Revue TDFLE

actes n° 1 | 2019
Désir de langues, subjectivité et rapports au savoir : les langues n'ont-elles pour vocation que d'être utiles ?

Enseigner l’occitan : de l’opprobre au désir ?

Marie-Jeanne VERNY

Édition électronique :
URL : https://revue-tdfle.fr/articles/actes-1/334-enseigner-l-occitan-de-l-opprobre-au-desir
DOI : numerev_1345
Date de publication : 15/11/2019

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : VERNY, M.-J. (2019) Enseigner l’occitan : de l’opprobre au désir ?. *Revue TDFLE*, (actes n°1). https://doi.org/10.34745/numerev_1345

Résumé

Après des décennies d'interdiction de fait dans l'école, les langues régionales y ont progressivement fait leur entrée depuis la loi Deixonne de 1951.

Pour autant, celle-ci ne n'est pas accompagnée d'une normalisation de leur perception autant par les apprenants que par les enseignants ou l'institution elle-même. Des représentations perdurent, qui sont liées au statut diglossique de la langue, en l'occurrence l'occitan, entre survalorisation compensatoire de type affectif et persistance du dénigrement plus ou moins violent.

Ce travail s'appuie sur un questionnaire renseigné, de façon anonyme par plus d'une centaine d'enseignants d'occitan quant à leurs conditions d'exercice et à leur perception de leur métier, en relation avec l'image de la langue enseignée.

Marie-Jeanne VERNY
LLACS EA-4582
Université Paul-Valéry Montpellier 3

Mots-clés :
Occitan et école, Images de l'occitan chez les apprenants, Images sociales de l'occitan, Désir d'enseigner l'occitan, Représentations sociolinguistiques

---

Introduction

Une de mes contributions à un précédent colloque de Dipralang consacré à la « Diversité didactique des langues romanes »[1], évoquait le caractère paradoxal de l'enseignement des langues dites « régionales », paradoxe que le poète Joan Larzac avait traduit en 1972 par le titre d'un recueil de poèmes : *L'Estrangièr del dedins*, autrement dit « L'étranger du dedans », recueil qui a d'ailleurs connu deux éditions, chose rare en ce qui concerne la poésie, dont une en dehors de l'espace occitan, preuve de la pertinence du thème…, disais-je alors. Ce paradoxe ajoute aux questionnements que propose l'appel à communication d'autres questions : quelle « utilité » peuvent avoir des langues qu'aucune loi ne reconnaît, qui n'ont aucun espace – au sens premier

du terme – d'existence, qui n'ont plus aucun locuteur exclusif dont l'existence imposerait qu'on les emploie, et donc qu'on les enseigne ? Et si les langues régionales n'ont aucune « utilité », qu'est-ce qui motive leurs enseignants ?

Pour répondre à cette question et à celles que présente ce colloque, j'ai diffusé un questionnaire (avec questions ouvertes et fermées) auprès d'un public d'enseignants du premier et du second degré. J'ai utilisé pour cela le logiciel de traitement d'enquêtes Sphinx, qui permet une diffusion en ligne.

Je me propose d'analyser les mots-clés récurrents dans les réponses apportées. Ce recensement permet de faire émerger les motivations des enseignants d'occitan, langue socialement « inutile » du fait d'une absence de statut politique et social.

Le questionnaire se voulait sommaire : il n'était pas question d'imposer en préalable aux enseignants interrogés la problématique exposée ci-dessus, afin de ne pas orienter leurs réponses. Évidemment anonyme, ce questionnaire a été envoyé sur une liste de diffusion d'un millier de noms et il a reçu 134 réponses en deux semaines. Les premières questions étaient très générales : il s'agissait d'inclure les renseignements touchant aux choix subjectifs d'enseigner l'occitan dans une sorte de fiche très générale des sondés.

1. Le questionnaire

Une remarque à propos de celui-ci : il a été certes relu et corrigé par quelques collègues compétents afin d'en améliorer le premier jet. Il aurait cependant été plus facile à traiter – et certainement à renseigner – si certaines questions ouvertes avaient été transformées en questions fermées. C'est seulement à la lecture des 30 premières réponses que je me suis aperçue de la difficulté de traitement de certaines, qui rend difficile une exploitation statistique des représentations. Pour étudier celles-ci, j'ai eu recours à des questions ouvertes mais il aurait été souhaitable de pouvoir corréler tel ou tel type de réponses à l'âge, la formation, l'entrée dans le métier. Voici ce questionnaire. Les questions ouvertes sont notées par QO, les questions fermées par QF.

1. QF- Quel est votre niveau d'enseignement ?

2. QO-Avez-vous passé un concours spécifique (CAPES, CRPE langues régionales, recrutement Maître de conférences ou professeur des Universités) ?
3. QO-Précisez le concours
4. QF- Enseignez-vous uniquement l'occitan ?
5. QO- Pour les professeurs du second degré, si vous enseignez une autre discipline, pouvez-vous donner le nombre d'heures consacré à l'occitan et le nombre d'heures consacré à l'autre discipline
6. QF- Quel est votre rapport à la langue occitane ? langue héritée ; langue reconquise ; langue apprise

7. QF - Où/ comment avez-vous appris la langue ? école publique ; Calandreta ; collège ; lycée ; Université ; cours publics ; auto-apprentissage ; pratique familiale ; pratique sociale
8. QO- Quelles sont vos connaissances de la langue occitane ?
9. QO- Quelles sont vos connaissances de la littérature occitane ?
10. QO- Quelles sont vos connaissances de la civilisation occitane ?
11. QO - Pourquoi avez-vous choisi d'enseigner l'occitan ?
12. QO - Dans votre expérience d'enseignement, quelles sont vos satisfactions ?
13. QO - Dans votre expérience d'enseignement de l'occitan, quelles sont vos déceptions ?
14. QO - Comment votre enseignement est-il reçu, selon vous, par les élèves/ étudiants ?
15. QO - Comment votre enseignement est-il reçu, selon vous, par les familles ?
16. QO - Comment votre enseignement est-il perçu, selon vous, par votre hiérarchie ?
17. QF - En quelle année avez-vous débuté l'enseignement de l'occitan ? avant 1980 ; de 1980 à 1990 ; de 1990 à 2000 ; de 2000 à 2010 ; après 2010
18. QF - Quelle est votre académie d'exercice ? Aix ; Bordeaux ; Clermont ; Grenoble ; Limoges ; Montpellier ; Nice ; Toulouse ; Région parisienne ; Autre

2. Profil des personnes interrogées

Les questions posées visaient à définir l'âge des enseignants et leur localisation géographique dans l'espace occitan.

2.1 Date de début de carrière

Avant 1980	12	9,3%
De 1980 à 1990	15	11,6%
De 1990 à 2000	42	32,6%
De 2000 à 2010	36	27,9%
Après 2010	24	18,6%

Une forte majorité des enseignants qui ont répondu ont débuté leur carrière dans les années 2000. Un pic important se situe aussi entre 1990 et 2000. L'explication de ces chiffres est bien sûr à trouver dans l'institutionnalisation de corps d'enseignants de langue régionale : création des CAPES au début des années 1990 – breton, puis occitan –, puis du CRPE (concours de recrutement des professeurs des écoles) mention « langue régionale » au début des années 2000.

2.2 Académie d'exercice

46 enseignants (35,9 %) viennent de l'Académie de Montpellier, 36 (28,1 %) de

Toulouse, 13 (10,2 %) de Bordeaux, 12 (9,4 %) d'Aix ou de Nice, 4 (3,1 % de Grenoble), 2 (1,6 %) de Clermont-Ferrand. Cette disparité à travers l'espace occitan est, hélas, une nouvelle illustration de l'inégalité criante de couverture de cet espace en terme d'enseignement public de l'occitan. Paradoxalement – du moins en apparence – les académies où la langue a résisté le plus longtemps dans l'espace public – Limoges ou Clermont-Ferrand – sont aussi celles où cette langue est le moins enseignée. La carte des sites d'enseignement bilingue français/ occitan que nous reproduisions dans notre article de 2012 en est une illustration évidente. On sait depuis longtemps que les représentations diglossiques sont souvent inversement proportionnelles à l'usage public de la langue : il ne suffit pas d'utiliser celle-ci pour en avoir une image positive. Ce problème d'image explique notamment la fin de la transmission familiale au XXe siècle, comme, à l'inverse, le sentiment d'urgence de la fin de la langue explique le sursaut urbain en matière d'offre et de demande d'enseignement.

2.3 Niveau d'enseignement

	Effectifs	
%		
Maternelle	18 - 13,7%	
primaire	32 - 24,4%	
collège	54 - 41,2%	
lycée	35 - 26,7%	
Université	16 - 12,2%	
ESPE	6 - 4,6%	
cours pour adultes	10 - 7,6%	
retraité	18 - 13,7%	
Total	131	

3. Le rapport à la langue. Quel type d'apprentissage ? Quel degré de connaissances ?

Le choix d'enseigner une langue minorisée pose des problèmes différents de ceux qui sont posés par l'enseignement d'une langue étrangère.

Le fait, particulier à la France, de l'absence de place publique accordée aux langues régionales revient à nier leur légitimité dans l'espace social. Nous en voyons pour preuve la rédaction de la Constitution avec la modification récente – 25 juin 1992 – de son article 2 (ajout de l'alinéa « La langue de la République est le français ») qui n'est aucunement compensée par le plus récent article 75-1 (« Les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France »), opportunément placé dans le chapitre des collectivités territoriales, ce qui revient à limiter cette reconnaissance.

Choisir d'enseigner l'occitan ne va donc aucunement de soi. Et ce d'autant moins en 2019, au moment où s'éteignent les derniers locuteurs « naturels », autrement dit ceux

dont l'occitan était la langue d'emploi majoritaire en société. Cette situation « naturelle » est en passe de disparaître. En 2019, parler, écrire, enseigner l'occitan relève du volontarisme.

Ainsi, depuis près d'un siècle la disparition progressive de la transmission familiale a contraint les futurs enseignants à un apprentissage de ces langues, sur leur propre territoire historique. Nous avons donc posé des questions sur cet apprentissage dont voici les réponses (plusieurs réponses étaient chaque fois possibles).

3.1 Quel est votre rapport à la langue occitane ? langue héritée ; reconquise ; apprise ?

Effectifs - % Rep.	
langue héritée	73 - 56,2%
langue reconquise	69 - 53,1%
langue apprise	53 - 40,8%
Total :	130

Les réponses à cette question nous permettent de constater que si 56,2 % des sondés font état d'une pratique familiale de la langue, la grande majorité d'entre eux parlent conjointement de « langue apprise » (40,8%) ou « reconquise » (53,1%)[2].

En effet, il ne suffit pas d'hériter d'une langue, au moins au niveau de la compétence passive, pour passer à la compétence active, encore moins à la transmission, transmission familiale ou transmission par l'enseignement. C'est ainsi qu'au siècle dernier la grande majorité de la population des pays d'oc, tout en comprenant l'occitan, a cessé peu à peu de le transmettre et, par voie de conséquence, de le parler. Et ce au même moment où pratiquement personne, parmi ces locuteurs « naturels », ne se posait la question d'un enseignement de cette langue.

Le professeur d'occitan est donc, la plupart du temps, passé par une prise de conscience volontariste de la nécessité de « reconquérir » intellectuellement une langue plus ou moins connue, de l'apprendre ou de la réapprendre, au niveau de son écriture et de son contexte historique et civilisationnel. Il serait d'ailleurs intéressant de susciter et d'analyser des « récits de vocation » de la part de ces professionnels.

3.2 Les lieux d'apprentissage : Où avez-vous appris la langue ?

École publique	5	3,9%
Calandreta	3	2,3%
Collège	15	11,7%
Lycée	65	50,8%
Université	78	60,9%
Cours publics	19	14,8%
Auto-apprentissage	46	35,9%
Pratique familiale	80	62,5%
Pratique sociale	48	37,5%

Les résultats confortent l'importance de l'école dans la formation et le perfectionnement linguistiques, notamment du lycée (50,8 %) et de l'Université (60,9%) où se situe l'immense majorité des lieux d'apprentissage déclarés. L'apprentissage en primaire public (3,9 %) et privé associatif Calandreta (2,3 %) se révèle ultra minoritaire. Peut-être pouvons-nous risquer quelques explications à ce fait :

- L'enseignement de l'occitan a été d'abord développé en lycée avant de redescendre peu à peu aux niveaux inférieurs après 1980[3] (collège compris : 11,7 % des réponses). Il est donc normal que les enseignants sondés soient peu nombreux à avoir bénéficié d'un enseignement de l'occitan en primaire.
- Ce choix de l'occitan à l'école primaire, qu'elle soit privée ou publique, est d'abord un choix des familles, qui n'implique pas forcément l'adhésion des enfants, ce qui est moins le cas au niveau du lycée.

Notons les 62,5 % de réponses faisant état d'une pratique familiale, légèrement supérieurs aux 56 % précédents faisant état d'une langue « héritée ». Peut-être les sondés ont-ils entendu par « pratique familiale » la reconstruction au sein de leur propre famille, de la pratique de l'occitan entre eux-mêmes et leurs enfants par exemple.

4. Postures et représentations des enseignants

4.1 Pourquoi le choix d'enseigner l'occitan ?

Dans les réponses apportées à cette question ouverte, le mot-clé le plus fréquemment employé est bien sûr le mot « langue » (90 occurrences). Mais il est important d'en étudier le contexte d'emploi.

Ce mot est associé à l'idée de transmission : le verbe « transmettre » (ou le substantif « transmission ») est présent 38 fois dans le corpus. Et on peut lui adjoindre des mots proches ou synonymes comme « vie » (dans l'expression « pour la vie de la langue »), ou encore « assurer un avenir », « donner un avenir », « pérenniser », voire « maintenir » (qui fait partie du vocabulaire du Félibrige).

Bien que moins fréquente, l'idée de sauvetage d'une langue « menacée » apparaît aussi avec les verbes « sauver », « ne pas laisser mourir », « empêcher sa mort programmée », « faire vivre une langue qui disparaît », « ne pas perdre ce patrimoine ». Un des sondés exprime conjointement son souci de « sauver un peu la langue » et « un peu créer des locuteurs nouveaux ».

Le besoin de sauvetage de la langue explique les nombreux termes à connotation militante : « conviction » (8 fois) « militant » ou « militantisme » (7 fois). À ces mots-clés, on peut adjoindre des déclarations explicites comme celles-ci :

- « Lui [à la langue] permettre d'exister me semble un droit démocratique »
- « participer à l'effort collectif visant à empêcher sa mort programmée par la république française ! »

Autre idée associée à la langue, celle de l'attachement sentimental : le mot « amour » apparaît ainsi 12 fois, de même que le mot « passion ». Les mots « attaché(e) » ou « attachement » apparaissent 5 fois.

L'adjectif possessif « ma » est employé 18 fois, à propos des mots « langue », ou « culture », [langue de ma] « famille ». L'adjectif « personnel » (9 fois) insiste sur la subjectivité de ce choix d'enseignement, de même que le substantif « plaisir » (11 fois).

Le terme « intérêt », parfois relié à des notions intellectuelles (pour le bilinguisme, ou pour les langues en général) parfois relié à des notions plus affectives, apparaît 10 fois. Ainsi convient-il de nuancer quelque peu ces notions subjectives, largement dominantes, par les justifications tendant vers des valeurs plus générales, qu'elles soient intellectuelles ou idéologiques. Pour quatre enseignants, il s'agit ainsi de « faire découvrir », pour cinq d'entre eux de « partager » ou de « faire partager ».

Nous proposons ci-dessous de retenir et de classer quelques formules explicites.

Plaisir et ouverture pédagogique et citoyenne

- « pour le plaisir de tout ce qu'on peut faire et découvrir avec cette langue. »
- « proposer un autre monde, ouvert à la diversité, à toutes les diversités. Pour un monde plus riche et plus tolérant. »
- « par curiosité d'enseigner dans des pédagogies innovantes »
- « pour l'intérêt pédagogique apporté dans les autres matières »
- « per la diversitat » [pour la diversité] ;
- « Richesse linguistique et culturelle sous-estimée à partager, faire découvrir pour participer à la richesse culturelle du monde »

Lien au territoire et à sa culture – lien intergénérationnel

- « pour aider à comprendre un pays (toponymie), pour la culture... »
- « par conviction que c'est indispensable sur le territoire où vivent mes élèves. »
- « faire bénéficier les élèves qui ont manifesté un grand intérêt et leur plaisir de la parler avec les parents ou surtout les grands parents qui étaient souvent bilingues »
- « rendre aux enfants la langue et culture qui est la leur ou celle de leur lieu de vie »
- « pour donner un avenir à la langue des anciens et faire découvrir la richesse de sa culture »

Intercompréhension entre langues romanes – intérêt cognitif du bilinguisme et du plurilinguisme

- « elle permet une intercompréhension des langues romanes. »
- « intérêt pour l'enseignement bilingue »
- « pratiquer un enseignement bilingue. »
- « pour un grand intérêt pour les langues »

- « Mon goût pour les langues, toutes les langues »

Il faut noter que le développement relativement récent des classes bilingues à parité horaire occitan/ français – autorisées par la circulaire Savary de 1982, elles se sont surtout développées depuis la fin des années 1980 – a été l'occasion de réflexions sur l'intérêt cognitif du bilinguisme précoce, malheureusement encore insuffisamment documenté sur le plan scientifique : malgré des travaux de chercheurs comme Jean Petit, Gilbert Dalgalian ou Laurent Gajo, il manque des enquêtes précises et régulières visant à évaluer les compétences de ces bilingues précoces occitan/ français, comparées à celles de monolingues, cette comparaison devant s'effectuer en tenant compte évidemment des catégories socio-professionnelles des familles.

Lien au français – au francitan

- pour valoriser une compétence naturelle chez la plupart de mes élèves (francitan) »
- « J'ai plutôt initié mes élèves à la culture occitane pour ouvrir leur horizon, et faciliter l'apprentissage du français. ».

Notons à ce propos que ce lien entre la connaissance de l'occitan et l'apprentissage du français, majoritairement évoqué dans les propos tenus jusqu'au milieu du XXe siècle par les militants des langues régionales[4], est aujourd'hui très largement minoritaire, devenu inutile à propos d'une population dont le français est devenu la langue « naturelle ».

4.2 Quelles perceptions de la réception de cet enseignement ?

Nous avons interrogé les sondés sur la façon dont ils se représentaient la réception de leur enseignement par leur hiérarchie, par les familles et surtout par les élèves/ étudiants ?

Si nous n'avons pas eu le temps de confronter le traitement individuel de cette question avec la précédente, il nous est cependant possible de confronter leur traitement global. Remarquons que les enseignants qui ont accepté de se prêter à ce questionnaire de façon volontaire ne peuvent pas être considérés comme totalement représentatifs de l'ensemble de leurs collègues puisqu'ils ont manifesté, par le temps passé à ces réponses, une implication positive dans leur travail, et certainement le sentiment d'une représentation positive de celui-ci.

Ainsi, la majorité des enseignants (90/ 134) qui nous ont répondu font état d'une réception positive de la part des élèves. Certains (24) sont plus nuancés, évoquant des réactions diverses, selon les classes ou les années, selon les établissements, selon l'implication des familles. Ces réponses nuancées soulignent également le fossé entre les élèves concernés par les cours d'occitan et leurs condisciples qui les regardent parfois avec condescendance.

Trois réponses laissent percer l'amertume : les élèves n'auraient qu'un intérêt alimentaire immédiat (gagner des points aux examens) tout en considérant l'occitan comme inutile ; ils ne verraient là « qu'une matière de plus », « un travail supplémentaire » et seraient réticents aux acquisitions cultuelles proposées par l'enseignant.

Les professeurs qui font état d'une réception positive de leur enseignement emploient les adverbes « bien » (41, dont 10 « très bien ») ou son équivalent occitan « plan » (1). Ils parlent de curiosité (6), d'intérêt (14), de plaisir (11), voire d'« enthousiasme » (6) ; ils évoquent la motivation des élèves (6), le caractère ludique (terme employé 3 fois, complété par 2 occurrences du mot « jeu ») des cours ou l'aspect « dynamique » qui caractérise, selon eux, leur enseignement (2)

4.3 Quelles sont les satisfactions éprouvées par les enseignants dans l'exercice de leur métier ?

Cette question complète la précédente et vise à confronter les attentes suggérées par les raisons du choix professionnel des sondés avec leur regard sur la réception de leur enseignement. Notons tout d'abord que les réponses sont massivement centrées sur les relations avec les élèves (75) et les étudiants (9), cinq évoquant les familles. Ces relations sont souvent présentées comme privilégiées (9) ; il est question d'échanges (7), de lien social (3). Les réponses insistent sur l'idée de « progrès » (10) – dont un progrès au niveau des apprentissages en général – favorisés par l'enseignement bilingue (2), deux réponses évoquent la « réussite ». Ces déclarations expriment la satisfaction des sondés quant aux réactions des élèves. Il est question de « plaisir » (18), de « joie » (2), de « sourire » (2), d'« enthousiasme » (3), de « retours positifs » (8). On évoque la « motivation » (4) des élèves et des enseignants eux-mêmes.

En ce qui concerne les contenus des apprentissages, des réponses nombreuses gravitent autour de la langue/ l'occitan et du désir de voir les jeunes la parler, comme en témoignent les mots-clés : « parler » (14), « S'exprimer » (1), « discuter » (1), « pratiquer » (3), « vie de la langue » (2), « locuteur » (2).

Au niveau des savoirs (le mot « savoir » est employé 3 fois), savoir-faire et valeurs véhiculées par les cours, sans surprise, on trouvera l'idée de la transmission de la langue (22), l'importance de la culture (18). La littérature apparaît cinq fois. Mais de nombreuses réponses suggèrent une vision ouverte du métier et soulignent l'ouverture à la diversité (du monde) suggérée par le cours d'occitan (3), la découverte (8), la reconquête de la dignité (3) ; on parle de « partage » (7), on évoque les projets et les sorties pédagogiques (9).

Citons quelques propos pour illustrer ce qui apparaît comme une vision ouverte du métier :

- « Sentir que les élèves peuvent exercer et développer leur intelligence et leurs points de vue dans la découverte de notions, de questions de langues. Pouvoir

travailler des notions d'actualité (biodiversité, diversité culturelle, lien des jeunes à leur territoire...) mener des projets, et partager des savoirs, avec les adultes. »

- « voir les élèves progresser en occitan et leur capacité à passer d'une langue à l'autre. »
- « Je suis heureuse de voir la langue se construire chez mes élèves, de voir leur intérêt pour la langue, ils me disent qu'ils voudraient arrêter le français!!!, le fait de faire vivre cette langue, de surprendre les gens qui entendent mes élèves, de voir toutes nationalités, toutes les couleurs d'enfants dans ma classe, de me dire que l'occitan est une langue qui rassemble, qui intègre, qui fédère. »
- « Les élèves sont heureux et fiers de parler la langue occitane quelles que soient leurs origines ou cultures. De plus, cet enseignement les ouvre vers les autres (d'autres langues, d'autres cultures). »

4.4 Quelles sont les déceptions éprouvées par les enseignants d'occitan dans l'exercice de leur métier ?

Ces déceptions sont nombreuses et les collègues ont visiblement trouvé dans ce questionnaire l'occasion de « vider leur sac ».

Massivement accusée (75 réponses), la hiérarchie, du chef d'établissement ou de l'inspecteur de circonscription pour le premier degré – IEN – au Ministère. Cette accusation apparaît à travers les mots clés « hiérarchie » (14), « administration » (19), « institution » (6), « chef d'établissement » (4), « rectorat » (3).

Les précisions ne sont pas toujours données quant aux raisons de ces accusations. Lorsqu'elles le sont, en ce qui concerne la situation locale, on invoque les emplois du temps inadaptés, les exigences par rapport à l'enseignant qui seraient supérieures à ce qui est demandé à ses collègues des autres disciplines, l'insuffisance des moyens horaires, le besoin de justifier d'effectifs suffisants...

Plus globalement, plusieurs réponses s'en prennent à l'institution en général. L'une d'entre elles constate que « la République poursuit sur la lancée de l'abbé Grégoire[5] ». Une autre évoque « les non-avancées ministérielles ». Le mot « soutien » apparaît huit fois, toujours négativement (à travers des formules comme « manque de », « absence de », peu de »), ainsi que le mot « reconnaissance » treize fois, toujours marqué par le manque ou le déficit. Les termes sont forts, il est question de « mépris » [ou « mespretz » en occitan] (9), d'« indifférence » (3) ; on parle du besoin de « se battre » [« batalhar » en occitan] (4), de « bataille » (1), de « combat » (2).

Accusé souvent (40 occurrences) le regard condescendant ou méprisant porté par la société sur la langue enseignée, qui trouve des échos complaisants parmi les autres enseignants. On évoque la « situation de langue minorisée », en proie au « mépris », les représentations de l'occitan comme « vieillot », le « dénigrement » (2), « l'image négative » (2). Les enseignants d'occitan eux-mêmes seraient, comme le dit une réponse, prisonniers de ces représentations quant au « statut de la langue ». Est alors évoqué « leur enfermement exclusif sur le local, le passé, le particulier : le folklorique.

Leur incapacité à se remettre en cause, à analyser les causes du marasme actuel dans lequel l'occitan se trouve, et à considérer que les maux viennent toujours de l'extérieur. Sans vision d'histoire, sans ambition, provinciaux et confortablement installés dans la diglossie ». Autocritique – ou critique des autres – sans concession, mais aussi totalement isolée par rapport à l'ensemble.

Responsable enfin, le contexte professionnel difficile : insuffisance des supports pédagogiques adaptés qui contraignent les enseignants à de lourdes préparations, emplois du temps inadaptés ou contraignants, horaires insuffisants pour assurer un niveau de langue convenable, situation inconfortable des enseignants du second degré affectés sur plusieurs établissements avec des heures de trajet importantes, situations de tensions ou d'angoisse devant la nécessité de maintenir les effectifs, sentiment d'isolement des professeurs dans leur établissement ou leur secteur géographique. Dans ce domaine, plusieurs collègues mettent en cause la difficulté de mettre en place, au mépris des textes officiels, la continuité des enseignements de la maternelle au lycée.

Quelques conclusions

Les résultats de cette enquête font apparaître la singularité du rapport des enseignants d'occitan à leur métier par rapport à des représentations et témoignages des autres enseignants que l'on peut lire çà et là, à travers la presse syndicale ou les journaux d'information. Si, d'une manière générale, les enquêtes de motivation chez les enseignants montrent le poids important, dans leur choix de carrière, de la matière enseignée[6], parallèlement à leur intérêt général pour l'acte pédagogique, le rapport à l'objet d'enseignement est prédominant chez les enseignants d'occitan. Les représentations de cet objet sont évidemment complexes et peuvent se résumer à deux visions, qui sont cependant souvent associées dans les déclarations de certains des enseignants :

- l'apprentissage de l'occitan, notamment dans sa modalité du bilinguisme, présente un intérêt pédagogique et citoyen transposable à d'autres apprentissages
- l'enseignement de l'occitan relève d'un devoir militant, lié au besoin/ désir de sauvetage d'une langue menacée.

Une chose est sûre cependant : il ne s'agit pas là d'un choix neutre, ni même simplement d'un choix intellectuel : la subjectivité en apparaît de façon massive et se traduit par des représentations à la fois affectives (le rapport à un objet – la langue et la culture qu'elle porte – d'autant plus aimé qu'on le sent menacé), et par voie de conséquence, par des déclarations qui sont très souvent marquées par un engagement militant.

Bibliographie de référence

BURBAN Chrystelle et LAGARDE Christian, éds., *L'école, instrument de sauvetage des langues menacées ?*, Actes du colloque du 30 septembre et 1er octobre 2005, CRILAUP, Presses Universitaires de Perpignan.

LAFON MICHEL, *Qui a volé mon « patois » ? L'épopée scolaire aveyronnaise d'une langue proscrite*, Montpellier, PULM, 2015.

LAFONT Robert, *La Revendication occitane*, Paris, Flammarion, 1974, le chapitre 6 « Le combat pédagogique » de la partie III « Au service de la langue », p. 210-239.[7]

LESPOUX Yan, *Pour la langue d'oc à l'école. De Vichy à la loi Deixonne, les premières réalisations de la revendication moderne en faveur de l'enseignement de la langue d'oc*, Montpellier, PULM, 2016.

LESPOUX Yan et VERNY Marie-Jeanne, éds., *Lengas* n°83, « Manuels scolaires et langues régionales », PULM, 2018, https://journals.openedition.org/lengas/1410

LIEUTARD Hervé et VERNY Marie-Jeanne, éds., *L'école française et les langues régionales, XIXe -XXe siècle*, Montpellier : Presses Universitaires de la Méditerranée, collection « Études occitanes », Université Paul-Valéry, 2008.

LIEUTARD Hervé et VERNY Marie-Jeanne, coord., *Le catalan et l'occitan à l'école*, actes de la journée d'études de Montpellier juin 2008 (RedOc-ETOILL), *Lengas*, 65, Presses Universitaires de la Méditerranée, Montpellier, 1-219. https://journals.openedition.org/lengas/904

MARTEL Philippe, *L'école française et l'occitan – Le sourd et le bègue,* Montpellier, PULM, 2007.

TORREILLES Claire et VERNY Marie-Jeanne, Coord., *Les Langues Modernes* n° 4/ 2010, « Enseigner une langue régionale », 1-94, http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?rubrique4

VERNY Marie-Jeanne, « Une enquête en lycée : images et représentations de l'occitan », in BOUTAN Pierre, MARTEL Philippe, ROQUES Georges, *Actes du colloque « Enseigner la région, IUFM de Montpellier (4-5 février 2000)»*, Paris, Harmattan, 2001, pages 317 à 327.

VERNY Marie-Jeanne, « Quelles représentations de l'occitan chez les lycéens ? », in *Education et sociétés plurilingues / Educazione e societa » plurilingui,* 22, juin 2007, Centre d'Information sur l'Education Bilingue et Plurilingue – CIEBP, Aosta.

VERNY Marie-Jeanne, « Enseigner l'occitan au XXIe siècle, défis et défis », in *L'enseignement des langues régionales en France aujourd'hui : état des lieux et perspectives*, Revue *Tréma*, n° 31, coordonné par Carmen Alén-Garabato et Micheline

Cellier, septembre 2009, IUFM de l'académie de Montpellier, p.69-85.

VERNY Marie-Jeanne, dir. *Les langues régionales à l'école publique, passeport pour une société plurilingue*, actes du 22e colloque de la FLAREP / FELCO, Saint-Affrique / Mende, 25, 26, 27 octobre 2008, Montpellier, CREO Lengadòc /FELCO, 2009, pages.

VERNY Marie-Jeanne, « L'enseignement de l'occitan en 2009-2010. Un état des lieux. », in *Diversité didactique des langues romanes*, Coll. « Latinus », vol. 1, dir. Ksenija Djordjevic, Gisèle Pierra, Eléonore Yasri-Labrique, éd. Cladole, Montpellier, 2012, p. 191-211.

VERNY Marie-Jeanne, « Le point de vue des auteurs. La littérature occitane vue par ceux qui l'écrivent : littérature périphérique ou littérature tout court ? », in Nelly Blanchard et Mannaig Thomas, éd., *Des littératures périphériques*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2014, p. 137 - 156.

VERNY Marie-Jeanne, « La littérature occitane dans les manuels scolaires », *Lengas*, 83, 2018 : « Manuels scolaires et langues régionales », https://journals.openedition.org/lengas/1416

VERNY Marie-Jeanne, « Autour des manuels d'occitan : quelles images de la langue ? », in Carmen Alén Garabato, Henri Boyer, Ksenija Djordjevic Léonard et Bénédicte Pivot, *Identités, conflits et interventions sociolinguistiques,* Limoges, Lambert-Lucas, 2018, p. 409-421.

---

[1] In *Diversité didactique des langues romanes*, Coll. « Latinus », vol. 1, dir. Ksenija Djordjevic, Gisèle Pierra, Eléonore Yasri-Labrique, éd. Cladole, Montpellier, 2013, p. 191-211.]

[2] Les réponses recueillies à ce propos vont dans le même sens que celles collectées lors d'une précédente enquête auprès de 70 écrivains occitans. Voir notre article « Le point de vue des auteurs. La littérature occitane vue par ceux qui l'écrivent : littérature périphérique ou littérature tout court ? », in Nelly Blanchard et Mannaig Thomas, éd., *Des littératures périphériques*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2014, p. 137 - 156.

[3] On le doit notamment à la circulaire 82-261 du 21 juin 1982, dite « Circulaire Savary ». BOEN, n° 26, 1er juillet 1982. « L'enseignement des langues régionales dans le service public d'éducation nationale ». Cette circulaire organise les enseignements de langues et cultures régionales de la maternelle à l'université et autorise les expérimentations, telles les ouvertures de classes bilingues. L'enseignement des langues et cultures régionales peut être considéré comme une matière spécifique. Elle a été complétée par la circulaire 83-547 du 30 décembre 1983. BOEN n° 3, 19 janvier 1984. « Texte d'orientation sur l'enseignement des cultures et langues régionales » qui crée des postes de conseillers pédagogiques langue et culture régionales, seront officialisés en 1984 par la création d'un CAFIMF (ex-CAEA) admettant une option « langue et culture régionales ».

[4] Je me permets de renvoyer à mes articles à propos des manuels d'apprentissage de l'occitan : « La littérature occitane dans les manuels scolaires », Lengas, 83, 2018 : « Manuels scolaires et langues régionales », dir. Yan Lespoux et Marie-Jeanne Verny : https://journals.openedition.org/lengas/1416 et « Autour des manuels d'occitan : quelles images de la langue ? », in Carmen Alén Garabato, Henri Boyer, Ksenija Djordjevic Léonard et Bénédicte Pivot, *Identités, conflits et interventions sociolinguistiques*, Limoges, Lambert-Lucas, 2018, p. 409-421.

[5] Il s'agit d'une allusion au « Rapport sur la nécessité et le moyens d'anéantir les patois », rédigé par l'Abbé Grégoire en 1794. En ligne sur le site du CIRDOC à l'adresse : https://occitanica.eu/items/show/5129

[6] Cela vaut, évidemment, pour les enseignants du second degré ou du supérieur, pas pour le premier degré, dans lequel les enseignants sont polyvalents.

[7] Il ne s'agit là que de la contribution selon nous la plus éclairante de l'abondante réflexion de Robert Lafont sur la question des langues régionales à l'école, on retiendra.