 | | | 1h/10 | | | |
| Thème 5 | 6 | 6 | 0,5 | 2 | | 1h/10 | | | 1h/10 | | | |
| Atelier d'écriture | 9 | 9 | 0,75 | 2 | | | | /15 | | | /15 | |
| Sociolinguistique 2 | 9 | 9 | 0,75 | 3 | | | | /15 | | | /15 | |
| 53 Didactique A (didactique de langue et culture cat.) | 21 | 21 | 1,5 | 7 | | | | /30 | | | /30 | |
| 55 Didactique B | 15 | 15 | 1,5 | 5 | | | | | | | | |
| Linguistique appliquée | 9 | 9 | 1 | 3 | /5 | 1h30/15 | | | 1h/30 | | /5 | |
| Linguistique française | 6 | 6 | 0,5 | 2 | | 1h/10 | | | 1h/10 | | | |
| | <i>Options (1 UE)</i> | | | | | | | | | | | |
| 52 Andorre : civilisation | 30 | 30 | 2,5 | 9 | | 2h/30 | /20 | | 2h/30 | /20 | | |
| 54 Autre discipline UPVD 5A | 21 | 21 | 1,5 | 9 | <i>voir composante ou département concerné</i> | | | | | | | |
| UE | SEMESTRE 6 | | | | | | | | | | | |
| 61 Langue catalane 6 | 36 | 36 | 3 | 12 | | | | | | | | |
| Version - thème 6 | 6 | 6 | 0,5 | 2 | | 1h/10 | | | 1h/10 | | | |
| Traduction : langue de la communication | 6 | 6 | 0,5 | 2 | | 1h/10 | | | 1h/10 | | | |
| Sociolinguistique : politiques linguistiques | 12 | 12 | 1 | 4 | | 1h30/20 | | | 1h30/20 | | | |
| Dialectologie | 12 | 12 | 1 | 4 | | | | /20 | | | /20 | |

| | | | | | | | | | | | |
|--------------------------------|----|----|---|----|--|-------|-----|-----|-------|-----|-----|
| 63 Littérature catalane 2 | 36 | 36 | 3 | 11 | | 3h/20 | /20 | /20 | 3h/20 | /20 | /20 |
| <i>Options (1 UE au choix)</i> | 24 | 24 | 2 | 7 | | | | | | | |
| 62 Civilisation - Eurorégion | 24 | 24 | 2 | 7 | | 2h/25 | /15 | | 2h/25 | /15 | |
| 64 Autre discipline UPVD 6A | 24 | 24 | 2 | 7 | <i>voir composante ou département concerné</i> | | | | | | |

Tab. 3: Livret d'études 2010-2011, l'Institut Franco-Catalan Transfrontalier

Nous pouvons constater que l'accent était mis sur la compétence linguistique ainsi que sur les connaissances relatives à la société catalane dans ses dimensions économiques, ethnologiques et socioculturelles. Au travers des quatre semestres, l'ensemble des champs linguistiques et culturels du monde catalan ont été examinés dans des cours intitulés « civilisation ». Au cinquième semestre deux unités d'enseignement (UE) étaient dédiées à l'enseignement de la didactique. Le volume des cours de didactique A (Didactique de langue et culture catalanes) et de didactique B (divisé en Linguistique appliqué et Linguistique Française) se composaient de 21 heures de cours magistraux et 21 heures de travaux dirigés et de 15 heures chacun en didactique B. Ces deux unités faisaient 12 ECTS sur 48 ECTS à effectuer au 5^{ème} semestre.

Depuis le mois de septembre 2011, l'IFCT offre deux nouvelles licences adossées à l'ICRESS, en coopération avec l'UFR Sports, Tourisme et Hôtellerie Internationale comme fixée dans le contrat d'établissement 2011-2014. La première s'intitule « Licence d'Études transfrontalières et catalanes » et fait partie du parcours « Études Catalanes ». Dans les UE optionnelles du 2^{ème} au 4^{ème} semestre, les étudiants peuvent choisir entre les matières « Inter langue et littérature (8 ECTS) » et « Tourisme et développement durable (8 ECTS) » afin de se spécialiser dans un des deux champs de recherche. Au 6^{ème} semestre les étudiants effectuent un mois de stage (8 ECTS) qui leur sert d'« Initiation professionnelle » et doit être sanctionné par un rapport de stage.¹³⁷

La deuxième nouveauté est la « Licence Professionnelle de Tourisme » qui fait partie de la « Licence d'Études transfrontalières et catalanes »¹³⁸ et du « Parcours professionnel Tourisme ». Il s'agit d'une spécialisation en troisième année d'« Études Catalanes » à effectuer ou à Perpignan (« LICENCE 3 - Tourisme, site de Perpignan ») ou à Mende (« LICENCE 3 - Tourisme, site de Mende »), également clôturé par un stage et un rapport à rédiger. Par semestre, deux groupes d'unités sur six donnent la possibilité de se vouer

¹³⁷ http://www.casa-paisos-catalans.eu/index.php?option=com_content&view=article&catid=18&id=51&Itemid=9&lang=fr (consulté le 17/11/11)

¹³⁸ http://www.casa-paisos-catalans.eu/index.php?option=com_content&view=article&catid=18&id=52&Itemid=9&lang=fr (consulté le 18/11/11)

plus spécifiquement au catalan. La matière « Technique et langues vivantes » (5 ECTS sur 30 par semestre) met au choix des étudiants les trois langues suivantes : « l'anglais, l'espagnol et le catalan ». Ce choix de langues s'inscrit, d'un côté, dans la tradition des études catalanes qui met en relation les deux langues latines transfrontalières. D'un autre côté, elle ouvre la voie à une carrière d'une portée plus globale. L'objectif en proposant des cours d'anglais est notamment de rendre cette licence plus attractive et accessible non seulement aux étudiants de catalan, mais aussi à ceux venant du tourisme ou d'autres filières de l'Université de Perpignan ou de la Catalogne du Sud.

Une seconde matière sanctionnée de 3 ECTS peut-être soit une option libre, soit une matière consacrée au « Réseau Vives des universités de Catalogne ». Cette dernière peut être considérée comme une sensibilisation de l'étudiant aux activités de ce réseau universitaire qui se consacre à promouvoir et soutenir la coopération entre ses 21 universités membres, liées entre elles par des projets culturels et linguistiques « dans le cadre de la divulgation des connaissances, les activités culturelles, le développement académique, la promotion de la langue et les relations internationales ».¹³⁹

Au sixième semestre, une seule unité intitulée « Espace catalan et méditerranéen (5 ECTS) » parle de la sphère d'influence catalane, plus précisément du « Tourisme dans l'espace catalan et dans la Méditerranée occidentale ». Les autres unités se consacrent surtout à la transmission des stratégies et concepts de l'environnement et du développement touristique.

Pour ce qui est des masters que propose l'IFCT, jusqu'en 2011 il y avait trois masters différents dont le master 1 « Recherche Études Catalanes » et le master 2 professionnel « Relations Transfrontalières » qui continuent d'exister suite à quelques modifications.

En ce qui est du master 1 recherche, le programme d'étude – tel qu'explicité dans le cadre du contrat d'établissement 2011-2013 – supprime les anciennes matières à option libre en énumérant celles qui sont à choisir à la place. Ce master s'inscrit surtout dans une volonté de transmettre des connaissances dans la pratique de la recherche scientifique en sciences humaines et sociales, liées aux études catalanes. Ainsi

¹³⁹ Il se félicite de plus d'être « la seule institution avec une présence homogène dans tous les territoires catalanophones. » Sur le site web, on peut lire ce qui distingue cet organisme : « Le Réseau Vives est une plateforme unique de services novateurs et d'une valeur ajoutée pour les universités des territoires de langue catalane, pour toute la communauté universitaire et pour la société. »
<http://www.vives.org/fr/qui-som/> (consulté le 18/11/11)

l'enseignement commun aux quatre semestres d'études porte sur les « Études Catalanes »,¹⁴⁰

Suite à la fusion de l'IFCT avec le STHI, un nouveau master a été créé : le master recherche « Cultures, mobilités et altérités en Méditerranée occidentale » dont l'enseignement commun à chaque semestre porte sur la matière éponyme. A part cette spécificité, les deux masters recherche sont issues de la mention « Études Européennes et Internationales » et se basent donc sur un tronc commun.¹⁴¹

Le master professionnel « Tourisme et Hôtellerie » est une nouveauté qui dote les étudiants de tous les outils nécessaires à la gestion d'un commerce. Les compétences transmises proviennent tant du côté sciences humaines que de l'économie, de la jurisprudence, de la gérance d'entreprise, ou encore des « Langues techniques » - voire de l'informatique ainsi que de l'anglais, de l'espagnol et du catalan.

L'innovation la plus intéressante pour nous, se concrétise sans doute par les deux master « Master Éducation et Formation » (MEF) dont le premier s'intitule « Parcours 1^{er} degré EBI, Enseignement bilingue et immersif » et le deuxième « Parcours 2^e degré EBI, Enseignement bilingue et immersif » avec mention « Études Européennes et Internationales » et la spécialité recherche « Études catalanes, mobilités et altérités ». Le master MEF « Parcours 1^{er} degré EBI » destine les étudiants à l'enseignement bilingue et/ou immersif dans le primaire, pendant que le master MEF « Parcours 2^e degré EBI » les destine à la fois à l'enseignement en collège, lycée et à l'enseignement post-bac.

Les deux master coïncident dans l'unité « Éduquer, former, enseigner » qui commence au premier semestre et inclut un stage d'observation de deux semaines. Le master MEF orienté vers le secondaire prévoit, de plus, de multiples unités communes avec le master recherche.

Les étudiants en master MEF premier degré font une deuxième partie du stage d'observation de deux semaines au deuxième semestre, puis un autre de six semaines au quatrième semestre, suivi d'un mémoire professionnel.

Tout comme exigé pour les titulaires du CAPES à l'heure de leur affectation, les étudiants reçoivent une formation additionnelle en « Technologies de l'Information et de la

¹⁴⁰ http://www.casa-paisos-catalans.eu/index.php?option=com_content&view=article&catid=19&id=54&Itemid=9&lang=fr (consulté le 21/11/11)

¹⁴¹ http://www.casa-paisos-catalans.eu/index.php?option=com_content&view=article&catid=19&id=53&Itemid=9&lang=fr (consulté le 21/11/11)

Communication pour l'Enseignement » abrégé « TICE ». Ils sont dorénavant formés dans le but d'obtenir un référentiel « C2i2e ». Il s'agit d'un « certificat informatique et internet de l'enseignement supérieur de niveau 2 « enseignant » », crée par un arrêt du 14 décembre 2010 et attestant « des compétences professionnelles dans l'usage pédagogique des technologies numériques, communes et nécessaires à tous les enseignants et formateurs pour l'exercice de leur métier. »¹⁴²

A partir de la session 2012, les candidats ayant subi avec succès les épreuves des concours suivants : • CRPE (concours externes et externes spéciaux, seconds concours internes et internes spéciaux, troisièmes concours) ; • Agrégation (concours externes et internes) ; • CAPES, CAPET, CAPLP, CAPEPS, certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller principal d'éducation (concours externes, internes, troisièmes concours) ; doivent justifier du C2i2e.¹⁴³

Pour conclure, nous pouvons constater que l'IFCT et l'ICRESS témoignent d'un grand intérêt à la formation de leurs étudiants en vue de débouchés possibles dans la région transfrontalière même, toujours en vue de répondre aux besoins réels qui s'y rencontrent.

Ces besoins particuliers résultent de l'environnement économique, sociolinguistique et touristique. Il est aussi utile de constater que les programmes de masters MEF semblent être exhaustifs et créés dans l'intention de doter les étudiants de toutes les compétences requises.

De plus, l'Association pour l'enseignement du catalan (APLEC) joue un rôle non négligeable, permettant à l'ensemble des étudiants en parcours MEF d'enseigner quelques heures rémunérées par semaine, dans les différents établissements, pour des remplacement, en cas de maladie ou d'un empêchement quelconque. L'APLEC peut ainsi combler des carences en professeurs de catalan et aider les futurs enseignants à avoir une première expérience de terrain. C'est une entreprise au profit de tous et une possibilité généralement bien accueillie par les étudiants de gagner un peu d'argent supplémentaire tout en acquérant de l'expérience professionnelle.

3.3. La réforme LMD

On prête pour origine à réforme dite « L. M. D. », la rencontre de quatre ministres chargés de l'enseignement supérieur. Ceux de France, d'Allemagne, de Grande-Bretagne et d'Italie lors du 800^{ème} anniversaire de la plus prestigieuse université française. D'un

¹⁴² <http://www.c2i.education.fr/spip.php?article216> (consulté le 21/11/11)

¹⁴³ <http://www.c2i.education.fr/spip.php?article216> (consulté le 21/11/11)

commun accord, ils signent la Déclaration de la Sorbonne, le 25 mai 1998, et jettent alors les bases de vastes réformes visant l'harmonisation des systèmes d'enseignement supérieurs européens dans un délai de dix ans, préparant ce qui sera connu ultérieurement sous le nom de « déclaration de Bologne ».

Cette dernière fut signée le 19 juin 1999 par vingt-neuf pays européens. Ensemble, ils conviennent d'une politique éducative convergente pour ainsi créer un espace homogène d'études supérieures, augmenter la mobilité des étudiants grâce au système de crédits de formations semestriels (E.C.T.S.), garantir la bonne qualité des études et la compétitivité des étudiants au niveau européen et mondial.

Par la suite, les conférences ministérielles, organisées successivement à Prague (en 2001), Berlin (en 2003), Bergen (en 2005), Londres (en 2007), Louvain (en 2009), et Budapest-Vienne (en mars 2010), ont permis l'avancée constante du processus de Bologne, qui met en place un espace européen de l'enseignement supérieur de plus en plus poussé, conjugué à un élargissement continu des pays membres.¹⁴⁴

En 2011, après plusieurs rencontres intergouvernementales, ce sont 47 pays membres (dont 27 sont des pays membres de l'UE) qui sont en train de concrétiser et de fortifier l'espace européen d'éducation supérieur, officiellement appelé EEES. Toutefois, chaque pays se trouvant à différents stades de développement, la période transitoire n'est pas encore achevée et il faudra encore attendre quelques années avant de voir accompli le polémique processus de Bologne.

En ce qui concerne la France, les changements envisagés par la déclaration de Bologne ont suscité une vague de manifestations de la part des étudiants, des syndicats universitaires comme du professorat, puisque le système universitaire a dû se soumettre à une réorganisation structurelle ambitieuse, affectant la totalité de l'architecture des études supérieures. De plus, l'insertion professionnelle précoce, après seulement trois ans d'études et justifiant la rémunération plus faible d'une main-d'œuvre moins qualifiée, est vivement critiquée. La question budgétaire est aussi soulevée dans plusieurs pays membres, qui ont souvent procédé à l'introduction de frais d'inscription à l'université.

Nombre de diplômes institutionnalisés du système éducatif français comme les DEUG, les DEA, les DUT (diplômes universitaires de technologie), les BTS (brevets de technicien supérieur) ou alors les CPGE (deux années préparatoires aux grandes écoles) ont du être incorporés aux études menant à l'enseignement, dorénavant organisées en

¹⁴⁴ <http://www.recherche.gouv.fr/cid56043/presentation-de-l-e.e.s.html#processus-bologne> (consulté le 08/09/11)

trois cycles : un Bac+3 correspond ainsi à la « licence », un Bac+5 au « master » et un Bac+8 au « doctorat ».

La filière de la formation de maîtres du second degré notamment, s'est vu confrontée à des difficultés structurelles et se trouve à l'heure actuelle au plein milieu d'une phase d'ajustement à cette nouvelle réalité.¹⁴⁵

Dans le cas de la formation de maîtres pour l'enseignement du secondaire, les étudiants perpignanais ont désormais le choix entre deux établissements offrant le même master, ce qui peut être vu comme une situation paradoxale. Ils peuvent l'effectuer à l'IFCT, qui a créé ce nouveau cursus en enseignement catalan et qui s'inscrit dans la logique d'un institut de langue catalane. Ils peuvent également suivre la formation à l'antenne de l'IUFM de Montpellier qui dispose d'un siège à Perpignan et ne veut pas non plus renoncer à sa vocation initiale : la formation de maîtres. Quelques centaines de mètres séparent ces deux instituts formant chacun à sa manière les futurs maîtres qui convergeront tous, à la fin de la deuxième année, à la présentation du CAPES.

IV.

4. Le système éducatif et la transmission du catalan

Dans ce chapitre, nous allons aborder le thème de l'offre d'enseignement de la langue catalane dans l'éducation primaire et secondaire en Catalogne Nord. Il s'agira ensuite de passer à l'analyse des entretiens effectués en mai 2011 avec des étudiants en études catalanes de l'Université de Perpignan Via Domitia se préparant au métier d'enseignant. Il est important de débiter par un bref résumé de la situation de l'enseignement en langue régionale, voire en langue catalane.

¹⁴⁵ Cf.

http://www.bmwf.gv.at/startseite/studierende/studieren_im_europaeischen_hochschulraum/bologna_prozess/ueberblick/, <http://www.e-tud.com/encyclopedie-education/?82-reforme-lmd-processus-de-bologne> et <http://www.europe-education-formation.fr/bologne.php> (consulté le 08/09/11)

4.1. Aperçu historique de l'évolution de l'enseignement des langues régionales en France

Comme le mentionne Baylac dans sa thèse de 2009, intitulée « societat, llengua i ensenyament del català a Catalunya Nord », les bases pour l'enseignement du catalan ont été jetées par la promulgation de la Loi Deixonne en 1951,¹⁴⁶ mais ne portèrent ses fruits qu'à partir des années 70. C'est alors que des circulaires ministérielles firent entrer le catalan en tant qu'épreuve facultative au baccalauréat, permettant aux candidats à l'agrégation espagnole pour le secondaire, de choisir l'option catalane comme une option.¹⁴⁷

Les débuts de l'enseignement du et en langue catalane se virent accompagnés d'un débat animé, mais de courte durée, sur le model éducatif à intégrer dans le système scolaire ainsi que sur la variante dialectale nord-catalane et son orthographe - francisé ou pas - à élaborer pour démarquer son caractère propre ; ce fut une situation de base que Baylac appelle :

[...] un incipient debat que no va perdurar sortosament ja que el seu caràcter estèril hauria agreujat una distracció ben inútil a la tasca molt més complexa i feixufa de desenvolupar l'ús efectiu de l'ensenyament i de la pràctica del català.¹⁴⁸

Force est de constater le travail positif du groupe militant « Grup Rossellonès d'Estudis Catalans » (GREC) qui, à partir de 1960, s'était fixé comme deux de ses buts principaux la divulgation du contenu et l'application des mérites de la Loi Deixonne (1951). En réalité, les enseignants n'étaient que très peu informés sur les nouvelles possibilités qu'offrait cette loi, qui permettait pour la première fois l'usage des langues régionales dans l'enseignement, certes, toujours dans l'objectif de mieux transmettre la langue nationale.¹⁴⁹ Le deuxième objectif du GREC consistait en l'adaptation des normes linguistiques élaborées par l'*Institut d'Estudis Catalan*.¹⁵⁰

¹⁴⁶ La première loi de référence permettait *a priori* un enseignement de langues et cultures régionales et autorisait « les maîtres [...] à recourir aux langues régionales dans les écoles primaires et maternelles chaque fois qu'ils pouvaient en tirer profit pour leur enseignement, notamment pour l'étude de la langue française. » http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/France-loi_Deixonne-texte-1951.htm (consulté le 14/12/11)

¹⁴⁷ Baylac-Ferrer, Alà, 2009, p. 407

¹⁴⁸ Baylac-Ferrer, Alà, 2009, p. 403

¹⁴⁹ Il convient de mentionner ici le fait qu'après la première guerre mondiale, la « phase terminale » de francisation selon Bernardo fut parachevée, le français avait manifestement pris le dessus des langues régionales qui ne constituaient plus de danger pour la langue nationale.

¹⁵⁰ L'*Institut d'Estudis Catalans* opère actuellement en tant qu'Académie de la langue catalane se vouant depuis sa création en 1907 non seulement à la défense et la promotion de la langue et culture catalanes, sinon aussi à l'élaboration de sa codification comme à la publication des grammaires et dictionnaires.

A partir de la deuxième moitié des années 70 surgissent des projets de catalan dans six ou sept lycées et quelques collèges en Catalogne Nord grâce aux actions « militantes » du GREC et au travail engagé de quelques enseignants particuliers.¹⁵¹ Toutefois, à l'heure de faire démarrer un enseignement de et en catalan sous forme d'ateliers linguistiques et à travers l'usage de matériel et des supports en langue, il ne faut pas perdre de vue certains facteurs qui pouvaient y jouer un rôle déterminant. En effet, les enseignants devaient surmonter des obstacles tant d'ordre psychologique que matériel : Pere Verdaguer en collaboration avec le GREC a pu pallier à ce manque d'équipement en élaborant des manuels pédagogiques destinés à l'enseignement du catalan, basés sur des manuels espagnols. En ce qui relève de la préparation mentale de la première génération d'enseignants, bien que catalanophone, elle n'avait pas reçu de formation pédagogique préalable et se comportait entièrement en autodidacte. Elle se caractérisait, en outre, par des efforts et activités à peine rémunérés et toujours à caractère « bénévole ». Le tout combiné à des horaires de cours les plus défavorables (en dernière heure ou avant ou après la pause de midi).

Nous pouvons donc constater que les difficultés, à l'heure d'élaborer les premiers cours de catalan, renvoient à un ensemble de facteurs. Il est important de souligner que ces enseignants pionniers devaient surmonter des difficultés relevant d'un manque de préparation pédagogique et didactique, mais surtout en provenance de barrières idéologiques (le concept d' « auto-odio » étant toujours bien enraciné dans la conception de la population) face à une langue minoritaire dont la transmission se faisait jusque là uniquement au sein familial.

Un dels punts problemàtics que entrebancava el llançament de l'ensenyament del català era la manca de preparació dels ensenyants per a fer classe de català, tant del punt de vista didàctic com de les prevencions psicològiques per ensenyar una disciplina, o una llengua simplement fins ara considerada pària de la societat i encara més de l'escola.¹⁵²

De fait, les premières circulaires ministérielles de 1969 et 1971 publiées au sujet de l'enseignement de et en langues régionales ne se destinaient qu'à l'enseignement des élèves en fin de formation scolaire (« certificat d'étudis, batxillerat »¹⁵³), ce qui s'inscrit bien dans l'idéologie jacobine d'une éducation exclusivement en immersion totale de français et ceci bien évidemment jusqu'à un âge avancé. C'est dans cette tradition que la

¹⁵¹ Dans sa thèse Baylac s'appuie sur des écrits et un interview de 2009 avec Pere Verdaguer. Baylac-Ferrer, Alà, 2009, p. 408

¹⁵² Baylac-Ferrer, Alà, 2009, p. 409

¹⁵³ Baylac-Ferrer, Alà, 2009, p. 408

loi Haby de 1975 (abrogée et repris partiellement par le *Code de l'Éducation en 2000*) permettait l'extension des cours en langues régionales en tant qu'« options facultatives » et dont un seul article se destine à ce sujet : « Un enseignement des langues et des cultures régionales peut être dispensé tout au long de la scolarité. » Dans sa thèse, Baylac stipule les chiffres suivants :

Les évaluacions xifrades del mateix Pere Verdaguer donen per 1975, menys de 1.000 alumnes que estudien el català, menys de 400 que presenten la prova facultativa al batxillerat i el professor Moisiès Bernadach xifra en menys de 100 els estudiants del Centre Universitari de Perpinyà que han estudiat català (d'un total de 3.000).¹⁵⁴

S'ensuit une décade avec des projets variés ayant lieu dans des établissements scolaires grâce aux actions du GREC, à des initiatives personnelles d'enseignants aptes à donner un enseignement bilingue et à des écoles catalanes de type privées et associatives expérimentant un enseignement bilingue et immersif. (voir chapitre 4.2. et 4.3.)

La promulgation de la *circulaire Savary* en 1982 représente une étape décisive sur l'enseignement des langues régionales parce qu'elle ouvre les portes à un enseignement bilingue dans l'éducation publique et représente la « première mention officielle de la possibilité d'expérimenter l'enseignement bilingue français-langue régionale, « en tenant compte des expériences déjà engagées. » »¹⁵⁵

Plusieurs établissements nord-catalans commencèrent à expérimenter des projets d'enseignement bilingue bien que les arrêtés et circulaires fixant les modalités ne se concrétisèrent que bien plus tard. Ces « enseyants pioners »¹⁵⁶ réalisèrent quelques matières DNL (disciplines non-linguistiques) en catalan et enseignaient à l'aide de supports en langue catalane, comme cela ce faisait par exemple au collège de La Garrigole à Perpignan. Afin d'assurer la continuité d'un enseignement bilingue des élèves issus du collège, le lycée Maillol, également situé à Perpignan, ouvrit des classes bilingues à partir de 1995. En même temps se mettaient en place des projets similaires au Vallespir, avec des concepts d'enseignement bilingue de l'école maternelle jusqu'au lycée, des initiatives qui se sont multipliées au fur et à mesure que les dispositifs des programmes bilingues se mettaient en place.

La *circulaire Bayrou de 1995* s'inscrit dans la continuité de la reconnaissance légale des langues régionales au sein de l'Éducation Nationale en prévoyant non seulement « l'initiation aux langues régionales, c'est à dire l'enseignement des langues régionales

¹⁵⁴ Baylac-Ferrer, Alà, 2009, p. 408

¹⁵⁵ Bonet, Luc, 2007, p. 2

¹⁵⁶ Cf. Baylac-Ferrer, Alà, 2009, p. 404

proprement dit ;-[sinon aussi]- l'enseignement bilingue, c'est à dire un enseignement partiellement en langue régionale »¹⁵⁷, élargie jusqu'au lycée avec la *circulaire Lang* en 2001 :

La circulaire dite BAYROU (Circulaire N 95 - 086 du 7 avril 1995 : Enseignement des langues et cultures régionales) confirme effectivement en 1995 la mise en place d'un enseignement bilingue qui « commence dès le cycle 1 et se poursuit à l'école élémentaire. La langue régionale y est à la fois langue enseignée et langue d'enseignement ». « Le bilinguisme se définit par un enseignement à parité horaire entre la langue régionale et la langue française ». Au collège, un enseignement d'une ou deux disciplines est proposé dans la langue régionale (La loi N 94 - 665 du 4 août 1994, relative à l'emploi de la langue française, dite loi TOUBON, dispense de l'obligation d'enseigner exclusivement en français dans « les formations effectuées dans le cadre de l'enseignement des langues régionales ou étrangères [...] et représentant un maximum de 50 % du volume total des enseignements ».). Le cursus bilingue français-langue régionale est prolongé officiellement jusqu'au lycée (général et professionnel) par la circulaire dite LANG (Circulaire N 2001 - 167 du 05.09.2001 : Modalités de mise en œuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire) de 2001 relative aux « Modalités de mise en œuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire ».

Luc Bonet, auteur-chercheur, relate que « l'enseignement bilingue paritaire entre le français et la langue régionale » se basait initialement « sur le modèle français-basque des écoles publiques pionnières des Pyrénées-Atlantiques ». Il ajoute que « l'enseignement bilingue à parité horaire entre le français et le catalan, lancé de fait dès 1993 à l'école maternelle Jean-Amade de Perpignan, met en place des situations didactiques et pédagogiques qui vont faire évoluer la réflexion au-delà de la reproduction du modèle immersif de la Catalogne autonome, lui-même inspiré du système canadien. »¹⁵⁸

En même temps, ce mécanisme d'emmener les élèves à une réflexion « sur » la langue, interne à l'enseignement bilingue, est un des arguments les plus favorables à celui-ci, en opposition à l'enseignement en immersion totale. Il s'agit du fait que l'enseignement bilingue est censé évoquer une réflexion métalinguistique chez l'élève et lui rend possible de recourir plus facilement à un transfert d'une langue à l'autre, surtout lorsqu'il s'agit de langues avec un fort lien de parenté.

De fait, les véritables raisons pour l'Éducation Nationale de refuser l'enseignement immersif et d'hésiter tant de faire évoluer le système d'enseignement français-langues régionales, résident dans la crainte bien ancrée et répandue que les langues régionales puissent toujours atteindre la langue nationale.

En 2001, l'école privée immersive et bretonne *Diwan* initie des négociations avec le Ministère de l'Éducation Nationale au sujet de son incorporation au sein de

¹⁵⁷ <http://www.senat.fr/rap/101-087-315/101-087-3151.pdf> (consulté le 14/12/11)

¹⁵⁸ Bonet, Luc et Sanchiz Mary, 2009, p. 3

l'enseignement public, ce qui aurait du lui permettre d'officialiser son plan d'études, d'éviter, entre autres, des irrégularités financières à l'heure de payer ses effectifs, etc. Par contre, ces négociations entraînent un vif débat sur l'enseignement immersif en France et ne mèneront malheureusement pas à une solution satisfaisante pour les *Diwan*.

Simultanément a lieu l'annulation d'une série de circulaires et d'arrêtés relatifs à la « mise en place d'un enseignement bilingue soit dans les écoles, collèges et lycées, soit dans des sections « langues régionales » dans les écoles, collèges et lycées », à la « mise en œuvre de l'enseignement bilingue par immersion dans les écoles et établissement langues régionales » ainsi qu' à la « mise en place d'un enseignement bilingue par immersion en langues régionales dans les écoles, collèges et lycées » et la « mise en place d'un enseignement bilingue par immersion en langues régionales dans les écoles, collèges et lycées langues régionales ». Leur suspension successive reflète bien l'opinion « générale » et est toujours teinte d'un certain rejet vis-à-vis de la transmission et sauvegarde des langues régionales. Ceci se manifesta par des tentatives d'empêcher un avancement et une extension de l'enseignement bilingue de la part de plusieurs instances publiques dans la continuité de considérer les langues régionales toujours comme un péril à la seule langue officielle en ce tournant de siècle.

L'« Ordonnance du juge des référés du 15 juillet 2002 » publiée suite à « la requête enregistrée le 27 juin 2002 » de la part de plusieurs collectifs (syndicats des parents d'élève, d'enseignants et de délégués départementaux de l'éducation nationale) de suspendre certains arrêtés et circulaires ayant comme objet l'« enseignement bilingue par immersion en langues régionales dans les écoles, collèges et lycées « langues régionales » »¹⁵⁹, nous montre clairement les raisons pour lesquelles lesdites entités demandent leur annulation immédiate. Les demandeurs arguant que :

- « ces actes mettent en cause les principes fondamentaux de la République »,
- « l'article L. 312-10 du même code [de l'éducation], s'il prévoit qu'un enseignement des langues régionales peut être dispensé tout au long de la scolarité, n'autorise pas les établissements à dispenser l'enseignement de toutes les disciplines en langue régionale »,
- « les actes contestés méconnaissent directement l'article 2 de la Constitution, l'article L. 121-3 du code de l'éducation et l'article 1er de la loi du 4 août 1994 ; que ces actes ont pour effet de faire perdre à la langue française la primauté que lui reconnaît l'article 2 de la Constitution »,
- « l'organisation, dans des établissements publics d'enseignement, d'un enseignement des langues régionales selon la méthode dite de « l'immersion », qui comporte l'usage à titre principal de la langue régionale comme langue de l'enseignement, comme langue de travail des élèves et du personnel et comme langue de la vie scolaire, méconnaît l'article 2 de la Constitution et les articles 1er et 11 de la loi du 4 août 1994. », etc.¹⁶⁰

¹⁵⁹ <http://www.conseil-etat.fr/fr/selection-de-decisions-du-conseil-d-etat/n-248192-248204-.html> (consulté le 05/04/12)

¹⁶⁰ <http://www.conseil-etat.fr/node.php?articleid=885> (consulté le 14/12/11)

Nous pouvons constater l'évocation réitérée de l'article 2 de la Constitution (« La langue de la République est le français ») ainsi que de la *Loi Toubon* de 1994, connue pour viser une réduction de l'emploi de l'anglais et un renforcement du français dans le contexte public, dans les médias, etc. De cette même idéologie émane une résistance de la législation française, comme celle des différents syndicats et d'une partie importante des représentants de l'Éducation Nationale, qui s'opposent majoritairement à l'enseignement des langues régionales, et particulièrement lorsque celui-ci est immersif. Certes, il y eut des ministres particulièrement favorables à une évolution de l'enseignement des langues et cultures régionales et aussi dans le domaine bilingue français-langues régional. Certains ont pu contribuer à la publication d'arrêtés ou de circulaires comme ce fut le cas en 2001-2002 où l'idée d'un véritable statut juridique pour ces dernières commença à s'esquisser. Nonobstant, force est de reconnaître la relative fragilité de tels arrêtés et circulaires, ainsi que la réserve générale des instances officielles dès qu'il s'agit de sortir du contexte limité, concédé jusque-là à l'enseignement des langues régionales en France.

Cependant, à partir de 2003 entrèrent en vigueur deux nouveaux arrêtés ministériels qui ne seront plus annulés, mais repris postérieurement dans d'autres textes similaires. Il s'agit de l'« Arrêté du 12 mai 2003 relatif à l'enseignement bilingue en langues régionales à parité horaire dans les écoles et les sections « langues régionales » des collèges et des lycées » et de l'« Arrêté du 30 mai 2003, Programme transitoire d'enseignement des langues étrangères ou régionales au cycle des approfondissements de l'école primaire et du programme des langues étrangères et régionales à l'école primaire ».¹⁶¹

L'arrêté du 12 mai 2003 paru consécutivement à l'annulation par le conseil d'état en 2002 des textes traitant conjointement de l'enseignement par immersion totale et de l'enseignement à parité horaire précise qu' « aucune discipline autre que la langue régionale ne peut être enseignée exclusivement en langue régionale » et a finalement permis, indirectement, une évolution favorable des classes bilingues publiques vers une approche linguistique décloisonnée plus « productive », même si des statistiques précises à ce sujet font encore défaut. Une seule école publique fonctionne encore en immersion totale jusqu'au cycle 2 dans les Pyrénées-Orientales : l'école ARRELS intégrée à l'école publique avant le décret en question.¹⁶²

¹⁶¹ http://disciplines.ac-bordeaux.fr/interlangues/?id_category=13&id_rubrique=58&id_page=178 (consulté le 5/12/11)

¹⁶² Bonet, Luc et Sanchiz, Mary, 2009, p.3-4

A partir de 2001, il existe un « conseil académique des langues régionales » « qui se substitue à la commission académique des langues et cultures régionales mise en place par la circulaire de 1995, [est] une structure de concertation et de suivi de l'enseignement de la ou des langues régionales »¹⁶³ qui opère en faveur de l'enseignement en langues régionales et essaye de contribuer positivement à un avancement.

La base de l'enseignement bilingue du catalan est concrétisée par la circulaire du 5 septembre 2001 sur le « Développement de l'enseignement des langues et cultures régionales à l'école, au collège et au lycée » qui ouvre la voie à l'élaboration des programmes bilingues pour les écoles, collèges et lycées et permet la « Mise en œuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire » invoqué par la circulaire du 5 juin 2003. Le catalan, comme toute langue régionale, peut, en outre, être choisi comme option au brevet depuis 2000.

Pour n'en nommer qu'un exemple, c'est au collège de Céret où « l'ensenyament bilingüe veritable, amb alumnes eixits de classes bilingües del primari, comença el 2003-2004 i els primers alumnes bilingües entren en classe de 2a la reentrada 2009-2010. »¹⁶⁴ Cet exemple montre la longue période entre la première mise en place d'un enseignement bilingue et le moment où l'on peut véritablement parler d'élèves issus d'un parcours bilingue du primaire jusqu'au collège.

Aujourd'hui l'enseignement bilingue dans le département Pyrénées-Orientales s'articule comme suit :

¹⁶³ <http://www.education.gouv.fr/bo/2001/33/encartc.htm> (consulté le 14/12/11)

¹⁶⁴ Cf. Baylac-Ferrer, Alà, 2009, p. 406

CURSUS BILINGUES

| LYCEES : | | PERPIGNAN | | PRADES | | | FONT-ROMEU | | | CERET | |
|----------|--------------------|------------------------|-------------------|--------|--|---------------------|------------|--|----------------|-------------------------|--|
| Term | Catalan 3h | H-G EPS + aides 4 h | | | | | | | Catalan 3 h | Hist-géo Math 4 h 1h | |
| 1° | 3h | 4h | | | | | | | 3 h | 4 h | |
| 2° | 3h | 3h 1h | | | | | | | 3 h | 3,5 h | |
| | Maillol, Perpignan | | Renouvier, Prades | | | Coubertin, Ft-Romeu | | | Séverac, Céret | | |

| COLLEGES : | | PERPIGNAN | | PRADES | | | FONT-ROMEU | | | CERET | | | | |
|------------|--------------------------|--------------------------------------|-----------------|-----------------------|------|------|------------|--------|------------------|-------------------|--|--|----------------|--------------------|
| 3° | Catalan 3h | Hist-Educ- EPS Géo Civ 2,5h 4h | Catalan 3h | Hist- Géo 3,5 h | | | | | Catalan 3h | Hist-géo 3,5 h | | | Catalan | Math EPS H.-géo |
| 4° | 3h | 3h 1h 4h | 3h | 3 h | | | | | 3h | 3 h | | | | |
| 5° | 3h | 3h 4h | 3h | 3 h | | | | | 3h | 3 h | | | 3h | 3h 3h 3h |
| 6° | 3h | 3h 4h | 3h | 3 h | | | | | 3h | 3 h | | | 3h | 3h 3h 3h |
| | La Garrigole, Perpignan. | J. Moulin, Perpignan | Pagnol Perp. | Cabestany | Elne | Ille | | Prades | Bourg- Madame | Ft- Romeu | | | Amade Céret | |

| ECOLEES : | | PERPIGNAN | | PRADES | | | FONT-ROMEU | | | CERET | | | | | | |
|-----------|------------------------|-----------|---------------------|----------------------|----------------------|-------------|------------------|-----------------|-----------------|-----------------|--|--|-------------|----------|------------------|------------------|
| CM2 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CM1 | | | | | | | | | | | | | élèves | | | |
| CE2 | | | | | | | | | | | | | en | | | |
| CE1 | | | | | | | | | | | | | classe | | | |
| CP | | | | | | | | | | | | | unique | | | |
| | I d'Alembert, Perp. | II | Arrels Perpignan | Pasteur Perpignan | Prévert Cabestany | Néo Elne | Langevin Ille | Pasteur Ille | Clerc Prades | Petit Prades | | | Angoustrine | Ft-Romeu | Chagall Céret | Picasso Céret |

| MATERNELLES : | | PERPIGNAN | | PRADES | | | FONT-ROMEU | | | CERET | | | | | |
|---------------|----------------|-------------------------|------------------------|-----------------|------------------------|--------------------------|-------------------|------------------|-------------------|-----------------|--|-------------|----------|---------------|---------------|
| GS | | | | | | | | | | | | | | | |
| MS | | | | | | | | | | | | | | | |
| PS | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Amade Perp. | d'Alembert Perpignan | Condorcet Perpignan | Arrels Perp. | Lamartine Perpignan | La Fontaine Cabestany | L. Michel Elne | Torcatis Ille | Pasteur Prades | Arago Prades | | Angoustrine | Ft-Romeu | Miro Céret | Pont Céret |

Trilingues : Le Perthus

Tab. 5: L'enseignement bilingue aux Pyrénées-Orientales¹⁶⁵

Les matières se prêtant généralement à un enseignement en langue régionale sont l'histoire-géographie et les mathématiques, ce qui nous révèle aussi la combinaison la plus fréquente choisie par les candidats se présentant au CAPES catalan. Ceux-ci sont obligés de devenir « bivalents » pour l'insuffisance du CAPES langue régionale et choisissent donc une deuxième matière d'épreuve, fait dont nous avons déjà eu l'occasion de parler (voire chapitre 3.1.1.).

4.2. L'offre d'enseignement du catalan en Catalogne Nord

Aujourd'hui l'enseignement du catalan comprend tous les niveaux de l'enseignement public et va de l'école maternelle jusqu'à l'Université. C'est l'Académie de Montpellier¹⁶⁶ qui est en charge de l'enseignement général, du système éducatif, du recrutement et du suivi pédagogique des langues régionales catalan et occitan en Roussillon-Languedoc. Dans une circulaire de 2007 sur l'« organisation et développement, dans l'Académie de

¹⁶⁵ <http://www.crdp-montpellier.fr/languesregionales/catalan/enseignement/bilingue.html> (consulté le 14/12/11)

¹⁶⁶ « Une académie est une circonscription administrative de l'éducation nationale. Il existe en France 30 académies, dont 26 en métropole. Chaque académie est placée sous l'autorité d'un Recteur, nommé en conseil des Ministres, par le Président de la République. » <http://www.ac-montpellier.fr/sections/academie> (consulté le 16/12/11)

Montpellier, de l'enseignement de l'occitan et du catalan, ainsi que de leur approche comme élément du patrimoine régional », on distingue deux méthodes d'enseignement : un enseignement bilingue et un enseignement intégré au fonctionnement habituel de l'école :

1.1. Les cursus bilingues : l'enseignement bilingue existe dans l'Aude, le Gard, l'Hérault, la Lozère pour l'occitan, et les Pyrénées-Orientales pour le catalan (soit un effectif total de 3 300 élèves). La circulaire 2001-167 relative aux « modalités de mise en place de l'enseignement bilingue à parité horaire » (BOEN du 13.09.2001) et l'arrêté du 12 avril 2003 (BOEN 24 du 12 juin 2003) en fixent les modalités d'organisation : cursus complet ou tendant à le devenir, du primaire au lycée si possible, avec parité horaire entre les enseignements en langue française et les enseignements en langue régionale. [...]

1.2. Les cursus d'enseignement des langues régionales

Ils ont pour objectif d'offrir un enseignement organisé et progressif des langues régionales à l'école, au collège ou au lycée (actuellement 23 000 élèves dans l'Académie). Il est souhaitable que, comme pour l'enseignement bilingue, l'enseignement soit poursuivi d'un niveau scolaire à l'autre. Les porteurs de projets y veilleront également, en liaison avec les IA-DSDEN.¹⁶⁷

S'y ajoute un troisième type d'enseignement qui n'est pas mentionné. Il s'agit de l'enseignement des langues régionales par immersion. Néanmoins, ce système immersif initié par des écoles privées associatives, nous semble d'une grande importance et nous donne l'occasion de faire le tour de ce sujet dans le chapitre présent.

Regardons de près les modalités de l'enseignement en langue régionale dans les deux degrés :

À l'école maternelle et primaire publique est représentés l'enseignement de la langue régionale « inclus dans le cadre général des horaires de l'école, le plus répandu », ainsi qu'à travers « des classes bilingues français-langue régionale. »¹⁶⁸

- En primaire, dès la maternelle un enseignement d'initiation à la langue et à la culture régionales peut être mis en place et être prolongé jusqu'au cycle 3. Cet enseignement « peut être associé à l'enseignement des autres langues vivantes ». Il s'organise « sur une durée d'au moins 1 heure 30 qui pourra aller jusqu'à 3 heures, en fonction de dispositions particulières » (C.2001-166, II, 1, a-b).¹⁶⁹

En ce qui concerne l'adaptation du système scolaire au « Cadre européen commun de référence des langues » (CECRL) à l'école primaire, les élèves doivent atteindre un

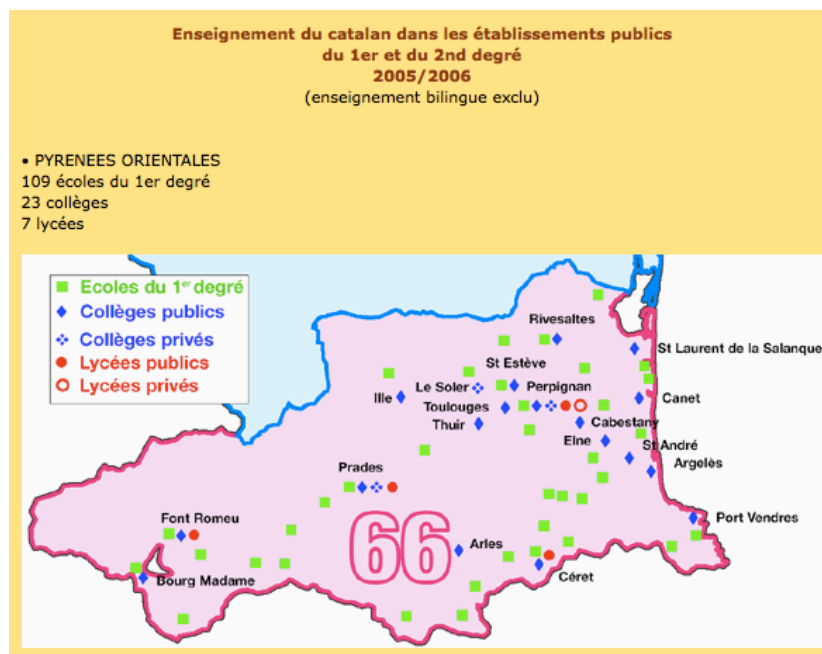
¹⁶⁷ Les inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale (IA-DSDEN) et les inspecteurs d'académie adjoints (IAA) sont chargés d'animer et de mettre en œuvre la politique éducative dans le département, en liaison avec les recteurs d'académie. <http://www.education.gouv.fr/cid1149/inspecteur-d-academie-directeur-des-services-departementaux-i.a.-d.s.d.e.n..html> (consulté le 16/12/11)

¹⁶⁸ <http://eduscol.education.fr/cid45718/les-langues-vivantes-etrangeres-ecole.html> (consulté le 15/12/11)

¹⁶⁹ <http://www.education.gouv.fr/cid1149/inspecteur-d-academie-directeur-des-services-departementaux-i.a.-d.s.d.e.n..html> (consulté le 16/12/11)

niveau A1 lors qu'ils suivent un « enseignement de la langue » et un niveau A2 pour ceux qui reçoivent un enseignement bilingue à parité horaire.¹⁷⁰

A côté des filières bilingues français-langue régionale et des cours en langue régionale, les cours d'initiation linguistique et culturelle sont aujourd'hui très répandus.



Tab. 6: Enseignement du catalan dans les établissements publics du 1^{er} et 2nd degré en 2005/2006 (enseignement bilingue exclu)¹⁷¹

En 2005-2006, 109 écoles, 23 collèges et sept lycées mettaient en place des différents projets d'initiation ou/et des cours de langue et culture catalanes.

En général, il y a trois différentes options de cours de langue régionale pour les collèges et lycées. Ainsi les élèves ont souvent le choix entre le catalan comme option facultative ou alors en tant que LV2 (langue vivante) ou LV3 avec la deuxième langue vivante étant généralement l'anglais.

Dans la partie commune du texte réglementaire pour l'enseignement des « langues vivantes régionales » au collège de 2005, ces différentes modalités d'enseignement de la langue régionale sont explicités :

Il s'agit de développer, de consolider et d'enrichir les capacités des élèves selon un processus continu, que les acquis de l'école primaire soient directement réutilisés dans la même langue ou transférés dans une autre et ce dans tous les domaines de compétences. La classe de sixième constitue toutefois une classe de consolidation, accueillant des élèves issus d'écoles primaires différentes, dans lesquelles les conditions d'enseignement des langues vivantes étrangères peuvent être variables.¹⁷²

¹⁷⁰ <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs9/default.htm> (consulté le 15/12/11)

¹⁷¹ <http://www.crdp-montpellier.fr/languesregionales/catalan/enseignement/LR.html> (consulté le 15/12/11)

¹⁷² <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/hs6/MENE0501647A.htm> (consulté le 15/12/11)

Pour ce qui relève du programme des langues régionales (ou des langues vivantes) au collège, celui-ci se divise en deux parties : le palier 1 qui comprend la 6^{ème} et la 5^{ème} et le palier 2, qui va de la 4^{ème} et 3^{ème}. Dans l'annexe III du programme des « Langues régionales pour le collège » de 2007, est précisé que « les élèves qui poursuivent au collège une langue commencée à l'école élémentaire » doivent atteindre un niveau A2 du CECRL en fin du palier 1 et ceux « qui débutent l'apprentissage du catalan au collège » en fin de classe de la 3^{ème}.

Le palier 2 délimite les compétences et contenus linguistiques et culturels du niveau B1. Seul le niveau A2 est exigé pour la validation du socle commun de connaissances et de compétences. Le palier 2 permet aux élèves de consolider le niveau A2 et de progresser vers le niveau B1. Il concerne en premier lieu les élèves de 4^e et 3^e lorsque l'apprentissage de la langue a commencé à l'école. Mais il peut aussi concerner d'autres élèves dont le cursus permet de dépasser le palier 1 ; ce sont, par exemple, les élèves ayant commencé l'apprentissage d'une langue en 6^e, ou en 5^e, les élèves des sections européennes et de langues orientales, ou tout élève présentant, pour des raisons diverses, un niveau lui permettant d'aller plus loin dans l'apprentissage d'une langue.¹⁷³

Pour donner un exemple, le lycée Aristide Maillol à Perpignan propose les deux modalités d'enseignement de la langue régionale : une section européenne espagnol où le catalan peut être choisi comme LV2 ou LV3 et une section bilingue franco-catalane se destinant aux élèves issues de parcours bilingues ou disposant de compétences linguistiques suffisantes à leur entrée, généralement pour avoir été dans un contexte familial et/ou social catalan. (D'ailleurs, le grec et le latin sont dans la catégorie LV3 lorsqu'ils sont offerts comme matières dans un établissement secondaire.)

Le recrutement dans les deux sections s'articule comme suit :

En cursus bilingue français / catalan : élèves issus des sections bilingues de collège et également élèves qui manifestent un goût et une aptitude suffisants pour la langue catalane.

En cursus non bilingue : élèves débutants ou ayant suivi un enseignement d'initiation au collège.¹⁷⁴

Le dispositif d'enseignement des langues régionales qui s'est le plus imposé en France est celui d'un bilinguisme à parité horaire et s'applique d'ailleurs aussi aux langues « étrangères » (Il s'agit surtout de l'anglais, l'allemand et l'espagnol).

L'enseignement bilingue français-langue régionale qui fait l'objet d'une réglementation particulière, se fonde sur la présence de la langue dans l'environnement de l'élève. Cet enseignement, mis en place sous forme de filière bilingue qui commence en maternelle, aura pour objectif la parité horaire entre les enseignements dispensés en français et les enseignements dispensés en langue régionale.¹⁷⁵

¹⁷³ <http://eduscol.education.fr/cid45680/les-programmes-de-langues-vivantes.html> (consulté le 15/12/11)

¹⁷⁴ <http://www.lyc-maillol-perpignan.ac-montpellier.fr/file/objectifsdoc1catalan.html> (consulté le 16/12/11)

¹⁷⁵ <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs9/default.htm> (consulté le 15/12/11)

Les collèges, qui disposent de sections bilingues, s'inscrivent dans la continuité d'un enseignement bilingue, mais accueillent également des élèves débutants en langue régionale à leur entrée au collège en 6^{ème}. Les professeurs du secondaire disposent actuellement de compétences bivalentes – la langue régionale étant une « option » lors des épreuves du CAPES, et peuvent ainsi, contrairement à leurs collègues n'enseignant généralement qu'une seule matière, en couvrir deux et ainsi assurer un enseignement bilingue. Cela signifie que les matières, de préférence l'histoire-géographie et les mathématiques, peuvent être enseignés en catalan.

« Dans les sections bilingues, le catalan est langue enseignante, à parité avec le français (12 h en catalan, 12 h en français). »¹⁷⁶ Nous avons déjà pu voir dans le chapitre précédent que l'usage exclusif de la langue régionale comme langue enseignante – à part dans les cours de langue catalane – a été interdit en 2003. Par contre, la circulaire en question a indirectement favorisé l'élaboration de l'enseignement « bilingue ».

Le dispositif d'enseignement bilingue comme interprété par le système éducatif français, n'a pas comme objectif principal la transmission concrète d'une langue, sinon vise plutôt à forger les capacités de l'élève à transférer des compétences acquises lors de l'enseignement d'une langue vivante A à une langue vivante B.

De fait, le développement envers de nouveaux modèles éducatifs et différentes approches dans l'enseignement de et en langue régionale/vivante ainsi que les expériences des cours d'initiation au patrimoine culturel et linguistique, sont les indices d'une certaine concession de la part de la politique linguistique de la France face à son « patrimoine culturel et linguistique ».

En revanche, les changements qu'a connus le système éducatif français au cours des 15 dernières années qui se reflètent dans un nombre assez élevé de textes réglementaires publiés à ce sujet en France (souvent suspendus, annulés, repris et complétés par d'autres textes réglementaires portant sur les modalités relatives aux programmes scolaires), ce qui peut aussi être un indice pour un manque de flexibilité et d'ouverture de la législation vis-à-vis des langues régionales en s'opposant en même temps à l'esprit commun et la politique de l'Union Européenne qui met l'accent sur l'importance de créer des citoyens européens plurilingues et met l'accent sur une société européenne plurilingue et pluriculturel. Une des mesures phares prises par le Conseil de l'Europe dans cette finalité, se caractérise par l'implantation du Cadre européen commun de

¹⁷⁶ <http://www.crdp-montpellier.fr/languesregionales/catalan/enseignement/bilingue.html> (consulté le 15/12/11)

référence pour les langues (CECRL)¹⁷⁷ en 2001 sur lequel s'alignent dorénavant les programmes scolaires en matières linguistiques.

Ainsi dans le texte de référence initiant un enseignement de langues régionales dans les établissements scolaires français figure comme objectifs à poursuivre, l'importance de rapprocher l'élève des réalités linguistiques, dans le but de les intégrer à une « identité européenne ». Ceci tout en mettant en évidence l'importance attribuée à cet « héritage culturel :

[l'] ouverture aux communautés linguistiques proches par le développement des relations créées par ces voisinages. Cette perspective, déjà présente dans certaines zones géographiques transfrontalières, s'inscrit également dans la volonté de faire de cet enseignement un élément de la construction de l'identité européenne à laquelle le système éducatif a pour mission de préparer les élèves ;¹⁷⁸

Dans le même encart au Bulletin Officiel du 13 septembre 2001, est stipulé :

L'article L. 312-10 du code de l'éducation a réaffirmé la possibilité de dispenser un enseignement des langues et cultures régionales tout au long de la scolarité dans les régions où celles-ci sont en usage. L'éducation nationale se doit de faire vivre ce patrimoine culturel, de veiller au développement des langues régionales et de contribuer à leur transmission. Oublier cette responsabilité ne serait pas un signe de modernité. Ce serait au contraire une perte de substance de l'héritage culturel national.

L'enseignement des langues et cultures régionales favorise la continuité entre l'environnement familial et social et le système éducatif, contribuant à l'intégration de chacun dans le tissu social de proximité.¹⁷⁹

La nouveauté par rapport à l'ancien discours réside néanmoins dans un changement d'attitude envers la langue régionale, ne se limitant plus à la simple reconnaissance et à l'obligation de respecter le patrimoine culture. Ceci ouvre la voie à donner plus de poids et d'importance au fait « de veiller au développement des langues régionales et de contribuer à leur transmission. »

Le fait que les langues régionales soient désormais perçues comme un patrimoine culturel qui doit être transmis afin d'être perpétué, peut être interprété comme une concession à l'existence d'une réalité plurilingue sur le territoire française.

¹⁷⁷ « Publié en 2001, il constitue une approche totalement nouvelle qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues et, surtout, il fournit une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats. En ce sens, il est susceptible de favoriser la mobilité éducative et professionnelle. » <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference.html> (consulté le 15/12/11)

¹⁷⁸ <http://www.education.gouv.fr/bo/2001/33/encartc.htm> (consulté le 15/12/11)

¹⁷⁹ <http://www.education.gouv.fr/bo/2001/33/encartc.htm> (consulté le 15/12/11)

4.3. Les écoles associatives

En Catalogne Nord, il y a actuellement treize écoles maternelles publiques qui offrent un enseignement bilingue français/catalan et une école maternelle avec enseignement immersif en catalan, l'école maternelle *Arrels*. Quinze écoles primaires publiques proposent un enseignement bilingue français/catalan et l'école primaire *Arrels* un enseignement de type immersion totale. Au total il y a sept écoles maternelles et primaires associatives, les écoles Bressola.

| Escoles primàries immersives i bilingües de Catalunya Nord | | |
|--|--|------------------|
| Escoles maternals (2-5 anys) bilingües | Adreça | Telèfon |
| Maternal Lamartine | Carrer Chénier 66000 PERPINYÀ | (0)4 68 63 91 60 |
| Maternal d'Alembert | Carrer Pierre Bayle, 66000 PERPINYÀ | (0)4 68 87 47 04 |
| Maternal Joan Amade | 14, avinguda d'Arenes, 66000 PERPINYÀ | (0)4 68 55 56 60 |
| Maternal Condorcet | Carrer Condorcet, 66000 PERPINYÀ | (0)4 68 85 46 32 |
| Maternal La Fontaine | Plaça dels Drets Humans 66330 CABESTANY | (0)4 68 66 36 09 |
| Maternal Joan Miró | Avinguda J. Ferry 66400 CERET | (0)4 68 87 00 43 |
| Maternal del Pont | Avinguda Francesc Iria 66400 CERET | (0)4 68 87 25 06 |
| Maternal Louise Michel | 16, carreró H. Wallon 66200 ELNA | (0)4 68 22 32 87 |
| Maternal Torcatis | 12, carrer C. Fabien 66130 ILLA | (0)4 68 84 74 43 |
| Maternal Aragó | 32, avinguda Pasteur 66500 PRADA | (0)4 68 96 35 95 |
| Maternal Pasteur | 32, avinguda Pasteur 66500 PRADA | (0)4 68 96 06 98 |
| Maternal Maurette | Ciutat Vallespir 66500 TUÏR | (0)4 68 53 45 06 |
| Maternal la Granotera | Carrer 14 de Juliol 66700 ARGELERS DE LA MARENDA | (0)4 68 81 37 89 |
| Escola maternal immersiva | Adreça | Telèfon |
| Maternal Arrels | 1, avinguda Guynemer 66000 PERPINYÀ | (0)4 68 35 47 37 |
| Escoles primàries (6-10 anys) bilingües | | |
| Escoles maternals i primàries associatives | Adreça | Telèfon |
| La Bressola, maternals i primàries | | |
| La Bressola Sant Galdric | Carrer Natura 66000 PERPINYÀ | (0)4 68 66 50 01 |
| La Bressola El Vernet | Carrer Doctor. Schweitzer 66000 PERPINYÀ | (0)4 68 61 39 36 |
| La Bressola Nyils | Avinguda de Cànoves 66300 NYILS | (0)4 68 85 14 59 |
| La Bressola Prada | 27, Carrer de l'Hospici 66500 PRADA | (0)4 68 96 12 60 |
| La Bressola El Soler | 13, carrer de la Pau 66270 EL SOLER | (0)4 68 92 65 94 |
| La Bressola Sant Esteve | Carrer Roc de Quasami 66240 SANT ESTEVE | (0)4 68 92 85 28 |
| La Bressola Caldegues | 1, avinguda del Puigmal 66760 CALDEGUES | (0)4 68 30 51 83 |

Tab. 7: « Escoles primàries immersives i bilingües de Catalunya Nord, Generalitat de Catalunya, Casa de Perpinyà, 2010-2011. »

Après ce bref résumé sur l'« état de lieux » de l'offre pédagogique dans l'enseignement primaire et secondaire à Perpignan, il convient de distinguer des cas particuliers sous forme d'écoles associatives qui s'inscrivent spécialement dans le maintien et la diffusion de la culture et langue catalanes :

Il s'agit des écoles *Arrels*, *Bressola* et du collège Comte Guifré. Baylac souligne le fait que ces « écoles catalanes »

[...] com se les anomena freqüentment són un element clau en el panorama de la dinàmica a favor de la llengua en general a Catalunya Nord, i encara més en el procés d'impulsió i de desenvolupament de l'ensenyament del català i de l'ensenyament bilingüe al si del sistema públic. Catalunya Nord té una situació particular en aquest tema respecte a altres regions, ja que les

estructures associatives que han gestionat escoles catalanes han arribat a ser fins a tres, distintes.¹⁸⁰

4.3.1. La Bressola

L'école catalane privée « La Bressola » (fr. le berceau) fut créée en 1976, s'est convertie depuis en véritable bastion de l'enseignement en catalan et compte aujourd'hui sept écoles maternelles et primaires (dont deux à Perpignan) ainsi qu'un collège.

Le principe pédagogique du système éducatif de *La Bressola* se base sur l'enseignement en immersion totale, c'est à dire que la seule langue véhiculaire de la totalité des cours – en dehors des de langue – est le catalan. De même, les élèves sont incités à parler en catalan lors de la récréation et de toute sorte d'activités en dehors de la salle de classe. Ce système immersif prévoit la présence permanente des maîtres¹⁸¹ (préalablement choisis par le Conseil Administratif selon les propositions du Directeur-Général) spécialement formés à ces buts. Ceux-ci fournissent constamment le vocabulaire et les tournures de phrases nécessaires à la création d'un entourage linguistique et social qui fonctionne exclusivement en catalan.

L'association *La Bressola* part du principe que le système d'immersion est basé sur une socialisation précoce en catalan qui commencera à partir de l'âge de deux ans dans des classes maternelles limitées à un maximum de 10 enfants par groupe.¹⁸²

Le système d'immersion totale de *La Bressola* s'oppose à celui de l'enseignement bilingue, même si le but reste le même : à l'issue de leur formation scolaire, les élèves sont *a priori* parfaitement bilingues.¹⁸³

Ces écoles *La Bressola*, dont le rôle positif est évident dans le maintien de la tradition linguistique, entretiennent néanmoins l'idée d'un parallélisme séparateur entre la langue « officielle » et la langue « régionale ». Les élèves inscrits dans ce système linguistique cloisonnent manifestement l'apprentissage des deux langues, y compris au moment de l'apprentissage de la lecture. C'était d'ailleurs aussi la situation d'apprentissage de toutes les langues étrangères à l'école française avant la récente prise en compte du *Cadre européen commun de référence* : chaque système linguistique reste un espace fermé considéré comme une « matière » à part entière et génère peu de réflexion métalinguistique.¹⁸⁴

¹⁸⁰ Baylac-Ferrer, Alà, 2009, p. 417

¹⁸¹ De plus, ce sont les élèves déjà empreints du système à qui l'on délègue la responsabilité d'inciter les plus jeunes à employer exclusivement le catalan afin d'assurer que le catalan soit aussi l'unique langue employée dans « la cour ».

¹⁸² http://www.bressola.cat/fr_immersio_linguistica.php (consulté le 28/11/11)

¹⁸³ Cf. Baylac-Ferrer, Alà, 2009, p. 417

¹⁸⁴ Bonet, Luc et Sanchiz, Mary, 2009, p. 3

Depuis 1995, *La Bressola* jouit d'un accord avec le ministère de l'Éducation français (sous le ministre François Bayrou) en tant qu'école privée concertée. Le ministère prend en charge les salaires du corps enseignant de l'ensemble des écoles primaires. Par contre, la rémunération de l'effectif du seul collège de *La Bressola* qui ne dispose pas d'un pareil contrat, s'avère être bien plus précaire et est assuré par l'association « Els amics de La Bressola ». Depuis le début des années 80, cette association travaille activement à la promotion des écoles *Bressola* et obtint le soutien financier de maintes municipalités dans la région nord-catalane, des conseils généraux de villes sud-catalanes, mais surtout celui de la *Generalitat* de Catalogne.¹⁸⁵

Depuis 2003, *La Bressola* a installé un collège au Soler, une petite communauté près de Perpignan, qui s'est converti depuis dans un « établissement secondaire, qui jouit déjà d'un certain prestige et des soutiens institutionnels ».¹⁸⁶ En 2008, suite à une subvention importante de la part de la *Generalitat* de Catalogne, le collège a pu être installé dans des nouvelles infrastructures modernes où il accueille jusqu'à 200 élèves depuis. C'est une évolution particulièrement positive, notamment parce que les bons résultats aux examens de fin d'année et au brevet – parce ce qu'il ne s'agit pas d'un collège publique les élèves doivent passer les examens en français et en catalan – montrent clairement que l'éducation immersive ne présente aucun inconvénient à la réussite d'un élève.¹⁸⁷

Malheureusement, par leur condition d'établissement privé, tant le collège au Soler que le deuxième de type immersif, le collège Comte Guifré – installé à Perpignan depuis 1991-1992, rencontrent régulièrement des situations financières difficiles.

4.3.2. Le collège Comte Guifre

Le collège Comte Guifre est le fruit d'une scission des dirigeants de l'association *La Bressola* et de l'école *Arrels*, dont nous allons parler par la suite. A la différence avec cette dernière, le collège Comte Guifre, fondé sous statut privé, n'a pas connu une évolution et expansion aussi favorable, faute de soutien et de reconnaissance institutionnels, ce qui fait qu'il n'est toujours pas intégré à l'éducation publique.

¹⁸⁵ Cf. Baylac-Ferrer, Alà, 2009, p. 419

¹⁸⁶ <http://www.la-clau.net/info/820/un-college-catalan-inaugure-au-soler-pres-de-perpignan-820> (consulté le 05/12/11)

¹⁸⁷ <http://www.lesoler.com/sol-4100.php?CatID=10&ArtID=119> (consulté le 05/12/11)

Hormis le manque de subventions, l'absence de reconnaissance officielle fait que les quelques quarante élèves arrivés à la fin de leur scolarité, se voient contraints de passer des épreuves d'aptitudes additionnelles afin de pouvoir intégrer un lycée public.¹⁸⁸

4.3.3. L'école « Arrels »

L'école « Arrels » s'est aussi constituée lors d'une rupture interne de l'association *La Bressola* et est seule école catalane de type immersif. Également gérée par une association, fondée en 1981, cette école maternelle et primaire fut intégrée à l'enseignement public de l'Éducation nationale sous le mandat du ministre de l'éducation Bayrou en 1995 en tant qu' « école expérimentale, dotée d'un projet pédagogique et linguistique particulier justifiant des adaptations de son mode de fonctionnement. » Le « Protocole d'accord visant à l'intégration de l'école *Arrels* au service public » détermine sa vocation d'enseignement bilingue français/catalan avec accentuation – « à titre expérimental » – de la pratique de la langue catalane. »¹⁸⁹

La particularité de l'école *Arrels* s'explique par le fait qu'elle proposa une partie du programme scolaire en immersion catalane avant même de la publication des arrêtés ministériels portant sur l'enseignement immersif, lesquels furent, de surcroît, annulés ultérieurement. De part ce fait et grâce à son intégration précoce à l'éducation nationale, elle dispose aujourd'hui d'un statut spécial.

Depuis ses débuts, le travail de l'association *Arrels* porte autant sur le projet éducatif que sur l'animation culturelle au sein de l'école tout en liant les deux branches de transmission culturelle et linguistique à travers de multiples projets interdisciplinaires (par exemple en collaborant avec la *Ràdio Arrels*).

Les principes pédagogiques de l'école *Arrels* sont similaires à celles de *La Bressola* – se basant en plus sur les techniques Freinet et Montessori – et passent par une socialisation précoce en catalan jusqu'en CE2 (cours élémentaire, soit la troisième année de six années d'école primaire qui va de 6 à 11 ans). C'est à dire qu'après trois ans d'enseignement en immersion totale, au moment où le processus d'assimilation linguistique est censé être consolidé, les élèves passent à un enseignement bilingue. Ceci est effectivement une rareté pour l'enseignement des langues régionales, qui selon

¹⁸⁸ Baylac-Ferrer, Alà, 2009, p. 425-426

¹⁸⁹ Baylac-Ferrer, Alà, 2009, p. 423

l'arrêté ministériel de 2003, interdit un enseignement en immersion totale et prévoit uniquement un enseignement bilingue à parité horaire. Grâce au contrat préalablement conclu avec l'éducation nationale qui a permis l'adaptation et l'intégration du système éducatif de l'école *Arrels* à l'enseignement publique, cette école fonctionne toujours en immersion totale jusqu'à la fin du CE2.

Tot i les lluites i mobilitzacions gairebé permanents necessàries a aquest objectiu, fins al dia d'avui, fins i tot després de les disposicions que, en principi, il·legalitzen el mètode immersiu a França, sempre s'ha deixat funcionar un projecte que ha donat resultat positiu, tant en termes d'objectius lingüístics com en matèria d'èxit escolar. Dos elements determinants en la continuïtat del projecte són certament la forta implicació dels pares i mares en la vida de l'escola juntament amb la presència de l'Associació *Arrels* al si de l'estructura escola, i també la bona voluntat de la Inspecció acadèmica que ha sabut sempre fins ara respectar el projecte i l'escola, trobant les formes d'inscriure'l en la reglamentació ordinària de l'ensenyament.¹⁹⁰

Les axes centraux du « projet de l'école »¹⁹¹ de 2006 ont été réaffirmés lors du 25^{ème} anniversaire de l'école : collaboration et implication des parents dans la vie scolaire de l'enfant (parmi les « activités parentales », l'école *Arrels* prévoit des cours de langue et de culture catalanes pour les parents d'élèves), prise en compte de la personnalité et du contexte familial de chaque enfant, mise à disposition de « supports communicatifs et environnementaux en catalan », célébration de fêtes catalanes au cours de l'année scolaire, réalisation de nombreux projets culturels en coopération avec l'association *Arrels*, soutien aux élèves lors de leur passage du CM2 au collège afin d'assurer la « continuité du bilinguisme au secondaire », etc.

Pour résumer, « l'école *Arrels* » est un bel exemple d'école associative intégrée dans l'enseignement public qui poursuit le même objectif que *La Bressola* : doter l'enfant d'un « bilinguisme équilibré » à la fin de sa scolarisation.

Notre constat final coïncide avec celui de Baylac. En effet, le grand mérite des écoles catalanes est – outre le fait de garantir une certaine continuité de la langue et culture catalane au sein de la communauté nord-catalane – de montrer qu'un enseignement immersif en catalan ne constitue guère un obstacle à la socialisation bilingue des élèves, et encore moins un frein à leur évolution personnelle.¹⁹² Les bons résultats des élèves tant en fin d'année scolaire, comme à la fin de l'école primaire et secondaire (notamment

¹⁹⁰ Baylac-Ferrer, Alà, 2009, p. 422

¹⁹¹ <http://etab.ac-montpellier.fr/~w0660789z/pages/presentation.html> (consulté le 8/12/11)

¹⁹² Baylac-Ferrer, Alà, 2009, p. 426

au moment du brevet passé en français et additionnellement dans la langue régionale ce qui demande un double effort de la part des élèves), peuvent être considérés comme des preuves explicites de réussite.

De plus, dans plusieurs enquêtes effectuées au cours des vingt dernières années, la demande des parents pour un enseignement catalan a pu être constaté à plusieurs reprises.¹⁹³

| 2008-2009 | Públic | Priv. ass. |
|----------------------|-------------|------------|
| Matern | 589 | |
| Prim. | 1234 | |
| Total elem. | 1793 | 579 |
| Col. | 373 | 104 |
| Liceu/ Lycée | 107 | |
| Total secund. | 480 | 683 |

Nombre d'élèves que reben enseignement en català.

| 2008-2009 | Públic | | Priv. ass. immers. | Total públic + ass. | |
|-----------------|-------------|-------------|--------------------|---------------------|-------------|
| Element. | 1793 * | 4,7% | 579 | 2372 | 5,9% |
| Secund. | 480 | 1,7% | 104 | 584 | 2,04% |
| Total | 2273 | 3,4% | 683 | 2956 | 4,3% |
| | 77% | | 23% | | |

Nombre i percentatge d'élèves que reben enseignement en català.

* Els 200 alumnes de l'Escola Arrels de Perpinyà, escola pública experimental, reben un enseignement immersiu complet fins al CE1. El francès és introduït a partir del CE2. L'escola, antigament associativa, va ser integrada a l'educació pública el 1995. / Les 200 élèves de l'Escola Arrels de Perpinyà, école publique expérimentale, suivent un enseignement immersif complet jusqu'en CE1. La français est introduit à partir du CE2. L'école, anciennement associative, a été intégrée dans l'enseignement public en 1995.

Tab. 8: Pourcentage d'élèves suivant un enseignement bilingue ou immersif en 2008-2009, Baylac.¹⁹⁴

Grace aux exemples d'écoles immersives catalanes, il est possible de démontrer d'un côté l'importance qu'elles constituent pour le maintien et la transmission de la langue et de la culture catalane et, par ailleurs, la nécessité d'élaborer un enseignement bilingue ou même plurilingue.

¹⁹³ Pour plus d'information, consultez les enquêtes Média Pluriel Méditerranée de 1993 et de 1997.

¹⁹⁴ Baylac-Ferrer, Alà, 2009, p. 433

V.

5. Méthode et analyse des entretiens avec les étudiants en catalan en mai 2011 à Perpignan

5.1. Introduction sur les questions de recherche

D'un point de vue sociolinguistique, le catalan parlé par une partie de la population nord-catalane, est loin de mener une vie isolée. Située dans la zone d'influence de la Catalogne Espagnole, il tire profit de la normalité linguistique, de la co-officialité et du prestige dont il jouit dans la région autonome en question, à côté d'une importante production culturelle qui fleurit avant tout dans sa capitale : Barcelone.

L'espoir d'une revitalisation de la région Languedoc-Roussillon est directement lié à l'achèvement de la ligne TGV reliant Perpignan et Barcelone. Cet axe ferroviaire est censé contribuer tant à un flux de main d'œuvre vers le sud qu'au renforcement d'échanges prolifiques de toute autre nature économique.

Selon le sociolinguiste Kloss, une variante telle que le catalan roussillonnais peut être classifiée en tant que « überdachte Sprache »¹⁹⁵ (« langue couverte »), c'est à dire une langue qui pour « s'alimenter » peut avoir recours à une langue standard vitale, fonctionnelle et productive dans toutes les sphères de la vie publique et privée dans le pays frontalier, renforçant les possibilités de répercussions positives sur la langue catalane, minoritaire en pays francophone.

Néanmoins, la situation du catalan septentrional en Catalogne Nord s'avère délicate. Bien qu'il puisse s'appuyer sur une certaine production littéraire et artistique et des festivités traditionnelles et sportives qui contribuent largement à la vitalité de la « catalanité » régionale et qu'il puisse aussi compter avec le soutien de nombreuses institutions et associations réunissant régulièrement des catalanophones et catalanophiles, dans les faits, les manifestations de la « langue catalane » se font de plus en plus rares.

A côté de cela, de nombreuses personnes interviewées indiquent que la pratique réelle du catalan-roussillonnais se réduit de nos jours souvent à un emploi symbolique.

¹⁹⁵ Kremnitz, Georg, 1988, p. 171.

Outre les secteurs des médias et de l'enseignement qui réussissent à atteindre plus facilement les divers pans qui composent une communauté donnée, nous partons de la supposition qu'il ne faut pas sous-estimer la place privilégiée que peuvent occuper les associations culturelles, folkloriques ou sportives dans la constitution et la diffusion d'une culture locale.

La partie de la population au Roussillon ayant un contexte familial ou social « catalan », se caractérise par un sentiment plutôt déployé d'appartenance sociale, culturelle et linguistique à la communauté nord-catalane. Celle-ci s'oppose à une communauté française monolingue et à nombreux nouveaux arrivés dans la région n'ayant pas grandi dans un entourage familial catalan étant majoritairement exempts d'une éducation en catalan au cours de leur scolarité. Cependant, la motivation pour se réappropriier son propre patrimoine linguistique et culturel ou celui de la région de résidence, semble être le cas d'une partie modeste, mais croissante de la population. Celle-ci se compose généralement de personnes ayant pris conscience d'avoir perdu leurs attaches à la langue et culture de la génération de leurs parents, mais surtout de celle de leurs (arrière)-grands-parents et également de personnes immigrées de l'étranger ou d'autres régions françaises qui considèrent que l'intégration passe par la culture et langue locales.

Une large partie de notre analyse est censée nous donner des indications détaillées sur l'influence qu'ont la transmission familiale de langue, la scolarité et la socialisation lors du choix professionnel des individus interviewés et de leur intégration ultérieure dans une communauté socioculturelle. Puisque les enquêtés proviennent du monde de l'enseignement du catalan, le fait de mettre à jour leur intérêt et motivation personnels pour la langue et culture catalanes peut être révélateur afin de tirer des conclusions sur l'influence de leur socialisation, sur leur choix professionnel ou implication personnelle dans des activités culturelles liées au catalan.

Fait est que le sentiment d'appartenance d'un individu à un groupe déterminé joue un rôle fondamental dans le processus de la construction identitaire de celui-ci. Souvent la seule évocation de la langue catalane suffisait pour que certains locuteurs témoignent de leur sentiment d'appartenance à la communauté linguistique (nord-) catalane.

Lors de notre enquête, nous avons donc essayé d'isoler certains paramètres à travers lesquels se constituent l'identité et l'appartenance socioculturelle et linguistique. Pour cela, nous sommes partis des questions relatives à la pratique des coutumes locales, de la fréquence et des contextes d'emploi de la langue catalane et allant jusqu'à une

implication dans la promotion de la langue et culture régionales, sa transmission à travers l'enseignement ou encore la soutenance aux projets indépendantistes.

Dans le cas de la variante dialectale de la langue catalane, appelée le « catalan-roussillonnais » ou « catalan septentrional », aujourd'hui minoritaire et cantonnée à un usage régional, il convient de mentionner que bien qu'exempt de véritable statut et de reconnaissance juridique en France, sa position est renforcée par la proximité géographique avec la Catalogne Sud, dont le pouvoir économique et culturel a des répercussions sur l'économie locale, tout en faisant fleurir les liens commerciaux transfrontaliers.

Par ailleurs, nombreuses instances se basent et évoquent la « catalanité » dans des buts différents : les autorités publiques dans une volonté d'accueillir des touristes sud-catalans au Roussillon ou encore, certains partis politiques en faveur de tendances indépendantistes ou régionalistes y voient la possibilité de regrouper des électeurs au nom d'une nation unie par l'Histoire. A côté de ceci, il y a des multiples activités et festivités culturelles qui s'organisent autour de la « catalanité » locale.

En ce sens, la fonction de la langue catalane réside dans le fait qu'elle peut favoriser une construction identitaire au sens large, tant politique que socioculturel et linguistique. Dans quelle mesure les personnes enquêtées ont conscience et sont au courant des liens qui se tissent autour de la « catalanité » ?

Une constatation qui semble être évidente, est l'importance qu'ont la transmission et la sauvegarde d'une langue autochtone devenue marginale, pour l'ensemble des groupes activement engagés dans le « monde catalan ». La transmission familiale ayant pratiquement disparue, cette transmission se fait, de nos jours, notamment à travers les établissements scolaires. Nombre de personnes interviewées et professionnellement impliquées dans l'enseignement du catalan, indiquent qu'il y a actuellement une approbation et une demande de plus en plus marquée de la part des parents qui s'expriment à faveur des cours de catalan. Ceci s'explique aussi dans une avancée significative de l'offre éducative sous forme de cours d'initiation à l'école maternelle et à l'école primaire, de cursus bilingues à parité horaire, d'option langue vivante deux ou trois de plus en plus fréquente dans l'éducation secondaire, tant que sous forme d'option au baccalauréat. Le fait que l'enseignement du et en catalan s'est développé au cours des

derniers vingt ans est lié à une trajectoire de lois éducatives significatives qui ont ouvert la voie à des classes bilingues français-catalan.

En nous projetant dans le futur de la situation sociolinguistique en Catalogne Nord, il est avant tout intéressant d'interroger les futurs enseignants de catalan à propos de leurs estimations personnelles de la langue catalane dans l'enseignement.

De même, tout laisse penser que ces futurs maîtres et professeurs deviendront eux-mêmes les piliers d'un système de récupération et de renforcement du statut du catalan (roussillonnais) en France.

Il est largement accepté qu'il peut y avoir un écart important entre une langue d'enseignement et son emploi dans le réel. Nous nous garderons donc de réduire le catalan à une matière scolaire et le considérerons plutôt dans sa dimension la plus large en focalisant sur les compétences et les pratiques linguistiques dans la sphère privée et sociale des enquêtés. C'est pourquoi il nous semble primordial de les interroger sur ce qu'il se passe « dans les coulisses » de ce microcosme de l'ensemble des (anciens) étudiants en études préparatoires au métier ou déjà actifs en tant qu'enseignant à Perpignan et dans la région.

Après avoir esquissé les traits communs délimitant les caractéristiques propres à l'ensemble des personnes interviewées, nous ferons le point sur les estimations personnelles des futurs enseignants, relatives aux perspectives de la langue catalane à Perpignan.

Pour finir, il nous semble important de nous poser les questions suivantes :

Les étudiants se vouant à l'enseignement du catalan sont-ils des acteurs ou du moins au fait des différents mouvements culturels liés au catalan ?

Contribuent-ils activement à la propagation de la langue et culture catalanes en dehors du contexte universitaire ?

Quelles sont les origines de leur dévouement à la pratique et à l'enseignement du catalan ? Est-ce plutôt le contexte familial ou l'influence positive d'une scolarisation intégrant des cours de catalan ?

Lorsque les locuteurs font un usage diglossique de deux langues, quel rôle jouent les « véritables » compétences linguistiques dans la constitution identitaire ?

Vu que notre population d'enquêtés provient d'un milieu catalan, à quel point témoigne-t-elle d'une « conscience socioculturelle et linguistique » ?

Comment s'articulent-ils par rapport à l'identité linguistique et socioculturelle ?

Quelles prévisions de l'avenir du catalan en Languedoc-Roussillon et plus spécifiquement à Perpignan (tant à l'Université que dans le contexte familial et social) donne la population d'enquêtés ?

Toutes ces questions nous aideront à comprendre les perceptions, les attitudes envers le catalan et sa culture, puis les facteurs motivationnels liés à sa transmission ainsi qu'à nous faire une idée sur le futur que peut avoir la langue catalane dans la région.

5.2. Le cadre d'études

En sociolinguistique, c'est au sortir de la deuxième guerre mondiale que nous situons l'abandon définitif de la transmission intergénérationnelle de toute langue autre que la française en territoire français. Jusqu'à ce moment, ces idiomes – aujourd'hui réduits à leurs manifestations « régionales » ou « minoritaires » – sont les langues maternelles d'une partie importante de la population dans les provinces françaises et lui servent de langue véhiculaire.

Cet abandon de la transmission parentale se fait progressivement, d'abord au cours de la première guerre mondiale et de l'expansion coloniale provoquant d'importants « brassages de population ». ¹⁹⁶ Elle se prolonge ensuite pendant la deuxième guerre mondiale avec l'incorporation de soldats provinciaux dans l'armée nationale française. Y contribuent aussi l'avancée des mass médias qui font entrer la langue nationale dans les ménages du pays entier tout en provoquant une avancée de perte identitaire locale, liée à un détachement des origines linguistiques dans de vastes pans de la population.

A la perte humaine que provoqua la guerre, s'ajoutent des dégâts structurels entraînant une modernisation progressive et la reconstruction du pays (innovations techniques, modernisation de l'industrie, augmentation de l'export, changements de la configuration familiale et dans le secteur de l'éducation, etc.). Tous ces changements influencèrent la société d'après-guerre avec la nécessité accrue d'adaptation sociétale. Cette volonté

¹⁹⁶ http://sites.univ-provence.fr/coop_lng/actualites/documents/histoire_francais/09_histoire_francais.pdf
(consulté le 14/01/12)

d'adaptation est directement liée au fait de vouloir assurer l'ascension professionnelle et sociale à sa progéniture. Ce changement dans les attitudes linguistiques (l'adaptation à la langue nationale) débouche sur un indéniable arrêt de la transmission d'idiomes locaux et un phénomène sociolinguistique de rejet, provoquant un trauma collectif dans de vastes pans de la société française.

Il s'agit ici de l'accomplissement de l'étape finale d'un processus de substitution linguistique, une transformation lente qui a été mis en lumière par Bernardó et Kremnitz dans les années 1970 sous le nom de « francisation ». Celle-ci n'est en réalité que le résultat d'une volonté politique d'unification linguistique, accompagnée de mesures restrictives vis-à-vis des langues aujourd'hui dites « régionales » et qui avaient pris ses fondements dans le passé, notamment sous forme de différentes lois, visant à refouler des fonctions charnières (de l'administration, des affaires politiques, de la jurisprudence, de l'enseignement, etc.) toute langue autre que la française.

Dans l'enseignement, les autorités avaient déjà trouvé un moyen efficace à travers lequel le français devait – en théorie – s'imposer sans faille sur la totalité du pays. Les *lois Ferry de 1881 et de 1882* rendaient l'école primaire obligatoire, gratuite et leurs programmes scolaires laïcs s'accompagnaient de méthodes féroces de supplantation des « patois » qui « ne purent que difficilement résister aux méthodes de répression et aux techniques de refoulement, de délation ou d'espionnage, qui marquèrent des générations d'enfants. »¹⁹⁷

Maints sociolinguistes s'interrogent de nos jours sur le stade tant de récupération que d'abandon de ces idiomes aujourd'hui minoritaires, victimes des tentatives d'un rejet intentionnel de toute autre langue et culture que celle française. Ceci est un procès qui fut déjà initié avant la Révolution Française.

Force est de constater qu'au fil du siècle précédant surgit un contre-courant à l'idéologie jacobine, qui s'est manifesté dans un discours de défense des langues et cultures régionales souvent liées à l'éveil des nationalismes tout comme à « une renaissance du sentiment identitaire. »¹⁹⁸

Mais avant toute autre chose, cette prise de conscience d'une perte délibérée de l'héritage linguistique et culturel entraîna un changement dans l'attitude publique

¹⁹⁷ http://sites.univ-provence.fr/coop_lng/actualites/documents/histoire_francais/09_histoire_francais.pdf (consulté le 14/01/12)

¹⁹⁸ <http://sauv.free.fr/archives/express021100.htm> (consulté le 14/01/12)

envers les langues régionales.¹⁹⁹ Cette évolution favorisa surtout un mouvement de réappropriation des langues « régionales » par la troisième génération d'après-guerre. A travers la récupération de la langue de leurs (arrière) grands-parents, la génération ayant actuellement vingt, trente ans (en considérant que l'écart d'une génération à l'autre est de trente ans) essaye enfin de retrouver ses origines culturelles et linguistiques.

Notons que la génération de leurs parents s'est largement vue privée du droit d'apprendre la langue maternelle de leurs propres parents, qui avaient donné la préférence à la langue nationale dans l'éducation de sa progéniture. Cette génération actuelle s'est néanmoins imprégnée de l'« autre » langue utilisée par ses grands-parents souvent moins dans un cadre général que dans la communication habituelle de couple, parfois encore avec leurs enfants ou lors des activités culturelles.

En dehors de l'intérêt du vécu de cette génération qui a connu une situation linguistique fractionnée au sein de leur propre famille, nous nous intéressons d'avantage à ceux qui purent encore avoir un accès « transversal » à la langue et culture de leurs arrière-grands-parents et grands-parents et se destinent aujourd'hui à l'enseigner dans un cadre scolaire.

Nous interrogerons les étudiants et étudiantes en études catalanes sur l'apprentissage et la pratique de cette langue autochtone, non seulement dans le contexte scolaire mais surtout au sein de leur propre famille ainsi que dans leur vie sociale. A l'aide des réponses obtenues, nous essayerons de déduire l'impact qu'a pu exercer la forme de la transmission linguistique sur les choix professionnels ainsi que l'influence du mode de transmission sur l'approche personnelle envers la langue et culture catalane, éléments constitutifs pour l'identité linguistique et les attitudes linguistiques.

Enfin, les considérations personnelles des sujets interviewés ainsi que leurs évaluations quant à la pratique de langues dans des différents contextes nous permettront d'apporter des éléments révélateurs non seulement sur le *statu quo* sociolinguistique à Perpignan, dont l'analyse forme le point d'ancrage de nos recherches, mais aussi sur des perspectives de vitalité de langue dans le futur.

¹⁹⁹ Rappelons que la sociolinguistique, sous-discipline de la sociologie, s'est développée dans les années soixante et a dû s'imposer face aux sciences et une foule de méthodes purement quantitatives, comme ce fut le cas de la linguistique au début du siècle. L'objet principal de la sociolinguistique est le comportement linguistique d'un groupe déterminé de gens. L'éveil de ce nouveau courant dans la linguistique coïncide avec un changement de conception vis-à-vis des langues régionales.

5.3. Les méthodes empiriques

Lorsque l'on entreprend la conception d'un projet de recherche sociolinguistique ou en sciences sociales comme une étude de terrain, la formulation des intérêts de recherche et le choix de la méthode d'analyse sont interdépendants.²⁰⁰

Afin de concevoir une problématique et les questions de recherche relatives à celle-ci, il nous semble important d'opter pour des méthodes d'enquête qui prennent en considération un cadre temporel et opérationnel dont l'extension se situe entre le possible et le faisable. Pour citer le sociolinguiste de l'Université de Vienne, Monsieur Cichon, lors d'une enquête de terrain, « le souhaitable devient une fonction du faisable ». En dehors des connaissances et des dispositions personnelles du chercheur ainsi que des facteurs temporels et financiers qui englobent ce que l'on peut résumer comme la base de ressources dont il dispose, c'est aussi le choix de concepts empiriques empruntés aux différentes écoles de pensée qui conditionneront par la suite le procédé de l'étude.

Chaque étude sur le terrain consiste en plusieurs étapes qui forment le processus de recherche. C'est en cela que coïncident les deux grands blocs d'enquête empirique que sont l'enquête qualitative et quantitative.

Afin de décrire le déroulement d'une investigation empirique, Cropley énumère les phases suivantes :

- format d'enquête ou « design »
- entourage (enquête de terrain vs. enquête au laboratoire)
- les méthodes d'investigation (différents types d'entretien ou de questionnaire, observations directes ou participantes)
- type de données
- évaluation de données
- stratégies de généralisation.²⁰¹

Nous commençons par un court panorama des méthodes empiriques dans les sciences sociales contemporaines, censé nous donner des indications sur quel procédé choisir lors du présent travail qui nous permettra d'obtenir des données pertinentes afin de mener à terme notre propre enquête.

²⁰⁰ Cichon, Peter, 1998, p. 59 (trad. par nous)

²⁰¹ Cropley, Arthur, 2002, p. 41 (trad. par nous)

On distingue généralement l'enquête quantitative de l'enquête qualitative. Selon l'orientation et le sujet de recherche, ces deux méthodes d'enquêtes peuvent préfigurer tant des avantages que des difficultés, voire des angles morts, en termes de discernement scientifique.

5.3.1. Sur la méthode quantitative

Les méthodes quantitatives se distinguent des enquêtes qualitatives par leur caractère analytique et ont souvent été favorisées comme modèle de recherches contemporaines, comme le constate Cropley. Selon cette méthode de travail qui se base sur des méthodes de recueil de données similaires aux sciences naturelles, les données se divisent en unités intelligibles qui facilitent leur gestion et de même leur analyse. Par la suite, les résultats se présentent dans un travail de synthèse.

Les critères auxquels sont soumises ces unités s'appellent la fiabilité (en allemand : « Reliabilität ») et la validité. L'outil favori de l'enquête quantitative est le questionnaire pour son aptitude à obtenir des résultats concrets et contrôlables.

Une des différences majeures entre une étude quantitative et une qualitative se présente déjà dans la manière d'approcher la problématique. Pendant que les recherches quantitatives visent à confirmer des hypothèses théoriques préalablement constituées, les recherches qualitatives tendent à formuler des hypothèses à partir des résultats obtenus. De par ce fait et contrairement à l'approche quantitative, le qualitatif demande un rapport personnel et de coopération entre l'enquêteur et l'enquêté puisque son intention réside dans la perception d'une réalité sociale d'un certain groupe de personnes et non pas dans une confirmation statistique d'un fait concret.²⁰²

5.3.2. Sur la méthode qualitative

La méthode qualitative se prête spécialement à des recherches de terrain ayant comme sujet la description d'un processus sociolinguistique. Tout concept et recherche empiriques s'interrogeant sur l'état d'une langue ou d'une communauté linguistique demande une approche plus « personnalisée » telle que l'on peut l'observer généralement dans les corpus des études sociolinguistiques.

²⁰² Cropley, Arthur, 2002, p. 41

Dans son manuel sur la recherche qualitative, Flick énumère les points suivants dont se compose une étude qualitative :

- formulation de l'objectif de l'étude
- cadre théorique
- concrétisation de la problématique
- choix du matériel empirique
- approche méthodique
- degré de standardisation et de contrôle
- intention de généralisation des résultats
- ressources temporelles, personnelles et matérielles dont dispose le chercheur.²⁰³

Le type d'étude qualitative qui correspond à nos besoins, se base sur une analyse d'état synchronique et de processus d'une situation sociolinguistique au moment précis de l'enquête, ceci à l'aide d'entretiens semi-directifs. Les résultats obtenus lors de l'analyse des entretiens nous serviront à formuler un rapport d'état des lieux à travers des conclusions issues des résultats compilés.

En premier lieu, nous visons à obtenir des informations sur les liens qui relient les divers enjeux de l'environnement social sur le terrain en question, en focalisant sur les compétences en et l'usage qui est fait du catalan tant que sur les contextes et mesures de son emploi en général. Nous tentons aussi de connaître l'envergure et les dimensions de la transmission culturelle et linguistique tant dans un contexte interfamiliale et socioculturelle qu'au cadre de l'enseignement.

D'un côté l'analyse des entretiens nous donnera des éclaircissements non seulement sur l'usage du catalan dans les différents domaines de la vie quotidienne des sujets enquêtés, mais aussi par rapport à leur implication personnelle et intérêt pour des institutions se vouant à la promotion de la langue et de la culture catalanes. D'un autre côté, à travers des questions relatives à la biographie de chaque sujet enquêté, nous tâchons de nous faire une idée concrète sur la socialisation et la réalité sociolinguistique tel que vécu par lui, révélateurs des ainsi-nommées « attitudes linguistiques », « conscience linguistique » et « identité socioculturel et linguistique ».

²⁰³ Flick, Uwe, 2005, p. 252 (trad. par nous)

5.3.3. Méthode d'enquête : l'entretien semi-directif (« Leitfaden-interview »)

Pour notre enquête, nous considérons que l'entretien semi-directif se prête le mieux au recueil de données de base pour notre analyse qualitative. La problématique en s'articulant autour de la perception et de la conception linguistique des (anciens) étudiants en études catalanes et en formation de maîtres, exige à la fois une pré-connaissance de la matière et une observation participante dans le sens où la connaissance du terrain se base sur le contact, la collaboration entre l'enquêteur et les locuteurs enquêtés ainsi que sur les connaissances et le vécu personnel de ces derniers relatifs au terrain d'étude en question.

Dans un entretien semi-directif, le sujet interviewé dispose d'un côté de la liberté nécessaire afin de développer ses propres opinions et de l'autre de formuler ses ressentis par rapport à la thématique de l'étude. Ce type d'entretien permet de guider l'enquêté à travers la conversation à l'aide de questions pré-formulées que lui pose l'enquêteur en cas de besoin. En procédant ainsi, le sujet interviewé dispose d'une liberté d'expression productive à l'heure de répondre aux questions, avec des interventions ponctuelles de la part de l'enquêteur lui servant à la fois d'impulsions et de fil conducteur. En offrant la possibilité de s'exprimer ouvertement lors de l'entretien, le sujet interviewé arrivera tout naturellement à dépasser le cadre limitatif de questions à pur caractère informatif - scientifique. Ceci nous semble primordial car à côté d'informations concrètes, nous cherchons à collecter des informations qui peuvent surgir en tant que « libres associations » pendant l'entretien.

De plus, le sujet interviewé éprouvera un certain plaisir à se retrouver face à une personne intéressée par son vécu personnel, comme par exemple la manière dont il a appris et fait usage de la langue catalane, ainsi que les raisons qui l'ont emmené à choisir la voie professionnelle d'enseignant de catalan. Des questions biographiques généralement très bien accueillies par la jeune population (dont la moyenne d'âge est d'environ 24 ans) se situent d'ailleurs dans une première partie introductive de l'entretien dans le but d'installer une ambiance agréable.

Cette relative liberté à l'heure de l'entretien, soutenue par la forme d'entretien choisie, n'est qu'une raison de plus pour ne pas avoir opté pour un type d'entretien directif, plus limitatif, visant généralement à des réponses du type « oui ou non ». De même que pour la collecte de données lors d'un entretien d'expert où l'enquêteur laisse clairement

supposer des vastes connaissances de la thématique et prétend de parler d'égal à égal. Nous partons du principe que ces procédés limiteraient les possibilités de réponses et exemplifications données spontanément par la personne interviewée. L'enquêté se sentant lui-même expert du sujet et assumant le rôle d'informateur va plus librement vouloir partager ses sentiments et expériences personnelles face à la personne qui l'interviewe.

VI.

6. La préparation de l'enquête sur le terrain

Lors des préparatifs de notre séjour de trois semaines à Perpignan, nous tâchions d'y arriver bien instruite aussi bien sur le passé historique de la région et de la ville de Perpignan que sur l'offre éducative et les actualités relatives aux activités culturelles de ou en catalan sur place.

De plus, en suivant les actualités relayées par les journaux en ligne et la lecture d'articles scientifiques traitant de l'état de la langue et de la culture catalanes souvent en relation avec l'Institut Franco-Catalan Transfrontalier de Perpignan (l'IFCT), nous étions au fait des changements structurels récents qui étaient en train de s'appliquer. Il s'agit ici de conséquences directement issues des mesures convenues dans la Déclaration de Bologne de 1999, qui commençaient à faire visiblement effet à partir de 2010.

Un des résultats les plus évidents fut l'intégration des Instituts de Formations de Maîtres (les IUFM) dans les universités géographiquement les plus proches. Ces anciens centres historiques de formation de maîtres se virent retirer le monopole à l'instruction et la formation du personnel d'établissements scolaires en France, une tradition de formation de maîtres qui ne s'adaptaient pas au plan d'harmonisation de la formation universitaire en Europe. Parallèlement à cette répartition de compétences entre les IUFM et les universités, qui dorénavant devaient aussi se charger de la formation pédagogique de futurs maîtres, eut lieu la création d'un nouveau type de master, intitulé « master MEF », - un master voué uniquement à l'enseignement et la formation de maîtres.

Dans cette même période, l'IFCT décida de fusionner avec la faculté de Sports, Tourisme, et d'Hôtellerie Internationale (STHI), un autre changement suscitant des répercussions polémiques dont le processus de Bologne est, pour certains, susceptible d'être à l'origine.

Ce qui retint spécialement notre attention au cours de nos recherches préparatoires, c'est qu'à partir de fin décembre 2010 de plus en plus d'intitulés de blogs ou de journaux en ligne dédiés à la « cause catalane » dénoncèrent la « suppression des CAPES et DEUG catalans » à l'Université de Perpignan Via Domitia ; le CAPES étant le « certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré » et le DEUG « un diplôme d'études universitaires générales » sanctionnant deux ans d'études dans l'enseignement supérieur. Ces intitulés commencèrent à se propager à toute vitesse à travers divers réseaux sociaux sur internet, blogs et plateformes de défense des langues régionales et concernaient, de fait, l'ensemble des langues régionales.

Des articles publiés dans des journaux rédigés en catalan comme sur « vilaweb.cat », « elpunt.cat », « avui.cat » et en français comme sur « lepoint.fr » ou encore « letelegramm.com » parlaient du sujet en évoquant à l'unanimité le danger que constituera la perte de diplômes et de cours préparatifs au CAPES catalan au futur des études catalanes. Ils alertaient aussi que la suppression définitive du CAPES spécialité « langue régionale » rendrait obsolète les parcours universitaires préparant les étudiants à l'enseignement des langues régionales. En conclusion, selon la voix de ces articles, la fin du CAPES serait donc directement liée à la fin de sa transmission au sein des établissements scolaires.

Polèmica entorn dels estudis catalans a la Universitat de Perpinyà

Comunicats i declaracions contradictoris entre el president de la universitat, Jean Benkhelil, i la Federació per la Defensa de la Llengua i de la Cultura Catalanes sobre les formacions universitàries en català

20/01/11 02:00 - PERPINYÀ - ALEIX R.

La Universitat de Perpinyà forma part de la Xarxa Vives amb altres vint universitats dels Països Catalans. Es distingeix, tal com apunta Hervé Pi en nom de la Federació per la Defensa de la Llengua i de la Cultura Catalanes pel fet de “ser l'única universitat de tota la Xarxa a no proposar una pàgina web en català” i també per haver refusat “un correu d'un estudiant per la sola raó que està redactat en català”.

Aquestes afirmacions es troben en un comunicat de la Federació que respon a les acusacions del president de la Universitat de Perpinyà Via Domícia Jean Benkhelil, que assegurava a la premsa francesa de Perpinyà que “no hi ha hagut cap candidat al CAPES de català i només hi ha tres inscrits al DUEC (diploma d'universitat d'estudis catalans)”.

Al mes de gener la Federació havia denunciat públicament “un veritable pas enrere de 30 anys” en relació amb els estudis catalans de la universitat, afirmant que s'havien “eliminat dues formacions, el CAPES i el DUEC” i s'havia refusat “d'obrir el nou màster català pels oficis de formació”.

El president de la Federació, Hervé Pi, ha enviat una carta oberta al president Benkhelil en què afirma: “Evidentment no hi ha 100 inscrits al CAPES de català, i no hi seran tan com la Inspecció Acadèmica atorgarà només un lloc de professor per any. Evidentment podrem comptar les inscripcions sus dels dits de les mans, però la supressió de la formació només pot tenir un resultat: l'empitjorament de la situació de la llengua catalana a la universitat i a l'ensenyament en general”. [...] (Article paru le 20/01/11 sur « elpuntavui.cat »²⁰⁴)

²⁰⁴ <http://www.elpuntavui.cat/noticia/article/-/16-educacio/358849-pol> (consulté le 25/02/11)

Supressió de Diploma i formacions Catalans a la Universitat de Perpinyà

Hem rebut un comunicat de la Federació d'entitats en defensa de la llengua i la cultura catalana, denunciant que la Universitat de Perpinyà suprimeix el Diploma d'Estudis Catalans i la preparació al CAPES de català.

En aquest comunicat la Federació denuncia que la Universitat de Perpinyà s'ha aprofitat d'una reforma per eliminar 2 formacions que no existeixen enlloc més: es tracta de la formació al CAPES de català i el DUEC, Diploma d'Universitat d'Estudis Catalans. De manera inexplicable, la sola universitat de l'estat francès que té una facultat de "llengua regional" i que té vocació a assegurar el màxim de formacions ja que és la sola situada en territori català, suprimeix un diploma històric creat els anys 1970 amb el suport del Consell General, quan encara no hi havia diplomes d'estat de català.

Aqueixa formació específica a Catalunya Nord s'adreçava als catalans que no havien pogut beneficiar d'una formació al curs de llur escolaritat (i són molts en aquest país!) i que volien aprofundir llur coneixença en llengua i civilització, sense necessàriament inscriure's en llicència. És encara més sorprenent l'eliminació del DUEC, ja que aquest diploma aportava unes quantes inscripcions suplementàries a la Universitat, sense cap cost afegit (gràcies una mutualització dels cursos amb les classes existents).

El comunicat també afirma que "la supressió de la preparació al CAPES de català" que solament existia a Perpinyà. Aquí amb l'argument d'un nombre massa reduït d'inscrits (el Ministeri posa cada any 1 sol post a concurs! Com hi podria haver plèthora de candidats?!) la Universitat ha refusat d'obrir el nou Màster català "Métier de l'Éducation et de la Formation", suprimint de la mateixa manera la preparació al concurs per ser professor de català al secundari. Equival a sancionar els estudiants que volen accedir al professorat de català i sobretot a renunciar a una de les missions de la universitat perpinyanesa que és d'assumir tot el que va lligat a la preparació dels ensenyants de català. Un veritable retorn enrere quan el català era una simple opció o que els futurs ensenyants havien de fer bricolatge per poder oferir un ensenyament de qualitat als joves.

(Article paru le 24/2/11 sur « vilaweb.cat »²⁰⁵)

Langues régionales. Le Capes 2012 supprimé, 17 mai 2011

Les concours ne seront pas ouverts en 2012 pour le breton, le catalan, le basque, le corse et l'occitan. Cette suppression provoque un tollé des enseignants de langues régionales.

La note du ministère est arrivée vendredi aux présidents des jurys de Capes en langues régionales. Les concours ne seront pas ouverts en 2012 pour le breton, le catalan, le basque, le corse et l'occitan. L'an passé, dix postes avaient été ouverts pour ces cinq langues (*), ce qui avait déjà été jugé insuffisant. Les enseignements réunis au sein de la section langues régionales du Conseil national des universités (CNU) ont été les premiers à réagir. Dans un communiqué, ils protestent contre « cette suppression qui porte gravement atteinte au potentiel d'enseignement de ces langues, à la pérennité au niveau des filières universitaires et, au-delà, au prestige de ces langues et de leurs locuteurs dans la société toute entière ». « Cette mesure est d'autant plus grave et infondée qu'il n'existe pas d'autre concours que le Capes qui ouvre droit à l'enseignement de ces différentes langues. En effet, malgré de multiples demandes et projets, le ministère a toujours refusé jusqu'à ce jour la mise en place d'une agrégation de langue régionale », continue le communiqué. Les enseignants estiment que « la fermeture du Capes est un bien mauvais indice sur l'intérêt que portent le ministère et le pouvoir en place à la problématique de notre patrimoine linguistique et de ses locuteurs... ».

(Article paru le 17/05/2011 sur « letelegramme.com »²⁰⁶)

Perpignan CAPES 2012 de langues régionales : Annulé jeudi, remis le mardi...

L'annonce commençait tout juste à faire du bruit. Le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche avait envoyé jeudi dernier une note aux présidents des jurys de Capes en langues régionales leur annonçant la suppression du concours pour 2012. Motif : Les dix (nouveaux) postes prévus pour le breton, le catalan, le basque, le corse et l'occitan ne seraient pas reconduits à la rentrée.

²⁰⁵ <http://www.vilaweb.cat/noticia/3829857/20101229/supressio-> (consulté le 25/02/11)

²⁰⁶ http://www.letelegramme.com/ig/generales/regions/finistere/langues-regionales-le-capes-2012-supprime-17-05-2011-1303391.php?utm_source=rss_telegramme&utm_medium=rss&utm_campaign=rss&xtor=RSS-52 (consulté le 17/05/11)

Les enseignements réunis au sein de la section langues régionales du Conseil national des universités (CNU) et ceux dans les universités concernées ont commencé à organiser la résistance face à une décision présentée comme une mesure d'économie. A Perpignan, Joan Peytavi s'apprêtait à mener la fronde contre cette décision lorsque le ministère a fait demi-tour, ce matin même vers 11 heures, en maintenant les postes prévus. Annulé jeudi, le Capes de breton, de catalan, de basque, de corse et d'occitan aura donc bien lieu.
(Article paru le 17 mai, 2011 sur [lindependant.fr](http://www.lindependant.fr)²⁰⁷)

Cette polémique autour des études de catalan à Perpignan, nous incita à nous interroger davantage sur l'impact du processus de Bologne sur les événements actuels tant que sur l'envergure réelle de la « suppression du CAPES catalan » annoncée sur internet. Ce fut dans le but d'obtenir des informations pertinentes de première main que nous cherchions à interviewer aussi bien des professeurs affectés à l'IFCT et en cursus catalan à l'IUFM que des étudiants directement concernés par les changements structurels.

6.1. Premier approche du terrain à Perpignan

Au cours de l'enquête de terrain au mois de mai 2011 à Perpignan, nous avons pu réaliser vingt-cinq interviews. Celles-ci portent sur la situation du catalan dans le département des Pyrénées-Orientales, situé dans la région du Roussillon-Languedoc, mais visent aussi à comprendre la manière dont cette langue s'intègre dans le domaine de la vie quotidienne de la population nord-catalane.

Notre séjour se déroulant dans un cadre temporel réduit, l'organisation de l'enquête dut être définie avec la plus grande précision possible en amont du déplacement. La période de l'enquête coïncidant avec la dernière semaine de la période d'examens et la première semaine de vacances universitaires, facilitait le fait de pouvoir rencontrer professeurs et étudiants directement au campus de l'IFCT et de l'IUFM. Les vacances ont ainsi pu constituer un élément facilitateur pour prendre rendez-vous une fois sur place.

À notre arrivée, l'accueil fut chaleureux et agréable. Ayant pris contact avant le départ avec les membres d'un réseau social de rencontre et d'accueil de voyageurs chez l'habitat, connu sous le nom de *Couchsurfing*, nous eûmes la possibilité de tisser des liens personnels avec des gens locaux à peine quelques heures après être sortie du train. Parmi les objectifs de ce réseau social, qui est une organisation devenue paradoxalement entreprise à but lucratif depuis peu, se trouve celui de permettre à ses adhérents d'être logés chez ou de se faire guider dans la ville par un habitant lors de son séjour, ce dont

²⁰⁷ <http://www.lindependant.fr/2011/05/17/capes-2012-de-langues-regionales-annule-le-jeudi-remis-le-mardi,19333.php> (consulté le 17/05/11)

nous avons profité afin de mieux nous intégrer. Dès le début de notre séjour, nous profitâmes pleinement de la bonne organisation du réseau social sur place qui nous facilita l'entrée en contact avec des membres roussillonnais et des locuteurs catalans en général.

Grâce à un bref appel par courrier à des résidants perpignanais faisant partie de la communauté *Couchsurfing*, nous pûmes les informer de l'objectif de notre séjour. Les quelques lignes précisant le but de notre recherche sociolinguistique à Perpignan, avaient été suffisantes afin d'attirer l'attention d'un groupe de gens activement engagés dans la volonté de continuité d'un sentiment – et peut-être même d'un mode de vie – que nous avons nommé auparavant la « catalanité ». Déjà le soir de notre arrivée, nous reçûmes de nombreuses données utiles à notre recherche, telles que des renseignements sur des institutions culturelles d'intérêt ainsi que de nombreuses coordonnées de personnes susceptibles de pouvoir contribuer à notre enquête.

Dès les premiers moments, il nous sembla que les individus rencontrés – il s'agissait d'un groupe d'environ 15 personnes – s'accordaient sur le fait que le catalan et sa culture méritaient toutes les peines possibles afin d'éviter son oubli dans la région et la ville de Perpignan. En outre, nous constatâmes que la plupart des présents s'engageaient activement dans le maintien de la langue et de la culture, notamment par la nature de leur activité professionnelle.

Le premier entretien se déroula quelques jours plus tard dans les locaux de la *Ràdio Arrels* suite auquel nous avons à notre tour été interviewée à propos de notre séjour et de nos recherches sur place. Dans un laps de temps très court et finalement grâce à cette émission radiophonique, tous les auditeurs fidèles à *Ràdio Arrels*, notamment des professeurs de l'IFCT et ses étudiants, étaient de ce fait au courant de notre présence à Perpignan.

Si ce fut à travers la journaliste de la *Ràdio Arrels*, L. B., que nous pûmes faire la connaissance de professionnels impliqués dans le « monde catalan » à Perpignan et aptes à contribuer à notre enquête, ce fut Joan Peytaví Deixona, docteur en Études Catalanes et maître de conférence à l'IFCT, qui en plus de nous dresser un portrait détaillé du déroulement et des difficultés internes de cet établissement, nous fournit plusieurs contacts importants parmi ses collègues-enseignants et étudiants.

6.2. Données sur les individus interviewés

Les sujets interviewés proviennent dans leur ensemble du milieu universitaire et représentent un groupe socio-professionnel élevé (futurs enseignants, professeurs d'écoles, professeurs de catalan pour adultes, traducteurs-interprètes, journalistes, etc.).

Dans l'analyse nous distinguons deux parties d'entretiens à analyser, une première affinée selon les critères représentés dans le chapitre correspondant (7.) et une seconde partie censée compléter l'aperçu général sur la thématique avec des informations supplémentaires de la part de professeurs-chercheurs et d'autres informateurs directement impliqués dans l'enseignement, la diffusion ou le maintien du catalan en Catalogne Nord.

En total, nous eûmes la possibilité d'interviewer 25 personnes, tant des étudiants actuellement en cours de formation à l'IFCT ou à l'IUFM et des anciens étudiants récemment diplômés que des personnes professionnellement engagées dans des activités autour de la « catalanité ».

Afin de mieux discerner les deux groupes de sujets interviewés, les deux tableaux ci-dessous nous serviront à illustrer des variables tels que l'activité professionnelle pour la première population.

Dans la première population figurent des professeur-chercheurs, un écrivain et un des fondateurs de l'école associative catalane *La Bressola*.

| Sujets interviewés | profession | fonction / activité professionnelle |
|--------------------------|--|---|
| Alà Baylac-Ferrer | Docteur en Études Catalanes, Professeur certifié de catalan | Professeur à l'IFCT |
| Joan Peytavi Deixona | Docteur en Études Catalanes, Professeur certifié de catalan | Professeur à l'IFCT |
| Joan-Pere Bihan i Rullan | Professeur d'espagnol | Directeur général de l'association <i>La Bressola</i> et cantautor |
| Joan-Lluís Lluís | Journaliste | Écrivain franco-catalan, responsable du Service de Diffusion de la Langue Catalane de la <i>Casa de la Generalitat a Perpinyà</i> |
| Michel Leiberich | Docteur en Études Germaniques, Maître de | Affecté à l'ICRESS, Institut catalan de recherche en sciences sociales, |

| | | |
|-----------|--|---|
| | conférence à l'UPVC | Directeur du département de LEA (UFR lettres) |
| Rita Peix | Professeur certifié de catalan à l'IUFM, antenne de Perpignan | Affectée à l'ICRESS, en troisième année de thèse sur <i>L'ensenyament bilingüe i la formació a Catalunya Nord</i> , à l'IFCT (directeur Joan Peytaví Deixona) |

Tab. 9 : Première population interviewée en mai 2011.

Les six sujets interviewés appartiennent à la même catégorie socio-professionnelle et se vouent tous au domaine de l'enseignement, des recherches, du journalisme et de la défense de projets divers relatifs à la langue et culture nord-catalanes. En outre, monsieur Le Bihan contribua activement à partir des années soixante-dix à l'implantation du catalan dans le système éducatif et universitaire en Catalogne du Nord. Sa position en tant que précurseur pour la défense de la langue et culture catalanes et sa normalisation en font un interlocuteur d'autant plus intéressant pour notre enquête qu'il s'inscrit jusqu'à présent dans la volonté de garantir au catalan une place fixe et stable tant dans l'éducation nationale française et privée que dans les autres domaines de la réalité socioculturelle et linguistique nord-catalane.

Il convient de souligner l'impact et l'influence, loin d'être de moindre envergure, de la part de professeurs-chercheurs tels que Alà Baylac-Ferrer, Joan Peytaví Deixona, Michel Leiberich, Rita Peix et maintes autres personnes directement impliquées dans la propagation de et les recherches liées à la langue et culture catalanes au présent. Un autre bel exemple présent notamment le journaliste Joan-Lluís Lluís dans sa double fonction d'écrivain français catalanophone et de responsable du Service de Diffusion de la Langue Catalane de la *Casa de la Generalitat a Perpinyà*. Il faut savoir que nombre de professeurs-chercheurs participent activement à ce maintien et sont, de plus, souvent et dans des mesures différentes, adhérents à un certain militantisme catalan.

Pour des questions de temps, nous ne pûmes pas prendre contact et interviewer autant que nous le souhaitions, des personnalités importantes pour la « catalanité » s'inscrivant dans cette même ligne de défense de la langue et culture catalanes.

Fait est de souligner qu'en Catalogne du nord, on peut trouver des personnages à la fois actifs et productifs contribuant à la « cause catalane ». Pour n'en nommer que deux autres parmi eux : Pere Manzanares, co-fondateur de *La Bressola* et fondateur de la *Ràdio Arrèls* ou encore Hervé Pí, président de l'association « Aire Nou de Bao », très

présent en tant que « blogueur » dans des forums-blogues sur internet et spécialement engagé au moment de la polémique autour de la suppression du CAPES catalan.

Le deuxième tableau regroupe quelques données biographiques clé, de l'ensemble des 19 étudiants de l'IUFM ou de l'IFCT, formant le corps de données à analyser au cours de notre étude qualitative. Il s'agit ici majoritairement d'étudiants en études catalanes se destinant au métier d'enseignant.²⁰⁸

Quelques anciens étudiants déjà professionnellement actifs font également partie de la population d'étudiants. Il nous semblait important et intéressant d'interviewer aussi des étudiants ayant achevé leur formation en études catalanes qui sont déjà intégrés au monde professionnel. Ils peuvent ainsi témoigner des possibles débouchés professionnelles à l'issue des études catalanes.

Les variables qui composent le tableau sont :

- âge et lieu de naissance
- parcours scolaire
- contexte familial
- activités culturelles liées à la langue et culture catalane, contexte social
- études au moment des entretiens au semestre estival 2011
- activités professionnelles.

Hormis le facteur de l'âge, ce sont surtout les lieux de naissance et de résidence pendant l'enfance et la jeunesse qui attirent notre attention dans leur fonction d'indicateurs sur la pratique et transmission intergénérationnelle du catalan.

Des questions relatives à la configuration et situation familiales et les usages de langues sont censées nous révéler la « performance » qui est fait de la langue catalane ou même de la variante roussillonnaise. L'accent est mis sur la transmission familiale qui débouche, selon notre supposition, sur l'emploi actuel et futur du catalan.

²⁰⁸ Comme nous l'avons déjà pu constater, les mesures convenues au cours du processus de Bologne ont provoqué des changements structurels de maquette et de plan d'étude au sein des universités et des IUFM, seules institutions destinées à la formation de maître avant l'entrée en vigueur des mesures à la suite de ledit processus. Dans le cas des études de catalan conduisant à l'enseignement, il est dorénavant indispensable de passer par un master MEF, « master d'enseignement et de formation de maître ».

Paradoxalement ce master est proposé par l'IFCT et l'IUFM, qui sont à peine à plus de 15 minutes de marche, mais loin de disposer d'une maquette et approche à la formation de maîtres homogènes. De plus, l'IUFM proposant le parcours de master MEF catalan, a été incorporé à l'université de Montpellier 3, géographiquement située en zone occitane, suite au processus de Bologne.

Notre but est, en outre, de savoir dans quelle mesure (fréquence, objectif de communication, etc.) le catalan est employé par notre population d'enquêtés dans leur entourage social.

De plus, nous nous intéressons aux rapports qui existent entre le contexte familial, la scolarité et le choix d'études/les aspirations professionnelles des personnes interviewées. Vu que le choix d'étudier le catalan se fait dans un contexte socioculturel et linguistique spécifique, il nous semble prépondérant de connaître les possibles sources à l'origine de l'intérêt envers cette langue et cette culture.

| | Sujets interviewés | âge et lieu de naissance | scolarité | contexte familial | activités culturelles liées à la langue et culture catalanes, contexte social | études au moment des entretiens, en semestre estival 2011 | activités professionnelles |
|----|--------------------|-------------------------------------|--|---|--|--|--|
| 1) | M. A. | 24 ans, 26/04/87, né à Perpignan | l'école <i>Arrels</i> jusqu'au CP ; option « catalan » au bac 釵 | grands-parents andorrans, langue avec le père : français, langue avec la mère (originaire de Seu d'Urgell) : catalan ; habitat chez le grand-père catalan du sud à partir de 12 ans | séjours réguliers chez la famille espagnole-catalane, participation régulière à des festivités catalanes | DUT Génie Civile à Toulouse, licence professionnelle et DUT logistique et transport à Perpignan | conducteur de travaux (relations fréquentes avec des commerçants de la Catalogne Sud), freelancer depuis 2010- |
| 2) | C. A. | 24 ans, née à Carcassonne | scolarité uniquement en français | grands-parents occitans, langue de communication en famille : français, contacte avec l'espagnol depuis l'enfance à travers des séjours réguliers en Espagne pendant les vacances scolaires | langue de communication avec les amis : français | double licence de catalan et d'espagnol à Perpignan, en master MEF 2 bilingue à l'IUFM, préparation au CRPE | des remplacements pour l'APLEC à <i>La Bressola</i> , actuellement en remplacement maternité |
| 3) | T. A. | 24 ans, né à Tunis | aucun contact avec la langue catalane au cours de la scolarité | aucun lien de famille catalan | visites régulières de la famille d'une amie catalane d'Olot rencontré à Washington, directeur de l'ACE, « l'association catalane d'étudiants » | étudiant en LEA et en études catalanes à l'IFCT, président de l'ACE, « l'association catalane d'étudiants » | interventions à travers l'APLEC en maternelle et au collège |
| 4) | L. B. | 30 ans, 21/09/1981, né à Perpignan | scolarité uniquement en français, option « catalan » au bac | grands-parents à moitié catalans du sud (de Palamos, côté paternel), à moitié catalans du nord (de Terrats, côté maternel) ; changement du français exclusif comme langue de communication en famille : à moitié en français, à moitié en catalan | réseau social roussillonnais-catalan, depuis son enfance membre actif de « Els Dansaires Catalans de Tuir » | deux années en études catalanes à l'IFCT, année Erasmus à Barcelone, fin d'études de journalisme à Barcelone avec une bourse DRAC (de l'Institut Joan LLuís Vives) à Barcelone | fut journaliste pour « El Punt », depuis 2004 journaliste à <i>Radio Arrels</i> |
| 5) | B. B. | 24 ans, 20/03/1987, né à Barcelone | scolarité en Espagne, au lycée français de Barcelone, baccalauréat au lycée Arago de Perpignan | grands-parents maternels : Catalans du sud, grand-mère roussillonnaise-catalane. langue maternelle : le catalan | assistance à « l'Universitat Catalana d'Estiu » tous les étés | licence en études catalanes et licence d'histoire, master recherche à Perpignan à l'IFCT | travail administratif à Culture Pro (Langue et culture professionnelle – Programme Interreg IV A) - année 2010-2011 |
| 6) | S. B. | 23 ans, 02/05/1988, née à Perpignan | scolarité partiellement en immersion totale : à <i>La Bressola</i> et au collège Comte Guifre, option « catalan » au lycée | grands-parents catalans-roussillonnais, langue de communication des grands-parents : catalan, non transmis à leurs enfants, père : affection spéciale pour le catalan et parle catalan à ses enfants, | contexte catalan depuis l'enfance au village de Canohès, danse folklorique catalane depuis l'âge de 6 ans, enseignante de danse folklorique pour enfants depuis ses 15 | licence en études catalanes à l'IFCT, en master MEF 1 bilingue à l'IUFM, antenne de Perpignan | plusieurs stages de 4 mois et de plusieurs semaines dans des écoles différentes (à Gérone, à Terrats, à Rivesaltes) au cours de ses études |

| | | | | | | | |
|-----|-------|-------------------------------------|--|--|--|---|---|
| | | | | langue de communication avec la mère : uniquement en français | ans, bénévolat – ateliers de danse folklorique dans <i>La Bressola</i> de 2008 à 2009 | | |
| 7) | A. M. | 26 ans, née à Toulouse | cours en catalan au CP de la propre initiative d'un professeur catalan, collège et lycée : catalan comme LV2, option « catalan » au baccalauréat | famille du côté maternelle : catalane-roussillonnaise, langue ne pas transmise par ses grands-parents | participation pendant dix ans au choral catalan dirigé par son grand-père | licence en sciences du langage à Toulouse, master MEF 1 à Carcassonne, en master MEF 2 bilingue à l'IUFM de Perpignan, préparation au CRPE | - |
| 8) | N. C. | 23 ans, 26.06.1988, né à Paris | scolarité uniquement en français, jusqu'en licence 2 | grands-parents catalans-roussillonnais, transmission du catalan des grands-parents à leurs enfants, langue de communication en famille : français | participation active dans les centres culturels « el Casal de Perpinyà » et « Aire Nou de Bao », gagnant de deux prix littéraires pour jeunes écrivains nord-catalans : « Beca Mots! » et « Premi de Poesia Joves CatNord » | licence en études catalanes à l'IFCT, en master MEF bilingue 1 ^{ère} année, préparation au CRPE à l'IFCT, antenne de Perpignan | intervenant de catalan dans des écoles à travers l'APLEC durant l'année scolaire 2009-2010 |
| 9) | A. C. | 28 ans, 08/03/1984, née à Perpignan | scolarité uniquement en français | contexte exclusivement français, premier contact avec le catalan à travers le beau-père qui fréquente un choral catalan | groupe d'amis catalans-roussillonnais faisant partie de l'ancien « Casal Jaume Primer », depuis l'enfance participation à l'Université Catalane d'Été à Prades, boursière à l'UCE à l'âge de 17 ans | deux années d'études catalanes à l'IFCT, « licenciatura » en « traduction-interprétation » (catalan-portugais-français) à l'UAB (Universitat Autònoma de Barcelona) | traductrice-interprète, professeure de catalan pour adultes à « Omnium Cultural », co-initiatrice du projet culturel catalan « rec-video.cat » |
| 10) | L. C. | 20 ans, née à Perpignan | scolarité bilingue: école <i>Arrels</i> , collège <i>La Garrigole</i> , lycée Aristide Maillol (catalan en LV3), au bac : option catalan | famille catalane (Catalans du sud) | - | en deuxième année d'études catalanes à l'IFCT (champ d'intérêt : relations transfrontalières) | - |
| 11) | M. C. | 25 ans, née à Perpignan | scolarité uniquement en français | famille catalane-roussillonnaise de Conflent, langue de communication avec son arrière-grand-mère : catalan, en famille occasionnellement en catalan | contacte avec le catalan en famille, au village et à l'IUFM | BTS tourisme, en master MEF 2 bilingue à l'IUFM, antenne de Perpignan | guide touristique franco-catalane |
| 12) | V. D. | 25 ans, 10/08/1985, née à Perpignan | scolarité uniquement en français | grandie à Djibouti (de 5 à 10 ans) et en Allemagne (de 10 ans à 20), langue de communication avec son père jusqu'à l'âge de 12 ans : catalan, langue avec la mère : français | participation dans des activités culturelles organisées par son village comme la « castanyada », concerts d'artistes catalans, visionnage des films ou projections de documentaires en catalan etc., participation à des cours de catalan pour adultes au « Casal de Perpinyà » en tant qu'élève | BTS en Allemagne, licence en commerce international à l'UPVD, en master MEF 1 bilingue à l'IUFM, antenne de Perpignan | interventions dans des écoles maternelles bilingues à travers l'APLEC - stages en responsabilité dans les classes bilingues français catalan au cours du master |
| 13) | S. E. | 20 ans, née à Perpignan | scolarité bilingue : école d'Alembert, collège <i>la Garrigole</i> | aucun lien catalan de famille, scolarité bilingue : décision de sa mère | contexte catalan : uniquement à l'université | en deuxième année d'études catalanes à l'IFCT | - |
| 14) | S. N. | 25 ans, née en Andorre | scolarité catalane, apprentissage du français à l'école | famille catalane, langue de communication avec ses grands-parents : espagnol | langue de communication en famille : catalan | licence d'espagnole, en master MEF 1 bilingue à l'IUFM, antenne de Perpignan | - |

| | | | | | | | |
|----|-------|-------------------------------------|--|--|--|--|---|
| 15 | M. P. | 25 ans, 14/11/86, né à Céret | curus bilingue au collège « Jean Amade » et au lycée « Déodat de Severac », option « catalan » au baccalauréat | famille catalane, langue en famille : espagnole (avec la mère), français/catalan (avec le père) | pratique d'activités de pleine nature en Catalogne Sud, contexte catalan dans le lieu de résidence, au Perthus | licence d'études catalanes, master professionnel en relations transfrontalières | affecté au secrétariat à l' <i>Institut d'Estudis Catalans</i> depuis octobre 2009 |
| 16 | A. S. | 21 ans, 27/04/1990, née à Calais | au collège Bourg-Madame : option « catalan » en LV3, au lycée Déodat de Séverac comme LV3 | famille catalane-roussillonnaise, langue de communication entre le père et ses parents : catalan, langue en famille : français | participation à des fêtes culturelles locales | en master MEF 1 bilingue à l'IFCT | interventions à travers l'APLEC : « initiation au catalan » de 2008 à 2011, remplacements au lycée de 2010-2011 |
| 17 | M. S. | 30 ans, 18/10/1980, née à Perpignan | scolarité bilingue à l'école <i>Arrels</i> , collège français, option « catalan » au baccalauréat | famille catalane de Barcelone, langue en famille : catalan | membre actif du « Casal de Perpinyà » et de l'« Association Aire Nou de Bao », contexte social : catalan et français | master en géographie et mathématiques à l'Université de Montpellier, doctorat à Barcelone, obtention du CAPES langue régionale : catalane en 2010 | professeure de catalan pour adultes, professeure-stagiaire au collège « Pierre Rouché » à Ille-sur-Tête depuis septembre 2011 |
| 18 | C. T. | 20 ans, née à Perpignan | scolarité bilingue en 6 ^{ème} année au collège « Pierre Fouchet » et au lycée « Charles Renouvier » à Prades | grands-parents catalans-roussillonnais, contact langagier régulier | contexte familial catalan, participe activement à deux groupes de chant : la chorale « l'Estudiantine » et « le Pessebre » | en deuxième année d'études catalanes à l'IFCT | - |
| 19 | J. T. | 27 ans, née en 1984, à Perpignan | cours de catalans ponctuels à l'école primaire à Caillas, option « catalan » au collège, au lycée : catalan en LV2, option « catalan » au baccalauréat | grands-parents catalans-roussillonnais, langue de communication en famille : français | participation régulière à l'Université Catalane d'Été | DEUG d'histoire, licence de catalan, thèse sur « La Universitat Catalana d'Estiu de Prada. 40 anys de cooperació entre Països Catalans, 1968-2008 » à l'IFCT | travail ponctuel à <i>Ràdio Arrels</i> , cours de catalan pour adultes pour « Omnium Cultural » (entre autres pour l'équipe de rugby USAP), « el collectif de profesors per adults », « Greta » (cours pour adultes en formation continue), à la fac comme option pour non-spécialistes, journaliste/traductrice pour le journal en catalan chez France 3 |

Tab. 10 : Deuxième groupe de sujets interviewés en mai 2011.

6.3. Caractéristiques de l'enquête

Étant donné qu'une étude sociolinguistique sur le terrain dépend d'une multitude de facteurs à prendre en considération en amont d'une quelconque analyse, l'enquêteur est amené à se préparer à toutes sortes d'éléments surprises et à faire preuve d'une certaine flexibilité dans sa démarche.

Une étude sociolinguistique qualitative dépend certainement aussi de la volonté de collaboration des personnes à enquêter, raison pour laquelle l'enquêteur est conduit à envisager la possibilité de toute sorte d'imprévues. Il doit être paré à des éventualités telles qu'un report de rendez-vous comme d'une réaction d'embarras ou de gêne lors d'une question posée à une personne interviewée. Ses qualités d'enquêteur se montrent

notamment dans sa capacité à s'adapter à son vis-à-vis tant qu'à tout changement de dernière minute. A la fois il se caractérise par sa volonté de garder en vue l'essentiel : mener à termes ses recherches avec du succès.

Le contact personnel avec les sujets enquêtés constitue, avant toute chose, un élément fondamental pour la réussite d'une étude de terrain sociolinguistique. Une première prise en contact par téléphone ou courrier peut servir à faire connaître l'objectif de son séjour de recherche et également à susciter l'intérêt de la part de personnes qui se sentent concernées par la thématique.

Nous présumions que le fait d'être physiquement présente sur le terrain allait faciliter la prise de contact avec des étudiants et professeurs de catalan. Cette supposition s'est avérée correcte et nous pûmes constater que la volonté de coopération de la part des enquêtés était considérablement plus importante lors de notre présence sur place.

Nous avons néanmoins été étonnée par l'intérêt qu'a su évoquer le motif de notre séjour et à la fois par la motivation de beaucoup de personnes rencontrés dans des endroits variés à Perpignan, de nous mettre en contact avec des autochtones susceptibles d'apporter de l'information pertinente à nos recherches.

Finalement, un des avantages d'un procédé de travail tel qu'un entretien, réside dans le fait d'obtenir des réponses à des questions que l'on ne s'est pas forcément posées au préalable. Il s'agit de contributions d'informations intéressantes, qui abreuvent et complètent la problématique initiale.

Au cours de la préparation de notre séjour, nous tombâmes sur une multitude d'articles traitant de la « suppression du CAPES catalan », de la « suppression de la préparation au CAPES catalan » et celle du DEUG à l'IFCT à Perpignan. Or, peu d'étudiants furent véritablement instruits et familiarisés avec la thématique qui était largement diffusée à travers internet. La médiatisation du sujet ne se reflétait guère chez la population directement concernée par une possible suppression des diplômes en question. Nous nous attendîmes à des contestations fortes et complexes, mais très souvent les étudiants en études catalanes n'étaient que partiellement au courant de la polémique autour de la suppression supposée du CAPES, examen d'état sanctionnant l'entrée au service public de l'enseignement secondaire ainsi que du DEUG, délivré à la fin de deux ans d'études. De plus, il se trouve que la majorité des étudiants suivent le parcours universitaire les préparant au « concours de recrutement de professeur des écoles »

(CRPE) qui offre plus ou moins neuf postes annuaires et par conséquent plus de possibilités d'incorporer un établissement scolaire en fin d'études.

Parmi les surprises les plus positives sur place figure en tout premier lieu une bonne ambiance teintée de dynamisme et d'une certaine complicité qui unit un groupe de personnes particulièrement engagées dans la promotion de la langue et culture catalanes. Leur lien avec la « catalanité » s'explique et se manifeste tant dans la nature de leurs activités ou ambitions professionnelles que dans leur implication personnelle de sauvegarde de la culture et langue. Finalement cette ambiance de connivence se reflète aussi dans l'emploi du catalan entre eux et avec des personnes dont les compétences linguistiques sont chose connue. A maintes reprises il nous a été mentionné que l'on se communiquait en catalan dès qu'on savait que l'interlocuteur le maîtrisait ou était en train de se le réapproprier.

Un autre facteur qui nous a interpellé et surpris était la forte fracture existant au sein de l'Institut Franco-Catalan Transfrontalier, ceci émanant surtout de difficultés personnelles entre les instances du personnel et de la gestion. S'y rajoute la nouvelle concurrence au niveau du master MEF destinant les étudiants à l'enseignement bilingue franco-catalan et qui se fait dorénavant parallèlement à l'IFCT et à l'IUFM, antenne de Montpellier, située à quelques centaines de mètres de l'IFCT. Or, il n'y a aucune collaboration ni intention de concordance concernant la maquette et le plan d'étude des deux établissements. Cette situation paradoxale surgit à maintes reprises au cours des entretiens avec des étudiants en provenance des deux établissements.

VII.

7. L'Analyse des résultats

7.1 Les convergences et les divergences des données obtenues :

L'environnement familial et socioculturel des personnes enquêtées

Remarquons en premier lieu que la tranche d'âge des 19 sujets interviewés va de 20 à 30 ans. La moyenne d'âge étant de 24,2 ans.

Plus de la moitié d'entre eux (onze sujets interviewés) sont nés à Perpignan. Les lieux de naissance de trois autres sujets interviewés sont respectivement Céret, Carcassonne et

Toulouse. Le premier se situe dans le département des Pyrénées-Orientales, le deuxième dans le département de l'Aude et le troisième est le chef-lieu du département de la Haute-Garonne. Deux personnes enquêtées sont nées dans d'autres villes de France, à Calais et à Paris. Deux autres sont nées dans des pays frontaliers de la région Languedoc-Roussillon : en Espagne (à Barcelone) et en Andorre. Une seule personne est née à l'étranger, en dehors de l'actuelle Union Européenne, à Tunis.

Ce que nous pouvons constater dans un premier temps, c'est que le lieu de naissance est un indice révélateur qui peut déterminer certains paramètres communs parmi la population enquêtée (comme par exemple le type de scolarité ou le choix du cursus universitaire).

Seize étudiants sur dix-neuf sont nés dans l'aire géographique catalane. Deux personnes étant nées dans d'autres parties de la France, sont néanmoins issues de familles catalanes-roussillonnaises qui sont revenues vivre dans la région pendant leur enfance. Un père de famille vivant avec sa femme et sa fille à l'étranger pendant quinze ans décida, de fait, de parler à son enfant uniquement en catalan jusqu'à ses douze ans. Seulement un sujet interviewé indique n'avoir aucun lien de parenté catalane. Né à Tunis, il a vécu à Washington, où, adolescent, il fait la connaissance d'une fille catalane qui lui fait découvrir sa langue et culture.

T : Au sein de ma famille jamais. Je veux dire ma famille n'a aucun contact ni avec la langue, ni avec la culture, c'est de ma propre – on va dire – initiative. J'ai connu, en fait, justement une amie à Washington qui elle est Catalane à la Garrotxa, de Olot, et c'est comme ça justement que j'ai pu, que je me suis intéressé. C'était le point d'intérêt qui a réveillé la curiosité qui ensuite m'a emmené à apprendre le catalan.

(Entretien avec T. A., 1 :05)

Le deuxième facteur renforçant le lien à la « catalanité » réside au niveau de l'origine des grands-parents ainsi que de leur choix d'usage et de transmission de la langue à la génération des parents de personnes enquêtées. Interrogés sur l'usage de la langue catalane en famille, maintes fois les sujets interviewés faisaient automatiquement le lien avec leurs grands-parents. Pour d'autres, cette question se référait plutôt à l'usage qui en était fait entre eux-mêmes et leurs parents.

Plus de la moitié des sujets interviewés (53 %, 10 sujets) indiquent avoir des liens de famille nord-catalane, plus précisément des grands-parents catalans-roussillonnais. Parmi eux, figure une personne ayant des grands-parents sud-catalans du côté paternel et nord-catalans du côté maternel. Un enquêté seulement déclare avoir des grands-parents occitans. Par ailleurs, cinq sujets (26 %) sont issus de familles sud-catalanes

dont deux désignent le catalan comme langue maternelle. Un sujet née à Perpignan remarque que le fait d'avoir eu accès au catalan et jouie d'une scolarité en cursus bilingue français-catalan est uniquement dû à une décision personnelle de la part de sa mère. Sans réelle surprise, la personne née à Tunis constate de ne pas avoir de famille catalane ni de l'un ni de l'autre côté de la frontière catalane.

7.1.1. La transmission linguistique intergénérationnelle

En parlant de la transmission linguistique des langues régionales en France, rappelons-nous que c'est à la sortie de la Seconde Guerre Mondiale que l'on situe généralement l'arrêt « définitif » de la transmission intergénérationnelle. Cette rupture dans la transmission des langues régionales qui s'est effectuée au sein des familles et qui s'est répercutée sur la langue de communication de la vie quotidienne, est due à plusieurs facteurs :

En premier lieu, durant cette période, le français est perçu par de plus en plus de gens comme langue d'ascension et de succès social. Par conséquent, les langues régionales passent au second plan dans les familles provinciales et cessent d'être transmises. Comme conséquence, leur usage baisse considérablement à cause des efforts nécessaires pour élever et éduquer ses enfants dans la langue nationale française.

B : En fait, moi, vu que je suis historien, je me suis intéressé à l'histoire de la langue. Et en fait, ça va mieux qu'avant. Jusqu'à la deuxième guerre mondiale en fait, tout le monde parlait catalan presque. Mais après les gens, mon grand-père à mon père, il lui a parlé en français. Et mon père, il a appris le catalan plus tard. Parce que les gens, ils pensaient que pour trouver du travail, il vaut mieux que les fils, leurs fils parlent français. Et à l'école aussi, on leur disait qu'il fallait parler français. Et puis du coup, tous les gens ici sont passés à parler en français. Et puis il y a beaucoup de jeunes qui sont partis, beaucoup de gens d'ailleurs qui sont venus habiter ici à Perpignan ou dans la région. D'ailleurs de France, je veux dire, et qui n'ont pas appris la langue non plus. (Entretien B. B., 8 :48)

Il faut s'imaginer qu'il s'agit ici d'un processus de substitution de langue qui englobe en total trois, voire, quatre, générations. Les personnes enquêtées sont les arrière-petits-enfants ou petits-enfants de la génération qui a dans une large mesure effectivement abandonnée la transmission intergénérationnelle au profit du français.

Malgré cet abandon du catalan, onze sur dix-neuf sujets interviewés confirment avoir appris le catalan au sein de leur famille. Deux parmi eux sont issus de familles catalanes du sud et un d'une famille andorrane, où la relative normalité linguistique fait qu'il s'agit, de fait, de Catalans natifs andorrans. Quatre sujets issus de familles nord-catalanes

précisent employer le catalan comme langue de communication avec leur père, dont un spécifie l'avoir parlé avec son père jusqu'à l'âge de 12 ans et un autre de communiquer avec le père soit en français soit en catalan. Un sujet parle catalan depuis sa petite enfance avec sa mère et son grand-père sud-catalan, un autre avec son arrière-grand-mère et occasionnellement en famille et encore un autre l'emploie en parlant avec ses grands-parents. Quatre sujets interviewés indiquent que, du moins, leurs grands-parents continuent à parler en catalan entre eux.

Même si dans deux cas les grands-parents l'ont transmis à leurs enfants, ceux-ci ne l'ont plus retransmis à leurs propres enfants, ce pourquoi les petits-enfants ne l'ont plus appris de manière « naturelle ».

Un sujet dit avoir des grands-parents qui parlent occitan entre eux et deux disent avoir eu accès à la langue et à la culture catalane à travers une amie catalane pour l'un et à travers un beau-père catalan-roussillonnais pour l'autre.

J : Alors, je suis le cas typique d'une famille de Catalogne Nord. Car mes grands-parents parlaient catalan, ils n'ont pas transmis à mes parents et donc, moi, j'entendais plus ou moins dans la maison des expressions etcétéra, mais mes parents le parlaient pas. A l'époque, en tout cas quand j'étais petite. Mes grands-parents le parlaient, mais mon grand-père du côté paternel était en plus maître d'école de la République Française donc...

Il était « très Catalan », mais en fait, il parlait français tout le temps, quoi. Donc... Mais malgré tout, par exemple les chansons, les chansons qu'on chante aux enfants, des contines et tout ça étaient en catalan. Donc, je l'avais quand même à l'oreille. Et ensuite, je l'ai appris moi.

(Entretien J. T., 1 :05)

A : Mais par exemple, j'ai une copine, si tu veux, c'est le cas typique ici : Ces parents potentiellement pouvaient parler catalan, parce qu'en réalité ils l'ont entendu de leurs parents et donc, ils savent le manier, plus ou moins. Mais ils ont jamais parlé en catalan à leurs enfants.

Donc, ça c'est le phénomène ici en fait, qui a sauté une génération. C'est à dire que la génération qui serait de mes grands-parents n'a pas parlé en catalan à ses enfants et que du coup, ma génération à moi n'a pas eu droit au catalan. Voilà.

(Entretien A. C., 5 :27)

B : Oui, mes grands-parents du côté de ma mère étaient Catalans du sud, donc ils parlaient couramment espagnol et catalan. Et mes grands-parents du côté de mon père, le grand-père il venait du pays basque français et il est arrivé à Perpignan dans les années 1930. Il a appris le catalan quand il était jeune et quand il est arrivé ici parce que tout le monde le parlait. Et il s'est marié avec ma grand-mère qui était d'ici, donc qui parlait déjà catalan.

(Entretien B. C., 1 :10)

A : Mon grand-père est Catalan, c'était sa langue maternelle avant d'être française. Mais il est du côté français. Avant c'était sa langue maternelle et sauf que après le français a pris le dessus et donc il a moins parlé. Et du coup avec nous il a pas du tout parlé... (1 :30) [...]

[C'est] une perte considérable parce que là, de génération à génération, ben, on voit rien que dans ma famille, il y a des ruptures et c'est ces ruptures-là qui vont conduire à ce que la langue ne soit plus parlée.

(Entretien A. M., 2 :30)

L : Les jeunes, on est peut être plus sur de l'académique. Donc on l'a réappris, car il y a la transmission qui a été perdue au niveau familial et donc il y a très peu de jeunes qui parlent « un vrai » roussillonnais. Ca c'est dommage ! Même moi, ça a été transmis par la famille, mais la

famille de Catalogne Sud. Donc j'ai pas le roussillonnais donc ça oui, ça c'est dommage...
(Entretien L. B., 7 :00)

7.1.2. L'influence du milieu familial sur les compétences linguistiques et les pratiques de communication – Peut-on parler de locuteurs bilingues « tardifs » ?

Sur dix-neuf sujets interviewés seuls trois disent ne pas avoir de lien direct de famille catalane.

Une personne parmi eux précise d'avoir des grands-parents occitans ce qui peut de fait constituer un lien de rapprochement à la langue voisine, le catalan. Une personne native de Perpignan spécifie d'avoir effectuée toute sa scolarité en bilingue français-catalan par choix de la mère et une autre de s'être prise de passion pour la langue catalane grâce à une amie catalane rencontrée à Washington.

Les indications sur les propres compétences linguistiques et pratiques de communication varient d'une personne à l'autre. Puisque notre méthode d'enquête se prête moins à la vérification des compétences linguistiques qu'une étude quantitative avec des résultats chiffrables, plus aptes à la comparaison directe, nous nous contenterons ici d'énoncés se basant sur une auto-évaluation ou un métadiscours sur les attitudes et compétences linguistiques. Ceci en guise d'estimation de compétences linguistiques, fait ressortir la fréquence et les contextes d'emploi du catalan dans les différents domaines de la vie quotidienne.

Tout d'abord mentionnons que les locuteurs qui parlent catalan en Catalogne Nord sont en partie des gens âgés dans des zones rurales et montagneuses ou des professionnels de différents domaines faisant affaire dans des relations transfrontalières. Mais ils peuvent également être des personnes en général plus jeunes et d'un statut socio-professionnel plutôt élevé. Finalement, n'oublions pas la variante dialectale employée par une population gitane d'approximativement 100.000 personnes résidant à Perpignan.

Dans ce chapitre, nous nous interrogeons avant tout sur la manière appropriée de définir les compétences linguistiques de nos enquêtés. Pour ainsi faire, il nous paraît important de considérer le concept du « bilinguisme ». Selon l'Encyclopédie Larousse le bilinguisme est une :

Situation d'un individu parlant couramment deux langues différentes (bilinguisme individuel) ; situation d'une communauté où se pratiquent concurremment deux langues. [...]

Appliqué à une communauté, le bilinguisme implique en théorie la coexistence sur un plan d'égalité des langues concernées ; quand il y a infériorité de l'une des deux langues, on parle de « diglossie ». Dans la réalité, le bilinguisme désigne aussi le cas de l'individu ayant appris enfant deux langues différentes de ses deux parents, et ayant gardé la possibilité de les pratiquer.²⁰⁹

Comme bilingues, peuvent être définies les personnes ayant grandi avec un ou deux parents catalans natifs ou/et ayant grandi et été en contact régulier avec des grands-parents les éduquant en catalan. En ce qui concerne l'usage complémentaire des deux langues s'opposant dans une situation de concurrence, il convient de dire que le français est généralement la seule langue pratiquée par la majorité de la population dans toutes les sphères de la vie privée et publique en Catalogne Nord – en dehors de contextes familiaux ou sociaux catalanophones.

En outre, des facteurs historiques et politiques ont conditionné la société nord-catalane, de telle sorte que la langue autochtone, la variante catalane-roussillonnaise, n'est pratiquement plus pratiquée et encore moins transmise. En général, l'emploi du catalan s'est tellement réduit, que la réclamation de la « catalanité » oscille souvent entre celle d'une revendication de « normalité linguistique » de la part d'individus, de groupes ou d'entités spécialement favorables au maintien de cette langue et des manifestations populaires de caractère symbolique et folklorique.

[...] Par opposition, la notion de diglossie met l'accent sur le fait que, dans une société donnée, deux variétés d'une même langue ou deux langues distinctes remplissent des fonctions sociales et institutionnelles différenciées, généralement complémentaires. Malgré cette complémentarité de fait, la différence des fonctions remplies par chaque langue – l'une connaissant, par exemple, une valorisation socio-économique plus importante, l'autre une expansion populaire plus forte – aboutit, dans la plupart des cas, à affecter les deux systèmes en présence de valeurs positives ou négatives.²¹⁰

En ce qui concerne les « fonctions sociales et institutionnelles différenciées, généralement complémentaires », il faut dire que même si la langue catalane est *à priori* fonctionnelle sur tous les niveaux, le fait qu'elle figure dans la Constitution Française en tant que « patrimoine culturel », la tient à l'écart de pouvoir devenir une langue officielle et la restreint en même temps dans sa diffusion et vitalité.

Bien que son prestige a augmenté considérablement au cours du dernier siècle, tout comme son statut juridique, du moins dans le domaine de l'enseignement, il subsiste des limites juridico-constitutionnelles l'empêchant d'accéder à un statut plus égalitaire au niveau juridique, politique, administratif ou sociétale. Ceci a, bien évidemment, des

²⁰⁹ <http://www.larousse.fr/encyclopedie/nom-commun-nom/bilinguisme/26944> (consulté le 26/03/12)

²¹⁰ <http://www.universalis.fr/encyclopedie/plurilinguisme/> (consulté le 01/04/12)

répercussions directes sur son emploi de la part de la population catalanophone qui la relègue plutôt à un usage familial et limité à certains groupes de personnes et institutions.

Même si il est très difficile de trouver un concept résumant l'usage personnel de langue de tous les catalanophones interviewés, celle-ci se rapproche le plus à un bilinguisme dans une situation diglossique. Le terme de « diglossie » se réfère dans ce cas-ci à deux langues romanes distinctes et non pas à une variante haute et basse d'une seule et même langue.

En ce qui concerne le panel d'enquêtés, pour ceux-ci faisant partie de la génération actuelle qui grandit dans une période de relative normalité linguistique et a conscience du danger de la disparition d'une langue qu'elle souhaite se réapproprier, le terme de bilinguisme devrait souvent être accompagné de l'adjectif qualificatif de « tardif ». En effet, ses personnes ont été imprégnées de la langue et culture nord-catalanes locales tout en ayant grandi dans un contexte familial et un entourage social français.

Ceci se démontre par le fait que pratiquement tous les enquêtés participent régulièrement à des festivités catalanes depuis leur enfance ou jeunesse et sont aujourd'hui activement impliqués dans des associations culturelles catalanes. Plusieurs précisent d'avoir « toujours » eu la langue catalane « à l'oreille » en se référant à la langue de communication des grands-parents et à la langue qu'utilisaient les grands-parents avec leurs enfants, c'est à dire avec la génération de leurs parents. Néanmoins, le nombre de personnes précisant qu'il s'agit bien de la variante dialectale « catalane-roussillonnaise » est très réduit.

Les sujets issus de familles avec une certaine mixité d'origine, tendent à avoir des compétences linguistiques très élevées dans plusieurs langues. Dans maints cas, le concept de bilinguisme en parlant de la génération des grands-parents, des parents et de celle de nos enquêtés peut être amplifié à celui d'un plurilinguisme, puisqu'à la langue catalane s'ajoutent les langues nationales parlées dans les pays respectifs d'origine qui sont le français pour la France, l'espagnol pour l'Espagne et le français et l'espagnol pour l'Andorre.

M : Alors, j'ai appris le catalan, enfin, tout naturellement parce que ma grand-mère parle catalan, mon père aussi et dans ma famille, on a de la famille en Catalogne du sud, tout ça. J'habite au Perthuis, donc, c'est à la frontière. C'est un village qui est transfrontalier, donc qui a une partie catalane et une partie française. Donc déjà à l'école il y a beaucoup de gens de La Jonquera, de

Catalogne du sud qui venaient à l'école. Donc dans la cour, on parlait souvent catalan, français, espagnol. Mais après, ça n'a jamais été, je veux dire mon père m'a jamais parlé en catalan. Donc...

I : D'accord. A la maison...

M : Voilà, à la maison, c'est français, parce que ma mère est Espagnole, mais pas Catalane. Elle le comprend, mais, voilà, c'est euh...

I : Et tu parlais en espagnol avec ta maman ?

M : Non, non, en français. En espagnol avec mon autre grand-mère.

(Entretien M. P., 00 :55)

I : T'as langue maternelle, c'est ...

S : Le catalan.

I : Et le français, tu es bilingue ?

S : Je suis trilingue. Et le français, bon, je l'ai appris à l'école juste.

I : Et l'espagnole, c'est ...

S : L'espagnole, c'est la langue de mes grands-parents, alors du coup, je l'ai appris aussi avec la famille. Mais chez moi je parle le catalan.

(Entretien S. N., Andorrane, 1 :05)

Six sujets interviewés, dont trois sont issus de familles sud-catalanes, une de famille andorrane et un seul d'une famille catalane-roussillonnaise, considèrent le catalan comme leur langue maternelle.

I : Comment as-tu appris le catalan ?

M : Euh, parce que je suis native d'un petit village au Conflent où ma famille est aussi native de génération en génération et donc la langue traditionnelle était tout simplement le catalan, catalan roussillonnais plus particulièrement, utilisé dans la vie quotidienne. Donc, mon arrière grand-mère me parlait catalan quand j'étais petite.

I : Tu l'as donc appris en famille ?

M : Voilà, avec surtout mon arrière-grand-mère qui, elle, nous parlait que en catalan. Euh et mon père réellement parle catalan, mon arrière... ma grand-mère aussi, voilà.

I : D'accord. Et vous continuez à parler catalan en famille ?

M : Oui, oui, oui – selon certaines situations. On emploie le langage tout simplement en fonction de la situation, donc euh... Tout ce qui est en rapport avec la vie quotidienne, oui, on aura tendance à utiliser des expressions, des termes dans le cadre de travail en famille, par exemple, c'est ce qu'on a coutume de faire quoi.

I : D'accord. Et vous avez des conversations entières en catalan aussi ou c'est plutôt des expressions...?

M : Non, non, ça arrive d'avoir des conversations, oui.

(Entretien M. C., 1 :22)

I : Où tu as appris le catalan ?

M : J'ai appris le catalan chez moi, dans ma famille, donc c'est ma langue maternelle.

I : Donc tu es bilingue, en fait.

M : Oui.

I : Et tes grands-parents aussi ils parlaient catalan ? Enfin comment est ta situation familiale ?

M : Alors moi, je suis née à Perpignan, mais ma famille est de Barcelone. Donc, mes grands-parents étaient Catalans aussi. Donc, dans ma famille on parlait que catalan, seulement.

I : Et après, tes parents, ils se sont installés ici.

M : Voilà, exactement.

I : Et ta scolarisation, tu l'as fait en bilingue ?

M : En bilingue, oui. J'étais à l'école en immersion linguistique, à l'école *Arrels*, donc j'ai tout fait en catalan jusqu'en CE1, jusqu'en deuxième année de primaire et après en catalan et en français et puis, c'était une école associative. Et donc au collège, je suis entrée dans un collège publique français classique on va dire et donc un système français, scolarité en français à partir du collège.

(Entretien, M. S., 1 :10)

Onze personnes enquêtés correspondent effectivement à ce que nous avons appelé le « bilinguisme tardif ». Par « tardif » nous soulignons le fait que l'acquisition de toutes les compétences linguistiques s'est effectué au fur et à mesure que la possibilité à y accéder s'est présentée.

Les stades que parcourt un enfant apprenant deux langues parentales différentes, s'appliquent à ces sujets dans la mesure où ils sont exposés tout au long de leur enfance et jeunesse à une seconde langue, même s'ils ne l'acquièrent véritablement que vers l'âge de jeunes adultes. Ceci à travers la scolarité, l'université, à travers des séjours à l'étranger catalan et un contact régulier avec des catalanophones dans leur vie sociale.

En tout cas, le fait d'arriver à un stade de bilinguisme vers l'âge adulte émane et témoigne avant tout d'une volonté explicite d'utiliser le catalan dans la mesure du possible ou de construire sur les bases jetées au cours de son enfance ou de sa jeunesse.

En général, les locuteurs concernés vont définir leurs propres compétences linguistiques comme se rapprochant de celles d'un « véritable » locuteur bilingue.

C: Ben le catalan, c'est la langue de mes grands-parents, donc forcément depuis toute petite j'ai entendu parler catalan.

I: Ils sont aussi du sud ?

C: Non, ils sont d'ici. Ce sont des Roussillonnais, c'est pour ça que moi je parle le roussillonnais et pas le normatif... Sauf que je le parle de moins en moins forcément. À force de rester ici [à l'IFCT/à Perpignan], tout le monde parle le normatif. Donc à force le roussillonnais il part un peu, forcément... mais bon les expressions restent.[...].

C : Mais moi j'ai pas suivi des cours de catalan à l'école dès petite. J'ai commencé au collège, la première année en sixième. [...] Et donc après j'ai pas pu continuer le catalan parce que j'ai pris le latin. En cinquième pendant trois ans. J'ai pris le latin et avec l'emploi du temps ça ne coïncidait pas, donc j'ai du abandonner le catalan. Et après j'ai pris grec mais même avec le grec, ça pouvait pas, donc ça collait pas. Donc j'ai commencé le catalan au lycée. À Prades à Charles Renouvier. Donc moi je ne suis pas bilingue mais je le parle depuis petite.

I : Donc t'est quasi-bilingue ?

C : Oui, quasi-bilingue... Je suis une « fausse » (rires).

(Entretien C. T., 4 :40)

Même si ces locuteurs ne se qualifient pas toujours comme de « vrais » locuteurs bilingues pour avoir eu un contact linguistique se limitant à des contextes familiaux et, de plus, à un usage purement oral, le fait est de constater que nombreux sont ceux qui disposent de compétences linguistiques très proches d'un locuteur natif vers l'âge adulte. Ils ne se perçoivent pas comme tels pour ne pas avoir eu accès à la langue écrite jusqu'à l'entrée à un établissement scolaire ou universitaire offrant des cours de ou en catalan. Quelques uns indiquent clairement ressentir une certaine carence au niveau des compétences linguistiques jusqu'au moment de pouvoir les approfondir et consolider.

Nous pouvons observer que ces constatations multiples de la part de plusieurs personnes enquêtées mettent en évidence un déséquilibre dans la perception des compétences linguistiques de la langue catalane vis-à-vis de la française. Certains donnent des indications précises sur la manière dans laquelle ils reviennent à ce manque. Parmi les stratégies figurent surtout « l’immersion » linguistique recherchée en Catalogne Sud par biais de séjours ou vacances en Catalogne Sud, la participation au programme d’échange d’étudiants « Erasmus » sanctionnant un ou deux semestres d’études à l’Université de Barcelone, des cours de catalan pour adultes « pour se remettre à niveau », etc. Les personnes enquêtées vivant dans des villages de la région transfrontalière avec la Catalogne Sud parlent d’un emploi du catalan plus fréquent dans la vie quotidienne grâce à une certaine vitalité du catalan parmi la population locale.

M : Ah, non, pas du tout. Je n’ai jamais étudié le catalan à l’école. C’étaient uniquement les premières années que je l’ai fait à l’IUFM, donc beaucoup de mal à écrire en catalan. Non, non, c’était surtout sur l’oral. Et du coup, je ne l’ai jamais étudié à l’école.
(Entretien M. C., 3 :55)

I : Et tu as appris à parler catalan en famille ?

L : En famille, surtout avec mes grands-parents. Avec les parents, c’était en français plutôt, parce qu’on habitait en Catalogne Nord. Mais avec les grands-parents en catalan.

I : D’accord et après tu as été scolarisée uniquement en français ?

L : En français, à l’école nationale, l’éducation nationale française.

I : Tu n’as pas profité de l’offre bilingue ?

L : Non, le bilingue en public n’existait pas encore. Ce qui existait déjà, c’était les écoles *Arrels* et *Bressola*. Mais il n’y en avait pas dans mon village et je crois que c’était plus pratique pour mes parents de me mettre à l’école du village et donc il n’y avait pas les cours de catalan et le catalan à l’école. Je l’ai commencé à l’université, pas avant. (2 :00) [...]

I : Est-ce que tu peux me parler de ton parcours universitaire ?

L : Oui. Donc je suis arrivée à l’Université de Perpignan en 1999 après mon baccalauréat. J’avais fait un baccalauréat scientifique « S ». J’avais les deux dossiers d’inscriptions, alors les mathématiques appliquées aux sciences sociales et le dossier de catalan. (rires)

C’était le cœur ou la tête qui devaient décider... Et finalement j’ai été vers le catalan parce que je l’avais jamais étudié, mais je l’avais en moi. Mais je l’avais jamais écrit, je le lisais, je le parlais, je le comprenais, mais je l’avais jamais vraiment écrit. Et donc ça a été mon initiation pédagogique au niveau de l’écriture du catalan.

Et assez vite je savais que je voulais faire deux ans sur Perpignan, donc des études de catalan... et la troisième année, partir en « Erasmus » à Barcelone, un an, m’orienter un peu plus vers le journalisme car c’est un peu plus ce que je voulais faire d’entrée. Donc je l’ai fait et quand je suis revenue, donc à la fin de ma troisième année, j’ai re-regardé pour d’autres échanges. C’était pas un « Erasmus », c’était un « DRAC » de l’institut de Joan Lluís Vives, donc un réseau d’universités des Pays Catalans pour pouvoir repartir une autre année sur Barcelone. Donc j’ai refait une autre année pour étudier le journalisme... (15 :35) [...]

I : Vouloir apprendre à l’écrire, être sûre de pouvoir l’écrire, parce que quand je l’écrivais, c’était surtout par rapport à ce que j’entendais, ce que je me rappelais. Évidemment quand on lit une langue, on finit par avoir des réflexes, puisque à force de la voir. Mais apprendre vraiment les règles pour les accents par exemple, donc ça c’était important.

(Entretien L. B., 17 :13)

I : Où as-tu appris le catalan ?

N : J’ai appris à l’Université de Perpignan et à « Aire Nou » de Bao.

I : Avant tu ne le parlais pas du tout en famille ou à l'école ?
N : Non, seuls mes grands-parents parlaient catalan car ils sont d'ici. A l'école non.
I : Qu'elles étaient tes motivations pour commencer des études de catalan ?
N : La récupération de la langue. (1 :00) [...]
N : J'ai fait ma licence à Perpignan et après je suis parti en Erasmus à Barcelone.
(Entretien, N. C., 1 :50)

M : [...] Et en fait là où j'ai vraiment commencé à parler en catalan, c'est quand je passais au collège. J'ai fait option « catalan », au collège à Céret.
(Entretien M. P., 1 :03)

Nous pouvons également constater que, dès que les personnes enquêtées disposent de compétences consolidées et équilibrées, elles ne tendent plus à s'interroger sur leur « degré » de maîtrise du catalan et se considèrent plus facilement comme de locuteurs bilingues.

I : Et dans quelle situation ou contexte tu l'emploies aujourd'hui ?
B : Aujourd'hui, alors déjà dans mon métier, puisque je travaille dans une radio en langue catalane. Avec mes amis, pas avec tous, mais tous ceux qui parlent catalan, je parle avec eux en catalan. Après il y en a qui ne le parlent pas donc...
Avec la famille, je continue, avec mes parents on a changé le système de communication, c'est à dire que si avant on se parlait en français, maintenant on se parle, soit moitié-moitié, mais plutôt vers le catalan. (2 :25) [...]
I : [Concernant] tes connaissances du catalan, tu le parles parfaitement bien ?
B : Oui. Après, il y a toujours les petits mots qui manquent... c'est à dire des fois en français, quand je parle en français, il y a le mot catalan qui vient et quand je parle en catalan, c'est le mot français qui vient. Mais en général, je pense directement dans la langue, je ne traduis pas, je pense que c'est un signe assez évident qu'on parle une langue.
(Entretien L. B., 3 :50)

A : [...] Oui, on parle souvent avec les mêmes gens, quoi. Parce qu'il y a pas, il y a pas tellement de monde avec qui on peut parler. Parce que après il y a différents niveaux de connaissances de la langue. Il y a des gens qui, qui ont des connaissances basiques et y en a d'autres qui le parlent couramment. Moi, je le parle couramment. Et on peut pas parler couramment avec tout le monde.
(9 :05) [...]
A : Après j'ai mon métier, donc je parle catalan tous les jours.
(Entretien A. C., 10 :00)

7.1.3. L'influence du milieu familial et de la scolarité au choix d'études et de profession

Les 19 personnes enquêtées correspondent à sept groupes classés selon les trois critères suivants :

- a) Transmission familiale
- b) Parcours scolaire en catalan (immersif, bilingue, LV3, option au baccalauréat)
- c) Choix professionnel (parcours master MEF pour le primaire ou le secondaire)

Une des hypothèses à vérifier est l'existence d'une relation entre une scolarité en catalan – dans la mesure du recours à et de l'offre dans la résidence des enquêtés – et le choix ultérieur de profession. À côté de l'influence du milieu familial, la « scolarité » peut certainement constituer un élément complémentaire et de renforcement de la transmission linguistique.

Comme nous avons déjà pu le remarquer, cette approche scolaire peut effectivement consolider les compétences linguistiques acquises en famille et dans l'entourage social. Elle peut surtout amener l'élève à faire évoluer une conscience linguistique au cours de sa formation scolaire (voir chapitre 7.2. sur la conscience linguistique).

Cinq personnes parmi nos enquêtés ont, de fait, appris le catalan au sein de leur famille. Une seule personne ayant grandi en Catalogne Nord, et par conséquent dans un certain milieu d'influence catalane, indique avoir fait des études de catalan par son propre intérêt de la langue et de la culture, sans pour autant avoir de lien familial catalan.

En outre, la véritable offre éducative présente dans le lieu respectif de résidence, est liée à l'intérêt que portent les parents à une scolarité bilingue ou immersive qui peut influencer le futur choix professionnel. Un autre élément qui ne peut qu'être mentionné ici, sont le dévouement et la motivation personnelles de la de la part du personnel des écoles, qui contribuent tout autant à faire naître le besoin chez l'élève d'élargir ses connaissances et compétences linguistiques une fois sa scolarité achevée.

Nous nous concentrons dans la présente étude sur les étudiants en master MEF, mais prenons également en compte les étudiants enquêtés en études catalanes (à l'IFCT). De fait, seulement six sur dix-neuf personnes enquêtées ne se vouent pas à l'enseignement du catalan.

Il convient de préciser que plusieurs des anciens étudiants en études catalanes aspirant à une voie professionnelle autre que l'enseignement, ont néanmoins tendance à travailler dans l'enseignement pour adultes pour un certain temps, pendant ou après leurs études. Par contre, l'ensemble des (anciens) étudiants enquêtés se dédie à des filières professionnelles où le catalan a toute son utilité en tant que langue professionnelle.

| | a) Transmission familiale | b) Parcours scolaire | c) Choix professionnel : l'enseignement |
|--------------------|---------------------------|----------------------|---|
| Groupe 1 (3 pers.) | + | + | + |
| Groupe 2 (3 pers.) | + | + | - |
| Groupe 3 (2 pers.) | + | - | - |
| Groupe 4 (3 pers.) | + | - | + |
| Groupe 5 (4 pers.) | - | + | + |
| Groupe 6 (3 pers.) | - | - | + |
| Groupe 7 (1 pers.) | - | - | - |
| 19 personnes | 4:3 | 3:4 | 4:3 |

Tab. 11 : Influences de la transmission linguistique et instruction scolaire aux choix d'études et professionnels

Selon les combinaisons de variables possibles, il y a sept groupes de une à quatre personnes correspondant aux mêmes critères.

Avant toute chose, il paraît intéressant de dresser la trajectoire typique d'un futur enseignant de catalan en Catalogne Nord. Tout d'abord, une telle personne serait issue d'une famille nord-catalane où la transmission familiale se serait faite ou par biais des grands-parents ou des parents. Après une scolarité dans un parcours immersif et/ou bilingue franco-catalan, l'élève aurait choisi l'option « catalan » au baccalauréat avant de s'inscrire dans des études de catalan. Ensuite il se serait inscrit à un master MEF, « métier de l'enseignement et de la formation de maîtres » afin de se préparer au concours CRPE ou CAPES. A l'obtention du diplôme, il se serait entré dans un établissement d'éducation publique primaire ou secondaire en tant que fonctionnaire.

Il paraît quelque part étonnant que seulement trois personnes sur dix-neuf remplissent effectivement tous ces critères et aient suivi un parcours « exemplaire » donnant ainsi preuve d'une possible influence de la transmission linguistique interfamiliale et du parcours scolaire au futur choix d'études et de profession, des critères qui correspondent au groupe un.

Les trois personnes du groupe deux, ayant grandi dans un entourage catalanophone et joui d'une scolarité en catalan, ne se dédient pas aux études de catalan les préparant au métier d'enseignant, sinon aux études transfrontalières, et une personne à la logistique et au transport. Étant déjà diplômés, leur langue de travail actuelle est le catalan et/ou le français, ce qui constitue aussi une continuité dans l'usage de la langue comme cela se profile déjà dans leur entourage familial et parcours scolaire catalans.

L : [...] Et j'ai décidé de faire des études catalanes, parce que c'est une décision personnelle et parce que toute ma famille est catalane [du Sud] et donc je me suis ancrée dans ce cursus catalan, voilà.

[...] L : Moi je suis née à Perpignan par contre. Je suis petite fille d'immigrés en fait.

[...] L : Donc moi j'ai depuis toute petite, depuis mon école primaire, j'ai toujours été dans une école primaire catalane, je ne sais pas si vous connaissez « Arrels », l'école *Arrels* à Perpignan. Ben, j'étais là. Ensuite, je suis partie dans un collège bilingue aussi, pour toujours avoir le catalan et le français...

I : Dans lequel tu étais ?

L : À la Garrigole Perpignan, la Garrigole. Ensuite j'ai été à Aristide Mayol, c'est un lycée et là aussi je faisais catalan, j'ai passé mon bac en catalan et tout ça. J'ai toujours fait ça, donc c'était obligée pour moi de continuer dans la filière catalane, quoi.

[...] I : Et c'est pour devenir institutrice plus tard ?

L : Non... Non, pas du tout... Enfin, moi je crois que je suis la seule... Moi j'aimerais bien travailler dans les relations franco-catalanes transfrontalières. Mais j'ai pas encore de chose précise. (Entretien avec L. C., 1 :30)

Les groupes trois et quatre correspondent aux personnes ayant appris le catalan dans un contexte familial sans pour autant avoir pu approfondir ces connaissances à travers l'école. Malgré cela, elles décident de se dédier à des métiers liés au catalan : notamment à l'enseignement, aux relations transfrontalières et au journalisme.

Trois des quatre personnes du groupe cinq sont issues de familles où la transmission linguistique a été interrompue, dans un cas avec la génération des grands-parents. Dans deux cas ce sont les pères de familles qui ne transmettent plus la langue à leurs enfants. Par contre, ils ont tous eu accès à la langue catalane à travers leur scolarité. La quatrième personne précise avoir fait sa scolarité en bilingue par choix maternel, sans avoir de contexte familial catalan. Tous se vouent à l'enseignement du catalan ce que nous emmène à constater que l'enseignement scolaire d'une langue régionale dont l'extension culturelle a une certaine place dans la communauté socioculturelle respective, peut avoir une influence majeure sur le choix de la voie professionnelle que choisissent les élèves ultérieurement.

Dans le sixième groupe figurent trois personnes qui se dédient actuellement à l'enseignement du catalan, sans avoir appris la langue catalane en famille, ni profité du système scolaire catalan. En regardant de plus près, nous pouvons néanmoins trouver certains liens de rapprochement à la langue et culture catalane : Une personne parmi eux a des grands-parents qui parlent occitan entre eux, une autre des grands-parents roussillonnais-catalans qui ont transmis le catalan roussillonnais à leur fils qui ne l'a plus retransmis, et la troisième personne a été en contact avec la langue grâce à la participation à une chorale catalane par biais de son beau-père.

Seule une personne sur dix-neuf n'a de lien culturel et familial avec la langue catalane et se dédie aux études de catalan par motivation personnelle.

Pour conclure, ces résultats confirment indéniablement la supposition initiale que le milieu familial et le parcours scolaire constituent définitivement des paramètres favorables au choix professionnel d'une personne ayant grandi dans un entourage catalan en Catalogne Nord.

7.2. Sur la conscience et l'identité linguistique – Qu'en est-il de la « catalanité » ?

Dans ce chapitre nous focaliserons notre intérêt sur la conscience et l'identité linguistiques des individus interviewés. A l'aide d'énoncés métalinguistiques qui révèlent les raisons pour lesquelles les individus interviewés revendiquent leur appartenance socioculturelle et linguistique à la communauté (nord-)catalane, nous essaierons également d'identifier le degré de « conscience » que notre population d'enquêtés porte à l'égard de ses propres attitudes linguistiques.

La « conscience linguistique »²¹¹ peut être vue comme la principale instance intérieure qui régule l'ensemble de nos attitudes linguistiques.²¹² Sa fonction principale est d'assurer l'intégration de chaque locuteur dans sa communauté linguistique. Elle est à la fois un lieu cognitif de contrôle et une instance opérationnelle.

Il est connu, que chaque locuteur dispose d'un savoir plus ou moins explicite sur l'existence de cette instance ce qui lui permet de se définir comme quelqu'un qui agit d'une certaine manière et de percevoir qu'il se distingue par cela des autres locuteurs de son entourage sociolinguistique. De par ce fait, la « conscience linguistique » constitue à la fois le lien et l'instance intermédiaire entre le locuteur, la langue et la communication en société. En elle, s'unissent les prédispositions individuelles, celles issues de la socialisation et de l'intégration d'un cadre normatif d'attitudes linguistiques, ce qui résulte dans des expériences et un savoir individuel dont dispose tout locuteur.²¹³

Chaque configuration individuelle de la « conscience linguistique » est le fruit d'un processus subjectif de traitement de ces différents paramètres qui se réunissent

²¹¹ Le terme de « conscience linguistique » émane de et s'utilise dans une multitude de disciplines scientifiques ce qui fait qu'il existent actuellement plusieurs concepts et définitions scientifiques. Il prend ses origines dans deux courants opposés qui sont l'école nord-américaine de la psychologie sociale investiguant les attitudes linguistiques et le modèle européen se concentrant plus sur le « savoir du langage » (en allemand « Sprachwissen »). Cichon, Peter, 1988, p. 3 (trad. par nous)

²¹² Cichon, Peter, 1998, p. 37 (trad. par nous)

²¹³ Cichon, Peter, 1998, p. 51

tant dans la partie « sociale » que dans la partie « linguistique » de notre conscience.²¹⁴ C'est en cela que la conscience est à la fois le produit et le régulateur du processus individuel qui va de l'acquisition du langage jusqu'à l'application des normes sociales et linguistiques. En outre, la conscience représente aussi l'instance opérative, à l'aide de laquelle s'incorporent toutes les nouvelles expériences et informations en provenance de notre entourage.

D'un côté la « conscience linguistique » nous sert comme garant à l'heure de l'application correcte de l'inventaire grammatical et de l'adaptation personnelle aux actuelles normes sociolinguistiques. De l'autre elle est un élément primordial dans la constitution de notre « identité » linguistique, sociale et culturelle parce qu'elle nous permet de nous percevoir en tant que locuteurs individuels dans notre contexte social et linguistique et de nous démarquer ainsi d'autres locuteurs et idiomes.

Ce qui s'avère être d'un intérêt non-négligeable dans la présente étude, est l'analyse de prises de position que font les sujets interviewés par rapport à leur vécu personnel d'usage de la langue catalane (et française). De fait, la manière dont ils décrivent leurs expériences personnelles et attitudes linguistiques est révélatrice d'une conscience linguistique et sociale qui peut se manifester de manière très diverse.

Toutefois, nous pouvons partir du principe que notre population d'enquêtés est amenée – ne serait-ce que par le fait de se dédier aux études catalanes et à l'enseignement d'une langue minoritaire en France – d'être plus « consciente » sur des questions relatives à son propre usage de langue(s) et ses attitudes linguistiques. Pour cela, il nous paraît important de mettre des énoncés individuels en relation afin de voir si l'on peut parler d'une conscience linguistique d'ordre « collective » parmi la population d'enquêtés.

Avant de procéder à l'analyse, nous expliquerons le concept qu'a créé le sociolinguiste Cichon afin de mieux illustrer le déroulement inhérent à la « conscience sociale et linguistique ». Selon ce schéma, ceci peut être visualisé à l'aide de trois composants qui sont les déterminants, les décisions et les manifestations. Ces composants sont liés par

²¹⁴ Selon le concept dual de Gauger, on peut distinguer entre la « conscience linguistique interne » qui se réfère au fonctionnement propre de la langue (i.e. règles grammaticales) et la « conscience linguistique externe » qui se manifeste dans l'attitude des locuteurs vis-à-vis de leur avoir sociolinguistique. Cichon, Peter, 1988, p. 38 (trad. par nous)

un fonctionnement de référencement interne dans un système qui s'avère être à la fois mobile, dynamique et autorégulateur.²¹⁵

Chaque individu dispose d'un savoir plus ou moins explicite sur ce processus interne à la « conscience linguistique ». Cichon parle d'« un sédiment cognitif anthropique » propre à chaque locuteur, qui l'emmène à développer sa propre « conscience personnelle et sociale » ainsi qu'à approuver et à interpréter ses propres attitudes linguistiques (« les déterminants »). Il s'agit d'un mécanisme qui se déroule largement dans notre subconscient et se concrétise par la suite dans des dispositions régulatrices, les ainsi-nommées « décisions ».²¹⁶ En troisième lieu, les « décisions » prennent forme sous ce que Cichon appelle les « manifestations », qui, de leur côté, donnent la preuve d'existence de la « conscience linguistique ». Par leur nature, les manifestations sont à la fois les unités les plus petites dans ce processus immanent à la conscience et deviennent par cela accessibles à l'analyse.

Les « manifestations » consistent, pour leur part, en un discours métalinguistique, des énoncés qui donnent des indications sur la manière dont le locuteur interprète et évalue ses propres attitudes linguistiques ou en une description que fait un locuteur sur sa pratique sociolinguistique et ses attitudes communicatives en général.²¹⁷

La complexité du concept de la « conscience linguistique » peut être décrite à l'aide de quatre dichotomies dont se composent les « décisions », qui se concrétisent ensuite dans les « manifestations » :

- collectif – individuel :
La « conscience linguistique » est le résultat des influences linguistiques et socioculturelles que l'individu adapte et incorpore à travers sa communauté d'appartenance. En s'orientant vers ces paramètres collectifs, chaque locuteur ajuste et développe individuellement les éléments nécessaires à son intégration sociale et linguistique.
- conscient – inconscient :
Chaque locuteur dispose d'une certaine prédisposition qui lui permet de prendre conscience de ses actes linguistiques et sociales incorporés préalablement de manière implicite.²¹⁸
- constant – variable :
Même si la « conscience linguistique » se caractérise par une certaine stabilité avec tendance de nous faire réagir toujours de la même manière face à des stimuli sociolinguistiques, elle nous amène également à analyser et à nous adapter à chaque nouvelle situation et information.
En vue de garantir l'intégration sociale et linguistique, elle permet des éventuelles corrections qui entraînent un changement et une réadaptation de l'apparat cognitif ainsi que de notre jugement. Cichon souligne qu'il peut y avoir une discontinuité entre la manière dont le locuteur adapte son attitude à un changement sociolinguistique et le jugement qu'il en fait. Selon lui, ce fait remonte à une certaine lourdeur et résistance de notre instrument cognitif à se repositionner.²¹⁹

²¹⁵ Cichon, Peter, 1998, p. 50

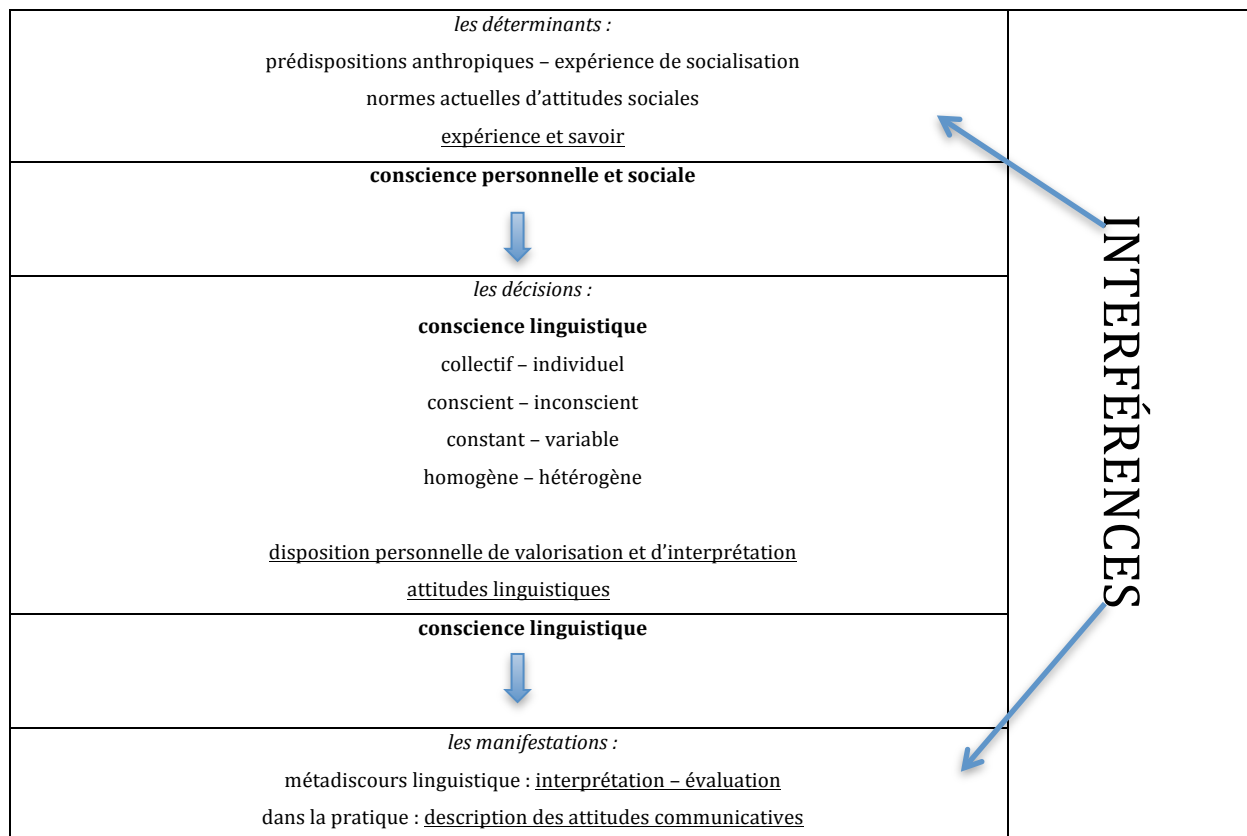
²¹⁶ Cichon, Peter, 1998, p. 50-51

²¹⁷ Cichon, Peter, 1998, p. 51

²¹⁸ Cichon, Peter, 1998, p. 53

²¹⁹ Cichon, Peter, 1998, p. 54

- homogène – hétérogène :
 Une multitude d'influences idéologiques produisent un contingent d'éléments cognitifs, affectifs et conatifs qui s'unissent dans la « conscience linguistique » de manière relativement homogène à travers un système régulateur d'attitudes linguistiques. Ce processus témoigne de l'effort de chaque locuteur de diminuer des tensions linguistiques qui se produisent lorsque de nouveaux éléments de savoir ou d'expérience risquent de produire des distorsions, faute de s'accorder au schéma de classification initiale. Ces distorsions représentent pour Cichon des preuves d'authenticité du mécanisme tel qu'exposé ici.²²⁰
 En général, le locuteur opte plutôt pour l'accommodation et l'assimilation de son système de classification afin de pouvoir intégrer les nouveaux éléments. C'est à dire que ou il adapte les nouveaux éléments à son schéma ou il réadapte celui-ci afin d'intégrer les nouveaux éléments.



Tab. 12 : Le schéma de la « conscience linguistique » de Cichon.

De fait, le processus inhérent à la « conscience linguistique » vise toujours à maintenir une cohérence interne de la totalité de ses composants.²²¹

Puisqu'un locuteur s'inscrit toujours dans un réseau sociolinguistique spécifique, sa « conscience linguistique » peut être vue comme le produit de son interaction avec son entourage. Un nouvel élément peut, par conséquent, produire un changement et introduire une réadaptation de la totalité du système.²²²

²²⁰ Cichon, Peter, 1998, p. 54

²²¹ Cichon, Peter, 1998, p. 37-38

²²² Cichon, Peter, 1998, p. 37-38

La plupart du processus de la « conscience linguistique » se déroule de manière implicite et est peu problématique pour un locuteur monolingue. Par contre, une communauté linguistique où deux ou plusieurs langues coexistent, incite le locuteur généralement à une réflexion plus consciente non seulement sur le fonctionnement interne de(s) langue(s), mais aussi sur l'usage que lui et son entourage en font. Par conséquent, l'analyse de la « conscience linguistique » occupe une place d'autant plus privilégiée que les locuteurs, dans notre cas, vivent dans un contexte linguistique diglossique avec une répartition déséquilibrée de deux langues dans une seule et même communauté sociale.

Par la suite, nous essayerons de voir de quelle manière les personnes enquêtées intègrent deux systèmes de valorisation et d'interprétation différents dans leur « conscience linguistique » et de quelle manière elles se prononcent sur leurs attitudes linguistiques en relation à « la catalanité », c'est à dire par rapport au sentiment d'appartenance identitaire.

Le concept de la « conscience linguistique » nous semble important comme outil de travail dans la mesure où la grande majorité des sujets interviewés témoignent effectivement d'une conscience sociale, culturelle et linguistique très élevée concernant leurs propres processus d'apprentissage de langue(s), socialisation et scolarité ainsi qu'en parlant de leurs attitudes linguistiques, de l'usage de langue(s) personnels et de celui de leur entourage.

En outre, il est intéressant de savoir comment les personnes enquêtées étant dans leur presque totalité des (futurs) enseignants de catalan, se prononcent sur les possibles perspectives de la langue catalane dans l'enseignement (voir chapitre 4) et sur le futur de la langue et culture dans la région (voir chapitre 8.).

7.2.1. Les attitudes linguistiques

La grande majorité de nos enquêtés font un usage diglossique de la langue française et catalane selon le contexte familial, social, universitaire ou professionnel. Ils disposent de compétences élevées en catalan, sont des locuteurs bilingues par définition ou des locuteurs ayant atteint des compétences avec un certain retard vers l'âge adulte comparables à celles d'un locuteur bilingue.

Généralement les individus enquêtés cherchent à employer la langue catalane dans la mesure du possible dans leur vie quotidienne. Plusieurs parmi eux dont les compétences (et la conscience linguistique) atteignent un niveau élevé en arrivent à revendiquer une « normalité linguistique » pour le catalan dans toutes les sphères publiques et privées en Catalogne Nord. D'autres dont la pratique de la langue se limite plutôt au contexte universitaire, expriment du moins le désir de vouloir transmettre la langue et la culture catalanes à la prochaine génération dans leur fonction de (futurs) enseignants de catalan ; ceci pour des raisons identitaires et d'attachement personnel à la « catalanité ». Seulement deux personnes parlent de « catalanisme » et de tendances indépendantistes en Catalogne Nord en invoquant la politique de langue(s) restrictive en vigueur en France. Les autres ne contestent pas le *statu quo* sociolinguistique du Roussillon, même s'ils s'avèrent être conscients de la répartition déséquilibrée, ayant comme possible issue la disparition de la langue et culture autochtones.

En analysant les réponses, il est intéressant d'observer qu'à l'origine de la motivation pour l'emploi de la langue catalane et la revendication souvent de l'ordre implicite d'une normalisation linguistique se trouve une période de déclenchement dans l'enfance ou la jeunesse des individus enquêtés. Celle-ci ayant souvent été renforcée par une scolarité en catalan.

Ce premier contact avec la langue et culture catalanes conditionne et favorise, de toute évidence, une future adhésion à la communauté linguistique et socioculturelle catalane. Ce qui corrobore cela, est l'envie commune à la presque totalité de notre population d'enquêtés de se vouer à l'enseignement du catalan ou à un champ professionnel dans le milieu catalan.

De manière générale, l'entrée en contact avec la langue et la culture catalane se fait à travers d'un membre familial au cours de la petite enfance, ou grâce au contact avec un groupe d'amis activement impliqués dans des activités culturelles catalanes pendant l'enfance ou la jeunesse. Ces activités culturelles liées à la langue catalane peuvent être la participation (souvent régulière) à l'Université Catalane d'Été à Prades, la fréquentation du centre culturel catalan, le « Casal Català », ou l'appartenance à une choral catalane, à des associations de danses folkloriques, sportives et autres. A côté de cela, l'adhésion à la langue et à la culture catalane s'exprime et se consolide bien évidemment dans beaucoup de cas, par une scolarisation dans des écoles immersives ou des cursus bilingues français-catalans.

Globalement nous pouvons constater que la participation à une association promouvant la « catalanité » augmente considérablement le sentiment d'appartenance au milieu culturel catalan duquel naît bien souvent le désir d'approfondir ses compétences linguistiques à travers des études universitaires et même de se vouer à l'enseignement de sa « propre » culture et langue. Du moins, elle renforce le souhait explicite d'employer la langue catalane dans la mesure du possible une fois l'âge adulte atteint. Une constatation qui s'avère véridique pour l'ensemble de la population d'enquêtés.

Au cours des entretiens, les individus enquêtés évoquent à maintes reprises ces moments ponctuels ou périodes de contact socioculturel et linguistique qui les marquent dans leur enfance ou jeunesse. Ceci nous emmène à confirmer que la socialisation joue effectivement un rôle déterminant dans la genèse d'un sentiment d'appartenance social, culturel, identitaire et linguistique qui correspond à ce que nous appelons la « catalanité ». Ceci même si il existe souvent un écart important entre la compétence linguistique et la véritable « performance », c'est à dire l'usage réel qui est fait du catalan. Cette asymétrie se manifeste bien souvent dans des jugements que font les locuteurs interviewés par rapport à leurs attitudes linguistiques. Même si le véritable emploi du catalan est souvent délégué au deuxième rang, il y existe une revendication très forte d'appartenance à cette communauté socioculturelle et linguistique nord-catalane.

L : Je voulais aussi connaître ce monde-là parce que j'avais pas d'amis de ce monde « catalaniste » comme on dit. Donc j'avais pas d'amis qui parlaient en catalan. Donc le fait d'aller au *département de catalan de l'Université de Perpignan*, ça faisait que je rencontrais d'autres jeunes de mon âge qui eux aussi parlaient le catalan. Donc ça créait aussi un petit *lien*, un petit *réseau* aussi et puis les *motivations du boulot*. J'avais envie de faire du journalisme et de le faire en catalan.
(Entretien L. B., 17 :40)

N : Je suis au *Casal*, je fais parti du « Casal », de « Aire Nou » où on fait des « castells », de la musique, des « correfocs » et tout ça...

I : Tu as commencé à participer tôt au « Casal » ?

N : Dans le « Casal » peut-être ça va faire trois, quatre ans et pour « Aire Nou » six, sept ans.

I : Qui a décidé de t'inscrire ? Tes parents ?

N : Non, non, c'est moi *par biais des copains*. [...] J'ai vu que ça me plaisait et que c'était ma culture à moi. Voilà.

(Entretien N. C., 2 :00)

J : [...] Il devait y avoir l'option « latin » et l'option « catalan » et je voulais pas faire latin, donc j'ai pris catalan. Mais malgré tout, je l'avais, j'étais quand même dans une famille catalane qui le revendiquait même si elle parlait français, si tu veux. On était « Catalans ». Enfin, je savais qu'au niveau *d'identité*, j'étais Catalane.

Et du coup, j'avais commencé à faire l'option au collège. Et alors, j'habite à côté de Prades et à Prades il y a tous les ans *l'Université Catalane d'Été*. Du coup, mon père il participait parce qu'il fait beaucoup de montagnes et à l'Université Catalane d'Été, il y a un atelier montanisme et il y participait. Et on suivait tous les concerts qui sont à l'Université Catalane d'Été. Tous les soirs, il y

a des concerts le soir, donc, bon. De la musique catalane, et on y est allés parce que c'était gratuit et voilà.

Et du coup là, je me suis rendue compte qu'il y avait des *jeunes* qui parlaient catalan, qui faisaient la fête en catalan. Et ça m'a étonnée parce que moi, pour moi, ben les jeunes, ils parlent tous français et c'était que mes grands-parents et les grands-parents en général qui parlaient catalan.

Donc là, j'étais surprise et ça m'a intrigué et je me rappelle, vers douze ans à peu près, je demandais à mes parents de rester plus longtemps après les concerts. Parce que après les concerts, il y avaient les jeunes indépendantistes qui criaient : « Ni França, ni Espanya, Països Catalans ! ». Et ça m'intriguait, le côté un peu rebelle, un peu créatif, amusant, ludique et festif. Tout ça me plaisait.

Et du coup, quelques années plus tard, vers quatorze ans, treize ou quatorze ans, je sais plus, j'ai commencé à aller à l'Université Catalane d'Été parce que je m'ennuyais. Je faisais rien pendant l'été et il y avait plein de cours. Et à ce moment-là, je faisais de la poterie et il y avait des cours de poterie, donc j'étais allée – terrorisée parce que je parlais très peu catalan. Je le comprenais.

I : C'est à dire que toutes les activités à l'Université Catalane d'Été se passent en catalan ?

J : Voilà, l'Université Catalane d'Été, c'est une manifestation qui existe depuis plus de quarante ans et la plupart du publique qui participe, vient de València, des Iles Baléares. [...]

I : Et j'étais terrorisée parce que je le comprenais plus ou moins, bon. Si on parlait lentement, je le comprenais, le catalan. J'avais une compréhension passive, si tu veux. Mais je parlais pas ou très peu. Je savais répondre « oui et non » et quelques trucs, [...] et je me rappelle que j'avais vu Marthe, elle était à cet atelier, je la connaissais pas encore et elle parlait avec une amie à elle en catalan, de manière complètement fluide et je savais pas si elle avait été d'ici ou du Sud. Tu sais jamais. Et j'avais peur qu'elle me parle, on était juste à côté, j'étais terrorisée. Et puis j'ai continué à y aller parce que ça m'a plu.

Voilà, ça m'a plu de voir plein de gens, tous différents, qui avait l'air tout intelligents, amusants, créatifs et tout ça et chaque année j'y suis retournée. Et je sais pas, depuis, peut-être vers quinze ou seize ans, j'ai rencontré Marthe, sa sœur Joanne que tu as peut-être croisée ici. Et elles, elles avaient fait beaucoup euh, elles avaient beaucoup avancé sur le fait de voilà, elles parlaient à la maison, sur la *conscience catalane* aussi, elles étaient bien formées et moi, je débarquais un peu dans ce monde. Et voilà, j'ai commencé à parler catalan à l'Université Catalane d'Été.

(Entretien J. T., 6 :00)

A : En fait à l'époque, quand moi je suis entrée, c'était juste le centre culturel catalan, « Centre Culturel Català » et après c'est devenu « *Casal Jaume Primer* ». Ça fait partie d'un réseau de « casals » qui est dans tous les pays en fait. Mais ça n'a pas grande importance du fait que, nous voilà, on a créé un *groupe de jeunes* qui proposaient des activités culturelles en catalan pour les jeunes surtout.

Et moi, c'est par ce biais-là que j'ai appris finalement, j'ai commencé, j'ai fait mes débuts en catalan. Parce que moi, je le parlais pas, mais en contact avec ces jeunes qui le parlaient entre eux, qui pour certains avaient des familles, et ben, moi, j'ai du apprendre à comprendre déjà.

Et un peu plus tard, je me suis mise à parler et après un autre facteur déterminant, ça a été l'*Université Catalane d'Été* de Prades où – ça malgré tout – j'ai été depuis petite, mais bon.

Ponctuellement comme ça jusqu'à, jusqu'à mes dix-sept ans où pour la première fois en fait, je suis allée travailler comme boursière. En fait, il y a des bourses qui sont données où on a le manger et le dormir en échange d'un petit peu de travail.

Donc moi, j'ai travaillé, il y avait une garderie là-bas. J'ai travaillé à la garderie et ça me permettait d'être en *immersion totale* en catalan pendant dix jours. Et voilà, à partir de cette période-là, vers dix-sept, dix-huit, j'ai commencé, je pense, à faire mes premières phrases. C'est pas évident de se jeter à l'eau (rires).

[...] Et voilà, un autre fait qui a été important, c'est le fait qu'avec ce petit groupe de jeunes qui s'était constitué, on a fait pas mal de fêtes au sud. Parce qu'on était forcément *en demande*.

Ici, il y a une carence de culture catalane, il y a pas vraiment de musique en catalan, il y a pas de films en catalan. Il y a pas de matériel en catalan. Et donc, on est allées pas mal au sud pour des concerts, passer des week-ends, voilà. Pour découvrir et pour remplir ce manque, parce qu'on avait pas ici, pour satisfaire notre curiosité, quoi.

I : Et vous étiez combien ?

A : On était un groupe de filles surtout, on était cinq. Après, dans le groupe de jeunes, on était une dizaine à peu près.

I : Et eux, ils avaient tous des parents ou grands-parents catalans ?

A : Alors, leurs parents. Attends, je réfléchis... Oui, ils ont tous, tous des parents catalans. Quand je dis Catalans, ça veut dire des gens nés ici. Oui, moi non, en fait.
(Entretien A. C., 4 :40)

C : Moi je parle catalan, parce que je suis dans deux associations, enfin ce sont des *groupes de chant*, et donc je suis avec des anciens. Et je parle avec eux forcément puisqu'ils parlent catalan. Et donc ça se dit « l'estudiantine ». C'est à Ille sur Têt, et après il y a le « Pessebre » avec Jordi Barre. Il est décédé le 16 février. Et c'est un type qui a fait beaucoup pour la langue catalane.

Donc le « Pessebre », c'est une crèche vivante, avec Marie, Joseph et compagnie et donc de-là, chaque Noël, on va dans chaque village.

I : Et vous chantez en catalan ?

C : Voilà... Je fais la vierge ! Je fais Marie.

I : Et vous êtes bien accueillis ?

C : Oui, on est bien accueillis, après on a l'apéro, on mange, on boit...

I : Et les gens ils aiment bien ?

C : Ben oui justement... Maintenant les gens ils sont à la recherche d'eux mêmes, à *la recherche de leurs racines*. Ils ne savent plus qui ils sont les gens... Ils sont perdus. Et justement qu'il y ait des jeunes dans ce groupe, ça leur montre qu'en fait le catalan, c'est pas perdu. Mais bon... Va faire venir des jeunes, le vendredi soir, pour répéter... Les jeunes, ils préfèrent sortir plutôt que d'être là avec des vieux...

I : Et tu es la seule « jeune » dans le groupe ?

C : Ben, la seule de vingt ans... oui. Après, les autres ils ont trente ans. Après il y a des petites jeunes de dix ans et qui font les anges, neuf, huit ans, mais des jeunes... Non, il n'y en a pas. Donc... Mais en même temps, c'est pas un reproche que de dire ça. Moi je suis avec eux. Pourquoi ? Parce que je les connais depuis toujours. Dès petite j'ai été avec eux. Si j'avais pas été avec eux en contact, je me serais pas dit « Bon aller, le vendredi soir, tu vas aller là bas... ». C'est pas un reproche quoi. C'est juste après, par habitude.

I : Ça s'est fait naturellement ?!

C : Oui, c'est comme *une seconde famille*. Après ça te manque de pas chanter, de pas les voir. Il y a *un lien* qui s'est créé. Et justement avec les vieux, parce que les vieux disent toujours « Les jeunes, c'est des cons » et les jeunes « Les vieux à part rien foutre et critiquer, à part encaisser la retraite, ils foutent rien ». Mais enfin non, enfin, il y a une relation qui s'établit entre tout le monde, et c'est sympa.

(Entretien C. T., 30 :15)

Ces énoncés témoignent de la participation active à une multitude d'activités culturelles qui se prolonge de l'enfance jusqu'à l'âge adulte. Ceci laisse supposer qu'il y existe une offre culturelle assez vaste en Catalogne Nord avec un nombre important d'associations culturelles qui donnent actuellement de la vitalité non négligeable à la culture catalane. En même temps, elles accomplissent la fonction de sauvegarde et de maintien de la langue et culture catalanes pour être des lieux de rencontre qui privilégient et supposent l'emploi du catalan tout en étant lié à des activités qui œuvrent à la diffusion de la « catalanité ».

7.2.2. L'importance des associations et institutions catalanes

L'existence d'un grand nombre d'associations et d'institutions culturelles catalanes peut, de fait, faciliter l'accès à des activités traditionnelles, folkloriques, sportives et culturelles autour de la « catalanité » en Catalogne Nord. La haute fréquence d'énoncés

évoquant l'appartenance à différents établissements culturels catalans laisse supposer que ceux-ci jouent effectivement un rôle important dans la socialisation et en général dans la vie socioculturelle de la communauté nord-catalane.

Une de nos questions, au cours des entretiens, visait à connaître les institutions, associations et organismes d'importance majeure selon la perception de la population enquêtée. Nous présumons qu'il est possible de déduire, de la fréquence d'associations et d'établissements culturels énumérés, le degré de notoriété et d'importance que ceux-ci occupent dans la société roussillonnaise-catalane. La journaliste Laura B. donne un bel aperçu des institutions les plus importantes :

I : Est-ce que tu connais des associations ou des institutions qui favorisent l'emploi ou des activités autour de la langue et culture catalanes ?

L : Oui, il y a le « Casal » qui organise pas mal de journées, de conférences, de sorties par exemple pour connaître mieux notre pays. Donc ils font des excursions, ils organisent ça...

Il y a la « Casa de la Generalitat » à Perpignan qui organise des conférences, des journées, par exemple il y a pas si longtemps, la journée mondiale de la poésie. Donc avec deux poètes en catalan.

À l'université, il y a « l'Association d'Étudiants Catalans » qui est en train de se relancer puisqu'il y a eu une petite parenthèse. [...] Ils organisent par exemple le premier juin, du cinéma en catalan. [...] C'est pas complètement dans l'association mais c'est en parallèle, ils font des ateliers, des « castells ». Donc c'est aussi en relation et enfin voilà. Ils commencent à se remobiliser on va dire.

Et justement sur les « castells » à Bao, c'est pas à Perpignan même mais c'est à côté, il y a l'association « Aire Nou » qui organise beaucoup de festivités, d'activités avec les « castellels », les « falcons », les diables et « correfocs », de la danse, du chant choral.

Je dois en oublier parce qu'ils font tellement de choses que j'oublie...

Et ils organisent par exemple en début juin « Identicat ». Donc cette année c'est spécial avec le Pays Basque, eux aussi utilisent la langue catalane, la culture catalane et beaucoup de choses...

Il y a des concerts qui s'organisent... Les établissements publics aussi, les mairies, le Conseil Général organisent des concerts, des festivals dans lesquels ils mettent du catalan, des groupes catalans. Donc il y a quand même pas mal de choses... On en voudrait toujours plus (rires). Mais il y en a des choses !

(Entretien L. B., 12 :30)

Puisque la plupart de nos enquêtés sont directement impliqués dans le monde éducatif, les écoles immersives *La Bressola* et *Arrels* sont nommées par la presque totalité d'eux, suivi de la *Ràdio Arrels*, gérée par l'association *Arrels*. En outre, figurent l'« Associació per a l'ensenyament del català » (APLEC), l'« Institut d'Estudis Catalans » (IEC), le siège perpignanais de « l'Institut Universitaire de Formation de Maîtres » (IUFM), et l'Université Catalane d'Été de Prades (UCE).

Ensuite est nommé le « Casal Jaume Primer » (le centre culturel catalan) comme un des lieux centraux de rencontres et d'activités culturelles et qui, de plus, héberge entre autres l'« Ómnium Cultural », une association qui est évoquée par tous ceux qui se

dédient ou se sont dédiés dans leur passé à l'enseignement du catalan pour adultes à Perpignan.

A côté de l'équipe locale de rugby (l'USAP) cité pour être un vecteur de promotion de la « catalanité », les enquêtés citent les associations « Font Nova » et « Aire Nou de Bao », puis de nombreuses chorals et associations sportives ou de danses folkloriques catalans.

I : Et tu connais des associations ou des institutions qui travaillent dans la promotion de la langue ?

A : Ouai, t'as l'APLEC par exemple ici. C'est une association pour l'enseignement en catalan.

I : Et à Perpignan même ?

A : En ville, ben, t'as *Arrels* qui ont une radio, qui ont formé une école. T'as *La Bressola*, t'as quand même quelques trucs quoi, comme ça.

I : Donc c'est à dire qu'au niveau culturel, il y a une offre ?

A : Ouai, ouai, t'as quand même une radio en catalan ici. T'as enfin... Il y a quand même pas mal de promotion, t'as des gens qui organisent des événements en catalan, enfin, on garde quand même la tradition quoi. Les fêtes traditionnelles et tout ça, ça reste vivant.

(Entretien A. S., 3 :20)

I : Connais-tu des associations ou des institutions qui s'engagent dans la promotion de la langue ?

A : Ben, déjà je sais que *La Bressola*, ils ont des *Amis de la Bressola* qui sont à Barcelone, à Gérone et tout ça. Donc il y a quand même une promotion hors des frontières françaises, entre guillemets. Maintenant, ici à part l'APLEC, il y a la radio, *Ràdio Arrels*.

Oui, mais bon enfin, c'est pas vraiment de la promotion extraordinaire à la langue catalane.

(Entretien C. A., 6 :00)

I : Tu connais d'autres associations ou des institutions qui s'engagent dans la promotion de la langue catalane ?

T : Oui, donc l'APLEC – l'association pour l'enseignement du catalan. Il y a l'« Aire Nou de Bao » qui sont eux, plus axés sur la culture à travers les « castells », les « falcons » etc. Mais qui offrent aussi des cours de catalan gratuits. Et donc, ce sont les deux entités... Il y a aussi l'institut « Font Nova » si j'ai bien compris et qui est devenu aujourd'hui le service des affaires catalanes. Où on proposait aussi des cours de catalan, mais bon voilà.

(Entretien T. A., 33 :00)

Néanmoins, nous avons pu constater que les réponses à cette question varient fortement d'une personne à l'autre. Surtout les étudiants à l'IUFM semblent être moins impliqués et instruits dans les activités socioculturelles catalanes à Perpignan que ceux qui effectuent leurs études à l'IFCT.

I : Connais-tu des associations ou institutions qui se dédient à la promotion de la langue et culture catalanes ?

S : Et bien ici on a des partis politiques comme « *Unita Catalana* », « *ERC* » (Esquerra Republicana de Catalunya), après il y a plein de petites associations comme l'APLEC qui fait des interventions dans les écoles primaires.

(Entretien S. B., 2 :50)

I : Et est-ce que tu connais des associations ou des institutions qui promeuvent la langue et culture catalanes à Perpignan ?

S : Oui, il y a par exemple, l'IUC. Je crois que c'est au centre ville, mais je connais pas trop comment ça fonctionne. Voilà, je sais qu'ils organisent des cours en catalan gratuit. Mais après je sais pas

exactement comment ça fonctionne. Après, je crois qu'il y a même au niveau de la fac de Perpignan dans *l'IFCT*, je crois que c'est, qu'ils organisent de cours en catalan aussi, gratuit.
(Entretien S. N., 2 :50)

I : Quels autres organismes y a-t-il pour la promotion de la langue à Perpignan ?

N : Il y a *Arrels*, *La Bressola*, le *Casal* ; il y a un collectif d'enseignants catalans et bien d'autres. Mais là, j'ai pas les noms en tête.

(Entretien N. C., 6 :30)

7.2.3. Sur l'identité et les attitudes linguistiques

Dans le concept de la « conscience linguistique », on peut parler d'une succession de plusieurs instances et effets qu'elle traverse avant de se concrétiser en tant qu'entités accessibles à la considération empirique.²²³ Il s'agit de réalisations énonciatives concrètes et concevables à l'analyse auxquelles nous nous intéressons dans la présente étude. Pour ce faire, il convient de parler des concepts de la conscience et de l'identité/l'idéologie liées à la langue.

L'identité vue comme instrument d'intégration sociale liée à la langue permet à l'individu de se positionner et de se faire comprendre, ainsi que de s'adapter à son entourage.²²⁴ De même que la conscience, l'identité est soumise à des influences et changements extérieurs tout en essayant de garder un état d'équilibre et d'harmonie interne. Ceci peut produire des décalages entre les véritables compétences linguistiques, les attitudes que l'individu adopte et son propre jugement par rapport à son identité social et linguistique.

Tout d'abord, il est intéressant de citer la prise de position de Monsieur Peytaví Deixona, maître de conférences à l'IFCT, sur l'envergure de « l'identité catalane ». Celle-ci est teinte d'un regret par rapport à la revendication du catalan, en déséquilibre avec son véritable emploi, mais témoigne également de l'espoir pour « franchir le pas » :

L'identité a pas mal progressé, on a quand même retrouvé la « catalanité », même si elle soit souvent vécue en français, parce que les gens ont perdu la langue.

La preuve, vous l'avez vu hier soir [lors de la conférence « A l'entorn de l'obra » au sujet de sa thèse intitulée « Anthroponymie, peuplement et immigration en Catalogne moderne. L'exemple des Comtés du Roussillon et de Cerdagne du XVI^e siècle au XVIII^e siècle » à la médiathèque de Perpignan au mois de mai 2011], au bout d'un moment les gens me disent « Tu pourrais parler en français ? ».

Même si je parle de choses éminemment catalanes, si je parle de « catalanité », si je parle d'identité, même en faisant du catalanisme politique, vous êtes obligés de le faire en français. Au

²²³ Cichon, Peter, 1998, p. 46

²²⁴ Cichon, Peter, 1998, p. 46-47

bout d'un moment vous allez faire le pas, vous allez sauter le pas, vous allez « franchir le pas » et dire : « Escolt-am, ara ho fem en català. »

Et en partant de-là, il faut être pragmatique, il faut arrêter de se boucher les yeux et voir quelle est la situation, du catalan, de la langue et faire passer des messages.

Je veux dire au Pays Basque, ils ne font pas de la politique en basque... Ça les empêche pas d'être très forts. On sait qu'il y a entre vingt et vingt-cinq pourcent des gens qui parlent basque donc... Et ça ne les empêche pas que tout le monde dans le monde entier les connaît. Il faut être clairvoyant. (Entretien J. Peytaví Deixona, 6 :46)

A l'aide d'une question relative à l'usage du catalan à Perpignan (« Comment estimes-tu les connaissances du catalan à Perpignan ? Est-ce que tu pourrais me dire qui l'utilise quand et dans quels buts, dans quels contextes et avec qui ? »), nous avons pu nous faire une idée plus précise sur l'estimation personnelle par rapport à l'identité linguistique des enquêtés. Les réponses à cette question confirment généralement le fait que le catalan n'est parlé que par une minorité de personnes et toujours moins en ville qu'à la campagne. La majorité des enquêtés indique, comme première instance de sauvegarde de la langue et culture catalanes, les diverses institutions publiques et culturelles et, en deuxième lieu, la population gitane se servant d'une variante catalane comme langue de communication quotidienne.

Par rapport à leur propre pratique de la langue catalane, les enquêtés se sont montrés plus réservés, celle-ci se limitant souvent à un contexte social clos et à un usage réservé à un cadre familial, social, professionnel ou encore universitaire.

Leur avis concorde dans la constatation unanime qu'il est rare d'entendre parler catalan dans les rues de Perpignan. Par contre, il est tout à fait connu qu'il y a un usage régulier et normalisé du catalan dans la population plus âgée qui vit dans les villages des régions montagneuses et en général à l'extérieur de Perpignan.

M : [...] Alors les seuls fois où ça arrive de parler catalan, ça m'arrive des fois avec des vieilles personnes, des personnes âgées. Ce matin encore j'étais dans un petit village, je visitais une maison. Bon, c'est pas loin de la frontière, donc on était pas loin de la frontière, et il y a une dame âgée qui parlait... Elle parlait français, mais j'ai entendu qu'elle parlait catalan et là oui, c'était l'occasion de parler catalan. Mais ça et même dans la montagne aux Anglets, il y a beaucoup de gens, des personnes âgées qui parlent catalan. Et parfois ils parlent français, mais ils parlent plus catalan. Et entre eux, dans la rue ils parlent catalan, oui.

(Entretien M. A., 8 :20)

I : Et à Perpignan en général, est ce que tu pourrais dire qui utilise la langue, dans quel but, dans quel contexte et avec qui ?

L : Oui, les premiers qui viennent à l'esprit tout de suite puisque c'est la grande réputation en tout cas, c'est les *Gitans* qui l'utilisent entre eux et tout le temps. Sauf justement pour s'adresser aux « Payous », aux Païens comme nous et c'est nous des fois qu'on doit leur dire, qu'on leur répond en catalan : « Non, non. Nous, on parle catalan aussi, parle-nous en catalan ! ». Donc eux l'utilisent avec nous, les Païens, comme ils disent, les Français. Sinon entre eux dans la vie de tous les jours, ils utilisent le catalan.

Ensuite, il y a les *professionnels*, comme nous, c'est à dire pour faire les interviews, on sait qui parle et qui ne parle pas catalan. Donc moi quand je rencontre dans la rue des gens que je sais que j'interviewe, je leur parle en catalan.

Il y a les gens qui travaillent pour le *tourisme*. Donc eux l'utilisent surtout quand il y a des touristes de Catalogne Sud qui viennent. Bon, c'est un but économique, c'est évident.

Et l'aspect *culturel*, aussi, y en a qui l'utilisent pour le coté culturel, la musique, la poésie...

I : Le théâtre ?

L : Oui, il y a des groupes de théâtre en catalan qui l'utilisent. Et ensuite, les autres personnes qui peuvent utiliser le catalan ici, c'est les militants directement. Ceux qui pour le *combat politique*, culturel, linguistique ont la démarche de vouloir parler un maximum en catalan. Et pour ça il y a le « Casal Català », des endroits où on sait que quand on y va...

I : Ca parle catalan...

L : Voilà, la première langue, ce sera le catalan qu'on utilisera...

A défaut justement de ce coté que quand on connaît pas quelqu'un à priori, on essaie pas d'abord le catalan, on passe directement au français. Et donc dans ces endroits-là, au centre culturel catalan, au « Casal Jaume Primer », on y va et la première langue qu'on utilise c'est le catalan.

Tu m'as demandé sur Perpignan, mais par exemple je vais te citer *l'Université Catalane d'Eté de Prade*, l'UCE, là-bas aussi c'est un petit monde catalan où il y a des gens de partout qui viennent. Et la langue que tout le monde utilise, c'est le catalan... La langue commune c'est le catalan. (Entretien L. B., 6 :30)

I : Est-ce que tu saurais me dire qui parle catalan à Perpignan, dans quel contexte, avec qui, quand et dans quel but ?

N : A Perpignan ou dans le département ? Parce que dans le département et plus dans les villages on l'entend le plus. Puis à Perpignan, ça dépend où c'est qu'on bouge. Par exemple au « Casal », tous se fait en catalan et après la mairie normalement, ils devraient être capables de parler catalan...

I : Et c'est le cas ?

N : Ca dépend du personnel. Et après des fois plutôt les *vieux* ou alors les gens dans les écoles bilingues, et les *Bressolas* et les *Arrels*, dans *Ràdio Arrels* et tout ça, ça passe en catalan. (Entretien N. C., 6 :20)

I : Tu pourras me dire si à Perpignan-même on parle catalan et dans quels contextes, qui, quand et dans quels buts ?

M : Alors à Perpignan, il y aura par exemple « *l'Institut Font Nova* » qui est très axé sur la culture catalane donc avec – je pense à certaines personnes qui y travaillent, donc leur travail quotidien, ça serait d'utiliser le catalan pour des traductions, des versions publiées en catalan. Il y a des articles de presse.

C'est vrai que ça va peut-être favoriser, on va dire, une certaine appartenance sociale, ouai, pour ou dans une optique de parler catalan, de maintenir cette culture.

Après peut-être plus des quartiers en particulier comme par exemple les *Gitans* catalans qui parlent catalan. Donc certains quartiers à Perpignan où, mine de rien, ça permet de maintenir cette langue.

I : Et dans ton village, au Conflent ?

M : Dans mon village, ben, toutes les personnes âgées s'expriment quasiment tout le temps en catalan. Donc euh, c'est vrai que les petits villages un peu comme ça reculés, ont gardé cette, cette culture d'utiliser le catalan.

I : Donc tu peux parler avec des *gens âgés* ?

M : Oui, voilà ! A la fois c'est un *lien*...

I : Tu le fais ? Tu en profites ?

M : Oui, oui – au contraire, c'est justement un facteur qui va permettre de rapprocher les individus entre eux et justement quand on les connaît depuis petite (rires), ils ont vu l'évolution aussi, donc c'est vrai que ça maintient un certain lien.

I : Ils sont contents de te parler.

M : Oui, voilà, les voisins de 80 ans, ils sont contents quand on leur parle catalan.

(Entretien M. C., 4 :00)

I : Comment tu estimes les connaissances du catalan à Perpignan ? Qui le parle, quand, dans quels contextes, avec qui ?

V : Ben, je pense que ça s'est beaucoup perdu. Que c'est que *les personnes âgées* plus qui utilisent le catalan. Tandis que dans le sud, en Espagne, c'est... Tous les jeunes vont utiliser le catalan et pas l'espagnol... Bon, c'est enseigné à l'université, c'est enseigné à l'école, ce qui n'est pas le cas ici. Ici c'est juste des filières...

I : Et à Perpignan même, si tu voudrais parler, est-ce que tu saurais à qui t'adresser ?

V : Euh, pour pratiquer... Disons que quand il y a des manifestations culturelles ou des événements par exemple organisés par le « *Casal* » ou des conférences... ou le « *Casal* » organise beaucoup de sorties... Là les gens parlent que catalan entre eux.

(Entretien V. D. 5 :20)

I : Qui parle catalan à Perpignan, dans quels buts et contextes, quand et avec qui ?

M : Ben, il y a les *Gitans*, dans la catégorie gitane qui parlent catalan. C'est le quartier eh... Le nom du quartier je sais pas, mais enfin, il y a tout ça.

Après je pense pas qu'il y ait pas grand monde qui parle... tous les jours en catalan.

Après, je veux dire que oui, après si on sait que tel parle catalan, donc on lui parlera en catalan. C'est sûrement à la « *Casa de la Generalitat* », on sait très bien qu'ils parlent catalan, donc on pourrait parler catalan. Si on va au *service de catalan au Conseil Général*, pareil, mais après, tu rentres pas dans un magasin en parlant catalan. Je veux dire, euh...

Après sinon, il y en a uns qui seraient capables de dire, peut-être à *l'USAP*, quand on voit des matchs de *l'USAP*. Mais je pense pas que à part les chansons et tout ça, je pense pas qu'il y ait énormément de gens qui parlent catalan, voilà.

(Entretien M. P., 5 :10)

I : Comment tu estimes les connaissances du catalan à Perpignan ? Et qui l'utilise quand, avec qui et dans quel but ?

A : Alors, un Catalan à Perpignan, c'est pas très facile à trouver. A part à la *fac*. Il y a quelques boutiques catalanes au centre ville, mais c'est pas évident non plus de trouver quelqu'un qui parle catalan. En fait ici, à part ici à la *fac* avec les autres étudiants, avec les professeurs ou avec certaines *personnes plus âgées* on va dire d'ici, quoi.

Mais sinon le catalan, ça se perd beaucoup quand même. Là, ça reprend un petit peu dans les écoles avec les filières bilingues qui ouvrent et tout ça, mais faut vraiment être dans des endroits spécifiques et beaucoup au niveau enseignement, quoi.

(Entretien A. S., 2 :40)

I : Comment tu estimes les connaissances du catalan à Perpignan ? Qui le parle quand, dans quels contextes et buts et avec qui ?

M : En général ? Ouf – ça c'est une thèse de sociolinguistique (rires). A Perpignan en particulier ?

I : Par rapport à comment toi, tu l'aperçois ici.

M : On va commencer par, par ma rue – de là où j'habite et on va élargir après.

C'est assez particulier. Alors moi, j'habite dans le centre de Perpignan, dans un quartier où il y a des *Gitans*. Donc c'est un classique, je pense que tout le monde en premier, « Ah qui sait qui parle le catalan à Perpignan ? » ...

[...] Parce que je commence par ça, parce que c'est un peu ce qui m'énerve des fois, c'est que souvent on dit : « Ah ben à Perpignan, qui c'est qui parle catalan ? – Les *Gitans* ». Bon, c'est ce qu'on remarque le plus, c'est vrai. Donc moi, je vis dans un quartier où il y a des *Gitans* donc, qui parlent en catalan avec... C'est vraiment très particulier parce qu'ils... C'est un monde très fermé et même si moi, je leur parle en catalan, ils me répondent pas toujours en catalan. Donc, c'est particulier.

I : Parce qu'ils ont un accent très marqué ?

M : Oui – non, pas forcément, mais ils ont un accent très refermé. C'est une communauté en général qui est très fermée, donc bon. Peut-être pas parce que c'est du catalan, mais bon. Ils vont pas forcément parler à tout le monde facilement. Au moins ceux qu'il y a dans ma rue, quoi... Donc ça c'est ma rue.

Après je pense que n'importe qui en se promenant dans les rues de Perpignan peut voir que (rires) *pratiquement personne* parle en catalan, quoi. [...]

Après il y a tout un ensemble de cercles où, voilà, que ça peut être le *Casal*, ça peut être d'autres endroits aussi pas forcément culturels, mais des endroits où on sait qu'on va trouver des gens qui vont s'exprimer en catalan. Et donc ça va faciliter que ce soit en catalan et c'est rare. [...]

Pour Perpignan et en plus je pense que Perpignan est un des endroits où on l'entend le moins, à Perpignan.

Si on bouge après, si je me déplace dans les *villages*, moi, je suis dans les villages d'un peu plus loin de Perpignan, de Bao, si euh... Je sais que à Ille par exemple si je me promène et que je suis prof, il y a beaucoup de *gens âgés* qui me parlent en catalan, même à Perpignan. Mais voilà. Ca reste, ça restera *une connaissance qu'on utilise pas souvent*. Voilà, je pense que c'est surtout ça.

(Entretien M. S., 18 :10)

I : Alors à Perpignan, comment vous estimez la situation ? Qui parle catalan, avec qui, quand, dans quels contextes et buts?

C : Par rapport aux personnes ?

I : Oui.

S : Ben à Perpignan, il n'y a personne, si tu veux, qui parle catalan.

C : Non personne qui parle catalan.

S : Non, après dans les *villages*, les *anciens*, eux ils parlent catalans entre eux...

C : Les anciens, les vieux...

S : Mais sinon après, à Perpignan moi quand j'y vais, j'entends personne parler catalan, à part aller à la *Generalitat*, mais... (17 :40)

C : Mais là tu complexes carrément, parce que la fille elle te parle... Elle a un accent...

I : Mais elle est native d'Andorre...

C : Non ! Ha oui ?

S : Ha d'accord !...

C : Mais t'as vu comment elle parle ?

I : Mais c'est sa langue maternelle...

S : Oui, mais tu complexes ! Tu vas là bas...

[...]

C : Ha ouais, parce que t'arrives là bas, t'es contente, t'arrives avec ton roussillonnais... Hop, aller, hop, recadrage direct... T'oses plus parler ! « A déu ! ». Non mais on s'en amuse après ! (rires)

(Entretien C. T. et S. E. G.,18 :40)

Concernant les jugements sur l'usage personnel que notre population d'enquêtés fait de la langue catalane, il y existe effectivement un décalage entre un sentiment fortement développé d'appartenance socioculturelle et linguistique et la fréquence réelle d'emploi du catalan dans la vie quotidienne :

« A défaut justement de ce coté que quand on connaît pas quelqu'un à priori, on essaie pas d'abord le catalan, on passe directement au français. » (Entretien L. B., 3 :20)

Cet énoncé est caractéristique pour nombre de personnes enquêtées, qui constatent que leur usage du catalan se limite souvent à un « réseau social » et à des endroits où l'emploi du catalan correspond à une normalité qui s'y impose naturellement (par exemple au Centre Culturel Catalan ou dans des villages où la population plus âgée continue à parler en catalan).

Cette constatation d'une pratique de langue limitée à certains endroits et réseaux sociaux est souvent accompagnée de sentiments de regret pour cette situation déséquilibrée entre l'usage du français et du catalan dans la vie quotidienne. Il est intéressant de voir les facteurs qui selon les personnes enquêtées favorisent le recours au français avant le catalan. Le plus souvent sont indiqués : l'habitude, le mimétisme ou

la gêne d'incommoder des personnes supposées d'être monolingues-français, en parlant en catalan en leur présence.

De même nous avons pu constater un sentiment récurrent à l'heure d'évaluer leurs propre attitude linguistique : les sujets enquêtés semblent éprouver *la nécessité de savoir* si la personne à qui l'on s'adresse, dispose effectivement de connaissances du catalan avant d'engager une conversation dans cette langue. Au lieu de s'en assurer à l'aide d'une question de l'ordre métalinguistique – (par exemple : « Veux-tu parler en français ou en catalan ? ») ce qui serait de fait peut naturel – ils semblent sans exception employer le français « par défaut ».

I : [Avec tes parents tu a changé de code – vous parlez actuellement plus en catalan que en français.] Et ce parce que tu as fait tes études en catalan ?

L : Oui, et par conviction, parce que je l'identifie comme une langue de chez nous, pour moi c'est ma langue. Donc voilà, famille, amis et boulot. On peut dire pratiquement tous les domaines de la vie.

L : Et avec les commerçants à Perpignan, tu parles en quelle langue ?

I : Ça c'est le point négatif... *Par défaut, j'essaie pas le catalan*. Par exemple quand je rentre dans un magasin pour acheter quelque chose, je m'adresse directement en français, je n'essaie pas de savoir s'ils parlent catalan. Par contre le fait de le parler avec les amis par exemple, si l'on va dans un restaurant ou dans un bar et entre nous, on parle catalan. Même si on s'adresse au serveur en français, mais si lui nous entend parler catalan et que lui le parle, après il se met à nous parler en catalan. Du coup on le sait, et la fois d'après quand on retourne dans ce même restaurant, on reparle en catalan directement avec ce serveur.

[...] L : Il y a dix – quinze ans, avant de travailler dans une radio, je pensais pas qu'il y avait autant de monde qui le parlait. Par contre, le point négatif, c'est *l'utilisation*.

Il faudrait que toutes les personnes qui le parlent l'utilisent réellement et qu'on sache réellement et qu'on sache avant si la personne qu'on a en face de nous le parle ou le comprend. Parce que ça peut être quelqu'un qui le comprends, mais ne le parle pas et quand même faire un effort pour parler avec lui en catalan, même s'il nous répond en français.

Parce qu'on a ce *mimétisme*... Si on nous répond en français, on va – nous aussi – répondre en français alors que, peut être que la personne justement veut apprendre le catalan ou aimerait l'entendre. Donc ça c'est un travail à faire, c'est mental, c'est psychologique.

(Entretien L. B., 35 :13)

I : Donc dès que tu entends parler catalan, tu te mets automatiquement à le parler aussi ?

M : Oui, voilà. Si les gens parlent catalan, je vais parler catalan, bien sûr. Ouai.

I : Et au cas envers, si tu les entends parler français, tu vas faire pareil ?

M : Oui, mais si j'entends qu'ils peuvent parler – bon, si c'est des jeunes, je sais qu'il y a des jeunes, je sais qu'ils parlent catalan, mais nous on va rester, on va parler en français.

I : Même si ils sont d'ici ?

M : Même si ils sont d'ici et que je sais qu'ils parlent catalan, on va parler en français. Bon, souvent aussi, il y a du monde autour – alors... Voilà.

I : Donc c'est embarrassant ?

M : Non, non ! *Ca me gêne de parler catalan si les autres parlent français*. Et là ce sont souvent des amis, donc je me dis « Ils sont pas dans la conversation », donc...

(Entretien M. A., 9 :20)

M : Alors, bizarrement, enfin, j'ai pas beaucoup d'amis d'enfance, on va dire, qui parlent catalan et mon groupe social d'appartenance à la langue catalane aujourd'hui (rires)... à *l'IUFM, on devrait se parler catalan*, mais en fait de temps en temps ça va nous arriver, mais la plupart du temps, c'est quand même en français.

(Entretien M. C., 2 :00)

I : Et à Perpignan même, tu y connais des gens pour t'entraîner de ton côté, pour parler catalan ?

A : Euh, mes collègues du *boulot*. Juste avec ceux avec qui j'ai travaillé. Mais après, avec mes copines et tout je ne parle pas le catalan forcément parce que ou c'est des copines qui ne parlent pas forcément le catalan et celles qui le parlent parce que *j'ai l'habitude d'utiliser le français*.

I : D'accord. Comment tu estimes la situation linguistique à Perpignan ?

A : Grave (rires). Enfin, pas grave, mais enfin le catalan n'est pas du tout, du tout utilisé.

(Entretien C. A., 5 :50)

I : Selon ton avis, qui parle catalan dans quel contexte, quand, pourquoi et avec qui ?

A : (rires) A Perpignan ?

I : Oui, à Perpignan.

A : (soupires) Je crois que, je crois que en fait, c'est comme... On parle le catalan avec des gens d'un *réseau* qu'on s'est construit, si tu veux. C'est très difficile.

Moi, j'avais fait un peu, mais c'est très difficile pour nous parce que on a pas été...

L'état français, si tu veux, a fait tout pour que nous ne nous sentions pas bien avec le fait de parler catalan et du coup, c'est quelque chose qui s'est transmis aux gens de ma génération ce qui fait que très difficilement quand on va dans un commerce ou qu'on fait... Tout ce qu'on fait dans la vie quotidienne, *on va pas s'exprimer en catalan spontanément*.

Quand je vais boire un café par exemple, je vais difficilement demander au serveur « Un café, si us plau ! », alors que ça se comprend. Mais bon, on le fait pas.

Alors, souvent ce qu'on fait, c'est qu'on parle avec les gens quand on sait qu'ils nous comprennent et qu'éventuellement ils peuvent nous répondre. Donc, c'est des choses que tu découvres, que tu découvres un peu par hasard et après tu en profites, quoi. Chaque occasion est bonne.

Il y a par exemple, je sais qu'avec certains amis il y a quelques restaurants où on aime bien aller parce que le manger est bon, mais aussi parce qu'on sait qu'on est servi en catalan et que ça nous fait plaisir de pouvoir vivre notre culture dans cette normalité-là, quoi. Comme n'importe quelle autre.

Et après je sais pas trop. Pff... Oui, on parle souvent avec les mêmes gens, quoi. Parce qu'il y a pas, il y a pas tellement de monde avec qui on peut parler. Parce que après il y a différents niveaux de connaissances de la langue. Il y a des gens qui, qui ont des connaissances basiques et y en a d'autres qui le parlent couramment. Moi, je le parle couramment. Et on peut pas parler couramment avec tout le monde. (9:05)

A : [...] Parce que finalement il y a pas tellement de gens, si tu veux, qui parlent catalan normalement. Donc des fois, oui, on parle. Moi, tous les jours je parle avec des gens. Mais finalement ça se résume à quelques phrases. Après j'ai mon métier [professeur de catalan pour adultes], donc je parle catalan tous les jours.

(Entretien A. C., 11 :00)

M : Après je pense que n'importe qui en se promenant dans les rues de Perpignan peut voir que (rires) *pratiquement personne* parle en catalan, quoi. Donc ce qui est au niveau de l'usage de la langue, au niveau directe sociale, c'est presque nul, on va dire. C'est presque nul, surtout, enfin, *surtout quand tu connais pas la personne*, quoi. C'est très rare, quelqu'un qui va s'adresser en catalan alors que tu ne la connais pas ou que tu ne sais pas si elle parle la langue. Et donc voilà.

[...] Et en plus ce qui pose problème, c'est que même si il y a ces endroits-là, les gens ont beaucoup du mal, enfin « on » a beaucoup de mal à s'exprimer en catalan. Pas pour des questions de connaissances de la langue, mais pour des questions de *honte* ou de penser qu'on ne connaît pas la langue assez pour la parler et donc euh...

C'est vrai que même pour moi qui suis prof de catalan et qui pourrait peut-être m'exprimer... – je pourrais faire un essai ! Et je connais des gens qui le font (rires), – c'est rare, mais je connais des gens qui le font, s'exprimer, de commencer toujours à parler en catalan à quelqu'un, s'adresser toujours en catalan et après si la personne ne sait pas, parler en français.

Mais il y a une sorte de *tabou*, une sorte de honte, et en général on le fait rarement. Alors que je suis sûre, certaine – qu'il y a beaucoup plus de gens, il y a beaucoup de gens qui parlent catalan. Je le sais, d'ailleurs. Mais hem, c'est rare, voilà.

(Entretien M. S., 17 :50)

Les réponses fréquentes exprimant une réticence de s'adresser à une personne inconnue en catalan, reflètent une réalité sociolinguistique dans laquelle domine le français dans toutes les sphères. Cette prédominance a des répercussions sur l'attitude linguistique des locuteurs catalans et produit jusqu'à nos jours des phénomènes psychologiques tels que la gêne, le honte ou le tabou d'employer la langue « régionale », minoritaire.

Il est tout de même étonnant, que cette façon d'agir concerne surtout les personnes enquêtées qui sont des locuteurs bilingues ou de compétences très élevées en catalan. Elles se sentent « catalanes » et s'engagent de par leur profession et motivation personnelle dans le maintien et la sauvegarde de la langue et culture locales. En même temps elles ont souvent conscience de leur propre réticence d'employer le catalan dans tous les contextes de leur vie quotidienne sans pour autant mettre en doute leur appartenance linguistique et socioculturelle à la communauté « catalane ».

De plus, la haute fréquence des réponses faisant allusion à l'identité catalane sous forme d'adhésion culturelle à la communauté (nord-)catalane est étroitement liée à un regret par rapport au fait que « la catalanité » se réduit souvent à des activités de caractère culturel ou folklorique.

M : Je pense qu'ici au final très peu de gens parlent le catalan. Vraiment c'est rare des gens qui parlent catalan. Après un opposé par rapport à ça, la *culture catalane* est très développée. Tout le monde est vraiment très fière d'être « Catalan ».

Alors il y a tout, les drapeaux, comment dire – la « cargolade », des choses classiques. Peut-être ici quand même, c'est un petit peu différent encore de la Catalogne du Sud. Mais tout le monde se dit Catalan, mais personne ne connaît la langue et ça c'est quelque chose d'incroyable.

I : Tu te réfères à l'USAP ?

M : L'USAP – « Nous savons catalan ». Voilà, quand je travaillais, avec mon travail, j'étais tout le temps en match. Et moi, je chantais l'hymne. Mais autour de moi, personne la connaissait ! (rires) Alors au début, j'allais aux matchs de l'USAP et tout le monde chantait « l'estaca », alors celle-là quelques uns la connaissent.

Et j'allais – il y a le *Rugby A 13* qui est devenu populaire depuis pas longtemps. Depuis deux, trois ans quoi. Et au Rugby A 13, ils passent « els segadors ». Et « els segadors » personne la connaissait ! J'étais le seul à la chanter ! Personne la connaissait ! Et ça c'était assez marrant quoi. Je disais à tout le monde... Ouai, j'ai fait la pub ! Et je préfère « els segadors » à « l'estaca ». Voilà. Non, c'est quelque chose qui...

D'un côté on se dit catalan, mais au final ils vont pas au fond des choses quoi. C'est juste parce que ça leur plaît bien. Tu verras des Catalans dans toute la France qui vont dire « Ah, je suis Catalan ! ». Mais des fois si tu lui parles en catalan, il répondra pas (rires). [...]

M : Alors c'est vrai qu'on en voit de plus en plus des gens du sud qui viennent ici, mais j'ai... Bon, peut-être que quelqu'un d'autre a une autre opinion, mais j'ai l'opinion que c'est quand même assez récent. Avant c'était plus de l'autre côté. On voit de plus en plus de Catalans du Sud qui viennent ici, même qui s'installent ici. Bon, je dis que c'est récent, mais ça doit faire une dizaine d'années quoi, quelque chose comme ça. Et avant ça se voyait pas autant, voilà. Et eux, la culture est un petit peu différente. Eux, ils connaissent « els segadors » et « l'estaca » et peut-être ils font moins de cinéma avec des choses comme ça.

Mais il y a un *lien* qui est en train de se faire entre les deux, les deux Catalognes, enfin Catalogne du Nord, Catalogne du Sud, qui se faisait pas avant. Avant c'était vraiment distants les deux et

maintenant on cherche à les – ben, notamment à travers le sport. C'est vrai que l'USAP va jouer à Barcelone et tout. C'est marrant de voir – quand j'étais jeune, mes cousins d'Espagne me parlaient jamais du rugby. Et depuis peu on me demande « Et alors l'USAP ?! ». Et ça c'est bien – ça se propage et ça fait un lien entre les deux. C'est pas mal. (12 :20) [...]

Les gens d'eux-mêmes vont pas vers le catalan, vont vers la *culture*, parce que quelque part la culture c'est facile. C'est facile, c'est plaisant, ils aiment bien et voilà. Et la langue, ça te demande plus d'effort, de l'apprendre quand tu l'as pas appris, comme moi, étant enfant.

(Entretien M. A., 27 :50)

A : Le catalan, c'est pas forcément bien vu, c'est une langue régionale, minorisée. Donc t'en as toujours des gens qui se battent, qui font la promotion, mais bon, t'as toujours des gens aussi qui sont contre, contre tout ça, quoi.

(Entretien A. S., 8 :40)

A : [...] Tu vois, là par exemple il y a eu Pâques. A Pâques on fait des sortes, ça s'appelle des « punyetas », ça fait parti de la culture en fait. C'est pas des galettes, mais je sais pas comment te dire. Ça fait parti de la culture. Enfin, bon.

I : Une pâtisserie?

A: Voilà, oui, une pâtisserie. La culture est quand même encrée sans que la langue soit parlée. C'est dommage d'ailleurs.

(Entretien A. M., 3 :00)

Afin d'équilibrer des tensions provoquées par un décalage entre la « performance » d'une langue et la revendication identitaire liée à celle-ci, le comportement linguistique qu'un locuteur « bilingue » adapte peut, en gros, être catégorisé en trois types : l'assimilation, la ségrégation et l'ignorance du conflit.

L'assimilation signifierait la rupture délibérée avec sa communauté d'appartenance linguistique et l'intégration idéologique et linguistique dans une autre. Lors de la ségrégation, le locuteur s'identifie uniquement avec sa propre communauté linguistique et se distancie largement de l'autre. Lorsqu'il donne préférence à la langue B en situation diglossique, les conséquences à ce choix se montreront dans certains désavantages sociaux.

Si le conflit n'est pas aperçu comme tel, le locuteur décide de l'ignorer et d'interpréter la coexistence de deux langues comme harmonieuse.²²⁵

Dans notre étude, aucun des trois cas n'est applicable à l'ensemble des enquêtés sans nuancer les catégories présentes. En guise de résumer, nous avons pu constater qu'il existe, de fait, un décalage entre l'identité linguistique / l'appartenance socioculturelle à la communauté nord-catalane et la véritable « performance » que les locuteurs bilingues en font. Pendant que la plupart de nos enquêtés se sentent « catalans » sans faille, le recours au catalan ne se fait que dans des situations et endroits spécifiquement favorables à l'usage du catalan. Alors que maints sujets interviewés interprètent cette situation en la qualifiant de « triste » et « dommage », ceux dont les compétences sont les

²²⁵ Cichon, Peter, 1998, p. 54

plus élevées et qui sont souvent aussi les plus engagés dans des activités professionnelles ou culturelles liées au catalanisme, expriment explicitement la nécessité d'essayer de revenir au fait de se voir privés de vivre pleinement leur identité sociolinguistique. Ils prennent conscience d'un conflit social et individuel et reconnaissent en même temps leurs propres réticences et difficultés d'augmenter la « performance » du catalan dans un contexte majoritairement français.

La théorie de la « ségrégation » n'est pas applicable dans la mesure où personne ne se distancie de la langue et culture française. Pour conclure, il nous paraît évident que notre population d'enquêtés se situe entre une assimilation du *statu quo* tout en réclamant de pouvoir vivre sa propre « catalanité ». A côté de cela, nous avons pu constater une ignorance du « conflit » de la part de ceux qui se contentent de voir la langue et culture catalanes comme celles de la génération de leurs grands-parents et la délèguent ainsi à une existence dans le sens de la législation linguistique française, de « patrimoine » culturel et linguistique.

7.3. Le catalan dans l'enseignement

Dans ce chapitre, il est question de nous faire une idée précise des :

- Estimations personnelles des enquêtés sur l'offre éducative de catalan à Perpignan et dans la région
- Retours d'expériences professionnelles (interventions ponctuelles au cours des études et en tant qu'enseignant diplômé)
- Opinions générales sur l'enseignement du catalan.

La partie des entretiens dédiée à l'enseignement se différencie de la première par un discours libre de la part des enquêtés, avec des questions ponctuelles de l'enquêteur, en cas de besoin. Au cours des entretiens, nous avons adapté la liste de questions selon les caractéristiques de chaque individu interviewé (année d'études, implications professionnelles). Une question introductive à la thématique s'articula comme suit :

« Est-ce que tu es favorable à une éducation bilingue française-catalane dans les établissements éducatifs primaires et secondaires perpignanais/dans la région ? Pour quelles raisons? »

Pendant notre séjour à Perpignan, nous avons également saisi l'occasion de connaître l'avis d'une personne expérimentée au sujet de l'enseignement, Rita Peix, professeure certifiée de catalan et à l'heure actuelle intervenante à l'IUFM, dont la thèse en cours s'intitule : « L'ensenyament bilingüe i la formació a Catalunya Nord ». Ce fut, pour nous, une opportunité parfaite de nous renseigner, entre autres, sur la demande parentale de l'enseignement en catalan.

I : Comment se caractérise la demande de la part des parents ?

P : La demande des parents se manifeste de manière importante chaque fois qu'elle est sollicitée. La difficulté n'est pas la demande de la part des parents mais plutôt l'offre de l'enseignement public, puisque ce sont peu de villes et villages qui offrent cette possibilité aux familles de s'inscrire dans une classe bilingue. En fait, quelque part c'est quelque peu discriminatoire dans la mesure où en fonction du lieu de résidence, vous pouvez ou vous ne pouvez pas avoir accès à l'enseignement bilingue.

I : L'offre est plus importante à Perpignan ?

P : A Perpignan il y a en effet une offre, mais qui n'est pas spécialement importante. Ce sont sur des sites, donc à Perpignan, à Saint Assisclé. Nous avons aussi l'école *Arrels* qui fonctionne en immersion jusqu'au cycle deux. Ensuite le système s'inverse, il y a plus de français et il n'y a plus que de six ans d'enseignement en catalan. Mais les deux premiers cycles se font entièrement en catalan, en immersion totale.

I : Est-ce que cette difficulté d'ouvrir plus de filières bilingues a des répercussions aussi sur les étudiants qui s'inscrivent en master MEF actuellement ?

P : Forcément. Si l'Institution avait une volonté peut-être de dynamiser d'avantage le développement de l'enseignement bilingue, ceci aurait des répercussions forcément au niveau des étudiants qui s'inscriraient dans le MEF, puisque la demande et l'ouverture dans les classes bilingues est importante. Plus, on a besoin d'enseignants capables d'enseigner dans deux langues. (Entretien R. Peix, professeure certifiée à l'IFUM, 4 :45)

Peix nous a également fait part des premières conclusions obtenues à partir de son étude quantitative à base de questionnaires, distribués à des parents d'élèves, qui contestent que leur première raison d'inscrire leurs enfants dans des classes bilingues est avant tout le « plurilinguisme » et seulement ensuite la récupération de la langue et de la culture catalane. Le choix du cursus bilingue se fait, en outre, toujours en fonction de la véritable offre de cursus catalans/bilingues dans le lieu de résidence de la famille, un fait possiblement « discriminatoire », selon Peix.

Deuxièmement, d'autres résultats en cours d'évaluation, montre que la croyance très répandue sur des résultats scolaires largement supérieurs dans les classes bilingues, serait partiellement due à un niveau socio-professionnel élevé des parents d'élèves – dont les origines ne sont d'ailleurs pas nécessairement catalanes – et pas uniquement dû à une « gymnastique intellectuelle » entre deux langues qui certes, augmentent, entre autres, les capacités d'apprentissage des langues. Il est sûrement vrai que les élèves en parcours bilingue ont de nombreux avantages dans la préparation de leur futur

professionnel et personnel, en maîtrisant deux langues en fin de scolarité, constituant un atout indéniable dans un espace économique transfrontalier.

I : Vous pourriez me parler un peu de votre thèse ? Est-ce que vous avez déjà obtenu des résultats ?

P : Alors, oui, j'ai des résultats. Au départ « Quels sont les parents qui inscrivent leurs enfants dans les classes bilingues », je cherchais à savoir si c'étaient exclusivement des familles d'origine catalane ou pas. Ce n'est pas le cas, fort heureusement (rires) ! Donc, je prouve qu'en effet, des parents pour un quart d'ailleurs d'origine étrangère, sont intéressés par l'apprentissage bilingue franco-catalan. Ca c'est vraiment très positif, qu'il y a aussi une partie importante de personnes qui viennent d'autres régions de France.

Ensuite, j'ai cherché à savoir quelles sont leurs motivations, en premier lieu, c'est le plurilinguisme. On aurait pu s'attendre peut-être à un souhait identitaire, une recherche, non. En premier lieu arrive vraiment le plurilinguisme. Donc que ce soit le catalan ou une autre langue, je pense qu'il y a cet intérêt de s'ouvrir à une autre culture, une autre langue.

En deuxième position arrive l'intérêt pour la langue et la culture catalanes. Souvent de la part de personnes qui regrettent qu'il y ait une rupture dans la transmission intergénérationnelle et qui espère par le biais de l'école, pouvoir renouer avec la langue catalane.

Un autre résultat qui n'est pas tout à fait abouti mais où je vois se décider des grandes lignes, un des mythes qui circulaient, c'est que les classes bilingues s'adressent à une élite. Or, aucune sélection n'est faite, n'importe quel parent peut faire le choix de s'inscrire dans une classe bilingue.

I : Parce qu'il est vrai que les résultats dans les classes bilingues sont meilleurs ?

P : Alors, en effet. Il y a un décalage. Au niveau des évaluations nationales, les résultats sont meilleurs dans les classes bilingues. Alors, peut-on déduire que c'est dû à la gymnastique d'enseignement bilingue ? Je serais très prudente, puisque je me suis intéressée aux catégories socio-professionnelles des parents ayant inscrits leurs enfants dans des classes bilingues. Et il y a en effet une différence en faveur des classes bilingues. Donc je n'ai pas abouti encore l'analyse de ses données, mais je vois désigner quelque chose du type « Il y a en effet une gymnastique intellectuelle, certes, mais aussi un facteur dans la catégorie socio-professionnelle », qui doit s'expliquer – évidemment ça sera difficile de vérifier tout à fait quel est l'impacte dans l'enseignement bilingue pur sans les catégories socio-professionnelles. Mais je vois désigner quelque chose qui aboutirait à ça.

(Entretien R. Peix, professeure certifiée à l'IFUM, 17 :35)

Selon un de nos sujets – une étudiante expérimenté en enseignement du catalan – une des raisons pour lesquelles les parents d'élèves optent pour une filière bilingue se réduit à la volonté d'écarter ses enfants d'autres élèves issus de contextes familiaux et sociaux plus difficiles.

Selon elle, les parents véritablement motivés par l'aspect « attachement culturel et linguistique », ont plutôt tendance à inscrire leurs enfants dans un établissement scolaire immersif. Son expérience, partagée par une deuxième étudiante, lui montre que cette motivation parentale les amène même à rechercher ou à renouer le contact avec la langue et culture catalanes. Nous déduisons que c'est possibilité de récupérer des origines linguistiques et culturelles qui influe sur la décision d'opter pour une scolarité catalane pour ses propres enfants.

A: Euh, ben je pense que ça sera développé parce qu'il y a des ouvertures des classes en bilingue. Maintenant, je pense que les motivations qui ont les parents qui mettent les élèves dans des classes bilingues sont pas forcément pour la « llengua catalana ». C'est plutôt pour, enfin, dans

certaines écoles qui sont en zones difficiles, on va dire, les parents qui mettent les élèves en bilingue, c'est surtout pour les écarter de quelqu'un de difficulté qu'il y aurait dans la classe, procédant des différentes nationalités, quoi. Et là, j'espère qu'il y aura des gens qui mettront leurs enfants dans des écoles catalanes. Enfin, j'aimerais bien.

I : Comment tu vois la situation dans l'éducation secondaire ?

A: Ben là, cette année j'ai fait un remplacement dans un collège, et...

I : Tu as l'impression que...

A: ... qu'il y a beaucoup de demande, oui. Et les gens qui y vont, c'est surtout pour le catalan. C'est une autre mentalité que ceux de primaire.

I : Dans les collèges, tu veux dire.

A: Ouai, ouai, ils mettent les élèves parce que ils aiment le catalan, ils veulent que la tradition se perpétue, que...

I : Et tu as pu parlé à des parents qui t'ont confirmé cette volonté ?

A: Ah oui, il y en a que même eux qui s'y mettent au catalan. Vu que leurs élèves étaient en secondaire, ils essaient leur parler en catalan à la maison. Puis ils vont plus à Barcelone, à Gérone, enfin. Ils mettent plus en pratique la langue qu'au primaire. Au primaire, enfin, c'est pas, c'est pas une motivation. La motivation vraiment de la langue catalane est plus dans les écoles immersives que dans des écoles bilingues, si tu veux. Les gens qui mettent les enfants à *La Bressola*, c'est que vraiment ils veulent que le catalan. Alors que dans des classes bilingues, c'est ce que je disais tout à l'heure, c'est plutôt pour séparer entre guillemets des autres élèves.

(Entretien C. A., 5 :00)

I : Et comment tu vois la demande de la part des parents dans les écoles primaires, secondaires ?

M : Les parents sont très intéressés par ce système, autant que ce soient des parents français issus de cette oralité, autant des parents français étrangers. Donc des nouveaux arrivants dans le département qui vont être intéressés à cette culture et qui donc vont inscrire leurs enfants en école catalane alors que eux-mêmes ils ne parlent pas catalan. Donc ici, c'est intéressant parce qu'il y aura une demande de la part des adultes, donc eux-mêmes prendraient des cours en catalan pour essayer de se mettre au niveau ou alors même la culture gitane qui eux sont bilingues de manière très naturelle – ils ont les deux langues français-catalan.

(Entretien M. C., 9 :40)

Une troisième information nous semble d'un grand intérêt : Peix stipule qu'il y a une relation étroite entre l'offre pédagogique en catalan et son maintien dans le futur en tant que « matière scolaire et universitaire ». Cela par le simple fait que les futurs enseignants sont majoritairement issus de parcours bilingues ou sont passés par une école immersive ou bilingue catalane, fait que nous avons également pu constater au cours de notre étude :

I : Est-ce que vous voyez un lien entre les élèves dans des cursus bilingues au secondaire et les futurs étudiants en catalan ?

P : Oui, oui, oui, oui ! Quand j'étais moi-même professeure de catalan au lycée Jean Lurçat, j'avais présenté les possibilités qu'offraient le catalan dans l'enseignement bilingue. Et j'ai eu le plaisir de retrouver des étudiantes qui sont aujourd'hui enseignantes bilingues. Donc j'ai eu au lycée, et que j'ai eu ici ensuite à l'IUFM, qui ont présentés le concours, qui l'ont eu, qui sont aujourd'hui enseignantes dans les classes bilingues. Donc ça fait énormément plaisir, forcément, parce que on leur aurait transmis, je pense, l'envie de développer cet enseignement.

(Entretien R. Peix, professeure certifiée à l'IFUM, 20 :00)

Un des sujets récurrents lors des entretiens se caractérise par la préoccupation d'attirer plus de jeunes ayant terminés leur scolarité vers des parcours universitaires

débouchant sur l'enseignement du catalan. Il est évident que dans la perception de quasiment tous les enquêtés, il existe un lien direct entre le futur des études de catalan, son enseignement dans les établissements scolaires et le recrutement de futurs étudiants, comme indiqué également par Peix.

Alors que des professeurs de l'IFCT interviennent d'habitude dans les classes de collèges et de lycée afin de familiariser les élèves avec la possibilité de faire des études catalanes en évoquant de possibles débouchés professionnels, plusieurs personnes enquêtées soulignaient l'importance de la présence de jeunes étudiants en master MEF à ces occasions. Ils se réfèrent à eux-mêmes en tant qu'étudiants employés par l'APLEC comme des lecteurs ou intervenants remplaçant tout le long de l'année scolaire. Pour avoir vécu l'impact réel de leurs propres interventions auprès des élèves, ils sont conscients de la possibilité d'établir des relations plus « naturelles » dans les classes favorisées par le faible écart d'âge. Pour quelques étudiants interviewés, une partie de leur travail de futurs enseignants consiste en la sensibilisation des élèves à l'importance du maintien et de l'enseignement du catalan.

À côté de cette volonté explicite de prendre en charge ces cours d'initiation susceptibles de réveiller davantage l'intérêt des jeunes élèves, nombreuses sont les prises de positions en faveur d'une augmentation de l'offre de cours de catalan dans les établissements scolaires et plus particulièrement de cursus bilingues. Néanmoins les enquêtés savent que ceci est lié à la politique linguistique et éducative nationale dont les réticences vis à vis des langues régionales est connue. Pour cette raison, leur critique s'adresse moins à des instances nationales, sinon plutôt à des autorités locales.

T : Ben moi, d'abord, je participe avec l'association pour l'enseignement du catalan [l'APLEC], donc en maternelle et au collège. [...] Donc, mais moi, ma mission que je vois ici, c'est vraiment de les intéresser, en fait. De les intéresser au catalan, surtout au niveau du collège. Parce que c'est là qu'on peut commencer à les intéresser pour qu'ils choisissent le catalan à la fac ultérieurement. Là, une idée par exemple, ce serait de créer des forums pour les collégiens, leur expliquer quels sont les avantages et que ce soit des étudiants eux-mêmes qui y vont et pas des professeurs. Parce qu'un étudiant, assez jeune, est plus crédible, ici en France, qu'un professeur.

[...] On pourrait faire beaucoup plus d'effort. Je pense qu'on est à même pas dix pourcent de nos capacités on va dire, en tant que entité, en tant que militants du catalan globalement.

Et que si on fait beaucoup plus de ces choses-là, on pourrait impulser cette langue et lui donner de l'élan et je pense qu'au niveau du collège, c'est très, très important. Parce qu'au lycée les gens sont un peu plus décisifs sur leur choix. Ils savent déjà ce qu'ils veulent faire et c'est parfois un petit peu trop tard. Je ne dis pas qu'il ne faut pas le faire, mais par contre il faudrait aussi les sensibiliser au collège.

Donc je crois aussi le travail de l'association pour l'enseignement du catalan [l'APLEC], qui est une association hébergée à l'IFCT, donc Monsieur Baylac qui est le vice-président, donc je pense qu'eux aussi ont ce rôle, en employant des intervenants pour les langues partout dans les écoles publiques. Je pense que c'est une bonne manière d'en faire de la propagande et aussi de

normaliser la langue dans ces écoles, de montrer aux jeunes, aux élèves, qu'on peut être moderne et parler le catalan.
(Entretien T. A., 29 : 10)

Plusieurs personnes s'expriment, en outre, sur le manque de professeurs bilingues, les modalités de leurs interventions à travers l'APLEC ainsi que sur les difficultés de communication et de visibilité des études de catalan :

I : Tu crois que dans les établissements scolaires il y a besoin d'instituteurs bilingues ?

T. : Il y a vraiment besoin d'instituteurs... De professeurs de catalan ici... À ce que je sache, au CAPES, il n'y a qu'une place par année, pour être professeur de catalan, ce qui est très, très peu. Contre quinze en occitan.

Donc ici, on est dans une zone où on peut augmenter les relations transfrontalières, donc ce n'est pas très logique que l'occitan ait quinze, le catalan en ait un.

Et donc pour répondre à la question, il faut impérativement plus d'enseignants de catalan. Et justement, en permettant plus de postes d'enseignants de catalans, c'est comme ça qu'on va pouvoir augmenter aussi le nombre d'inscrits, faire en sorte qu'ils soient plus intéressés.

Il faut voir ce que cherche l'étudiant. L'étudiant, qu'est ce qu'il cherche l'étudiant ? L'étudiant lorsqu'il arrive à l'université, il cherche des opportunités. Il veut savoir qu'en suivant un parcours comme celui qu'il va choisir, que ça va le mener quelque part. Et donc et ça, ce serait la manière de dynamiser le catalan.

(Entretien T. A., 20 :40)

I : Qu'est-ce que tu penses de l'enseignement du catalan à l'université et dans les établissements scolaires ?

J : Ou là là, c'est vaste cette question. (rires) Il faudrait faire beaucoup plus, c'est sûr. Il faudrait faire beaucoup plus. C'est pas normal qu'il y ait aussi peu d'étudiants en catalan à l'université, par exemple. Il y a un problème grave de communication, quoi.

Il y aurait beaucoup plus de gens intéressés, mais qui sont pas forcément au courant ou qui voient – en plus, en ce moment, avec tous les problèmes qu'il y a par rapport à ce sujet-là, du CAPES etcétera, mais même avant il y a eu une image un peu négative. [...] Je veux dire, j'ai abandonné l'histoire, et c'est pas parce que, c'est parce que je trouvais que ce que j'apprenais – en tout cas en catalan à ce moment-là – était intéressant, tu vois.

(Entretien J. T., 24 :00)

I : Est-ce que tu es favorable à une éducation bilingue ?

A : Oui (rires) – tout à fait parce que justement je me prépare à devenir instit bilingue. Le master que je veux faire en fait, c'est ça, c'est pour, enfin, ça me prépare au concours pour l'enseignement bilingue.

I : D'accord. Et tu comptes donner des cours à travers l'APLEC aussi ?

A : Ben, je vais commencer là. Je commence demain, en fait. Je remplace une prof de catalan, que je connais, qui s'est faite opérer du genou et qui m'a demandé de la remplacer le mois et demi qui reste avant les vacances. [...] Dans un lycée, seconde, primaire et terminale, les trois niveaux. [...]

I : Et tu sais comment ça va se passer ?

A : Il y a de tout en fait. J'y suis déjà allée l'année dernière, faire des interventions de catalan déjà, pour les terminales, pour les aider à préparer le bac en catalan. Mais j'étais allée en tant que lectrice, et là, cette fois-ci je vais en tant que remplaçante, donc j'aurai tout en fait. Mais en principe j'aurai que des LV2 et LV3, parce que le catalan en LV1, ça se fait pas, c'est beaucoup d'options en fait. Mais t'as quand même les filières bilingues aussi qui continuent au lycée et au collège. Et tu fais histoire-géo et sports en catalan. [...]

I : Les MEF existent depuis quand ?

A : Euh, ben s'était mis en place en septembre, c'est tout nouveau, en fait.

I : Vous allez donc être la première promotion.

A : La première génération, ouai.

I : Vous êtes combien ?

I : Oui, en bilingue on est – ben maintenant – cinq. On est mélangés avec les autres qui font monolingue et on est, en tout, une quarantaine. Parce qu'il y a eu pas mal d'abandons déjà.

I : Ah bon ? Et pourquoi ?

A : Manque d'organisation, enfin. C'est la première année qui s'est mise en place, donc c'est un peu... bordélique. Il y en a beaucoup qui laissent tomber, qui se découragent. Et ben là, on reste entre quarante et cinquante à peu près.

I : Et combien ont abandonné ?

A : Là, je dirai, en tout euh... pas énormément non plus hein. Cinq ou six et puis on va voir.

I : Et tu crois que c'est vraiment dû à un manque d'organisation...

A : Ouai. Ou alors quand les gens se rendent compte que finalement, ils aiment pas. Ils aiment pas l'éducation, donc ils abandonnent le projet, quoi.

I : Et comment le plan d'études est organisé ?

A : Pour le master MEF en bilingue ? Ben là, en fait, ils ont tout remodelé.

I : Au cours de l'année ?

A : Ouai, mais c'est pas encore mis en place, ils vont le mettre en place l'année prochaine à partir de septembre.

I : Mais vous avez pu valider tous les cours.

A : Ah oui, oui. On a tout fait quand même. Mais en fait, on avait moins de cours en catalan que en français. Alors que normalement, c'est un parcours bilingue, donc on aurait dû avoir à peu près pareil, quoi. Autant en français que en catalan, donc là, ils ont tout repris. Et à partir de septembre, on aura tous les cours, moitié en français, moitié en catalan.

I : Pourquoi aussi en français ?

A : Parce que c'est bilingue quand même. En France, t'as toujours le système bilingue... Enfin, tu peux pas enseigner en une langue étrangère. Faut quand même qu'il y ait 50 % en français.

I : Et dû à quoi est-ce qu'il y avait ce problème d'organisation ?

A : Parce que c'est nouveau. C'est une réforme nouvelle qui vient d'arriver, donc le temps que ça se mette en place, que les nouveaux programmes se mettent en place aussi, enfin voilà. Ça a été une nouveauté pour les étudiants, pour les professeurs, pour tout le monde, en fait. Le temps que tout le monde s'adapte.

(Entretien A. S., 7 :30)

I : Est-ce que tu as déjà fait des interventions dans des écoles ?

M : Oui, oui, oui, des stages – donc, dans une école à Prades. C'était l'école Arago qui est une école bilingue, donc j'étais à moyenne section bilingue, donc euh, sous les conditions à la parité horaire. Mais ici pour le coup, c'était un enseignement particulier où les enfants avaient un professeur référant à la langue. Donc le matin ils étaient en classe avec un professeur en catalan et l'après-midi un professeur en français. Contrairement à mon expérience de cette année qui était à Elne en CP, bilingue toujours, où hélas par contre, c'est le même professeur qui fait l'enseignement dans les deux langues. Donc il alterne simplement selon les disciplines.

I : Et donc quel système tu trouves le plus approprié ?

M : Euh, moi je trouve le plus approprié un maître référent à une langue, ça oblige les enfants à s'exprimer un petit peu plus en catalan. Après c'est vrai que c'est peut-être plus facile pour le professeur – au lieu de varier à chaque fois – ça l'oblige à utiliser qu'une langue. Donc c'est vrai qu'ici c'est plus facile dans la gestion, plus difficile dans l'expression puisqu'on va passer par beaucoup de reformulations et d'explications de termes au lieu de passer tout de suite à la traduction ce qui va inciter aussi les enfants à réfléchir en catalan et à l'utiliser plus facilement plutôt que d'avoir recours à la langue maternelle qui est le français.

(Entretien M. C., 7 : 40)

Pour résumer, nous pouvons constater que le sujet de l'enseignement du catalan incite les personnes enquêtées à aborder facilement le *statu quo*, de possibles améliorations qu'elles pensent être nécessaires dans ce domaine et de leurs propres expériences en tant que lecteurs, remplaçants ou enseignants.

Grace à « Associació per a l'ensenyament del català » (APLEC) pratiquement tous les futurs enseignants de catalan acquièrent une expérience professionnelle additionnelle au cours de leurs études, en plus de revenus supplémentaires. Le bon fonctionnement de ce système, propre au Roussillon, est d'un grand avantage pour la langue catalane et certainement d'un grand atout personnel, pour les étudiants comme pour les élèves.

7.3.1. Motivation pour l'enseignement du catalan

En analysant les énoncés faisant référence à la motivation de se vouer à l'enseignement du catalan, nous pouvons constater qu'à l'origine de celle-ci se trouve un lien familial avec cette langue autochtone. C'est un attachement personnel et émotionnel qui leur donne envie d'enseigner la culture et la langue de leur lieu de naissance et de leurs familles. Nous avons déjà pu constater que les individus interviewés diffèrent dans l'attribution de celles-ci à une génération spécifique : ils associent la langue et la culture catalanes soit à leurs arrière-grands-parents ou à leurs grands-parents et/ou à leurs parents. Un sujet se justifie de son choix professionnel en évoquant une volonté de « récupération de la langue », une langue donc qu'on ne lui a plus transmise au sein de la famille.

Deuxièmement, la motivation réside pour beaucoup de nos enquêtés en une volonté de continuité de la sauvegarde de la langue d'une part et de sa prolifération d'autre part. Certains disent vouloir la transmettre aux futures générations pour empêcher que la culture et la langue encrées dans le territoire historiquement ne tombent pas dans l'oubli.

Quelques étudiants interviewés ont plutôt été poussés à commencer de faire des études de catalan par simple curiosité et intérêt, qui se sont convertis par la suite en une véritable passion.

Généralement tout porte à croire que les enquêtés veulent à la fois être des enseignants travaillant avec des enfants et jeunes, et mettre à service leur motivation personnelle afin de transmettre non seulement une langue, sinon aussi des valeurs attribuées à celle-ci. Le domaine de l'enseignement combiné à un engagement personnel offre effectivement la possibilité de contribuer activement à la sauvegarde et à la diffusion du catalan dans la région.

M : Bon, le métier m'a toujours intéressé, c'est vrai. Et le fait d'être un petit peu, de s'attacher à ma culture locale, le fait d'enseigner en classe bilingue, quoi, d'enseigner le catalan, c'est vrai que c'était pour moi une sorte de valeur sentimental qu'on fait passer à travers de, voilà, de notre enseignement – rien de, rien de très fermé ni chauvin mais plutôt ouvrir la culture de « notre » département. (Entretien M. C., 8 :33)

I : Quelle est ta motivation pour faire des études de catalan ?

A : Ben, à la base, je me suis dit que je vais passer, je vais me mettre au catalan comme ça. Et puis finalement... Et finalement, j'ai, enfin, j'ai pris goût et voilà, ça me plaît.

Puis là, j'ai fait des remplacements dans des écoles catalanes immersives. Donc je parlais toute la journée en catalan et vraiment, ça me plaît vraiment. Donc, au départ c'était une motivation comme ça, et puis finalement c'est venu... C'était un plaisir.

(Entretien C. A., 1 :25)

I : Quelles étaient tes motivations pour commencer des études de catalan ?

N : La récupération de la langue.

(Entretien N. C., 1 :00)

I : Et la motivation pour apprendre, pour faire des études de catalan ?

C : Parce que c'est la langue de mes grands-parents, donc c'est une fierté de parler la langue qu'ils ont parlé avec leurs frères, avec leurs parents. Enfin, c'est...

(Entretien C. T., 6 :47)

I : Et qu'en est-il de ta motivation personnelle pour le catalan ?

M : Pour le catalan ?

I : Pour être professeur de catalan.

M : Euh, moi, je pense que alors il y a, bon, ma motivation, c'est que, déjà j'aime bien travailler avec les enfants dans un point de vue professionnelle, et d'enseigner, et l'autre, c'est pour moi, ça fait aussi partie de, de mon engagement en tant que, on pourrait dire culturel, il y a différents aspects. J'aurai pu être prof de géographie, mais ça n'aurait pas eu la même implication pour moi que d'être prof de catalan, voilà.

Pour moi, d'être prof de catalan devrait avoir un rôle pas seulement d'enseignement d'une langue comme peut-être l'anglais ou l'espagnole ou le russe, mais d'enseigner une langue qui est ancrée au territoire, qui a un lien avec notre histoire, avec notre culture. Donc pour moi, c'est une partie importante aussi, on va dire, de militante de la langue. Même si c'est pas, ce qui ne veut pas dire du tout que moi, j'enseigne ça à mes élèves. Moi, j'enseigne une langue à mes élèves et je leur donne des outils pour qu'ils voient que cette langue étaient la leur ou étaient celle de leurs grands-parents peut-être ou pas ou qu'ils avaient peut-être d'autres langues dans leur famille.

Mais c'est vrai que moi, dans mon engagement, dans, avec mes collègues dans l'enseignement, je pense que ça fait partie aussi de mon engagement pour la défense de la langue et culture catalanes, voilà.

(Entretien M. S., 20 :00)

7.3.2. Sur l'avenir des études catalanes et du métier d'enseignant de catalan

Les prises de position de la population d'enquêtés au sujet de l'enseignement du et en catalan coïncident souvent du point de vue de leur contenu et sont en cela révélateurs de certaines opinions partagées. L'avenir des études catalanes et du métier d'enseignant de catalan dépend, selon l'opinion des enquêtés, de plusieurs facteurs :

Tout d'abord, c'est l'image de la langue et de la culture catalanes telle que perçue par la population nord-catalane, qui a une influence importante sur sa future survie. Les

(anciens) étudiants ajoutent à cela généralement que cette image dépend aussi de l'IFCT auquel ils attribuent la responsabilité de communiquer avec du succès, l'importance et l'utilité des études de catalan en Catalogne Nord ainsi que de l'existence de cet institut même. Ceci dans sa fonction de seul institut universitaire en France qui se dédie aux recherches linguistiques, littéraires, historiques liés au catalan ainsi qu'à la formation d'enseignants de catalan.

Généralement, les étudiants et enseignants interviewés sont conscients des difficultés concernant le recrutement d'étudiants dans les cursus universitaires et dans les nouveaux masters MEF, mais reconnaissent en même temps l'efficacité ou du moins l'importance que prend cette offre pédagogique dans la continuité de la transmission de la langue en Catalogne du nord.

Les personnes enquêtées spécialement engagées dans des activités pro-catalanes en Catalogne Nord, ont tendance à critiquer le manque de visibilité de l'IFCT, celui de « l'unité » et de la communication entre toutes les instances en faveur du maintien du catalan.

A côté de cela, elles sont au fait et regrettent que la législation française comme l'éducation nationale ne soient pas favorables aux langues régionales, et plus spécifiquement à l'élargissement des cursus de catalan dans les écoles, collèges et lycées de quoi résulte un nombre trop réduit de places au CAPES (un par an) et au CRPE (env. quatre par an). En même temps, ils constatent que ceci est en total désaccord avec une demande parentale en nette hausse de la part de nombreuses familles qui aimeraient mettre leurs enfants dans des cursus bilingues et qui s'articule comme suit :

- 1995 (enquête de l'Inspection académique des P.O.) 37,6 % des parents sont favorables au bilinguisme à la maternelle (BECAT, 2000, p. 29)
- 1998 (seconde enquête de « Média Pluriel Méditerranée ») 62 % des parents sont favorables à un enseignement du catalan en général (initiation et bilinguisme inclus) à l'école primaire (PUIG - MORENO, 2007, p. 27).²²⁶

T : C'est à dire que moi je crois qu'une des raisons, c'est le manque d'inscrits, et le manque de gens justement qui ont de l'intérêt pour cette langue. Et de l'intérêt de l'étudier en tant que langue. Aujourd'hui, un jeune normal, il va privilégier l'anglais, l'espagnol... Une autre langue qui est plus connue ou visible sur la scène internationale, on va dire. Et c'est là où devrait venir le rôle de l'Université pour défendre justement le catalan. Et essayer de le mettre à un niveau plus haut. Enfin voilà, le catalan est quand même la dixième langue ou la neuvième langue la plus utilisée sur internet. Plus que des langues qui sont considérées comme majoritaires, on va dire. Donc historiquement, les liens sont indéniables, je ne vois pas pour quelle raison le catalan devrait être vu d'une manière plus « oubliée », on va dire. Je ne vois pas qu'est-ce qui pourrait justifier une telle discrimination linguistique.

²²⁶ Bonet, Luc et Sanchiz Mary, 2009, p. 7

I : Qu'est ce qu'on peut en faire d'autre ?

T : Apporter la culture sur le campus, il y a déjà...

I : Tu crois que c'est important de « recruter » des nouveaux étudiants directement sur place ?

T : Oui... Oui... Je pense que c'est très important de commencer par l'université.

C'est à dire, que tous les événements culturels qui se passent, l'université devrait en bénéficier.

Que ce soit pour les « castels », pour des danses de « sardane » ou toute forme de manifestation culturelle doit être présente sur la fac. Il faudrait pouvoir créer un tel mouvement qui puisse permettre à de telles manifestations culturelles d'être visibles à la fac. Lorsque les gens verront ça, c'est comme ça qu'ils pourront s'intéresser, se poser des questions, être curieux...

Tout comme je l'ai vécu moi-même, parce que le fait que je suis en train d'étudier le catalan aujourd'hui, c'est né d'une curiosité au début. Ce n'est pas... Tout né d'une petite curiosité, elle se développe, elle peut se développer pour certains, d'autres non, sans doute. Mais il faut qu'il y ait la possibilité pour qu'elle puisse avoir lieu, cette curiosité.

(Entretien T. A., 15 :32)

Il est évident que la politique de langue(s) nationale est considérée comme un frein au développement de l'enseignement du catalan, alors que la politique linguistique européenne peut, de fait, jouer le rôle d'un possible moteur pour la pérennité de langue catalane dans la totalité de l'espace catalane transfrontalier. Dans ce contexte, il est à noter que ce sont surtout les personnes enquêtées ayant quelques années d'ancienneté dans l'enseignement du et en catalan et pouvant porter un regard rétrospectif sur son développement ainsi que sur les enjeux politiques qui lui sont liés, qui se prononcent en faveur de l'ouverture européenne. Celle-ci s'inscrit dans un soutien au plurilinguisme pouvant contribuer au renforcement des identités régionales.

P : Alors le futur de catalan à Perpignan dépendra, je pense, d'une politique linguistique dans le sens large du terme. Le futur de catalan à Perpignan ne peut pas dépendre exclusivement de l'école. Je connais peu de cas dans l'Histoire où ce soit l'école qui ait rendue un petit peu la langue à une région comme la Catalogne du nord. Je pense que c'est le cas du hébreu, mais peut-être que le prix à payer est trop important, je ne sais pas.

Alors si il y a pas une politique dynamique de la part des politiciens, je pense que nous aurons du mal à redynamiser le catalan dans la vie sociale de tous les jours.

L'école ne suffit pas. L'école donne le code, offre la compétence linguistique, mais n'offre pas le contexte social qui permette d'utiliser le catalan dans la vie de tous les jours. Il ne s'agit pas de remplacer le français par le catalan, mais que l'on puisse – je crois que c'est un droit – toute personne devrait avoir le droit à s'exprimer dans sa langue, à partir du moment où c'est une langue propre dans le sens qu'elle appartient aux personnes qui habitent dans une région, qu'elles soient d'origine catalane ou qu'elles aient fait le choix de vivre dans cette région. Actuellement on peut pas dire que ce droit existe.

Donc je suis, j'ai toujours bonne espoir qu'avec le contexte européen, la motivation pour le catalan à côté d'autres langues, fasse qu'il y a de plus en plus de personnes qui et des politiciens qui aident, qui offrent la possibilité d'utiliser le catalan dans un contexte social. Je garde quand même une note d'espoir mais en sachant que c'est très difficile. En tout cas, que l'école ne suffit pas, ça c'est évident.

(Entretien R. Peix, professeure certifiée à l'IFUM, 13 :50)

L : Moi je rêve d'une Catalogne du nord bilingue, c'est mon rêve personnel parce que je pense ce sera une justice historique et aussi ce serait très positif pour les habitants. Qu'on ne soit pas un petit département perdu, collé contre les montagnes à l'autre bout de la France mais qu'on soit vraiment un département qui historiquement se situe là où il est, c'est à dire en Catalogne et qui pourrait jouer le pont... avoir un rôle de pont à l'intérieur de l'Euro-région. Moi je vois ça comme ça.

I : Et comment voyez vous le futur ?

L : Ben je commence à être plus positif, c'est à dire avec ces créations d'Euro-régions, d'Euro-district, d'Euro-campus.

I : C'est là que vous voyez plutôt le futur, plutôt qu'ici au sein même de l'université ?

L : Disons... Pour moi le futur, c'est ça. Non, mais c'est vraiment ça. C'est ces nouvelles structures qui permettent de faire une relation étroite entre l'état français, l'état espagnol, entre la Catalogne du nord et la Catalogne du sud. Le futur, je le vois là.

(Entretien M. Leiberich, maître de conférence au département des Langues Étrangères Appliquées, Faculté des Lettres de l'UPVD, 10 :00)

A côté de cela, nombre d'enquêtés se lamentent sur les problèmes administratifs au sein de l'IFCT ainsi que le manque d'organisation qui proviennent selon eux, d'un part de la complexité de reformer le plan quadriennal en incorporant les nouveaux master MEF, et d'autre part des difficultés internes, inhérente au personnel. Il est évident que cette thématique suscite l'attention et également l'inquiétude de plusieurs étudiants et professeurs-enseignants qui se voient directement affectés par des querelles au sein de leur institut. C'est pour cela qu'il nous semble important de mentionner les préoccupations des (anciens) étudiants à ce sujet parce qu'elles occupent effectivement une partie non négligeable dans notre corps d'interviews. Néanmoins l'analyse de ces énoncés n'est pas directement lié à l'objet de notre enquête, ce pourquoi ils ne peuvent qu'être mentionnés dans la présente étude.

Dans le but de distancier ces énoncés de généralisations erronées, il convient d'évoquer en même temps l'engagement personnel de plusieurs professeurs-enseignants anciens, affectés à l'UPVD (à l'IFCT, à l'IUFM, à la Faculté de Lettres), également mentionné à maintes reprises par nombre d'enquêtés.

Un autre sujet qui suscite des avis très divergents est la fusion de l'IFCT avec la Faculté de Sports, Tourisme et de l'Hôtellerie Internationale (STHI). À l'heure de se prononcer sur l'avenir du catalan dans l'enseignement en Catalogne Nord, ces changements provoquent, chez les sujets enquêtés, des réactions qui vont plutôt à l'encontre de cette évolution récente dans le domaine de l'enseignement supérieur et d'autres qui font preuve d'une position plus confiante vis à vis de cette fusion.

Citons la prise de position d'un sujet interviewé à propos de cette fusion, alors imminente en 2011. Celle-ci, nous le verrons, démontre clairement l'étendu et la complexité des enjeux politiques, structurelles et personnelles de l'IFCT qui sont liés, tout d'abord, à l'harmonisation européenne de l'enseignement supérieur, qui va de pair avec une amplification de l'autonomie des universités européennes, à la fois résultat et conséquence du processus de Bologne. S'y rajoutent des questions budgétaires qui

peuvent entraîner un affaiblissement des petites structures universitaires et qui se voient, désormais contraintes d'y remédier, par exemple en fusionnant avec une structure moyenne, afin de faire face aux établissements universitaires plus « rentables » et puissants.

I : Comment tu aperçois ce changement à l'IFCT de fusion avec l'hôtellerie et le tourisme ?

J : [...] Si tu veux, j'ai pas une position vraiment claire, parce que j'arrivais pas à savoir, je sais pas, au-delà des conflits personnels...

Ce débat-là en fait, il y a beaucoup de problèmes de personnes qui sont opposées depuis très longtemps et qui ressortent là dans ces attaques « Il y aura plus de catalan » et d'autres qui diront « Il y aura beaucoup de catalan ». C'est difficile à discerner... J'ai du mal à discerner les véritables réseaux, si tu veux, de ce débat.

Alors j'arrive pas vraiment à me positionner là-dessus quoi. Parce que j'ai deux sonnes de cloche, certaines mes disent « Ca va être une catastrophe », d'autres qui m'ont dit « Ca va être super ». Et je pense que la vérité se situe au milieu déjà, entre les deux.

[...] Mais en fait, je crois qu'au-delà, la raison de tous ces problèmes, la raison vient, du procès de Bologne. En fait de toutes les lois d'université qui ont été votées il y a très, très longtemps et qui arrivent aujourd'hui.

Je crois que c'est surtout en occasion de cette loi d'autonomie, mais qui est le résultat. Le fait que des petites structures puissent plus vivre et être financées seules, non, mais c'est fortement lié à ces lois-là ! Comme la fac, enfin, l'Université va être autonome, il y a plus de financement, il faut chercher du financement privé et du coup, les structures sont obligées à fusionner.

Le catalan seul n'aurait pas pu survivre non plus. Je crois que ce soit... Tout ça me semble pas du tout bien, si tu veux, j'avais manifesté, si tu veux, contre ces lois à l'époque. Et je pense que c'est une conséquence assez claire de ce processus.

Je pense que au-delà des problèmes qu'il y a entre personnes, vraiment opposées, et qui donc se renvoient la balle, il y a un problème plus structurelle, du futur de l'Université en général. Là ça suppose pour les études de catalan, mais ça peut être pour la sociologie, pour l'histoire, pour toutes les matières qui sont peu rentables, en fait, tu vois.

Le catalan est peu rentable, du coup, il y a une fusion avec le tourisme parce que le tourisme est rentable. Il y a une question plus politique derrière aussi, tu vois. Il me semble.

I : D'accord. Et qu'est-ce que tu penses sur la problématique qu'il y avait autour du DEUG, du CAPES, de sa suppression ?

J : Pareil, j'ai eu du mal à savoir ce qui est vrai, ce qui est monté, tu vois !

[...] Au début on disait « Le CAPES est supprimé » mais en fait, c'est plus complexe ! C'est pareil, c'est le processus de Bologne. Enfin...

Et maintenant il y a la dégradation de, en générale de la formation universitaire ou des lettres, là, on a un peu le coup. Parce que c'est aussi lié à la réforme de l'IUFM, le fait que l'IUFM n'existe plus, que ce soit l'université qui se charge de l'enseignement, de la formation des futurs instits, des futurs maîtres et ça c'est déjà catastrophique à la base, tu vois (rires). Enfin, moi il me semble que tous ces soucis là, ils sont...

I : Selon toi, qu'en est-il de l'incorporation des IUFM au sein des universités ?

J : Disons, je sais pas si l'université est capable de fournir une formation de bonne qualité comme le faisait un institut qui était dédié complètement à ça, en fait. Et sachant que l'université n'a pas d'argent, sachant que l'université forcément va réduire les heures d'enseignement, de pédagogie et didactique etcétéra et on le voit là déjà.

Les institut qui ont eu le concours l'année dernière, ils sont largués dans la nature, font leur formation sur le tas, ils ont plus du tout de formation théorique, enfin c'est catastrophique, quoi. Et tu vois, au-delà de ces problèmes par rapport au catalan, en fait, je pense que au-dessus, c'est des problèmes généraux de société, de choix, d'options qui ont été prises il y a très longtemps, parce que le processus de Bologne, ça a été signé en 98.

Tu vois, ces des choix qui ont été pris il y a longtemps, et on voit, on aime pas... On commence à voir les premiers impacts maintenant. Je pense que en ça, toutes les questions qu'il y a autour des études catalanes sont aussi liées à ça. Ils sont victimes, ils sont les premières victimes parce que c'est peut-être, il y a moins d'étudiants, donc c'est plus facile de saboter rapidement, quoi, si tu veux. Tu sais ?

[...] Moi, je t'aide pas trop – je t'aide pas trop parce que j'ai pas de, je peux pas te donner une opinion claire sur ce sujet, quoi. J'ai du mal, parce que j'ai d'un côté... ben, j'ai les deux versions, quoi. On me les apporte toutes les deux et j'ai du mal à identifier ce qu'il y avait du faux dans ce qu'on me dit, ce qui est exagéré et ce qui est exagéré à des fins de pouvoir, pouvoir des deux côtés, quoi.

Parce que derrière tout ça, il y a des questions de pouvoir. C'est des profs contre les autres qui veulent obtenir le pouvoir de cette structure. Je sais pas trop. Je pense que c'est un danger, oui, que ce soit lié au tourisme, mais est-ce que – sans doute que c'était possible de faire autrement – mais quoi ? Tu vois, j'ai du mal à voir ce qui était possible.

Et pour le CAPES, maintenant on nous assure qu'il y aura pas de problèmes l'année prochaine. Moi j'en sais rien, tu vois ! Moi, sur ce qui je suis « sûre », c'est que la formation, elle se dégrade pour la formation des maîtres, elle se dégrade pour l'enseignement du catalan. Et je me demande si c'est pas un problème aussi générale, quoi, tu vois.

(Entretien J. T., 22 :30)

Mis à part les personnes interviewées en activité qui apportaient des avis d'expert à la présente analyse, ce sont surtout les sujets interviewés les plus âgés, ayant déjà terminé leurs études universitaires, qui portent un regard critique sur la situation de l'IFCT, la fusion avec la faculté de STHI, l'incorporation des IUFM aux universités annexes et finalement sur le processus de Bologne. Ils sont conscients du fait que l'IFCT court le risque d'être parmi les premières « victimes » des lois d'uniformisation du système universitaire européen. En même temps, ils se distancient des problèmes internes à l'IFCT.

I : Donc le futur de l'institut de catalan, il est vague...

J : Pour moi, il est vague, mais il est vague au-delà des personnes, il est vague parce que des lois ont été votées à un moment donné, qui font que toutes les matières qui ne sont pas économiquement rentables sont en danger. Et l'Université de Perpignan en premier lieu est en danger. Parce que l'Université de Perpignan n'a pas assez de financement pour résister. Il y a, il y a des petites universités de la taille de Perpignan qui ont pas, qui sont passées à l'autonomie et qui ont du renoncer, ou qui ont du fermer ! Je veux dire que c'est une catastrophe. Je veux dire ou bien Perpignan sera rattaché à l'Université de Montpellier, mais tout ça, ça vient pas forcément de personnes – c'est ça ce que je veux dire, en fait.

C'est pas, c'est pas lié à... C'est lié à des personnes qu'on connaît dans le mouvement catalan qui se sont fait remarquées maintes et maintes reprises pour leur contrôle total du pouvoir etcétera. Mais au-delà de ça, il y a une super structure de lois, qui font que l'Université de Perpignan même est en danger. D'autant plus les filières qui ont moins d'étudiants, je veux dire, il y a – cette année il y a une trentaine d'étudiants enfin, quelque chose comme ça, en études catalanes, en licence ! C'est, c'est dérisoire !

I : Et normalement il y en a combien ?

J : Ben, on parlait de 200 il y a une dizaine d'année, tu vois ! C'est pas énorme. C'est sûr que ça va pas être une excuse, parce que c'est pas parce qu'il y a peu d'étudiants qu'on doit fermer une filière, tu vois, c'est pas du tout ce que je pense. Mais disons que ça sert d'argument aux personnes qui veulent que l'université soit rentable. Et ben là, on a pas assez d'étudiants, on ferme. Je trouve pas du tout bien, mais eh...

I : Surtout si c'est la seule université qui, de plus, a un institut de catalan –

J : Tout à fait, tout à fait. Donc c'est une catastrophe si tu veux à ce niveau. Mais c'est une catastrophe comme en sociologie ou – c'est pas tant catastrophique parce que ce serait logique, tu peux en faire partout. Donc, c'est sûr qu'il faut altérer l'opinion et qu'il faut se bouger pour que ça change.

Mais eh... Mais mon doute vient de la manière de le faire. Au-delà de dénoncer qui me semble une chose tout à fait juste, il faut proposer autre chose. Et faire de la publicité. Je veux dire les mêmes

profs qui critiquent la gestion actuelle se devraient aussi bouger au-delà de critiquer, d'aller dans les lycées, de faire la publicité auprès des lycéens, de faire des articles positives en disant « Venez étudiez le catalan ! C'est quelque chose de bien ! ». Je veux dire, moi, dans mes études, je me suis régalaré en catalan. J'ai trouvé plein de réponses que j'aurais pas trouvé ailleurs.
(Entretien J. T., 31 :30)

I : Quels problèmes vois-tu lors de la fusion de l'IFCT avec l'Hôtellerie et le Tourisme ?

T : Lors de la fusion, donc comme je l'ai dit, il y a cette peur. La peur que le tourisme envahisse le catalan et que la licence de catalan soit encore une fois sous menace d'extinction, on va dire. Je pense que c'est la principale préoccupation des étudiants et des professeurs. Mais encore une fois, je reviens à l'unité. Je crois que sans unité, on ne peut pas vraiment avancer, on ne peut pas vraiment défendre l'intérêt de la langue au sein de l'université si tous les partis ne sont pas unis. C'est à dire étudiants, professeurs, administrateur, président de l'université...

I : Et cette unité est en train de se faire ?

T : Je pense que pour le moment non. Non, mais...

I : Qu'est-ce qui s'y oppose ?

T : Ben, ceux qui s'y opposent, ce sont des professeurs avec des administrateurs, il y a des mécontentes qui à la fin affectent l'étudiant. Mais ...

I : Des mécontentes de quel genre ?

T : Oui, ben, j'ai pas vraiment essayé de rentrer dans les détails avec eux, enfin au niveau de ça. Je veux dire chacun a sa vision des choses. Mais ce que je regrette on va dire, c'est que des différentes rivalités personnelles ou professionnelles puissent aller au dessus d'intérêts généraux, comme l'enseignement du catalan. Et très, très simplement le futur des étudiants. À la fin du compte, c'est l'étudiant qui fait vivre une carrière... une licence ou un master. S'il n'y a pas assez d'inscrits, aujourd'hui, les licences ou les masters, ils ferment.

I : Et comment tu t'expliques le manque d'inscrits ?

T : Le manque d'inscrits, comment est-ce qu'on pourrait expliquer ça... Ben, c'est une des grandes choses que je vois, c'est le manque de visibilité du catalan au sein de l'université même. C'est à dire que moi par exemple, si je n'avais pas fait cette unité de découverte, si je n'avais pas choisi cette unité de découverte de catalan, je n'aurais jamais su qu'il y avait une licence de catalan qui était offerte.

I : Même en étant à l'université ?

T : Même en étant à l'université parce que la « Casa dels Països Catalans » – la maison des pays catalans se trouve un petit peu de l'autre côté du campus, elle est pas au centre et en plus l'information ne circule pas telle qu'elle est, au milieu du campus.

Il y a vraiment un manque d'organisation en ce qui concerne la distribution de l'information. On en parlait avec un collègue, c'était à la faculté de droit. A la faculté de droit, les étudiants de droit doivent choisir une nouvelle langue vivante. Donc dans leurs choix, dans leurs formulaires l'anglais y figure, l'espagnol y figure, mais le catalan n'y figure pas. Or, ils ont tous les droits et toutes les possibilités de choisir le catalan en tant que langue vivante.

I : Pourquoi il n'y figure pas selon ton avis ?

T : Ben pourquoi, je ne sais pas... Ça c'est l'explication. L'explication doit être donnée par la faculté de droit. Et le président de l'Université.

Et la responsabilité – elle est claire, ce sont les gens qui administrent tout ça. Ça a peut être l'air de quelque chose de peu important, qu'une petite case n'existe pas sur une feuille, mais c'est très important, parce que si on ne le voit pas, on ne peut pas le faire. Ça c'est une des choses... Un exemple très, très simple. Mais il y a tellement de choses qui peuvent se faire au niveau de la promotion du catalan au niveau de l'université, par exemple la double signalisation des classes, des salles à l'université.

I : Tu parles pour l'IFCT, ou en général ?

T : En général... Dans toute la fac... Parce que si on reste seulement à l'IFCT, c'est très difficile d'attirer plus d'inscrits. Il faut vraiment que ce soit visible sur toute la fac. Que quelqu'un qui fait une licence d'histoire puisse vouloir faire aussi une licence de catalan ou même étudier la langue. Je crois qu'il ne faut pas se limiter, il ne faut pas être exclusif... Il faut être inclusif et incorporer toute la fac et en faire quelque chose de plus grand.

(Entretien T. A., 13 :50)

Les étudiants en début d'études ont quant à eux plutôt tendance à moins s'occuper du futur du cursus et attendent de voir comment évoluent le nouveau plan d'études et les changements qui interviennent tant au niveau de la maquette universitaire qu'au niveau structurel. Généralement, ils semblent être un peu moins instruits sur les enjeux actuels de la politique de langues nationale ou européenne. Néanmoins leurs réponses se caractérisent par un attachement personnel et naturel à la langue et culture catalanes tout comme leurs attentes semblent correspondre à une approbation indirecte des divers changements en cours :

I : Et c'est inquiétant de ne pas savoir ce qui va se passer ?

L : Moi comme je ne veux pas faire prof, je n'ai aucune idée de ce qui se passe pour le CAPES. Par contre pour la fusion avec le tourisme, c'est vrai que l'année prochaine, on va être fusionné avec le tourisme... Mais on ne sait rien de ce qui va se passer. On a aucune idée des maquettes pour les licences. Donc voilà, on a pas trop d'informations...

(Entretien L. C., 9 :10)

I : Et alors qu'est ce que tu sais par rapport au CAPES, la problématique qu'il y avait par rapport à la suppression du CAPES, les changements à l'université qui sont en train de se faire, la fusion, etc. ?

C : Très franchement, on a pas beaucoup d'informations, tu te débrouilles et c'est toi qui cherche, on t'explique pas plus que ça. À part qu'on doit passer par un master MEF, on sait pas grand chose. Et puis même, les conditions de ce master, on sait pas... Les matières... On sait rien du tout, au final, à part qu'on doit passer par un master MEF. Métier de l'enseignement.

(Entretien C. T., 8 :53)

I : Et par rapport à la suppression du CAPES et au rattachement de l'IFCT au tourisme ? Qu'est-ce que tu en sais, qu'est-ce que tu en penses ?

A: Je trouve que c'est grave de supprimer le CAPES de catalan quand même parce que, enfin... A la base, enfin, c'est pas qu'à la base, mais c'est quand même une originalité régionale d'avoir une langue qu'on peut parler comme les gens qui parlent le basque, c'est comme le corse. Enfin, moi je dis que les langues régionales, c'est quand même une richesse pour la compréhension du territoire. Comme l'occitan. Moi, j'ai mes grands-parents qui parlent l'occitan et je trouve que c'est grave de supprimer le CAPES du catalan, d'une langue qui pourrait revenir ! Parce que je pense qu'à force, ça va revenir quand même.

I : Et par rapport à la fusion avec le tourisme et l'hôtellerie et de la situation de masters MEF à l'IFCT et à l'IUFM – qu'est-ce que tu en penses ?

A: Eh, je trouve ça complètement débile que l'IUFM de Perpignan soit rattaché à Montpellier parce que je comprends pas. Alors qu'elle aurait pu se rattacher à la fac de Perpignan.

Et ensuite au niveau de l'IFCT, le lien avec le tourisme. Je pense que ça peut être justement un atout d'un côté parce que ça va justement faire la promotion de la langue, du département.

Ça va faire du bien au tourisme, ça va amener des gens et tout. Le TGV avec Barcelone, je pense que ça permettra une croissance extraordinaire.

Maintenant je pense que ça peut être aussi une perte d'identité justement de l'IFCT de Perpignan qui justement était là et enseignait le catalan, alors que si on commence à se joindre à d'autres, genre plus grands, enfin, avec Barcelone, Gérone ou quoi, ça va peut-être faire un étalement de compétences.

(Entretien C. A., 8 :00)

I : Et est-ce que tu as entendu parlé de la suppression du CAPES ?

A : Oui.

I : Et qu'est-ce que tu en sais ?

A : Qu'est-ce que j'en sais ? Ben, j'ai une copine qui voulait s'inscrire. Qui a pas pu. On lui a dit que la formation était pas ouverte.

I : C'était quand ?

A : En septembre [2011]. Parce qu'il manquait des personnes en candidats, alors qu'ils étaient quand même deux ou trois à vouloir s'inscrire. Donc en principe, ils auraient dû ouvrir, mais ils ont pas fait. Et là, normalement, en septembre, ils devraient l'ouvrir. Là, pour l'instant, ils ont ouvert les pré-inscriptions et dans la liste de choix, le CAPES formation catalan, il y est. Maintenant il faut voir le nombre de candidats qui vont s'inscrire et si cette fois, ils vont le mettre en place ou pas, quoi.

I : Mais il y aura eu assez de candidats...

A : En principe, oui. Il aurait dû y avoir assez.

I : Et c'était qui, qui n'a pas voulu ouvrir donc ?

A : L'administration apparemment. Mais le catalan a toujours des problèmes politiques ici, donc eh...

I : Du genre ?

A : Le catalan, c'est pas forcément bien vu, c'est une langue régionale, minorisée. Donc t'en as toujours des gens qui se battent, qui font la promotion, mais bon, t'as toujours des gens aussi qui sont contre, contre tout ça, quoi.

(Entretien A. S., 8 :40)

I : Donc là, tu es en master 1 MEF à l'IUFM. Pourquoi tu ne le fais pas à l'IFCT ?

N : Mais bon, plus au moins, c'est pareil, sauf que c'est la fac de Perpignan qui le fait, ici c'est Montpellier. Et parce que à Perpignan, c'est la première année qu'ils le font, là, ils le font depuis un moment. En plus, je connais les profs de catalan là-bas, et ils me plaisent pas au niveau de l'apprentissage.

Là, c'est l'année de transition, donc ils savent pas trop non plus ce qu'ils doivent faire. Peut-être que l'année prochaine ça sera déjà mieux parce qu'ils sauront plus, ils sauront mieux ce qu'ils doivent faire et comment le programmer et tout ça. Là, c'est l'année charnière, on sait pas comment, comment le faire...

(Entretien N. C., 3 :20)

VIII.

8. Conclusions

8.1. Sur le futur du catalan à Perpignan

L'analyse de l'histoire de la langue et de la culture catalane ainsi que de la société nord-catalane dans la région du Languedoc-Roussillon, dont l'extrémité sud-ouest ne fut incorporée au royaume de France qu'en 1659, est révélatrice de la continuité d'un fort sentiment d'appartenance tant au niveau social et culturel que linguistique à cette identité, que nous avons nommée la « catalanité ». Celui même par lequel se distingua la population d'antan et qui est, de nouveau, palpable dans l'actuelle communauté franco-catalane en Catalogne du nord.

L'annexion de 1659 tomba à une période mouvementée où les autorités françaises visaient tout d'abord à stabiliser leur pouvoir et secundo à imposer le français dans les différents domaines (administration, jurisprudence, enseignement) face au latin. Dans

un premier temps, ces efforts ne commencèrent que très lentement à porter ses fruits et allèrent de pair avec le début de ce que Bernardò et Kremnitz appellent la « francisation ».

La première phase apparut comme un phénomène « horizontal et sélectif » : Lors de l'annexion des *Comarques*, maintes familles anti-castillanes s'installèrent à Perpignan et s'attribuèrent une position clé d'intermédiaires entre les deux territoires récemment séparés. Leur but était de s'approprier les privilèges dont jouissaient une partie de la noblesse, bourgeoisie et clergé anti-français qui préféra émigrer au *Principat* de Barcelone.

Une deuxième période d'adaptation linguistique « verticale et sélective » consista en l'assimilation linguistique et socioculturelle de la moyenne bourgeoisie qui abandonna le catalan tout en voulant s'assurer son propre progrès social tant que celui de sa progéniture. De plus, l'accès à des fonctions étatiques présupposa bientôt la maîtrise de la langue française qui s'imposa avec chaque fois plus de détermination comme langue de l'administration, de la jurisprudence, et de la politique.

Le zèle révolutionnaire d'anéantir les « patois » en vue de l'unification et de centralisation dans l'hexagone – tout en préparant l'hégémonie française en Europe – attaqua féroce les parlers locaux dans les provinces. L'avancé du français se fit parallèlement à un éveil d'un patriotisme catalan local dans les anciennes *Comarques*, face au déclin de la dynastie des Bourbons et fut largement soutenu par l'intelligentsia roussillonnaise sans voire aucune inconvenance à cette nouvelle double identité catalane-française.

Jamais qualifié de « patois » même du temps de l'abbé Grégoire ou des « Hussards noirs de la République », la langue catalane au Nord des Pyrénées se nourrit aussi à partir de la *Renaixença* littéraire barcelonaise de la fin du XIXe siècle et surtout depuis le rétablissement des institutions propres à la Catalogne espagnole, à la fin des années soixante-dix, de la proximité des locuteurs du Sud des Pyrénées qui représentent toujours aujourd'hui l'essentiel des quelque 9 millions de catalanophones. Paradoxalement, le catalan n'a jamais été précurseur dans la revendication de l'enseignement des langues régionales en France, peut-être parce que la frontière politique avec l'Espagne a toujours été plus ou moins perméable (même sous la dictature franquiste) et le devient de plus en plus dans l'espace européen.²²⁷

Presque un siècle plus tard ce fut l'introduction de l'école laïque, de l'éducation obligatoire et d'un enseignement gratuit par les lois de Jules Ferry (1882), qui contribuèrent à la propagation de la langue française, faisant avancer l'idéologie jacobine d'unir la « nation » française par une seule langue nationale parlée sur la

²²⁷ Bonet, Luc et Sanchiz Mary, 2009, p. 2

totalité du territoire. Les tentatives de la part d'activistes catalans-roussillonnais d'insérer le catalan comme langue d'enseignement afin de faciliter aux enfants locaux l'apprentissage du français tout en sauvegardant la langue autochtone, fut rejeté par le législateur national jusqu'à la moitié du siècle précédent.

Au 20^{ème} siècle, l'avancée des forces pro-catalanistes qui s'inscrivirent toujours dans la défense de l'originalité catalane du Roussillon sans pour autant revendiquer l'autonomie de la région, fut notamment visible par des concours littéraires des *Jochs Florals* à partir des années vingt ou bien par les activités du *Grup d'Estudis i de Recerques Catalanes* (GREC) à partir des années 60.

Finalement, ces avancés culminèrent avec l'entrée tardive du catalanisme dans la politique. Ce fut le premier parti politique, l'*Esquerra Catalana dels Treballadors* (ECT), poussé en avant par une jeune génération n'étant plus issue de l'idéologie corporatiste – qui ne contestait guère son appartenance à la France – et critiqua plus que jamais son rôle marginalisé au sein de la nation. L'ECT se distingua par une tendance non séparatiste, mais exigea une décentralisation et une reconnaissance de leur région sur tous les niveaux (économique, administratif, linguistique).

La proclamation de la *Loi Deixonne* (1951), antérieures aux aspirations des groupes minoritaires des années 60, jeta les bases de l'introduction des langues régionales dans le système éducatif national.

Même si les résultats d'un point de vue politique restèrent modestes, la particularité catalane se remarqua par des projets d'écoles associatives (*La Bressola*, l'école *Arrels*) qui assument jusqu'à aujourd'hui leur rôle de soutien indéniable au maintien de la culture et langue catalane en Catalogne du nord.

D'autres avancées remarquables du catalan dans l'enseignement, furent son entrée dans le monde universitaire, le passage du département d'études catalanes incorporé à la Faculté des Lettres, de Droit et des Sciences Humaines à l'UPVD en 1982 à la création de l'Institut Franco-Catalan en 1987, l'obtention consécutive de diplômes d'état et la mise en place de programmes d'études.

Lors de nos recherches à Perpignan, l'institut Franco-Catalan Transfrontalier se trouva être à un tournant de son histoire : la fusion imminente entre cet institut et la faculté de Sports, Tourisme et d'Hôtellerie Internationale (STHI), suite à laquelle il prit le nom d'« Institut Catalan Transfrontalier et de Tourisme ».

Par conséquent, se fut également une année charnière pour le plan d'études de catalan, avec de nouveaux parcours en licences et master, reliant les différentes spécialités des deux établissements en vue d'attirer un nombre plus important d'étudiants. S'y rajouta une autre nouveauté de grande envergure avec la mise en place des nouveaux master « Métiers de l'éducation et de la formation » (MEF) préparant les futurs enseignants au concours d'entrée à l'enseignement secondaire (CAPES) et primaire (CRPE) ; eux-mêmes reformés par la suite du processus de Bologne (1999).

Fait est de constater que nous explorions un terrain en pleine mutation et arrivâmes à un moment critique de l'évolution des études de catalan à Perpignan en cette période de débats polémiques autour de l'enseignement universitaire et scolaire du catalan en Catalogne du nord et de manière plus générale de son maintien, de sa diffusion et de sa préservation.

En ce qui concerne les études de catalan, notre sujet de recherches principal, les (anciens) étudiants enquêtés furent généralement au fait des changements structurels ainsi que des difficultés résultant d'un manque de visibilité des études de catalan à Perpignan, qui allait de pair avec une faible résonance de ces cursus au sein de la population locale. Leur opinion s'accorda sur le fait que cette situation était largement due à un manque de communication et d'entente entre les différentes instances publiques et universitaires. Ces dernières, qui, selon eux, s'entendaient mal sur la direction à suivre afin de consolider le rôle des études de catalan au sein de l'enseignement du et en catalan. Ce fut une critique unanime de la part de tous les sujets actifs que nous pûmes interviewer et une opinion également partagée par la majorité de la population d'actuels étudiants interviewés.

Par ailleurs, les étudiants en début d'études et d'un âge plus jeune, ne virent pas toujours la nouvelle mastérisation de l'enseignement ainsi que l'incorporation des IUFM dans les universités, comme des conséquences directes du processus de Bologne, mis en marche il y a presque dix ans, ayant comme objectif principal une synthétisation et harmonisation de l'éducation universitaire au niveau européen.

Cette population d'étudiants en début d'études se caractérisa plutôt par une position d'attente vis-à-vis des changements universitaires en cours. Ceci peut être dû à un manque de connaissances du sujet, mais témoigne néanmoins d'une certaine confiance envers l'engagement du professorat pour un bon déroulement de la restructuration

engagée au cours de l'année universitaire 2010-2011, année décisive dans l'application des modalités de ladite déclaration de Bologne.

Alors que certains étudiants partagèrent l'opinion que l'enseignement du catalan pouvait, de fait, garantir sa survie dans la région, maintes furent les prises de position qui mettaient en évidence que l'école seule ne suffirait pas à consolider la situation délicate d'une langue minoritaire dont la transmission familiale avait pratiquement cessé de se perpétuer à la sortie de la première guerre mondiale.

Un espoir pour ceux conscients de la précarité de l'état actuel de la langue, réside en partie dans la politique européenne qui promeut le plurilinguisme tout en faisant un contrepoids à celle bien plus restrictive en vigueur en France. Les personnes les plus engagées dans le monde catalan, se caractérisaient, en outre, par un certain espoir en la dynamique des relations au sein des espaces économiques transfrontalières. Quelques-uns tendirent plutôt à réclamer une Catalogne unie et indépendante, vue comme seule issue permettant à la fois garder le patrimoine linguistique et maintenir rentable l'économie régionale.

Pour conclure, laissons la parole à l'écrivain franco-catalan Joan-Lluís Lluís et à M. S., titulaire du CAPES spécialité « catalan » :

L : Je le vois très sombre, je le vois très douloureux [le futur du catalan]. Le catalan ici est en train de disparaître, pour moi, c'est évident, il n'y a pas de transmission familiale de la langue ou très, très peu.

Il doit y avoir vingt, trente, cinquante familles dans lesquelles le catalan est transmis de père en fils. Autour de cent, mais bon ça ne change rien. Donc une langue ne peut pas survivre comme ça. Voilà, je trouve ça très triste.

C'est l'État français qui l'a organisé, mais c'est les Catalans qui à un moment donné l'ont accepté. Donc, c'est la responsabilité collective et individuelle des gens. Les gens ont appris à vivre avec une sorte de gendarme linguistique dans la tête. Ça c'est fait brutalement, c'est l'école qui a fait ça à coup de baffes. Et après il y a plus besoin de baffes parce que les gens ils ont intégré ce concept : « On ne parle pas catalan » aux enfants.

Moi la seule chose que je vois que je pense qui pourrait changer quelque chose à la langue d'ici, c'est le futur politique de la Catalogne Sud. Il y a une corrélation étroite, je crois, entre l'image de la langue ici et la visibilité de la Catalogne Sud.

Sous Franco, la Catalogne n'existait pas, les gens d'ici, c'était l'Espagne. Le catalan était interdit. Et le catalan ici était considéré comme une langue sans aucun intérêt, à part deux, trois personnes comme ça. Avec l'accession de l'autonomie, la visibilité de la langue officielle, la richesse de la Catalogne, qui peut commencer à se montrer en tant que Catalogne avec les Jeux Olympiques, avec la politique catalane autonome qui existe, qui est catalane, qui montre une visibilité d'une chose qui existe vraiment. Le catalan ici commence à prendre du prestige. Il y a un effet mécanique. Mais c'est pas suffisant.

Et moi, je crois que la seule chose qui pourrait sauver le catalan ici, c'est l'indépendance de la Catalogne. Mais, c'est une condition nécessaire. Peut être pas suffisante, mais nécessaire.

(Entretien Joan Lluís Lluís, 33 :50)

I : Comment tu vois le futur du catalan ?

M : (Rires) Non, je suis pas négative, hein. Je pense qu'au niveau des institutions, il n'y a pas forcément un intérêt pour que ça...

Enfin, au niveau de l'enseignement pour des raisons en général, économiques, je pense que ça va pas se développer forcément. Tel que l'enseignement se développe en ce moment. Mais en général, je pense qu'on ne peut qu'améliorer la situation du catalan. Enfin, je veux dire, ça peut pas être pire que ce que c'est maintenant !

Il y a eu une coupure énorme de l'usage... Le catalan n'est plus la langue habituelle ici. C'est une réalité – même si on peut s'exprimer en catalan dans beaucoup d'endroits, mais ce n'est plus la langue dominante, on va dire. Mais à partir de ce moment-là, il y a énormément de travail à faire et la situation, moi, je pense que la situation ne reviendra jamais la même.

Mais il y a énormément de travail à faire sur les gens qui connaissent déjà le catalan. Et ça, c'est un travail qui est pas dans l'école, qui est en dehors, qui est dans les associations, dans les activités culturelles etcétera.

Et il y a un travail aussi pour valoriser la langue. Je pense que là aussi il y a un rôle primordial dans les relations qui s'établissent avec la Catalogne du sud. Je veux dire, on n'a pas du tout la même situation que d'autres langues de l'État français que peuvent être le breton ou le corse. Nous, on a une référentialité au sud, la possibilité d'avoir des livres, énormément de pages web en catalan – et ça c'est un avant qui peut nous aider énormément.

Ca peut nous aider, mais ça va pas sauver la langue. Je veux dire que la langue doit s'utiliser ici. Ça dépend que des gens d'ici. Ça dépend que des gens d'ici.

(Entretien M. S., 34 :40)

8.2. Résumé en allemand

Im Verlauf dieser Diplomarbeit nutzte ich die Gelegenheit, mich intensiv mit den Katalanisch Studien am *Institut Franco-Catalan Transfrontalier* (IFCT) in Perpignan sowie des Katalanischen als Unterrichtsgegenstand in Primär- und Sekundarschulen des Départements Pyrénées-Orientales in der Region Languedoc-Roussillon, vor allem aber in der Stadt Perpignan, aus der Warte der dortigen Katalanischstudenten und –dozenten auseinander zu setzen.

In Vorbereitung auf eine synchrone Fallstudie und qualitative Feldforschung vor Ort, beschäftigte ich mich zunächst eingehend mit der historischen Entwicklung der Region, die erst im Jahre 1659 mit der Unterzeichnung des sogenannten Pyrenäenfriedens von Spanien an Frankreich übergegangen war. Sowohl der rege Handel an dem neu geschaffenen Grenzgebiet zwischen dem *Principat* von Barcelona und den annektierten *Comarques*, als auch die Fortführung der gemeinsamen Bräuche und Traditionen, die von der Sprache bis hin zu Kleidungsgewohnheiten reichten, sowie nicht zuletzt die familiären Verbindungen zwischen Süd und Nord, führten dazu, dass noch bis ins 18. Jahrhundert die Lebensrealität eines Gutteils der Bevölkerung dieses südwestlichsten Teils Frankreichs weiterhin von der katalanischen Kultur und Sprache geprägt war. Im 19. Jahrhundert erfuhr diese abermals einen Aufschwung und setzte sich schließlich in einer identitären Selbstwahrnehmung der Bevölkerung, zwischen dem regional Katalanischen und national Französischen, ab.

Laut den Soziolinguisten Bernardó und Kremnitz vollzog sich die „Franzisierung“ der nordkatalanischen Bevölkerung in drei Phasen: In einer ersten „horizontalen und selektiven“ Periode füllte die aus dem *Principat* zugewanderte anti-kastillische Oberschicht die Leerstelle der französischen Oberschicht der *Noblesse, Bourgeoisie* und des *Clergé*, welche ins *Principat* emigriert war. Die neu zugewanderte Bevölkerung assimilierte sich sprachlich, um ihrer neuen Vermittlerrolle gerecht zu werden und sich zeitgleich eine Machtposition zu sichern. In der zweiten „absteigenden und spontanen“ Phase franzisierten sich breite Teile der Mittelschicht vor allem in der damals noch einzigen Agglomeration Perpignan, die ihrer Nachkommenschaft gesellschaftlich-sozialen Aufstieg und Erfolg sichern wollte. Der Abschluss der Franzisierung wird erst nach dem ersten Weltkrieg verortet, an dessen Ausgang nur noch vereinzelt Familien die autochthone Sprache und Kultur an die nächste Generation weitergab. Somit bestand die Nachkriegsgeneration nach dem zweiten Weltkrieg bereits größtenteils aus französischen MuttersprachlerInnen.

Laut dem franko-katalanischen Schriftsteller Joan-Lluís Lluís dürfte es heute schätzungsweise noch an die Hundert Familien geben, in denen die *Transmission Linguistique Intergénérationnelle* fortgeführt wird. In jedem Fall sei dies zu gering, um auf lange Sicht hin dem heute auf den Rang einer romanischen Regional- und Minderheitensprache zurückgedrängten Katalanisch das Überleben auf französischem Staatsgebiet zu sichern.

Dennoch kann die nordkatalanische Variante als überdachte Sprache von der Vitalität, dem Prestige und Status des Zentralkatalanischen im benachbarten Spanien profitieren. Nicht zuletzt berufen sich immer mehr öffentliche, wirtschaftstreibende und tourismusfördernde Instanzen auf die wirtschaftliche, linguistische sowie kulturelle Nähe zu dem sich nach dem Ende der Franco-Diktatur ökonomisch gestärktem Südkatalonien. Pro-katalanische Stimmen werden heute vor allem laut, wenn es um gute Geschäftsbeziehungen, sowie den Tourismus geht. Anzumerken ist zudem, dass das kulturelle, soziale Leben im Roussillon nach wie vor durchwegs nordkatalanische Eigenständigkeit besitzt und als solche in der gesamten Region wahrgenommen sowie von weiten Teilen der Bevölkerung bis heute als wesentlicher Bestandteil des alltäglichen Lebens sowie der regionalen Identität angesehen wird.

Auch vollzog sich im Laufe des 20. Jahrhunderts ein Wandel hin zur Bewusstmachung und –werdung des Verlusts eines immer noch lebendigen kulturellen und linguistischen

Erbes, das zwar laut französischer Verfassung ausschließlich als solches anerkannt wird, bei der dritten, vierten Nachkriegsgeneration jedoch zu einem Phänomen des Sich-wieder-Aneignens, der willentlichen *Récupération de langue*, geführt hat.

In insgesamt 25 Interviews war es mir möglich nicht nur biographische Einzelheiten zu den größtenteils Katalanisch-Lehramt StudentInnen zu sammeln, sondern mich auch intensiv mit ihrer identitären Selbstwahrnehmung, ihrem Sprachverhalten und -bewusstsein zu befassen. Schließlich bot sich mir auch die Gelegenheit anhand der Äußerungen und Erläuterungen meiner InterviewpartnerInnen, auf die zukünftige Situation der Sprache Katalanisch im Unterrichtswesen sowie generell in der Region zu schließen.

Obwohl der Schwerpunkt der Fragestellung auf dem Bildungssektor lag, ging aus Interviews mit Höhersemestrigen Lehramt StudentInnen bzw. bereits unterrichtenden LehrerInnen klar hervor, dass die „Schule“ allein nicht befähigt ist, die Katalanische Sprache und ihre Weitergabe in Nordspanien langfristig zu sichern. Ohne ein sprachlich normalisiertes soziales Umfeld sowie einen drastischen Wechsel in der Sprach(en)politik Frankreichs bleibt die Zukunft für die Sprache recht ungewiss. Mancherlei Hoffnung – für Einige der einziger Ausweg – erweckt die europäische, plurilinguale Haltung, sowie Förderung wirtschaftsbasierter Zusammenschlüsse der grenznahen Region, welche in manchen europäischen Gebieten aus ihrer regionalen Eigendynamik und Selbstständigkeit heraus immer wieder dem Drang nach Autonomie folgen; dies aus ökonomischer, politischer, wie linguistischer Sicht. Ohne Aussicht auf die Formierung einer starken politischen Lobby ist dies jedoch für diesen südwestlichen, katalanophonen Teil Frankreichs nicht zu erwarten.

Abschließend ist zu sagen, dass die Hoffnung auf eine bessere Zukunft für die Katalanische Sprache nicht zuletzt in der Verantwortung der Bevölkerung selbst liegt. Erfreulicherweise stieß ich im Zuge meiner Recherchen auf eine Gruppe junger dynamischer, französischer KatalanInnen, die aktiv an zahlreichen kulturellen Veranstaltungen sowie im Erziehungsbereich als engagierte Katalanisch Lehrende tätig sind. Stellt sich die Frage, ob die Bewusstwerdung über den langsamen aber sichtlichen Verlust des kulturellen und linguistischen Erbes der Region auf Seiten der dritten Nachkriegsgeneration, sowie jener der öffentlicher Instanzen, einen positiven Wandel für eine sicherere Zukunft der katalanischen Sprache und Kultur wird herbeiführen können.

Questionnaire d'entretien

1) Profil des personnes enquêtées

- D'où es-tu originaire et d'où viennent tes parents / grands-parents ?
- Comment as-tu appris le catalan (en famille : avec tes parents/grands-parents, à l'école, à l'Université...) et comment estimes-tu tes connaissances de la langue catalane ?
- Quel est / a été ton parcours universitaire ? As-tu fait des études de catalan ? Lesquels ? (licence / master / CAPES)
- Quelles sont / étaient tes motivations pour cela ?
- Dans quelles situations ou contextes (publique, privé) emploies-tu le catalan ?
- Où vois-tu ton futur professionnel ? / Dans quel domaine travailles-tu depuis la fin de tes études ?

2) Estimations personnelles sur la situation actuelle du catalan en France

- Comment estimes-tu les connaissances du catalan à Perpignan ? Qui l'utilise, quand et pourquoi, dans quels buts, avec qui ?
- Est-ce que tu participes à des activités culturelles liées à la promotion du catalan ?
- Quels organismes ou organisations favorisent des activités autour de la langue et de la culture catalane ?

3) L'importance de l'enseignement du catalan

- Est-ce que tu es favorable à une éducation bilingue française-catalane dans les écoles primaires et secondaires perpignanaises et dans le département ? Pourquoi ? Pourquoi pas ?
- As-tu entendu parler de la suppression du DEUC ou CAPES catalan à l'Université de Perpignan et des changements structurels au sein de l'*Institut Franco-Catalan Transfrontalier* (IFCT) ainsi que de l'incorporation des Instituts de Formation de Maîtres (IUFM) dans les universités ?
- Comment cela a été perçu par les personnes concernées (étudiants, professeurs, collègues...) ?
- Qu'est-ce que tu penses personnellement de ces changements ?
- Comment vois-tu le futur du catalan à Perpignan et dans le département des Pyrénées-Orientales ?

Bibliographie

Ayats, Alain. *La défense des Pyrénées catalanes françaises (1659-1681) – Frontière politique et frontières militaires*. Thèse de doctorat nouveau régime. Camps et Heusch : Montpellier, 1997.

Baylac-Ferrer, Alà. *Societat, llengua i ensenyament del català a Catalunya Nord, Vol. 1*. Thèse de doctorat, Université de Perpignan : 2009.

Becat i Rajaut, Joan. *La situació del català a França, Aspectes jurídics i docents i estudis sobre la matèria*. Institut d'Estudis Catalans : Barcelona, 2000.

Becat i Rajaut Joan. « Langues et cultures régionales : le séminaire de Montauban (19-20 octobre 1981), circonstances, déroulement, documents ». Dans : *RECERC / Dossier*. Université de Perpignan Via Domitia : Perpignan, 2008.

Becat i Rajaut, Joan. « Perspectives de la normalització lingüística a Catalunya Nord i de la difusió del català a l'Estat francès ». Dans : *Jornades de la secció filològica de l'Institut d'Estudis Catalans de Perpinyà, 20 i 24 de maig de 1994*. Institut d'Estudis Catalans : Barcelona, 1995, 17-36.

Bernardó, Domènec. « Appareil éducatif et langue autochtone : le cas du catalan ». Dans : *Langue française. Nr. 25*, 1975, 37-61.

Bernardó, Domènec/Kremnitz, Georg. « Français-catalan ». Dans : *Kontaktlinguistik. Contact Linguistics. Linguistique de contact. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung, 2. Halbband, 1195-1201*. Goebel, Hans/Nelde, H. Peter/Starý, Zdeněk/Wölck, Wolfgang [Éds.], Berlin : Walter de Gruyter, 1997.

Blanchet, Philippe/Breton, Roland/Schiffman, Harold [Éds.]. *Les langues régionales de France : un état des lieux à la veille du XXIe siècle*. Peeters : Leuven, 1999.

Bonet, Luc. « Les sections bilingues français - langue régionale et le cadre européen : nouvelles perspectives didactiques ». Dans : *Tréma* 28, 2007.
<http://trema.revues.org/435>

Brunet, Michel. *Le Roussillon à la veille de la Révolution Française*. Llibres del Trabucaire : Perpignan, 1989.

Checa, Oscar Jané. « Aspectes de la relació identitària de Catalunya amb França a l'època de LluísXIV ». Dans : *Manuscrits. Revista d'Història Moderna*, Nr. 19, 2001, 103-136.

Cichon, Peter. « Sprachbewußtsein und Sprachhandeln : Romands im Umgang mit Deutschschweizern ». Dans : *Wiener romanistische Arbeiten*; Bd. 18, Wien : Braumüller, 1998.

Cichon, Peter. *Spracherziehung in der Diglossiesituation: Zum Sprachbewußtsein von Okzitanischlehrern*. Dissertation an der Universität Wien, Wien: VWGÖ, 1988.

Cropley, Arthur. *Qualitative Forschungsmethode: Eine praxisnahe Einführung*. Eschborn : Klotz, 2002.

Czernilofsky, Barbara. *Regionale Sprachenpolitik in Europa, Südtirol und Languedoc-Roussillon : zwei Eckpunkte?*. Edition Praesens : Wien, 2000.

Desplat, Christian. « Henri IV et les traités de « paréages » pyrénéens : un exemple de compromis politique entre le centre et la périphérie ». Dans : *Annales du Midi*, tome 114, Nr. 240, 2002.

Ferhat, Ismaïl. « Quelle formation pour quels enseignants? Regards historiques sur la réforme de la « mastérisation ». » Dans : *La Vie des idées*, 2009.
<http://www.laviedesidees.fr/Quelle-formation-pour-quels.html>

Flick, Uwe, von Kardorff, Ernst, Steinke, Ines [Éd.]. *Qualitative Forschung, ein Handbuch*. 4. Auflage. rowohlt's enzyklopädie, Rowohlt Taschenbuch Verlag : Reinbek bei Hamburg, 2005.

Gardin, Bernard. « Loi Deixonne et langues régionales : représentation de la nature et de la fonction de leur enseignement ». Dans : *Langue française*, Nr. 25. Larousse : 1975. 29-36.

Kremnitz, Georg. « Demokratische Alternativen der Gegenwart: Spanien/Frankreich ». Dans : *Sprachenpolitik in der Romania: Zur Geschichte sprachpolitischen Denkens und Handelns von der französischen Revolution bis zur Gegenwart*. Berlin : Walter de Gruyter, 1993. 426-456.

Kremnitz, Georg. « Diglossie/Polyglossie ». Dans : *Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Ammon, Ulrich [Éd.]. Berlin : Walter de Gruyter, 1988.

Kremnitz, Georg [Éd.]. *Sprachen im Konflikt, Theorie und Praxis der katalanischen Soziolinguisten, eine Textauswahl*. Gunter Narr Verlag : Tübingen, 1979.

Marcet, Alícia. *Le rattachement du Roussillon à la France*. Perpignan : Trabucaire, 1995.

Sanchiz, Mary ; Bonet, Luc. « L'enseignement du catalan en tant que langue régionale en France – État des lieux 2009 ». Dans : *Tréma* 31, 2009
<http://trema.revues.org/956>

Sagnes, Jean [Éd.]. *Nouvelle histoire du Roussillon*. Perpignan : Trabucaire, 1999.

Sala, Ramon. « Perduració de l'ensenyament del català a la Catalunya del Nord al segle XVIII ». Dans : *Jornades de la secció filològica de l'Institut d'Estudis Catalans de Perpinyà, 20 i 24 de maig de 1994*. Institut d'Estudis Catalans : Barcelona, 1995.

Sanabre, Josep. *La resistència del Rosselló a incorporar-se a França*. Llibres del Trabucaire : Perpignan, 1985.

Willwer, Jochen. « Die Europäische Charta der Regional- und Minderheitensprachen in der Sprachpolitik Frankreichs und der Schweiz. » Dans : *Romanische Sprachen und ihre Didaktik, Bd.3.*, Frings, Michael/Klump, Andre [Éds.]. ibidem-Verlag : Stuttgart, 2006.

Curriculum Vitae

Marlene Höfferer, BA

Geburtsdatum: 13.08.1982

Ausbildung

| | |
|-------------|--|
| 2003 – 2012 | Diplomstudium Französisch, Romanistik Wien |
| 2010 – 2012 | Bachelorstudium Spanisch, Romanistik Wien |
| 05/2011 | Forschungsaufenthalt in Perpignan, Frankreich |
| 2007 – 2008 | Erasmusaufenthalt in Nizza, Frankreich |
| 2003 – 2005 | Kunstgeschichtestudium, Wien |
| 2001 – 2003 | Didactica – Kolleg für Wirtschaft und Sprachen, Graz |
| 2001 | Matura (guter Erfolg) im Bundesoberstufenrealgymnasium, Klagenfurt |

Berufserfahrung

| | |
|-------------------|---|
| 10/2012 – 05/2013 | Sprachassistentin an der <i>Escuela Oficial de Idiomas</i> in Bilbao, Spanien |
| 06-07/2011+2012 | DaF-Trainerin im erlebnispädagogischen DaF-Sommercamp von „Learning Events“, Villach und Wien |
| 10/2011 – 05/2012 | Sprachassistentin an zwei spanischen Sekundarschulen, in Gijón, Spanien |
| 03/2009 – 09/2011 | DaF-, Französisch- und Spanischtrainerin; Mitarbeit im Sekretariat bei „Dialog Sprachen“, Wien |
| 07/2010 – 07/2011 | DaF-Trainerin sowie Sekretariatsassistentin des Sommercamps 2010 bei „Actilingua“, Wien |
| 08/2009 – 05/2010 | Französischsprachiger Call Operator bei „Mass Response“, Wien |
| 07/2008 – 09/2008 | Rezeptionistin im Hotel Brice*** in Nizza, Frankreich |
| 05/2007 – 07/2007 | Übersetzungstätigkeit für die Online-Zeitschrift „Laspalmas24.com“, Klagenfurt |
| 02/2006 – 06/2006 | Sprach- und Kulturassistentin in der Vendée, Frankreich |

| | |
|-------------------|--|
| 10/2003 – 11/2006 | Assistentin im Atelier Simma (Projekt und Printdesign), Wien |
| 07/2005 – 08/2005 | Au-pair in Le Lavandou, Frankreich |
| 07/2004 | Teilnahme an einem Workcamp von <i>Service Civil International</i> in Torelló, Spanien |

Sprachkenntnisse

| | |
|--------------------------|---------------|
| Deutsch | Muttersprache |
| Französisch | Niveau C2 |
| Spanisch | Niveau C2 |
| Englisch | Niveau C1 |
| Katalanisch, Italienisch | Niveau A1 |