

L'ENSEIGNEMENT PUBLIC DES LANGUES RÉGIONALES FACE À LA PATRIMONIALISATION

Marc Rollin

Enseignant d'espagnol (Lyon, France)
Doctorant en Sciences du Langage (EA 739 DIPRALANG, Université Paul Valéry, Montpellier III)

Mots-clés

Langues régionales – sociolinguistique – sociodidactique – discours – représentations

Keywords

Regional languages – sociolinguistics – sociodidactics – speech – representations

Résumé

Cet article questionne la place et le rôle de l'enseignement public des langues régionales en France, alors qu'elles sont soumises à un processus de patrimonialisation depuis plusieurs années, comme le montrent un certain nombre de textes officiels. Prenant appui sur l'analyse du discours, la sociolinguistique et la sociodidactique des langues, l'article essaie de questionner les nœuds et problèmes liés à l'enseignement des langues régionales en France et d'esquisser quelques pistes de réflexion sur son avenir.

Abstract

This article questions the place and role of public teaching of regional languages in France, when these languages have been subject to a process of heritage creation for several years, as shown by a certain number of official texts. Drawing on discourse analysis, sociolinguistics and sociodidactics of languages, the article attempts to question the knots and problems linked to the teaching of regional languages in France and to outline some avenues for reflection on its future.

Introduction

Partant du constat que la France est « multilingue de fait [*mais*] monolingue de droit » (Verdelhan-Bourgade, 2007), cet article souhaite questionner l'enseignement des langues dites « régionales » au moment où un processus de patrimonialisation, qui, bien qu'en cours depuis plusieurs années, semble avoir été « institutionnalisé » avec l'introduction des langues régionales dans la Constitution, à l'article 75-1, lors de la révision constitutionnelle de 2008, renforcé par l'absence de droit ou liberté opposable.

Dans cet article, nous nous intéresserons uniquement aux langues régionales (désormais LR) reconnues par le Ministère de l'Éducation nationale, à savoir le breton, le basque, le catalan, le corse, le créole, le gallo, l'occitan-langue d'oc, les langues régionales d'Alsace, les langues des pays mosellans, le tahitien et les langues mélanésiennes.

Si nous employons le terme « régionales » par commodité, nous souhaitons, dès l'introduction, expliquer en quoi il est discutable : outre la territorialisation auquel il renvoie, toutes les langues pré-citées ne partagent pas toujours le double aspect *minorisé* et *minoré*, tel que nous l'entendons avec Rispaïl (2017)¹, le cas du catalan et du basque, langues transfrontalières et co-officielles dans l'État espagnol étant une illustration de cette limite terminologique.

Après avoir dressé un rapide panorama de la situation de l'enseignement des LR en France, nous définirons ce que nous entendons par « patrimonialisation » et analyserons leur place et leur rôle dans l'enseignement public, avant de voir quels défis elles ont à relever dans la situation dans laquelle elles sont. Pour cela, nous nous appuyerons sur quelques textes officiels et nous nous inscrirons au croisement de l'analyse du discours, de la sociolinguistique et de la sociodidactique des langues.

1. Bref panorama historique et sociolinguistique

Nous ne reviendrons pas ici sur des éléments maintes fois écrits sur l'unification politique de la France autour d'une langue, c'est-à-dire sur la construction du français comme langue *unique* et non *commune*. Nous préférons ici nous attarder sur quelques représentations, liées plus directement à l'enseignement, qui nous paraissent éclairer notre propos.

¹ Là où « minoration » revêt un caractère plutôt qualitatif et porte sur le « statut », « minorisation » revêt un caractère plus quantitatif et joue sur les « pratiques ».

1.1. Quelques données chiffrées

Ozouf, dans *Composition française* (2009), montre qu'une fois que le roi a été décapité (alors qu'il incarnait l'unité de la France à l'époque où celle-ci parlait plusieurs langues), les révolutionnaires l'ont remplacé par l'unité et l'indivisibilité. Puis, que ce soit sous la Commune ou pendant la guerre de 1870, la peur de l'amputation du territoire national renforce l'attachement à ces valeurs. Celles-ci règnent encore sous la III^e République et se trouvent consolidées par les lois Ferry qui entraînent un enseignement du sentiment d'appartenance à une patrie commune et unique :

Entre l'école et la maison [...], les relations étaient plus compliquées. Certes l'école, au nom de l'universel, ignorait, et en un sens humiliait la particularité. Et la maison, au nom des richesses du particulier, contestait l'universel de l'école qu'elle soupçonnait d'être menteur : l'école ne professait-elle pas en réalité sans le dire une particularité aussi, la française, qu'elle enveloppait, ou dissimulait, dans le manteau de l'universel ? (Ozouf, 2009 : 154)

Selon Escudé (2013), la « victoire de 1918 vide un peu plus le réservoir naturel des locuteurs ruraux et conforte la matrice monolingue ». C'est après la Seconde Guerre mondiale que s'opère une « refonte du modèle nationaliste » :

Désormais le discours politique français va osciller entre des réflexes conditionnés impérialistes et monolithiques et une politique de contrat – décentralisation interne, aménagement européen. Ce n'est donc pas un hasard si la Loi sur l'enseignement des langues et dialectes locaux, dite loi Deixonne, est promulguée au même moment que se bâtit la Communauté européenne du charbon et de l'acier (CECA). (Escudé, 2013)

Puis, ce sont les vagues successives d'immigration qui vont venir ébranler progressivement la structure monolingue : « le recensement de 1999 montre que 25% de adultes vivant dans l'hexagone ont pratiqué dans leur enfance une langue autre que le français » (Chevalier, 2009 : 83), élément qui impacte forcément l'identité linguistique d'un pays, comme l'a notamment montré Calvet dans *Les voix de la ville* (2011). Une autre étude de l'INSEE (2002 : 1) qui s'est intéressée aux langues étrangères et régionales indique, elle, que :

Un adulte sur quatre avait des parents qui dans sa petite enfance lui parlaient une autre langue que le français, mais dans 8% seulement des cas ils ne lui parlaient pas du tout français. Ainsi, 5,5 millions de personnes déclarent que leurs parents leur parlaient une langue régionale, et

autant une langue étrangère. Au fil du siècle, la transmission des langues régionales s'est beaucoup affaiblie ; ce qui n'est pas le cas des langues étrangères, du fait de l'immigration.

Nous le voyons, si les LR partagent des problématiques communes avec les langues dites « d'immigration »², elles en diffèrent sur leur évolution : à l'heure où la transmission ne se fait plus par la famille, le rôle de l'École se trouve renforcé (si la société et/ou l'État considère qu'elles doivent continuer d'être transmises). Nous y reviendrons plus bas. Abordons d'abord ici quelques données chiffrées qui peuvent éclairer la situation.

Tout d'abord, le projet de recherche *Euromosaic* de la Commission européenne (1996), postulant que la diversité linguistique est un moteur du développement économique, établissait qu'il existait, sur le territoire européen des quinze, 36 langues dites « régionales ou minoritaires », représentant 20 millions de personnes dont presque 50% vivaient en Espagne et 23% en France, ce qui rejoint les chiffres de l'INSEE. Ensuite, selon *Chiffres clés, statistiques de la culture et de la communication* de 2017 (Ministère de la Culture – DEPS, 2017 : 27), en 2013-2014, 405000 élèves ont bénéficié d'un enseignement de LR, dont 73% à l'école primaire, ce qui suppose une progression depuis le rapport de 2013. Enfin, selon *Repères et Références statistiques* du Ministère de l'Éducation nationale de 2019 (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, 2019), dans le second degré, 2969 élèves ont une LR comme LV2³, collège et lycée confondus, et 4,5% des lycéens ayant une LV3⁴ pratiquent une LR.

Ces chiffres illustrent donc qu'il y a un écart important entre l'enseignement *de* ou *en* LR dans le premier et dans le second degrés. Nous ne nous attarderons pas ici sur les causes, notamment celles liées aux réformes successives (du collège puis du lycée), mais pointons une autre réalité : les inégalités. Selon le rapport du *Comité consultatif pour la promotion des langues régionales et de la pluralité linguistique interne* (2013), « l'enseignement en langues régionales présente certaines fragilités, en fonction des langues concernées », sur trois points :

² Nous préférons employer « dites d'immigration » car ces langues, nombreuses et diverses dans leur nature et leur zone géographique d'utilisation (groupes dans différents quartiers ou villes), peuvent-elles encore être qualifiées de langues « d'immigration » à la 2^e ou 3^e génération et une fois qu'elles sont pratiquées au quotidien par des milliers d'individus sur un territoire pendant des années ?

³ Langue Vivante 2 (début en Cinquième)

⁴ Langue Vivante 3 (début en Seconde)

- un développement inégal sur le territoire et suivant les langues [...]
- une forte déperdition du nombre d'élèves poursuivant ces études jusqu'à la terminale [...]
- un manque chronique d'enseignants en particulier dans le premier degré. (31-32)

En effet, là où les collectivités territoriales investissent la question des LR (Bretagne, Pays Basque, Corse...), notamment à la suite des conventions État-Régions créées par la loi Fillon de 2005, des politiques linguistiques sont définies avec des objectifs non seulement pour l'École mais aussi pour la culture, la création, la petite enfance, l'audiovisuel, la toponymie, le soutien à la transmission familiale, etc. Parfois, ce sont des bourses qui sont mises en place pour permettre à des étudiants de se former en LR. D'autres régions ont créé un Office Public de la LR qui peut réaliser des études et analyses. Mais nous constatons que peu de choses concernent directement l'enseignement public puisque celui-ci reste une compétence de l'État (postes, classes...).

Pour mémoire, rappelons d'ailleurs que le Ministère de l'Éducation nationale a toujours procédé par arrêtés et circulaires : loi Deixonne (1951), circulaires Savary (1982), loi Lang (2001), loi Peillon (2013) pour n'en citer que quelques-unes qui ont notamment contribué à créer un enseignement bilingue précoce à parité horaire, les CAPES de LR, les concours de recrutement spéciaux des PE5, la création des CALR⁶. Récemment (en 2018), un premier concours d'agrégation de « langues de France » est venu compléter ces dispositions. « Langues de France » et non « langues régionales » : cette terminologie est issue du débat de 1999 sur la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* et permettait d'associer aux LR d'autres langues « non territoriales » (ex : romani, arabe dialectal...). Elle est reprise, en 2001, dans le nom donné à la DGLFLF (la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France) qui, comme elle l'écrit sur son site Internet, « est chargée d'animer et de coordonner la politique linguistique du Gouvernement »⁷. Dans ces conditions, quid de l'Éducation nationale ?

⁵ Professeurs des Écoles

⁶ Conseils Académiques des Langues Régionales

⁷ <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/La-DGLFLF/Qui-sommes-nous> (en ligne le 07/04/2020)

1.2. La patrimonialisation à travers quelques textes-clés

En signant la *Convention sur la sauvegarde du patrimoine immatériel de l'humanité* (2003) ainsi que la *Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles* (2005), la France s'est inscrite depuis plusieurs années maintenant dans le cadre de la protection de son patrimoine culturel dont les langues font partie, comme l'indique ce passage de la convention de 2003 :

2. Le "patrimoine culturel immatériel", [...] se manifeste notamment dans les domaines suivants :

(a) les traditions et expressions orales, y compris la langue comme vecteur du patrimoine culturel immatériel ; [...]

3. On entend par "sauvegarde" les mesures visant à assurer la viabilité du patrimoine culturel immatériel, y compris l'identification, la documentation, la recherche, la préservation, la protection, la promotion, la mise en valeur, la transmission, essentiellement par l'éducation formelle et non formelle, ainsi que la revitalisation des différents aspects de ce patrimoine. (I, article 2)

Dans cette citation, nous voyons que l'enseignement est destiné à assurer la « sauvegarde » des langues, considérées ici comme un héritage, un patrimoine, terme pour lequel le CNRTL⁸ propose la définition suivante :

P. anal ou au fig. [En parlant d'un trait de caractère, d'un comportement, de valeurs mor., culturelles, etc.] Ce qui est transmis à une personne, une collectivité, par les ancêtres, les générations précédentes, et qui est considéré comme un héritage commun. Patrimoine archéologique, artistique, culturel, intellectuel, religieux ; patrimoine collectif, national, social ; patrimoine d'une nation, d'un peuple.

Mais *patrimoine* n'est pas *patrimonialisation*, c'est-à-dire un processus auquel le suffixe *-ation* fait référence :

La patrimonialisation est le processus par lequel un collectif reconnaît le statut de patrimoine à des objets matériels ou immatériels, de sorte que ce collectif se trouve devenir l'héritier de ceux qui les ont produits et qu'à ce titre il a l'obligation de les garder afin de les transmettre. (Davallon, 2014)

⁸ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. En ligne. Consulté le 07/04/2020.

La patrimonialisation est donc une construction sociale, un processus de création du patrimoine, ce qui revient à dire que des individus ou une instance ont choisi ce qui méritait d'être préservé et légué ou non car le patrimoine n'est pas donné, il n'existe pas *a priori*. Or, on le sait, la patrimonialisation peut conduire à des effets de muséification dans le cas du patrimoine matériel (tels les monuments) ou de « fossilisation » dans le cas du patrimoine idéal, comme les langues, notamment quand elles sont régionales :

Dans le cas de ces dernières, on observe que les politiques linguistiques se rabattent dès lors de facto sur la patrimonialité : on fait appel à la mémoire, plus qu'au projet, et on s'efforce de sauvegarder une parcelle du patrimoine de l'humanité.

On soulignera aussi le caractère presque fatalement sectoriel de ces politiques linguistiques : elles se confinent fréquemment au domaine culturel stricto sensu, mordant peu sur d'autres domaines comme celui des relations administratives, de la justice, de l'enseignement ou de la technologie. [...]

L'action en matière de langues moins répandues ou de langues régionales endogènes consiste rarement en un aménagement interne, mais le plus souvent en interventions sur le statut : enseignement, édition, valorisation (sous forme de prix par exemple), présence dans les médias, etc. (Klinkenberg, 2016)

Quand nous évoquons ici la politique linguistique, c'est dans le cadre de ses interventions sur les « fonctionnements socioculturels » (Boyer, 2010 : 68), c'est-à-dire en termes de statuts et d'usages des langues sur un territoire. Et, en France, effectivement, en ce qui concerne les LR, la politique est orientée uniquement vers les aspects pointés par Klinkenberg.

Ainsi, on comprend mieux pourquoi, la ratification de la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* par la France en 2015 aurait probablement renforcé leur statut de langues « vivantes », non « patrimonialisées », et aurait conduit à questionner le rang du français, langue de la République (cf. article 2 de la Constitution). Car c'est bien de cela dont il s'agit : derrière l'apparente « bonté » de la reconnaissance des LR comme partie du patrimoine culturel français, voire de l'humanité, se cache une vision politique moins « glorieuse » qui consiste à les regarder non pas comme un bien vivant mais comme un vestige de traditions anciennes, parfois volontiers folklorisées dans une logique de promotion touristique d'un territoire car il existe un lien entre patrimoine et développement économique :

Nous considérons qu'une des sources du capital culturel est le patrimoine exprimé sous toutes ses formes et sur une longue période et que l'on retrouve dans les conventions de l'Unesco. Comme toute autre forme de capital, le capital culturel constitue un déterminant au développement économique. En d'autres termes, le patrimoine pourrait difficilement être isolé de l'économie tout comme de la société. Notre propos est fondé sur le fait que les capitaux agissent les uns sur les autres et ne peuvent être isolés dans un contexte national. (Lavoie, 2014 : 140-141)

Effectivement, parler une langue représente non seulement un enjeu linguistique et culturel mais aussi identitaire, économique et politique. Ainsi, en nous plaçant dans le cadre de l'École française d'analyse du discours, telle que la définit Maingueneau (2009) – à savoir « rapporter les textes, à travers leurs dispositifs d'énonciation, aux liens sociaux qui les rendent possibles et qu'ils rendent possibles » – un extrait du programme à l'élection présidentielle du candidat Macron en 2016 nous semble intéressant à citer ici :

Nous avons tous en partage notre langue, notre premier trésor commun, à la fois notre socle et notre phare : ce qui nous a fait et ce qui nous distingue, nourri aussi par la vitalité de nombreuses et belles langues régionales. (EM !, 2016 : 18)

En effet, sur le plan des représentations sociales – que nous entendons ici au sens de Jodelet (2003)⁹ – cette citation renvoie à la différence entre l'article 2 et l'article 75-1 de la Constitution : d'un côté la langue d'usage et l'avenir (« le phare »), le français, de l'autre, l'héritage culturel, patrimonial, les LR. Cette conception n'est en rien comparable à celle de la conclusion du rapport de Poignant (1998 : 41) qui essayait de montrer la nécessité d'affirmer une identité plurilingue face à la mondialisation et à l'uniformisation des cultures qu'elle engendre :

la langue française a besoin d'être défendue et développée à l'étranger. Elle est notre langue commune. Son rayonnement à l'extérieur comme langue étrangère, sa défense comme langue minoritaire seront d'autant plus convaincants que la place des langues de France sera affirmée.

⁹ Le concept de représentation sociale désigne « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 2003 : 53)

Nous sommes un pays qui connaît une grande diversité de langues parlées, qu'elles soient historiques ou issues de mouvements migratoires. C'est pour cela que la langue française est primordiale, c'est pour cela qu'il faut avoir une politique suivie et cohérente pour les autres.

Car, en partant du schéma gravitationnel et du concept de « marché aux langues » qu'il a construits, Calvet (2017 : 30) rappelle que « [d]ans cette organisation tridimensionnelle et pyramidale, on comprendra aisément que les langues les plus menacées, celles dont la transmission est la plus aléatoire, sont les langues périphériques ». Dès lors, les politiques linguistiques doivent jouer un rôle pour protéger, encourager, développer les langues, mais quel rôle est laissé à l'École ?

2. Les langues régionales à l'École

Rappelons que l'enseignement public des LR est un enseignement récent. Il naît dans la seconde moitié du XX^e siècle et comme l'expliquent Alen-Garabato et Cellier (2009), s'est construit « grâce aux efforts constants des militants et des amoureux de ces langues », à tel point que :

Enseigner les langues régionales aujourd'hui signifie aller à l'encontre d'une idéologie vieille de plus de deux siècles et affronter représentations et stéréotypes négatifs. Cette idéologie freine toute tentative (sincère ou non) de donner une vraie existence juridique aux langues régionales en France.

Effectivement, en France, l'absence de texte législatif qui définit clairement le statut ou la fonction des LR ne permet pas de connaître le rôle qu'elles ont à jouer dans la sphère publique en général. Par contre, des textes existent dans l'Éducation nationale et expliquent quelles formes l'enseignement des LR peut prendre.

2.1. Les LR dans les textes officiels

L'enseignement des LR a été cadré par de nombreux textes officiels (lois, décrets, arrêtés, circulaires, notes de service) au fil des années et avec une certaine discrétion :

Il a fallu des décennies pour que la situation devienne progressivement un peu moins mauvaise, à la faveur de circulaires produites à petit bruit par le Ministère, car dès que l'on fait trop de

publicité à la question, des voix indignées autant qu'autorisées s'élèvent pour crier au démantèlement de l'unité nationale. (Martel, 2010 : 18)

C'est la loi Deixonne de 1951 qui introduit l'enseignement de quatre LR (basque, breton, catalan, occitan) dans le système public d'éducation mais son application s'est faite par des circulaires en 1966 et 1969 :

Ces circulaires sont contemporaines du projet raté de référendum gaullien sur la décentralisation : voici pourquoi on parle alors désormais de « langues régionales ». Ce terme s'imposera désormais dans l'administration scolaire, reléguant le terme dévalorisant de « patois » encore employé par nombre de locuteurs naturels dans la mauvaise conscience que découvre et analyse la toute jeune sociolinguistique française. (Coste, 2013 : 12-13)

D'après le dernier texte en date, qui reprend de nombreux éléments des précédents, la circulaire n°2017-072 du 12 avril 2017 (Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2017), deux modalités d'enseignement-apprentissage existent pour l'enseignement des LR :

- en sections bilingues à parité horaire (section français / langue régionale pouvant aller jusqu'à 12h/12h ou 13h/13h suivant la durée hebdomadaire de cours (24 ou 26h)¹⁰ ;

- dans la filière générale :

- enseignement de sensibilisation en primaire (dès le CP¹¹) ou en Sixième¹² ;
- en LV2 (2h30 par semaine) ou en enseignement de complément (au cycle 4) au collège ;
- en LV2 ou LV3 au lycée¹³.

Au collège, aux modalités pré-citées qui existent s'ajoute la possibilité d'Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI) qui, selon la circulaire :

¹⁰ Ces sections ne doivent pas être confondues avec l'enseignement immersif associatif, qui existe dans de nombreuses langues « régionales » (cf. Calandreta, Ikastola, Bressola, Diwan...), dont le protocole d'intégration au secteur public de 2001 a été suspendu par le Conseil d'État.

¹¹ « sur l'horaire dévolu aux langues vivantes, étrangères ou régionales. L'enseignement de la langue régionale est éventuellement renforcé, selon le projet d'école, par la conduite d'activités en langue régionale dans différents domaines d'apprentissage. Cet apprentissage peut en outre être précédé par des actions de sensibilisation et d'initiation à l'école maternelle [...]. » (circulaire)

¹² « En classe de sixième, les élèves peuvent suivre un enseignement de sensibilisation et d'initiation, qui se substitue à l'enseignement facultatif, pour débiter un apprentissage de langue régionale, dans la limite de deux heures hebdomadaires. » (circulaire)

¹³ « selon des horaires et des statuts qui varient en fonction de la voie et de la série choisies » (circulaire)

grâce à la thématique « Langues et cultures étrangères ou, le cas échéant, régionales », sont propices à des projets traitant des langues et des cultures régionales ou les incluant, qui prennent par exemple en compte le patrimoine et la vie culturelle locale, ou encore l'économie et les échanges à l'échelle de l'aire de diffusion d'une langue vivante régionale.

Nous comprenons que l'enseignement-apprentissage des LR est considéré ici sous l'angle patrimonial et que, comme avec l'option proposée en Sixième ou l'enseignement de complément, il ne propose pas de continuité et de cohérence pédagogiques. Dans ces scénarios, nous pouvons même avoir l'impression que l'enseignement-apprentissage des LR se rapproche de celui des LCA (Langues et Cultures de l'Antiquité) qui font l'objet d'un enseignement facultatif au collège et optionnel au lycée. Le parallèle est d'autant plus envisageable que la FLAREP¹⁴ revendique la « parité de traitement »¹⁵ des LR avec les LCA dans le cadre de la réforme Blanquer des lycées, concourant – sans le vouloir probablement – à une forme de patrimonialisation des LR. Mais les LR sont bien des langues vivantes à part entière.

Ainsi, du point de vue des contenus et des objectifs, elles sont, au niveau ministériel, traitées avec les langues vivantes étrangères. Par exemple, les programmes de toutes les Langues Vivantes Étrangères et Régionales (LVER) sont désormais écrits avec des préambules et des objectifs communs, liés au CECRL¹⁶, même si cela peut constituer une forme de négation de leur spécificité. C'est pourquoi exiger les mêmes niveaux de maîtrise du CECRL d'élèves qui ont suivi des parcours variés, parfois bilingues, qu'à des élèves de n'importe quelle langue vivante étrangère semble peu pertinent. Par exemple, au collège est attendu un niveau A2 dans deux activités langagières en LV2, niveau dit « intermédiaire » ou de « survie », ce qui semble peu exigeant pour un élève ayant suivi une scolarité complète dans un cursus bilingue.

Par conséquent, il existe une sorte de décalage entre de nombreux textes législatifs qui tendent à la patrimonialisation des LR et leur traitement comme langue

¹⁴ Fédération pour les Langues Régionales dans l'Enseignement Public

¹⁵

[http://flarep.com/sites/default/files/kcfinder/fichiers/files/5.NoteFSUR%CC%81formedulyce%CC%81e\(1\).pdf](http://flarep.com/sites/default/files/kcfinder/fichiers/files/5.NoteFSUR%CC%81formedulyce%CC%81e(1).pdf) (en ligne, consulté le 07/04/2020)

¹⁶ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Conseil de l'Europe, 2001)

vivante dans le cadre de l'Éducation nationale. S'agit-il d'y voir le débat culture vs communication ?

2.2. Les questions qui se posent pour l'enseignement des LR

Pour répondre à cette question, il nous semble qu'il faut, avec Charaudeau (2001 : 343), différencier « communauté linguistique » (que nous réduirons ici à un groupe utilisant la même langue ou variété de langue à un moment donné) et « communauté de discours » (groupe créateur et porteur d'opinions) :

on observera que de tout temps [...] les sociétés se composent, bien que de façon variable selon les circonstances historiques, de multiples communautés qui s'entrecroisent sur un même territoire, ou se reconnaissent à distance [...]. Toutes nos sociétés, y compris les européennes, sont composites et tendent à le devenir de plus en plus : mouvements complexes d'immigrations et d'intégrations d'un côté, multiplication du communautarisme (groupes régionaux, sectes, associations) de l'autre. Car les communautés se construisent autour de valeurs symboliques qui les inscrivent dans des filiations historiques diverses, mais des communautés qui sont davantage des « communautés de discours » que des communautés linguistiques.

En effet, dans le second cas qui nous occupe, se jouent des représentations sociales, relevant de l'idéologie ou de la culture et, ici, l'idée est celle de se reconnaître comme locuteur plurilingue dans une perspective inter-culturelle.

Dans le même ordre d'idées, un lien entre LR et langues dites « d'immigration » est fait par Cortier et Puren (2008 : 75) qui montrent que « la carte des zones de forte mobilité migratoire coïncid[e] pour partie avec celle des régions où se développe de façon marquée l'enseignement des langues régionales ». Reprenant les notions de « langues collatérales » d'Eloy et de langage comme « matière-pont » d'Hawkins, pour eux, l'objectif est d'inscrire :

l'enseignement des langues régionales et minoritaires dans un double continuum linguistique et sociolinguistique, ouvert d'un côté vers le pôle local et ses variétés, d'un autre côté vers le pôle de contact frontalier/interrégional/international, permettant de faire émerger dans la classe les phénomènes de conscience linguistique, de représentation des langues (valorisation/dévalorisation), tentant donc de réunir dans une approche intégrée les dimensions

« méta » et les paramètres contextuels, sociolinguistiques et socioculturels. (Cortier et Puren, 2008 : 76-77)

Cette conception vise à la mise en œuvre d'une politique plurilingue et pluriculturelle dans le cadre de la mondialisation des échanges. Néanmoins, cette approche, qui est au cœur du CECRL notamment, n'est pas sans poser des problèmes pratiques, pédagogiques et politiques. Les travaux de nombreux chercheurs, notamment ceux de Maurer (2011) et de Maurer et Puren (2019), montrent que l'éducation plurilingue et interculturelle (qui est censée se mettre en place dans les classes) relève d'autre chose que de la didactique des langues et proposent, en opposition, une « méthodologie plurilingue intégrée » (2019). D'autant que, comme l'écrit Verdelhan-Bourgade (2007), la situation sociolinguistique française est si contrastée que « des statuts différents [...] entraînent des situations d'apprentissage différentes » ou devraient les entraîner, selon nous, car comme nous l'avons mentionné, à ce jour, l'enseignement des LVER en France est soumis à une uniformisation des pratiques et de l'évaluation (cf. Huver et Springer, 2011).

Nous comprenons que les questions qui sont posées sont alors : faut-il enseigner les LR et si oui, à qui et sous quelle forme ? Il s'agit donc d'interroger leur place et leurs usages sociaux (identité, enrichissement culturel, diversité linguistique...), le débat sur la co-officialité du corse ayant relancé il y a peu le questionnement de ces rapports symboliques et concrets entre les langues.

Ainsi, et à titre d'exemple, sur le plan pédagogique, Comiti (2009 : 165) plaide pour une « pédagogie des langues minorées », « compte tenu des choix opérés en matière de normalisation ». Sur le plan sociolinguistique, Colonna (2013 : 144) fait l'hypothèse que pour combattre « l'inégalité sociale entre les langues », il faut une « politique interventionniste » qui favorise un plurilinguisme social. Ce sont des pistes de réflexion pour cette langue mais la situation corse n'est en aucun cas comparable aux situations des autres LR : catalan et basque (enjeux de langues transfrontalières), créoles (rapport au français différent selon les territoires ultra-marins), alsacien (articulation avec l'allemand), occitan (gestion des différentes variétés sur un territoire immense, existence du *francitan*), etc. Dans cet éventail, l'enseignement public des LR devrait donc chercher des réponses sociolinguistiques plurielles, entre acteurs politiques, locuteurs et enseignants, car la question de l'enseignement des LR ne peut

être coupée d'une réflexion plus large sur la « concurrence » entre les langues et la place qui leur est attribuée dans la société.

Cela vaut aussi pour leur articulation avec les langues vivantes étrangères voire les autres disciplines. Ainsi, Costa (2008 : 111) pense qu'il faut interroger « l'écologie linguistique » des établissements scolaires et plaide pour une « convergence didactique, et le dialogue qu'elle suppose, entre langues ou avec d'autres disciplines non strictement linguistiques ». C'est le point de vue défendu également par Bertucci (2006 : 103) qui défend un rapprochement des LR avec le français :

on peut s'interroger sur le lien qu'il convient de construire entre la didactique du français et celle des langues régionales. Le cloisonnement qui existe dans les textes officiels ne contribue pas à rapprocher les deux disciplines. L'absence de passerelle marginalise l'enseignement des langues et cultures régionales et le confine dans sa fonction patrimoniale et conservatrice. Or, envisager de les mettre en relation serait peut-être une façon de prendre en compte l'altérité et les cultures populaires, et de faire émerger la diversité et les particularismes des espaces régionaux, sans pour autant renoncer au principe d'unité nationale.

Quant à Dabène (1994), parmi les multiples scénarios d'une didactique plurilingue qu'elle évoque, celui qui se base sur l'intercompréhension, notamment par « proximité linguistique » peut aussi intéresser l'enseignement des LR car, au-delà des rapprochements entre espagnol, français, italien et portugais qu'elle cite, on pourrait penser à l'occitan et au catalan :

s'appuyer sur les similitudes linguistiques pour développer l'intercompréhension entre individus locuteurs de parlars proches. Les langues romanes auraient tout à gagner à cet enseignement réciproque. Cela implique, on le voit, un changement radical de perspective. Il s'agit d'entraîner l'apprenant à mobiliser au maximum son potentiel cognitif, en lui fournissant un nombre limité mais très ciblé d'outils permettant le passage aisé d'une langue à l'autre. (Dabène, 1994 : 169)

Cette approche est d'ailleurs développée par Escudé et Janin dans *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, ouvrage de 2010 qui donne des explications théoriques et des exemples de mises en œuvre avec des LR.

Cependant, la difficulté de toutes ces approches réside dans le fait qu'on ne sait pas aujourd'hui « les liens qu'établissent les apprenants entre les langues [ni] les stratégies qu'ils mettent en œuvre pour construire leur compétence plurilingue et pluriculturelle » (Macaire, 2008 : 25), pour peu que celle-ci puisse être définie

clairement (cf. *supra*). Un nœud semble apparaître alors : comment enseigner les LR à égalité (ou à « égale dignité », si nous prenons aussi le sujet sous l'angle des représentations) avec le français, dans le cadre de la construction d'une compétence plurilingue et interculturelle (dont les contours restent flous), dans une articulation (inévitabile du fait des rapports qu'entretiennent les langues entre elles) avec les langues étrangères ? S'agit-il d'un problème insoluble ? Pas forcément. Il s'agit plutôt de la conséquence de trois situations évoquées précédemment et sur lesquelles il convient d'agir : 1) l'Éducation nationale ne pense les LR que dans son propre cadre ; 2) une ou des didactique(s) des langues et des cultures alternatives au CECRL « homogénéisant » tarde(nt) à émerger ; 3) le contexte mondialisé des échanges met les langues « en concurrence » comme jamais auparavant (en termes de formes, espaces et temporalités).

De plus, la solution ne sera pas que didactique et sociolinguistique : elle dépendra fortement de choix politiques qui, selon Beacco et Cherkaoui Messin (2010 : 95) doivent relever « largement de l'autorité de l'État », contrairement à Harguindeguy et Cole (2009 : 965) qui plaident pour que :

le maintien de la pluralité linguistique des sociétés complexes passe [...] par la multiplication d'arrangements institutionnels localisés et la formation de différents régimes linguistiques que par la centralisation de ces derniers par les pouvoirs publics. Charge à l'État de garantir le libre accès de ces ressources à chacun.

Cela reviendrait-il donc à dire que l'enseignement devrait être livré à la responsabilité des seules collectivités territoriales ? Car, comme nous l'avons vu, les effets de la décentralisation ont été, jusqu'à maintenant, de générer une inégalité des situations des LR. S'il doit y avoir un « ancrage territorial » des LR, peut-être est-ce au sens où Blanchet (2002 : 99) l'entend, à savoir « combiner un droit linguistique lié au territoire à d'autres règles liées à des communautés et/ou à des individus » et « éviter l'enfermement de la langue sur le groupe de ses locuteurs actifs, en offrant le droit de l'apprendre et de l'utiliser à tous ceux qui vivent sur le territoire concerné ».

Surtout, comme le propose Calvet (2017 : 116), au-delà des préoccupations légitimes de diversité linguistique ou de préservation d'une forme de patrimoine, il faut prendre en compte la question des locuteurs :

pour décider de défendre, protéger ou promouvoir une langue il faut d'abord se demander quelle est son utilité pour ses locuteurs, quelle est sa fonction sociale. Il nous faut nous interroger sur les besoins linguistiques des populations et sur les fonctions sociales des langues qu'ils utilisent : la gestion politique des langues passe par l'analyse de leurs fonctions pratiques et/ou symboliques.

Or, l'Éducation nationale, et les enseignants, se retrouvent aujourd'hui bien seuls faute de ce débat essentiel sur chacune des LR enseignées (ou non enseignées d'ailleurs). L'exemple de la Guyane, donné par Alby et Léglise (2005), est éclairant de ce point de vue :

Les propositions de prise en compte des langues maternelles à l'école, qui ont vu le jour en Guyane ces vingt dernières années, tendent à se focaliser sur les langues dites régionales laissant de côté bon nombre d'autres langues parlées dans le département [...]. Par ailleurs, ces propositions s'inscrivent essentiellement dans l'optique d'un enseignement « dyadique d'un bilinguisme strict » (Coste, 1991, p.176) où le bilingue apparaît comme la « somme de deux monolingues » et où l'on vise des compétences dans les deux langues (la L1 et la L2 séparément) et non pas une compétence véritablement plurilingue. Pour cette raison, deux points nous semblent particulièrement discutables dans la politique linguistique éducative actuellement mise en œuvre en Guyane : l'introduction unique dans les curriculum des langues « dites régionales » au détriment des autres et l'introduction de ces dernières uniquement dans des classes dites « homogènes ».

Nous observons donc que ce que vivent les LR en métropole par rapport au français peut se reproduire avec des langues « locales » par rapport au créole sur d'autres territoires, du fait même de cet impensé sociolinguistique et politique autour la place des langues dans la/les société(s) et du rôle assigné à leur enseignement.

Autrement dit, les termes des situations diglossiques actuelles ne peuvent se comprendre que dans une approche diachronique et macrosociolinguistique et, s'ils doivent être questionnés, il faut le faire au moyen d'un enseignement qui prend en compte les usages réels des élèves et de leurs familles des LR afin de (re)donner à celles-ci une place non dans le passé mais dans la construction d'un avenir *bi-* ou *pluri-*lingue que les institutions européennes tendent à promouvoir.

Une des clés se trouve donc ici : dans la politique linguistique de la France qui doit être entendue comme une réflexion sur l'ensemble des espaces où les langues sont utilisées (maison, école, rue, médias, entreprises...) mais aussi sur l'ensemble

de ses domaines (culture, enseignement, loisirs...) et formes (publicités, livres, Internet...). De ce point de vue, l'approche des LR compartimentée (Éducation nationale, DGLFLF, collectivités territoriales...) n'a pas fait ses preuves, faute de pensée globale et d'articulation. Aussi, une loi-cadre qui définirait les grands principes de la politique linguistique et ses domaines d'application pourrait être un début. Dans cette loi-cadre, il ne s'agirait pas « simplement » d'imposer, comme dans la Constitution italienne (1947, article 6), aux pouvoirs publics de « protége[r] « par des normes particulières les minorités linguistiques », mais de définir ce qui relèverait d'une politique publique « volontariste », à long terme, pas seulement axée sur la demande et qui noue des « partenariats », comme l'appelait déjà de ses vœux Porcher en 1996 et qui semble être restée lettre morte.

3. Conclusion

Pour terminer, nous souhaiterions pointer qu'il existe plusieurs niveaux de réflexion dès lors que l'on aborde le sujet de l'enseignement public des LR.

Au niveau national, il nous semble que la France doit questionner son rapport au français, c'est-à-dire interroger la différence entre langue *commune* et langue *unique* car, tant que cela ne sera pas fait, il semble peu probable de donner une indication claire à ce que doivent être les LR et leur enseignement. Cela suppose donc de clarifier, dans la Constitution, dans les différents textes officiels et dans la société, si les LR relèvent du patrimoine et du Ministère de la culture exclusivement ou d'autres usages, comme celui de la communication.

Si tel est le cas, au niveau de l'Éducation nationale, il faudra alors définir une politique linguistique qui dise ce qu'elle entend par *plurilinguisme* et faire varier ladite politique selon les territoires et les situations. Elle devra interroger le rôle de chacun dans cela (entre État et collectivités territoriales) et veiller à une formation des enseignants qui réponde aux besoins des apprenants si l'on considère qu'il s'agit bien d'un service public qu'il faut continuer d'assurer, dès lors que la transmission familiale est en perte de vitesse voire inexistante.

Enfin, l'articulation avec les autres dimensions de la vie sociale (loisirs, culture, signalétique...) sera à repenser car il semble illusoire de croire que seul l'enseignement pourrait permettre de revitaliser les LR, de leur (re)donner une place dans la société. Dans un monde où le contact des langues et des cultures s'intensifie

du fait notamment du phénomène des migrations, entre héritage et usage des LR, il faudra choisir.

Bibliographie

Alby, S. & Léglise, I. (2005). L'enseignement en Guyane et les langues régionales : réflexions sociolinguistiques et didactiques. *Marges Linguistiques*, 10, 245-261.

Alen-Garabato, C. & Cellier, M. (2009). L'enseignement des langues régionales en France aujourd'hui : état des lieux et perspectives. *Tréma*, 31, 1-4.

Beacco, J. & Cherkaoui Messin, K. (2010). Les politiques linguistiques européennes et la gestion de la diversité des langues en France. *Langue française*, 167(3), 95-111.

Bertucci, M. (2006). Chronique « linguistique ». Langues de France et didactique du français. *Le français aujourd'hui*, 153(2), 99-105.

Blanchet, P. (2002). La politisation des langues régionales en France. *Hérodote*, 105(2), 85-101.

Boyer, H. (2010). Les politiques linguistiques. *Mots. Les langages du politique*, 94 [en ligne]. Récupéré du site de la revue :

<http://journals.openedition.org/mots/19891>

Calvet, L.-J. (2011). *Les voix de la ville*. Paris : Payot.

Calvet, L.-J. (2017). *Les langues : quel avenir ?*. Paris : CNRS Éditions.

Charaudeau, P. (2001). Langue, discours et identité culturelle. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 3(123-124), 341-348.

Chevalier, J.-C. (2009). La France, pays monolingue ou multilingue ? *Synergies Italie*, 5, 79-85.

Colonna, R. (2013). Le plurilinguisme à l'épreuve du terrain minoritaire. In : R. Colonna, A. Becetti & P. Blanchet (Dir.), *Politiques linguistiques et plurilinguismes. Du terrain à l'action glottopolitique*, Paris : L'Harmattan, 143-154.

Comité consultatif pour la promotion des langues régionales et de la pluralité linguistique interne (2013). *Redéfinir une politique publique en faveur des langues régionales et de la pluralité linguistique interne* [en ligne]. Récupéré de : <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/134000439.pdf>.

[Page consultée le 7 avril 2020.]

Commission européenne (1996). *Euromosaic - The production and reproduction of the minority language groups in the European Union* [en ligne]. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities. Récupéré

de : <http://www.lavplu.eu/central/bibliografie/euromosaic1.pdf>. [Page consultée le 7 avril 2020.]

Comiti, J.-M. (2009). Pour une pédagogie des langues minorées : l'exemple de la Corse. In : P. Sauzet & F. Pic (Dir.), *Politique linguistique et enseignement des « Langues de France »*, Paris : L'Harmattan, 165-171.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Conseil de l'Europe/Les Éditions Didier. Récupéré de <http://rm.coe.int/16802fc3a8>.

Cortier, C. & Puren, L. (2008). Français et langues régionales et/ou minoritaires : une mise en convergence difficile. *Repères*, 38, 63-80.

Costa, J. (2008). Langues et cultures régionales, langues vivantes étrangères Quels enjeux pour une convergence didactique ? *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les cahiers de l'Acedle*, 5 [en ligne]. Récupéré du site de la revue : <http://journals.openedition.org/rdlc/6329>.

Coste, D. (1991). Diversifier, certes... In : D. Coste & J. Hébrard (Dir.), *Vers le plurilinguisme ? École et politique linguistique, Le français dans le Monde*, 170-176.

Coste, D. (Dir.) (2013). *Les Langues au cœur de l'éducation*. Principes, pratiques, propositions (ADEB). Bruxelles : EME.

Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.

Davallon, J. (2014). À propos des régimes de patrimonialisation : enjeux et questions. *Patrimonialização e sustentabilidade do património: reflexão e prospectiva*. Lisboa, Portugal. halshs-01123906.

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) (2019). *Repères et références statistiques. Enseignements · Formation · Recherche* [en ligne]. Récupéré de :

https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/depp-rers-2019_1162516.pdf [Page consultée le 7 avril 2020.]

EM ! (2016). *Le programme d'Emmanuel Macron* [en ligne]. Récupéré de : <https://storage.googleapis.com/en-marche-fr/COMMUNICATION/Programme-Emmanuel-Macron.pdf> [Page consultée le 7 avril 2020.]

Escudé, P. & Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : CLE International.

Escudé, P. (2013). Histoire de l'éducation : imposition du français et résistance des langues régionales. In : G. Kremnitz (Dir.), *Histoire sociale des langues de France*, Rennes : PUR, 339-352.

Harguindeguy, J. & Cole, A. (2009). La politique linguistique de la France à l'épreuve des revendications ethnoterritoriales. *Revue française de science politique*, 59(5), 939-966.

Huver, E. & Springer, C. (2011). *L'évaluation en langues*. Paris : Didier.

Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) (2002). *Langues régionales, langues étrangères : de l'héritage à la pratique* [en ligne]. Récupéré de <http://www.epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/459/1/ip830.pdf> [Page consultée le 7 avril 2020.]

Jodelet, D. (2003). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.

Klinkenberg, J.-M. (2016). « Grandes langues » et langues minoritaires : deux politiques linguistiques ? *Lengas*, 79 [en ligne]. Récupéré du site de la revue : <http://journals.openedition.org/lengas/1048>.

Lavoie, M. (2014). Les enjeux de la patrimonialisation dans la gestion du développement économique : un cadre conceptuel. *Sociétés*, 125(3), 137-151.

Macaire, D. (2008). D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes ? Réflexions pour la recherche. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures, Les cahiers de l'Acedle*, 5(1), 3-38.

Maingueneau, D. (2009). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Seuil.

Martel, P. (2010). L'école et les langues régionales, aperçu historique. *Les Langues Modernes*, 4, 13-20.

Maurer, B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Maurer, B. & Puren, C. (2019). *CECR : Par ici la sortie !* Paris : Éditions des archives contemporaines.

Ministère de la Culture – DEPS (2017). *Chiffres clés, statistiques de la culture et de la communication 2017* [en ligne]. Récupéré de <https://www.cairn.info/chiffres-cles-statistiques-de-la-culture-2017--9782111515185.htm> [Page consultée le 7 avril 2020.]

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse (2017). *Circulaire relative à l'enseignement des langues et cultures régionales* [en ligne]. Récupéré de

<https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo15/MENE1711397C.htm> [Page consultée le 7 avril 2020.]

Ozouf, M. (2009). *Composition française*. Paris : Gallimard.

Poignant, B. (1998). *Langues et cultures régionales : rapport au Premier ministre* [en ligne]. Récupéré de

<https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/984001448.pdf>

[Page consultée le 7 avril 2020.]

Porcher, L. (1996). Politiques linguistiques : orientations. *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 7, 10-27.

Rispail, M. (Dir.) (2017). *Abcdaire de sociodidactique*. Saint-Étienne : PUSE.

Verdelhan-Bourgade, M. (2007). Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches. *Tréma*, 28, 5-16.