

# **L'occitan et le catalan dans le cadre européen**

Séminaire académique DAFPEN, Montpellier 7 mars 2007, CRDP

## **Le plurilinguisme dans les apprentissages**

Luc BONET  
IUFM de l'Académie de Montpellier, site de Perpignan & Lycée Aristide Maillol de  
Perpignan

### **1. La mauvaise réputation de la traduction**

L'intervention de savoirs linguistiques exogènes dans le cadre de l'enseignement-apprentissage d'une langue seconde évoque d'emblée, par un raccourci fâcheux, la question exclusive de la pratique de la traduction en classe de langue, c'est à dire aux yeux de la plupart des raison d'éveiller des soupçons d'incompétence, à tout le moins, d'archaïsme, à l'encontre de tout enseignant-traducteur. En effet, la présence en cours de langue seconde d'une autre langue, de la langue première en particulier, rappelle à coup sûr la méthode d'enseignement traditionnelle de grammaire-traduction combattue dès le début du XXe siècle par la méthode directe qui, comme la méthode active depuis les années 1920, la méthode audiovisuelle dès les années 60 et l'approche communicative des années 1980-1990, a proscrit tout recours à la langue première, perçu en fait comme un détour néfaste dont la version et la grammaire explicite étaient les symboles.

Cet ostracisme envers la langue première surtout (le français), mais aussi à l'encontre des acquis linguistiques exogènes des apprenants est encore parfois présent chez les certifiés de langue régionale, tout comme chez leurs collègues de langues étrangères ; les enseignants de français faisant de même vis à vis des langues régionales et des langues étrangères connues de leurs élèves. Pour les professeurs de langues régionales du second degré, ce dogme hérité de la méthode directe (ou méthode faussement qualifiée de "maternelle") a servi justement de méthodologie d'autant plus qu'il a été rapproché des bénéfiques (considérés plutôt du point de vue de la production linguistique que de de la cognition) produits par l'immersion totale précoce, c'est à dire chez les tous jeunes enfants, perçue comme l'archétype de l'exclusion de la langue première.

### **2. La compétence plurilingue du cadre européen**

Heureusement, le Cadre Européen Commun de Référence vient aujourd'hui légitimer la conception plurilingue de l'enseignement-apprentissage des langues secondes ; il faut espérer que cette dynamique concerne aussi un jour la didactique des langues

premières. Le CECR publié par le Conseil de l'Europe en 2001 donne un cadre transnational à l'enseignement-apprentissage et à l'évaluation des langues secondes et s'applique, en France depuis 2004, à tous les nouveaux programmes de langues vivantes. La perspective didactique du CECR est dite « actionnelle », l'apprenant de langues devient un acteur social ayant à accomplir des tâches ; la compétence visée est explicitement plurilingue et pluriculturelle. Il s'agit donc de « *communiquer langagièrement et d'interagir culturellement en tant qu'acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures ; il n'y a pas superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser* » (CECR, page 129).

Francis GOULLIER, IGEN, représentant français auprès de la Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe, en déduit que l'on « *ouvre des perspectives nouvelles pour fonder la discipline "langues vivantes" au delà de la spécialité dans telle ou telle langue* » car jusqu'à présent, sauf exception, les apprenants « *doivent gérer seuls cette construction, sur la base d'hypothèses et d'expériences plus ou moins heureuses, sans l'aide de leurs professeurs* ». C'est à dire qu'aujourd'hui, tout enseignement-apprentissage de langue devrait être mené de telle façon qu'il facilite l'apprentissage des autres langues ; en retour, l'exploitation des interactions entre langues devrait faciliter l'apprentissage particulier de chaque langue. Le temps de la suspicion vis à vis des savoirs linguistiques exogènes est donc révolu. Il faut cependant préciser que le recours aux autres langues concerne les phases constitutives des séquences d'enseignement de langue 2, consacrées aux savoirs, et non pas les phases régulatrices qui portent sur la gestion de la classe, lors desquelles la langue cible a la priorité. En revanche, on doit accepter les alternances linguistiques entre la langue 1 et la langue 2 lors de toutes les phases des séquences d'enseignement de disciplines non linguistiques (DNL) en classe bilingue ; il s'agit d'une autre problématique.

Les langues régionales, dans ce nouveau cadre européen, doivent tirer parti de leur introduction récente dans les enseignements du second degré et donc, libres de toute longue tradition didactique pesante, jouer un rôle de moteur dans l'adoption novatrice de la compétence plurilingue promue par le CECR. Rappelons également que les langues régionales sont les seules à bénéficier de leur participation à un enseignement bilingue organisé de la maternelle à la terminale, qui les place de fait à l'avant-garde d'une didactique de la compétence plurilingue, la compétence bilingue n'étant qu'un cas particulier de la compétence plurilingue. Si les DNL sont perçues comme les supports privilégiés de la construction de la compétence bilingue, les disciplines linguistiques (la langue régionale, le français, les langues étrangères et le cas échéant les langues anciennes) doivent être les vecteurs du développement de la compétence plurilingue, qui plus est en classe bilingue.

### **3. La compétence plurilingue dans les programmes du collège – palier 1**

Quel est donc l'écho de la compétence plurilingue, promue par le CECR, dans les programmes de langues vivantes de sixième et cinquième, les seuls permettant, à l'heure actuelle, une lecture commune aux langues étrangères et aux langues régionales ?

Dans le préambule commun aux programmes des collèges, palier1, la dimension plurilingue n'est considérée qu'en relation avec la langue française : « *La réflexion sur les langues étrangères induit un retour sur le français et une prise de possession plus consciente des outils langagiers* ». Dans le paragraphe consacré à l'écrit, on lit : « *Les acquisitions du cours de français sont mises à profit, notamment en ce qui concerne le domaine de l'énonciation, pour aider les élèves à construire des stratégies de lecture des textes* ». Aucune allusion n'est donc faite ni à l'exploitation des interactions entre les deux langues vivantes présentes dès le palier 1 du collège, en sections bi-langues (pour les langues étrangères) ou en sections bilingues (pour les langues régionales), ni à une éventuelle attention portée aux autres langues pratiquées par les élèves hors du cadre scolaire (langues de l'immigration par exemple).

Pour les langues étrangères les plus enseignées, les références à la compétence plurilingue dans les programmes sont inversement proportionnelles au degré de diffusion de la langue concernée dans le système éducatif. Ainsi, le programme d'**anglais** s'inscrit uniquement dans la prévention des interférences phonologiques avec le français : « *Contrairement aux idées reçues, l'anglais n'est pas une langue facile pour les francophones* ». Dans le programme d'**espagnol**, « *on favorise les rapprochements [grammaticaux] avec le français dont les points communs [...] comme les différences, éclairent de façon pertinente la "logique" des deux langues* ». L'enseignement du **portugais** en revanche dépasse le cadre strict des interférences et interactions avec le français et s'inscrit dans la compétence linguistique complexe promue par le CECR et « *contribue à la mise en place d'une conscience linguistique en relation avec l'apprentissage d'autres langues.* » Plus évasif, le programme d'**italien** incite à « *la recherche de points d'ancrage et de contacts [avec] les autres disciplines* », tandis que le programme d'**allemand** ne se réfère qu'à « *l'émergence d'une conscience européenne* ». Parmi les langues étrangères, la plupart des langues romanes, la proximité avec le français aidant, sont donc les mieux disposées quant à la mise en oeuvre de la compétence plurilingue ; il faut souligner la notion avancée de conscience linguistique dans le programme de portugais qui n'est sûrement pas étrangère à l'acceptation des variantes internes (brésiliennes) dans les formulations de la compétence langagière.

Parmi les langues régionales, les langues romanes sont aussi les plus enclines au travail de la compétence plurilingue. Alors, le programme du **basque** ne se réfère qu'à « *sa situation géographique [...] au centre d'une communauté multiculturelle (français, espagnol, basque) ce qui contribue à la formation et à l'ouverture de l'individu et du citoyen européen de demain* ». Dans la même situation d'isolement linguistique, le **breton** qui cependant « *entretient avec la langue nationale des rapports sociolinguistiques*

*anciens* » insiste sur la prévention contre les interférences phonologiques : « *l'apprenant [...] évitera de plaquer sur le breton des habitudes et des schémas articulatoires propres au français ou à toute autre langue* ». En revanche, l'enseignement du **corse** « *participe, aux côtés de celui du français, à la consolidation d'une compétence langagière globale. Il permet une meilleure approche des réalités corses, et ouvre à une dimension romane et méditerranéenne.* » De même, l'enseignement de l'**occitan-langue d'oc** s'appuie « *avec discernement sur les réalisations du français régional, de manière à faire prendre conscience des interactions entre les deux systèmes linguistiques de l'occitan et du français. On pourra également mettre en oeuvre avec profit diverses approches comparatives [...] avec d'autres langues romanes, notamment dans le cadre de "parcours romans"* ». Dans la même direction, « *l'enseignement-apprentissage de la **langue et de la culture catalanes**, d'abord aux côtés du français mais aussi des langues étrangères, par le travail sur la propre altérité linguistique de proximité, contribue à la mise en place chez l'élève d'une conscience métalinguistique [...]. Par ce décloisonnement des sources d'apprentissage, l'élève se trouve encouragé à mettre en réseau différents savoirs et parvient à une meilleure conceptualisation grammaticale. [...] L'enrichissement du lexique se travaille en coordination avec les professeurs de français et de langues étrangères autour d'une sensibilisation aux problèmes de la traduction* ».

Les langues régionales pourraient devenir donc le fer de lance, dans le système éducatif français, de la mise en oeuvre de la compétence plurilingue et pluriculturelle du CECR, dans une dynamique globale de régénération de la didactique des langues impulsée il y a plus de 30 ans par le "Français Langue Etrangère" (FLE).

#### **4. La didactique des langues régionales vers la compétence plurilingue**

Les premières classes bilingues français-langue régionale à l'école publique ont 25 ans dans le premier degré (basque) et une douzaine d'années dans le second degré (breton et catalan), une expérience suffisante pour favoriser maintenant la mise en place d'une didactique du bi-plurilinguisme dont les fondements théoriques sont la réflexion métalinguistique en classe de langue (première, seconde et autre) et l'intégration (ou décloisonnement) linguistique et disciplinaire en classe de DNL. Danièle MOORE, dans son ouvrage *Plurilinguismes et école*, écrit à propos de la réflexion métalinguistique : « [...] *la réflexion et l'analyse consciente, par exemple du fonctionnement comparé de différentes langues, vont favoriser la distanciation par rapport aux langues, pour mieux se les approprier* ». Elle reprend également la notion explicite de "détour par d'autres langues". D'autre part, il y a intégration linguistique et disciplinaire lorsque la construction d'un même concept de DNL est renforcée par le deuxième référent codique et symbolique qu'est l'une ou l'autre langue.

De plus, les langues régionales ont une double altérité consubstantielle, d'abord par les variantes (dialectales) internes qu'elles intègrent généralement à la norme, et ensuite par

leur statut de langue minoritaire qui engendre le bilinguisme des ses locuteurs (dans le meilleur des cas). Tout cela devrait prédisposer les enseignants des langues régionales à exploiter positivement (lorsque la diglossie ou les préjugés pédagogiques ne s'en mêlent pas) le contact entre les différents codes linguistiques dont dispose l'élève. Ce pluralisme linguistique était déjà le fait, à la fin du XIXe et au début du XXe siècles, des instituteurs régionalistes de la IIIe République qui proposaient que l'on s'appuie sur les langues régionales romanes pour aller vers le français ; c'était par exemple la cas de LUCCIARDI pour le corse ; de PERBOSC, entre autres, pour l'occitan et de PASTRE pour le catalan. Tous ont échoué, on le sait, pour des raisons politiques et sûrement aussi sociolinguistiques. Cependant, Louis PASTRE, occitan de naissance (Clermont-l'Hérault 1863 – Perpignan 1927) a été le seul capable, à notre connaissance, de mettre au point et de faire éditer, en 1911 à Perpignan, une méthode de 118 pages : *Le français enseigné par les exercices de traduction de textes catalans aux enfants de 9 à 15 ans*. Ce manuel basé précisément sur « la méthode comparative », respectueux des normes orthographiques de l'*Institut d'Estudis Catalans* de Barcelone, l'académie de la langue catalane, « s'adresse aux jeunes Roussillonnais sachant parler français, [il a] a pour but de leur rappeler la langue maternelle, non seulement pour leur montrer tout le bénéfice qu'ils peuvent en retirer pour la connaissance plus approfondie de notre chère langue française, mais encore pour leur enseigner les règles de cette langue catalane qu'ils ne parlent pas toujours correctement ; de sorte qu'il y aura double profit pour eux ». Voici donc les prémisses pratiques de l'intégration (ou décloisonnement) linguistique pour l'acquisition d'une compétence plurilingue recommandée, un siècle plus tard, par le CECR... Pour le professorat d'aujourd'hui, encore, l'objectif de compétence bi-plurilingue des apprenants implique l'étude comparative préalable, au minimum, des deux principales langues en présence.

### Références bibliographiques :

- BONET, L. (2007a), « Quels outils pour l'intégration linguistique et disciplinaire ? », in *Le matériel pédagogique dans le premier degré en occitan et en catalan, séminaire national DGESCO-IGEN des 19 et 20 octobre 2006*, CIRDOC, Béziers, (à paraître).
- BONET, L. (2007b), « Louis PASTRE : précurseur de l'enseignement intégré du catalan et du français, à l'école publique », in H. LIEUTARD & M.-J. VERNY (éds.), *L'école française et les langues régionales, actes du colloque CIRDOC des 13 et 14 octobre 2006*, Publications de l'Université Paul Valéry, collection du CEO "Lo Gat Negre", Montpellier.
- GOULLIER, F. (2005), *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*, Paris, Didier, p. 105.
- MALLART NAVARRA, J. (2006), *Multilingüisme & educació (Textos docents ; 318)*, Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona, p 102.
- MOORE, D. (2006), *Plurilinguismes et école*, collection LAL (Langues et Apprentissage des Langues), Didier, Paris, p. 228.
-

## Annexe

### Comparaison plurilingue de la valeur (aspect) du passé simple et du passé composé dans la langue orale

anglais	français	occitan	catalan	espagnol
Simple past <i>He worked</i>	(Passé-simple) <i>(Il travailla)</i> <i>((vous travaillâtes))</i>	Preterit <i>Trabalhèt</i>	<b>Passat simple</b> <i>Preterit perfet simple / sintètic</i> <b>Treballà</b>	Pretérito indefinido <i>Trabajó</i>
	Passé-composé <i>Il a travaillé</i>	Passat compausat <i>A trabalhat</i>	<b>Passat perifràstic</b> <i>Preterit perfet perifràstic</i> <b>Va treballar</b>	
Present perfect <i>He has worked</i>		Passat compausat <i>A trabalhat</i>	<b>Perfet</b> <i>Preterit indefinit</i> <b>Ha treballat</b>	Pretérito perfecto <i>Ha trabajado</i>

LB

GOULLIER (2005).

BO n°6 hors série du 25 août 2005.

[http://eduscol.education.fr/D0082/consult\\_langues\\_regionales.htm?rub=102](http://eduscol.education.fr/D0082/consult_langues_regionales.htm?rub=102)

MOORE (2006).

BONET (2007a).

BONET (2007b).

