



Revue des oralités du monde

N° 1
1^{er} semestre 2023

L'oralité en milieux rural et urbain :
tradition *vs* modernité ?

Sommaire

Éditorial.....	11
Ursula BAUMGARDT En guise d'introduction.....	15

I

STATUT DES LANGUES EN PRÉSENCE

Pierre ESCUDÉ Région vs nation : enseigner une langue autre en milieu monolingue hyper-normé : l'exemple de l'occitan dans l'éducation nationale française.....	29
Nelly BLANCHARD La littérature orale en breton, un phénomène rural ?.....	43

II

CIRCULATION DES TEXTES ET DES IMAGINAIRES

Catherine SERVAN-SCHREIBER (†) En Inde, dire l'épopée en ville : question spatiale et/ou question de statut social.....	61
Kevin MBA-MBEGHA Entre les espaces rural et urbain : chants de mariage fang du Gabon.....	67
César ITIER Devenons des serpents : un conte quechua migre vers la ville.....	77

III

L'ORALITÉ COMME PARTAGE ET COMME RÉSISTANCE

Emmanuelle SAUCOURT Le conte : une passerelle entre les mondes, l'exemple de la maladie d'Alzheimer.....	93
Issa MAÏGA La recherche en oralité sous la menace djihadiste : collecte de corpus oraux à Gao (Mali, 2001 à 2022).....	99
Gulistan SIDO La littérature orale en contexte de guerre en Syrie (2011-2022) : une expérience de contagage dans la Montagne Kurde.....	109

Région vs nation : enseigner une langue autre en milieu monolingue hyper-normé : l'exemple de l'occitan dans l'éducation nationale française

Pierre Escudé

INSPE – Académie de Bordeaux – Université de Bordeaux

Je ne crois pas que le problème de la diversité des langues ait été considéré comme faisant véritablement problème, au sens où se poser un problème permet de progresser.

Antoine CULIOLI 2005, p. 34

Résumé

À travers l'exemple de l'occitan, cet article pose la question de l'intégration des langues régionales dans l'éducation nationale en France. Il retrace les différentes politiques scolaires qui ont formalisé le français comme une référence hyper-normée. L'enseignement d'une langue régionale comme l'occitan est tributaire des politiques linguistique et scolaire. La présence des langues régionales interroge l'intention de l'enseignement et appelle une didactique qui se distingue de celle du français, unique langue nationale.

Mots clés

Occitanie, occitan, langues régionales, langue nationale, politique linguistique, sociolinguistique, ethnoinguistique, normalisation, transmission scolaire

Abstract

Region vs Nation: Teaching Another Language in a Hyper-Normed Monolingual Context: The Case of Occitan and the French Educational System. Focusing on the case of the Occitan language, this article explores the integration of regional languages into the French educational system. It also traces school policies that have ensured that the French language remains the hyper-normative reference. The teaching of regional languages such as Occitan is a function of both language and school policies. Regional languages raise questions about the purposes of teaching them and demand different teaching approaches from those used to teach French, the only official national language.

Key words

Occitania, Occitan, regional languages, sociolinguistics, ethnoinguistics, standardization, educational transmission

Introduction

L'enseignement d'une langue – quelle qu'elle soit – passe dans un premier temps, et dans tous les cas à un moment donné, par sa dimension orale : compréhension et production orale, communication entre locuteurs, transfert et appropriation de contenus culturels. C'est le statut de cet apprentissage formel de l'oral ou/et par l'oral d'une langue régionale que nous allons aborder ici. Intégrées dans un système « national », les langues minorées sont soumises au sein d'un système éducatif national monolingue et hyper-normé, aux contraintes érigées par celui-ci.

1. Langues et statut des langues : une réalité politique de long terme qui impose à l'école sa façon d'enseigner

Le statut officiel de la dite langue régionale – ici l'occitan – pose déjà une distance avec l'étymon linguistique national. À une langue unificatrice, posée comme langue systématique de scolarisation, langue de l'État-nation, se compare donc une autre langue, régionale, qui n'a pas accès à un système étatique national de transmission sociale dont l'École est le lieu d'apprentissage de manière globale. Les représentations entre français et les autres langues de France, ici l'occitan, sont donc largement clivées : à une langue qui est identitaire d'une population largement définie par son expression poétique la plus reconnue (« parler la langue de Molière » comme on dit ailleurs « la langue de Goethe, de Shakespeare, de Cervantes, de Dante », etc.) et lien d'identité politique fort et durable, se compare une langue dont les dialectes s'imposent parfois comme seule réalité définitoire. En l'absence de support et de conscience communautaire forte, cette langue est désormais composée de variations lexicales, phonétiques et souffre, jusque dans la population de son périmètre historique, d'une inconnaitance de son capital littéraire et culturel. À une langue à statut universel est comparée une langue hyper-territorialisée, enracinée dans une géographie poreuse que nul substrat politique ne vient sublimer.

Il a certes fallu attendre 2015 pour que deux (des neuf anciennes) régions administratives de France où la langue occitane est historiquement présente soient rassemblées par une volonté politique de l'État français, et choisissent après âpre débat le nom *d'Occitanie* pour se définir – au lieu de *Sud de France*. Si le nom d'Occitanie apparaît désormais sur la carte de France, d'Europe et du monde à l'égal de Bretagne ou de Corse¹, le nom réduit par ailleurs la large réalité de l'empan linguistique de la langue occitane présente historiquement sur 32 départements français, 12 vallées ita-

¹ En revanche, l'Alsace disparaissait sous le nom de Grand Est, le Pays Basque et Catalogne n'avaient toujours aucune réalité d'administration politique en France.

liennes et la vallée espagnole du Val d'Aran catalan sur les 13 seuls départements d'*Occitanie*. La dualité de l'appellation – linguistique et administrative – questionne la façon d'identifier la langue occitane hors de cette nouvelle structure territoriale : l'occitan de Nouvelle Aquitaine, de PACA¹, d'Auvergne-Rhône-Alpes : est-il de l'occitan ? Comment nommer l'occitan de PACA quand la langue consubstantielle à la population d'un territoire est dissoute dans un acronyme « moderne » ? Il n'en demeure pas moins que le nouveau nom d'*Occitanie* permet à un grand territoire de s'émanciper de la puissance centralisée de l'État, depuis mille ans installé à Paris, de cette puissance qui consiste à nommer les choses et les gens sans la langue qui les anime, et de se définir depuis la « région » elle-même.

L'École en France a imposé à tous les Français de 8 à 13 (1881), puis 14 (1936) et enfin 16 ans (1959), une scolarité obligatoire dans l'unique langue nationale française. L'École étant le lieu de transmission des intentions d'une société donnée – ou plutôt du pouvoir qui dirige cette société – la politique scolaire laisse clairement concevoir ce que sont ces intentions, et la politique linguistique donne des clefs supplémentaires. L'École est « gratuite, laïque et obligatoire » (1881-1882). Dans la trinité républicaine la clef de voûte se trouve être une laïcité qui arrache les jeunes générations à l'enseignement confessionnel, suppôt de la droite monarchiste catholique que la République de Jules Ferry veut terrasser. La question de la langue française, unique et hyper-normée, s'impose également. Au moment de l'application des lois qui portent son nom (1882), Jules Ferry, porte un toast à la fête des sociétés de gymnastique à Reims :

Ma présence ici vous fait voir que nous pensons comme vous que nos écoles doivent avoir pour but de former non seulement des citoyens lettrés, mais capables de défendre et de servir la patrie².

L'unification par la langue, et une langue sacralisée, unifiera les petits Français autour du sacre de la patrie, meurtrie par le morcellement des

¹ La région Provence – Alpes – Côte d'Azur.

² Cf. J. Ferry, discours prononcé lors de la fête des sociétés de gymnastique à Reims, 1882. Le discours de J. Ferry tresse des liens indissolubles entre la scolarisation et l'esprit de revanche contre l'ennemi prussien, tout du moins la volonté d'expansion de l'empire républicain français : « La République, qui confie plus de droits au citoyen, lui impose aussi des devoirs plus lourds, plus nombreux, et l'esprit de sacrifice, l'abnégation sublime du soldat qui se fait tuer [...] dans quelque obscure tranchée, sous les ombrages de quelque oasis perdue dans le sud Oranais ou dans les sables de la Tunisie : n'est-ce pas là, messieurs, sous la forme héroïque, la vertu républicaine par excellence ? (Acclamations répétées). Parlons donc tous, messieurs, ce langage à nos enfants. [...] Prenons l'enfant petit, pour lui apprendre et lui redire qu'il n'y a pas de nation sans la notion du devoir. » (Ferry, 1882, p. 359)

départements alsaciens lors de la guerre de 1870-1871 contre l'Empire prussien.

Une guerre mondiale plus loin, des *Instructions Officielles* sont promulguées au sujet de la langue française, instructions qui auront cours officiel de 1923 à 1972. Nous retrouvons là encore deux idées qui n'en font qu'une : la langue française est la seule digne d'être nommée langue, seule cette belle et grande langue possédant une belle littérature ; bien parler, c'est entrer dans le corps national sacré. On retrouve ici deux éléments essentiels : le passage « saussurien » de l'*acte de parole* individuel, solitaire, non répétable, incompréhensible totalement, vers la *langue* qui est ce corps global auquel l'expression poétique la plus haute (Racine) donne envergure d'un système de valeurs et d'idées, l'idéologie républicaine des Lumières et du Commerce (Voltaire) ; agglomérés par la Haute Langue, les individus devenus Français par cet immatériel ascenseur social entrent dans le grand corps sacré de l'État-nation, ils en seront en retour les valeureux défenseurs.

Lorsque les enfants lui sont confiés [à l'instituteur], 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. [...] Nos instituteurs [...] 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. » (Léon Bérard, *Instructions sur les nouveaux programmes des écoles primaires*, 20 juin 1923, cit. A. Chervel, 1995, p. 324).

L'histoire longue de l'enseignement de la langue française explicite le rapport que les Français entretiennent avec cette langue – pour eux unique à tout égard – comme avec toute autre langue. La conception fixée par cette épistémologie scolaire fait qu'une langue ne peut finalement qu'être normée, invariante, apte à tout dire, « claire », etc. Pour le résumer d'un mot que le regretté Bernard Py aimait prononcer, cette langue est un « système clos de prescriptions normatives » (Escudé, 2020a) ; longtemps, cela a imposé que toute autre langue que celle-ci dans l'enclos métropolitain ou colonial de l'Empire ne saurait être que sous-langue, *patois*, ou si elle n'est pas française, irrémédiablement « langue étrangère ». La langue est pure : comme la Nation, elle ne saurait être morcelée, variée, diffractée¹.

Un siècle d'École républicaine à la Jules Ferry – ne prenant pas en compte la langue des élèves, enseignant la plus large partie du temps le code d'une langue : orthographe, graphie, phonétique devant être hyper-normées (Escudé 2020b) – a contribué à mener à une École que l'on a

¹ Voir pour le développement de méthodes d'apprentissage nouvelles du français : G. Gougenheim, R. Michéa, A. Sauvageot, Paul Rivenc (1956) et Rivenc (2020)

découverte hyper-inégalitaire¹. Certes, le fossé existant entre la langue et la culture des élèves (des apprenants) et celle qui est attendue (de l'enseignant / de l'École / de l'État) et qui fut si important pendant une très longue période², se réduit peu à peu au fil des générations ayant bénéficié de l'enseignement scolaire national ; mais de fait, la langue et la culture des nouvelles générations ne sont plus celles du patrimoine environnemental porteur, qui a été au mieux déniée, et le plus souvent invisibilisée (Escudé, 2014). On peut estimer que l'École a contribué à créer un fossé entre les élèves et leur culture sociale et familiale, et par voie de conséquence entre « la langue et le savoir de l'École » et toute réalité exogène, qu'elle soit du domaine régional ou extranational – immigrée. On pourrait dire de ce fait que l'École a créé une certaine forme d'allophonie (Escudé, 2020a).

Certes, il n'y a pas méconnaissance sociale de la réalité des « langues régionales » sur le territoire français, mais plutôt méfiance de la part de l'autorité scolaire. Car la diversité des langues est vue comme une menace à l'unité idéologique républicaine dès la Révolution française³. Et lorsqu'en 1951 – moment où l'unique étymon national, considéré comme l'une des causes des guerres mondiales, est débordé par la découverte de

¹ « A 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, 1977, p. 13). « Ce patois [...] même dans les plus innocentes bouches, mettait en colère les maîtres, empourrait l'élève qui pensait avoir la bouche sale, malsaine, souillée comme le fond de ses brages. » (Millet, 1995, p. 48) « Nager littérairement entre ces deux rives [le patois de la maison / le français de l'École] : c'est soit le disconvenant, soit l'impeccable. L'extrême mal dire ou l'extrême bien dire, mais surtout pas la forme moyenne. » (« Rencontre avec Lydie Salvayre », *Le Monde des livres*, vendredi 20 octobre 2017).

² De 1881 à 1940, pendant les 60 années de scolarisation obligatoire du peuple rural et ouvrier français, il n'y a eu que 2 à 3% d'une promotion d'âge qui accédait au niveau baccalauréat : en immense majorité, les élèves des élites bourgeoises ou petit-bourgeoises qui avaient accès au « petit lycée », établissements bien différents des écoles primaires basiques ! En 1950, ce niveau atteint 5% ; en 1987, 25%.

³ Révolution qui va libérer les peuples soumis à l'infâme royauté par... la langue du Roi, et non la langue des peuples. Au-delà des enquêtes et discours de Grégoire et Barrère, un autre exemple non moins fameux : « l'arrêté du 25 brumaire an II de la République une et indivisible » (15 novembre 1793) signé Saint-Just et Lebas : « Les citoyennes de Strasbourg sont invitées de quitter les modes allemandes puisque leurs cœurs sont français. » <https://www.antoine-saint-just.fr/lieux/alsace/arrete.html>

l'échelon supranational¹ et la redécouverte de la réalité régionale² – est votée la première (et seule à ce jour) loi de la République en faveur de l'enseignement des langues régionales, ce sont les aspects de *folklore* qui ont été mis en avant, et d'apprentissage d'une langue à partir de sa littérature *écrite*. Mais pas comme une langue vivante, orale et transmissible³. La vision de ce qui n'est pas « comme le français » révèle la singularité de « l'universalisme » à la française⁴, et dessaisit ou fige la réalité des autres langues de France qui devraient être enseignées « comme le français » : langue normée à partir d'un étymon littéraire fixe. Ces langues entrent pourtant peu à peu, et plus nettement à partir des années 1980, dans le système éducatif national au moment où un changement de paradigme intervient dans l'enseignement : compétences de communication, entrée en force de l'oral, découverte de la diachronie des langues et de leurs multiples registres⁵, etc. Comme on va le voir, les langues régionales apportent

¹ Le traité de Paris instituant la Communauté Européenne du Charbon et de l'Acier (CECA) est signé à Paris le 18 avril 1951.

² Loi 51-46 du 11 janvier 1951 (JORF du 13 janvier 1951, page 483) relative à « l'enseignement des langues et dialectes locaux », dite Loi Deixonne. On parlera de « langues régionales » lorsque les circulaires d'application seront votées, en 1966 et 1969, rendant active la loi, au moment du référendum gaulliste sur la décentralisation en France – et de la création de métropoles urbaines, centres des nouvelles régions qui ont, pour affirmer leur légitimité, besoin d'une identité culturelle réelle.

³ https://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/France-loi_Deixonne-texte-1951.htm
L'article 2 admet cet enseignement « chaque fois [que l'on pourra] en tirer profit pour [l']enseignement, notamment pour l'étude de la langue française » ; l'article 3 définit cet enseignement : « notions élémentaires de lecture et d'écriture du parler local et [...] étude de morceaux choisis de la littérature correspondante » ; le *folklore* est évoqué aux articles 4, 5, 6 ; aux articles 7 et 11 on parle « d'ethnographie folklorique », certainement sous la dictée d'Albert Dauzat, qui est tout à la fois le grand spécialiste des « patois » français et l'un des successeurs du *Wörten und Sachen* en France (*Le Village et le paysan de France*, Gallimard, 1941 ; *La Vie rurale en France des origines à nos jours*, Presses universitaires de France, 1946) et le maître à penser de Jean Séguy, le grand ethnolinguiste français, maître de la chaire toulousaine ouverte par la loi Deixonne en 1951. Autant Dauzat reniera toute volonté de développer les langues minorées par l'enseignement scolaire – notamment dans un article virulent édité par le quotidien *Le Monde* daté de 1951 – autant Séguy sera un militant intransigeant de cette cause.

⁴ Le *folklorisme* est perçu en France comme une entreprise de conservatisme local. L'ethnolinguistique, elle, fait du continuum des variations son domaine et vise à l'universel qui est, selon le mot de Miguel Torga, « le local sans les murs. » L'universel sans le local est un mythe. Le local sans l'universel, un enfermement. Cf. Pierre Escudé (2018).

⁵ Au début des années 1980, l'auteur de ces lignes a eu un professeur de français expliquant qu'il y avait trois registres en français : a) registre haut (que parlent le président, le préfet, le professeur d'université, etc.), employant des subjonctifs ; b) registre « normal » (professions intermédiaires), emploi neutre ; c) registre bas

avec leur propre réalité sociale une façon singulière d'être enseignées et transmises.

2. Langues régionales : Gérer unité et diversité

L'occitan est une langue qui existe dans une *koinè* évidente, celle de la première littérature européenne écrite qui est la langue des Troubadours¹. Mais en l'absence de pouvoir politique centralisateur et d'organes de diffusion d'une langue normée, l'occitan n'est pas standardisé, perd la cohérence d'une graphie autonome, ses locuteurs n'ont plus conscience de parler une même langue, l'écrit n'est plus centralisateur et normalisateur, etc. Par ailleurs, « selon qu'un idiome est considéré comme supérieur ou inférieur, on voit ses termes monter ou descendre en dignité » (Bréal, 1897, p. 27). Bréal, l'un des premiers en France, donne cette loi de sociolinguistique dans son *Essai de sémantique* : « La question de linguistique est au fond une question sociale ou nationale. » (id.) En France comme ailleurs en Europe et durant tout le 19^e siècle, un double mouvement d'érudition linguistique permet cependant de ressouder la réalité de la langue occitane à ce qu'est la réalité linguistique globale. Ce mouvement qu'on appelle Félibrige verra même son plus haut représentant, Frédéric Mistral, être auréolé du prix Nobel de littérature, en 1904.

Dans le même temps, les travaux de linguistique générale de Ferdinand de Saussure abstraient de chaque langue une loi commune qui est celle du langage. Dans chaque langue, deux mouvements sont à l'œuvre, simultanément, l'un contre l'autre : celui que Saussure nomme « force d'intercourse », force de standardisation permettant à la langue d'être le vecteur le plus large possible de communication, et « esprit de clocher », élément de diffraction, de dialectalisation, allant jusqu'à l'irrépérable acte de parole

(paysans, ouvriers) parlant argot ou patois. Or, je venais d'avoir dans l'oreille l'emploi du subjonctif imparfait dans une phrase en gascon de mon grand-père paysan : « ... caleré que vengosses ... » (il faudrait que tu vinsses...) qui prouvait que le maître avait tort en cela a) que le statut social d'un locuteur ne correspond pas essentiellement à un registre (croire le contraire est du racisme) et b) que le « patois » de mon grand-père était une langue aussi grammaticalement outillée que le français de Vaugelas (pourquoi appelle-t-on l'occitan un patois, alors que c'est une langue ?)

¹ La langue écrite des troubadours est considérée comme une *koinè* – une langue commune, lisible par tous sur l'immense périmètre géographique de la civilisation de langue d'Oc. La graphie commune de la langue occitane médiévale ne peut qu'unifier des variations dialectales. Claude Fauriel fait de la redécouverte des textes médiévaux occitans le contenu de ses deux années d'enseignement à l'université de la Sorbonne en 1831-1832 allant jusqu'à dire que la littérature occitane, première dans le registre de la lyrique, a été première également dans le registre épique. Cette affirmation ouvre un débat jamais clos sur la prééminence de la langue d'oïl dans la première épopée européenne, genre littéraire qui fonde l'unité d'une nation autour d'un pouvoir politique fort transcédé par un héros. Cf. Jean-Claude Dinguirard, 2020

(Saussure, 1972, p. 281). Mais la linguistique n'est pas exempte d'enjeu politique : on ne peut pas reconnaître deux (ou plus !) langues *vivantes* en France, ce qui serait morceler à nouveau l'indivisibilité républicaine que le roman national donne comme millénaire. « Il n'y a pas deux France » proclame le discours du plus important linguiste français du siècle, Gaston Paris, en 1888. Ce dernier fait préempter ce très attendu discours par ce qu'il nomme la « loi de Meyer » – du nom de son ombrageux collègue de l'École des Chartes, défenseur intègre de la République et promoteur avec lui, au sortir de la guerre de 1870, de la grande revue de linguistique *Romania* : la France est un domaine linguistique uniforme recouvert d'une « vaste tapisserie » – une langue centralisée, normée, et autour de ce centre, par ondes concentriques, des variations diverses. Cette « loi » et ce discours imposent dans la doxa le fait que le français est seule « force d'intercourse » (dénuée d'esprit de clocher), et toute autre langue uniquement « esprit de clocher » (sans capacité à se hisser à la hauteur d'une force d'intercourse). Cette définition en miroir est fausse pour la langue française, condamnée à ne jamais pouvoir varier dans la représentation que s'en font ses locuteurs, comme pour les langues de France, condamnées à n'être que des variations infinies sans norme unificatrice. Cette fausse assertion est combattue par Michel Bréal :

La véritable vie du langage se concentre dans les dialectes : la langue littéraire, arrêtée artificiellement dans son développement, n'a pas à beaucoup près la même valeur... On devrait se garder de faire de la langue maternelle un objet d'enseignement : on ne fait que troubler par là chez les enfants le libre épanouissement de leur faculté du langage... (Bréal, 1897, p. 287-288)

La gestion de cette *véritable* réalité linguistique est résolue par deux concepts pragmatiques. Le premier, assez abstrait, est celui de « langue polynomique », que l'on doit à Jean-Baptiste Marcellesi (1985, p. 314)¹ ; le second, plus pragmatique, est celui « d'intercompréhension » et que le linguiste Jules Ronjat propose (1913, p.12-13 ; 2013). Par l'intercompréhension, tout locuteur maîtrisant un tant soit peu un dialecte (une variété) de la langue occitane parvient à comprendre à l'écrit comme à l'oral un autre dialecte de cette langue, et de fait prend conscience que la langue est polynomique : force d'intercourse *et* esprits de clocher. Voici la définition première que donne J. Ronjat (2013 [1913], p. 12-13) :

¹ « [Les langues polynomiques sont des] langues dont l'unité est abstraite et résulte d'un mouvement dialectique et non de la simple ossification d'une norme unique, et dont l'existence est fondée sur la décision massive de ceux qui la parlent de lui donner un nom particulier et de la déclarer autonome des autres langues reconnues. », J.-B. Marcellesi, (1985, p. 314).

[...] 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 fond¹. [...] Non seulement dans les assemblées félibréennes, qui réunissent des hommes de quelque culture ou tout au moins de quelque entraînement linguistique, mais aux foires, dans les cabarets des villages situés à la rencontre de dialectes différents, j'ai toujours vu se poursuivre sans difficulté, entre gens des pays les plus divers, les conversations familières comme les discussions d'affaires. On a le sentiment très net d'une langue commune, prononcée un peu différemment ; le contexte fait saisir les sons, les formes, les tournures et les vocables qui embarrasseraient s'ils étaient isolés ; tout au plus a-t-on quelquefois ci répéter ou à expliquer un mot, ou à changer la tournure d'une phrase pour être mieux compris.

C'est dans son entièreté grammaticale – phonétique, lexicale, syntaxique, morphologique, à l'oral tout d'abord comme à l'écrit – que la langue varie, et fonde ses éléments de similitudes.

Désormais, la didactisation scolaire préconise d'employer la « variante » la plus proche de l'environnement scolaire, sans pour autant la couper artificiellement d'autres formes orales – ou écrites – de la même langue. La modélisation langagière est une fondation de l'ancrage langagier, notamment par le rapport au maître, mais aussi aux nombreux « rituels » de langue (contes, comptines, *vira-langas*, devinettes, mais aussi rituels scolaires pédagogiques : numération, météo, etc.) sans pour autant figer cette modélisation à ce seul patron langagier. L'apprenant découvre de ce fait la structure matricielle de la langue – phonétique, lexicale, syntaxique, morphologique – et ses variations, qui peuvent être sociolectales comme dialectales. Le second point d'importance est l'*intentionnalité* de l'apprentissage : ce n'est pas tant une langue que l'on apprend, mais apprendre *en* langue (une langue sujet, comme le préconise M. Bréal, et non une langue objet) qui est le facteur premier d'apprentissage. A ce « système clos de prescriptions normatives », c'est bien une dynamique d'*approximation* qui est en jeu dans l'apprentissage.

Et désormais, l'occitan, parmi d'autres langues régionales, est devenu (depuis 1989) en France une langue d'apprentissage dans le cadre du « bi-

¹ Ronjat propose dès 1913 (p. 12) une intercompréhension qui dépasse la seule limite de la langue occitane, pour aller vers le catalan : « 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. Si je n'ai pas compris les parlers catalans dans cet *Essai de syntaxe*, c'est que la condition sociale et le développement littéraire leur ont fait une situation très différente de celle des parlers provençaux. » Il ouvre la voie aux grands travaux de la fin du 20^e siècle qui ont développé une intercompréhension des langues romanes : portugais, espagnol, français, italien dès 1997 avec le programme européen *Eurom4* piloté par les équipes de Claire Benveniste, et rajoutant occitan, catalan et roumain, le programme *euromania* piloté par P. Escudé.

linguisme paritaire précoce » : c'est en occitan que s'apprennent les disciplines scolaires suivant une programmation et un programme encadrés par des textes nationaux.

3. Ce qu'apporte la langue-culture régionale

Un premier point d'importance dans l'enseignement de la « langue régionale » : sa didactique n'est pas celle de la « langue nationale » – parfois faussement et naïvement nommée « langue maternelle¹ » – ni celle d'une langue étrangère. *Langue d'ici*, l'occitan inscrit dans l'École revisibilise une situation précédemment *invisibilisée* dans la société. Il y a variétés de langue et de culture, c'est à dire de façon de dire et de partager le monde. Cette revisibilisation est patente par la toponymie, qui révèle le sens d'une langue inscrite dans la géographie de l'environnement – proche et également très vaste dans le cadre de la langue occitane – ; elle permet aussi dans l'histoire et la généalogie familiale ou de sociabilité des jeunes élèves de redresser des liens inter-générationnels, faisant des anciens des transmetteurs de langue et de savoir à l'École, ou dans le cadre d'activités extra-scolaires, hors ce cadre formel.

Dans cet ordre, le danger de l'intégration de l'occitan – ou de toute « langue régionale » – dans le cadre contraint d'un enseignement formel, est de s'y diluer. L'occitan est certes langue que ses échanges fonctionnels et intentionnels – dans l'intention d'apprendre des contenus disciplinaires – normalisent, mais en contact avec les variations d'autres énoncés ; l'occitan devient en milieu scolaire langue de communication (entre le professeur et ses élèves, entre élèves) et langue de cognition (il est vecteur d'apprentissage pour entrer dans les contenus scolaires), mais il est impératif de ne pas oublier une compétence essentielle à l'appropriation de la langue, que l'on nomme « compétence textuelle². »

¹ Naïvement : comme si en France, la langue maternelle ne pouvait être autre que la langue française, seule et unique langue nationale (article 2 de la Constitution) et unique langue de scolarisation. Les travaux que mène Claire Benveniste sur la compréhension de la langue de scolarisation ont, entre autres, dénié cette idéologie : « L'allusion aux enfants de migrants est fréquente : ces enfants ont en effet servi à montrer que les difficultés d'adaptation qu'ils rencontraient à l'école étaient, au fond, des difficultés rencontrées à de moindres degrés par tous les enfants, et que si l'école était mal adaptée aux enfants migrants, c'est peut-être qu'elle était mal adaptée à tous. A partir de là, il s'est instauré tout un débat sur le thème de la société « multiculturelle », débat où la *maîtrise de la langue* s'est posée d'une façon nouvelle. (Benveniste, 2013, p. 311).

² A ce sujet, lire Gilbert Dalgalian (2020), et la fiche « (la) compétence textuelle au cœur de toutes les compétences » dans *L'Abécédaire des notions et des gestes professionnels de l'enseignement bi-plurilingue*, <http://www.adeb-asso.org/ressources/abcaire-des-gestes-professionnels/>

Cette compétence est avant tout orale : il s'agit pour les élèves d'être immergés dans la langue, par exemple quand le professeur *conte* un texte (et ne le lit pas : l'implication tonale est première, elle ne prend pas comme racine un texte écrit, mais un énoncé ritualisé, oral¹). Ici, la langue ne désigne pas un référent présent ou représenté (compétence de communication) ni même un contenu de savoir ou une notion disciplinaire (compétence cognitive) mais se désigne elle-même : la langue est ici auto-référentielle. L'immersion dans la phonétique (discrimination phonatoire, accentuation des mots et accentuation dans la phrase qui est bien distincte, intonation) et dans le bain linguistique (lexique répété ou synonymique, syntaxe fluide, morphologie ritualisante ou changeante – par exemple par le jeu pronominal) permet aux apprenants d'entrer entièrement dans la langue comme en un corps global.

Cette immersion, enfin, est didactisée² en fonction des contraintes scolaires et des besoins d'apprentissage de langue et *en* langue :

Modalité d'immersion	Élément négatif	Élément positif
Submersion	Absence de compréhension – rejet de langue	Implantation de la fondamentale compétence textuelle
Immersion « communicative »	Langue artificielle, la plus proche de la première langue compréhensive	Permet d'entrer en compréhension (aide du référent, d'une « micro-alternance codique », d'éléments paraverbaux, référentiels, etc.)
Centration sur le signifiant « problem solving ³ »	Cette centration arrête la dynamique d'apprentissage langagière et cognitive	Conscientisation par activité contrastive et/ou métalinguistique de la similitude et/ou de la différence de construction et d'emploi linguistique des deux langues

¹ Nous nous risquons à cette définition : « l'écrit n'est autre chose que de *l'oral ritualisé*. »

² Le tableau suivant se repose sur les travaux de L. Gajo (2020).

³ C'est ici l'intérêt de l'intercompréhension entre langues romanes, tel qu'illustré par les manuels d'apprentissage comme *Eurom4*, *Eurom5*, *Panromanica* ou *euromania* (cf. www.euro-mania.org) aux pages 6-8 : les langues sont comparées entre elles sur des points de rapport graphème-phonème, ou morphosyntaxiques, soit sur des unités lexicales, soit par des énoncés textuels complets.

Centration sur le signifié (« problem raising ¹ »)	Cette centration s'extrait des formes langagières employées	Conscientisation que si un savoir ou un élément de savoir se dit différemment en deux langues, c'est qu'on l'aborde ou qu'on le pense différemment : les différents points de vue culturels enrichissent la notion
---	---	--

Aucune de ces modalités n'est mauvaise en soi, sauf si elle est systématisée. La première modalité, la plus sujette à caution dans un système national qui se défie de toute autre langue de scolarisation que le français-langue-nationale, est cependant la plus importante : il s'agit bien de donner un bain immersif d'une langue qui porte avec elle un univers culturel dont on doit montrer ... qu'il appartient également à l'univers national.

Conclusion

Les relations entre le français et les langues régionales sont déterminées par la définition d'une langue nationale unique, normée et à haut prestige socio-culturel et politique. La construction de l'« unité nationale » passe par la dévalorisation massive des langues régionales et de l'oralité, la modalité d'expression la plus courante avant leur introduction dans l'enseignement. À une échelle et à portée politique plus importante, l'opposition « rural » vs « urbain » se retrouve dans la définition des langues régionales en fonction de la seule langue nationale.

Références bibliographiques

- BENVENISTE, Claire (2013 [1987]), « La question du *handicap linguistique* : une révision », in Marie-Noëlle Roubaud (éd.), *Langue et enseignement. Une sélection de 22 manuscrits de Claire Blanche-Benveniste (de 1976 à 2008)*, TRANEL (*Travaux neuchâtelois de linguistique*), 58, 307-316.
- BOURDET, Yvon (1977), *L'éloge du patois ou l'itinéraire d'un Occitan*, Paris, Éditions Galilée, 192 p.
- BRÉAL, Michel (1897), *Essai de sémantique*, Paris, Hachette, 349 p.
- CHERVEL, André (1995), *L'enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels*, tome 2 : 1880-1939, Paris, INRP Economica, 512 p.

¹ Une illustration de ce « problem raising » se trouve par exemple dans le module 1 du manuel euromania (www.euro-mania.org) aux pages 1-5 : le « mormoloc » (têtar, en roumain) se dit en fonction de paramètres morphologiques que les différentes langues ont identifiées : soit a) « grosse tête » (*têtar* français, *capgròs* occitan ou catalan) ; b) « nageoire caudale développée » (*girino* portugais et italien) ; c) petite grenouille (*renacuajo* castillan) ; d) « bête informe » (*mormoloc* roumain).

- CULIOLI, Antoine (2005), *Onze rencontres sur le langage*, Paris, Ophrys, 300 p.
- DALGALIAN, Gilbert (2020), *Présent et avenir des langues. Une question de civilisation*, préface de Georges Lüdi, postface de Pierre Escudé, Limoges, Lambert-Lucas, 240 p.
- DINGUIRARD, Jean-Claude (2020), *L'épopée perdue de l'occitan*, textes réunis et édités par Pierre Escudé, préface de Joël H. Grisward, Limoges, Lambert-Lucas, 288 p.
- ESCODÉ, Pierre (2020a), « Langues régionales, langues de France : la première *allophonie* dans le système scolaire français », in Catherine Mendonça-Dias, Brahim Azaoui & Fatima Chnane-Davin (éds.), *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*, Limoges, Lambert-Lucas, p. 259-274.
- ESCODÉ, Pierre (2020b), « Le *senhal*, signe d'un plus grand désastre. L'idéologie linguistique, du châtement corporel à l'implosion silencieuse du système », in Philippe Blanchet (éd.), "Lou coulas de la vergougno (le collier de la honte), Études sur le *signal* ou *symbole* employé à l'école française pour dénoncer et punir les enfants qui parlaient une langue locale", *Revue d'études d'Oc*, 171, p. 9-42
- ESCODÉ, Pierre (2018), « Ce que disent "les langues vivantes régionales" de France », in « Langues et discriminations », *Les Cahiers de la LCD*, 7, p. 67-94. <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-la-lcd-lutte-contre-les-discriminations-2018-2-page-67.htm>
- ESCODÉ, Pierre (2014), « De l'invisibilisation et de son retroussement. Etude du cas occitan : normalité de la disparition, ou normalisation du bi/plurilinguisme ? », in Ksenija Djordjevic Léonard (éd.), *Les minorités invisibles : diversité et complexité (ethno)sociolinguistiques*, Paris, Michel Houdiard, p. 9-21.
- ESCODÉ, Pierre & CLAVO DEL OLMO, Francisco (2019), *Intercompreensão. A chave para as linguas*, São Paulo, Parabola.
- FERRY, Jules (1882), « La fête des sociétés de gymnastique à Reims », *Manuel général de l'instruction primaire : journal hebdomadaire des instituteurs*, 49^e année, p. 358-359. https://education.persee.fr/docAsPDF/magen_1257-5593_1882_num_49_18_3571.pdf
- GAJO, Laurent (2020), « Intégrer et alterner : le plurilinguisme au service des savoirs » in L. Grivon (dir.), *Éducation aux langues et par les langues : contextes, représentations, théories, modèles*. Centre d'études Abbé Trèves, 119-131.
- GOUGENHEIM, Georges, MICHÉA, René, RIVENC, Paul & SAUVAGEOT, Aurélien (1956), *L'élaboration du français élémentaire : étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, Paris, Didier, 256 p.

- MILLET, Richard, (1995), *La gloire des Pythre*, Paris, Éditions P.O.L., 384 p.
- MARCELLESI, Jean-Baptiste (1985), « La définition des langues en domaine roman. Les enseignements à tirer de la situation corse », *Actes du Congrès de Linguistique Romane de 1983*, vol. V, « Sociolinguistique », Aix-en-Provence, Université d'Aix-en-Provence, 1985, p. 307-314.
- RIVENC, Paul (2020), *Étudier la parole, enseigner les langues*, Limoges, Lambert-Lucas, 247 p.
- RONJAT, Jules (1913), *Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes*, Mâcon, Protat Frères, 306 p.
- RONJAT, Jules (2013 [1913]), *Le développement observé chez un enfant bilingue*, Commenté et annoté par Pierre Escudé, Paris/Francfort, Champion/Peter Lang, 152 p.
- (DE) SAUSSURE, Ferdinand (1972), *Cours de linguistique générale*, édition critique préparée par Tullio De Mauro, Paris, Payot, xviii + 510 p.