

Occitan : langue de classe et langue de société  
Problématique de la normalisation scolaire.

Pierre Escudé  
MCF IUFM Midi-Pyrénées  
[pierre.escude@toulouse.iufm.fr](mailto:pierre.escude@toulouse.iufm.fr)

« Variation, norme, standardisation : quelles formes linguistiques enseigne-t-on et doit-on enseigner ? ». Nous nous situerons pour ce moment d'échange, au niveau de la formation initiale et continue de professeurs des écoles de l'enseignement bilingue français/occitan.

Le statut toujours précaire réservé en France aux « langues de France » ou, selon la définition des programmes de l'Éducation Nationale, aux « Langues Vivantes Régionales »<sup>1</sup>, semble (re)plonger systématiquement leur enseignement dans un cycle involutif. Les questions que l'on ne poserait pas *a priori* sur des langues admises officiellement semblent éternellement mettre en doute les capacités et les conditions de leur mise en service scolaire comme de leur monétisation sociale.

Or, depuis quelques années commencent à se poser les mêmes questions en LVE : quelle langue enseigne-t-on quand on enseigne l'anglais ? l'anglais de communication internationale, cet *esperanglais* (sic) du « rapport Thélot », ou la « langue de Shakespeare » ? l'accent d'Oxford, celui de New-York, du Texas ou des aéroports internationaux ? de même enfin pour le français : le débat est toujours vif entre tenants d'un enseignement du « panthéon littéraire » et ceux d'une langue orale seule capable de venir à bout du spectre de l'illettrisme.

L'enseignement de/et en langue occitane tel qu'il est encadré par les textes officiels, et pour l'expérience scolaire que l'on en connaît en classe bilingue depuis plus de quinze ans dans l'Académie de Toulouse, permet désormais que l'on porte un regard d'analyse sur le travail fourni, ses conditions, ses pré-requis, au premier rang desquels bien évidemment se place la question fondamentale de la *forme de la langue d'enseignement*.

1/ Or, la question de la langue est immédiatement en contact avec la réception et les discours d'opinion au sujet de la langue : utilisation de la langue et réception sociale sont intimement mêlées. Nous ne pourrions donc pas faire l'économie de l'analyse de certains de ces discours avant d'atteindre, dans un deuxième point, l'aspect didactique de la question de norme. 2/ En effet, les mêmes problématiques se déclinent dans la sphère *a priori* scientifique de la réflexion et de la pratique didactiques. Le discours didactique est à son tour naturellement traversé des mêmes opinions et des mêmes failles idéologiques : il va donc influencer, en terme quantitatif ou qualitatif, sur les cadres institutionnels et la pratique pédagogique qu'il recouvre. 3/ Enfin, une approche de la réalité d'enseignement nous permettra de suivre quelques pratiques émergentes autour de la question de la norme de langue, qui est de fait dans nos classes éminemment liée à celle de la *variation*.

1/ Lenga e societat / langue et société :

Nous partons de deux constats empiriques. L'Occitanie recouvre un territoire vaste et non concerté politiquement : la langue y est évidemment dialectalisée ; l'enseignement bilingue n'y offre pas *par rapport au français* une langue unique normée ou centralisée. Second point : désormais, la majorité des petits apprenants en langue occitane n'est pas immergée dans la langue apprise à l'école, contrairement là aussi à la pratique en langue française. Ces deux aspects sont liés. Qui n'a pas entendu un parent, un témoin, dire que la langue apprise en classe n'est pas la même que le *patois* ou que la langue *qu'on* entendait ou *qu'on*

---

<sup>1</sup> Désormais dans le texte LVR, en opposition à LVE, langues vivantes étrangères.

parlait<sup>2</sup>. Il y aurait donc un hiatus entre « langue de classe » et « langue sociale ». On sait aussi que la dialectalisation de l'occitan, phénomène langagier naturel, consacre inconsciemment auprès de ses locuteurs ou de ses témoins l'idéologie linguistique française dominante : la langue s'éparpille car ce n'est pas une langue ; sa dialectalisation empêche l'échange ; le trop peu d'échange inhibe la production, la transmission. Les locuteurs sont donc acteurs de leur propre défaite. On sait que la même rhétorique comporte deux faces : quand la langue « régionale » est vivante, c'est une menace vis-à-vis de la langue majorée ; quand elle est à apprendre, à réapprendre, elle devient inutile, superfétatoire, on doit lui préférer d'autres langues. La langue « régionale », plus que tout autre, pâtit d'un surinvestissement idéologique que certains savent aujourd'hui d'un autre siècle, et sans aucune valeur linguistique.

La question de la *norme* permet une petite nomenclature de réceptions fantasmatiques de la langue. La minoration politique de l'occitan en Occitanie mène à une longue histoire de son non-enseignement et de sa non-diffusion, et conduit ce faisant à la disparition d'une *koiné* naturelle - puisque c'est aussi par le commerce des échanges de parole qu'une langue normalisée se fait jour. Des stratégies personnelles ou de groupe face à cette minoration active sont multiples : complexes du locuteur, stratégie d'évitement ou d'effacement, peu à peu ignorance passive voire volontaire pour nombre de personnes - locuteurs ou non - qui finissent à ne voir en la langue qu'un *dialecte*, essentiellement diffracté, avant tout oralisé, jamais normalisable. Enfin, certains discours idéologiques plaqués *a posteriori* sur « la langue » ou « l'histoire occitane » n'éclairent ni les locuteurs ni les témoins.

- a) Ici, on refuse les termes d'une histoire occitane dans la mesure où la langue est *essentiellement* conçue en dehors de toute réalisation territoriale, c'est à dire hors d'une géographie et d'une histoire qui seraient des paramètres de stricte obédience à un régionalisme nationaliste.
- b) Récemment, un texte de Ben Vauthier circulait sur l'internet, préconisant l'emploi d'une langue « post-moderne » et de graphie orale, une langue qui s'écrit comme elle se parle et donc vivante, puisque tout code écrit est une contrainte artificielle..
- c) Ailleurs enfin, certains peuvent activement refuser l'idée même de système linguistique, historique, langagier, occitan au profit d'une seule réalité : un dialecte devenu lui-même sa propre langue (provençale, auvergnate, gasconne), fermé au continuum dialectal qui est pourtant une de ses importantes justifications linguistiques.

« Théorie du chaos », comportement libéral-libertaire, hantise du nationalisme, n'éclairent pas le débat ni ne font vivre la langue. Le discours d'opinion est donc le suivant : puisque la langue régionale est orale, essentiellement diffractée, elle ne peut atteindre au degré de norme que donne une vraie langue, langue de pouvoir politique et d'autorité littéraire.

Cela est enfin conforté et validé par l'opinion savante. Le discours ambigu, négationniste parfois, que transmet cette autorité continue de faire loi. Ainsi, la présence de langue, d'expression littéraire ou d'histoire occitane est-elle infinitésimale dans la totalité des manuels scolaires du primaire à l'université. Lorsqu'elle apparaît, c'est le plus souvent avec des contresens historiques, littéraires, linguistiques<sup>3</sup>. Une transmission scientifique, authentique, de données historiques et linguistiques est incontestablement déniée dans la sphère scolaire de France. De même, les langues de France sont sous-socialisées dans des médias censés pourtant, notamment par signatures de convention, être des lieux de leur représentation<sup>4</sup>. Pour réduire ce travail de sape qui continue à refuser aux langues de France le statut de langue, à les couper de leur noyau de légitimité historique comme de leurs capacités à se transmettre, on pourrait imaginer qu'un organe officiel attaché au Ministère de la Culture et à celui de l'Education Nationale veille à

---

<sup>2</sup> Le même réflexe se lit dans les langues d'immigration : pour nombre d'élèves, le portugais appris en classe n'est pas celui parlé par les grands-parents. En retour, l'italien appris à l'université ne sert pas lors de situations orales précises : une étudiante de quatrième année, d'origine italienne, apprend lors de son premier voyage en Italie que la langue est éminemment dialectale. Au directeur d'un camping de Vénétie, elle parle la langue « normée » apprise en France.

<sup>3</sup> 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.

<sup>4</sup> On observera que la convention nationale signée à l'automne 2001 entre France3 et l'Education Nationale et déclinée dans nombre de régions entre académies et stations régionales de France3, suit le bouquet de circulaires nationales de septembre 2001 à propos de l'encadrement officiel de l'enseignement bilingue français/langue régionale. Ces conventions sont autant de mesures d'accompagnement devant socialiser la langue. Elles n'ont jamais été suivies dans les faits pour les 9 académies occitanes.

ce que la transmission de ces éléments soit réellement élaborée, sans révisionnisme. Ceci permettrait d'ouvrir voire d'écrire, sans névrose, le grand livre de l'expression politique et poétique de France : histoire et langue de France apparaîtraient dans leur diversité. Les connaissances et les compétences scolaires seraient alors à leur tour et sans aucun doute décomplexées.

## 2/ Didactica et socio-didactica / Didactique et socio-didactique :

Or, à la sphère des structures mentales et des usages sociaux qui concerne la sociolinguistique, correspond l'espace des transmissions et des pratiques scolaires qu'une *sociodidactique* rendrait parallèlement lisible. Le problème est d'ordre qualitatif et quantitatif. Le discours d'opinion rappelle qu'existerait un hiatus entre langue sociale et langue de classe : ce discours rend artificielle la langue scolaire puisque la langue sociale n'existe pas en tant que telle. En retour, le discours didactique dominant tend quant à lui à dénier toute réalité à la langue régionale de classe, puisque la langue régionale *serait essentiellement orale*, c'est-à-dire, dans cette logique, *non normée*. Or, il n'y a pas encore en France, tant dans la théorie que dans la pratique, de réelle *didactique* alternative de la langue, et notamment de l'oral.

La question de la norme scolaire est mise à mal par nombre de facteurs réels, ayant presque tous pour origine la conception française de ce qu'est *la langue*. On le conçoit, la linguistique s'accorde mal du monolinguisme. Or, la pensée qui soutient l'enseignement des langues en France est pétrie d'un préjugé unique. Cette conception est née de l'opposition entre LA Langue, sacralisée, centralisée, universelle et universaliste (la langue française, ferment identitaire de la Nation, noyau constitutif du peuple français, fil d'Ariane de l'histoire et de l'expression littéraire de France), et les autres langues (étrangères, régionales, c'est-à-dire d'une sphère politique externe, périphérique, ou marginale, minorée, considérée soit comme agressive, soit comme insignifiante). Dans l'opinion commune comme dans celle de nombre de spécialistes de l'enseignement, on n'est donc pas étonné d'une profonde dichotomie qualitative et quantitative de la didactique des langues :

- au français, la fréquentation assidue<sup>5</sup> ; la maîtrise du code par la répétition du CE2 à la 3ème - soit 8 ans de suite - d'un même programme de grammaire, ce qu'on pourrait nommer la *surgrammaticalisation* de la langue ;
- aux autres langues, par ailleurs coupables de faire germer l'illettrisme en France<sup>6</sup>, un apprentissage strictement ou majoritairement oral, construit par situations de communications, activités ludiques, ...

Dans la réalité : une méthode n'exclut pas l'autre *a priori*. Norme référentielle écrite et variation de la parole en situation vont même de paire. Travailler davantage en français la langue en situation, la variabilité de la langue, serait de la plus haute importance pour décomplexer auprès des jeunes apprenants l'apprentissage du langage, en français comme dans toutes les *autres* langues ; de même, donner plus de moyen (de temps, de matériau, d'espace de socialisation) aux LVR permettrait une meilleure structuration, et en retour, un apport optimisé à la maîtrise des codes, dont évidemment celui du français.

Deux représentations du langage s'opposent. La vision majoritaire en France fait de la langue un système clos et normatif où l'écrit, non variable, fait la règle. La langue est perçue comme un système clos de prescriptions à ne pas enfreindre. On se méfie de l'oral<sup>7</sup> ; celui-ci n'est d'ailleurs bien souvent qu'une

---

<sup>5</sup> 9-10 heures au cycle 2 ; 12 heures au cycle 3, selon les Nouveaux Programmes, soit près de la moitié du temps scolaire.

<sup>6</sup> Bernard Lehire, dans un récent ouvrage, pointe que le concept d'illettrisme est amplifié et instrumentalisé pour mettre en cause les structures scolaires et leurs conceptions récentes, stigmatiser des populations ou des individus, revenir à plus d'autorité normative, tout en cachant des causes structurelles d'un illettrisme qui se combattent avec des politiques d'aménagement du territoire, de santé publique, de régularisation de droits, etc..., cf. *L'invention de « l'illettrisme »*, La Découverte/Poche, *Sciences Humaines et Sociales*, 2005.

<sup>7</sup> « La méfiance de [l'école de la République] à l'égard de l'oral, dont elle préfère laisser l'apprentissage à la famille, lui est inspirée par un attachement farouche à la laïcité. Avec les langues maternelles ressortent les habitudes familiales, socioculturelles, les dialectes vernaculaires et sociolectes, les codes propres, voire les idiolectes et les obsessions personnelles. Affleurent alors les idéologies, les attachements religieux et communautaires avec, en cortège, les risques d'affrontement. L'école de la République voudrait recouvrir pudiquement et prudemment tous ces particularismes du voile d'une langue standard. (...) La didactique de l'oral et la pédagogie de la communication conduiront l'école à sortir de sa réserve timorée et réactive. » Marie-Louise Martinez du CIEP de Sèvres, « cahiers de

verbalisation de l'écrit. On apprend par cœur la leçon du maître ; le référent est transcendant ; en retour, la parole est babélique ou communautariste. Les *Instructions Officielles* de 1923 ont duré jusqu'en 1972 : elles ont façonné dans les structures mentales éducatives une vision de la langue hypernormée, absolutiste, jusque dans le redressement des *accents* fautifs<sup>8</sup>. Il semble qu'avec les programmes découlant de la nouvelle Loi d'Orientation (Loi Fillon), l'on assiste à un retour à cette autorité normative de « l'avant 68 ».

L'autre vision didactique<sup>9</sup> fait de la langue un système ouvert de variations. La langue est un système compatible avec l'approximation. La langue admet fondamentalement l'approximation, elle se construit avec cette forme didactique dynamique : on va du vague au précis, du concret à l'abstrait. 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 révèle<sup>10</sup>. La langue n'est pas donnée ; elle se construit.

A une langue aboutie répond la représentation d'une langue en construction en fonction de situations toujours diverses : on comprend que cette seconde vision soit essentiellement préférable dans le cadre de l'apprentissage de la langue, notamment en milieu scolaire.

Le problème quantitatif vient ici. La LVR, si elle reste conçue comme une langue essentiellement orale, ne nécessite pas de temps long ni même d'outils spécifiques de transmission, contrairement à une langue académique. Depuis la mise en place de la Loi Deixonne, des universités françaises ont pu proposer un enseignement de « langue et culture régionale ». Celui-ci a été parfois uniquement axé sur la description des phénomènes de variation : la recension et l'enseignement des multiples dialectalisations de la langue, sans doute essentiels par ailleurs d'un point de vue linguistique, s'est imposé sur la stricte transmission de la langue – fût-elle dialectale. De même, les épreuves de nos jeunes CAPES de LVR donnent-ils sans doute trop de place à la langue *objet linguistique* ou *objet culturel* et non à sa dimension de *sujet* de langue. Une certaine et louable volonté de légitimer la LVR conduit à la placer dans la même position que la langue française, alors que les moyens considérables du français – langue de masse de société et de scolarisation – ne sont pas affectés à nos langues.

L'enseignement de la *langue objet* contribue à créer des locuteurs inaboutis en LVR comme en LVE, et sans doute désormais davantage même en LVE<sup>11</sup> ! On ressent donc pour nos étudiants un manque de pratique, de fréquentation, d'enseignement de langue en formation initiale. Il faut sans aucun doute par des modules importants de renforcement langagier, comme le font nos voisins bretons, ou des modules préprofessionnels de langue et de langue professionnelle, affermir la fréquentation en langue des étudiants destinés à l'enseignement et à la transmission : cela signifie un choix dans les maquettes universitaires, comme un investissement (en temps comme en moyen de formation) pour les instituts ayant en charge cette formation.

---

Beaumont », n°60, mars 1993 – *Si les paroles ne s'envolent plus... ou comment l'audiovisuel peut contribuer à la didactique de l'oral dans le cadre d'une approche communicationnelle en français*, et « Recherche » n°22, 1995, pp. 205-242 – passage cité : p. 229.

<sup>8</sup> Récemment encore, le « Rapport Bénisti sur les causes de la délinquance en France » (Assemblée Nationale, novembre 2004) préconisait aux mères de famille de ne parler qu'exclusivement en français ; des équipes médicales – orthophonistes – avaient pour mission de redresser les phonologies incorrectes.

<sup>9</sup> Il faudrait se méfier des datations : la vision « relativiste » du langage n'attend pas 1968 pour s'imposer. Les théories saussuriennes datent du début du 20ème siècle ; deux conflits mondiaux et un certain autisme des universités françaises pour toute théorie du langage non française – on pense aux textes novateurs de Humboldt, datant du début du 19ème siècle, inconnus dans le monde universitaire français, comme à la place de parent pauvre laissée à la romanistique, discipline enrichie par des chercheurs germaniques ou ... occitans – ont contribué à la passer sous silence. C'est au cours des années 1950 que peu à peu ces conceptions – historiques (l'histoire des Annales), littéraires (le concept de baroque...), linguistiques – vont s'imposer.

<sup>10</sup> Cf Bernard Py et Georges Lüdi, *Être 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.

<sup>11</sup> Entre eux, les stagiaires des concours d'enseignements en LVR (CAPES ou CRPE « de et en langue régionale ») parlent spontanément en occitan ; de même dans les cours de formation initiale, ou de formation continue. Cela est bien plus rare dans le cadre des formations en LVE. Le regard normatif de l'autre fonctionne à plein dans ces disciplines.

### 3/ Lengua de classa / Langue de classe :

Il est tellement simpliste de définir le français comme une langue évidemment codée, et la LVR comme un dialecte ! D'une part, on sait que chaque langue se situe entre une *norme* idéale et introuvable (une *koïnè* toujours inaboutie) et une *parole* singulière. Les deux lois de fusion et de diffraction courent sur un axe où l'on serait finalement bien embêté de définir strictement ce qui relève de la langue, ou du dialecte, et donc de définir une norme absolue. Par ailleurs, la situation même de classe, notamment et surtout dans le cas de l'école primaire, fait de la classe le lieu d'une norme. La langue de classe est en effet langue de référence. La langue de référence peut être même à un moment donné la langue d'une activité. Enfin, le maître est celui qui est le référent de langue. La structure même de l'enseignement bilingue impose une compréhension explicite et donc nouvelle du langage pour l'enfant. Soit l'enfant (cas du breton par exemple) a un seul maître pour deux langues : le référent didactique passe d'une langue à l'autre, il est exemple vif d'un bilinguisme en action, sans étanchéité. Soit l'enfant (cas de l'occitan, du basque, par exemple) a un maître référent par langue d'enseignement : chacun pose le code propre à une langue et s'impose véritablement comme un référent des langues en construction. L'enseignement en double référence vient donc bâtir chez l'enfant, dans un cas comme dans l'autre, la réalité que tout langage est dans la variation. La norme se bâtit ainsi par ce principe de variation référentielle.

L'attention trop forte portée à la norme vient du système monolingue. Il ne faut pas pour autant balayer d'un revers de main son importance capitale : mais la percevoir comme un point, fondamental, qui permet à l'axe langagier de pivoter et de s'étendre.

Si la forme structurale de la langue est suffisamment maîtrisée par le maître, il n'y a pas *a priori* de difficulté théorique à l'enseignement d'une langue « normalisée » en classe : les quelques 15 départements languedociens ont une langue commune ; un travail similaire se fait actuellement pour le gascon. L'emploi de géolectes n'est pas une entrave à la conception de norme : dire « era lausa » ou « la lausa » dans telle école des Hautes-Pyrénées ne pose plus problème au bout de 5 minutes à un enfant de cycle 2. Il a compris que le nouveau locuteur n'est pas de même référence géographique, dans l'emploi d'une langue qu'il perçoit, et sait, normée : l'occitan. Même chose pour l'emploi lexical, dans telle école de l'Aveyron, « d'escoba », de « balaja », « d'engranièira ». Le mot seul, s'il est nouveau dans la bouche d'un stagiaire par exemple, peut faire énigme. Mis en situation, il ne pose pas de difficulté<sup>12</sup>. La classe assimile la référence donnée par le maître : toute difficulté réside donc dans une structuration de langue immédiatement nouvelle (morphosyntaxique, accentuelle, emploi de vocabulaire idiomatique, hyperlexicalisation, etc...). On commencera donc, dans cette didactique de l'approximation, par des phrases courtes, au lexique transparent. Si le lexique n'est pas transparent, le langage en action donne du sens. Au fur et à mesure des apprentissages (c'est-à-dire dans certains cas dans la séance même de l'activité ; dans la séquence ; voire dans le trimestre ; l'année d'enseignement), on va passer à des emplois plus idiomatiques et choisir un vocabulaire plus spécifique. La langue se construit et s'enrichit : le maître doit toujours veiller à ne pas réduire la langue à un protocole d'échange communautaire seulement compréhensible de la société de classe. En cela, la mise en réseau des disciplines ; des deux entités de référence (français/occitan) ; de diverses écoles ; etc... est essentielle.

Le travail sur l'album par exemple permet de faire entrer dans la classe des structures de phrases que l'élève ne peut fréquenter en situation de classe, ni hélas en situation familiale ou sociale : temps du récit ; narrations longues traitées à la première personne ; traits idiomatiques ; structures morphosyntaxiques spécifiques ; anaphoriques ; etc... De même, dès le cycle 1, le travail fondamental des nombreux rituels met en place l'intonation accentuelle de la langue comme langage partagé de classe. Aux cycles 2 et 3, le travail de copie de passages de textes, poésies ou proses, permet d'intégrer des référents structurels de langue qui s'imposent comme des référents de norme occitane. Un travail régulier de fréquentation de « langue authentique » : langue socialisée, langue historique, langue littéraire, contribue à tresser le va et vient fondamental entre le lieu de référence scolaire (langue du maître) et le lieu de langue

---

<sup>12</sup> Déjà Antonin Perbosc, dans un article de 1925 qui suit la circulaire de Monzie, illustre la question de la norme scolaire. Il note que dans le département du Tarn et Garonne, cinq accentuations se côtoient : « le pa » ; « le pan » ; « lou pa », « lou pan », « lou po ». Le code graphique auquel on accède dès le cycle 1 (affiches, lecture d'album, etc...) marque une norme unique « lo pan », que l'on peut lire de la manière accentuelle qui est le mieux en osmose avec la langue du lieu. Il n'y a donc pas de « norme départementale », mais bien un axe de continuum langagier sur lequel, outre la mise en place d'une norme écrite donnée, l'accentuation « dialectale » a loisir de se transmettre.

occitane de société, langue normée (par la conception d'un espace historié réel : l'Occitanie, ou virtuel, la littérature écrite ou orale occitane ou en langue occitane).

C'est ainsi que langue *et* culture sont intimement liées<sup>13</sup>. Le va et vient entre classe et société extérieure (famille, quartier, ville, etc...) est privilégié : dès le cycle 1, le maître peut donner comme navette entre les deux lieux un support de langue (cassette audio, clef USB) qui permet de faire sortir la langue de la stricte référence de classe pour aller se confronter ailleurs (lieu de l'autre norme, ou lieu qui ignore la norme), et faire pénétrer la langue de l'enfant dans le milieu de l'élève. Nombre de maîtres travaillent sur l'approche sociale : enquête « sociologique », travail de toponymie, relevé de proverbes... La classe reste enfin le lieu de l'apprentissage d'un fait culturel : le moment du « qué de nòu ? » par exemple permet une passerelle toujours appréciée et donc dynamiquement porteuse de parole entre classe et société. Un objet (ancien - pierre à aiguiser, isolateur en porcelaine - ou « moderne ») permet de décloisonner l'espace des deux normes. Le « patois » de très nombreux grands-parents prend ainsi chez nombre d'enfants, le sens de langue occitane. L'activité de chant permet d'intégrer avec l'apprentissage de la plasticité intonative, de la rythmique, de l'articulation, des usages de langue de référence nouvelle : c'est ici que la langue dialectalisée peut sans doute le mieux pénétrer en classe. Chant provençal ou gascon dans une classe languedocienne : à la structure de langue occitane permettant une intercompréhension aisée peut se surimposer l'observation des facteurs de variation. Ainsi, dès le cycle 2, on peut sans complexe et sans traumatisme pour l'apprentissage en langue concevoir que la langue varie en fonction de l'espace, du temps, de conditions sociales, affectives, mais aussi en fonction du destinataire, de sa position, de son âge, etc...

Il n'en reste pas moins qu'il ne reste que peu de temps, en classe bilingue, pour saisir les codes de la langue objet. La langue y est toujours en situation d'enseignement, et le risque est de ne maîtriser de cette langue sujet que la pratique orale au détriment de l'écrit. La compréhension et la production d'écrit, notamment d'écrit littéraire long et complexe, demande en effet une fréquentation plus longue. Or, sur les 13 heures d'enseignement en occitan, il ne reste qu'un dixième du temps consacré à l'observation réfléchie de la langue, alors que l'ORL du français est un des axes majeurs du primaire. Des pistes pédagogiques restent donc ouvertes :

- décloisonnement de ces activités tout au long de l'enseignement disciplinaire qui reste le moment privilégié de la constitution du corpus de langue à travailler ;
- mise en place de matériels mutualisés ou de manuels spécifiques de maîtrise de la langue (cahiers de langue ; fichiers) ;
- temps supplémentaire de concertation entre les deux enseignants référents (français et occitan) pour construire ou parfaire les séances d'Observation réfléchie de langue<sup>14</sup> ;
- modules de formation initiale et continue pour les professeurs des écoles (français et occitan).

Les LVR de et en France, contrairement au français, n'ont pas eu la possibilité d'être apprises par la règle ou par l'usage, ni même par les deux. L'usage scolaire leur a été interdit ; l'usage social démonétisé. Désormais, la mise en place d'une norme scolaire permet un enseignement bilingue de qualité. Cette norme n'est pas artificielle : les linguistes du 19ème et du 20ème siècle ont pu voir qu'elle s'adosse sur la langue écrite des premiers textes littéraires ou administratifs. Ce faisant, la norme écrite ne doit empêcher le principe vivant de variation, d'approximation, de construction de langue. L'usage oral le lui rappelle. La mise en place de réseaux de disciplines, de référents de langue, de classe, etc... interdit à son tour l'enfermement référentiel d'un usage de classe sur lui-même, qui serait une sorte de dialectalisation scolaire aussi préjudiciable à la langue que la fragmentation sociale. Une nouvelle didactique de la langue doit permettre au locuteur de pratiquer, sur l'axe langagier, le mouvement l'amenant vers une standardisation abstraite comme vers l'usage spécifique de la parole, ou de la communauté scolaire. C'est cette plasticité de la langue qui fait que la langue se construit, sainement.

---

<sup>13</sup> C'est ainsi que l'on comprend la critique des écoles Calandretas à certains choix de manuels scolaires des écoles bilingues d'Education Nationale : si la classe bilingue se réduit à ne faire strictement que le programme national en occitan, un tel enseignement perd beaucoup de son sens. La langue de classe reste artificielle, d'un intérêt cognitif et métalangagier important certes, mais sans nul accès à la langue « authentique », langue de société. Le « programme national » est fondamental, mais doit ainsi être incarné par une ouverture à la socialisation de l'espace et de l'histoire proches. Langue sans culture n'est plus que code ; culture sans langue n'est plus qu'objet.

<sup>14</sup> Les fichiers de *palancas* construits par Didier Agar sont des exemples lumineux de l'entraide des langues dans la maîtrise des codes.

Nos enseignants de classe bilingue sont encore trop fragilisés par des discours d'opinion, et parfois d'autorité – institutionnelle par exemple – qui viennent frapper de plein fouet la réalité pratique de l'enseignement bilingue. Or, ils sont au cœur d'un système d'enseignement qui seul permet le renouvellement dans la sphère scolaire comme dans l'ensemble de la société de la *représentation* de ce qu'est la langue. Il est tant que grâce à une attention plus notable des pouvoirs publics, éclairés par le regard de didacticiens – comme c'est le cas de l'école de Neufchâtel, mais aussi de ce premier congrès de l'AULF -, l'enseignement bilingue, encore conçu dans les académies occitanes comme un enseignement trop marginal puisse à son tour devenir, à son niveau, *une norme* professionnelle et institutionnelle.