



Gilles Forlot et Louise Ouvrard (dir.)

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

Presses de l'Inalco

En guise de postface : *A coppia ùn v`a pi`u b`e mancu à i boi ?*

Pascal Ottavi

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

OTTAVI, Pascal. *En guise de postface : A coppia ùn v`a pi`u b`e mancu à i boi ?* 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/40114>>. ISBN : 9782858313747.

EN GUISE DE POSTFACE : *A COPPIA ÒN VÀ PIÙ BÈ MANCU À I BOI*¹ ?

Pascal OTTAVI

UMR 6240 LISA/Università di Corsica-Pasquale Paoli

Gilles Forlot et Louise Ouvrard, co-directeurs de publication du présent ouvrage, m'ont fait l'honneur de me solliciter pour la rédaction d'une postface. Il me revient, bien entendu, de les en remercier chaleureusement. Le cahier des charges qu'ils m'ont proposé consistait à porter un double regard, en même temps croisé et transverse, celui du sociolinguiste et celui du praticien (d'abord enseignant puis formateur de formateurs), sur l'ensemble des contributions ici proposées.

Ma première réflexion consistera donc à revenir sur le but initial de cet ouvrage : « L'objectif central est ici de problématiser la question de la variation linguistique dans l'enseignement-apprentissage des langues à faible diffusion dans divers systèmes éducatifs et/ou sous différentes formes pédagogiques » (Forlot & Ouvrard, dans ce volume). Pari réussi mais aussi dépassé, pourrais-je dire, car la teneur du propos et la bonne tenue d'ensemble des contributions va bien au-delà de l'interpellation du théoricien, du didacticien et de l'enseignant sur les « langues modimes » proprement dites, au demeurant langues modestes, par leur statut et par leur représentativité quantitative ou bien encore par la rareté de leur offre d'enseignement/apprentissage.

D'une part parce que, en termes de poids démographique, au-delà du malaisien et de l'indonésien, parlé par des dizaines de millions de locuteurs, le chinois et le japonais côtoient une « langue moustique » (selon l'expression de L.-J. Calvet) telle que celle de Saint-Martin dans les Antilles. D'autre part pour la raison que cet ouvrage soulève des questions fondamentales en termes de didactique des langues en général, laissant ainsi émerger un effort de renouvellement épistémologique conséquent et substantiel, lequel procède me semble-t-il par interpellations de différente nature, que je vais tenter d'énumérer et d'expliciter :

- *primo*, la question linguistique et sociolinguistique de la variation, celle de sa didactisation, bien entendu, ainsi que l'indique le titre de l'ouvrage ;

1. « Même les bœufs ne s'accroissent plus du joug », extrait d'un poème de Ghjuvan Teramu Rocchi, *Da u chjosu à l'apertu*.

- *secundo*, celle de la représentation des langues, et des attitudes qu'elle génère, tant de la part des institutions, des pouvoirs en place, qu'au sein même des locuteurs, chez qui coexistent souvent, de façon ambivalente, le besoin d'une langue socialement authentique, en somme liée à une « norme endogène » (Manessy, cité par Huck & Erhart, dans ce volume), norme d'usage informelle et (très) souvent inconsciente, et celui d'un standard codifié selon une norme prescriptive (avec les stéréotypes qu'elle engendre inévitablement), à la fois expression de l'intériorisation de l'hégémonie culturelle des classes dominantes, au sens de Gramsci mais aussi (parce que vendu par celles-ci comme) moyen individuel de promotion et de réussite sociales ;
- *tertio*, le problème de la reconnaissance des petites langues, de leur légitimation, de leur équipement, de la formation de leurs enseignants ;
- *quarto*, le retour utile aux préoccupations de Michel Foucault (1966), soucieux de procéder à une interpellation épistémologique des savoirs enseignés, via des disciplines, et donc ici des « langues vivantes » : l'expression couramment employée aujourd'hui à leur propos, « enseignement-apprentissage », rend implicitement compte d'un long parcours théorique et méthodologique accompli dans le domaine des « grandes langues », *i.e.* les langues étrangères dont l'enseignement a débuté avec la mise en place du lycée, initialement réservé à une élite puis définitivement massifié après la Seconde Guerre mondiale ;
- *quinto*, la destination du cours de langue, sa nature même et ses moyens de diffusion ; émergent aujourd'hui des interrogations, en termes d'enseignement de masse, qui n'existaient pas hier ou tout au moins pas de façon aussi prégnante : l'éducation bi-plurilingue, les besoins variés de publics diversifiés, enfants et adolescents d'un côté, adultes de l'autre, les buts différenciés poursuivis par les apprenants (objectifs spécifiques, volonté ou nécessité d'intégration, réappropriation identitaire et culturelle, ou encore routines institutionnelles plus ou moins subies par le public captif des écoliers, collégiens et lycéens) ; enfin l'offre récente des MOOC, de forums d'accompagnement associés, dans le cadre d'un enseignement « asynchrone et à distance » (Deheuvels, dans ce volume) soulève en même temps la question des contenus et de la façon qu'aura l'enseignant de langue de considérer son public d'apprenants et de collaborer avec lui.

En bref, sous l'apparente hétérogénéité, voire bigarrure des contributions et des situations dont elles rendent compte, on retiendra plutôt l'idée de questionnements unifiés, fondamentaux et d'effort de renouvellement épistémologique.

ENSEIGNER UNE LANGUE : QUELLE VÉRITÉ OBJECTIVE ?

Enseigner une langue, plus personne ne l'ignore désormais et depuis assez longtemps, revient historiquement à diffuser des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être linguistiques choisis, sélectionnés et triés en fonction de deux critères essentiels, l'un visible, l'autre beaucoup moins. Le premier tient à la tradition didactique, dont on sait qu'elle repose historiquement sur l'étude de l'écrit, production sociale tout à fait singulière et spécifique dans l'ensemble des modalités d'usage passées et présentes d'une langue, via ce que l'on a appelé assez improprement la méthode de grammaire-traduction. Pour les grandes langues européennes, cette pratique multiséculaire héritée de l'enseignement dispensé aux élites à partir de la Renaissance, a conduit à l'établissement d'un standard dont la norme s'est ossifiée et calcifiée sous la houlette de l'État-nation, avec l'exemple quasi matriciel du français sur lequel on ne reviendra pas, si ce n'est pour rappeler la concurrence encore vive entre norme et sur-norme dans la correction des copies ou des prestations orales des élèves. Bien entendu, les inflexions méthodologiques ont correspondu assez tôt à la pression du réel, ne serait-ce que lorsqu'il s'est agi d'apprendre *en même temps* le français parlé et écrit aux petits Français des « régions », avec la méthode directe d'Irénée Carré, laquelle va renverser la perspective didactique en donnant la priorité à l'oral. Le travail critique opéré au long cours par les didacticiens, avec le concours de la linguistique, de la linguistique pragmatique et de la sociolinguistique, trouve son point d'aboutissement provisoire dans l'adoption du présupposé psychopédagogique du socioconstructivisme, avec l'émergence d'un apprenant sujet et acteur de ses apprentissages et dans le document intégrateur du Cadre européen commun de référence des langues (CECRL), dont la fortune dépasse largement, si l'on s'en réfère aux contributions présentes, le cadre continental initial.

Le second critère tient pourrait-on dire à la contagion et au mimétisme de la langue nationale et de l'idéologie monolingue : « [...] 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 » (Escudé, dans ce volume) a été tuée dans l'œuf pour la langue nationale mais aussi, par transitivité, pour les langues vivantes. En enseignant le français aux Français et en particulier à ceux qui l'ignoraient encore, on a aussi diffusé une idéologie de la langue (« la clarté de la pensée » : pensons à Jack Kérouac, dont toutes les productions initiales furent écrites en français) qui a littéralement assujetti et cadennassé les esprits de façon durable. Ceci est également vrai ailleurs en Europe, dans une fin de XIX^e siècle où le bilinguisme est considéré très majoritairement comme source de schizophrénie ou de déloyauté nationale (Tabouret-Keller, 2011).

Dans ce contexte, l'exemple norvégien (Forlot & Ouvrard, dans ce volume) fait évidemment, et aujourd'hui encore, figure d'exception.

Bref, si la variation paraît aller de soi pour le dialectologue et le sociolinguiste, si toute langue se manifeste dans un ensemble foisonnant de productions diverses et variées, marquées par la tension permanente entre « esprit de clocher » et « force d'intercourse », selon les expressions chères à Saussure, si les enseignants chargés de cours de langue auprès des adultes sont bien conscients de l'existence de registres et de la puissance de la variation dans toutes ses dimensions, plusieurs questions se posent : peut-on didactiser la variation ? Si oui, l'une des variantes prévaut-elle sur les autres ? Enseigner la variation ne peut-il pas devenir contre-productif, sachant qu'un débutant, enfant ou adulte, a besoin de s'accrocher à un minimum de certitudes, fussent-elles provisoires ?

L'ensemble des articles pousserait également à s'interroger sur la différence précise entre « dialecte » et « variété » (diatopique en particulier). En effet la description et l'analyse du contexte malgache m'inclinent personnellement à me demander si, dans le cas du corse, il faut parler de dialectes et de grandes zones dialectales (encore nommées « régiolectes ») ou plutôt de vastes aires variétales, connaissant à la fois un continuum linguistique en matière syntaxique (l'unité ressort comme assez remarquable du Cap Corse à Bonifaziu) et une différenciation lexicale relativement peu marquée pour ce qui relève de la communication courante ; la distance la plus grande se trouve exprimée dans la morphologie et plus encore dans la phonologie où, véritablement, on peut noter des écarts significatifs. Ce faisant, je suis bien conscient que je ne risque guère d'attirer la sympathie de mes collègues dialectologues, qui accomplissent de leur côté et depuis longtemps un travail respectable, approfondi et sérieux.

Si l'on tient enfin compte des problèmes posés par la transposition didactique (Chevallard, 1985), il faut se rendre à l'évidence qu'un professeur enseigne et qu'un apprenant s'approprie une partie seulement de la réalité d'une langue, et que les besoins curriculaires d'un élève ne correspondent en rien à ceux d'un adulte confronté à l'altérité maximale lors d'un séjour prolongé ou d'une transplantation définitive à l'étranger. De plus, qui pourra jamais prétendre épuiser la réalité de la langue qu'il maîtrise le mieux ? Si les niveaux de compétence du CECRL possèdent une fiabilité et une opérationnalité avérée, ils ont sans doute une valeur plus prédictive qu'absolue quant à la capacité d'un apprenant mis en situation d'immersion réelle.

LE POIDS DES REPRÉSENTATIONS

En fonction de l'analyse qui précède, il apparaît donc difficile de se départir d'une certaine vision des langues et de leur diffusion, en particulier lorsque,

en dehors de l'institution scolaire elle-même, tout est fait pour conforter un unilinguisme totalisant : la situation des médias audio-visuels français, où tout accent régional est banni, avec l'exemple emblématique de *Plus belle la vie*, feuilleton à succès sensé se dérouler à Marseille (pensons aux films de Pagnol), la communication désincarnée des voix féminines (pourquoi d'ailleurs *toujours* des voix de femmes ?) dans les aéroports ou dans les gares, contraste avec ce que Jérôme Samuel nous présente à propos des médias indonésiens et malais ou bien encore avec la réalité du (ou des) chinois (Lamarre), du japonais (Depléchin), de l'arabe (Dehevels) ou encore du tchèque (Sinzelle Poňavičová). Certes, si un adulte en capacité d'exprimer des besoins linguistiques impérieux se verra quasiment contraint de prendre de la distance, par la force des choses, avec les stéréotypes qui l'habitent, notamment en cas d'immersion à l'étranger ou encore dans la confrontation de son point de vue avec celui de ses pairs apprenants (d'où l'intérêt des forums de discussion dans le cadre des MOOC), la question à introduire, en termes didactiques, est sans doute celle de la déconstruction des savoirs autant que celle de leur élaboration. Se pose(ra)it ou plutôt s'impose(ra)it alors la nécessité d'une éducation à l'altérité linguistique, en commençant par la prise de conscience de la réalité sociale du multilinguisme, *hic et nunc*, et en poursuivant par la réflexion sur les pratiques sociales effectives des uns et des autres. Prenons ici l'exemple – égoïste – du corse : si nous considérons la phrase suivante, « Il prend et il me fait... » (c'est-à-dire « Il me dit »), la première réaction consistera à identifier l'hydre linguistique. Une description attentive retiendra ici *primo*, la présence indéniable d'une interférence, portée par un bilinguisme de fait (et non de droit), *secundo*, l'usage de l'auxiliaire d'aspect inchoatif *piglià* ([prendre] : « Piglia à piove » [il se met à pleuvoir]) et du verbe « faire » [*fà*] au sens de « dire », sens que ne donne aucun dictionnaire disponible alors que tout locuteur de bon niveau a recours à cet usage-là. En résumé, je n'hésiterai donc pas à affirmer qu'il y aurait urgence à toiletter l'approfondissement scolaire de la langue nationale à la lumière de réalités sociétales volontairement masquées par l'idéologie monolingue, réalités que, par mimétisme, une fois encore, les tenants des petites langues peuvent mettre en œuvre en toute sincérité².

2. Autre très bon exemple en corse, l'article défini *a* devant consomme (« la » ; *a caspa* [la grappe]) remplacé par *l'* devant la syllabe nasale *in* (ou *im*), selon le modèle de l'italien : *l'inzecca* [l'entaille] plutôt que *a inzecca*, avec prononciation par assimilation progressive, [ãⁿtzeka], alors que cet usage sera plus fréquent que le premier chez les locuteurs natifs, compte également tenu du fait générationnel, en variation diastatique.

LES PETITES LANGUES : SORTIR DE LA MINORITARISATION

Parmi les langues modimes, et de façon logique, on trouvera donc les petites langues, par le volume démographique, par le statut officiel et par le statut intériorisé (en particulier *via* toutes les manifestations diglossiques potentielles ou effectives), et par la présence ou l'absence de ce que je nommerai l'accumulation de capital en matière d'élaboration linguistique. Il faut donc ici ranger les langues « dites régionales » (dans ce volume : Escudé ; Sorba ; Olçomendy ; Martin, Rey & Reynès ; Huck & Erhart ; Candau) et celles d'importance plus conséquente en termes démographiques mais de diffusion limitée (ici : Ouvrard ; Kamdem ; Barqach), en raison du fait qu'elles partagent un certain nombre de traits communs. Toutes sont, *in fine*, d'extraction récente : les langues régionales françaises n'émergent qu'au début des années 70, *idem* quasiment pour l'amazigh et le ghòmálá', tandis que le malgache souffre, lui, d'une situation de diglossie imposée à dessein par le colonisateur à travers le choix et la hiérarchisation de la variante mérina au détriment de toutes les autres, délibérément ethnicisées par la puissance coloniale et dont, malgré tout, la valeur d'usage ne se dément pas, aujourd'hui encore, nourrissant ainsi un conflit diglossique plus que séculaire avec la variété officielle. Dans leur cas donc, l'accumulation de capital en matière d'élaboration linguistique (corpus et status planning) s'avère récente, inégale, avec à un pôle le picard, dont la situation sociolinguistique autorise une certaine hétérogénéité des pratiques de codification, de diffusion de celle-ci et d'enseignement de ses variétés, et le saint-martinois, langue non encore clairement identifiée malgré un statut avancé de collectivité autonome de l'île où on la parle, à l'autre pôle le ghòmálá' du Cameroun, qui cumule, malgré les difficultés que rencontrent ses promoteurs, le double avantage de l'ouverture constitutionnelle de 1996 (totalement introuvable [impensable ?] en France) et de l'émergence voici une soixantaine d'années du *Ghòmálá' language committee*, un groupe de clercs attaché à la grammatisation d'une variété dialectale de l'une des 236 langues (!) du Cameroun et dont l'action, si l'on en croit Kamdem, s'est révélée à la fois intelligente et inscrite avec volontarisme et patience dans le temps long. Pour toutes ces langues, et pour les variétés (et non dialectes, selon Ouvrard) du malgache, le chemin est encore long qui mène à la mise en échec de la « minoritarisation³ », double mouvement de minoration quantitative (réduction du nombre des locuteurs) et qualitative (faiblesse du statut institutionnel avec acquiescement des locuteurs, marque manifeste de l'hégémonie gramscienne).

3. Sur cette question, voir HUCK & BLANCHET, 2005.

L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES : UNE PROPÉDEUTIQUE À L'ÉMANCIPATION ÉDUCATIVE ?

Certains débats pédagogiques semblent depuis longtemps enfouis, qui pourtant reviennent périodiquement à la surface. Ainsi en France, alors que, par tradition, le ministère de l'Éducation préconise la liberté pédagogique de l'enseignant, les programmes garantissant en théorie un cadre unitaire et égalitaire, l'actuel détenteur du portefeuille régalien semble incliner vers un certain dirigisme, en particulier en matière d'apprentissage de la lecture/écriture. De plus, certains signes laisseraient à penser qu'existe une tentation de « reprise en main » des fonctionnaires enseignants par la hiérarchie. L'épisode de la concurrence – déloyale, ou dévoyée – entre langues régionales et langues anciennes dans le cadre du nouveau baccalauréat constitue un autre signal négatif.

On opérera ici un saut en arrière dans le temps en voulant bien considérer l'opposition assez frontale entre deux – très – brillants intellectuels de la III^e République, deux agrégés de philosophie, Émile Durkheim le sociologue et Ferdinand Buisson, directeur de l'enseignement primaire au ministère de l'Instruction publique pendant de très nombreuses années, instigateur et auteur du *Dictionnaire de pédagogie* (1887). Si Buisson préconise de laisser le jeune enfant mobiliser son intuition dans le cadre d'une pédagogie de l'activité :

La meilleure école n'est pas celle où l'on fait le plus apprendre, mais le mieux comprendre ; c'est celle où tout devient matière à intuition sensible, intellectuelle ou morale. Le signe caractéristique du véritable progrès dans l'école est de faire graduellement diminuer la part des exercices de pure mémoire et des arides abstractions, augmenter, au contraire, celle des sens, du jugement, de l'observation externe et interne⁴.

Voici par contre la façon dont s'exprime Durkheim à propos de l'apprentissage des langues. Tout d'abord, il préconise comme base de la formation humaniste des futures élites la méthode de grammaire-traduction (Tagliante, 1994), non sans que d'ailleurs et dans certaines conditions, ses recommandations formulées à propos du latin et du grec, se révèlent utiles et profitables dans l'enseignement de toutes les langues :

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

4. « Rapport sur l'instruction primaire à l'exposition universelle de Vienne en 1873 », Imprimerie nationale, 1875, in *Ferdinand Buisson, Éducation et République, Introduction, présentation et notes de Pierre Hayat*, 2003, Editions Kimé, Paris, p. 72.

s'exerce à la distinction et prend l'habitude de la netteté. De même, pour la même raison, la pratique de la version et du thème, parce que les grammaires sont très différentes de la nôtre, l'oblige à une perpétuelle analyse logique ; il faut qu'il prenne perpétuellement conscience des rapports qui existent entre les idées, tels qu'ils s'expriment à travers les formes grammaticales. (Durkheim, 1999 [1938], p. 396)

Durkheim parle ici des lycéens, dans le cadre d'un enseignement des deux ordres où une minorité, triée dès le primaire dans des écoles directement incluses au sein des établissements du secondaire supérieur, parvient au baccalauréat après avoir passé l'épreuve du tamis discriminant de l'enseignement du latin dès la 6^e. Mentionnant à présent les plus jeunes, écoliers et collégiens, il commence par hiérarchiser l'enseignement des langues entre les « classiques » et celles dites autrefois « modernes » :

Précisément, parce que les peuples anciens sont loin de nous, dans le temps, ils avaient une manière d'analyser leur pensée très différente de la nôtre, et c'est cette différence même qui faisait du latin et du grec un stimulant efficace à cette forme spéciale de réflexion. Un mot français, un mot anglais et même, 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. (*Ibid.*)

Il renchérit ensuite, s'appuyant sur une forme de transparence des langues européennes, transparence sans doute justifiée à ses yeux par une généralisation européenne de la phrase canonique sujet-verbe-complément (Balibar, 1985).

Ce n'est pourtant pas que le latin et le grec soient irremplaçables. On peut trouver à ces exercices classiques d'utiles substituts. Quoiqu'on en ait dit, je ne crois pas qu'il faille trop compter pour cela sur les langues vivantes ; d'abord pour les raisons que je viens d'indiquer, savoir la parenté de ces langues avec la nôtre. (Durkheim, 1999 [1938], p. 396)

Ressortent alors deux propositions : du point de vue de l'enseignement des langues, la méthode directe vient à point nommé pallier le besoin de formation initiale en langues de cohortes qui quitteront l'école soit après le primaire, soit après le secondaire inférieur ; du point de vue de la psychologie de l'apprentissage, se manifeste ici sa conception de l'éducation des masses juvéniles, dans le cadre de la démocratisation limitée de l'enseignement

sous la III^e République : l'éducation se fait par dressage, dans le cadre d'une psychologie de l'empreinte ne laissant aucune marge ni statut à l'apprenant.

Et puis parce que l'emploi de la méthode directe rejette au second plan la version et le thème et, par définition, exclut presque les exercices de transposition. Mais ce qui serait possible, c'est d'instituer délibérément des exercices méthodiques et répétés de vocabulaire. Pourquoi ne pas dresser l'enfant à se rendre perpétuellement compte du sens des mots qu'il emploie ? (*Ibid.*)

« Dresser l'enfant », la cause est entendue dans le cadre d'un propos et d'un discours datés, que l'on doit pourtant s'interdire de juger à l'aune des connaissances actuelles en matière d'enseignement-apprentissage des langues. Mais on mesure la distance qui sépare les conceptions respectives de Buisson et Durkheim, sachant que la vision du second a prévalu et dominé durant au moins la première moitié du xx^e siècle. Avec ses conséquences quant au dressage des conceptions en matière d'apprentissage et de hiérarchie des langues...

On considérera donc que la position durkhémienne apparaît bien obsolète vis-à-vis du pressentiment pédagogique de Buisson. Les travaux de la linguistique, de la pragmatique, de la sociolinguistique et l'expérience accumulée en matière d'enseignement-apprentissage des langues trouvent leur point d'aboutissement provisoire, chez les scolaires en particulier, dans la démarche actionnelle, qui n'est au fond que la dernière amélioration de la méthode communicative, après l'étape notionnelle/fonctionnelle. L'enseignement aux adultes, à des personnes capables d'exprimer explicitement leurs besoins langagiers, le regard psychopédagogique porté sur le jeune apprenant (lequel forme une sorte d'écho lointain au discours et aux intuitions de Buisson), l'ouverture subséquente des alternatives pédagogiques (celle du projet en particulier), ont achevé de faire éclater le très rigide cadre pédagogique initial, porteur d'une vision surplombante et univoque de la langue nationale, des langues classiques et de leurs homologues « modernes », pour reprendre une terminologie aujourd'hui dépassée. Et l'on peut sans doute considérer que l'enseignement des langues, quelles qu'elles soient, par la nature variée de ses publics, par la diversité de leurs attentes et grâce aux progrès de la recherche et de la méthodologie, constitue une propédeutique à l'émancipation éducative que Buisson, dans le sillage de Pestalozzi dont il s'inspire, appelait de ses vœux.

L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES : UN ÉCLATEMENT DES CADRES TRADITIONNELS DE RÉFÉRENCE

Bien entendu, l'on se trouve à présent à bonne distance méthodologique de ce que l'on a improprement appelé la méthode de grammaire-traduction. On peut également considérer qu'au-delà des techniques de transmission d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être dont l'objectif final⁵ est supposé se concrétiser dans une compétence globale non point trop éloignée de celle du fameux « locuteur natif » ou, tout au moins, de façon mieux appropriée et mieux ciblée, dans le fait d'avoir atteint un niveau B2 d'utilisateur avancé dans l'échelle du CECRL, on se trouve confronté à ce que l'on peut appeler un éclatement des cadres traditionnels de référence : la verticalité dans la transmission des savoirs, l'univocité et l'indiscutabilité du standard étranger à acquérir, la prise de conscience, au-delà des registres de langues, des divers types de variétés inscrits dans la réalité socioculturelle de la langue à apprendre, la relativisation du concept même de langue, la complexification de sa compréhension, le principe du monopole légitime de la langue nationale ossifié dans l'intangibilité du monolinguisme, enfin l'hétérogénéité des publics, scolaire et adultes, ces derniers dans leurs compétences et dans leurs desideratas. La multiplication des demandes des publics adultes (immigration, séjours professionnels), l'expansion du multilinguisme dans les sociétés occidentales, le renversement de la perspective unilingue comme objectif majeur pour les populations de ces dernières, en leur propre sein les revendications relativement récentes de reconnaissance issues des petites langues dont les tenants en réfèrent désormais à l'*Atlas des langues en danger dans le monde* publié en 2010 par l'UNESCO, les besoins renouvelés des élites quant à un plurilinguisme tourné vers les langues économiquement porteuses⁶, les perspectives nouvelles ouvertes dans l'enseignement scolaire et dans celui aux adultes, par les nouvelles technologies, les préconisations du Conseil de l'Europe, l'article 126 du traité de Maastricht⁷, voilà en somme un ensemble vibrionnant de facteurs hétérogènes mais dont la conjonction, dans une modernité perçue comme chaotique et difficile à appréhender, n'a fait que précipiter le processus d'éclatement auquel je fais ici référence.

280

5. Pour une langue vivante 1 apprise en début de collège, voire débutée à l'école primaire.

6. Cf. l'objectif de l'un des candidats à la candidature à la mairie de Paris de faire des collégiens de cette ville de parfaits bilingues français-anglais mais on retrouve aussi, dans la nouvelle formule du baccalauréat 2021, le bac des Sections internationales et celui des Sections européennes ou Sections de langues orientales (SELO). Tandis qu'un bac spécifique aux sections bilingues français/langue régionale se fait toujours attendre...

7. Alinéa 2 : « L'action de la communauté vise : à développer la dimension européenne dans l'éducation, notamment par l'apprentissage et la diffusion des langues des États membres... »

CONCLUSION

Il reste enfin aux langues modimes, pour ce qui constitue l'objectif principal de cet ouvrage, à tracer leur sillon en tenant compte des acquis de la didactique, de la pédagogie et de la sociolinguistique. Pour les langues régionales ou bien encore celles partageant avec elles une situation de minoritarisation, à cheminer sur la voie du progrès avec la préoccupation stratégique de se doter des moyens didactiques de leur transmission, en particulier via l'enseignement bilingue, d'approfondir leur entreprise de grammatisation, de bien former les enseignants tout en luttant pour l'obtention d'un statut plus avantageux et plus protecteur, lequel ne garantit pas, à lui seul, on peut le mesurer dans le cas de l'amazigh au Maroc, un sésame absolu. En vertu du principe de réalité, celles-ci partagent avec le malgache, le tchèque, le chinois, le japonais ou le malais, l'impérieuse nécessité de ne pas réitérer les erreurs commises au nom de l'unilinguisme, à savoir la transparence et l'évidence du standard. Pour toutes les langues dont il est question dans cet ouvrage, il s'agit bien de tenir compte du fait qu'à l'instar de toutes leurs congénères, elles sont d'abord et avant tout, dans la réalité vécue par les locuteurs qui les utilisent, des pratiques sociales, que leur réalité peut s'avérer complexe parce que protéiforme par nature. Bien entendu, ce genre de préconisation pourrait donner le vertige : dans ces conditions, comment et par quoi commencer ? Qu'est-ce qui, en définitive, est légitime ? Dans l'accumulation de capital cognitif et expérientiel dont toutes ont besoin, une voie commune émerge quant à l'enseignement de la variation, voire de la diversité : tenir compte du principe même de variation, relativement tôt, dans l'enseignement-apprentissage d'une langue, ne pas heurter le besoin de légitimité dialectale ou variétale au bénéfice d'un standard mal vécu parce que ressenti comme imposé, lutter contre la diglossie en inoculant dans les esprits les principes de diversité et de pluralité.

À cette condition, on tendra sans doute alors vers un double progrès : apaiser les esprits quant à la relation de l'apprenant à la norme, les familiariser à la pluralité comme manifestation ordinaire, pacifique et parfois rugueuse du réel pour tendre ainsi vers l'émancipation individuelle et collective à laquelle l'éducation, en tant que valeur cardinale de la citoyenneté, doit contribuer.

Ainsi peut-être parviendrons-nous à nous mettre en harmonie avec la métaphore du poète corse, Ghjuvan Teramu Rocchi, cité en incipit : *A coppia ùn v`a pi`u b`e mancu `a i boi*, « Même les bœufs ne s'accrochent plus du joug ».