

Oral et écrit en langues

L'occitan en classe : histoire d'une politique scolaire, conceptions didactiques et pistes pédagogiques.

Pierre Escudé
Maître de conférences en occitan & didactique des langues romanes
IUFM Midi-Pyrénées
pierre.escudé@toulouse.iufm.fr

Parler de l'usage scolaire des langues en France impose bien souvent un retour sur les comportements curriculaires. Selon les termes du récent rapport Thélot, « la France s'est longtemps pensée comme le pays de l'universel » ; ceci est particulièrement vrai pour sa langue. A l'intérieur de l'enceinte sacrée de l'Etat-Nation, les langues endogènes comme l'occitan ont été traitées de « patois » ; les langues exogènes, elles, sont toujours « étrangères ». Nous aborderons donc en premier le rivage d'une courte historiographie de politique scolaire. Celle-ci nous permettra d'observer les deux faces de réception didactique de l'emploi de la langue (française, « régionale » ou « étrangère ») dans notre système éducatif. Nous pourrions alors tenter de définir quelques pistes de réflexion pédagogique sur la place de l'oral et de l'écrit dans l'enseignement de l'occitan, comme la place de l'occitan - ici pris comme langue « régionale » générique – dans le concert de l'ensemble des disciplines enseignées.

1/ Une historiographie de la politique scolaire concernant les langues en France :

La vulgate de l'histoire de France fait de la Révolution le point de départ absolu et indépassable de tout comportement politique. On sait depuis bien longtemps que cela n'est vrai qu'en partie. Ainsi, le mouvement de rationalisation linguistique que l'on connaît en France, mené par l'abbé Grégoire sous l'épisode de la Terreur, suit-il le long cheminement idéologique de la monarchie absolutiste.

C'est d'ailleurs en 1788 qu'Henri Grégoire donne toute la signification à ce qui va être instauré en France comme « politique linguistique » pour des générations entières. Dans son *Essai sur la Régénération physique, morale et politique des Juifs* qu'il présente pour le prix du concours académique organisé par la Société royale des Sciences et des Arts de Metz en 1788, le peuple français, unifié par une langue sacralisée, apparaît comme le nouveau peuple élu. Avec sa même volonté d'anéantissement des patois, l'auteur reconnaît la fraternité d'élection du peuple juif dont il s'arroge *in fine* l'héritage. L'abbé Grégoire y affirme en effet la nécessité d'extirper « cette espèce d'argot, ce jargon tudesco-hébraïco-rabbinique (sic) dont se servent les Juifs allemands ». Ainsi faisant, il nationalise par l'unification de la langue – française, et non tudesque, c'est-à-dire allemande - et éclaire le Juif, en l'extirpant de la sphère de superstition rabbinique. Le transfert d'élection, du Juif au Français, passe par ces deux étapes initiatiques de laïcisation linguistique et d'élévation philosophique. Il pose, avec ferveur en France, le principe de l'unification nationale : une nation, une langue.

La « question de la langue », en France, fonde désormais l'Etat-Nation. Les autres langues sont de l'état du *moins* : le concept de *patois*, défini par le Dictionnaire de l'Académie Française un siècle plus tôt, concept intraduisible en d'autres langues, réalise la dévalorisation linguistique et culturelle de la langue et des locuteurs de toute autre parler sur le territoire national. Enfin, les autres langues sont *du dehors*, et en cela, soupçonnées irrémédiablement de complicité avec l'anti-France. Le discours du conventionnel et tarbais Barère est en cela d'une limpidité primitive :

l'alsacien est langue de l'ennemi allemand (terre des émigrés) ; le basque et catalan, vaguement espagnols, langues de l'Empire des Habsbourgs ; le breton, langue papiste. Seul résiste dans la diatribe le vaillant occitan : représentant un gros tiers du territoire français, par ailleurs peuplé de républicains, fondamentalement ancré dans l'histoire nationale, il reste malgré tout, selon le titre d'un bel article paru dans le Monde voilà peu, une sorte de « masque de fer » de la seule langue officielle que l'Etat permette à ses citoyens.

Cette conception, héritée de l'état politique centralisé précédent, et pourtant habillée d'une rhétorique révolutionnaire, reste fondatrice désormais. Un rapide état des lieux permettrait de dresser à grands traits les préjugés, souvent naïfs et peu éclairés, et parfois violents, du discours linguistique qui sera alors celui imposé à/par l'institution scolaire. Pour un Renan, pape du positivisme républicain, « Jamais un musulman qui sait le français ne sera un musulman dangereux. (...) Le fanatisme est impossible en français. (...) Ce ne sera jamais non plus une langue réactionnaire »¹. C'est ce que pensent, en creux et bosses, deux personnalités politiques représentant le fond de tarte de la *doxa* politique faisant figure de pensée éducative aujourd'hui en France. Récemment, Ségolène Royal, alors ministre des affaires sociales, prévoyait que « l'école de la République », comme elle avait pu le faire pour les enfants parlant *patois*, saurait sans aucun mal intégrer les enfants de l'immigration. Très récemment enfin, le rapport Bénisti, du nom de ce député du parti majoritaire à qui le Ministre de l'Intérieur a demandé un rapport sur les causes de la délinquance pouvait écrire que : « l'une des causes essentielles de la délinquance dans les banlieues, est que les jeunes parlent le *patois* de leur pays. » Le transfert de rhétorique auquel on assiste entre *patois* – langue régionale – et *patois* – langue d'immigration – est confondant : il assimile perversement par le même discours réducteur, niveleur et absolutiste, des populations que l'on estime sans langue, sans culture, donc sans propriété intrinsèque d'intégration au « modèle républicain ». En retour, cela signe pour la politique linguistique française, un aveu d'aveuglement formidable².

Celle-ci conduit à des comportements politiques niveleurs, renforcés par une actuelle volonté de « redressement économique » valant à réduire l'offre linguistique dans l'école de France. Pour ce faire, on commence à purger l'école des disciplines doublement inutiles de par leur état de « sous langues » (*patois*), et leur impossibilité de rendement sur la scène internationale³. Aussi, on connaît pour la rentrée prochaine, une série de décisions et de projets extrêmement préoccupants pour l'enseignement de l'occitan⁴.

Or, on voit qu'en France, le problème ne provient pas des « langues régionales » (c'est-à-dire des *patois* ou « sous-langues »), mais de la *conception* même de la Langue française. Une rapide chronologie permet de s'apercevoir d'un changement de cap à partir de 1950. Deux conflits nationalistes ont fait vaciller l'idée d'Etat/Nation et ont réouvert la réalité d'autres étages

¹ Ernest Renan, « Conférence faite à l'Alliance pour la propagation de la langue française », (1888), *Œuvres Complètes*, Paris, Calmann-Lévy, 1947-1961, tome II.

² Aveu donné en toute bonne conscience par le Garde des Sceaux, Dominique Perben, lors de la discussion parlementaire du 21 novembre 2002. A un groupe de députés (UDF - PS – PC et quelques UMP) débattant sur la place des « langues régionales », il oppose : « Je ne sais pas ce qu'est une langue régionale (*Quelques applaudissements sur les bancs du groupe UMP*). Je ne sais pas si cela regroupe le béarnais, le basque, l'arabe dialectal... / M. Jean-Pierre Balligand - L'arabe n'est pas une langue régionale ! / M. le Garde des Sceaux - Qu'en savez-vous, puisqu'il n'existe pas de définition ? »

³ L'occitan (« plus vaste langue régionale d'Europe », *dixit* Claude Hagège) est la seule « langue régionale » présente sur tant de régions françaises (9 académies), et reconnue officiellement par la Loi de pays européens (Espagne, où l'occitan est langue co-officielle avec le castillan et le catalan au Val d'Aran, et Italie).

⁴ a) le CAPES d'occitan langue-d'oc a été depuis 3 ans le plus réduit (- 82% !), il n'est pas assuré que ce concours soit organisé tous les ans ; b) les projets de maquettes du nouveau concours de Professeurs des Ecoles relèguent les LVR au rang d'épreuve facultative, seules les LVE ont accès à l'épreuve obligatoire ; c) le coefficient de l'épreuve facultative au bac reste fixé à 2 alors qu'il été relevé pour les autres options (allemand, langues anciennes) ; d) l'option facultative langue régionale n'est plus prise en compte au brevet des collèges ; e) des options et des heures sont massivement supprimées dans les lycées et les collèges.

politiques et sociaux : celui de « région », celui « d'Europe ». 1951 : la Loi Deixonne (du nom d'un député SFIO du Tarn) ouvre la possibilité à l'enseignement des « langues et cultures régionales » à l'école ; 1954 : première expérimentation en LVE à l'école (initiation en espagnol à Arles) ; 1965 : ouverture des CLIN (classes d'intégration pour les enfants de populations migrantes) ; 1981 : officialisation de l'usage de la langue des signes dans les établissements scolarisant des élèves sourds-muets ; 1982-1983 : circulaires Savary sur les LVR ; 1989 : loi d'Orientation (dite Jospin) donnant place à l'enseignement « à tout niveau » des LVR ; 1995 : circulaire Bayrou/Darcos permettant l'enseignement bilingue ; 2001 : circulaire Lang sur l'enseignement bilingue français/LVR.

Cette solide continuité républicaine, quoique longue désormais de plus d'un demi-siècle, n'empêche pas certains réflexes passésistes⁵. La place désormais réservée à l'enseignement des langues vivantes (régionales ou étrangères) révèle certain préjugé idéologique. Ainsi, son exclusion du « socle commun » se lit à deux niveaux : parce qu'il dirime les « différences », vécues par rapport à la Nation comme des atteintes au prototype d'unicité pseudo-républicaine, et par rapport à l'Etat comme des économies d'échelle non négligeables. Parallèlement, pour compenser la perte d'Etat – par le désengagement progressif du tout Etat dans le service d'éducation – on surinvestit en mythographie nationale – la surgrammatisation du français ou la Marseillaise obligatoire en sont deux avatars... Or, apprendre les langues, c'est apprendre que le français en est une. Cela est énorme en terme de savoir, de savoir-faire, de savoir-être.

2/ Comment concevoir la langue et les langues en terme didactique ?

On l'a compris, le terme de *patois* est politique, il n'est pas linguistique. La *réalisation* des langues en France relève de ce même comportement. Pour synthétiser, on pourrait dire que deux mythes s'opposent, celui de Babel et de Léviathan. A la peur de la diffraction absolue, de la dissolution de l'Unité par la multiplication (« communautariste ? ») des *dialectes*, répond le réflexe d'unitarisme absolu, d'aveuglement centralisateur que représente le mythe politique du Léviathan.

Or, la réalité sociale et éducative se situe dans l'exact entre-deux. *Il s'agit d'apprendre dans un cadre d'unité la complexité du divers, et dans un contexte de diversité, la nécessaire loi commune.*

L'enseignement des langues en France se situe toujours dans une optique d'*objet* disciplinaire. C'est-à-dire que la langue s'est longtemps située à distance : on ne l'abordait qu'en français, et bien souvent en faisant table rase des compétences langagières acquises avant ou pendant la scolarisation⁶. On aurait pu concevoir une didactique de la langue qui fonctionnerait à *partir* des données de la langue première, qui travaillerait à comparer les deux codes, les deux systèmes. Cette conception didactique a pu exister – Perbosc, Freinet, par exemple, en ont été les théoriciens et les praticiens⁷. Elle est désormais considérée comme la meilleure possible au sein

⁵ Par ailleurs, la Loi concernant le statut de la Langue en France reste toujours dans une impasse. Les deux rapports officiels commandés pour statuer révèlent cette impasse : le « rapport Poignant » indique qu'il ne convient pas de trouver de solution ultra-nationale (notamment sur le plan européen, en s'inspirant de cas aussi divers que l'Allemagne, l'Espagne, l'Italie, le Royaume-Uni) ; le « rapport Cerquiglini », lui, s'interdit toute solution infra-nationale, en refusant la « Déclaration de Barcelone » de 1996 qui territorialise l'usage linguistique.

⁶ Le sociologue Yvon Bourdet, disparu en avril 2005, relate sa propre expérience de jeunesse dans la Lozère occitanophone : « A l'âge de cinq ans, j'ai été brusquement transplanté – huit heures par jour – dans une école de la République française en laquelle ma langue (la seule dont j'eusse l'usage) non seulement ne se parlait pas mais encore était interdite. (...) L'école primaire se mit donc à produire en moi une structure mentale parallèle. Le cloisonnement était parfaitement étanche. (...) Le système français fonctionnait en autarcie, non seulement sans rien emprunter, mais en dévalorisant tout l'environnement. », in *Eloge du patois ou l'itinéraire d'un occitan*, Editions Galilée, 1977.

⁷ Perbosc, instituteur en Tarn-et-Garonne, expérimente jusqu'à la 1^{ère} guerre mondiale cette pédagogie en action, qui à partir du décodage de l'environnement immédiat par enquête, manipulations, mène à l'ouverture aux réalités abstraites. Il illustre, et sans doute provoque, les conceptions scolaires de son ami Jean Jaurès, telles que ce dernier les expose dans un article demeuré célèbre du 15 août 1911, écrit depuis Lisbonne : « Pourquoi ne pas profiter de ce que la plupart des enfants de nos écoles connaissent et parlent encore ce qu'on appelle d'un nom grossier « le patois » ?

des apprentissages de ou en langue. On sait en effet que le langage se construit dans les premières années, et que les langues ne sont que les différents codes de l'exprimer. Une langue ne remplace pas l'autre, mais révèle à sa manière le langage qui se construit, traversé d'expériences collectives ou individuelles, chaque locuteur.

Deux conceptions des langues se font face en effet. Pour l'une, la langue est de l'ordre de la norme, de l'immuable. On a pu remarquer qu'en France, la norme de la langue parlée était celle de l'écrit : ce n'est qu'en 1972 que les Instructions Officielles en vigueur depuis 1923 ont été remaniées, à l'aune d'une recomposition de la conception de la langue. Pour cette seconde conception, la langue est avant toute chose parole, mise en situation, variation. Les deux conceptions ne sont pas à opposer radicalement : l'axe de la langue allant d'une parole inventive et unique (incarnation du mythe de Babel) à la norme collective d'un standard désincarné (mythe de Léviathan). La langue se situe dans cet entre-deux.

Quoi qu'il en soit, deux représentations du langage sont bel et bien en opposition. D'un côté, la perspective d'une langue conçue comme un ensemble fermé de prescriptions, de règles à ne pas enfreindre. Le retour à une surgrammaticalisation du français peut laisser présager que cette vision autoritaire de la langue est réamorcée. D'un autre côté, la langue considérée comme un ensemble ouvert de variations. Le droit à la différence y est prescrit. Tout problème provient lorsqu'il s'agit de juger par rapport à une norme, dans la mesure où l'écart est systématiquement conçu en terme de *faute*, et que cette faute et elle-même conçue comme un péché, une entorse à une prescription d'ordre presque métaphysique. Or, la norme est à concevoir comme une référence indispensable mais qui autorise une prise de distance. D'ailleurs, la stylistique n'est-elle pas l'ensemble codé de ces prises de distance ?

Le linguiste Bernard Py développe ainsi cette conception ouverte : la langue est un système compatible avec l'approximation ; la langue admet fondamentalement l'approximation. On ne peut qu'apprendre la langue avec cette forme didactique dynamique : on va du vague au précis ; nos ressources sont au début limitées ; elles se renforcent en fonction de nos situations de parole. La précision n'est rien d'autre qu'une série d'approximations successives, resserrées sur l'objet que la parole cerne et révèle⁸.

Dans le contexte de politique langagière en France, l'écrit du français a souvent été considéré comme l'état sacralisé de la parole, infrangible, du clerc, du maître⁹. La langue orale est la parole dialectalisée des fidèles, des élèves¹⁰. Il faut se dépouiller de l'une pour aller vers l'autre. Les LVR

Ce ne serait pas négliger le français : ce serait le mieux apprendre, au contraire que de le *comparer* familièrement dans son vocabulaire, sa syntaxe, dans ses moyens d'expression, avec le languedocien et le provençal. Ce serait, pour le peuple de la France du Midi, le sujet de l'étude linguistique la plus vivante, la plus familière, la plus féconde pour l'esprit. Par là serait exercée cette faculté de comparaison et de raisonnement, cette habitude de saisir entre deux objets voisins les ressemblances et les différences, qui est *le fond même de l'intelligence*. Même sans apprendre le latin, ils seraient conduits, par la comparaison systématique du français et [de l'occitan] à entrevoir, à reconnaître le fonds commun de latinité d'où émanent le dialecte du Nord et le dialecte du Midi. Des siècles d'histoire s'éclaireraient en lui. (...) *Il faut apprendre aux enfants la facilité des passages et leur montrer par delà la barre un peu ensablée, toute l'ouverture de l'horizon.* » (nous soulignons).

⁸ Cf Bernard Py et Georges Lüdi, *Etre bilingue*, Peter Lang, Bern, 2002. Chaque langue apporte une schématisation nouvelle de la réalité. Chaque langue est en cela un crible nouveau qui précise la réalité, la démasque ou la rend plus proche. Dans un livre déjà ancien, François Grosjean précise que parler une nouvelle langue signifie « acquérir un répertoire de ressources dans deux langues différentes » (*Life with two languages. An introduction to bilingualism*, Cambridge MA, 1982). La contrainte du respect des structures et de la spécificité de chaque langue ne dévalue en rien la légitimité des variantes de contact.

⁹ Pierre Encrevé fait remarquer à cet égard que « la langue d'Etat est une langue étrangère pour les français ».

¹⁰ Il y a quelques années, la notion de « registre » de langue a été introduite et considérée à juste titre comme une avancée très importante dans la renégociation du concept de langue française : il n'y a plus *un* parler mais, au moins, trois... Or, le terme de registre a vite été calcifié en caricatures de dialectes sociaux, de sociolectes inamovibles. Les « gens chic » parlent le « registre soutenu » ; les gens normaux (= nous), parlent le registre médian ; les paysans, les ouvriers, les gens de basse extraction et sans culture, parlent le registre bas. Certains manuels scolaires typiquement naïfs et parfois bien récents montrent comme exemple le « parler paysan » : accent, syntaxe, sont ainsi mis à l'index. Or, le « langage paysan » peut recouvrir aussi bien, dans un nombre important de cas, une forme *dialectalisée* de la

sont d'autant plus perçues comme « dialectales », « orales », sans norme, sans autorité, que l'École même – du primaire à l'université - leur décline tout droit à la littérature, au code écrit, à des normes d'usage¹¹. Le français est langue écrite ; les langues vivantes (étrangères, *a fortiori* régionales) sont langues d'oral. Qu'on apprenne les LVE et LVR en « situations de communication » ne choque pas (ce qui est normal) ; qu'on apprenne le français de manière surgrammaticale, normative, transcendante, non plus. On voit qu'à chaque langue – *la* langue ou les *autres* – est attachée une didactique spécifique. Situations de parole et imprégnation systématique du code sont deux vecteurs fondamentaux de l'apprentissage, certes ! mais ils ne sont ni concurrentiels, ni exclusifs l'un de l'autre.

Aussi, il semble qu'un travail important sur la conception et l'enseignement de l'oral en français soit un des portails de déverrouillage du système global d'enseignement des langues en France. Découvrir que le français est une langue, comparable à d'autres, et donc ayant nécessairement besoin de codes de comparaison, proches et lointains (LVE et LVR), est d'un point d'importance de son enseignement. L'enseignement de langue serait ainsi toujours en action et en communication, pas en démonstration¹².

3/ Quelques pistes pédagogiques des LVR

La linguistique est une science qui ne survit pas au monolinguisme. Etre en contact avec deux langues permet seul de concevoir ses deux lois fondamentales.

La première est la *loi de fusion* : « il y a toujours du même dans l'autre » ; rien de ce qui est autre ne m'est parfaitement inconnaissable ; les dialectes sont en chaîne de continuum langagier ; la norme est un besoin linguistique : le référent nécessaire de toute situation d'intercommunication (construit *a priori* ou à l'occasion).

La seconde est la *loi de diffraction* : « il y a toujours de l'autre dans le même » ; la langue, étant toujours en situation, fait apparaître deux paroles ; toute langue est ontologiquement dialectale ; le travail d'approximation construit son objet, son discours.

Apprendre deux langues permet donc, au moins grâce au système français, d'approcher deux conceptions de la langue. Par ailleurs, et au-delà de la précédente boutade, la LVR impose une didactique spécifique de l'enseignement de langue. En effet, la LVR n'est ni du français (conçu comme langue unique, plutôt que commune), ni une langue « étrangère » (elle-même unique sur son territoire, puisque « langue nationale »). La LVR se situe donc en deçà de ces représentations qui outrepassent la réalisation de ce qu'est une langue : situation de présence entre locuteurs faisant fi de toute appartenance à la loi de l'unique. L'occitan, en classe, est considéré par ses

langue française – n'ayant donc rien à voir avec le registre – voire une interlangue de deux formes langagières. L'emploi d'une syntaxe « fautive » est alors révélateur de compétences linguistiques dans une autre langue. Or, celle-ci est niée. La compétence l'est donc derechef. La connaître permettrait pourtant d'observer des cas de réalisation langagière digne d'un « registre soutenu » (concordance des temps entre principale et subordonnée, etc...). Au registre de langue peut se substituer désormais l'idée de « situation » de langue : une personne « chic » peut, en fonction des situations de parole, parler de manière relâchée, « normale » (?), ou hypercorrecte.

¹¹ Quels sont les manuels scolaires – de littérature, français, histoire...- qui représentent la langue, l'histoire, la littérature des LVR ? L'un des derniers en date écrit ainsi : « Le duc d'Aquitaine est le premier troubadour, le premier poète qui chante l'amour *en français*. (...) Guillaume IX, grand seigneur, puissant militaire, est le *premier poète français* (sic) », C. DESAINTGHISLAIN, C. MORISSET, P. WALD-LASOWSKI, *Français Littérature, Classes de Lycée*, Paris, Nathan 2003. Premier poète, et grand seigneur, *donc* autorité poétique et politique qui ne peut être, sans l'ombre d'un doute, que française. Ce recueil, qui a au moins le mérite de citer les troubadours occitans, est l'un des innombrables exemples de dénégation du sens historique et linguistique dans la sphère scolaire de France.

¹² C'est ce que les lacaniens expriment en disant « qu'il n'y a pas de métalangage ». Une langue sur la langue signifierait un arrêt du processus langagier qui consiste à n'être que dans son émergence. Ainsi, le « cours de grammaire » (cette expression caricature les séquences longues d'étude de code de langue en dehors de toute langue, pratique, manipulation, fréquentation de langue) n'est-il utile que pour le maître : lui seul récapitule ses connaissances, les retrousse, les fortifie. Pour l'élève, ce retour ne signifie rien puisqu'il n'y a pas d'aller. Ce serait apprendre par cœur les tables de multiplication sans jamais faire d'opération, sans aucune application manipulative « authentique ».

locuteurs comme langue « du même » et « de l'autre » tout à la fois. Les maîtres qui travaillent en sensibilisation ou initiation à l'occitan dans des ZEP par exemple peuvent témoigner d'une expérience de classe nouvelle : est apparue en classe une langue d'ici qui n'apparaît pas pourtant comme langue de classe, ni comme langue d'autorité. Ce que l'autorité admet donc, c'est que l'autre, ici-même, se dise avec d'autres mots. La diversité des mots, des langues, des choses, se dit avec une langue qui était cachée, et qui pourtant est d'ici. Cette duplicité rend visible la complexité du réel. L'autorité scolaire s'en trouve par ailleurs renforcée, crédibilisée.

L'enseignement de LVR apporte crédit au savoir-être : l'idée de citoyenneté prend corps dès la classe où un espace commun réunit des expressions diverses.

De plus, l'occitan a un rapport intime avec l'espace, et avec le temps de l'environnement global de la classe. Le lien avec l'espace apparaît pleinement au cycle 3 par des séances de travail sur la toponymie, au carrefour de trois disciplines (géographie, histoire, langue). Il apparaît alors que 70% de la toponymie « locale ¹³ » prend sens grâce à la connaissance de la langue occitane. Le rapport avec le temps est plus immédiat encore, par la chaîne intergénérationnelle qui est vivifiée, dans le temps intime de nombreux enfants, et dans celui, historique, de l'ensemble des élèves. L'occitan amène un lien avec l'histoire, et avec les multiples formes de son expression. De même en littérature et en histoire littéraire, on ne comprendra plus tard tout l'enjeu des formes d'expression littéraires en France, au moins jusqu'à Molière et au triomphe de l'absolutisme, sans saisir la réalité diglossique français/occitan de l'espace politique et poétique français. Tout un travail transversal demeure à établir pour développer un sens plus complet à la langue et à l'histoire commune et à leurs expressions.

En terme langagier, l'occitan est conçu par les romanistes comme une « langue pont ». Ronjat distingue pour la langue d'oc 16 traits distincts d'avec le latin : langue la plus proche de la forme matricielle de l'ensemble des douze langues de la famille romane traitées. Walter von Wartburg¹⁴ définit l'occitan comme « langue centrale de la romanité », placée au centre de la *romania* occidentale, elle permet un continuum avec l'ensemble des langues romanes voisines (français, italiens, castillan, catalan, franco-provençal).

A l'école, la manipulation des langues occitane et française permet de comprendre ces ponts entre nos langues : la notion de *palanca*, déjà évoquée ou éprouvée par Jaurès, Bourdet, Perbosc (comparaison systématique lexicale, syntaxique, morphologique), permet désormais en classe de travailler sur une série de points ponctuels qui tressent du sens entre langues et permet de concevoir et maîtriser les codes de chacune¹⁵. Les séances d'initiation à la langue d'oc mettent ainsi en place les pré-requis de séances de maîtrise du langage et maîtrise de la langue française. Enfin, un projet européen pour l'heure toujours projet, veut mettre en place un premier fichier d'intercompréhension des langues romanes en contexte disciplinaire. Dans le cadre d'*Euromania*, les langues sont placées, tout comme dans la démarche de l'enseignement bilingue français/occitan développé par exemple dans l'Académie de Toulouse, en situation de sujet disciplinaire. On construit un savoir ou savoir-faire disciplinaire au travers de supports diversifiés (écrit/oral/portant texte de connaissance ou consigne de compétence) donnés dans l'ensemble

¹³ Par locale on entend la toponymie de 32 départements du territoire français.

¹⁴ Auteur du Dictionnaire Etymologique du Français, PUF, Wartburg est l'un des plus éminents linguistes du siècle passé, longtemps président de l'association des romanistes européens.

¹⁵ Le terme de *palanca* désigne une *passerelle* entre langues. Il est vulgarisé par le pédagogue toulousain Didier Agar, qui a édité un fichier d'une vingtaine de points comparatifs entre quatre langues (français/occitan/espagnol/italien). édité un fichier d'une vingtaine de points comparatifs entre quatre langues (français/occitan/espagnol/italien) Le dictionnaire bilingue d'André Lagarde, édité au CRDP de Toulouse porte ce nom. Exemple de *palanca* évoquée par Yvon Bourdet (cf. *op. cit.*) : « Jamais l'instituteur ne nous demandait de nous référer à notre langue première, sauf plus tard, lorsque nous aurions élargi et enrichi notre domaine français, à titre de truc pour éviter des fautes d'orthographe dans la dictée de certificat : par exemple, on nous apprenait, mais comme en s'excusant d'avoir recours à un procédé si peu orthodoxe, que la désinence *patoise* « -ade » nous avertissait que le mot correspondant devait se terminer par «-ée » : chaminade et cheminée... ».

des langues romanes. A la fin de chaque module, on pose la question suivante à l'élève : « qu'avez-vous appris sur votre *propre* langue grâce à la traversée des *autres* langues ? ». Pour finir, on devra citer l'usage des TICE dans l'enseignement des LVR. Bien que souffrant encore d'un problème de moyens ou de mise en liaison, l'emploi des TICE permet la mise en ligne et l'échange de matériaux langagiers. Parmi les derniers matériaux créés, nous citerons pour finir le DVD du fichier de sensibilisation (cycle2-3 et collège) *Chercheurs d'Or* produit par le CRDP Midi-Pyrénées et un CD interactif pour l'heure encore pilote produit par l'IUFM Midi-Pyrénées¹⁶. Les réalités pédagogiques offrent de très nombreux existants, du cycle 1 au collège et lycée en passant par les phases fondatrices de l'initiation à la langue (cycle 2 et 3). Ces réalités, parfois disparates, ponctuelles dans la globalité de l'enseignement d'un maître, acquièrent tout leur sens quand elles sont fortifiées, dynamisées, par la mise en conscience de leur fondement didactique. Seul ou intégré dans un contexte de transversalité pédagogique, l'enseignement des LVR est parfaitement crédible dans le système curriculaire français. Et sans doute, apporte-t-il à son tour un élément non négligeable de crédibilité au discours de politique scolaire de l'enseignement du langage et des langues en France.

¹⁶ Produit par Georges Malagnoux et Pierre Escudé, ce CD interactif de compréhension et production écrit et oral devrait être ouvert à un usage intranet (IUFM) ou internet.