



Gilles Forlot et Louise Ouvrard (dir.)

Variation linguistique et enseignement des langues Le cas des langues moins enseignées

Presses de l'Inalco

Les langues dans leurs variations et leurs diversités : modalités et enjeux d'une didactique nouvelle

Pierre Escudé

Éditeur : Presses de l'Inalco
Lieu d'édition : Paris
Année d'édition : 2020
Date de mise en ligne : 3 décembre 2020
Collection : TransAireS
ISBN électronique : 9782858313747



<http://books.openedition.org>

Édition imprimée

Date de publication : 3 décembre 2020

Référence électronique

ESCUDE, Pierre. *Les langues dans leurs variations et leurs diversités : modalités et enjeux d'une didactique nouvelle* In : *Variation linguistique et enseignement des langues : Le cas des langues moins enseignées* [en ligne]. Paris : Presses de l'Inalco, 2020 (généré le 03 décembre 2020). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/pressesinalco/39969>>. ISBN : 9782858313747.

LES LANGUES DANS LEURS VARIATIONS ET LEURS DIVERSITÉS : MODALITÉS ET ENJEUX D'UNE DIDACTIQUE NOUVELLE

Pierre ESCUDÉ

EA 4140 LACES/Université de Bordeaux/INSPE d'Aquitaine

« Partons donc de cet aveu d'impénétrabilité. Ne nous flattons pas d'assimiler les mœurs, les races, les nations, les autres, mais au contraire réjouissons-nous de ne le pouvoir jamais : nous réservant ainsi la perdurabilité du plaisir de sentir le Divers. » Victor Segalen, *Essai sur l'exotisme*.

Pourquoi et en quoi certaines langues relèvent-elles d'une didactique spécifique ? En quoi cette spécificité est-elle un atout pour l'apprentissage global des langues ? Cette interrogation est née d'une réflexion sollicitée par Daniel Coste auprès de Johanna Panthier, alors responsable de l'Unité des politiques linguistiques au Conseil de l'Europe, sur la spécificité d'une didactique des langues vivantes régionales. Une courte épistémologie des textes institutionnels français montre quelles ont été leur représentation et leur visibilité dans le système éducatif français jusqu'aux programmes de 2016 (BO du 26 novembre 2015) qui stabilisent leur présence et leur assiette. Cette histoire des représentations semble peser encore sur les représentations de l'Institution jusqu'aux parents d'élèves, et évidemment jusqu'aux apprenants eux-mêmes. Les langues vivantes régionales (LVR) portent une charge sociolinguistique forte et la font résonner dans les établissements où elles sont enseignées. Second élément de distinction, le rapport norme-variante qu'elles impliquent quasiment toujours. Troisième élément enfin, celui de leur proximité – la langue est *régionale* – qui est aussitôt celui d'une altérité par rapport au contrat d'unicité qui est la norme de la représentation française d'une République « une et indivisible ». Ces trois éléments servent à marquer et démarquer la présence, l'enseignement et l'apprentissage des LVR.

Ce triple marquage peut être stigmatisant et enfermer de manière tautologique la LVR dans son statut de sous-langue : langue marginalisée hors de l'École, elle ne peut être que marginale au sein de l'École. Mais au-delà de ce triple marquage, il faut arriver à faire percevoir que la LVR porte en elle et révèle ce que chaque langue porte. Figure du décentrement, de la variation, de

l'altérité, la LVR permet de découvrir et de gérer ce qui, de fait, est la réalité dans l'apprentissage d'une langue nouvelle. Or, la LVR n'est pas langue d'ailleurs, elle est langue d'ici. Langue de France certes, mais d'une France contextualisée par une histoire, une géographie (une toponymie par exemple), une littérature écrite et/ou orale, qui permet à l'apprentissage de n'être pas abstrait mais bien au contraire au plus proche de l'affect et de l'expérience de chacun.

Aussi, l'apprentissage-enseignement de la LVR apporte des éléments inédits à l'ensemble des apprentissages – puisque tout apprentissage ne se fait qu'en *langue*. L'élève apprend par la LVR tout à la fois une langue en tant que telle ; une dimension nouvelle de l'histoire, de la géographie, du cadre politique de son pays, propédeutique à un apprentissage du plurilinguisme puisque ce pays est lui-même intégré à des espaces officiellement multilingues ; une façon nouvelle de revenir à la langue de scolarisation première (en France, le français). En effet, depuis le *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson – tout au moins sa première édition de 1882 – jusqu'aux programmes les plus récents, le système éducatif national préconise le travail conscient de comparaison, de distanciation, d'analyse des systèmes de langues permettant la meilleure assimilation des langues en contact. Nous pourrions alors proposer quelques pistes précises permettant de traiter au mieux une didactique de l'enseignement-apprentissage des langues, où l'étanchéité des représentations (nationale/régionale – uniquement normée/uniquement dans la variation – de haute culture/de basse culture, etc.) le cède à une intégration sereine et efficace de compétences communes.

PAS DE LANGUE SANS CONSCIENCE DE LANGUE

La langue n'existe pas sans sa représentation. Si cette représentation est toujours exogène, la langue n'existe plus en soi, n'a pas de réalité collective pour des locuteurs détachés de toute conscience d'être dans une langue. Dans l'Éducation nationale, l'épistémologie et la longue généalogie de cette représentation en disent long sur des langues régionales qui « constituent bien en France un véritable révélateur (au sens de liqueur de Fehling) du degré d'ouverture des politiques linguistiques officielles » (Escudé, 2013a, p. 79). Un certain nombre de travaux ont permis de reconsidérer la place des langues de France au sein d'un État-nation tôt défini par lui-même comme une entité unifiée, ne pouvant considérer de fait la place de la variation ou de la diversité (Lafont, 1967 et 1968 ; Marcellesi, 1979). Cette considération a mené la discipline sociolinguistique à passer d'une posture descriptive (il y a des langues de haute valeur, des dialectes ou des patois en fonction des personnes qui les parlent et de différents contextes) à une posture explicative dynamique : ce n'est pas *en soi* que la langue est basse ou haute, c'est *du fait* de la position qui

est réservée à ceux qui la parlent, et du statut qui leur est attribué dans l'ordre de structurations politiques, idéologiques, négociées ou non, figées ou pas. Ainsi Victor Aracil faisant remarquer dès le début des années 1960 que les hautes langues européennes que sont français et espagnol étaient déconsidérées sous d'autres cieux géopolitiques : en Ontario, à Puerto-Rico (Aracil, 1979).

En France, comme dans les nations organisées par un État fort, c'est par l'École que se bâtit une conscience unifiée et durable de l'identité collective. À partir de la III^e République, se perpétue une représentation issue du centralisme monarchique comme, de manière ambivalente, des idéaux des Lumières : un pouvoir fort, organisé et autoritaire, comme également les idées libérales, généreuses et progressistes, se disent dans la seule langue haute qui reste celle du seul pouvoir. De fait, c'est sur la perpétuation d'une même représentation de la langue que la légitimité des pouvoirs se fonde : hors du français, point de langue (Certeau *et alii*, 1975), la langue française est elle-même orthonormée, toute variation ou marge étant durablement disqualifiée. Le mot de « patois » sert tout à la fois de nom propre pour désigner toute langue qui n'est pas le français¹, comme de nom commun pour désigner un parler abâtardi, qui ne peut pas être langue (Sauzet, 2012).

L'histoire de la disqualification linguistique est vaste, et finalement assez illustrée pour fixer un certain nombre d'éléments structurants : toute langue hors du français central est porteuse de germes séparatistes, de conflits idéologiques² – s'oppose à la rationalité, à la spiritualité, à la pureté par sa corporalité, ses odeurs nauséabondes (Escudé, 2014 ; Escudé & Sauzet, 2016) – est une langue non aboutie, non adulte, de l'enfance, de l'avant, de la mélancolie, etc. On se rappelle de la leçon que Georges Canguilhem tire de ses réflexions sur le vivant : la contre-valeur vitale n'est pas la mort, mais la monstruosité, la capacité du même à produire de l'autre (Canguilhem, 1962). Les patois, les dialectes, les variations, les langues régionales, puisqu'elles n'ont pas accès au statut ou à la définition de langue, apparaissent alors sur ce terrain comme la face d'ombre, grimaçante, mais toujours résistante et vivace d'une capacité à faire déjouer l'unitarisme linguistique voulu. C'est sûrement cette

1. De la France métropolitaine à la Jamaïque où les locuteurs de créole parlent *patwa*.

2. On connaît entre autres la citation fondatrice de Barère sur les quatre langues qui écartèlent l'unité républicaine menacée : « Le fédéralisme et la superstition parlent bas-breton, l'émigration et la haine de la République parlent allemand, la contre-révolution parle italien, et le fanatisme parle basque » (*Rapport du Comité de salut public sur les idiomes*, 8 pluviôse an II). En ces temps de refondation de la laïcité, on peut aisément faire correspondre deux pensées issues du même moule et qu'un siècle sépare : « 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 », RENAN, 1888 ; « En France et dans le monde, le français a été la langue raisonnable qui a fait sauter la tenaille constituée d'un côté par le latin et l'arabe cléricaux et de l'autre par les dialectes désunis », *L'Union des Athées*, 10 novembre 1999.

capacité résiliente qui est la plus radicalement agressive aux yeux d'une norme qui se définit comme seule et unique : la « sauvagerie » est toujours présente au sein de la « civilisation ».

L'éradication de la variante ou du divers reste longtemps la seule solution. Claude Duneton, ou Per Jakez Hélias ont pu donner sous leur plume littéraire des exemples personnels d'étouffement linguistique et de stigmatisation scolaire qui ont, parmi tant d'autres, valeur sociologique. Un autre sociologue, Yvon Bourdet, fait de son expérience un cas d'école structurant :

À l'âge de cinq ans, j'ai été brusquement transplanté – huit heures par jour – dans une école [...] en laquelle *ma langue maternelle* (la seule dont j'eusse l'usage) non seulement ne se parlait pas mais *était interdite*. [...] L'école primaire se mit donc à produire en moi une structure mentale parallèle. Le cloisonnement était parfaitement étanche. [...] Il est à peine besoin d'ajouter que le rejet du patois faisait partie d'un mépris d'ensemble. [...] Le système français fonctionnait en autarcie, non seulement sans rien emprunter, mais en dévalorisant tout l'environnement. (Bourdet, 1979, p. 13-14)

La stigmatisation peut aller jusqu'à la contrainte physique, c'est le cas du « senhal » conté par Per Jakez Hélias, ou de la brimade de l'ardoise contée par telle institutrice³. Ce système de redressement linguistique n'est évidemment pas propre à la France et son Empire des années 1880 à 1960, mais a été utilisé également dans l'Italie fasciste⁴ ou la Suède du milieu du xx^e siècle⁵. Il cherche à construire un socle monolingue, rempart de l'unité nationale. Rempart... contre qui ou quoi ? Contre la réalité interne qui est faite de variation au sein de la langue française, de diversité des langues au sein du territoire national –

3. « Il y avait une ardoise qui circulait pendant les récréations, que l'on mettait sur le dos de chaque copain qui parlait en occitan. Et le soir, tous ceux qui avaient leur prénom inscrit sur l'ardoise restaient pour conjuguer le verbe *Je ne parlerai pas patois dans la cour* », *Chercheurs d'oc*, 2004, p. 51.

4. « Je suis allé à l'école, jusqu'à la troisième année de lycée, sous le régime fasciste, et le patois était interdit de la manière la plus absolue. [...] On nous imposait de parler en italien, mais avec un subtil raffinement sadique : *l'accipe*. *L'accipe* était un petit bout de bois sculpté que l'on devait se passer entre copains à peine entendions-nous l'un d'entre nous parler patois. On commençait dès le matin, et ça passait de main en main, celui qui le recevait devait le passer au copain qui disait un mot en patois. Le soir, dans la chambrée, avant d'aller se coucher, le préfet demandait : « Qui a *l'accipe* ? » Et celui qui l'avait devait rester une heure, une heure et demie, debout, pendant que les autres pouvaient aller se coucher », CAMILLERI & DE MAURO, 2013, p. 47-51.

5. « Dans la ferme de mes parents, nous ne parlions que sami à la maison. Lorsque j'ai commencé l'école, à sept ans, je me suis retrouvé dans un pensionnat où il n'y avait pratiquement que des enfants lapons. Nous avions interdiction de parler sami. L'instituteur était suédois et ne parlait que le suédois. Exprès. Il fallait faire de nous des petits Suédois. », TRUC, 2012.

et contre la réalité extérieure qui d'évidence se réalise en une multitude d'autres langues.

La doxa didactique de l'institution scolaire française provient de cette idéologie linguistique : on se défait des réalités langagières et culturelles de l'enfant, de la famille, forcément basses, pour accéder à la langue et la culture haute que véhicule l'École. C'est strictement dans la langue nationale normée que les compétences, les connaissances, les savoirs et savoirs-être sont transmis. On ne construit pas à partir d'une réalité, on transfère d'un espace haut vers un espace bas. Le français de l'École est la langue de l'élévation, elle se surimpose jusqu'à les effacer aux parlures basses :

Nul n'ignore les difficultés que rencontre l'instituteur dans l'enseignement de la langue française. Lorsque les enfants lui sont confiés, leur vocabulaire est pauvre et il appartient plus souvent à l'argot du quartier, au patois du village, au dialecte de la province qu'à la langue de Racine ou de Voltaire. Le maître doit se proposer pour but d'amener ces enfants à exprimer leurs pensées et leurs sentiments, de vive voix ou par écrit, en un langage correct. Enrichir leur vocabulaire, habituer les élèves à choisir exactement et à prononcer distinctement le mot propre, puis les amener peu à peu à grouper logiquement leurs pensées et leurs expressions, voilà un programme qui, en dépit de sa modestie, n'est pas de réalisation facile. Nos instituteurs affronteront, pour le remplir, tous les obstacles, car ils sentent bien que donner l'enseignement du français, ce n'est pas seulement travailler au maintien et à l'expansion d'une belle langue et d'une belle littérature, c'est fortifier l'unité nationale.
(*Instructions officielles de 1923*)

27

La langue des enfants et des parents n'est pas une langue, elle n'est pas belle, elle est incapable de donner de la littérature, elle ne peut bâtir de conscience collective. Sur le territoire de l'Empire, une langue seule peut rayonner. Lorsque, à l'instar de cet inspecteur du primaire en tournée en Tunisie⁶, l'on s'interroge sur le hiatus artificiel que l'on maintient entre langue de l'élève et français de l'École, il est répondu que l'apprentissage dans la langue de l'élève « pourrait encourager le développement de la littérature [ici] arabe », c'est-à-dire d'une expression autonome des populations colonisées (Escudé, 2013b, p. 341). À l'orée de la Seconde Guerre mondiale, les *Instructions officielles* précisent mieux encore la représentation langagière officielle et les objectifs de son apprentissage :

6. Cf. PERRIN, 1894, p. 107-122.

La langue française que les maîtres enseignent n'est pas celle que les enfants emploient spontanément. Les enfants ont appris de leurs mères, de leurs familles et de leurs camarades la langue maternelle ; ils ont acquis en parlant les habitudes linguistiques de leur milieu. Ils parlent une langue mêlée de mots d'argot et de termes impropres, indifférente aux accords essentiels de genre et de nombre, ignorant la valeur des temps et des modes. À l'école, les maîtres enseignent l'usage correct, le bon usage de la langue. Quand un élève emploie un mot à la place d'un autre, ou bien en défigure la prononciation, quand il construit une phrase suivant une syntaxe usuelle mais populaire, c'est la tâche du maître d'enseigner la prononciation exacte et la signification précise du mot, la construction correcte des propositions et des phrases. Cependant, le milieu familial et social résiste à cette action de l'école. C'est pourquoi l'enseignement pratique de la langue française est nécessaire tout au long de la scolarité. (*Instructions officielles de 1938*)

Ces textes, en vigueur jusqu'en 1972, vont installer durablement et jusqu'à aujourd'hui sans doute une représentation et une didactique de la langue fortement matricielles.

28

On a observé qu'au moment où s'affaissent les empires et les nations européennes fortes, deux autres niveaux de représentation géographique, historique et/ou politique apparaissent : le niveau supranational et le niveau infranational (Escudé, 2013a, p. 63 ; 2013b, p. 343). La « loi Deixonne » de 1951 est contemporaine de la création de la Communauté européenne du charbon et de l'acier (CECA). Cette loi ne bouleverse en rien la réalité de l'enseignement des « langues dialectales⁷ » qui demeurent hors de l'École ; en revanche, si elle insiste sur le caractère « folklorique » (adjectif présent dans 5 des 11 articles de la loi) des quatre langues alors envisagées⁸ et en cela inscrit de manière pérenne la langue régionale dans la dimension de culture du passé (de communautés éparses qui ne sont pas projetées vers le progrès et l'avenir), elle

7. Selon la dénomination de l'arrêté Carcopino du 24 décembre 1941 ; la loi Deixonne parlera elle de « parlers locaux ». Il faut attendre les circulaires d'application de 1966 et 1969 (sans lesquelles la loi n'est pas activée), au moment des événements politiques de 1968 concomitants de la volonté avortée de moderniser les structures étatiques (référendum sur le Sénat et la régionalisation), pour que l'on parle de « langues régionales ».

8. Basque, breton, catalan, occitan-langue d'oc. Il faut attendre 1952 pour l'alsacien-allemand, 1974 pour le corse, puis les années 80 et 90 pour les créoles et les langues mélanésiennes.

ouvre l'institution scolaire à la réalité des apprenants qui y entrent, de manière toujours plus importante⁹.

Le passage de « parler local » à « langue régionale » est un pas important. Plus la législation reconnaît et encadre les langues de France, plus la normalité s'installe dans la façon de les nommer – dans une individuation collective et apaisée. En retour, les sociétés où ces langues sont encadrées et pratiquées à l'École retrouvent elles-aussi une normalité dans leur façon de se désigner, de se reconnaître, comme si « le cloisonnement étanche » devenait une paroi poreuse entre l'unité de la loi et la diversité des groupes qui y adhèrent et qu'elle sécurise¹⁰. Des années 1980 à nos jours, mais toujours de manière sinusoïdale, la législation scolaire accueille les « langues de France » et leur offre un statut potentiellement intéressant au sein de l'École. Certes, la reconnaissance institutionnelle et la place des langues régionales au sein de l'institution scolaire restent bien souvent soumises à des enjeux et des justifications d'ordre politique avant que d'être purement linguistiques ou pédagogiques. Mais force est de reconnaître que l'évolution des textes et des représentations va vers une autonomisation de la langue régionale par rapport à la pesanteur sociolinguistique qui l'a longtemps grevée.

NORMES ET VARIATIONS

29

Un des éléments de reconnaissance des langues régionales réside en la *distance* existant entre chaque langue et le français. Dans la désignation de cette distance entre en grande partie la réalité linguistique. Chaque langue régionale est un cas distinct, mais on observe qu'une langue proche (affine, de même système linguistique) comme l'est l'occitan ou le catalan, ayant une littérature et une culture propres mais proches également, bénéficie d'une représentation particulière. Par ailleurs, la place importante du territoire linguistique occitan

9. Si de 1881 à 1945, on ne compte que de 2 à 3 % d'une classe d'âge qui atteint le niveau baccalauréat. Ce sera 5 % en 1950, 19 % en 1969, 27 % en 1985. L'épaisseur de la réalité sociale entre dans le temple de l'École.

10. Ainsi : l'enquête sociolinguistique sur les usages et les représentations de la langue occitane en Midi-Pyrénées (2010) <http://www.midipyrenees.fr/IMG/pdf/EnqueteOccitan.pdf> montre que si la courbe des locuteurs naturels s'abaisse, celle de la conscience de la langue décolle ; les personnes nées après 1981 (ensemble législatif qui organise l'enseignement des LVR dans l'Éducation nationale) ont plus conscience que celle nées avant 1951 (loi Deixonne) du caractère « de signe d'ouverture » que représente la langue occitane (75 % contre 67 %). En juin 2016, les 200 000 votants au référendum du choix du nom de la grande région qui rassemble Midi-Pyrénées (Toulouse) à Languedoc-Roussillon (Montpellier) choisissent à 45 % le nom d'Occitanie ; les 4 autres noms arrivant entre 17 % et 12 %.

dans le territoire national¹¹, le nombre de ses locuteurs – longtemps actifs, désormais pour beaucoup passifs – ont contribué à une imprégnation entre les langues. Cette imprégnation s’est faite au détriment de la langue politiquement faible¹², mais en retour, le continuum linguistique, le prestige littéraire lorsqu’il est reconnu ou révélé, renvoie en retour une complicité qui renforce les deux langues.

La littérature occitane a su jouer de ces proximités et de ces distances¹³ (le déploiement du « francitan », de la langue hybride qu’on trouve dans la littérature française et occitane du XVI^e siècle à nos jours en étant parmi les éléments les plus vifs) mais c’est bien avec la romanistique allemande et française du XIX^e siècle que la représentation des langues a pu être abordée sans pesanteur politique, et pour sa seule réalité linguistique. Au même moment où l’École met dehors la langue des enfants, plusieurs auteurs et/ou prescripteurs préconisent son emploi. Dans ses *Quelques mots sur l’instruction publique en France* Michel Bréal, inspecteur général de l’instruction primaire, plaide pour un enseignement qui prenne en compte la réalité linguistique des élèves : « N’est-ce pas là le premier des biens de ne pas être exproprié de son langage pour adopter exclusivement celui de Paris ? » (Bréal, 1872, p. 63). Une génération plus tard, Jean Jaurès, définit à partir de sa propre expérience linguistique, ce que serait une éducation prenant en compte les compétences langagières des enfants du Midi :

J’ai été frappé de voir, au cours de mon voyage à travers les pays latins que, en combinant le français et le languedocien, et par une certaine habitude des analogies, je comprenais en très peu de jours le portugais et l’espagnol. Si, par la comparaison du français et du languedocien, ou du provençal, les enfants du peuple, dans tout le Midi de la France, apprenaient à trouver le même mot sous deux formes un peu différentes, ils auraient bientôt en main la clef qui leur ouvrirait, sans grands efforts, l’italien, le catalan, l’espagnol, le portugais. [...] Pour l’expansion économique comme

11. Jules Ronjat (1913, p. 14) estime en 1913 qu’un quart des 40 millions de Français parle occitan, sur un territoire représentant un tiers de la surface globale française.

12. Notamment parce qu’il y a de la part d’un francophone une compréhension plus instinctive de l’occitan que pour d’autres langues linguistiquement éloignées, de ce fait, une identification moins forte de l’identité de cette langue.

13. Pèire Godolin (1580-1649), maître de la poésie baroque occitane, joue de cette problématique dès 1617 avec deux quatrains aux titres évocateurs : « Tot Francés entendrà aqueste quaten triat de mots franceses que son tanben mondins » [Tout Français comprendra ce quatrain choisi en mots français qui sont aussi de Toulouse] et « Ací caldrà le Diccioniari » [Ici, il faudra le Dictionnaire], GODOLIN, 2009, p. 81. Le premier quatrain est « transparent » aux deux langues, le second n’est compréhensible que pour un occitanophone.

pour l'agrandissement intellectuel de la France du Midi, il y a là un problème de la plus haute importance, et sur lequel je me permets d'appeler l'attention des instituteurs¹⁴.

Cette éducation comparée prend en compte les langues pour ce qu'elles sont, et non ce qu'elles représentent. C'est du reste ce que préconise un article du fameux *Dictionnaire de Pédagogie* de Ferdinand Buisson dès l'édition de 1882 :

On se borne encore à étudier la langue française en elle-même ou tout au moins à la comparer à sa mère, la langue latine, sans la rapprocher de ses langues sœurs : l'italien, l'espagnol, le provençal. Cependant, si nous sommes une fois persuadés [...] que l'enseignement doit de nos jours être non pas dogmatique mais expérimental, [...] l'étude des autres langues romanes est donc indispensable [...] pour la connaissance historique et raisonnée de notre propre langue¹⁵.

Le comparatisme des langues appartient aux éléments les plus novateurs de ce que Durkheim nomme « l'évolution pédagogique en France¹⁶ ». Le comparatisme prend la réalité de la diversité des langues comme un fait établi, ne le lit pas comme une menace et ne cherche pas à l'éluder. La didactique qui s'en suit consiste donc à travailler les éléments systémiques des langues : ce faisant, on passe de la phonologie (étude d'une langue pour elle-même) à la linguistique, dont Antoine Meillet dira bientôt qu'un de ses « problèmes les plus importants » est bien le bilinguisme (Escudé, 2016).

Dès que la didactique des langues entre à l'École, les politiques linguistiques vont se décentrer et osciller entre deux bornes. D'un côté : une langue, unique et normée, avec ou sans une première (ou/et seconde) langue vivante d'apprentissage tout aussi normée(s) ; de l'autre : une langue de scolarisation ouverte à ses propres variations historiques et géographiques, prenant en compte les langues des apprenants et de l'environnement proche, traitant en

14. *Revue de l'enseignement primaire*, 15 octobre 1911.

15. MARTY-LAVEAUX, 1882/1927.

16. « Un mot français, un mot anglais et même, le plus souvent, un mot allemand, se recouvrent exactement, au moins dans la généralité des cas, et ces coïncidences sont destinées à devenir de plus en plus fréquentes. Il en résulte que la transposition d'un terme d'une langue dans l'autre se fait sans difficulté et presque inconsciemment. Il en va tout autrement du latin et du grec. Ici l'élève est dans la nécessité de faire un effort tout particulier pour prendre conscience de la pensée exprimée par les mots, qu'il traduit du français en latin ou inversement. Et, par cela même, il s'exerce à la distinction et prend l'habitude de la netteté. », « La culture logique par les langues » in *Cours pour les candidats à l'agrégation (1904-1905)*.

priorité la capacité au langage (comparaison, transfert, etc.) et non un code particulier. On lit dans cette tension le clivage entre « École intégratrice » et « École inclusive ». On y lit aussi les deux conditions d'accès aux langues que travaillent les deux thèses fondatrices de Jules Ronjat (1913a/b), autour du bilinguisme et de l'intercompréhension des langues, étanchéité et porosité¹⁷, aussi importantes l'une que l'autre (Coste, 2016).

Ainsi, les lois Savary de 1982-1983 auront leur contrepoids avec le retour au ministère de l'Éducation nationale de Jean-Pierre Chevènement (1985) qui va rappeler le statut unique d'un français central comme moyeu de la Nation. Les ouvertures de la loi d'orientation du ministère de Lionel Jospin (1989) vont permettre l'ensemble des grandes évolutions que nous connaissons : circulaire en faveur du bilinguisme français-LVR (1995), création des CAPES (à partir de 1989), bouquet de circulaires nationales en faveur de l'enseignement de et en LVR (circulaires De Gaudemar-Lang, 2001), création du CRPE bilingue (2003). Le contrecoup en sera à partir de l'alternance politique de 2002 une certaine éradication de la place des LVR dans l'ensemble des textes, la fermeture drastique du nombre de postes au CAPES, mais aussi une distance de plus en plus grande avec les avancées du Cadre européen commun de référence des langues (CECRL) concernant notamment les notions et les pratiques de plurilinguisme et d'interculturalité (Escudé, 2013b). La nouvelle alternance de 2012 rouvre le chantier laissé en suspens pendant 10 ans : malgré l'annonce d'une loi-cadre concernant les LVR qui ne viendra pas, notons que la nouvelle loi d'orientation (2013) donne dans ses articles 39 et 40 une place inédite aux LVR comme langues enseignées et de scolarisation, mais aussi aux « langues des familles » et à la Langue française des Signes (LSF). Enfin, les nouveaux programmes pour la rentrée de 2016 situent systématiquement les LVR à hauteur des langues vivantes étrangères (LVE) ; de plus, elles intègrent pour la première fois des éléments de didactique des langues qui représentent pour les démarches d'enseignement-apprentissage un saut qualitatif jamais observé auparavant dans les textes scolaires. En effet, il y est abondamment question de « comparaisons » entre français et langues vivantes étrangères et régionales (LVER), de « transfert » de compétences entre des langues connues ou maîtrisées par les élèves et le français et les LVER de l'École, et même de « discipline dite non linguistique ». Jamais l'intégration des langues entre elles comme des langues et des disciplines n'est aussi clairement présentée comme

17. Dans sa thèse sur le bilinguisme (= deux langues distinctes), Ronjat note l'étanchéité des compétences phonologiques entre français et allemand ; dans sa thèse sur la syntaxe du provençal moderne (= une langue unique), Ronjat invente le concept d'intercompréhension : porosité, transfert, systématisme holistique du fonctionnement de dialectes divers au sein d'une même langue, de langues diverses au sein d'un même système linguistique.

méthodologie d'accès à la globalité des savoirs et aux compétences qui y mènent et les construisent.

En ce sens, la présence des LVR au sein des *curricula* a ceci d'essentiel qu'elle apporte la notion de variations au sein d'un ensemble qui reste très normé (Agar *et alii*, 2016). Comme Saussure en a eu l'intuition très nette dans ses *Cours de linguistique générale* quand il traite de la propagation des ondes linguistiques soumises à deux lois (« l'esprit de clocher » qui dialectalise et sépare les éléments de la langue, et « la force d'intercourse » qui rassemble ces parlers divers dans une même compétence de compréhension commune et réciproque), la compétence en langue fonctionne en *intercompréhension* (Ronjat, 1913b ; Escudé, 2013c). La dialectalisation appartient à la nature même de la langue ; une langue hypernormée, c'est un « esprit de clocher » qui s'impose aux autres dialectes et les vainc par la seule force d'éléments sociolinguistiques – politiques, économiques, notamment – mais sans plus de légitimité langagière.

La vraie capacité à entrer dans les langues, c'est la compétence de « force d'intercourse » qui la donne : cette intercompréhension qui permet de concevoir ce qui appartient à un système, ou à une langue ou un dialecte et en cela les définit. Dans le cadre d'un espace unifié et d'un ensemble hyperdialectalisé, la langue réputée polynomique (Marcellesi, 1991) est enseignée et apprise par la modalité de l'intercompréhension : la norme se bâtit du fait de la capacité de percevoir le retour prédictible de phénomènes structurels (syntaxiques, accentuels, macromorphologiques, macrolexicaux) ; les divergences (lexicales, phoniques, parfois morphologiques) ne sont pas des obstacles à la compréhension, globale ou fine, mais des marqueurs langagiers.

UNE LANGUE VIVANTE QUI N'EST PAS ÉTRANGÈRE

La LVR pourrait se définir comme une langue vivante, mais qui n'est pas étrangère : une langue qui n'est pas le français (massivement peu considéré comme « langue » dans l'institution, ni par les textes, les professeurs, les parents, les élèves), et qui pourtant est ici, d'ici – souvent avant le français, dans certains cas au même moment que lui, et dans tous les cas toujours en contact.

La présence de la LVR pose la question du multiple au sein d'un creuset qui s'est fondé sur l'idée de l'absolu, de l'unique, de l'incomparable, et donc du monolingue. La présence sur le territoire francophone d'un français « parlé avec accent » et lexique discrètement distinct¹⁸ permet de considérer la didactisation du multiple en un : des millions de locuteurs parlent le français avec l'accent –

18. Plus rarement avec des traits morphologiques ou syntaxiques distincts, entre mille exemples : « tomber la chemise » en francitan, ce qui est impossible en français puisque tomber est réputé intransitif.

la musique – d’une autre langue. Ce marqueur, autrefois strictement réputé comme négatif ou comme un fixateur identitaire géographique ou social, semble aujourd’hui davantage accepté pour les LVR¹⁹. Une didactisation plus précoce, mieux préparée et dont la meilleure modélisation reste le bilinguisme paritaire précoce français-LVR organise représentation et compétence en langues dans la gestion de leur naturelle diversité, et en cela prépare au mieux l’abord d’une ou de plusieurs LVE.

Des travaux, toujours peu nombreux et trop rarement sollicités par l’Institution qui encadre cette modalité d’enseignement, expertisent les effets du bilinguisme sur les compétences en français et en LVE. De manière assez systématique, il est démontré que les effets sont réels sur ces compétences. L’une des premières évaluations, menée dans le domaine du bilinguisme institutionnel français-basque, montre que les petits bilingues obtiennent des scores aux tests nationaux (qu’ils rédigent en langue française) supérieurs aux petits monolingues qui eux ont des résultats semblables à la moyenne nationale. Ces scores sont supérieurs non seulement pour la matière français (tandis que les bilingues ont moitié moins de temps d’enseignement en cette matière) mais également pour la matière mathématique (qui est enseignée à 100 % en LVR) (Bachoc, 1999, p. 232). Un autre travail exemplaire, mené sur un temps long, étudie auprès d’une population équivalente monolingue *vs* bilingue français-occitan de fin d’études primaires, les capacités métasyntactiques dans une langue nouvelle (l’anglais). Une des conclusions en est que « comparativement aux enfants monolingues, les enfants bilingues parviennent plus facilement à segmenter les phrases, à identifier les erreurs grammaticales, et à identifier et corriger les omissions de mots²⁰. » L’auteur observe que ces compétences sont atteintes à partir d’un certain seuil de construction bilingue (précocité, durabilité). Une troisième étude a traité des compétences mises en place par la méthodologie de l’intercompréhension auprès de différentes classes : bilingues paritaires français-occitan, monolingue avec apprentissage d’anglais (54 heures/année), monolingue avec apprentissage d’espagnol (54 heures/année), monolingue sans apprentissage langagier, ainsi que deux classes test n’ayant pas travaillé avec cette méthodologie. La méthodologie consiste en la construction de compétences disciplinaires du programme national (20 leçons de mathématiques, sciences, technologie, histoire ou géographie) intégrant des documents et des consignes en langues du même système linguistique que la (ou les) langue(s) de scolarisation, à savoir : portugais, espagnol, catalan, occitan, français, italien, roumain. On apprend *en* intercompréhension des langues romanes, et non pas seulement en français-langue-de-scolarisation ou

19. La « glottophobie » a glissé des LVR aux langues de l’immigration, avec parfois la même violence.

20. LAURENT, 2007, p. 190. Ces résultats retrouvent la longue étude de PERREGAUX, 1994.

dans les deux langues de scolarisation bilingue que sont français et occitan²¹. L'étude montre que les compétences mises en œuvre dans le cadre bilingue sont rendues efficaces : les élèves bilingues ne sont pas arrêtés par des énoncés ou des documents en langue « nouvelle », ils entrent dans l'activité bien plus facilement que les autres ; y entrant, ils réussissent plus aisément.

Dans l'institution scolaire, sont régulièrement opposés à ces résultats des arguments comme l'effet maître, l'effet classe, le peu d'élèves en section bilingue, leur origine sociologique, la motivation des parents, des maîtres, des élèves, la méthodologie d'apprentissage différente, etc. Un certain nombre d'arguments est sans doute vérifiable : le choix d'entrer en section bilingue langue régionale engage l'ensemble des acteurs (à commencer par les professeurs, mais aussi les parents, et *in fine* les élèves eux-mêmes), la méthodologie est évidemment différente puisque l'on apprend la langue régionale en apprenant les disciplines scolaires. Il y a sans doute une motivation et un effort différents, mais ces éléments ne devraient pas contrarier l'Institution, et au contraire l'inciter à en faire bénéficier le plus grand nombre. En revanche, le nombre d'élèves, leur origine sociologique, sont équivalents aux classes monolingues. L'absence d'évaluation sur le long terme du système bilingue est à chercher dans l'embarras de l'Institution à apprécier des éléments qui s'écartent du système global et du format unique : le même ne peut produire que le même. De ce fait, il convient de rappeler que même si les textes officiels sont devenus en 2016 conformes à la réalité linguistique historique du territoire national, leur mise en application n'est ni sereine ni certaine. Rares sont les ESPE (écoles supérieures du professorat et de l'éducation, instituts chargés de la formation des maîtres) qui proposent une formation en/pour LVR, voire une information sur leur existence, leur pratique didactique.

Si les LVR sont encore distinctes des LVE malgré les effets d'une normalisation due en grande partie au CECRL et désormais aux textes officiels de l'Éducation nationale, c'est pour leur proximité au territoire. Longtemps folklorisées, les LVR apportent en fait une dimension qui n'existe plus ailleurs dans l'École : l'écoute et l'accueil de la proximité. Tout un travail de culturisation de la langue, construit et exploité par des maîtres au début du xx^e siècle²² à l'instar de ce qui deviendra la pédagogie du maître provençal Célestin Freinet, tresse du sens entre le monde de l'enfant et celui de l'élève, la sphère sociale et la sphère scolaire : contes, littérature orale, travail sur la toponymie qui dans nombre d'endroits est accessible uniquement dans la LVR, etc. Ces marques d'oralité, de transmission proche, de culture dite faible, longtemps mises à l'écart par le canal unique d'une haute culture strictement

21. Principe de l'intercompréhension intégrée, cf. ESCUDÉ, 2013, p. 62-76.

22. On pense à Antonin Perbosc, à la fin des années 1890 et Louis Pastre avant la Première Guerre mondiale.

écrite et largement centralisée²³, sont désormais reconnues dans l'écologie des échanges et des savoirs.

La présence des LVR nous mène à devoir gérer la multiplicité et/ou la variété des langues sur un même territoire proche, et souvent en un même individu. Cette gestion a pour nom « didactisation » : didactiser le contact des langues consiste à éviter les chocs et réfréner les violences entre elles. Ces violences sont celles de la verticalisation des valeurs qui conduit à l'effacement progressif de l'autonomie de certaines langues.

On connaît la thèse de L. V. Aracil sur « el mite del bilingüisme » : ne sont bilingues que les locuteurs de langues réputées petites ; le grand regret de la sociolinguistique est de constater que les locuteurs de langues réputées « hautes », ou « fortes », ne sont jamais bilingues : ils n'en ont pas besoin. À 34 %, les élèves du Royaume-Uni n'apprennent pas de LVE (record européen), il est notoire que les élèves français ont parmi les plus bas scores en langue anglaise, même si les résultats sont en hausse depuis le début des années 2000 (MEN-DEPP, 2017). Or, le marché des langues est en perpétuel mouvement. Apprivoiser la réalité de ce mouvement, reconnaître qu'il existe, demander dès le plus jeune âge scolaire de didactiser la présence des langues : la première présence est celle de la langue d'ici, de la proximité géographique et de lien intergénérationnel.

Les LVR sont de fait porteuses de tensions : tension dans la définition de ce que serait une langue dans la façon dont l'École nous l'apprend, tension entre la porosité aux autres langues et l'étanchéité face à elles. C'est cette dernière tension qui, à notre avis, est la plus essentielle. La méthodologie de la « communication » longtemps installée dans nos didactiques fait de la langue un instrument de clarté immédiate, pas de zone d'ombre. Les méthodologies plurielles, parmi lesquelles l'intercompréhension a une place de choix, traitent de transfert, de comparaison, de porosité :

Les différences de phonétique, de morphologie, de syntaxe et de vocabulaire ne sont pas telles qu'une personne possédant pratiquement à fond un de nos dialectes ne puisse converser dans ce dialecte avec une autre personne parlant un autre dialecte qu'elle possède pratiquement à fond. Cette observation s'applique aux parlers catalans du Roussillon et même, pour peu que les interlocuteurs y mettent quelque bonne volonté, de Catalogne et des Baléares. (Ronjat, 1913b, p. 12)

23. Les *Instructions officielles* de 1923 opposent absurdement deux mondes de culture, tous deux de valeur : d'un côté « Racine et Voltaire » et de l'autre, le monde du quartier, du village, du territoire, « de la province ».

On doit relever ici trois éléments essentiels : la « bonne volonté » des interlocuteurs ; la capacité à percer l'étanchéité supposée des langues (d'occitan à catalan, comme de français à italien) ; le fait de posséder « à fond » une forme de parler, dialecte ou langue. On retrouve ici la compétence à passer de langue à langue si et seulement si on en possède une « à fond ». Il reste donc essentiel, tant pour les raisons linguistiques développées par Ronjat que celles, sociolinguistiques, avancées par Aracil, de posséder à fond nos LVR, afin que le bilinguisme ne soit pas un mythe par défaut.