Marges Linguistiques
Numéro 10, Novembre 2005
Langage – Communication – Représentations
REVUE ELECTRONIQUE EN SCIENCES DU LANGAGE

Langues régionales

Claudine Moïse, Véronique Fillol et Thierry Bulot (eds.)

Sommaire

Le volet linguistique du recensement français de 1999
Résultats et analyse appliqués à la Provence et au provençal
Philippe Blanchet, Louis-Jean Calvet, Damien Hilléreau et Ewen Wilczyk

« Que parle-t-on en Pays de Caux ? ». Émergence et/ou continuité d'une communauté sociolinguistique régionale
Thierry Bulot

La variation régionale en langue des signes française
Yves Delaporte

Les langues régionales de France sont-elles égales dans le recul ? Éléments de réflexion et de programmatique pour une approche anthropologique, écologique et systémique des langues de France
Francis Manzano

Géolinguistique ou linguistique des variétés ? L'exemple de la Lorraine dite « francique »
Martina Pitz

La langue basque au début du XXIe siècle
Eguzki Urtéaga

Traduction et affichage public : quel(s) service(s) pour les langues régionales de Bretagne ?
David Ar Rouz et Roseline Le Squère

Les politiques actuelles en faveur de la langue basque
Jean-Baptiste Coyos

Le statut politique de la langue des signes
Éléments de réflexion sur la perception du bilinguisme en France
Hélène Hugounenq

Les langues régionales au XVIIe siècle : *Memento Mori*
Chantal Wionet

L'enseignement en Guyane et les langues régionales, réflexions sociolinguistiques et didactiques
Sophie Alby et Isabelle Léglise

Le gallo dans l'enseignement, l'enseignement du gallo
Gildas D'Hervé

L'éducation bilingue corse et la polynomie
Alexandra Jaffre

Le « patois a l'école » ? Retour sur un debat (XIXe-XXe)
Philippe Martel

Quelques représentations sociolinguistiques de jeunes Alicantins sur fond d'éducation bilingue hispano-catalane
William Rodriguez

ISSN : 1626-3162 — Novembre 2005 — M.L.M.S. Éditeur, Saint-Chamas, France

Calendrier prévisionnel

Mai 2006 Numéro 11 :

L'origine du langage et des langues
Publication collective – *Marges Linguistiques*
Numéro dirigé par *Beatrice Fracchiolla*, Université de Toulon (France)

Novembre 2006 Numéro 12 :

Combattre les fascismes aujourd'hui : propos de linguistes…
Numéro dirigé par *Jacques Guilhaumou* (ENS, France)
et *Michel Santacroce* (Cnrs, Université de Provence, France)

Mai 2007 Numéro 13 :

Dialogue à trois voix : questions d'epistémologie linguistique
Numéro dirigé par *Philippe Blanchet* (Université de Rennes 2, France),
Louis-Jean Calvet (Université de Provence, France)
et *Didier de Robillard* (Université de Tours, France)

Novembre 2007 Numéro 14 :

Linguistique et poésie
Numéro dirigé par *Michèle* Monte (Université de Toulon, France)
et Joëlle Gardes-Tamine (Université de Provence, France)

Mai 2008 Numéro 15 :

Langage, genre et sexualité
Numéro dirigé par *Alexandre Duchêne* (Université de Bâle, Suisse)
et Claudine Moïse (Université d'Avignon, France)

Novembre 2008 Numéro 16 :

L'interprétation
Numéro dirigé par *Marges Linguistiques*

La revue électronique gratuite en Sciences du Langage **M**arges **L**inguistiques est éditée et publiée semestriellement sur le réseau Internet par :

M.L.M.S. Éditeur
Le petit Versailles
Quartier du chemin creux
13250 Saint-Chamas, France

Consignes aux auteurs

La revue **M**arges **L**inguistiques accepte les articles, non publiés par ailleurs, présentant un lien étroit avec le thème du numéro particulier auquel il est destiné et faisant état soit d'une analyse personnelle (corpus, exemples) individuelle ou collective ; soit un travail plus spéculatif et plus théorique qui, dans une perspective originale, fait le lien entre recherches antérieures et théories linguistiques de référence, soit encore d'une lecture critique, concise et synthétique d'un ouvrage récent dans le domaine (ayant trait à la thématique du numéro en cours).

Mode de sélection

Le principe de sélection est le suivant : (1) un tri préalable sera effectué par les membres du comité de rédaction et aboutira à une présélection des articles destinés au numéro en cours ; (2) chaque article sera ensuite relu par deux membres du comité scientifique (évaluation en double aveugle). En cas de désaccord, l'article sera donné à relire à un troisième lecteur : consultant associé à la revue ou personnalité scientifique extérieure à la revue mais jugée particulièrement apte pour porter une évaluation dans le champ concerné, par le comité de rédaction.

L'auteur (ou les auteurs) sera avisé dès que possible de la décision prise à l'égard de son article : (1) sélection ; (2) refus avec les justifications du refus ou (3) report dans la sélection immédiate accompagnée des commentaires des relecteurs pouvant amener à une révision du texte pour une nouvelle soumission ultérieure.

Informations indispensables

Les auteurs sont priés de bien vouloir accompagner les articles d'une page de garde fournissant les informations suivantes (cette page confidentielle ne sera pas transmise aux membres du comité scientifique) :

- Nom et prénom
- Nom de l'université, du groupe de recherche (plus généralement nom du lieu professionnel)
- Adresse électronique impérativement, éventuellement adresse http (site web)
- Notice biographique éventuellement (50 à 100 mots)
- Titre, résumé de l'article (150 mots) et 10 mots clés (en français).
- Titre, résumé de l'article (150 mots) et 10 mots clés (en anglais).

Mode d'acheminement

ML étant une revue entièrement et résolument électronique, gratuite, et ne disposant d'aucun fond propre pour l'acheminement d'un éventuel courrier postal, les articles proposés doivent obligatoirement nous parvenir sous la forme d'une annexe à un courrier électronique : envoyez votre article comme document attaché à : contributions.ML@wanadoo.fr. Prenez soin également de respecter les formats. RTF (.rtf) ou .DOC (.doc) en d'autres termes Rich Text File, Microsoft Word (à ce propos voir **Les formats de fichiers**). Précisez dans le corps du message si le fichier attaché est compressé et quel mode de compression a été utilisé (stuffit, zip, etc.).

Pour les raisons exposées ci-dessus, **ML** décline toutes responsabilités en ce qui concerne le sort des articles qui pourraient être envoyés par courrier postal à la revue ou à l'un des membres du comité de rédaction. Les disquettes (Mac ou Pc) peuvent éventuellement et très exceptionnellement être acceptées mais ne pourront en aucun cas être renvoyées aux expéditeurs.

Formats de fichiers

Les articles peuvent être soumis dans les formats suivants :

- Fichiers de type Microsoft Word [version 5, version 5.1, version 6, version 7 (Pc) ou 8 (Mac), Word 2000, 2001 (Pc)].
- Fichiers de type **R**ich **T**ext **F**ile (.rtf)

Lorsqu'un fichier comporte des « images » incorporées au texte, il est bon d'envoyer :
(1) le fichier avec les images disposées par vos soins et toujours accompagnées d'une légende précise en dessous de chaque image ;
(2) le fichier texte seul [**.rtf**] ou [**.doc**] et les images (classées et séparées) [**.pct**] ou [**.jpg**].

Tableaux et figures doivent être accompagnés d'une numérotation et d'une courte légende, par exemple : Fig. 1 : texte de la légende. Lorsque la figure est un fichier « image », utilisez une image aux formats [.pct] ou [.jpg] que vous faites apparaître dans le corps de texte mais que vous envoyez également à part en [.pct], 300 dpi, 32 bits si possible.

Vous pouvez compresser le fichier en utilisant les formats de compression [.sit] ou [.zip]. Si vous compressez une image [.pct] en [.jpg], choisissez plutôt une compression faible ou standard pour préserver la qualité de l'image initiale.

Taille globale des textes

- Entre 10 pages (minimum) et 25 pages (maximum) – Une quantité moyenne de 20 pages est espérée pour chacun des articles.
- Les comptes rendus de lecture doivent comprendre entre 3 et 6 pages (maximum) – Les autres caractéristiques de présentation des comptes rendus sont identiques à celle des articles.
- 30 à 40 lignes (maximum) rédigées par page. Ce qui permet d'aérer le texte avec des sauts de ligne, des titres et sous-titres introducteurs de paragraphes.

- Chaque page de texte comporte entre 3500 et 4500 caractères, espaces compris (soit environ 2500 à 3500 caractères, espaces non compris), ce qui représente entre 500 et 650 mots.

Les styles des pages

Les marges :
2 cm (haut, bas, droite, gauche) – [Reliure = 0 cm, en tête = 0, 25 cm, pied de page = 1, 45 cm – sinon laissez les valeurs par défaut]

Interligne :
Interligne simple partout, dans le corps de texte comme dans les notes ou dans les références bibliographiques.

Présentation typographique du corps de texte **:**
Style : normal — alignement : justifié (si possible partout). Espacement : normal — Crénage : 0. Attributs : aucun (sauf si mise en relief souhaitée).

Police de caractères :
Verdana 10 points dans le corps de texte, Verdana 9 points les notes. Verdana 10 points dans les références bibliographiques.

Couleur(s) :
Aucune couleur sur les caractères (ni dans le corps de texte, ni dans les notes, ni dans les références)
Aucune couleur ou trame en arrière-plan (des couleurs peuvent être attribuées ultérieurement lors de la mise en page finale des articles acceptés pour la publication)

Paragraphes :
Justifiés – *Retrait positif* à 0,75 et une ligne blanche entre chaque paragraphe. Pas de paragraphe dans les notes de bas de page. *Les pagragraphes des références bibliographiques* présentent en revanche un *Retrait négatif* de 0,50 cm.

Les notes de bas de page :
Verdana 9 points, style justifié, interligne simple. Numérotation : recommencer à 1 à chaque page.

Tabulation standard :
0,75 cm pour chaque paragraphe.

Dictionnaire(s) et langue(s) :
Langue(s) « Français » et/ou « Anglais ».

Césure, coupure de mot :
Dans le corps de texte, coupure automatique, zone critique à 0,75, nombre illimité.
Pas de coupure dans les titres et sous-titres.

Guillemets :
Guillemets typographiques à la française partout (« »).

Normes typographiques françaises :

Un espace après le point [.]
Un espace avant les deux points [:]
Pas d'espace avant une virgule [,] ou un point [.]
Un espace avant le point virgule [;]
Pas d'espace intérieur pour (…) {...} [...]
Un espace avant [?]
Un d'espace avant des points de suspension (trois points) : […]
Un espace avant [%]
Un point après [etc.] ou [cf.]
Un espace avant et après les signes [=], [+], [-], [X], etc.

Les références bibliographiques

Les références complètes doivent figurer en fin de document. Les auteurs utilisent des références indexées courtes dans le corps de texte, en utilisant les conventions suivantes :

(Eco, 1994) (Py, 1990a) (Chomsky & Halle, 1968) (Moreau et al., 1997).

(Searle, 1982 : pp. 114) ou (Fontanille, 1998 : pp. 89-90).

Eco (1994) indique que — Eco précise également (*op. cit.* : pp. 104-105) que…

Les références complètes doivent être présentées par ordre alphabétique et respecter les normes suivantes :

Un article de revue :

Nom de l'auteur – Initiales du prénom (entre parenthèses) – Point – Année de publication – Point – Titre de l'article (entre guillemets) – Point – Nom de la revue (précédé de « in : ») – Volume – Première et dernière page de l'article.
Exemple 1 :
Bange (P.) 1983. « Points de vue sur l'analyse conversationnelle ». in : *DRLAV*, 29, pp. 1-28.

Un article dans un livre

Nom de l'auteur – Initiales du prénom (entre parenthèses) – Point – Année de publication – Point – Titre de l'article (entre guillemets) – Point — – in : nom et initiales du ou des coordinateurs de l'ouvrage – Titre du livre – Ville – deux-points — Nom de l'éditeur – pages consultées de l'article.
Exemple 3 :
Véronique (D.). 1994. « Linguistique de l'acquisition et didactique des langues étrangères : à propos de la référence pronominale ». in : Flament-Boistrancourt (D.), (ed.). *Théories, données et pratiques en français langue étrangère*. Lille : Presses universitaires de Lille, pp. 297-313.

Remarques sur les citations

Les citations courtes (moins de deux lignes) apparaissent dans le corps du texte, entourées de guillemets (guillemets typographiques à la française).
Les citations longues (plus de deux lignes) font l'objet d'un paragraphe spécial de marge inférieure au reste du texte. Le texte y figure en Verdana 9 points, sans guillemets.

Renseignements : écrire à

contributions.ML@wanadoo.fr

Équipe éditoriale

Comité scientifique

Jean-Michel Adam (Université de Lausanne, Suisse) — Jean-Jacques Boutaud (Université de Bourgogne, France) — Josiane Boutet (Université de Paris VII, France) — Thierry Bulot (Université de Rennes 2, France) — Paul Cappeau (Université de Poitiers, France), Jean Caron (Université de Poitiers, France), Chantal Charnet (Université Paul Valéry — Montpellier III, France) — Joseph Courtés (Université de Toulouse II, France) — Béatrice Daille (IRIN — Université de Nantes, France) — Marcelo Dascal (Université de Tel Aviv, Israël) — Françoise Gadet (Université de Paris-X Nanterre, France) — Alain Giacomi (Université de Provence, France) -Benoit Habert (Laboratoire LIMSI, Université Paris X, France) — Monica Heller (Université de Toronto, Canada) — Thérèse Jeanneret (Université de Neuchâtel, Suisse) — Catherine Kerbrat-Orecchioni (GRIC (Groupe de Recherches sur les Interactions Communicatives, CNRS-Lyon2) Université Lumière Lyon II, France) — Norman Labrie (Université de Toronto, Canada) — Guy Lapalme (Université de Montréal, Québec, Canada) — Olivier Laügt (Université Michel de Montaigne - Bordeaux III, France) — Marinette Matthey (Université de Neuchâtel, Suisse) — Jacques Maurais (Conseil de la langue française, Québec, Canada) — Piet Mertens (Katholieke Universiteit Leuven, Département de Linguistique, Belgique) — Sophie Moirand (Université de la Sorbonne Nouvelle, France) — Claudine Moise (Université d'Avignon, France) — Lorenza Mondada (Université de Bâle, Suisse) — Marie-Louise Moreau (Université de Mons-Hainaut, Belgique) — Bernard Py (Université de Neuchâtel, Suisse) — François Rastier (CNRS, Paris, France) — Véronique Rey (Université de Provence, France) — Didier de Robillard (Université de Tours, France) — Eddy Roulet (Université de Genève, Suisse) — Daniel Véronique (Université de Paris III : Sorbonne nouvelle, France) — Jean Véronis (Université de Provence, France) — Evelyne Viegas (Natural Language Group, Microsoft Corporation, USA) — Diane Vincent (Université de Laval, Québec, Canada) — Robert Vion (Université de Provence, France).

Consultants associés

Michel Arrivé (Université de Paris X Nanterre, France) — Louis-Jean Calvet (Université de Provence, France) — Jacques Fontanille (Université de Limoges, Centre de Recherches Sémiotiques (FRE2208 CNRS), France) — Jacques Moeschler, Département de linguistique, Université de Genève, Suisse) — Geneviève Dominique de Salins, Faculté Arts, Lettres et Langues, CIREC (EA 3068), Université de Saint-Etienne, France) — Andréa Semprini (Université de Lille III, France).

Comité de rédaction

Michel Arrivé (Université de Paris X Nanterre, (France) — Mireille Bastien (Université de Provence, France) — Thierry Bulot (Université de Rennes 2, France) — Stéphanie Clerc (Université d'Avignon, France) — Véronique Fillol (Université de la Nouvelle-Calédonie) — Alain Giacomi (Université de Provence, France) – Véronique Magaud (Université de Provence, France) — Marinette Matthey (Université de Neuchâtel, Suisse) — Michèle Monte (Université de Toulon, France) — Philippe Rapatel (Université de Franche Comté, France) — François Rastier (Cnrs, Paris, France) — Didier de Robillard (Université de Tours, France) — Michel Santacroce (Université de Provence, France) — Yvonne Touchard (IUFM de Marseille, (France) — Daniel Véronique (Université de Paris III : Sorbonne nouvelle, France) — Jean Véronis (Université de Provence, France).

Rédacteur en chef

Michel Santacroce (Université de Provence, France).

Sommaire du numéro

002 *Calendrier prévisionnel*
003 *Consignes aux auteurs*
005 *Équipe éditoriale*
006 *Sommaire du numéro*
008 *Éditorial* par *Claudine Moïse, Véronique Fillol et Thierry Bulot* (Directeurs de publication)
012 *Colloques et manifestations*
027 *Comptes rendus d'ouvrages*
027 - Compte rendu critique de lecture de l'ouvrage : *Un parcours au contact des langues, Textes de Bernard Py commentés*. De Gajo (L.), Matthey (M.), Moore (D.) & Serra (C.). 2004. Paris : Didier, Coll. « L.A.L. ». Par *Jo Arditty*, Université Paris VIII (France).
033 - Compte rendu critique de lecture de l'ouvrage : *Pragmaticalisation et marqueurs discursifs. Analyse sémantique et traitement lexicographique*. De Dostie (G.). 2004. Bruxelles : De Boeck, Duculot, Coll. « Champs linguistiques ». Par *Mathieu Avanzi*, Université de Neuchâtel (Suisse) et de Caen, CRISCO (France).
035 - Compte rendu critique de lecture de l'ouvrage : *L'argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation*. De Doury (M.) & Moirand (S.). 2004. Paris : Presses Sorbonne nouvelle [textes réunis par]. Par *Véronique Magaud*, Auteure indépendante, Aix en Provence (France).
040 - Compte rendu critique de lecture de l'ouvrage : *Les Créoles*. in : *La Linguistique,* 41. Ouvrage collectif. Paris : P.U.F., 2005 et Feuillard (C.). 2004. *Créoles - Langages et Politiques linguistiques*. Bern : Peter Lang. Par *Philippe Blanchet*, CREDILIF (EA 3207), Université de Haute Bretagne, Rennes 2 (France).
042 - Compte rendu critique de lecture de l'ouvrage : *Dialogue des Langues- Réflexions de deux linguistes fonctionnalistes : André Martinet et Henriette Walter.* De *Srage (N.).* 2003. Paris : L'Harmattan. Par *Nuria Rodríguez Pedreira*, Facultade de Filoloxía, Santiago de Compostela (Espagne).
044 - *Droit de réponse*. Par *Philippe Blanchet*, DGLFLF, CREDILIF (EA 3207), Université de Haute Bretagne, Rennes 2 (France).
049 *Liens sur la toile*
050 *Nouvelles brèves*

065 *Le volet linguistique du recensement français de 1999 - Résultats et analyse appliqués à la Provence et au provençal*
Par *Philippe Blanchet, Louis-Jean Calvet, Damien Hilléreau et Ewen Wilczyk,* Université de Haute Bretagne et Université de Provence, France

088 *« Que parle-t-on en Pays de Caux ? ». Émergence et/ou continuité d'une communauté sociolinguistique régionale*
Par *Thierry Bulot*, Université de Rennes 2, Haute Bretagne, France

118 *La variation régionale en langue des signes française*
Par *Yves Delaporte*, Laboratoire d'Anthropologie urbaine, CNRS, Ivry-sur-Seine, France

133 *Les langues régionales de France sont-elles égales dans le recul ? Éléments de réflexion et de programmatique pour une approche anthropologique, écologique et systémique des langues de France*
Par *Francis Manzano,* Université de Rennes 2 Haute Bretagne, Credilif, Cahiers de sociolinguistique, France

157 *Géolinguistique ou linguistique des variétés ? L'exemple de la Lorraine dite « francique »*
Par *Martina Pitz,* Universität des Saarlandes, Allemagne

175 *La langue basque au début du XXIe siècle*
Par *Eguzki Urtéaga*, Université de Pau et des Pays de l'Adour, France

190 *Traduction et affichage public : quel(s) service(s) pour les langues régionales de Bretagne ?*
Par *David Ar Rouz et Roseline Le Squère,* Université de Haute-Bretagne, Rennes 2, France

207 *Les politiques actuelles en faveur de la langue basque*
Par *Jean-Baptiste Coyos,* Centre de Recherche sur la Langue et les Textes Basques IKER, UMR 5478 du CNRS, Bayonne, France

219 *Le statut politique de la langue des signes - Éléments de réflexion sur la perception du bilinguisme en France*
Par *Hélène Hugounenq,* EHESS Paris, France

235 *Les langues régionales au XVIIe siècle : Memento Mori*
Par *Chantal Wionet,* Université d'Avignon & METADIF, France

245 *L'enseignement en Guyane et les langues régionales, réflexions sociolinguistiques et didactiques*
Par *Sophie Alby* IUFM de la Guyane (Cayenne) et *Isabelle Léglise,* CNRS (Paris), UMR 8133 Centre d'Étude des Langues Indigènes d'Amérique (France)

262 *Le gallo dans l'enseignement, l'enseignement du gallo*
Par *Gildas D'Hervé,* CREDILIF, Université de Haute Bretagne, Rennes 2, France

282 *L'éducation bilingue corse et la polynomie*
Par *Alexandra Jaffre,* California State University, Long Beach, Etats-Unis

301 *Le « patois a l'école » ? Retour sur un debat (XIXe-XXe)*
Par *Philippe Martel,* CNRS, LAHIC UMR 2558, Paris, Montpellier, France

318 *Quelques représentations sociolinguistiques de jeunes Alicantins sur fond d'éducation bilingue hispano-catalane*
Par *William Rodriguez,* Université de Rouen, Dyalang, UMR CNRS, France

333 *Remerciements*
336 *Les groupes de discussion de Marges Linguistiques*
338 *Forum des revues*
339 *Présentations de thèses*
340 *Rubrique éditoriale*
342 *Échos*
343 *Les appels à contributions*

Éditorial

Présentation éditoriale

Par Claudine Moïse, Université d'Avignon (France)
Véronique Fillol, Université de Nouvelle-Calédonie (Nouvelle-Calédonie) et Thierry Bulot, Université de Haute Bretagne, Rennes 2 (France)

Novembre 2005

Consacrer un volume de *Marges Linguistiques* aux langues régionales ne procède pas d'un simple effet d'annonce visant à admettre – sans doute une fois de plus – l'idée selon laquelle la prise en compte de la diversité linguistique passe par un nécessaire recensement des locuteurs et des langues. Il importe, certes à nos yeux, de cerner au plus juste les pratiques linguistiques mais aussi de questionner le discours social : discours de l'élite d'un côté, c'est-à-dire celui traditionnellement imparti aux diverses institutions et celui qu'instaurent les scientifiques, discours des acteurs sociaux d'un autre côté, responsables associatifs, collectivités locales, etc. Ainsi consacrer un volume à ce thème relève d'une démarche visant pour les francophones à questionner une situation complexe où faire la part de l'idéologie linguistique, des enjeux identitaires tant chez les chercheurs que chez les autres acteurs de la militance n'est pas la moindre des difficultés.

Nous avons conscience qu'il est sans doute difficile de répondre à toutes les interrogations soulevées par les langues régionales dans un seul volume, mais nous avons souhaité (dans l'esprit de la revue) rassembler des contributions posant clairement leur ancrage théorique et s'appuyant, si nécessaire, sur un travail de terrain cohérent, tout en maintenant, pour l'approche retenue, une distance critique qui semble devoir être salutaire au champ en question. Nous espérons ainsi contribuer au débat social et nous opposer à la « déconsidération bienveillante » dont sont l'objet parfois les langues minorées de l'espace francophone.

Ce numéro de *Marges Linguistiques* consacré aux *Langues régionales* est remarquable tout d'abord par le nombre de contributions (15 articles), par la diversité des approches et des questionnements, sociolinguistiques pour la plupart, mais aussi anthropologiques, écologiques, voire systémiques (*cf.* l'article de Francis Manzano) géolinguistiques, historiques, didactiques, voire éthiques sur les langues.

Ce numéro n'avait pas pour objectif un quelconque travail de recensement des langues dites régionales, mais bien plutôt de diffuser un domaine de recherche trop méconnu, voire dévalorisé. Le terme même de « langue régionale » pose d'ailleurs problème en dehors de la France « métropolitaine ». En témoigne la politique linguistique de la Guyane exposée ici même par Sophie Alby et Isabelle Léglise où seules les langues dites « régionales » sont prises en compte dans le système éducatif au détriment d'autres langues maternelles.

Ce numéro est tout aussi remarquable pour la diversité non seulement des langues en question mais des démarches méthodologiques et scientifiques envisagées, avec ce souci permanent de la « bonne distance » : *Décrire* – comme le souligne de façon pertinente William Rodriguez - *les aspects sociolinguistiques d'une langue régionale n'est pas une tâche aisée tant ceux-ci sont étroitement imbriqués à une idéologie forte. Pour les mêmes raisons, il convient d'être très prudent avec les sources scientifiques locales (…).*

Se conjuguent ainsi approche statistique (Blanchet (P.) & *al.*) approche comparative, hypothèse, enquête ethnographique de longue durée, classique « observation participante » qui s'est souvent transformée (pour Yves Delaporte) en « participation observante », approche systémique qui passe par un examen critique de l'approche diachronique et cartographique (F. Manzano), description, voire prescription (qui relève de la politique linguistique), mais aussi analyse des pratiques, des représentations, des discours.

On trouvera également parfois plusieurs articles, plusieurs points de vue sur un même thème, comme dans le cas du basque ou celui de la langue des signes.

Le classement des articles de ce numéro, *Langues régionales, des pratiques aux discours (l'aire francophone)* peut paraître artificiel, voire arbitraire, tant les langues en question, les problématiques envisagées, les objectifs sont divers, dans des contextes sociolinguistiques tout aussi variés.

Nous avons néanmoins retenu trois thèmes : (1) Langues régionales, variations et représentations, (2) Langues régionales et aménagement linguistique, (3) Langues régionales et enseignement.

Sous le **thème 1**. *Langues régionales, variations et représentations,* Philippe Blanchet, Louis-Jean Calvet, Damien Hilléreau, Ewen Wilczyk, comme l'évoque le titre de leur article, *Le volet linguistique du recensement français de 1999, résultats et analyse appliqués à la Provence et au provençal,* analysent avec objectivité (résultats quantitatifs, calculs statistiques) les pratiques linguistiques en Provence. Au-delà de résultats (attendus) - entre autres, généralisation du français et forme provençalisée comme marqueur identitaire - ce texte pose en filigrane des questions centrales en sociolinguistique : incomplétude des enquêtes quantitatives, force du contexte, effets de catégorisation, entre autres. Il montre comment la construction des données configurent les résultats et que même les chiffres sont soumis à des forces d'interprétation subjective. *L'apparente objectivité des chiffres est trompeuse ; ils sont nécessairement issus de procédures de mesure subjectives et n'ont de valeur que par l'interprétation contextualisée qui en oriente la « lecture » vers certaines significations*. Et plus loin, *les publications qui ont été tirées de l'EHF révèlent une non prise en compte des dénominations et catégorisations des informateurs allant jusqu'à utiliser d'autres dénominations et catégorisations que celles qui ont permis le classement dans la base de données*. Finalement, cet article nous entraîne sur des pistes plus intéressantes que celles des résultats (qui sont d'ailleurs questionnés). Il montre combien de telles enquêtes et leurs interprétations participent des représentations sociolinguistiques et *suscitent des discours qui en construisent et en révèlent d'autres encore*. De la même façon et suite à une enquête portant sur les attitudes langagières et sur les discours épilinguistiques, Thierry Bulot, dans son article, *« Que parle-t-on en pays de Caux », émergence et/ou continuité d'une communauté sociolinguistique régionale,* décrit les représentations des jeunes à propos du cauchois et montre combien la pratique de la langue est réelle, non porteuse de conflits, jeune et urbaine à la fois, participant d'un sentiment d'appartenance à une communauté linguistique commune. Mais il interroge aussi la notion même de langue ; il montre, comme le fait Francis Manzano pour le gallo, que le cauchois joue sur une mythification des origines, et trouve sa vitalité non pas dans un rapport de domination avec le français mais dans un rapport d'hégémonie. *Une communauté sociale donnée peut décider de parler autrement ce qu'elle parle, inverser la minoration à son profit sur l'ensemble des modalités identitaires sans pour autant prétendre ou aspirer à la domination et engager des actions publiques destinées à faire connaître ces décisions.* Francis Manzano centre toute son analyse autour de cette question, comparant le gallo, notamment à l'occitan et au catalan. À travers son texte, *Les langues régionales sont-elles égales dans le recul ?* il nous pousse à nous interroger sur les relations des langues régionales avec la langue dominante, le français. Il décrit combien les discours sur les langues et leur inscription dans un rapport de domination, comme c'est le cas pour l'occitan, peut induire frustration et mise à mal des pratiques. Mais, le centre de son article était-il alors vraiment la question historique des langues régionales ? Plus que sur la mesure du recul, cet article porte sur le poids des idéologies en jeu dans les processus sociaux. Yves Delaporte, quant à lui, par l'analyse de *La variation régionale en langue des signes française,* montre comment la variation est perçue comme *preuve du caractère confus de la langue* quand s'est imposé le dialecte parisien et que se voient dénigrées les variétés autres. Comme si les tendances homogénéisantes, sous-tendues par des discours souvent pratiques, étaient profondément rassurantes et humaines alors même que la variation et la circulation des variantes sont inhérentes aux pratiques linguistiques… et donc inévitables. Martina Pitz, avec son texte *Géolinguistique ou linguistique des variétés. Exemple de la Lorraine dite « francique »,* s'attache à partir d'un terrain bien repéré et repérable à renouveler les approches dialectologiques dans une perspective géolinguistique. *En raison de leur évolution « chaotique » et autonome, l'Alsace-Moselle-Germanophone, transforme les zones de transitions ponts linguistiques indispensables dans une Europe en voie d'unification.*

Le thème 2 porte sur l'aménagement linguistique mais les articles, pour la plupart, s'intéressent à la circulation des discours sur la langue. Intéressant est de voir avec Chantal Wionet, *Les langues régionales au XVIIe siècle : memento mori,* comment s'est construit au XVIIe siècle le discours homogène sur la langue française, discours dont nous sommes les héritiers : *la langue française entre au XVIIe siècle dans sa période d'autosuffisance.* Même si Richelet ou Furetière décrivent une langue riche de ses variations sociales et professionnelles pour l'un, plus diverses pour l'autre, les mots régionaux restent excentrés, dans un usage structuré à partir du centre, Paris/province, usage commun/particularismes ; le XVIIème sera donc le siècle de l'avènement d'une langue commune. Dans son article, *Le statut politique de la langue des signes. Éléments de réflexion sur la perception du bilinguisme en France,* Hélène Hugounenq montre bien, à travers les enjeux de pouvoir et de légitimité, notamment entre sourds et entendants, et l'adoption d'une norme au-delà des variations, le poids du centralisme et des visons homogénéisantes sur la langue des signes. On comprend alors qui a intérêt à voir enseigner quelle langue et quels sont les enjeux des représentations et des idéologies linguistiques. Enfin, avec leur texte *Traduction et affichage public : quel(s) service(s) pour les langues régionales de Bretagne,* David Ar Rouz et Roseline Le Squère dépassent la simple question chiffrée ou pragmatique de l'affichage bilingue. Ils montrent combien toute volonté de bilinguisme dans l'affiche marque des frontières de pouvoir symbolique qui réactivent l'appartenance, la reconnaissance et le marquage de territoire, l'authenticité et la valeur patrimoniale, le lien social et économique. La traduction bilingue s'inscrit alors dans notre monde mondialisé alliant authenticité et modernité dans une forme de commodification des produits. Jean-Baptiste Coyos et Eguzki Urtéaga, l'un, à partir des politiques linguistiques, et l'autre, à partir encore de l'enquête *Étude de l'histoire familiale* de 1999, conçue avec le concours de l'Institut National d'Études Démographiques et réalisée par l'INSEE et qui comportait un volet consacré à « la transmission familiale et des parlers », montrent combien la langue basque en France connaît des pratiques stabilisées. La transmission familiale reste faible et l'espoir d'un maintien de la langue passe par l'enseignement.

Pour ce qui est du **thème 3**, *Langues régionales et enseignement,* là encore, les réflexions dépassent les dimensions pédagogiques ou didactiques, malgré des titres bien circonscrits. Gildas D'Hervé à travers son article, *Le gallo dans l'enseignement, l'enseignement du gallo,* décrit les efforts menés pour l'enseignement de cette langue et les enjeux qui en découlent pour une meilleure pratique et une plus grande valorisation.

L'enseignement en Guyane et les langues régionales, réflexions sociolinguistiques et didactiques de Sophie Alby et Isabelle Léglise expose le processus de catégorisation des langues (et des individus, locuteurs de langues) à travers à la fois l'idéologie linguistique et politique de la France *via* la Charte européenne des langues régionales et minoritaires, et, malgré les recommandations officielles, la reproduction des discours dominants et homogénéisants de l'institution scolaire. L'enseignement en Guyane ne s'arrête pas à des interrogations pédagogiques mais questionne finalement le modèle républicain « à la française ». *La polynomie dans une école bilingue corse : bilan et défi* d'Alexandra Jaffe, décrit, à partir d'une enquête ethnographique de grande envergure, comment se manifestent dans un contexte institutionnel, le milieu scolaire, les rapports de pouvoir entre le corse et le français dominant. Interroger la démarche polynomique des enseignants permet alors de marquer les discours signifiants, constructeur d'une identité corse. *Le patois à l'école, retour sur un débat (XIXème-XXème siècle)*, de Philippe Martel interroge encore une fois les prises de positions politiques sur l'enseignement des langues régionales, qui servent la reproduction de l'idéologie républicaine et affirment la légitimité de la République comme État-nation. Les grands principes, d'une très grande actualité encore aujourd'hui, sont depuis plus d'un siècle des éléments incontournables du débat national, laïcité ou séparation du privé et du public. *Il y a, sous la rhétorique, une idée-force, celle de la séparation entre sphère du public – l'école – et sphère du privé : c'est dans cette dernière que les patois doivent rester cantonnés.* Enfin, *Quelques représentations sociolinguistiques de jeunes Alicantins sur fond d'éducation bilingue hispano-catalane* de Willam Rodriguez met l'accent sur les représentations d'un parler perçu comme minorisé et les enjeux à relever pour des jeunes confrontés à la réalité d'aujourd'hui, mondialisation, plurilinguisme et immigration.

Finalement ce numéro revisite nos propres méthodes sociolinguistiques. Que dire aujourd'hui sur les langues régionales ? Comment aborder le sujet ? Que nous disent-elles sur notre monde ? Sur les rapports du global et du local ? Sur le plurilinguisme ? Nous ne pouvons

plus, comme l'ont souligné différents auteurs, de Thierry Bulot à Francis Manzano, les analyser seulement dans des rapports de domination, elles servent d'autres enjeux identitaires dans un univers mondialisé. Les différents textes de ce numéro proposent quelques fils de réflexion inédits qu'il faut parfois découvrir à travers les finalités explicitées – pratiques, enseignement, représentations.

C'est sans doute ce qui fait l'intérêt principal de ce volume, montrer que sur un sujet traditionnel – convenu diraient certains – de la sociolinguistique française, le questionnement scientifique se fait doucement, sans grand bouleversement mais avec la certitude épistémique que les concepts et les méthodes sont des objets idéologiques parmi d'autres qu'il convient dès lors de ré-interpréter, de re-questionner : la situation des langues régionales n'est ni tout à fait la même ni tout à fait différente de la décennie passée parce que, au-delà des discours communautaires fixant les attributs de telle ou telle parlure, les identités socio-langagières sont, pour leur part, en constante recomposition.

Janvier 2006

Titre :
13ème Journées de Rochebrune - Rencontres interdisciplinaires sur les systèmes complexes naturels et artificiels - *Traces, Enigmes, Problèmes : Emergence et construction du sens*.

Dates et lieu :
Du 22/1/2006 au 27/1/2006.
Rochebrune, Megève, France.

Organisateurs :
GREYC CNRS, Université de Caen, France.

Coordonnées :
beust@info.unicaen.fr

URL :
http://rochebrune.iutc3.unicaen.fr/Rochebrune2006

Présentation :
L'énigme, suppose que, partant de données a priori obscures, celui qui s'y trouve confronté peut la résoudre au terme d'une série d'opérations destinées à « donner, construire, faire émerger » un sens.

Janvier 2006

Titre :
Colloque International : *Apprentissage des langues premières et secondes*.

Dates et lieu :
23-25 January 2006.
Ministry of Research, Paris, France.

Organisateurs :
M. Kail, M. Fayol & M. Hickmann.

Coordonnées :
language_paris5@yahoo.fr

Présentation :
Les thématiques concernant la maîtrise des langues et leurs dysfonctionnements sont actuellement abordées par des communautés scientifiques diverses (psychologie cognitive, neurosciences cognitives, médecine, linguistique, informatique, didactique) souvent juxtaposées et sans communication suivie entre elles. Or, méthodologies et thématiques spécifiques dessinent des champs de connaissances souvent très actifs qui gagneraient à une mise en commun et à une diffusion accrue de leurs résultats. L'enjeu est socialement considérable puisque la maîtrise de la langue maternelle est la première priorité de l'école et que, dans tous les pays d'Europe, une forte détermination est exprimée pour l'apprentissage précoce des langues par l'enfant dès le début de la scolarité. Certains secteurs demeurent insuffisamment explorés qu'il conviendrait d'encourager, tels que : les bases cérébrales du langage, les développements atypiques du langage, langues secondes et langues des signes, pratiques d'enseignement des langues et impact sur les performances langagières des apprenants, environnements culturels et sociaux de l'apprentissage des langues, etc.

Février 2006

Titre :
Journées Romanes 3 : International Seminar on *Romance Linguistics*. *Negation in the Romance languages.*

Dates et lieu :
Les 2 et 3 février 2006.
Université de Toulouse II, Le Mirail, France.

Organisateurs :
Université de Toulouse II, Le Mirail, France.

Coordonnées :
jr3@univ-tlse2.fr

Présentation :
It is a well known fact that the linguistic forms of negation are multiple and various. Among the Romance languages, we find simple and discontinuous negation markers, pre- or post-verbal markers, etc. This morphological variety interferes with the internal structure of negation and contributes to the definition of its general properties: syntactic status, scopal properties, cliticization, etc. Without setting aside proposals devoted to a single linguistic variety, the organizers of the thematic session well come proposals that stress the micro- / macro- comparative dimension of negation (for example in such-and-such a linguistic variety, in such-and-such a geographic / linguistic area), be it from a morphological, syntactic or semantic point of view.

Février 2006

Titre :
CICLing-2006. *7th International Conference on Intelligent Text Processing and Computational Linguistics.*

Dates et lieu :
February 19-25, 2006.
Mexico City, Mexico.

Organisateurs :
ACL. CICLing-2006.

Coordonnées :
gelbukh@cicling.org

Présentation :
Intelligent Text Processing and Computational Linguistics.

Mars 2006

Titre :
Style in fiction symposium (SIFS).

Dates et lieu :
Le 11 mars 2006.
Lancaster University. United Kingdom.

Organisateurs :
Poetics and linguistics association (PALA).

Coordonnées :
geoff9@liv.ac.uk

URL :
http://www.lancs.ac.uk\fass\events\styleinfiction

Présentation :
PALA extraordinary one-day symposium on style in fiction, to be held at Lancaster University.

Mars 2006

Titre :
2ème Journées scientifiques communes des chercheurs en langue et en littérature : *Appropriation de la langue française dans les littératures francophones de l'Afrique subsaharienne, du Maghreb et de l'océan Indien.*

Dates et lieu :
Du 23 au 25 mars 2006.
Dakar, Sénégal.

Organisateurs :
Agence universitaire de la Francophonie (AUF).

Coordonnées :
AJMQUEFFELEC@aol.com
rachida.maouche@auf.org

URL :
http://www.afrique-centrale.auf.org/appels/appel.html?id=275

Présentation :
Le thème choisi pour ces Journées, « Appropriation de la langue française dans les littératures francophones de l'Afrique subsaharienne, du Maghreb et de l'océan Indien », permettra de réunir des experts, universitaires et chercheurs du monde entier souhaitant travailler en français sur les nouvelles dynamiques qui régissent les rapports entre les langues, et entre les langues et la littérature.

Mars 2006

Titre :
Semen n°22 : *Énonciation et responsabilité dans les médias*.

Dates et lieu :
Les 23 et 24 mars 2006.
Faculté des Sciences du Langage de l'Homme et de la Société de Besançon, France.

Organisateurs :
Le laboratoire LASELDI (Université de Franche-Comté, Besançon, France) - Le Laboratoire ICAR (Université Lumière, Lyon II, France) - La revue SEMEN (Revue de Sémiolinguistique des discours et des textes) en partenariat avec l'équipe de Jean-Michel Adam (Université de Lausanne, Suisse) et le réseau CLUSE.

Coordonnées :
at.rabatel@wanadoo.fr

Présentation :
L'écriture de presse qui se donne volontiers le leurre légitimant de l'impartialité est en fait travaillée par les tensions de la subjectivisation et de l'objectivisation. Elle joue un rôle essentiel dans la construction d'un « miroir social » en constant devenir et met notamment en spectacle de manière privilégiée les paroles d'autrui à travers la constitution de sa propre mémoire intradiscursive. Semen n°22 se propose de mener la réflexion sur la « texture énonciative » du discours de presse à travers ses différentes réalisations sémiotiques et institutionnelles et sur la responsabilité des instances productrices de ce discours.
Le cadre théorique de référence est celui d'une linguistique des discours et des textes qui reconnaît comme essentielle le rôle des formations socio-discursives et qui s'attache à explorer et préciser les dimensions dialogiques foncières du discours.
La subjectivité généralisée, inhérente à l'activité langagière ne saurait s'appréhender exclusivement à travers le filtre de ses marques formelles et génériques déclarées mais s'actualise à travers une palette de « simulacres énonciatifs ». Les phénomènes d'effacement énonciatif dans la presse permettent notamment de réinterroger les problématiques de l'argumentation, de la rhétorique, de la mise en page, de la construction de la référence.

Mars 2006

Titre :
UNADREO : *Les troubles de l'orthographe ; bases théoriques et approches cliniques.*

Dates et lieu :
Le samedi 25 mars 2006.
Nîmes, France.

Organisateurs :
UNADREO.

Coordonnées :
franck.medina@unadreo.org

Présentation :
Ce congrès s'inscrit dans le cadre du partenariat avec le site Internet www.gnosia.fr

Mars 2006

Titre :
31st International LAUD Symposium 2006 - *On the road to world-wide understanding : Intercultural Pragmatics : Linguistic, social and cognitive approaches*.

Dates et lieu :
March 27-30, 2006.
University of Koblenz, Landau, Germany.

Organisateurs :
University of Koblenz, Martin Pütz.

Coordonnées :
Puetz@uni-landau.de

Présentation :
Pragmatics as a usage perspective on the language sciences such as linguistics, the philosophy of language and the sociology of language essentially focuses on the exploration of language use and the users of language in real-life situations and, more generally, on the principles which govern language in everyday interaction. Pragmatics therefore studies language as realised in interactive contexts and, consequently, as the creation of meaning in online discourse situations.

Mars 2006

Titre :
Journées de *Sémantique et Modélisation* 2006.

Dates et lieu :
Les 30 et 31 mars 2006.
Bordeaux, France.

Organisateurs :
Le GDR Sémantique et Modélisation (CNRS) et l'Université de Bordeaux I, France.

Coordonnées :
jsm06@labri.fr

Présentation :
Le but de cette manifestation est de promouvoir les recherches concernant la représentation du sens et de l'interprétation linguistiques.

Avril 2006

Titre :
Student Research Workshop at EACL 2006.

Dates et lieu :
April 5-7, 2006.
Trento, Italy.

Organisateurs :
European Association of Computational Linguistics.

Coordonnées :
secretary@eacl.org

URL1 :
http://eacl.coli.uni-saarland.de/studentws06/
http://eacl06.itc.it/

Présentation :
EACL-2006 will continue the tradition of providing a forum for student researchers who are investigating various areas related to Computational Linguistics and Natural Language Processing.

Avril 2006

Titre :
Nouvelles Technologies et éducation en milieux formel et informel.

Dates et lieu :
Du 6 au 8 avril 2006.
Faculté des Lettres et des Sciences humaines Ben M' Sik, Casablanca, Maroc.

Organisateurs :
Stouli Aziz.

Coordonnées :
urldbm@yahoo.fr

URL1 :
http://urld.port5.com

URL2 :
http://urld.fr.st

Présentation :
Les questions majeures constituant la réflexion du thème de la rencontre porteront principalement sur trois types d'orientation : (1) NTIC en tant qu'outil de formation, cet axe pourrait comprendre tout ce qui est en rapport avec les instruments ou méthodes mises en oeuvre dans un but pédagogique (apprentissage / acquisition). (2) NTIC, état actuel et perspectives dans le domaine de l'éducation. (3) NTIC et stratégies de vulgarisation, de rapprochement et d'accessibilité de l'outil informatique pour le plus grand nombre possible.

Avril 2006

Titre :
Evolution of Language : Sixth International Conference, 2006.

Dates et lieu :
12th-15th April, 2006.
University of Rome La Sapienza (Conference Centre) Rome, Italy.

Organisateurs :
Evolution of Language.

Coordonnées :
evolang6@ling.ed.ac.uk

URL :
http://www.plymouth.ac.uk/evolang6

Présentation :
The conference will include substantive contributions relating to the evolution of human language from any relevant discipline, including Anthropology, Genetics, Population Biology, Linguistics, Neuroscience, Psychology, Primatology, Ethology, Paleontology, Archeology, Artificial Life, Mathematical Modelling.

Avril 2006

Titre :
BAAL Language Learning and Teaching : *Language Use, Language Processing and Language Learning : Interfaces in instructed second language learning.*

Dates et lieu :
April 19-20 2006.
University of Southampton, United Kingdom.

Organisateurs :
BAAL Language Learning and Teaching.

Coordonnées :
R.F.Mitchell@soton.ac.uk
em502@york.ac.uk

Présentation :
Language Use, Language Processing and Language Learning : Interfaces in instructed second language learning.

Avril 2006

Titre :
JADT 2006 : 8èmes Journées internationales *d'analyse statistique des données textuelles*.

Dates et lieu :
Du 19 au 21 avril 2006.
Université de Besançon, France.

Organisateurs :
JADT 2006.

Coordonnées :
jean-marie.viprey@univ-fcomte.fr

URL :
http://www.jadt.org
http://msh.univ-fcomte.fr/jadt2006/

Présentation :
Les journées internationales d'analyse des données textuelles (JADT) réunissent tous les deux ans, depuis 1990, des chercheurs travaillant dans les différents domaines concernés par les traitements automatiques et statistiques de données textuelles. Elles permettent aux participants de présenter leurs résultats, de confronter leurs outils et leurs expériences.

Avril 2006

Titre :
Second European Workshop on Australian Languages : *Narrative and grammar.*

Dates et lieu :
23rd-25th April 2006.
Old priest's house, Somlószőllős, Hungary.

Organisateurs :
Bill McGregor, Aarhus University, Denmark & Jean-Christophe Verstraete, University of Leuven, Belgium.

Coordonnées :
linwmg@hum.au.dk
Jean-Christophe.Verstraete@arts.kuleuven.be

URL :
http://fc.hum.au.dk/~linwmg/Second_workshop/Information.htm

Présentation :
Narrative enjoys an important place in Aboriginal cultures and thought, as perhaps for human beings universally. Nevertheless, the study of Australian Aboriginal narratives is still in its infancy. Grammar can provide us with tools for the investigation of the structure and functions of narratives and narrative units. On the other hand, narrative-based investigations of grammatical phenomena can reveal important things about the semantics of grammatical categories.

Mai 2006

Titre :
Conference : *Language Acquisition and Bilingualism - Consequences for a Multilingual Society*.

Dates et lieu :
May 4–7, 2006.
Toronto, Canada.

Organisateurs :
York University of Toronto, Canada.

Coordonnées :
labconf@yorku.ca

URL :
http://www.psych.yorku.ca/labconference

Présentation :
The conference will examine the impact of a multilingual environment on children's linguistic development. Research on children's language acquisition normally assumes that the environment offers only one linguistic choice and that children's early experiences will proceed in a predictable manner as language is incrementally built up and cognition is increasingly boosted. In some countries, such as Canada, the existence of two official languages means that the linguistic context for language acquisition is more complex. The purpose of the conference is to explore how the factors that are part of the landscape of multilingual societies affect the way in which children learn language and establish the linguistic and cognitive concepts associated with successful participation in society.

Mai 2006

Titre :
XV Colloque de l'Association des professeurs de français de l'Université espagnole - *Colloque International des études francophones : Littérature, Langages et Arts : rencontres et création*.

Dates et lieu :
Du 9 au 12 Mai 2006.
Campus du Carmen de l'Université de Huelva, Espagne.

Organisateurs :
Association des professeurs de français de l'Université espagnole.

Coordonnées :
chaves@uhu.es
prigent@uhu.es

Présentation :
Le congrès : *Littérature, Langages et Arts : rencontres et création*, se veut un lieu de rencontre pour les chercheurs dont les travaux portent sur les études francophones.

Mai 2006

Titre :
3rd Łódź Symposium *New Developments in Linguistic Pragmatics.*

Dates et lieu :
11-14 May 2006.
University of Łódź, Poland.

Organisateurs :
University of Łódź, Poland.

Coordonnées :
strus_pl@yahoo.com

Présentation :
New Developments in Linguistic Pragmatics.

Mai 2006

Titre :
International Interdisciplinary Conference : *Language, Diversity and Integration in the Enlarged EU : Challenges and Opportunities.*

Dates et lieu :
12-14 May 2006
Vytautas Magnus University, Kaunas, Lithuania.

Organisateurs :
Vytautas Magnus University, Kaunas, Lithuania.

Coordonnées :
g.hogan-brun@bristol.ac.uk

URL :
http://www.vdu.lt/LTcourses

Présentation :
This international interdisciplinary conference will bring together scholars working in linguistics, education, anthropology, and social science with a common interest in the ways in which language ideologies, policies and practices impact on the consolidation of society post EU enlargement.

Mai 2006

Titre :
Congrès de l'ACFAS : *Description linguistique pour le traitement automatique du français*.

Dates et lieu :
15-19 mai 2006.
Université Mc Gill, Montréal, Canada.

Organisateurs :
ACFAS.

Coordonnées :
dister@tedm.ucl.ac.be

URL :
http://igm.univ-mlv.fr/~mconstan/events/appel_acfas06.html

Présentation :
Dans ce colloque, nous proposons de mettre en avant l'approche linguistique en TAL et plus particulièrement la constitution de bases de données et l'élaboration d'analyses linguistiques précises. Nous désirons aussi insister sur l'apport de composantes linguistiques dans des applications en TAL. Nous aborderons les différentes disciplines de la linguistique, (morphologie, sémantique, syntaxe, lexicologie, phonétique, phonologie, analyse du discours), tant dans le domaine des données écrites que dans celui des données orales. Ce colloque sera uniquement dédié à la description linguistique du français.

Mai 2006

Titre :
La langue de la Communication Médiatisée par les Technologies de l'information et de la communication (CMT).

Dates et lieu :
18-20 mai 2006.
Université Michel de Montaigne Bordeaux 3, France.

Organisateurs :
Université Michel de Montaigne Bordeaux 3, France.

Coordonnées :
CMT2006@u-bordeaux3.fr

URL :
http://www.u-bordeaux3.fr/fle_2003/CMT2006/index.htm

Présentation :
La communication médiatisée par les technologies de l'information et de la communication (dorénavant CMT) peut se définir assez largement comme une communication entre des êtres humains instrumentalisée par des réseaux informatisés. Bien que, pour le moment, la CMT utilise surtout le canal de l'écrit, cette définition recouvre néanmoins un large éventail de fonctions. La CMT est un mode de communication qui peut prendre des formes très diverses, à l'image de la diversité de ses conditions de production et de réception.

Mai 2006

Titre :
5th Conference on Language Resources and Evaluation.

Dates et lieu :
24-25-26 May 2006.
Magazzini del Cotone Conference Center, Genoa – Italy.

Organisateurs :
LREC 2006.

Coordonnées :
lrec-mm@limsi.fr

URL :
http://www.lrec-conf.org/lrec2006

Présentation :
The aim of the LREC conference is to provide an overview of the state-of-the-art, explore new R&D directions and emerging trends, exchange information regarding LRs and their applications, evaluation methodologies and tools, ongoing and planned activities, industrial uses and needs, requirements coming from the new e-society, both with respect to policy issues and to technological and organisational ones. LREC provides a unique forum for researchers, industrials and funding agencies from across a wide spectrum of areas to discuss problems and opportunities, find new synergies and promote initiatives for international cooperation in the areas mentioned above, in support to investigations in language sciences, progress in language technologies and development of corresponding products, services and applications.

Mai 2006

Titre :
International Workshop on *Multimodal corpora : from multimodal behaviour theories to usable models.*

Dates et lieu :
Saturday 27 May 2006.
Magazzini del Cotone Conference Center, Genoa – Italy.

Organisateurs :
LREC 2006.

Coordonnées :
lrec-mm@limsi.fr

URL :
http://www.lrec-conf.org/lrec2006/

Présentation :
« Multimodal Corpora » target the recording and annotation of several communication modalities such as speech, hand gesture, facial expression, body posture, etc. Theoretical issues are also addressed, given their importance to the design of multimodal corpora.

Mai 2006

Titre :
Leibniz : What Kind of Rationalist ? – The 20th International Workshop on the Histoty and Philosophy of Science.

Dates et lieu :
30 May, 2nd April 2006.
University of Tel Aviv and Van Leer Jerusalem Institute, Israël.

Organisateurs :
Marcelo Dascal, University of Tel Aviv, Israël

URL :
http://www.tau.ac.il/humanities/philos/leibniz

Présentation :
Leibniz : What Kind of Rationalist ? – The 20th International Workshop on the Histoty and Philosophy of Science.

Juin 2006

Titre :
Colloque international : *Syntaxe, interprétation, lexique des langues signées*.

Dates et lieu :
Les 1e et 2 juin 2006
Université de Lille 3, France

Organisateurs :
UMR « Savoirs, Textes, Langage » (CNRS & Lille 3), France

Coordonnées :
anne-marie.berthonneau@univ-lille3.fr
georgette.dal@univ-lille3.fr
annie.risler@univ-lille3.fr
colloque.lsf06@univ-lille3.fr

Présentation :
La manifestation s'inscrit dans le prolongement du colloque tenu en septembre 2003 à Lille 3, dont le titre était « Linguistique de la LSF : recherches actuelles ». Pour cette seconde édition, nous avons décidé d'élargir à d'autres langues signées que la seule LSF, et de partir de concepts linguistiques, l'objectif étant d'observer comment ces concepts se réalisent dans les langues signées, dans une visée éventuellement comparatiste (de langue des signes à langue des signes, ou de langue des signes à langue orale).

Juin 2006

Titre :
Pragmatics in the CJK Classroom : The State of the Art.

Dates et lieu :
June 5-7, 2006.
University of Hawai'i-Manoa, Honolulu, Hawai.

Organisateurs :
University of Hawai'i-Manoa National Resource Center East Asia in conjunction with the National Foreign Language Resource Center at the University of Hawai'i-Manoa.

Coordonnées :
nrcea@hawaii.edu

URL :
http://www.hawaii.edu/nrcea/CJKCallforPapers.htm

Présentation :
The University of Hawai'i-Manoa National Resource Center East Asia in conjunction with the National Foreign Language Resource Center at the University of Hawai'i-Manoa is pleased to announce a forum on teaching and learning pragmatics in the Chinese, Japanese and Korean as a Foreign Language classrooms. This forum has been organized to foster the fruitful interchange of research results and instructional innovations pertaining to the teaching and learning of the pragmatics of these East Asian Languages at the high school, college/university, and professional levels. Over the course of the three-day forum morning sessions will be dedicated to the presentation of refereed papers in three areas: 1) Instruction and/or Assessment of L2 Pragmatics, 2) L2 Learner Pragmatic Development, and 3) Pragmatics and L2 Business Language. Afternoon sessions will consist of both invited and refereed workshops on various dimensions of pragmatics-focused L2 pedagogy (i.e., materials development, instructional approaches, learner assessment, etc.).

Juin 2006

Titre :
Colloque international : *Les linguistiques du détachement*.

Dates et lieu :
Les mercredi 7, jeudi 8, vendredi 9 juin 2006
Université de Nancy 2, France.

Organisateurs :
ATILF « Analyse et traitement informatique de la langue française » (CNRS, Université Nancy 2, France) et le CRISCO « Centre de recherches inter-langues sur la signification en contexte » (CNRS, Université de Caen, France).

Coordonnées :
neveufranck@wanadoo.fr

Présentation :
L'objectif de ce colloque est de réunir des chercheurs travaillant sur les structures dites « à détachement » (constructions disloquées, extrapositions et, plus généralement, phénomènes de discontinuité syntaxique), aussi bien dans le discours écrit que dans l'oral conversationnel, dans une perspective synchronique, diachronique ou contrastive.

Juin 2006

Titre :
XIème Colloque de l'Association Internationale de *Psychomécanique du Langage*.

Dates et lieu :
Les 8-10 juin 2006.
Université de Montpellier 3, France.

Organisateurs :
Association Internationale de Psychomécanique du Langage.

Coordonnées :
jacques.bres@univ-montp3.fr

Présentation :
Thème 1 : *Psychomécanique et linguistiques cognitives* ; Thème 2 : *Psychomécanique et analyse textuelle.*

Juin 2006

Titre :
Language in action - Vygotsky and leontievian legacy today.

Dates et lieu :
June, 8-10, 2006
University of Jyvaskyla, Finland
Organisateurs :
University of Jyvaskyla, Finland.
Coordonnées :
spoyhone@campus.jyu.fi
URL :
http://www.solki.jyu.fi/english/conference2006/
Présentation :
The conference will be hosted by the Centre for Applied Language Studies and Department of Languages, University of Jyvaskyla (Finland). The conference offers a forum for scholarly discussions concerning language and action/activity, while at the same time celebrating the life and work of one of the eminent Russian scholars in this field, Aleksei Alekseevitch Leontiev.

Juin 2006

Titre :
20° colloque du CerLiCO : *Formes non finies du verbe.*
Dates et lieu :
9 et 10 juin 2006
Université de Bordeaux 3, France
Organisateurs :
Université de Bordeaux 3, CerLiCO.
Coordonnées :
frederic.lambert@u-bordeaux3.fr
URL :
http://www.mshs.univ-poitiers.fr/cerlico/cerlico.htm
http://www.u-bordeaux3.fr/
Présentation :
Il est clair que l'opposition entre formes finies et formes non finies se manifeste en principe par des propriétés morphologiques et/ou syntaxiques , ainsi que sémantiques. Il n'est sans doute pas inutile d'essayer de mieux définir, dans ces deux domaines (morphologie et syntaxe) les propriétés qui permettent de distinguer les deux types de formes verbales. A titre contrastif, il n'est pas non plus sans pertinence d'étudier de ce point de vue les langues qui ne connaissent pas cette opposition, pour voir les conséquences de l'absence de ces catégories dans le fonctionnement de ces langues. Que ce soit dans le domaine des langues indo-européennes ou dans d'autres familles linguistiques, il est tout à fait notable que les emplois des formes non finies sont incroyablement variés d'une langue à l'autre. On peut donc s'interroger, soit sur les particularités de telle ou telle langue sur ce point, soit sur ce qui permettrait de dégager des propriétés plus générales concernant l'emploi de ce type de formes.

Juin 2006

Titre :
Retour aux variétés avancées dans l'acquisition d'une langue seconde.
Dates et lieu :
Les 9-10 juin 2006
Aston University, Birmingham, United Kingdom.
Organisateurs :
Aston University, Birmingham, United Kingdom avec le soutien de l'Association for French Language Studies (AFLS) et de l'Institute for the Study of Language and Society (ISLS).
Coordonnées :
e.labeau@aston.ac.uk
Présentation :
L'atelier a pour but de (1) Clarifier le concept d' « apprenant avancé ». Qu'est-ce ? Quels sont ses rapports avec les concepts de « locuteur natif » ou de « locuteur quasi-natif ». Comment l'avancement se traduit-il en termes, par exemple, de représentations mentales de traits formels, ou en termes de connaissances sociolinguistique et pragmatique ? (2) Fournir de nouveaux éléments pour la compréhension des variétés avancées dans des domaines tels que le développement lexical, la morphologie nominale et verbale ; le mode, le temps et l'aspect ; la syntaxe, la compétence discursive, sociolinguistique ou pragmatique etc… sur la base des différentes approches.

Juin 2006

Titre :
JEP2006 : XXVIèmes Journées d'*Étude sur la Parole.*
Dates et lieu :
12-16 juin 2006
Bretagne, France
Organisateurs :
Institut de Recherche en Informatique et Systèmes Aléatoires (IRISA) de Rennes, sous l'égide scientifique de l'Association Francophone de la Communication Parlée (AFCP).
Coordonnées :
jep2006@irisa.fr
Présentation :
Les Journées d'Études de la Parole (JEP) sont consacrées à l'étude de la communication parlée ainsi qu'à ses applications. Ces journées visent à rassembler l'ensemble des communautés scientifiques francophones travaillant dans ce domaine.

Juin 2006

Titre :
Colloque International : *Discours et Document.*

Dates et lieu :
15-17 Juin 2006.
Université de Caen, France.

Organisateurs :
Université de Caen, France.

Coordonnées :
discours2006@info.unicaen.fr

URL :
http://discours2006.info.unicaen.fr/

Présentation :
Il se dessine aujourd'hui, en lien avec l'essor du document numérique, une convergence croissante entre les linguistiques du texte et du discours d'une part, l'ingénierie du document et le TAL de l'autre. Ainsi, l'application au discours des méthodes d'analyse de corpus implique de plus en plus l'appel à des techniques et à des instruments du TAL, et l'élaboration de nouveaux modes d'accès aux contenus des documents tend à mettre davantage l'accent sur l'exploitation de leur structuration discursive. Cette convergence se manifeste par un certain nombre d'études conjointes, conduisant à une fertilisation croisée des disciplines.

Juin 2006

Titre :
Colloque International. *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène - Perspectives interdisciplinaires*.

Dates et lieu :
Les 21, 22 et 23 juin 2006.
Université de Montpellier 3, France.

Organisateurs :
Atelier de Recherche en Sociolinguistique et d'Étude des Représentations (ARSER, Laboratoire DIPRALANG-EA 739, Université Montpellier III, France), en collaboration avec l'UMR 8069 CNRS, Paris V France, le CREDAM, Paris III, France ; l'IREC-EA 740, Montpellier III, France, l'EA 737, Montpellier II, France.

Coordonnées :
henri.boyer@univ-montp3.fr

Présentation :
Ce Colloque souhaite confronter les approches du stéréotypage et des stéréotypes produites dans divers champs disciplinaires : les sciences du langage (sociolinguistique, sémiotique et analyse de discours...), la psychologie sociale et la sociologie, l'analyse de la communication médiatique ou encore celle des discours cinématographiques.

Juin 2006

Titre :
11th International Conference « *Speech and Computer* » (SPECOM'2006).

Dates et lieu :
25-29 June 2006.
St. Petersburg, Russia.

Organisateurs :
Organized by St. Petersburg Institute for Informatics and Automation of the Russian Academy of Sciences (SPIIRAS). Supported by SIMILAR NoE, INTAS association, ELSNET and ISCA.

Coordonnées :
specom@iias.spb.su

URL :
http://www.specom.nw.ru

Présentation :
The aim of the Conference is to discuss the wide range of problems and technologies connected with Speech Processing, Human-Computer Interaction and Multimodal Interfaces.

Juin 2006

Titre :
17es journées francophones d'*Ingénierie des connaissances.*

Dates et lieu :
28-30 juin 2006.
Nantes, France.

Organisateurs :
GRACQ.

Coordonnées :
Myriam.lewkowicz@utt.fr

URL :
http://tech-web-n2.utt.fr/ic2006
http://www.sdc2006.org/

Présentation :
Placée sous l'égide du GRACQ (Groupe de Recherche en Acquisition des Connaissances, la conférence IC est un lieu d'échange et de réflexion de la communauté française sur les problématiques de l'Ingénierie des Connaissances.

Juin 2006

Titre :
ICLHE 2006 CONFERENCE : *Integrating content and language in higher education.*

Dates et lieu :
28 June-1 July 2006.
Maastricht University, Netherlands.

Organisateurs :
Maastricht University, Netherlands.

Coordonnées :
iclhe@bu.unimaas.nl

URL :
http://www.unimaas.nl/iclhe/

Présentation :
As a consequence of rapid change in higher education, universities are finding themselves increasingly engaged in competition for both students and staff. Competition is stimulating universities to offer programmes in other languages (especially English), and in many cases, successfully. However, as the implementation of multilingual programmes grows, so do the challenges universities face in offering such integrated education across the breadth of their educational provision. Hence universities will be looking for solid evidence of good practice elsewhere, especially grounded in research. This is what ICLHE 2006 is designed to address.

Juin 2006

Titre :
The Tenth Conference on Laboratory Phonology (LabPhon 10) : *Variation, Detail and Representation.*

Dates et lieu :
29 June-1 July 2006.
Paris, France.

Organisateurs :
LPP / Paris, LPL / Aix-en-Provence, ICP / Grenoble and LLING / Nantes (France).

Coordonnées :
labphon10@lpl.univ-aix.fr

URL :
http://www.lpl.univ-aix.fr/~labphon/

Présentation :
The aim of the conference, entitled « Variation, Detail and Representation », is to better understand and define the linguistic relevance of patterns of variation in speech production, perception and acquisition ; their range and limitations in normal and pathological speech; their implications for language universals ; and their impact on phonological theories.

Juillet 2006

Titre :
Congrès annuel de la *Society for French Studies*.

Dates et lieu :
3-5 juillet 2006.
University of St Andrews, United Kingdom.

Organisateurs :
Society for French Studies.

Coordonnées :
diana.knight@nottingham.ac.uk

URL :
http://www.sfs.ac.uk

Présentation :
Ces sujets se prêtent à une diversité d'approches et peuvent être considérés dans tout contexte historique qui leur convienne : Musique et identité, Interférence linguistique et interlangage, Beckett, Genres et expérimentation, Visions et visionnaires au dix-septième siècle, Violence, La créolisation et le transculturel, La France et l'Écosse, La culture des jeunes, L'inachevé, Les lettres et les sciences, Histoire, écriture et culture lesbiennes, Mondialisation et production culturelle, L'esthétique documentaire, Confessions, Grandes villes de province.

Juillet 2006

Titre :
5th Pacific *Second Language Research Forum* (PacSLRF).

Dates et lieu :
July 4-6, 2006.
Brisbane, Australia.

Organisateurs :
PacSLRF.

Coordonnées :
m.haugh@gu.edu.au

URL :
http://www.emsah.uq.edu.au/pacslrf2006/

Présentation :
PacSLRF is a venue for data-based and theoretical papers on areas of basic research in Second Language Acquisition (SLA). Topics include, but are not limited to, SLA in instructed and naturalistic settings; the effects of second language (L2) instruction on the rate and route of L2 development; the role of individual differences (in e.g., aptitude, age, personality, motivation) in SLA; competing models of SLA processes; SLA theory construction; the acquisition of L2 pragmatics; bilingualism; the influence of cognitive variables (e.g., memory and attention) on L2 learning and use; the assessment of L2 use and development; and methodological issues in research into L2 acquisition.

Juillet 2006

Titre :
Colloque international des étudiants-chercheurs en *Didactique des Langues et en Linguistique*.

Dates et lieu :
4-7 juillet 2006.
Université Stendhal, Grenoble, France.

Organisateurs :
Laboratoire LIDILEM.

Coordonnées :
celine.dugua@u-grenoble3.fr

URL :
http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/colloque-ec/

Présentation :
DIdactique des Langues et Linguistique.

Juillet 2006

Titre :
The Joint Annual Linguistics Conference : *Language Variation in Changing Contexts.*

Dates et lieu :
5–7 July 2006.
Durban, South Africa.

Organisateurs :
The Southern African Applied Linguistics Association and The Linguistic Society of Southern Africa in association with The School of Language, Literature and Linguistics of The University of Kwazulu-Natal.

Coordonnées :
SLLL2006@ukzn.ac.za

URL :
http://www.interaction.ukzn.ac.za/SLLL2006

Présentation :
Functional variation of language use is prevalent in all modern societies. Speakers' adaptation of their respective mother tongues to different contexts of use is astoundingly wide-ranging: it encompasses formal and informal, public and private, written and spoken, professional and trade languages. In Southern Africa, the issue of language variation is pertinent due to the multilingual and multicultural nature of society. The majority of speakers are exposed to more than one language almost on a daily basis. Consequently, language variation does not only involve one language and its various sociolects, ethnolects and the individual speakers' idiolects – a situation that we might find in countries with one national language – but rather extends across languages and across cultures. While only a subgroup of speakers are in perfect command of more than two dialects or languages, language variation in a multilingual society has a wide array of consequences for the individual speaker, for the languages involved and for the language community as a whole.

Juillet 2006

Titre :
Colloque international : *Approches phonologiques et prosodiques de la variation sociolinguistique : le cas du français.*

Dates et lieu :
6-8 juillet 2006.
Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.

Organisateurs :
Centre de recherche VALIBEL.

Coordonnées :
pfc2006@rom.ucl.ac.be

URL :
http://www.projet-pfc.net/

Présentation :
Dans la lignée des travaux du Centre de recherche VALIBEL qui accueille le colloque, nous proposons d'orienter la réflexion des participants autour de trois thématiques liées à l'étude sociolinguistique de la variation de la prononciation du français.

Juillet 2006

Titre :
Sociolinguistics Symposium.

Dates et lieu :
6-8 July
University of Limerick, Ireland.

Organisateurs :
University of Limerick, Ireland.

Coordonnées :
ss16@ul.ie

URL :
http://www.ul.ie/ss16

Présentation :
Europe's premier international conference on language in society, will be hosted by the University of Limerick, Ireland, in July 2006. The Sociolinguistics Symposia were begun in the 1970s by a group of sociolinguists who saw the need for a forum to discuss research findings and to debate theoretical and methodological issues concerning language in society. The symposium has since grown into a large, international conference, typically attracting 400-500 participants. The organising committee looks forward to welcoming delegates to SS16 at the University of Limerick, which is located on 300 acres of scenic parkland spanning the two banks of the River Shannon in western Ireland.

Juillet 2006

Titre :
Colloque international et école d'été. *Documents numériques et interprétation - Corpus en Lettres et Sciences sociales.*

Dates et lieu :
10-14 juillet 2006.
Albi, France.

Organisateurs :
Colloques d'Albi Langages et signification (CALS).

Coordonnées :
LPE2@ext.jussieu.fr

URL :
http://www.revue-texto.net/Redaction/Normes/Consignes.html

Présentation :
La constitution et l'analyse de corpus est en train de modifier les pratiques voire les théories en lettres et sciences sociales. Comme ces disciplines ont maintenant de plus en plus affaire à des documents numériques, cela engage pour elles un nouveau rapport à l'empirique. En outre, la numérisation des textes scientifiques eux-mêmes permet un retour réflexif sur leur élaboration et leurs parcours. Les nouveaux modes d'accès aux documents engagent-ils de nouvelles formes d'élaboration des connaissances ?

Juillet 2006

Titre :
Second International *Chinese Learner Conference.*

Dates et lieu :
15th & 16th July 2006.
University of Portsmouth, United Kingdom.

Organisateurs :
University of Portsmouth, School of Languages and Area Studies.

Coordonnées :
Tricia.Coverdale-Jones@port.ac.uk

URL :
http://www.port.ac.uk/departments/academic/slas/chineselearners/conference/

Présentation :
Following the successful University of Portsmouth conference in July 2004, a second conference on the needs of the Chinese and East Asian Learner will be held in July 2006. The conference theme will be « Responding to the needs of the Chinese learner internationalising the university », focusing especially on (1) Institutional perspectives, including, (2) Pedagogical perspectives (3) Students' perspectives.

Juillet 2006

Titre :
Language Culture and Mind Conference (LCM2) : *Integrating Perspectives and Methodologies in the Study of Language.*

Dates et lieu :
17-20 July 2006.
Paris, France.

Organisateurs :
LCM2.

Coordonnées :
submission@lcm2006.net

URL :
http://www.lcm2006.net

Présentation :
The goals of LCM conferences are to contrbute to situating the study of language in a contemporary interdisciplinary dialogue, and to promote a better integration of cognitive and cultural perspectives in empirical and theoretical studies of language.

Juillet 2006

Titre :
7th International Conference on Organizational Discourse : *Identity, Ideology and Idiosyncrasy.*

Dates et lieu :
26th-28th July, 2006.
Amsterdam, The Netherlands.

Organisateurs :
Department of Culture, Organisation and Management at the Vrije Universiteit (Free University), Amsterdam.

Coordonnées :
http://www.le.ac.uk/ulmc/discourse2006

URL :
http://www.le.ac.uk/ulmc/discourse2006

Présentation :
The aim of the 7th Conference is to develop further insights into the field of organizational discourse. Papers are invited on talk and text which address issues of social representation, social construction and social interaction in relation to any aspect of organization or organizing.

Juillet 2006

Titre :
ESSLLI 2006 : *18th European Summer School in Logic, Language and Information*.

Dates et lieu :
31 July-11 August, 2006.
Malaga, Spain.

Organisateurs :
ESSLLI 2006.

Coordonnées :
carlos.areces@loria.fr

URL :
http://esslli2006.lcc.uma.es

Présentation :
The main focus of ESSLLI is on the interface between linguistics, logic and computation. ESSLLI offers foundational, introductory and advanced courses, as well as workshops, covering a wide variety of topics within the three areas of interest: Language and Computation, Language and Logic, and Logic and Computation.

Août 2006

Titre :
International Conference on Japanese Language Education (ICJLE) : *Japanese Education: Entering a New Age.*

Dates et lieu :
August 5-6, 2006.
Columbia University, New York City, USA.

Organisateurs :
Columbia University, New York City, USA.

Coordonnées :
endo@msu.edu

URL :
http://www.japaneseteaching.org/icjle

Présentation :
The main theme of the conference will be « Japanese Language Education: Entering a New Age ». The conference aims to provide a forum for Japanese language educators from around the world to share and discuss new challenges they are facing as well as to propose solutions. The conference will highlight issues that will be of interest across levels (college and pre-college) and disciplines (language, literature, and culture). It will provide a forum where researchers and practitioners alike can present their research findings and new pedagogical ideas.

Septembre 2006

Titre :
AFLS conference *Variations, variétés.*

Dates et lieu :
Tuesday 5 to Thursday 7 September 2006.
Clifton Hill House, Bristol, United Kingdom.

Organisateurs :
AFLS.

Coordonnées :
Kate.Beeching@uwe.ac.uk

Présentation :
Proposals are welcomed for papers on synchronic or diachronic variation, whether diatopic, diastratic or diaphasic. A particular focus of the conference will be on the impact of social factors on language change.

Septembre 2006

Titre :
Recherches en acquisition et en didactique des langues étrangères et secondes.

Dates et lieu :
6-8 Septembre 2006.
Université de Paris 3, Sorbonne Nouvelle, France.

Organisateurs :
Groupe « Langues en contacts et appropriations » du DILTEC, Paris III, France.

Coordonnées :
colloque@groupelca.org

Présentation :
Des recherches linguistiques d'orientation théorique variée sont conduites à propos du procès d'acquisition des langues étrangères (L.E), de ses déterminations multiples, sociales et cognitives, depuis une trentaine d'années. Plus récemment, des propositions de stades d'acquisition en L2 / LE constitués d'inventaires de moyens grammaticaux relatifs au nom, au verbe et à la phrase, mobilisés à une phase déterminée et pour une langue source donnée, ont été formulées. Les recherches acquisitionnelles se sont intéressées de façon variée aux discours de la classe ainsi qu'à l'action pédagogique durant la dernière période. Or, on ne cesse de s'interroger sur la pertinence des recherches sur l'acquisition des L.E pour l'action éducative et la didactique des langues étrangères.

Septembre 2006

Titre :
BAAL / IRAAL Annual Conference : *From Applied Linguistics to Linguistics Applied : Issues, Practices, Trends.*

Dates et lieu :
7-9 September 2006.
University College, Cork, Ireland.

Organisateurs :
BAAL / IRAAl.

Coordonnées :
mconrick@french.ucc.ie

Présentation :
From Applied Linguistics to Linguistics Applied : Issues, Practices, Trends.

Septembre 2006

Titre :
2006 Colloquium of the *Henry Sweet Society for the History of Linguistic Ideas.*

Dates et lieu :
From Thursday 7 September to Sunday 10 September 2006.
University of Sheffield, United Kingdom.

Organisateurs :
Henry Sweet Society for the History of Linguistic Ideas.

Coordonnées :
f.c.marshall@shef.ac.uk
A.R.Linn@shef.ac.uk

URL :
http://www.shef.ac.uk/uni/academic/A-C/bakh/sociolinguistics.html

Présentation :
The Leslie Seiffert Memorial Lecture will be delivered by Peter Burke, Professor of Cultural History at the University of Cambridge and author of Language and Communities in Early Modern Europe. The conference will overlap with a symposium on Linguistics and Social Theory in the USSR 1917-38.

Septembre 2006

Titre :
Colloque international : *TICE et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles : la problématique des aides à l'apprentissage.*

Dates et lieu :
14-15 Septembre 2006.
Université Blaise Pascal, Clermont 2, France.

Organisateurs :
Laboratoire de Recherche sur le Langage, Maison des Sciences de l'Homme (Maison de la Recherche), Université Blaise Pascal, Clermont 2, Clermont-Ferrand, France.

Coordonnées :
pothier@lrl.univ-bpclermont.fr
foucher@lrl.univ-bpclermont.fr
rodrigues@lrl.univ-bpclermont.fr

URL :
http://lrlweb.univ-bpcler-mont.fr/collloques/tdlem2006/index.htm

Présentation :
Que l'on se situe dans une logique d'enseignement ou dans une logique d'apprentissage, la mise en oeuvre d'aides appropriées aux besoins des apprenants dans leur processus d'apprentissage est une problématique centrale en didactique, et en particulier en didactique des langues, étrangères et maternelles, avec supports informatiques qui est le domaine d'apprentissage choisi dans ce colloque.

Septembre 2006

Titre :
DIACHRO-III *Évolutions en français.*

Dates et lieu :
Les 20, 21 et 22 septembre 2006.
Paris, France.

Organisateurs :
LATTICE (CNRS, ENS, Paris, France) , ICAR (CNRS, ENS-LSH, Lyon, France), ATILF (CNRS, Université de Nancy, France).

Coordonnées :
sophie.prevost@ens.fr

URL :
http://www.lattice.cnrs.fr

Présentation :
Pour cette nouvelle rencontre, nous souhaitons privilégier les communications portant sur les trois thèmes suivants : (1) les constructions verbales, (2) la sociolinguistique, (3) quelles approches théoriques peut-on envisager pour la diachronie ? Toute proposition concernant l'évolution du français sera cependant prise en considération.

Septembre 2006

Titre :
International Conference : *Communicating across age groups : Age, language and society.*

Dates et lieu :
21-23 September 2006.
Warsaw, Poland.

Organisateurs :
Anna Duszak, Urszula Okulska

Coordonnées :
Anna Duszak, Urszula Okulska

URL :
http://www.globe.ils.uw.edu.pl

Présentation :
What is the power of age ? How is age linguistically constructed, maintained and challenged across discourses, institutions, cultures and times ?

Septembre 2006

Titre :
CLESOL 2006 Conference. *Origins and Connections : Linking Theory, Research and Practice.*

Dates et lieu :
29th September to 2nd October 2006.
Napier, New Zeland.

Organisateurs :
CLESOL 2006.

Coordonnées :
clesol@paardekooper.co.nz

URL :
http://www.clesol.org.nz

Présentation :
Origins and Connections : Linking Theory, Research and Practice.

Décembre 2006

Titre :
Colloque International : *Langue française, inter culturalité et technolectes.*

Dates et lieu :
14-15 décembre 2006.
Kénitra Maroc.

Organisateurs :
Département de langue et littérature française. Faculté des lettres et des sciences humaine. Kénitra Maroc.

Coordonnées :
leimess2@voila.fr

Présentation :
La langue française fait face à une diversité linguistique et culturelle grandissante dans la majeure partie des pays francophones. Cette diversité contribue à un enrichissement mutuel des langues en contact et conduit le plus souvent à une interaction porteuse de créations et d'innovations linguistiques marquées du sceau de l'inter culturalité. Ces dernières années, l'inter culturalité semble bénéficier d'un intérêt croissant de la part des didacticiens dans l'apprentissage du FLE /FLS ou de la part des critiques littéraires dans la littérature francophone d'origine maghrébine, africaine, etc., elle est en revanche rarement évoquée lorsqu'il s'agit d'aborder les langages de spécialité ou technolectes. Les effets de l'inter culturalité et des contacts de langues sur ces derniers ont été rarement abordés. Pourtant, la langue française constitue pour une grande partie de pays francophones, la langue de transmission des sciences et techniques et elle est le plus souvent en contact avec les langues et cultures locales.

Juillet 2007

Titre :
7ème Colloque International de *Linguistique Océanienne*.

Dates et lieu :
2-6 juillet 2007
Université de la Nouvelle-Calédonie, Nouméa, Nouvelle-Calédonie.

Organisateurs :
Université de la Nouvelle-Calédonie, Nouméa, Nouvelle-Calédonie.

Coordonnées :
vernaudon@univ-nc.nc

URL :
http://www.univ-nc.nc/

Présentation :
L'équipe organisatrice de ce colloque est composée d'enseignants et chercheurs de la filière « Langues et cultures régionales » de l'Université de la Nouvelle-Calédonie, du Laboratoire des Langues et civilisations à tradition orale – CNRS et de l'Institut National des Langues et Civilisations Orientales.

Comptes rendus d'ouvrages

Un parcours au contact des langues.
Textes de Bernard Py commentés

De *Gajo (L.), Matthey (M.), Moore (D.) & Serra (C.).* 2004.
Paris : Didier, Coll. « L.A.L ».
Compte rendu critique de lecture[1] de l'ouvrage

Par *Jo Arditty*
Université de Paris 8, France

Novembre 2005

Ceux qui, du moins en Europe, travaillent dans les domaines connexes du bilinguisme, de l'acquisition et/ou de la didactique des langues peuvent difficilement ne pas avoir rencontré à un moment ou un autre le nom de Bernard Py, voire lu un ou plusieurs de ses écrits. Ils y auront trouvé un encouragement à ne pas se contenter des discours en vogue, à développer une réflexion critique, autonome (ce qui n'exclut nullement le travail en équipe)[2] et privilégiant la cohérence avec les données. C'est pourquoi l'on ne peut que se féliciter de l'idée qu'ont eue les éditeurs d'organiser le livre hommage qui devait marquer la date de son départ officiel en retraite (heureusement pas de l'arrêt de ses activités de recherche et d'écriture) autour de la re-publication de onze de ses propres articles, parus entre 1975 et 2000, regroupés ici par thèmes avec les brefs commentaires de 22 autres chercheurs (4 ou 5 par section)[3]. Ceci permet de suivre l'évolution de la pensée d'un chercheur, qui souvent revient sur un problème et, sans reniement, en découvre d'autres aspects et l'approfondit. Cela permet dans le même temps de suivre à travers lui celle d'un courant de la recherche qui repense la linguistique, la confronte aux problèmes de l'acquisition et des pratiques langagières, marquées par l'hétérogénéité, la variabilité, le dialogisme et la confronte aussi à ce qu'ont à en dire d'autres disciplines. L'ouvrage peut donc être lu et relu avec profit par de jeunes chercheurs qui veulent découvrir ce domaine de recherche, mais aussi par des chercheurs plus expérimentés, qui y trouveront des sources d'inspiration parfois insoupçonnées, des pistes de recherche encore à exploiter et des objets de débat non totalement clos. C'est dire que les quelques réserves que j'aurais à formuler sur la structure de l'ouvrage ainsi que sur certains aspects des thèmes, des thèses ou des formulations de Bernard Py ne sauraient remettre en cause l'intérêt, pour ne pas dire plus, que j'ai trouvé à cette lecture. Et plutôt que d'ajouter, article par article, mon commentaire à ceux des chercheurs invités à le faire dans l'ouvrage, je vais m'efforcer, autour de quelques thèmes récurrents et/ou saillants, de donner mon interprétation de l'évolution de l'auteur. Mais je dirai auparavant quelques mots sur la structure choisie par les éditeurs :

- Les cinq parties comportent chacune deux articles (sauf la première qui en a trois) accompagnés de quatre ou cinq brefs commentaires[4], dont certains parlent non seulement des textes mais parfois aussi de l'homme que les auteurs ont eu le bonheur de rencontrer. L'ordre chronologique de parution s'impose à l'intérieur des sections, non pour l'ensemble de l'ouvrage, même si seul un article de la troisième partie est aussi récent que le premier de la dernière.
- La première partie (« Interlangue et norme ») s'impose avec une sorte d'évidence : on y voit comment l'acquisition des langues étrangères devient un domaine de recherche autonome, se débarrasse successivement des versions simplistes de l'analyse contrastive structuralo-behavioriste et de l'analyse d'erreurs, qui jugent toutes deux les productions de l'« apprenant » en termes de conformité avec le système (idéalisé)

[1] *Note de l'éditeur*. Ce texte est publié simultanément dans le *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée VALS/ASLA* (Centre de Linguistique Appliquée, Université de Neuchâtel, Suisse). Nous remercions à cette occasion tout particulièrement Mme Thérèse Jeanneret et M. Jo Arditty. Saint-Chamas : M.L.M.S. ed., Novembre 2005.

[2] Nombre des productions de Bernard Py (trois dans cet ouvrage) ont été écrites avec d'autres, généralement des chercheurs qu'il a formés, et l'ordre alphabétique quasi-systématique, supposé anti-hiérarchique, le fait presque toujours apparaître en queue de liste.

[3] Outre le choix des articles et des commentateurs, les éditeurs ont également réalisé une courte préface où ils justifient leur initiative et l'organisation de l'ouvrage.

[4] Pour des raisons de place, je ne citerai que très exceptionnellement ces contributions.

de la « langue cible » et d'« interférences » (même minimisées) de la « langue maternelle », pour s'intéresser à ce qui donne à ces productions à la fois leur cohérence interne relative et leur caractère évolutif. Dans ses deux premiers articles (le tout premier étant consacré à une revue quasi-exhaustive de la littérature), Py apparaît surtout comme un peu en avance sur la plupart des autres chercheurs et un peu plus audacieux dans la remise en question qu'il opère déjà des principes mêmes de la linguistique dominante. Dans le troisième, il marque encore plus sa différence en proposant une modélisation qui permettrait de définir des « profils d'apprenants » selon la priorité relative donnée à chacun des pôles « système », « norme » et « tâche ». Les cinq commentateurs proposent tous une lecture à la fois fidèle et personnelle de cet ensemble, montrant ainsi, au-delà des points que je viens d'indiquer, la richesse et la subtilité des analyses de Bernard Py.

- Ce caractère d'évidence tient également au fait que cet ensemble est moins marqué que le reste par l'influence des courants interactionnistes, en particulier l'Analyse conversationnelle. Le contraste est moins net entre les trois parties suivantes. La 4ème (« Contact de langues : entre exolinguisme et bilinguisme ») est particulièrement difficile à justifier autrement qu'en termes de lissage du nombre de commentaires par section : comme le montrent les titres, le premier article de cette section (« Inter-langue et conversation exolingue ») pourrait parfaitement s'intégrer à la 2ème partie (« Interaction et acquisition ») et le second (« Quelques remarques sur les notions d'exolinguisme et de bilinguisme ») à la 3ème (« Bilinguisme et apprentissages langa-giers »). Ainsi enrichies et nuancées (cf. *infra*), les deux sections auraient sans doute bénéficié de commentaires plus précis : par exemple, le débat qui oppose A. Näf et G. Lüdi (qui reprochent à Py, le premier une acception trop minimaliste du terme « bilingue », le second au contraire une tendance à maximaliser la maîtrise linguistique correspondant à ce terme) aurait peut-être eu lieu sur d'autres bases. Les commentaires de la 4ème partie, y compris les plus éclairants, soit se centrent sur un seul des deux articles de la section, soit tentent de définir l'ensemble de la problématique de B. Py, du moins quant aux points abordés jusque là.
- La 5ème et dernière partie (« Représentations sociales et apprentissages ») introduit des thèmes et une méthodologie à première vue très éloignés de ce qui précède : l'article écrit avec C. [Oesch] Serra, « Le crépuscule des lieux communs, ou les stéréotypes entre consensus, certitude et doute », est pour moi un vrai bijou d'analyse de l'argumentation dans le discours. Malheureusement le dernier article, « Le discours comme médiation : exemple de l'apprentissage et des représentations sociales », paraît à côté mal construit et a du mal à convaincre d'une unité de démarche entre l'analyse des représentations sociales, très peu développée, et celle de l'apprentissage, où Py est plus prolixe mais n'apporte guère de nouveau par rapport au contenu des sections précédentes. Cette impression n'est sans doute pas seulement la mienne : contrairement au premier, ce second article est à peine mentionné dans les commentaires, qui se transforment chez Marion Perrefort et chez Elisabeth Gülich en analyses de leurs propres corpus, selon des méthodes similaires à celles de Serra & Py. S'il avait fallu donner à l'article commun de ces derniers un pendant plus méthodologique, d'autres choix étaient sans doute possibles, comme la très belle présentation du numéro 32 de *TRANEL*.[1]
- Enfin, dans un ouvrage consacré à un « parcours », il aurait été pour le moins utile de faire bénéficier le lecteur d'un index qui lui permette de suivre en contexte l'évolution d'au moins quelques termes clés.

Comment passe-t-on des tentatives de description des productions des « apprenants » à une conception nouvelle de la linguistique ? Le premier pas, à la suite de Corder, Selinker, Nemser, est d'analyser ces productions comme reflétant une « compétence intermédiaire », à laquelle on donnera, avec la majorité des autres chercheurs, le nom d'*Interlangue* (IL), fruit des hypothèses des apprenants sur le fonctionnement de la langue cible, dont ils découvrent parfois les règles sans toujours percevoir les contraintes qui limitent leur champ d'application.

[1] Le numéro a pour titre « Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme » et l'article « Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques ».

Ces hypothèses peuvent être influencées par la représentation qu'ils se font du langage à travers l'expérience de la langue maternelle, et cette influence peut se manifester à différents niveaux, parfois loin de la surface. Mais les tentatives de décrire l'IL selon le modèle des grammaires dominantes, en l'occurrence transformationnelles, se heurtent à plusieurs obstacles : elles ne permettent de rendre compte ni de l'interaction entre le purement grammatical et les stratégies d'apprentissage ou entre les pratiques effectives des apprenants et les représentations qu'ils s'en font, ni du caractère fluctuant et éminemment perméable de l'IL, où les « erreurs », même distinguées des lapsus, sont loin d'être systématiques et où coexistent non seulement des variantes mais aussi des modes de fonctionnement obéissant à des cohérences différentes… Les IL ne correspondent pas à l'idéalisation des langues comme « systèmes où tout se tient », mais plutôt à des ensembles de « microsystèmes »[1] dont les contradictions mêmes permettent de rendre compte du caractère dynamique et évolutif de l'ensemble ; elles obligent à reconsidérer les idéalisations saussuriennes (langue/parole, diachronie/synchronie) et leurs équivalents chomskyens : l'objet de la recherche en acquisition ne saurait être la compétence d'un quelconque locuteur idéal mais la description fine de l'interparole[2]. En même temps et plus globalement les caractéristiques des systèmes linguistiques émergents des apprenants apparaissent comme des caractéristiques générales du langage.

« L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche » (1993, ici pp. 41-54) et « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue » (avec J.-F. de Pietro et M. Matthey, 1989, ici pp. 79-94) sont certainement les articles les plus célèbres de B. Py. Pas plus que pour l'« interlangue » de Selinker, la « communication exolingue » de Porquier ou la « bifocalisation » de Bange, cela n'a garanti les propositions qu'ils contiennent, en particulier les « séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA) », de simplifications outrancières[3] de la part de certains de ceux qui les citaient et les utilisaient tantôt comme symboles de leur propre appartenance au corps des chercheurs en acquisition, tantôt comme cibles de critiques reposant en fait sur un malentendu. Relire ces textes permet d'apprécier les efforts faits par leurs auteurs pour que les notions proposées soient comprises en relation avec les aspects socio-individuels de l'apprenant et les spécificités de la situation d'interaction. Il suffit par exemple de prêter à l'auteur un minimum de cohérence dans sa distinction entre « système » et « norme ». On comprend alors que « système » ne désigne plus une abstraction idéalisante mais le but que peut se donner celui qui se définit alors comme apprenant d'élargir et de rendre cohérent son répertoire linguistique en communiquant et en vue de communiquer dans la langue de l'autre, et que « norme » renvoie aux pressions exercées, selon le cas, par « l'idéalisation pédagogique » ou par les censures implicites ou explicites contenues dans le comportement du natif. De même si les SPA ne sont, comme l'indique leur nom, que *potentiellement* acquisitionnelles, ce n'est pas seulement dû à la prudence des auteurs en l'absence des données suffisamment exhaustives, portant sur de longues périodes, qui apporteraient la preuve de l'acquisition *effective.* C'est surtout que le but qu'on se donne est de repérer dans l'interaction les traces de l'activité d'apprentissage.

La double tentative de modélisation contenue dans ces deux textes reste cependant insatisfaisante. Ainsi, parler de « norme » au singulier, sans distinguer au moins entre (la représentation que les protagonistes se font de) la norme officielle et ce qu'ils considèrent admissible dans la situation d'interaction ; de « tâche », avec toutes les connotations attachées à ce terme ; de « contrat didactique » sans en préciser les limites temporelles ; de

[1] Concept emprunté à Y. Gentilhomme (cf. 1979 : « Microsystèmes linguistiques et langagiers ». in : *Travaux du centre de recherches sémiologiques,* 34, pp. 1-31, Université de Neuchâtel).

[2] Le terme « interlangue » est employé bien au-delà de la première période, et sans changement notable de valeur : « Par *interlangue* nous désignons une phase dans le développement de la compétence linguistique d'un apprenant. Nous postulons qu'elle possède quelques unes des propriétés essentielles à tout système linguistique : systématicité, variabilité, autonomie. Ces propriétés n'existent toutefois que de manière atténuée. La systématicité est éclatée en microsystèmes, la variabilité ressemble beaucoup à de l'instabilité, l'autonomie est soumise à des pressions efficaces de la part des normes natives … » (p. 82 de Py (B.). 1990. « Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction ». in : *Le Français dans le monde – recherches et applications,* pp. 81-88, article non repris dans « Un parcours… »).

[3] La manière dont Py lui-même parle de « double focalisation » ne prend en compte ni les quelques précautions de Bange, ni les propositions concurrentes, par exemple Vasseur, M.-T. (avec Arditty, J.) 1996. « Les activités réflexives en situation de communication exolingue … ». in : *AILE*, 8.

SPA en exigeant qu'elles répondent à un schéma ternaire dont le premier élément serait un problème de formulation, le deuxième une initiative du natif comportant un « putsch énonciatif »[1] et le troisième une « prise » par l'alloglotte de l'élément proposé, dont on peut supposer qu'elle doit être immédiate… tout cela ne va pas sans problème. On a beau préciser que, dans le cadre d'une définition partagée de la situation, se combinent ainsi des mouvements d'auto-structuration de la part de l'apprenant et d'hétéro-structuration de la part du natif, exigeant de part et d'autre un ajustement des interprétations, on est trop dans le général, l'atemporel, et dans la rigidité d'un schéma pour rendre compte de la variété des données. Et mentionner des structures étudiées par d'autres chercheurs, comme les séquences analytiques et les sollicitations, c'est reconnaître que le caractère exclusif revendiqué dans le titre l'a été à tort[2].

Dans les textes suivants, Py s'efforce d'affiner la description et de la rendre plus fluide : il détaille différentes stratégies (mention, réparation, ponctuation, paraphrase), qui permettent d'aboutir à une « communication réussie »[3], même lorsque l'un des partenaires dispose de moyens réduits ; il insiste davantage sur le caractère négocié, en situation, de la frontière acceptable entre la langue de l'apprenant et la « langue de référence » (terme désormais préféré à « langue cible ») et sur le caractère fluctuant de cette frontière selon les moments de l'interaction ; il montre par là même que la catégorisation de l'alloglotte comme apprenant (acceptant de passer un contrat didactique avec l'expert) ne correspond qu'à des moments particuliers de l'interaction[4], alors qu'à d'autres moments les échanges sont plutôt à considérer comme des pratiques bilingues. Ce n'est qu'à ce moment-là qu'il résout en même temps l'ambiguïté qui s'attache dans plusieurs de ses textes aux termes « bilingue » et « exolingue ». Tout serait sans doute relativement clair si l'ensemble des textes étaient cohérents avec :

> Par interaction exolingue nous désignons un échange verbal entre deux ou plusieurs locuteurs possédant des compétences inégales, *et reconnues par eux comme telles*, dans la langue de cet échange. Une telle interaction peut en outre avoir une dimension bilingue si l'échange se déroule dans deux ou plusieurs langues, *cette pluralité étant admise comme linguistiquement légitime par les interlocuteurs eux-mêmes*. (soulignements de Py, p. 189, « Quelques remarques… » 1995).

Mais dans des textes précédents, à côté de la valeur fidèle, comme ici, à la définition initiale de Porquier, « exolingue » peut aussi bien désigner « une interaction en face à face entre un alloglotte et un locuteur natif »[5] sans que cela soit explicité autrement que par la désignation des partenaires par les abréviations LN/LNN (l'opposition natif/non natif fait qu'« exolingue » ne s'applique donc plus, entre autres, à ce qui se passe dans les classes de langue). Par ailleurs, on trouve chez Py l'affirmation que « l'acquisition est un cas particulier de bilinguisme » (p. 138, « Bilinguisme, exolinguisme… », 1991), qu'il atténue ensuite en reconnaissant une différence entre le « bilingue accompli » ou « stabilisé » et le « bilingue en devenir » (p. 140, « Pour une perspective bilingue… », 1997). Une première manière de résoudre la contradiction serait, d'une part, de considérer l'expression « cas particulier » à la lumière du texte de 95 : Py utilise « bilingue » là où d'autres préfèreraient « plurilingue » ; d'autre part de voir dans la distinction entre types de bilingues la prise en compte des différences de vécu social correspondant d'un côté aux débuts de l'acquisition, de l'autre aux pratiques éventuellement fossilisées de ceux qui sont amenés à utiliser, en passant de l'une à l'autre, deux ou plusieurs langues dans leurs activités quotidiennes.

La citation du texte de 1995 va en fait beaucoup plus loin, distinguant typographiquement « les circonstances objectives de la situation » (compétences inégales, deux ou plusieurs langues — point de vue « étique ») de l'interprétation qu'en font les interlocuteurs (point de vue « émique »). Mais comment atteindre ce point de vue, cette interprétation, lorsqu'on est

---

[1] Cela veut dire que le natif parle à la première personne à la place de l'alloglotte.

[2] Six ans plus tard « Au sens le plus large, on qualifiera de *potentiellement acquisitionnelle* toute séquence qui comporte une densité notable de traces renvoyant à des opérations de construction de l'interlangue, telles que balisage d'une lacune […], sollicitation d'aide, mise à disposition d'un input linguistique, décontextualisation et recontextualisation d'un segment faisant problème, auto- ou hétéroréparation, etc. » (« Quelques remarques… », ici p. 197).

[3] Non pas la transmission d'un message préétabli mais la « modification des savoirs partagés (pour autant qu'ils existent) et de la relation intersubjective, qui peut différer de celle visée initialement ».

[4] L'opposition présente ici entre « alloglotte » et « apprenant » est affinée dans Mondada (L.) & Py (B.). 1994. « Vers une définition interactionnelle de la catégorie d'apprenant ». in : Pochard (J.-Ch), (ed.). *Profils d'apprenants.* Saint-Étienne : Université de Saint-Étienne, pp. 381-395.

[5] Cf. Py (B.). 1990, p. 82. Passage dans lequel l'ambiguïté est explicitement assumée.

extérieur à l'interaction ? En utilisant les armes du linguiste : en analysant la dynamique du discours, c'est-à-dire en examinant les initiatives de chacun, la manière dont l'autre les prend en compte, les reprend, les reformule ou semble les ignorer et enchaîne sur ses propres paroles, etc., et en décelant à travers ces traces la façon dont chacun se positionne, positionne l'autre et propose ainsi une définition de la situation et de la place qu'ils y occupent. C'est alors qu'apparaissent, entre autres, des moments d'exolinguisme, des moments de bilinguisme, même s'il est parfois difficile (et erroné) de vouloir trancher entre attitudes collaboratives, privilégiant l'intercompréhension, et didacticité, visant la formulation la plus appropriée.

L'acquisition d'une langue étrangère peut également être vue comme un bilinguisme naissant parce qu'elle oblige à la confrontation avec l'altérité (pp. 95-106) à l'intérieur du même, — le langage — et du coup à la distanciation vis-à-vis de ce qui nous définissait — notre langue maternelle. Or cette opération est toujours difficile : « lorsqu'un apprenant [un migrant] communique, l'ombre de la langue première est toujours présente » (p. 99) et il est pris entre deux tendances — marquer la différence (« comme on dit en allemand ») ou opérer la « fusion » (transfert et restructurations, aussi bien d'ailleurs dans la langue d'origine que dans la langue cible) — le comportement de chaque apprenant pouvant, selon les moments et les situations, être davantage marqué par l'une ou l'autre tendance. Les marques transcodiques « peuvent accéder à des degrés variables de légitimité (elles peuvent être inacceptables, possibles ou même souhaitables) et remplir des fonctions diverses (cognitives, métalinguistiques, métacommunicatives). » (p. 131). L1, L2, etc. sont des composantes du répertoire linguistique de chacun d'entre nous (l'unilingue est, sinon une fiction idéologique du monde occidental, en tout cas une espèce en voie de disparition) et les situations (voire les moments d'interactions, cf. ci-dessus), peuvent être analysées à la fois comme [± exolingues], [± bilingues], mais aussi plus ou moins tendues vers un objectif d'acquisition.

Cette reconsidération et réhabilitation de la place et du rôle de la langue maternelle coïncide avec une évolution de la place accordée aux langues étrangères dans le système d'enseignement (classes d'immersion à côté des classes de langue) et des pratiques enseignantes, qui ne sont plus aussi rigidement contraintes par l'idéal d'un unilinguisme en L2 (cf. les séquences contenant l'équivalent de « tu le dis comme tu le sais » analysées dans « Bilinguisme, exolinguisme… » pp. 127-138 et les avancées qu'elles permettent aussi bien sur le plan de l'intercompréhension que de la continuation du discours et donc, indirectement, de l'appropriation de la L2)[1].

Il n'empêche que parler d'acquisition, dans la classe ou à travers les contacts avec les natifs, suppose un travail cognitif dont certains (ici D. Véronique, p. 208) peuvent estimer qu'il ne fait pas l'objet d'une élaboration théorique suffisante, que l'on prend trop exclusivement en compte « des fonctionnements interactifs explicites et un travail métalinguistique patent » et que l'on néglige « d'autres formes incidentes d'appropriation ». On trouve bien ici ou là quelques considérations sur ce qui pourrait faciliter la mémorisation de tel ou tel type de forme, mais Py, s'il reconnaît l'importance des phénomènes psychologiques et sociaux, ne cesse de revendiquer la place et les méthodes spécifiques du linguiste, qui ne peut travailler, lorsqu'elles sont présentes, que sur des « traces ».

> Encore faut-il s'entendre sur la notion de trace. Cette notion comporte généralement l'idée qu'il existe des processus échappant à l'observation directe, et dont les manifestations observables […] ne font que révéler l'existence. Autrement dit, on suppose que les processus existent indépendamment de leurs traces. Il nous paraît […] que les traces sont plus que des reflets. Elles sont des segments de discours et, dans cette mesure, elles s'insèrent dans le circuit de la communication et sont traitées comme telles. C'est dire qu'elles font l'objet d'interprétations de la part du destinataire, interprétations qui sont à leur tour évaluées par le locuteur, etc. La trace agit donc comme un miroir et comme un test, qui va déterminer pour l'apprenant le sens du processus qui lui est sous-jacent et décider de son éventuelle reproduction dans un nouveau contexte. (p. 196, « Quelques remarques… », 1995).

Pour que la réponse à l'objection soit totale, et même si l'on quitte alors le strict domaine de l'analyse du discours, il me semble que l'on pourrait ajouter que, si l'on interprète la dernière phrase à la lumière d'auteurs connus à la fois de Py et de Véronique, tels que Vygotski, Bakhtine, Bruner ou Wertsch, elle signifie qu'en fait l'interaction ne cesse pas avec le face-à-face mais continue dans le discours intérieur, et constitue, même lorsque l'individu est seul, le moteur de son activité cognitive. Mais B. Py ne va jamais aussi loin.

[1] Cf. aussi les commentaires-témoignages de Castellotti (V.) et surtout de Cavalli (M.).

C'est en analysant les échanges verbaux qu'il caractérise les moments d'interaction comme « exolingues », « bilingues », etc., c'est-à-dire à partir des « traces » des représentations, locales et changeantes, que les protagonistes se font d'eux-mêmes, de leur(s) partenaire(s), de la situation, de ses enjeux… Et s'il choisit de s'intéresser aussi aux « représentations sociales », c'est en tant qu'elles comportent des « schèmes […] de nature discursive ». Ces « passe-partout verbaux », sortes de prêts-à-penser, permettent de donner sens aux situations, même en cas d'urgence ; mais ce qui intéresse le linguiste, c'est moins leurs aspects psychosociaux, qu'il laisse à d'autres le soin d'élucider, que le fait qu'il peut en analyser à la fois la forme canonique et les modalisations dont les sujets les entourent, les accommodent, pour les rendre compatibles avec leurs expériences, ainsi que les différentes manières qu'ils ont de les impliciter, notamment par la présupposition.

Même si le thème de l'étude est la représentation que les migrants, sur place ou de retour au pays, se font de la société d'accueil et leur société d'origine, on peut se demander quel est son lien aussi bien avec le bilinguisme qu'avec l'acquisition des langues. Je vois là tout d'abord un retour sur ce qui est déjà présent dans les articles de 92-93 (« Acquisition d'une langue étrangère et altérité », « L'apprenant et son territoire… ») : le discours des apprenants sur leurs difficultés d'apprentissage et les représentations de la langue étrangère qui y transparaissent. Il y a déjà là des représentations sociales, qui viennent donner sens au vécu de ces sujets, les éloignant ainsi du « pur sujet épistémique, autonome par rapport à ses circonstances sociales et personnelles » (p. 140). La piste était présente. Elle n'avait pas été exploitée à l'époque, d'autres avancées paraissant plus urgentes, mais elle n'avait pas été oubliée. L'autre lien me semble avoir déjà été explicité : il s'agit d'affirmer, aussi bien dans l'analyse des interactions dialogales enseignant/enseigné, expert/non expert, migrant/autochtone que dans celles, plus souvent monologales, de l'entretien d'enquête, la pertinence de la démarche du linguiste pour rendre compte des fluctuations, des approximations successives, des négociations (avec soi-même et avec l'autre, entre les idées reçues et l'expérience vécue), etc., qui interviennent dans la construction du discours. En d'autres termes il s'agit de ne s'interdire de montrer aucun des aspects de la langue, à la fois « objet d'apprentissage […] répertoire expressif et communicatif […] projection formelle du contact interculturel […] emblème d'identité [et…] instrument de (re)construction de la réalité » (p. 220, « Le crépuscule des lieux communs… », 1997).

Pour exécuter ce programme ambitieux, Bernard Py s'efforce de mettre en place une linguistique de type interactionnel, qui tienne compte des sujets et de leur vécu, qui rende compte non de langues idéalisées mais de répertoires qui s'enrichissent et se réorganisent. Comme le souligne L. Nussbaum (p. 216), l'un des problèmes qu'il rencontre est celui des données. Ses textes comportent essentiellement des extraits courts (difficulté de suivre la dynamique du discours) ; les données utilisées, illustrant la collaboration et non les conflits, sont rarement longitudinales et ne sont de toute manière pas exploitées pour montrer l'évolution des interlangues. Par ailleurs, les caractérisations des situations d'interaction, les stratégies énumérées, etc. se lisent le plus souvent comme spécifiques des apprenants, des migrants, quand ce n'est pas des couples LN/LNN, sans que des comparaisons soient tentées sur des échanges LN/LN, où l'on retrouverait souvent les mêmes formes, parfois avec les mêmes valeurs. Je vois là une incomplétude, voire une contradiction non résolue, qui justifie l'essentiel de mes réserves par rapport à une œuvre novatrice, heureusement non terminée.

Pragmaticalisation et marqueurs discursifs
Analyse sémantique et traitement lexicographique
De *Dostie (G.).* 2004.
Bruxelles : De Boeck, Duculot, Coll. « Champs linguistiques ».
Compte rendu critique de lecture de l'ouvrage
Par *Avanzi Mathieu,*
Université de Neuchâtel, Suisse

Novembre 2005

Depuis le début des années 80, de nombreux travaux portant sur les « *petits mots du discours* » ont été produits. Dans ce contexte, à la question de savoir s'il existe encore « *un espace susceptible d'être occupé par une nouvelle étude* », l'auteur répond positivement, arguant que les propriétés et le traitement fonctionnel des marqueurs discursifs gagneraient à être affinés : (1) à la lumière des études portant sur la grammaticalisation (partie I), (2) d'un point de vue sémantico-pragmatique (partie II), (3) d'un point de vue lexicographique (partie III).

Le terme *pragmaticalisation* a été introduit dans le champ de la linguistique moderne par un article de Ermann & Kotsinas (1993). À l'instar de la lexicalisation et de la grammaticalisation au sens strict, la pragmaticalisation désigne le changement de statut qui affecte certains items lexicaux ou grammaticaux qui, pour des raisons diverses, finissent par être dérivés de leur fonction initiale et migrent en diachronie vers le rang « d'unités pragmatiques ». À titre d'exemple, citons en français le cas de « ben » (Auchlin, 1981) ou de « tu vois » (Morel & Danon-Boileau, 1998) ; en anglais « *you know* » (Macaulay, 2002) ou encore « *well* » (Schouroup, 2001).

L'auteur s'intéresse ici plus particulièrement à des marqueurs discursifs qui résultent de la pragmaticalisation de verbes à l'impératif. Les cas étudiés sont au nombre de neuf : « *coudon* » et « *regarde* » dont il nous est dit qu'ils ont des usages particuliers en français québécois, « *dis donc* », « *écoute* », « *voyons* », « *tiens* », « *mettons* », « *admettons* » et « *disons* » en usage aussi bien en français hexagonal qu'en français québécois.

Parmi les différentes approches en usage pour rendre compte de la polysémie (1) homonymique (approche maximaliste), (2) monosémique (approche minimaliste) ou (3) polysémique (approche mitigée entre le maximaliste et le minimaliste), G. Dostie choisit la troisième afin de circonscrire, avec la généralité descriptive nécessaire, les fonctionnements pragmatiques et sémantiques des marqueurs discursifs.

Ceux-ci sont systématiquement comparés les uns aux autres. Par exemple, les différents emplois de « coudon », issu de la coalescence en diachronie du verbe à l'impératif « écoute » et de l'adverbe « donc », sont comparés aux différents emplois de « dis donc » ou de « écoute ». Les résultats de cette comparaison permettent de mettre en évidence les contraintes d'emploi de ces marqueurs, leur degré de pragmaticalisation et, sous une apparente hétérogénéité sémantique et formelle, des caractéristiques pragmatiques fonctionnelles relativement homogènes.

Dans la troisième partie de l'ouvrage, l'auteur tente d'englober sous une forme standardisée les différentes catégories d'usage qu'un même MD peut recouvrir. Cette dernière section commence par une discussion, qui s'inscrit dans un cadre plus global, à savoir : qu'est-ce une unité lexicale, au sens large ? Comment traiter les verbes en cours de transfonctionnalisation ? (1) Les laisser de côté (en tant que formes conjuguées d'un verbe, elles doivent être insérées dans l'entrée de l'unité source) ou (2) les traiter à part, de façon autonome ? Selon Dostie, les MD seraient des « « entités » distinctes des unités sources » (p. 183). L'auteur a choisi la deuxième alternative.

La méthodologie adoptée est inspirée du *Dictionnaire explicatif et combinatoire* (Mel'čuk & al., 1995). Chaque article de dictionnaire se divise en deux parties. (1) Une première partie traite du *vocable*, *i.e.* des données caractéristiques de l'ensemble des sens d'un marqueur. (2) La seconde partie traite de la *lexie*, *i.e.* des informations propres à chacun des différents sens d'un même MD. Dans les cinquante dernières pages, la méthode est illustrée. Y sont en effet regroupés les articles dictionnairiques se rapportant aux neuf MD étudiés par Dostie au long de son étude.

La première partie, « aspects théoriques » est un peu « déstructurée ». En une soixantaine de pages seulement, l'auteur dresse un état de la question sur la notion de grammaticalisation, résume ce que les études sur la grammaticalisation nous apprennent sur la pragmaticalisation, tente une typologie sommaire des MD et règle le problème de la polysémie. Le lecteur a parfois du mal à suivre.

En introduction, l'auteur passe assez rapidement sur la présentation de son corpus (à peine quelques lignes, pp. 17-18). Si les énoncés de français québécois se répartissent équitablement entre oral et écrit, ceux de français hexagonal sont exclusivement écrits (tirés de corpus de textes littéraires). D'où la conclusion un peu hâtive selon laquelle « regarde » en emploi de MD n'existerait pas en français hexagonal… Ce qui est évidemment démenti dans les faits.

D'autre part, les caractéristiques intonatives des MD ont une place assez restreinte dans cette étude, voire pas de place du tout. Toujours sans doute à cause de l'absence de données orales, l'auteur est amené à faire des remarques assez générales sur la prosodie des MD, si bien qu'on se demande parfois si celles-ci sont utiles. L'intonation de certaines unités est dite « *souvent un peu montante* » ou « *plutôt descendante* », « *variable selon les actes de langage exprimés* ». D'autres ont pourtant montré, en s'appuyant sur des critères d'analyse plus formels, que l'intonation jouait un rôle majeur dans le processus de trans-fonctionnalisation d'un élément lexical ou grammatical vers le statut d'unité pragmatique et inversement (Wichman, 2005).

En conclusion, ce travail marque un tournant dans les études lexicographiques (« *la volonté d'inclure de manière explicite des informations de type pragma-sémantique dans un dictionnaire est relativement nouvelle* »), il réinterroge la façon de traiter le « sens » en linguistique. Contrairement à bon nombre de ses contemporains (Lehman, 1995 ; Beeching, 2005), Dostie refuse en effet d'employer les notions de « javellisation (*bleaching*) » et de « désémantisation », quand il s'agit de rendre compte du fonctionnement discursif des unités qu'elle étudie, en fait de traiter les MD comme des « mots vides », vulgaires « phatiques » ou « ponctuants » (Vincent, 1993). Selon elle, les éléments qui se pragmaticalisent ne se vident pas de leur sens. Bien au contraire, ils deviennent « *sémantiquement plus complexes* », acquérant des sens « *hautement abstraits* », souvent difficiles à cerner (p. 39).

Références bibliographiques

Auchlin (A). 1981. « *Mais heu, pis bon, ben alors voilà quoi !* Marqueurs de la structuration de la conversation et complétude ». in : *Cahiers de linguistique française*, 2, pp. 141-159.

Beeching (K). 2005. « Une approche « corpus parallèle » à l'interprétation contextuelle de certains éléments désémantisés ». *Colloque AFLS*, Chambéry, 2-4 sept.

Dostie (G.). 2002. « L'exemplarité de par exemple : un cas de pragmaticalisation en français québécois ». in : *Journal of French Language Studies*, 12, pp. 157-176.

Erman (B.) & Kotsinas (U.-B.). 1993. « Pragmaticalisation : the case of *ba* and *you know* ». in : *Studieri modern sprakvetenskap*, 10, pp. 76–93.

Hansen (M.-B.). 1998. *The Function of Discourse Particles*. Amsterdam, Philadelphia : Benjamins.

Lehman (C.). 1995. *Thoughts on grammaticalization*. München, Newcastle : LINCOM Europa.

Macaulay (R.). 2002. « *You know*, it depends ». in : *Journal of pragmatics*, 34, pp. 749-767.

Mel'čuk (I.), Clas (A.) & Polguère (A.). 1995. *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Louvain-la-Neuve : Duculot.

Morel (M.-A.) & Danon-Boileau (D.). 1998. *Grammaire de l'intonation. L'exemple du français oral*. Paris, Gap : Ophrys.

Schouroup (L.). 2001. « Rethinking *well* ». in : *Journal of pragmatics*, 33, pp. 1025-1060.

Vincent (D.). 1993. *Les ponctuants de langue et autres mots du discours*. Québec : Nuit Blanche.

Wichman (A.). 2005. « Prosody and discourse : a diachronic approach ». in : *Actes du symposium Interface Discours-Prosodie*. Aix-en-Provence, 8-9 sept, CD-ROM.

L'argumentation aujourd'hui
Positions théoriques en confrontation
Textes réunis par *Doury (M.) & Moirand (S.).* 2004[1]
Paris : Presses Sorbonne Nouvelle
Compte rendu critique de lecture de l'ouvrage
par *Véronique Magaud*
Auteure indépendante
Aix en Provence, France

Novembre 2005

Cet ouvrage fait suite à une journée sur l'argumentation organisée en mars 2003 par les deux coordinatrices M. Doury et S. Moirand et réunit les contributions de quelques spécialistes en argumentation. Cet état des lieux tient à la fois au regain d'intérêt que connaît ce domaine dans différentes disciplines (sciences du langage, sociologie, philosophie principalement) et à la volonté de revenir sur la notion même d'argumentation et d'en cerner les multiples appréhensions.

Cette disparité procède de positions théoriques qui, si elles s'inscrivent dans les sciences du langage, vont privilégier des approches différentes sous-tendues par des champs de recherche variés.

Cet ouvrage se décompose en 7 contributions, l'argumentation y étant envisagée selon cinq perspectives :

- Une approche strictement linguistique (O. Ducrot) et logico-discursive (J.-B. Grize) où l'héritage aristotélicien est revisité à la lumière de la linguistique.
- Une modélisation cognitive (G.Vignaux) qui s'inscrit dans le prolongement des travaux de Moscovici[2] sur la pensée naturelle.
- Une approche critique et normative à travers la discussion dialectique (F.-H. van Eemeren, P. Houtlosser).
- Une perspective textuelle (J.-M. Adam) où la notion de restriction de Toulmin est discutée et intégrée à la schématisation argumentative.
- Une approche génétique (G. Declercq) et un parcours socio-historique (C. Plantin) qui proposent une mise en perspective historique de l'argumentation.

L'article inaugural d'Oswald Ducrot argumente en faveur d'une opposition entre l'argumentation linguistique et l'argumentation rhétorique. Sa position qui fait écho à celle tenue en 1980, 1984 et 1992[3] concerne l'ascriptivité du langage : l'argumentation est inhérente au langage et ne renvoie pas à un logos c'est-à-dire à un raisonnement articulé par des arguments et des conclusions, des preuves et des justifications. Pour l'auteur, les deux enchaînements ne sont pas des entités autonomes mais des énoncés liés par une représentation sémantique commune ou bloc. La question du lecteur qui ne manque pas de poindre dès les premières pages est celle-ci : pourquoi donc enchaînons-nous un énoncé par un relateur comme *donc* si la conclusion est déjà inscrite dans le premier énoncé ? À cette question, l'auteur y répond par la suite au moyen de deux explications. D'une part, le passage à un deuxième énoncé introduit par ce relateur permet d'expliciter cette représentation sémantique et non de la justifier ou de la prouver. D'autre part, et c'est à ce niveau qu'intervient le deuxième terme de l'opposition mis en discussion en préambule, ces enchaînements par des relateurs conclusifs ou concessifs, sont utilisés à des fins persuasives et contribuent à magnifier l'*ethos* du locuteur. En effet, en introduisant *donc*, l'orateur montre qu'il s'inscrit dans le dialogue en laissant la porte ouverte à des objections de la part de son interlocuteur. Par ailleurs, l'enchaînement concessif indique que les positions adverses sont prises en considération et en plus de leur barrer la route, elles laissent poindre l'image d'une personne au courant des opinions des autres et capable de les reconnaître. Enfin,

[1] ISBN 2-87854-304-1, 200 pages.
[2] Moscovici (S.). 1961. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : P.U.F.
[3] Ducrot (O.). 1980. *Les mots du discours*. Paris : Éditions de Minuit ; Ducrot (O.). 1984. *Le dire et le dit*. Paris : Éditions de Minuit ; Ducrot (O.). 1992. « Argumentation et persuasion ». in : De Mulder (ed.). *Énonciation et parti-pris*. Amsterdam : Actes du colloque d'Anvers, pp. 143-158.

l'argumentativité du lexique peut servir des stratégies persuasives en ce que celui-ci fait foi de lui-même, l'orateur apparaissant comme un passeur d'évidences.

Une question surgit cependant et qui tient à l'enchaînement concessif. Celui-ci permet de confirmer la thèse de l'auteur selon laquelle ce même énoncé ne constitue en rien une preuve ou une justification du premier énoncé. Si l'argumentation rhétorique et la fonction persuasive des éléments concessifs apportent un élément de réponse, qu'en est-il au niveau de son pendant linguistique et des blocs sémantiques ? En 1992 (cf. *infra*, note 3), ces arguments anti-orientés étaient subordonnés à la théorie de la polyphonie (Locuteur ≠ Énonciateur, E correspondant à un point de vue dont L se démarque). L'*ethos* renvoie ainsi à l'être de discours et à des finalités persuasives, le « *logos* » lui étant assujetti. Le schéma tripartite aristotélicien est remis en question avec la prééminence accordée à l'*ethos* et cette analyse conduit l'auteur à opter pour Platon et son éthique du langage contre les sophistes. Mais cette distinction entre argumentation linguistique et argumentation rhétorique chez O. Ducrot se rapproche davantage de la coupure saussurienne entre langue et parole. De fait, le triangle aristotélicien est revu à la lumière du postulat structuraliste.

Alors que chez O. Ducrot, l'argumentation s'inscrit dans une philosophie de l'immanence, l'*ethos* permettant de se jouer de cette détermination, chez J.-B. Grize, elle est envisagée comme actionnelle, les opérations cognitives s'associant à une logique de l'action. Pour mettre en évidence cette logique naturelle, la contribution de J.-B. Grize apporte en préambule un éclairage sur le triptyque démontrer/convaincre/persuader. Il discrimine ces trois notions argumentatives en tenant compte de l'auditoire et des logiques mises en œuvre, la démonstration opérant dans le champ de la déduction et des propositions acontextuelles et impersonnelles d'une part, la conviction d'autre part associée à la preuve et à l'inférence et enfin la persuasion liée à l'affect et aux valeurs véhiculées par des notions.

L'auteur s'intéresse à l'argumentation ordinaire et sa position l'a amené à développer la notion de schématisation qui médiatise activité argumentative et prise en compte de l'auditoire. Elle présente l'argumentation comme une activité bipolaire où le raisonnement est lié à une logique affective et aux représentations construites en fonction d'un public. En effet, l'argumentation qui s'articule ici autour de trois notions (l'inférence (à distinguer de la déduction), la vraisemblance et l'éclairage) procède de preuves et cette relation entre objets (inférence) s'appuie sur des données et connaissances contextuelles et sur des préconstruits idéologiques et culturels. Cette relation opère également sur la vraisemblance : afin de dissiper les doutes et les objections des interlocuteurs, l'énonciateur se met en scène (son image et ses activités) ou convoque des corps de spécialistes (argument d'autorité). Mais il peut tout aussi bien recourir à des exemples concrets ou à des analogies et provoquer de la sorte des inférences prises en charge par l'auditoire. Cependant la conviction n'entraîne pas nécessairement la persuasion. Et c'est là qu'interviennent les valeurs à travers la notion d'éclairage : le référent est présenté sous certains aspects, alors que d'autres sont dissimulés, en fonction de préconstruits qui circulent dans certains groupes.

On le voit, Grize reprend le triangle aristotélicien, le *logos* renvoyant aux preuves et à la technique de l'inférence, l'ethos reposant en grande partie sur la vraisemblance donnée aux propos, et le *pathos* recouvrant les préconstruits et les valeurs qui y sont attachées. Ces catégories ne sont cependant pas approchées de manière étanche puisque le raisonnement s'appuie sur des valeurs tout comme la persuasion s'inscrit dans des raisonnements cognitifs. C'est que la schématisation proposée par Grize procède d'un univers symbolique s'actualisant par ailleurs par des marques langagières et discursives. Les sujets y sont appréhendés dans leurs rôles socio-discursifs, l'image jouant le rôle d'interface entre ressources linguistiques d'un côté et représentations et connaissance de l'univers contextuel et culturel d'un autre côté. L'*ethos* renvoie invariablement à un sujet maître de son projet, conscient de son auditoire et des formes préassertées. On peut se demander toutefois si cette attribution d'intention peut rendre compte des écarts entre intention visée et intention surdéterminée, en d'autres termes entre *ethos* représenté et *ethos* incarné. Peut-être faudrait-il distinguer l'ethos, au sens de stratégies répondant à certains rôles et scènes génériques[1], de l'habitus bourdieusien, renvoyant à des comportements intériorisés. Par ailleurs, l'*ethos* se mesure par des manifestations paraverbales et non verbales, ce qui est exclu de la schématisation de Grize.

[1] Maingueneau (D.). 2002. « Problèmes d'*ethos* ». in : *Pratiques*, 114-115, pp. 55-67. Metz : Presses universitaires de Metz.

La contribution suivante s'appuie quant à elle sur une philosophie de l'éthique et pourrait-on dire une pédagogie de la dialectique. En effet, l'approche pragma-dialectique de F.-H. van Eemeren et P. Houtlosser s'applique à la discussion critique et l'argumentation y est envisagée comme une série d'actes de langage qui innervent chaque étape de la discussion en vue de la résolution d'un conflit d'opinion, le tout médiatisé par un ensemble de normes issues des principes conversationnels de Grice. La motivation des individus est rapportée à leurs actes de langage, le positionnement qu'ils révèlent et leurs conséquences. Tout manquement au respect de ces normes sera perçu comme argumentation fallacieuse et un obstacle au bon déroulement de la discussion. Cette approche a conduit les auteurs à jeter une autre lumière sur les paralogismes, considérés comme « (…) une violation spécifique d'une des règles de la discussion critique, à une étape donnée de la discussion » (p. 48). C'est au fond autour de l'argumentation fallacieuse que s'inscrit le projet des auteurs, avec pour fondement l'assomption d'une déontologie rationnelle. Les paralogismes s'appréhendent également comme un déséquilibre entre cette rationalité dialectique et la dimension rhétorique, celle-ci étant entendue comme la volonté des locuteurs à s'imposer. Ces deux aspects de l'argumentation œuvrent de concert à chaque étape de la discussion, l'équilibrage entre ces deux objectifs procédant d'ajustements stratégiques. Toute infraction à ces derniers est considérée comme fallacieuse. Celle-ci point lorsque par exemple les prémisses sont imposées à l'autre sans lui laisser le choix de l'agrément ou de la contestation. Même chose pour les enchaînements non explicités et qui sont pris en charge par l'interlocuteur.

Ce modèle n'en reste pas à un *a priori* théorique puisque la réception des argumentations y est envisagée par le truchement d'expérimentations auprès d'argumentateurs ordinaires. Ceci afin de dégager les règles acceptables et raisonnables, les représentations qui les sous-tendent et les divergences socioculturelles qui apparaissent. Par ailleurs, ce programme de recherche vise à s'étendre aux discours institutionnels en tenant compte des rationalités propres au domaine envisagé. Enfin, il s'applique à relever les caractéristiques linguistiques et discursives aux différents niveaux de la discussion dialectique et les conditions qui garantissent le marquage d'un procédé argumentatif.

Cette approche, originale, est de type intégratrice car elle s'appuie sur différents champs de recherche en sciences du langage transcendés par un postulat philosophique platonicien. Elle s'oppose à la dialectique éristique schopenhauerienne[1] qui préconise de façon cynique à adopter les positions de son adversaire, et dont la finalité se décline en une défaite ou en une victoire. À contre-courant de la loi du talion, le projet de F.-H. van Eemeren et P. Houtlosser apparaît comme une tentative politique au sens classique du terme de refondation d'un contrat social par l'apprentissage. Il prône ainsi une orchestration intérioriée de la dialectique.

La quatrième contribution propose une approche structurelle de l'argumentation sous-tendue par le modèle de Toulmin. J.-M. Adam dégage à partir des formes de l'écrit destinées à l'oralisation ou des formes oralisées de l'écrit une logique discursive de l'argumentation. Il confronte différentes critiques autour d'un point clé du schéma de S.-E. Toulmin, celui de restriction. Ces conditions de réfutation interviennent chez ce dernier en relation avec l'indicateur modal. Si bien que la force de l'un annule celle de l'autre et que ces modulations influent sur la loi de passage de l'argument à la conclusion. La réfutation apparaît ainsi aux yeux de Grize en contrepoint et chez l'école bruxelloise comme non déterminante puisque si restriction il y a elle ne peut que conditionner une nouvelle loi de passage et qu'elle opère au niveau des données (dissociation des valeurs). J.-M. Adam revisite ses critiques en donnant au terme *restriction* une fonction et un statut dans son schéma, celui de période et de tour argumentatif enchâssé en s'inspirant également de l'interprétation de C. Plantin du modèle de Toulmin. Celui-là propose la notion de *cellule argumentative* de format extensible (énoncé, paragraphe) comportant deux aspects : une argumentation (articulant thèse et conclusion aux données) et une réfutation de nature dialogique (prise en compte des positions adverses et leur annulation). De fait, l'argumentation se décline chez J.-M. Adam autour de deux orientations : une justification comprenant les données, la loi de passage et son soubassement et la conclusion ; une dimension dialogique procédant de la thèse antérieure et de la restriction. Ces niveaux s'articulent dans une séquence prototypique, système hiérarchique constitué de macro-propositions elles-mêmes décomposables en périodes.

[1] Schopenhauer (A.). 1998. *L'art d'avoir toujours raison*. Paris : Mille et une nuits [publié initialement à titre posthume en 1864].

Les propositions théoriques sur l'argumentation se terminent par la contribution de G. Vignaux dont l'approche donne un fondement cognitif à l'argumentation. Une logique du discours implique des opérations de création, d'organisation et de communication des connaissances, renvoyant aux combinaisons syntaxiques, sémantiques et pragmatiques. S'inspirant de la notion de schématisation et de la logique d'action qui lui est inhérente, G. Vignaux décompose cette combinatoire en termes d'opérations de nature cognitive, langagière et argumentative.

Les opérations cognitives se définissent en termes d'opposition. L'identification d'un référent (sa nomination) est assortie d'un processus de différenciation (qui opère par attribution de propriétés et implique le rejet de certaines). Les stabilisations et des déstabilisations confirment les représentations attachées au référent ou s'y opposent. Les appropriations sont mises en rapport avec des désappropriations et renvoient aux processus de prise en charge ou de rejet des univers de discours convoqués.

Les opérations langagières réfèrent aux localisations qui sont le pendant des identifications et qui regroupent les marques déictiques et les dénominations. Les déterminations associées aux différenciations recouvrent les « (…) qualifications, [les] attributions de propriétés, [les] quantifications, [les] types de procès (…) ». (p. 111).

Les opérations argumentatives découlent des précédentes et présentent d'une part les opérations de sélection du référent grâce à sa nominalisation et son apparentement à des qualifications. Les opérations de caractérisation d'autre part concernent les propriétés attachées à ces référents lexicaux déterminés par ailleurs grâce à des modalités d'existence leur donnant un ancrage spatio-temporel et les distinguant d'autres référents. Enfin les opérations de jugement établissent des relations consécutives ou causales et délimitent le référent en en stabilisant le sens.

L'argumentation consiste à jouer sur des notions en en changeant le sens ou en transformant leur champ d'application. L'émergence de ces notions, nouvelles ou revisitées sémantiquement, est conditionnée par différentes relations établies entre elles : relations de définition et de redéfinition, relations de composition (propriétés et caractéristiques données comme intrinsèques aux notions), relations d'association et d'opposition, relations de consécution et de développement qui confèrent légitimité et autorité aux notions.

Ce parcours trouve une application sur un corpus de biologistes et de naturalistes du 19ème siècle mis en ligne grâce au programme *Colisciences*. *Via* des notions clés, le navigateur peut accéder à l'institutionnalisation de celles-ci, à leur évolution et aux débats qu'elles ont suscités chez les scientifiques. L'objectif étant de montrer comment se constitue le savoir historiquement à travers les argumentations qui lui sont afférentes.

Les travaux de G. Vignaux s'inscrivent ainsi dans la lignée de ceux de S. Moscovici. Il y est question en effet de formaliser la pensée naturelle, ébauchée par ce dernier à travers les représentations ordinaires de la psychanalyse. Mais à l'instar de celui-ci, il aurait sans doute été plus éclairant de voir ces opérations à l'œuvre dans des extraits de corpus et le parcours diachronique et polémique d'une notion.

Les deux dernières contributions s'inscrivent dans une approche génétique et sociohistorique de l'argumentation. Par rapport aux précédentes, celles-ci ne présentent pas de propositions théoriques mais apportent un éclairage sur d'une part les filiations entre rhétorique antique et théâtre classique (G. Declercq), et d'autre part sur la place faite à l'argumentation en fonction des événements historiques et politiques (C. Plantin).

G. Declercq, adoptant une perspective génétique, met au jour chez Racine une culture oratoire remontant à Quintilien et dont le champ d'application s'étend à différents genres. Cette formation oratoire conditionne deux aspects du théâtre classique : *la rhétorique intrascénique* qui concerne la dimension argumentative du dialogue théâtral et *la rhétorique extrascénique* qui s'attache aux émotions suscitées chez les spectateurs via la mise en scène des passions. La parole théâtrale et notamment son caractère performatif amènent l'auteur à l'envisager sous l'angle de la linguistique pragmatique de O. Ducrot, en y conjoignant la logique compositionnelle de la rhétorique aristotélicienne. Celle-ci est appréhendée par le truchement des *topoï*. Il montre ainsi que le théâtre de Racine est imprégné de cette culture doxale issue de la lecture des grands auteurs et transférée à l'écriture de la tragédie. La création résulte d'un jeu entre schèmes notoires et leur accommodation à un nouveau contexte. Pour G. Declercq,

l'usage de l'*enthymème* relève d'une tradition rhétorique et de *topoï* permettant à Racine de réinvestir une logique de la passion.

Par ailleurs, le tragédien s'est inspiré des preuves juridiques énoncées par Quintilien, en particulier la dimension argumentative du serment, de l'aspect socio-psychologique des lieux de l'exorde (âge, caractère, statut) conditionnant les personnages de la tragédie, les figures comme l'hypotypose et leur effet pathétique, et encore l'argumentation éristique qui structure les dialogues.

La contribution finale de l'ouvrage s'intéresse à l'influence des contextes socio-idéologiques dans le domaine de l'argumentation. C'est autour de deux moments clés (la fin du 19ème siècle et l'après-guerre) que C. Plantin articule une histoire de l'argumentation. Ce parcours historique s'ouvre par un retour sur les études classiques : la rhétorique argumentative qui concerne l'invention (création d'arguments au moyen de *topoï* et d'*enthymèmes*) et l'argumentation logique (les raisonnements mis en œuvre par le truchement du *syllogisme* ou l'enchaînement des propositions). Puis l'auteur met en évidence les deux types de contexte socio-historique qui ont déterminé le devenir de l'argumentation :

- Le premier correspond à l'avènement de l'université républicaine et du positivisme. La rhétorique, apanage de l'enseignement théologique en latin, perd ses lettres de noblesse à un moment où laïcité et français s'imposent. La méthode historique l'emporte sur la rhétorique comme approche transdisciplinaire tandis que l'argumentation est appréhendée comme une logique mathématique.
- Le deuxième temps s'inscrit dans l'après-guerre et l'argumentation est alors envisagée comme un moyen de déjouer les discours totalitaires. Il s'agit alors d'œuvrer à « (…) la construction d'un mode de discours démocratique rationnel (…) » p. 174.

Pour ce qui concerne l'époque plus contemporaine, l'auteur distingue les études francophones avec un renouveau imputable aux travaux de O. Ducrot et de l'école de Neuchâtel, et un retour à Perelman. L'argumentation s'y inscrit dans différents courants : le structuralisme, la logique linguistique et le cognitivisme. Parallèlement se développe du côté anglophone une approche critique par l'étude des *paralogismes*.

Face à l'intérêt croissant et transdisciplinaire pour l'argumentation, l'auteur s'interroge sur la formation dispensée dans ce domaine et la mise en place d'une méthodologie et de questionnements capables de transcender les divergences théoriques.

L'argumentation est donc, on le voit, indexée aux courants d'idées qui s'imposent. Il aurait été intéressant de voir également comment les courants de recherche prégnants en sciences du langage (analyse du discours, analyse des conversations, énonciation, pragmatique, linguistique textuelle) privilégient telle ou telle approche de l'argumentation. Pour ne prendre que les deux premiers, on peut remarquer que l'étude de l'*ethos* domine en ce qu'il s'inscrit d'une part dans la question du *facework* et d'autre part dans celle des scènes génériques conditionnant des scènes énonciatives. Par ailleurs, l'argumentation fait l'objet de programmes didactiques[1], comme l'attestent les propositions de Boissinot dans le secondaire. On peut également citer les travaux de Vigner en FLE. L'argumentation fait donc un retour en matière de formation, rattachée à des objectifs de citoyenneté et de réappropriation du débat d'idées[2]. À quels objectifs serait lié un champ de recherche unifié de l'argumentation dans le monde des sciences du langage ?

[1] CNDP. 2001. *Accompagnement des programmes, Français*. Paris : Presses de l'Imprimerie Nationale.

[2] On peut également évoquer les travaux de Breton (P.) qui envisage l'argumentation comme une compétence démocratique (enseignement de la prise de parole et égalité de tous au sein du dispositif de parole).

Les créoles. in : **La Linguistique**, 41
Ouvrage collectif, 2005. Paris : P.U.F.
et **Créoles - Langages et Politiques linguistiques**
De *Feuillard (C.).* 2004. Bern : Peter Lang
Compte rendu critique de lecture des deux ouvrages
Par *Philippe Blanchet*
CREDILIF (EA 3207), Université de Haute Bretagne,
Rennes 2, France

Novembre 2005

Ces deux volumes sont issus du vingt-sixième colloque de linguistique fonctionnelle qui a eu lieu en 2002 à la Guadeloupe. Comme à son habitude, la société internationale de linguistique fonctionnelle en publie les actes en répartissant quelques communications représentatives dans sa revue, ici coordonnée par M.-C. Hazaël-Massieux, et le reste des textes dans un volume d'actes, ici coordonné par C. Feuillard.

Le volume 41 de la revue s'ouvre sur une présentation par M.-C. Hazaël-Massieux qui, tout en montrant la représentativité et la cohérence des textes réunis, va plus loin : elle s'interroge de façon stimulante sur la définition même des langues créoles. Elle propose que, tout en admettant que l'émergence sociolinguistique particulière des créoles (cf. la théorie de la double appropriation approximative en contexte de plantation esclavagiste, de R. Chaudenson) qui a pu en faire des langues à part de façon transitoire, on puisse en arriver à une phase où l'émergence étant accomplie, les créoles soient désormais considérés comme des langues « comme les autres » et non plus comme de « nouvelles langues ». L'ensemble du volume conforte cette proposition : après un texte très fouillé de M.-C. Hazaël-Massieux sur les théories de la genèse des créoles, quelques-uns des spécialistes des créoles (D. Fattier, Ph. Maurer, S. Kriegel, A. Valdman) proposent des descriptions pointues de divers phénomènes dans divers créoles (pas tous à base française) qui en montrent à la fois les origines et le caractère au fond relativement banal parmi les langues du monde. Des perspectives d'intervention sont développées par A. Valdman, à propos d'un dictionnaire bilingue français-haïtien et haïtien-français à usage scolaire. En contrepoint, deux auteurs (L. Baronian et I. Pierozak), viennent complexifier la question en montrant, respectivement, les effets du contact créole louisianais-français acadien (dans un va-et-vient difficilement décidable), et la non-pertinence de la notion de « simplicité-simplification » à propos des créoles, en les rapprochant de phénomènes syntaxiques à l'œuvre dans le français de certains usages de communication électronique (question dont R. Chaudenson avait lancé la mise en relief dans un brillant article en 1994).

Le volume d'actes, quant à lui, réunit des textes plus divers. Après une présentation du guadeloupéen par M.-C. Hazaël-Massieux vient la deuxième conférence inaugurale, celle de J. Bernabé, qui, mettant en relief la situation bien connue de francisation des Antilles, en tire un certain nombre de réflexions sur une décréolisation qualitative et quantitative, qui mêle de façon un peu déroutante des théories et des concepts disparates : cf. par exemple la définition dans « un cadre sociolinguistique » du « processus de créolisation traduisant la nativisation d'une interlangue (essentiellement un pidgin) et reposant sur une activation du bioprogramme linguistique » (p. 17), celle du processus de décréolisation qui n'aurait aucune contre-partie en forme de créolisation du « français standard » (p. 17) bien que celui-ci soit présenté p. 15 comme « une fiction » puisque le français est à son tour créolisé par contact aux Antilles (!), et celle des « processus de standardisation » présentés comme « totalement inconscients » (p. 21), entre autres.

Il ne saurait être question de recenser ici les 54 communications qui, dans des textes dès lors souvent trop brefs (de 4 à 6 pages), constituent ce volume, et qui traitent de thèmes et de langues aussi divers que le bilinguisme et l'enseignement, des analyses structurales-fonctionnelles de phénomènes internes en français, espagnol, arabe marocain, japonais, anglais, kazaque, kabyle, etc., stylistique, langue et santé, sémiologie… on y remarque notamment, entre autres, la contribution d'A. Dorville sur les « dyslexies phonologiques en contexte bilingue créole-français », celle de P. Singy « Santé et migration : traduction idéale ou idéal de traduction ? » concernant les relations patient-malade avec ou sans tiers traduisant pour des migrants, et le texte de R. Jolivet sur l'enseignement du romanche, qui conclut notamment à

l'inefficacité de la variable « enseignement » dans le maintien de la langue face à d'autres variables beaucoup plus agissantes, telles que les transformations économiques. On jettera un œil curieux sur ce texte en anglais d'un phonologue japonais en poste en Angleterre (T. Akamatsu) qui explique les anglicismes en japonais par un effet de mode — sans blague ? — et qui cite l'académicien français M. Druon pour justifier un purisme anti-emprunt empreint d'un nationalisme aussi déplacé que ce texte dans un volume scientifique. Dans tous les cas, ce fort volume est riche de textes variés où d'autres lecteurs trouveront probablement d'autres intérêts.

Dialogue des Langues - Réflexions de deux linguistes fonctionnalistes : André Martinet et Henriette Walter

De *Srage (N.).* 2003.
Paris : L'Harmattan

Compte rendu critique de lecture de l'ouvrage
Par *Nuria Rodríguez Pedreira*
Facultade de Filoloxía
Santiago de Compostela (Espagne)

Novembre 2005

Le *Dialogue des Langues* illustre de façon claire et détaillée le parcours académique de l'auteur dans sa découverte progressive de la linguistique, tout en s'introduisant dans le monde passionnant des relations humaines. L'ouvrage est d'une lecture agréable, autant par sa structuration en chapitres regroupant des recueils d'articles et des entretiens que par sa simplicité d'écriture, se bornant à l'usage d'une terminologie classique et compréhensible à l'ensemble des lecteurs. Nader Srage, Beyrouthin de naissance, a su présenter en leur rendant hommage les pensées des deux grands linguistes fonctionnalistes français, André Martinet et Henriette Walter. Cette présentation d'ensemble a le mérite d'être empreinte d'une touche personnelle qui se manifeste dans l'ouvrage et de façon remarquable dans les entretiens, dont le ton relâché est de mise.

Le *Dialogue des Langues* s'ouvre sur une préface de Jeanne Martinet, brève et concise, suivie d'un préambule qui en trace les grandes lignes. Cette première synthèse de l'ouvrage introduit le lecteur dans le monde scientifique de la linguistique mais également dans le terrain personnel de l'auteur, deux mondes aussi attrayants et divers que possible qui en font le principal atout du livre. La section intitulée « À la découverte de la linguistique » retrace le discours professionnel et académique de M. Srage. On peut lui reprocher le ton parfois trop élogieux de cette partie de l'ouvrage, dynamique et autobiographique, qui présente un style sentimental, voire hagiographique qui risque de dérouter le lecteur. L'omniprésence de l'élève qui ne trouve rien à redire à la parole du « maître » peut laisser croire dans un premier temps que la lecture du livre ne s'aborde avec plaisir que si l'on partage les principes de la théorie fonctionnaliste. Une fois surmontée cette restriction, on peut trouver des contributions intéressantes et des résonances importantes entre les articles inédits et plusieurs des entretiens présentés pour éclairer la personnalité et la pensée des deux linguistes, A. Martinet et H. Walter. Le chapitre I, « Réflexions sur la langue arabe » (pp. 37-91), est une description sommaire de la langue arabe suivant la théorie linguistique fonctionnaliste. Dans son article « Le Gîm arabe », Martinet introduit un tableau schématique des phonèmes du français et en présente ses variantes, en le comparant au système phonologique de l'arabe. Quoique sa lecture exige un peu plus d'efforts par le caractère scientifique de l'étude, Martinet explique on ne peut plus clairement et brièvement la production d'un phonème et s'étaye particulièrement sur les cinq séries de consonnes et variantes dialectales de l'arabe. Henriette Walter définit, pour sa part, dans son article sur « la notion de synchronie dynamique en linguistique fonctionnelle », la notion de synchronie dynamique face à celle de diachronie. Le premier concept s'intéresse aux changements en cours, tandis que le second ne considère que les changements révolus. Selon Walter, le terme de synchronie dynamique peut s'appliquer aux interdentales de l'arabe parlé contemporain.

La diversité des usages implique le besoin de recourir à la sociolinguistique pour expliquer l'évolution des langues tout en tenant compte d'autres facteurs qui induisent un changement linguistique. Les problèmes de diglossie sont abordés par M. Srage dans un article sur « l'interaction des variétés de la langue arabe à Beyrouth ». Il semble qu'on ne puisse pas parler de diglossie pour les locuteurs beyrouthins mais simplement de « *complémentarité fonctionnelle* » (p. 70). Cette dernière réflexion mériterait, à notre avis, une étude qui clarifierait davantage ce côté intéressant de l'arabe libanais où l'auteur analyserait ses propos en prenant en compte les écrits de Ferguson (1959) sur la diglossie et les observations d'autres sociolinguistes parues au fil des années (Fishman, 1971). Cela aurait pu permettre de constater si les analyses de Ferguson conviennent encore au début du XXIe siècle, où un certain nombre de variétés de langue considérées comme « basses » ont évolué de façon

considérable (c'est le cas du créole). En outre, s'il est vrai que les variétés d'usage coexistent au sein des communautés arabophones, il faut dire qu'en arabe, les frontières entre les différents niveaux de langue sont encore beaucoup moins claires que leurs correspondants en français. C'est pourquoi, il aurait été nécessaire et éclairant pour les lecteurs que l'auteur s'étende sur des notions en rapport avec les *variantes* et les *variétés intermédiaires* devant assurer la continuité entre les différents « arabes ». Toute situation de diglossie entraîne des interférences d'un système linguistique sur l'autre qui peuvent se produire à différents niveaux. La question est de savoir s'il est possible de distinguer des variétés spécifiques ou s'il s'agit seulement d'un continuum aux limites poreuses : l'arabe dialectal intervenant de plus en plus dans les domaines réservés à l'arabe classique (publicité, presse, littérature, médias…) et vice versa. Il aurait été utile que M. Srage explique ce phénomène en remontant à ses origines et qu'il constate si de telles interférences sont récentes ou si elles sont déjà présentes auparavant. En outre, l'auteur parle de l'arabe moderne comme langue d'usage émergente dans les médias et les milieux universitaires vers le début du XXe siècle.

Cependant, il faut dire, à ce propos, que la modernisation de l'arabe commence bien avant, lors de l'expédition de Bonaparte en Égypte (1798), et que la relation entre les deux pôles est réciproque puisque les médias ont contribué à la diffusion « interarabe » de cette variété de la langue. Ce qui paraît clair c'est que l'arabe moderne cohabite avec l'arabe dialectal. En effet, depuis 1976, année où la guerre civile bat son plein, et en l'absence de tout contrôle de l'État sur l'arabe des médias, la langue moderne est concurrencée par l'arabe dialectal dans le domaine de l'audiovisuel. Le dialecte libanais est une langue omniprésente dans le théâtre, le cinéma, les médias en général et même dans certaines formes de la presse écrite. Il se distingue de l'arabe classique et moderne sur plusieurs aspects phonologiques et grammaticaux. M. Srage énumère l'existence de phonèmes emphatiques, le passage des interdentales aux dentales dans les mots courants, la chute des désinences casuelles, le sujet en tête de phrase et l'allongement des voyelles brèves en finale absolue devant une pause (i.e. *baïtnaa*, p. 86). Dans le cas de *baïtnaa*, la voyelle finale préfixée (déjà longue étymologiquement mais brève selon la ponctuation normale) s'allonge sous l'influence d'un accent secondaire et passe à une voyelle ultra longue. Rappelons aussi que la chute des désinences casuelles n'est qu'une extension du phénomène de chute à la pause en arabe classique. On peut reprocher à l'auteur que les exemples ne soient pas plus nombreux, afin de mieux illustrer ces changements phonologiques et morphologiques et éviter que la lecture de cette partie de l'ouvrage ne s'avère fastidieuse pour un lecteur non avisé. En outre, derrière le ton chaleureux du texte se cache trop souvent un ton louangeur quelque peu déroutant qui peut provoquer un effet déstabilisant pour le lecteur. Malgré ces lacunes, M. Srage parvient à recréer la pensée fonctionnaliste dans ce livre et à diffuser ses principales théories dans la traduction à l'arabe de l'ouvrage *Fonction et Dynamique des langues* (1996). De même, l'admiration et l'enthousiasme que l'auteur porte à André Martinet sont couronnés par la publication de trois articles sur la pensée linguistique du maître.

La partie des entretiens (pp. 95-203) se lit avec plaisir puisque le lecteur y perçoit un changement de ton, amical et relâché, assez éloigné de la rigueur correspondant au premier chapitre. Le sujet du débat est la langue arabe et son problème de diglossie. Martinet parle, à ce propos, de *synchronie dynamique*, convaincu de la tendance évolutive des structures linguistiques. Dans une perspective fonctionnaliste, les phénomènes de synchronie dynamique tiennent compte de la diversité des usages qui influencent de façon différente l'évolution, ce qui ne va pas sans évoquer une certaine parenté avec la caractérisation du concept de diglossie. L'absence d'autres opinions à ce sujet est ici regrettable, le lecteur pouvant se questionner sur les raisons qui poussent A. Martinet à rejeter le terme de diglossie. D'autres positionnements et une discussion des travaux de Martinet et de Walter auraient été bien accueillis, l'important étant de trouver un équilibre entre information, discussion et réflexion dans un domaine souvent conflictuel. Ce n'est pas le cas ici où l'auteur se contente de transcrire les idées de la théorie fonctionnaliste sous forme d'articles et d'entretiens sans adopter une quelconque posture critique. En contrepartie, cette présentation a l'avantage de rendre la lecture agréable en combinant judicieusement les écrits scientifiques, où le style descriptif est dominant, et les entretiens, dans lesquels l'auteur adopte un ton plus détendu. Nous pouvons, sans aucun doute, conseiller l'ouvrage pour sa parfaite synthèse des principes fonctionnalistes et pour ce qu'il apporte d'amitié entre les deux linguistes et l'auteur, ce qui rend sa lecture aussi intéressante qu'enrichissante.

Droit de réponse[1]

Catégoriser l'occitan ou les langues d'oc ?
Un problème épistémologique, théorique et méthodologique

Par Philippe Blanchet
CREDILIF EA 3207, Université de Haute Bretagne
Rennes 2, France

Novembre 2005

Suite au compte rendu de l'ouvrage *Les Langues de France* (Paris, P.U.F., 2003) que j'ai publié dans *Marges Linguistique* n° 8 (2004), l'un des coordonnateurs de l'ouvrage et auteur d'un article dont j'ai discuté le contenu a adressé à la revue un droit de réponse, publié dans le n° 9 (2005), où il accusait la revue de « carence en matière de contrôle scientifique sur les articles publiés » et donc d'avoir « publié un article d'un tel contenu polémique et d'une telle mauvaise foi ». La direction de la revue et moi-même avons décidé de répondre à ces accusations, non pour alimenter une « polémique » (il ne s'agit aucunement de cela) mais pour montrer qu'il s'agit bel et bien d'un débat scientifique et le poursuivre.

Selon J. Sibille qui rejette mes « affirmations toujours gratuites », la catégorisation des variétés gallo-romanes du sud de la France (dénomination en première approximation) en un occitan unique dont je reprochais à l'auteur la présentation exclusive, et donc partiale dans ce contexte, serait « communément admise par la très grande majorité des universitaires et chercheurs spécialistes de cette langue, dont la plupart regroupés au sein de l'AIEO qui compte quelque 450 adhérents ». Il me reproche, à son tour, une « position, partiale, militante et idéologique » puisque je tends « à faire croire que, s'agissant de l'existence d'une ou plusieurs langue(s) d'oc, il y aurait plusieurs points de vue et plusieurs analyses possibles, que la communauté scientifique serait partagée et qu'il y aurait débat sur ce point ». Et d'ajouter « Ceci est faux (…) du moins si l'on entend par langue ce que l'on définit habituellement comme une langue en typologie des langues », me sommant pour finir de citer « des noms et des références », avant de citer à son tour une lettre parue dans *Le Monde*, l'emploi du terme *occitan* par l'éducation nationale française et un érudit local provençal dans une grammaire traditionnelle de 1926, ce qui, en termes de publications scientifiques, n'est guère convaincant mais permet de mieux comprendre l'incompréhension mutuelle qui s'est produite.

Je crois en effet que J. Sibille et moi-même ne partageons pas un certain nombre de référents fondamentaux et qu'il s'agit là, non d'une « mauvaise querelle (…) purement clochemerlesque » mais de soulever trois importantes questions, épistémologique, théorique, et méthodologique.

1. Sur le plan épistémologique

La position de J. Sibille me semble relever d'une vision de la connaissance scientifique de type positiviste, puisque la science produirait des vérités définitives et indiscutables, comme l'existence d'un occitan unique. Je pense au contraire, comme la plupart de chercheurs et d'épistémologues des sciences depuis le début du XXe siècle (Blanchet (P.). 2000, pp. 28 et suiv. et pp. 60 et suiv. ; Blanchet (P.) & Robillard (D. de). 2003), que l'un des critères selon lequel peut être établie la scientificité d'une connaissance est sa réfutabilité, son caractère falsifiable, qui la distingue d'une *croyance* (spirituelle ou idéologique). Et donc que l'une des activités clés de la recherche scientifique est la contre-vérification critique, le débat, l'invalidation d'hypothèses toujours renouvelées (d'où, précisément, les comptes rendus, les soutenances, les colloques…). Je me situe en outre dans une épistémologie de la complexité qui met l'accent sur la mobilité de processus en continuum, sur l'importance des phénomènes interprétatifs, et donc sur l'indécidabilité de frontières « objectives », ou, pour le dire comme L.-J. Calvet

[1] *Note de l'éditeur.* Conformément à l'article XIII de la loi du 29 juillet 1881, modifié par ordonnance 2000-916 2000-09-19, article 3 ; un *Droit de réponse* de *Philippe Blanchet* à *Jean Sibille* est accordé par la revue *Marges Linguistiques* suite à la publication dans le numéro 9 (mai 2005) de la revue d'un premier *Droit de réponse* de *Jean Sibille* à *Philippe Blanchet*. L'origine de la polémique en cours se trouve être la publication, dans le numéro 8 de la revue (novembre 2004, pp. 22-23) d'un compte rendu critique de lecture rédigé par *M. Philippe Blanchet* et portant sur l'ouvrage *Les langues de France*, sous la direction de *Bernard Cerquiglini* (PUF, 2003). M.L.M.S. Éditeur. Saint-Chamas, Novembre 2005.

(2004), sur une conceptualisation analogique et non digitale. Relativement à ce point de vue (discutable bien sûr), je perçois les affirmations de J. Sibille comme étant plus idéologiques que scientifiques, et pour tout dire scientistes (le scientisme étant une idéologie), puisque cette science définitive s'élabore en dehors des acteurs sociaux et s'impose à eux, leur impose ses catégorisations et sa terminologie, sans prendre en compte des phénomènes que d'autres (notamment la plupart des sociolinguistes, dont je suis) estiment essentiels, tels que les représentations sociales, les catégorisations empiriques fonctionnelles, les facteurs contextuels, bref, d'autres types de paramètres que ceux étroitement « internes » aux langues qui ne se réduisent pas, pour moi, à être des assemblages de phonèmes et de morphèmes qu'une « typologie » suffirait à classifier (si tant que les traits qu'on y retient fassent l'unanimité). Au delà, l'épistémologie que j'adopte implique une éthique scientifique et sociale tout à fait différente de celle du scientisme, puisqu'elle intègre les paramètres humains et les enjeux sociaux dans l'analyse scientifique.

2. Sur le plan théorique

Jean Sibille utilise un concept de *langue* défini sur de façon uniquement typologique qu'il qualifie d'*habituel*. J'ai déjà établi, comme d'autres, par exemple J.-M. Eloy dans son ouvrage sur le picard (Eloy (J.-M.). 1997), un long panorama de linguistes de diverses obédiences théoriques (aussi éloignées que celles de N. Chomsky et de J.-B. Marcellesi) qui ont proposé, depuis les années 1950 et surtout ces vingt dernières années de catégoriser les langues non pas sur des critères principalement typologiques, voire pas du tout, mais sur des critères sociolinguistiques, c'est-à-dire comme étant des entités socio-politiques, au-delà de leurs caractéristiques typologiques communes ou divergentes, étayant cela par de nombreux et célèbres exemples, y compris de changement de catégorisations et des dénominations afférentes au cours de l'Histoire. J'épargnerai ici au lecteur une longue énumération, le renvoyant par exemple à l'un de mes articles en ligne (Blanchet (P.). 2004). J'y ajouterai toutefois quelques références récentes qui mettent une nouvelle fois en question le concept de *langue*, qui vont toutes dans le même sens d'une définition sociolinguistique et qui sont *habituelles* pour tout chercheur qui suit l'actualité scientifique portant notamment sur les langues dites « régionales, minoritaires, etc. » ou, en l'occurrence par exemple, « collatérales », pour reprendre le concept nouvellement introduit et débattu autour de J.-M. Eloy dans Eloy (2004) dont je citerai tout d'abord l'introduction et les conclusions :

> - Les linguistes aujourd'hui sont pour la plupart convaincus qu'il n'y a pas de différence *linguistique*[1] entre 'langue' et 'dialecte' mais la question des différences de statuts des langues, loin d'être épuisée, refait surface inlassablement (Eloy, 2004, p. 5).
>
> - Si l'on peut décrire les faits phonologiques, morphosyntaxiques, lexicosémantiques comme objets faisant systèmes (…), la description ne doit aborder « les langues » que comme instanciations provisoires et relatives résultant de dynamiques socio-politiques (Eloy, 2004, p. 22).
>
> - Les linguistes semblent être les seules personnes à reconnaître véritablement que la question du statut de langue qu'on attribue — ou non — à une variété linguistique (par opposition au statut de dialecte) ne relève en fait pas du tout de la linguistique (Trudgill, in : Eloy (J.-M.). 2004, p. 69).
>
> - Dire qu'une langue existe consiste à l'exposer de l'extérieur comme un donné qui est en réalité le résultat d'une histoire ou d'une déclaration délibérée » (Viaut, in : Eloy (J.-M.). 2004, p. 105 ; on notera qu'A. Viaut est un spécialiste du gascon d'obédience occitaniste).
>
> - Comme « antifixiste » (quant au nombre de langues) j'apprécie plus les différences basées sur la dimension « cratique » (pouvoir relatif) de celles se basant sur la forme et la substances des idiomes étudiés (Muljacic, in : Eloy (J.-M.). 2004, p. 302).

Cette mise en question du concept et la réponse de type sociolinguistique qui y est apportée continue, du reste, à traverser l'analyse de linguistes absolument pas centrés sur ces langues au statut flou mais sur des questions théoriques tout à fait actuelles :

> Selon Croft, une langue se définit sur la base de l'interaction communicationnelle effective et de la conviction des locuteurs qu'ils communiquent « dans la même langue ». Cette conviction est la source de sa distinction entre les langues »'de mêmes parents » — *sibling languages*, dialectes étroitement apparentés que leur locuteurs tiennent pour des langues différentes — et les langues « polytypiques » — langues vaguement apparentées que leurs locuteurs respectifs considèrent comme une seule langue (François (J.). 2004, p. 121, à partir de Croft (W.). 2000, p. 39).

[1] Soulignemernt de Ph. B.

On voudra bien admettre, outre la récurrence du débat et d'autres propositions que des définitions typologiques, que de Weinreich, Jakobson et Chomsky à Marcellesi, Calvet, Robillard et Eloy, en passant par Mackey, Tabouret-Keller, Trudgill, Muljacic, il s'agit là de « noms et références » qui répondent à l'interpellation de J. Sibille.

Or, dès lors qu'on définit les langues selon ces critères sociolinguistiques, l'existence d'un occitan unique est réfutée et celle d'autres langues distinctes, gascon, provençal, niçois… est affirmée.

3. Sur le plan méthodologique

Sur le plan méthodologique enfin, qui consiste, entre autres, à examiner effectivement la littérature scientifique pour y observer si des catégorisations / classifications différentes des variétés gallo-romanes de France méridionale sont attestées, il est une fois encore aisé de répondre à l'invitation de J. Sibille de citer « des noms et des références ». Et l'on peut légitimement s'étonner à nouveau que cet auteur ne se soit pas livré à cette investigation (d'où l'absence de ces sources que je pointais dans sa bibliographie). On pourrait supposer que c'est parce qu'elle sort du champ des hyper-spécialistes du domaine d'oc partageant les mêmes options théoriques que J. Sibille, mais l'examen de ces sources démontre que même parmi ceux-ci, l'unité de l'occitan est discutée ou réfutée. J'ai déjà, comme d'autres, établi à plusieurs reprises un panorama des sources scientifiques qui considèrent que ces variétés romanes doivent être classées comme des langues différentes (selon des répartitions diverses) et non comme une seule langue (Blanchet 1992, 2002 ; voir aussi Blanchet & Schiffman, 2004). Là encore, j'épargnerai au lecteur une longue énumération en ne donnant que quelques références significatives à travers le temps et les chercheurs :

> - Si, à l'exemple de l'un de nos meilleurs romanistes, M. Chabaneau, nous qualifions le gascon de langue, ce n'est pas que nous méconnaissions le lien qui le rattache à la langue d'oc ; c'est en raison du grand nombre de caractères originaux qui lui font une place tout à fait à part parmi nos dialectes du Midi (Luchaire, 1879, p. 193).
>
> - Si l'on s'est habitué à considérer le catalan comme une langue à part [dans le domaine d'oc], il faudra, certes, rendre le même honneur au gascon (Rohlfs, 1935, p. 1).
>
> - Il est difficile […] de séparer le catalan de l'occitan si l'on n'accorde pas le même sort au gascon (Bec, 1963, p. 52 ; linguiste d'obédience occitaniste).
>
> - Ce n'est pas, en effet, parce que des linguistes ont défini des critères unissant les dialectes d'oc dans un ensemble unitaire, *l'occitan*, […] que la référence à d'éventuelles *langues d'oc* est nulle et non recevable. À ce compte-là, la revendication culturelle corse serait à renvoyer aux poubelles d'une histoire dirigée par les linguistes (Giordan, 1977, p. 131 ; linguiste d'obédience occitaniste).
>
> - Le fait d'appeler « occitan » la langue que parlent ceux que l'on appelle les « Occitans » parce qu'ils parlent cette langue (que personne ne parle à proprement parler puisqu'elle n'est que la somme d'un très grand nombre de parlers différents) et de nommer « Occitanie », prétendant ainsi à la faire exister comme « région » ou comme « nation » (avec toutes les implications historiquement constituées que ces notions enferment au moment considéré), la région (au sens d'espace physique) où cette langue est parlée, n'est pas une fiction sans effet (…) En fait, cette langue est elle-même un artefact social, inventé au prix d'une indifférence dérisoire aux différences, qui reproduit au niveau de la « région » l'imposition arbitraire d'une norme unique contre laquelle se dresse le régionalisme et qui ne pourrait devenir le principe réel des pratiques linguistiques qu'au prix d'une inculcation systématique analogue à celle qui a imposé l'usage généralisé du français (Bourdieu, 1982, p. 140).
>
> - La deuxième confusion consiste à traiter l'occitan comme un langage existant en tant que tel. En réalité, il est partout et nulle part. Personne n'écrit en occitan, mais en provençal, en languedocien, en gascon… Les circulaires ministérielles ont donc raison de parler de l'enseignement des « langues d'oc » et non pas de l'occitan. Reconnaître que chacune des langues est occitane ne change rien au fond du problème. Ce n'est pas parce que le Provençal, l'Espagnol et l'Italien sont trois langues « néo-romanes » que le Néo-roman existe. Le provençal est de l'occitan, mais l'occitan n'est pas le provençal ! (Nelli, 1982, p. 31 ; universitaire d'obédience occitaniste).
>
> - Le statut séparé du provençal a dû être défendu non seulement contre le français mais aussi contre les tentatives de l'assimiler à un « dialecte » d'une grande « langue » occitane (Dalby, 1992, p. 164).
>
> - Le gascon n'a pu se détacher d'un ensemble linguistique [l'occitan] qui n'existait pas — ou, si l'on préfère, qui n'existait pas encore — au moment où il était lui-même constitué. Il ne peut par conséquent être considéré comme un dialecte ou une variété d'occitan au sens génétique de

ces termes (« forme idiomatique évoluée de »). Du point de vue génétique, le (proto)gascon est à définir comme une langue romane autonome (Chambon & Greub, 2002, p. 492).

- (…) la coupure entre les langues issues du latin, *les langues d'oïl*, dans la vaste zone de la moitié nord du pays, où dominaient les Francs, et *les langues d'oc*, dans les zones méridionales, où leur influence ne s'est pratiquement pas fait sentir (Walter, in : Eloy (J.-M.). 2004, p. 630).

- *Béarnais* and *Gascon* are the focal point of ideological conflicts. *Occitanists* consider *Occitan*, the unifying name given by some linguists to the all of the Oc varieties (including *Gascon)*, to be a *language* (Moreux, 2004, p. 25).

- Present-day action in favour of a survival of the natural language of Auvergne includes a strict adherence to a rational and generalised phonetic system of spelling best adapted to resisting all levelling efforts from so-called 'Occitan' pressure groups intent on erasing the originality and independence of the region's idiom (Soupel, 2004, 104).

On pourra également consulter divers répertoires des langues du monde et diverses cartes différenciant en général 5 ou 6 langues d'oc, tels que :

- *The Ethnologue. Languages of the world*, Dallas, SIL (régulièrement réédité et mis à jour).
- *Atlas of the world's languages in danger of disappearing* de l'UNESCO (Wurms, 2001).
- *Langues d'oïl en Wallonie* (Francard, 2000 ; carte couvrant la France).
- Le site de l'université Laval de Québec : http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/Europe/france.htm
- La carte des langues de France. in : Walter. 2000, p. 83.
- La classification des langues romanes. in : Soutet. 1995, p. 38. Etc…

On voit donc que nombreuses sont les sources scientifiques d'horizons divers qui discutent ou réfutent l'existence d'une éventuelle langue d'oc unique appelée occitan, ou sont convaincues par les analyses des auteurs de ces réfutations[1]. Les affirmations publiées dans le compte rendu incriminé par J. Sibille ne sont donc ni « gratuites », ni « de mauvaise foi », et le débat qui y a été instauré relève bien de la réfutation scientifique et non d'une « position partiale, militante et idéologique » d'un individu isolé.

4. Pour conclure

Deux points qui nous ramènent au terrain des pratiques sociales. S'agissant de l'usage du terme *occitan* par l'éducation nationale française, là aussi J. Sibille semble décidément bien mal informé — ou feint de l'être ? Un examen rigoureux des textes officiels montre que, si la Loi Deixonne de 1951 a bel et bien utilisé ce terme, d'une part son abrogation et son remplacement par l'article L-312 du *Code de l'éducation* en 2000 a également abrogé l'emploi de ce terme, et, d'autre part, la jurisprudence du Conseil d'Etat a confirmé que ce terme était à entendre au sens « les langues d'oc », d'ailleurs inscrit dans la circulaire Haby du 29/03/1976 d'application de la Loi d'orientation de l'éducation nationale dite « Haby » du 11/07/1975 :

> Considérant qu'en utilisant dans sa circulaire du 29 mars 1976 […] l'expression « les langues d'oc », le ministre de l'Éducation s'est borné à rappeler que, conformément à la loi du 11 janvier 1951 qui, aux termes de ses articles 1er et 10, a pour but « de favoriser l'étude des langues et dialectes *locaux* dans les régions où ils sont en *usage* » et notamment dans les zones d'influence de la langue occitane, cet enseignement devait être dispensé en se référant à la pratique en *usage* dans chaque région ; que, par suite, la requête susvisée qui ne conteste que l'emploi de cette expression purement interprétative, n'est pas recevable (Arrêt du 07/10/1977, suite à un recours introduit par M. Carbone et la *Fédération de l'enseignement occitan* contre l'emploi de *langues d'oc* dans la circulaire Haby).

Les textes de l'E.N. ont même employé plusieurs autres classifications, mentionnant par exemple la « langue provençale » au sein de la « langue d'oc » dans l'*Arrêté fixant les programmes de langues régionales des lycées* du 15/04/1988 (reconduit en 2000).

On ne peut par conséquent que souscrire à ces propos du sociolinguiste G. Kremnitz (dans Boyer & Gardy. 2001, p. 22), actuel président de l'Association Internationale d'Etudes Occitanes derrière l'existence de laquelle s'abrite pourtant J. Sibille dans son droit de réponse : « il faut se rendre à l'évidence que le fait même de préconiser l'existence d'une *langue occitane* repose sur un a priori idéologique ». Je maintiens donc intégralement les propos que j'ai tenus dans mon compte rendu : « Un excellent ouvrage de référence, sauf quand l'idéologie et la militance prennent le pas sur la démarche scientifique, comme c'est le cas ici pour le domaine

[1] On imagine mal, par exemple, que J. Fishman m'ait commandé le n° 169 de l'*IJSL* sur cette question, et que le comité de rédaction de cette revue au sérieux incontestable ait laissé passer les textes de ce n°, y compris les miens, si ces textes n'avaient eu la scientificité attendue.

d'oc (…) D'autres analyses possibles de cet ensemble linguistique sont purement et simplement passées sous silence (…) Que les langues (de France et d'ailleurs) fassent l'objet d'investissements idéologiques est inévitable. Mais un ouvrage institutionnel et scientifique se doit de les expliciter et de les confronter ».

Références bibliographiques

Bec (P.). 1963. *La langue occitane*. Paris : P.U.F.

Blanchet (P). 1992. *Le provençal, essai de description sociolinguistique et différentielle*. Louvain : Institut de Linguistique de Louvain, Peeters.

Blanchet (P). 2000. *La Linguistique de terrain, méthode et théorie (une approche ethno-sociolinguistique)*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Blanchet (P). 2002. *Langues, cultures et identités régionales en Provence*. *La Métaphore de l'aïoli.* Paris : L'Harmattan.

Blanchet (P). 2004. « L'identification sociolinguistique des langues et des variétés linguistiques : pour une analyse complexe du processus de catégorisation fonctionnelle ». in : *Actes du colloque Identification des langues et des variétés dialectales par les humains et par les machines*. Paris : Ecole Nationale Supérieure des Télécommunications, CNRS, pp. 31-36. http://www.limsi.fr/MIDL/actes/session%20I/Blanchet_MIDL2004.pdf

Blanchet (P.) & Robillard (D. de), (dir.). 2003. « Langues, contacts, complexité. Perspectives théoriques en sociolinguistique ». in : *Cahiers de Sociolinguistique*, 8. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Blanchet (P.) & Schiffman (H.), (eds.). 2004. « The Sociolinguistics of Southern « Occitan » France, Revisited ». in : *International Journal of the Sociology of Language*, 169. Berlin, New-York : Mouton de Gruyter.

Bourdieu (P.). 1982. *Ce que parler veut dire - L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.

Boyer (H.) & Gardy (P.), (dir.). 2004. *Dix siècles d'usages et d'images de l'occitan. Des troubadours à l'Internet*. Paris : L'Harmattan.

Calvet (L.-J.). 2004. *Essais de linguistique. La langue est-elle une invention des linguistes ?* Paris : Plon.

Chambon (J.-P.) & Grueb (Y.). 2002. « Note sur l'âge du (proto)gascon ». in : *Revue de Linguistique Romane*, 263-264, pp. 473-495.

Croft (W.). 2000. *Explaining language change*. London : Longman.

Dalby (D.). 1992. « Le répertoire mondial des langues : théorie et pratique ». in : *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, 18-1/2, pp. 141-182.

Eloy (J.-M.). 1997. *La constitution du picard: une approche de la notion de langue*. Louvain : Peeters.

Eloy (J.-M.), (dir.). 2004. *Des langues collatérales. Problèmes linguistiques, sociolinguistiques et glottopolitiques de la proximité linguistique*. Paris : L'Harmattan, CEP de l'Université d'Amiens [2 vol.].

Francard (M.). 2000. *Langues d'oïl en Wallonie*. Bruxelles : Bureau Européen pour les Langues les Moins Répandues.

François (J.). 2004. « Le fonctionnalisme linguistique et les enjeux cognitifs ». in : Fuchs (C.), (dir.). *La Linguistique cognitive*. Paris : Ophrys, MSH, pp. 99-133.

Giordan (H.). 1977. « Occitan vs Langues d'oc. Culture subalterne et culture dominante ». in : *Annales de l'I.E.O.*, 1, pp. 130-139.

Luchaire (A.). 1879. *Étude sur les idiomes pyrénéens de la région française*. Genève : Slatkine [reprint, 1973].

Moreux (B.). 2004. « Béarnais and Gascon today : language behavior and perception ». in : Blanchet (P.) & Schiffman (H.), (eds.). pp. 25-62.

Nelli (R.). 1982. *Mais enfin qu'est-ce que l'Occitanie ?* Toulouse : Privat.

Rohlfs (G.). 1935. *Le Gascon*, *Études de philologie pyrénéenne*. Tübingen : Niemeyer.

Soupel (S.). 2004. « The special position of Auvergnat ». in : Blanchet (P.) & Schiffman (H.), (eds.). pp. 91-106.

Soutet (O.). 1995. *Linguistique*. Paris : P.U.F.

Walter (H.). 2000. *Honni soit qui mal y pense*. Paris : Robert Laffont.

Wurms (S.). 2001. *Atlas of the world's languages in danger of disappearing*. Paris, Canberra : UNESCO, Pacific Linguistics.

• Revue COMMposite
http://commposite.org

En ligne depuis 1997, COMMposite se définit comme la revue électronique de jeunes chercheurs et chercheuses en communication.

• Signo
http://www.uqar.qc.ca/signo/accueil_fr.asp

Site internet de théories sémiotiques.

• Les Cahiers de linguistique française
http://clf.unige.ch/

Ce site permet notamment l'accès aux articles des numéros 22 (2000) à 26 (2004) sous format pdf à télécharger.

• Fonds Gustave Guillaume
http://www.fl.ulaval.ca/fgg/aipl/index.htm

Centre de recherche consacré exclusivement à la psychomécanique du langage.

• Association Internationale de Stylistique
http://www.styl-m.org/AIS

Site de l'Association Internationale de Stylistique.

• Cours de Malais
http://pgoh13.free.fr/malais.php

Ce cours de malais comprenant 62 leçons a pour but d'aider ceux qui veulent apprendre la langue.

• Le cerveau a tous les niveaux
http://www.lecerveau.mcgill.ca/flash/index_i.html

Site pédagogique et très informatif sur le cerveau. La thématique langage : « *De la pensée au langage* », est désormais accessible..

• Risc
http://www.risc.cnrs.fr/index_flash.htm

Risc centralise et diffuse toutes les informations sur les sciences cognitives pour les chercheurs du domaine, affiliés ou non au réseau, ainsi que pour les étudiants de 2ème ou 3ème cycle, et il gère une bibliothèque de prêt spécialisée dans le domaine de la cognition et des documents utiles aux étudiants.

• Analyse de données textuelles
http://www.limsi.fr/Individu/gendner/analyse_texte/2002/01-introduction.html

Analyse de données linguistiques pour le Retour d'Experience (TALN).

Présentation de quelques ouvrages

Titre : *Beyond the Aspect Hypothesis : Tense-Aspect Development in Advanced L2 French*
Auteur(s) : Emmanuelle Labeau
Éditions : 2005. Peter Lang
Descriptif : The Aspect Hypothesis (AH) claims that the association of any verb category (lexical aspect) with any grammatical aspect (perfective or imperfective) constitutes the endpoint of acquisition. The present book evaluates the explanatory power of the Aspect Hypothesis for the acquisition of French past tenses, which constitutes a serious stumbling block for foreign learners, even at the highest levels of proficiency. The present research applies the Aspect Hypothesis to the production of 61 Anglophone « advanced learners » in a tutored environment. In so doing, it tests concurrent explanations, including the influence of the input, the influence of chunking, and the hypothesis of cyclic development. It discusses the cotextual and contextual factors that still provoke « non-native glitches » at the final stage of the Aspect Hypothesis. The book shows that the AH fails to account for the complex phenomenon of past tense development, as it adopts a local and linear approach.

Titre : *Grammar of Hindi*
Auteur(s) : Annie Montaut
Éditions : 2005. Lincom, Studies in Indo-European Linguistics
Descriptif : Hindi, the official language of India, is an Indo-Aryan language widely spoken in North India between Punjab, Bengal and Maharashtra, with more than 400 millions speakers in the world. The grammar is aimed at giving a functional description of the language in a typological perspective, using diachronic explanation and regional variation as well as areal contact, whenever it provides a better understanding of synchronic facts. Modern Standard Hindi is a verb final language very weakly flexional inherited from Sanskrit, a typically flexional language with relatively free word order.

Titre : *La troisième personne. Maltraitance, résilience et interactions verbales. Analyse psycho-sociolinguistique de témoignages*
Auteur(s) : Michelle Van Hooland
Éditions : 2005. L'Harmattan, Paris
Descriptif : Tout n'est pas joué hors langage. C'est ce que veut nous montrer cet ouvrage sur la communication familiale maltraitante autrement dit sur la maltraitance psychologique vue sous l'angle de la communication verbale. Des enfants maltraités peuvent interpréter le message de l'adulte maltraitant et en produire un à leur tour, s'opposant au premier. Grâce à la parole d'une troisième personne, un professionnel, un ami, un voisin, l'enfant fait un travail d'interprétation c'est-à-dire d'évaluation et un effort conscient pour comprendre la maltraitance verbale dont il est l'objet et pour devenir un sujet communiquant. Situé dans des interactions verbales multiples, attaché à d'autres figures d'attachement, il peut résister et se construire dans et par le langage pendant la maltraitance. Grâce à un écart culturel, social et affectif objectif dans les manières de dire, d'interagir, de communiquer, l'enfant comprend la carte de l'abuseur. La rencontre avec des personnes bienveillantes crée une rupture culturelle dans le quotidien de la maltraitance psychologique.

Titre : *L'explosion et la culture*
Auteur(s) : Jouri Mikhailovitch Lotman, traduction du russe d'Inna Merkoulova, révision de Jacques Fontanille
Éditions : 2004. Limoges : Pulim, Coll. « Nouveaux actes sémiotiques »
Descriptif : Nous avons décidé de faire connaître l'œuvre de Lotman au public francophone, non seulement en raison de son intérêt théorique, mais aussi parce qu'elle éclaire de manière inattendue et originale quelques débats contemporains. Aujourd'hui, en effet, qui n'a pas été convaincu, ou tenté de l'être, par l'argument du « conflit de civilisations » ? Or, l'ensemble de l'œuvre de Lotman, et tout particulièrement L'explosion et la culture, est consacrée à ce problème : comment notre culture dialogue-t-elle avec celle de l'autre, et réciproquement ? comment, en s'affrontant, sont-elles conduites inéluctablement à s'interpénétrer et s'influencer ? Lotman montre ici plus précisément comment toute culture engendre la culture de l'autre. Il n'est plus question, en effet, de la confrontation entre cultures préexistantes et déjà établies : la culture autre, même monstrueuse ou barbare, l'altérité, en somme, naît toujours d'une culture en devenir, qui « explose » et évolue de manière imprévisible. Mais ce renversement de perspective part d'un postulat qui devrait ruiner les intégrismes de touts bords. Tout au long de son œuvre, Lotman nous montre en effet que le propre des collectivités humaines, ce n'est pas l'homogénéité et l'identité, mais au contraire, l'hétérogénéité, la multiplicité et la contradiction interne. Il est donc dans la nature même des cultures de connaître des accidents, des moments particulièrement intenses d'innovation, et, par « explosion », de produire des cultures autres, avec lesquelles elles entreront en dialogue, en compétition, et bientôt, en superposition et en fusion. La force de la pensée de Lotman tient à son refus de penser l' « autre » comme extérieur et étranger. Dans les processus d'explosion culturelle, par exemple, même l'aberration ou la monstruosité (qui s'appelle alors « folie ») ne sont que des réalisations d'une possibilité déjà présente à l'origine. Même profondément perturbateur, l'événement explosif et aberrant fait partie du système. L'autre était déjà là, en nous-même.

Titre : *Ulysse à Auschwitz - Primo Levi, le survivant*
Auteur(s) : François Rastier
Éditions : 2005. Paris : Éditions du Cerf, Coll. « Passages »
Descriptif : Si Primo Levi est partout reconnu comme figure emblématique du témoin de l'extermination, sa poésie n'a guère retenu l'attention ; elle tient pourtant une place centrale dans son œuvre, dont la portée esthétique reste sous-estimée. Dans une langue très simple en apparence, elle dessine la figure ambiguë du survivant, elle prête la parole aux morts en vain, aux engloutis, mais aussi à des animaux méprisés, à des inanimés. Cet essai a l'ambition de reconnaître toute la portée de cette œuvre poétique, bien qu'en opposant la littérature au témoignage on néglige encore trop souvent l'enjeu artistique de la littérature de l'extermination. Aux proses du témoin répondent les poèmes du survivant, et cette dualité traverse la vie comme l'œuvre de Levi. Ainsi, l'analyse du poème intitulé Le survivant (1984) éclaire-t-elle peut-être son suicide. La figure d'Ulysse, celui de l'Enfer de Dante, prend alors toute sa signification allusive. Quand certains prophétisent une après-culture et une post-humanité, l'éthique poétique de Levi devient de plus en plus éclairante et nécessaire. Alors que des discours néo-apocalyptiques instrumentalisent Auschwitz pour édifier des théologies cyniques, elle dessine entre les survivants et les victimes une nouvelle alliance qui inclut toute l'humanité.

Titre : *Grammaire Générative. La théorie minimaliste de Noam Chomsky*
Auteur(s) : Edmond Biloa
Éditions : 2004. Cameroon University Press. Les Presses du Ministère de l'enseignement supérieur du Cameroun
Descriptif : Grammaire Générative. La théorie minimaliste de Noam Chomsky

---

Titre : *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*
Auteur(s) : Jean-Claude Beacco, Jean-Louis Chiss, Francine Cicurel et Daniel Veronique
Éditions : 2005, Paris, Presses Universitaires de France
Descriptif : Cet ouvrage explore l'enseignement des langues au sein de situations linguistiques et éducatives diversifiées. Il présente des recherches significatives à l'échelle internationale dans le domaine de la didactique des langues. Les traditions grammaticales, les conceptions de l'apprentissage, les attitudes sociales face aux savoirs linguistiques sont examinées dans certains

contextes européens, asiatiques et africains à travers les manuels ou les pratiques de classe. Les notions de culture linguistique et de culture éducative fondent l'organisation de l'ouvrage en deux grandes parties. Ce travail s'inscrit dans la dynamique de recherche de l'équipe de Didactique des langues, des textes et des cultures (DILTEC) de l'Université Paris III-Sorbonne Nouvelle.

Titre : Revue *Recherches Linguistiques de Vincennes, n° 33 : « L'architecture propositionnelle : la syntaxe de la périphérie gauche »*
Auteur(s) : Numéro dirigé par Hans Obenauer
Éditions : 2005. Paris : Presses Universitaires de Vincennes
Descriptif : Les auteurs de ce numéro s'interrogent sur le sens que peut avoir le placement, « à la périphérie gauche » de la phrase, d'éléments relevant de propositions complétives ou interrogatives, et cela dans une grande variété de langues : espagnol, allemand, français, chinois, ainsi que dans certains dialectes nord-italiens dont le bellunese parlé dans la province de Belluno au Nord-Est de l'Italie. Parmi les phénomènes analysés, les phrases interrogatives reçoivent une attention toute particulière.

Titre : La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires - Un commentaire analytique
Auteur(s) : Jean-Marie Woehrling
Éditions : 2005, Les Editions du Conseil de l'Europe
Descriptif : La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires du Conseil de l'Europe est le seul instrument juridique européen consacré spécifiquement à la protection et à la promotion des langues régionales ou minoritaires, et constitue ainsi le cadre juridique européen de référence en la matière. Grâce au travail de son comité d'experts indépendents et à celui du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe, elle est desormais un instrument vivant, qui a évolué au fil des années pour prendre une dimension pratique considérable. Le commentaire analytique de la charte, fait par Jean-Marie Woehrling, un des plus grands experts européens en matière de langues regionales ou minoritaires, répond a l'exigence d'une analyse détaillée et sérieuse de nature à éclairer la portée concrète des dispositions de la charte. Ce commentaire article par article, le premier de ce genre en ce qui concerne la charte s'adresse à de nombreux acteurs : spécialistes en langues régionales ou minoritaires, pouvoirs publics, organisations et associations, mais aussi grand public et médias. Il propose un ensemble d'outils interprétatifs permettant à la fois de mieux comprendre les conclusions du mécanisme de suivi et de pouvoir faire, le cas échéant, une lecture critique.

Titre : *Production, compréhension et usages des écrits techniques au travail*
Auteur(s) : Denis Alamargot, Patrice Terrier et Jean-Marie Cellier (eds)
Éditions : 2005, Éditions Octarès
Descriptif : Les écrits techniques se caractérisent par la diversité des contenus (consignes, procédures, documentation technique, dossiers administratifsŠ) et la variété des supports (papier, électroniqueŠ). Les utilisateurs destinataires peuvent être des professionnels mais également, dans le cas des documents administratifs, relever d¹un public plus large. Dans tous les cas, la qualité de la transmission de l¹information revêt un caractère crucial pour l¹organisation. Or de nombreuses analyses montrent que ces écrits sont souvent sources de problèmes pour les lecteurs et utilisateurs. La difficulté d¹utiliser à bon escient des écrits techniques et plus particulièrement les consignes de travail (ou de sécurité) peut conduire à mettre en difficulté entreprise ou l¹institution qui communique. Cet ouvrage croise les points de vue de linguistes, de psycholinguistes, de psychologues cognitivistes et de psychologues ergonomes. L¹objectif de cette approche pluridisciplinaire est de mieux comprendre les processus de production et de compréhension des écrits techniques et d¹en préciser les usages.

Titre : *L'intégration des migrants en terre francophone - Aspects linguistiques et sociaux*
Auteur(s) : Virginie Conti et Jean-François de Pietro (eds)
Éditions : 2005, Le Mont-sur-Lausanne, Éditions LEP, Coll. « Loisirs et Pédagogie »
Descriptif : La langue est un facteur essentiel d'intégration sociale. Pourtant, dans les pays francophones, les immigrés de tout âge, hommes et femmes, rencontrent souvent de réelles difficultés pour apprendre le français ; de ce fait, ils restent souvent à l'écart de la vie publique. Quelles sont les conséquences de cette situation, pour les migrants eux-mêmes, mais aussi pour

la société d'accueil ? De quelle manière l'avenir de la langue française est-il engagé ? Quelle politique conviendrait-il de promouvoir en la matière ? faut-il « contraindre » les migrants à étudier le français ? Et, en pareil cas, quels moyens – notamment financiers et pédagogiques – faut-il mettre en oeuvre ? Quelle place, dans ce processus, convient-il de réserver aux langues d'origine des populations concernées ? Ces questions sont au coeur de l'ouvrage collectif L'intégration des migrants en terre francophone. Aspects linguistiques et sociaux, édité conjointement par les organismes de gestion linguistique de la Communauté française de Belgique, de France, du Québec et de la Suisse romande.

Titre : *Les Langues ouraliennes aujourd'hui. Approche Linguistique et Cognitive / The Uralic Languages today. A Linguistic and Cognitive Approach*
Auteur(s) : M. M. Jocelyne Fernandez-Vest
Éditions : 2005, Éditions Honoré Champion
Descriptif : Cet ouvrage est la première présentation bilingue (français-anglais) des langues ouraliennes qui, avec une trentaine de langues répertoriées et plusieurs centaines de dialectes, constituent le territoire linguistique le plus étendu de l'Eurasie septentrionale. Le livre rassemble et actualise les données éparses sur cette grande famille méconnue de langues non indo-européennes, et dresse par ailleurs un bilan de l'apport potentiel des langues ouraliennes aux Sciences du langage et aux Sciences cognitives. Plus de 40 auteurs parmi les spécialistes mondiaux du domaine ont été réunis à cet effet, originaires d'Europe (Allemagne, Autriche, Estonie, Finlande, France, Hongrie, Italie, Russie, Suède) et d'Amérique du Nord. Plusieurs des neuf chapitres sont consacrés à des sujets classiques : la typologie ouralienne, les problèmes spécifiques des trois grandes langues finno-ougriennes d'État (estonien, finnois, hongrois) ou l'ancrage des langues ouraliennes dans leur environnement arctique - avec un détour par les langues eskaléoutes et paléo-sibériennes. Les chapitres les plus novateurs pour la théorie linguistique traitent des débats actuels sur l'origine controversée des langues ouraliennes - en particulier la place des langues samoyèdes (et la Préface de Claude Hagège rappelle l'hypothèse eurasiatique) ; du plurilinguisme ouralien (langues en contact et diaspora) ; des processus de *Structuration Informationnelle* de ces langues comparées à d'autres langues du monde. Trois index détaillés (auteurs, langues, matières) et un résumé bilingue de chaque contribution facilitent l'accès à ce volumineux ouvrage.

Titre : *Lectures de l'Atlas linguistique de la France de Gilliéron et Edmont - Du temps dans l'espace*
Auteur(s) : Guylaine Brun-Trigaud, Yves Le Berre et Jean Le Dû
Éditions : 2005, Éditions du CTHS
Descriptif : L'Atlas linguistique de la France, paru entre 1902 et 1910, comporte 1 421 cartes complètes (et 499 cartes partielles) de grand format établies par le linguiste Jules Gilliéron à partir des enquêtes dialectologiques réalisées par Edmond Edmont dans 639 communes de la France romane « et de ses colonies linguistiques limitrophes » (en Belgique, Suisse, Italie) au cours des dernières années du XIXe siècle. Une carte d'atlas, sur lequel les mots sont notés en alphabet phonétique, peut rebuter le non-spécialiste. Il s'agit pourtant d'un monument irremplaçable, rare témoignage d'une civilisation rurale millénaire, de type oral, qui achève de s'éteindre aujourd'hui. Cet ouvrage se propose d'aider le lecteur à y trouver son chemin, en présentant 500 cartes en couleurs qui révèlent, sous l'apparent foisonnement des formes, des zones cohérentes aux plans tant lexical, morphologique que phonétique.

Titre : *Encyclopedia of Language & Linguistics*
Auteur(s) : Coll.
Éditions : 2005, Elsevier Australia Pty Ltd
Descriptif : /

Titre : *A Comparative Grammar of British English Dialects - Agreement, Gender, Relative Clauses*
Auteur(s) : Bernd Kortmann, Tanja Hermann, Lukas Pietsch & Susanne Wagner
Éditions : 2005, Mouton de Gruyter
Descriptif : This volume offers qualitative as well as corpus-based quantitative studies on grammatical variation in the British Isles written from a typological perspective. All studies make use of the Freiburg English Dialect Corpus (FRED), a computerized corpus for predominantly British

English dialects. Systematic comparative analyses of the following three domains of grammar form the backbone of the volume : relativization strategies in Scottish English, Northern Irish English, and in four major dialect areas in England (Hermann), the so-called Northern Subject Rule, a special agreement phenomenon known from Northern England, Scotland and Northern Ireland (Pietsch), and pronominal gender, with a special focus on the typologically rather unique semantic gender system in the dialects of Southwest England.

Titre : *Le statut des enseignants en langues vivantes*
Auteur(s) : Péter Radai, Mercedes Bernaus, Gabriela Matei, Derk Sassen, Frank Heyworth
Éditions : 2005, Les Éditions du Conseil de l'Europe
Descriptif : Vous sentez-vous respecté dans la salle des professeurs ? Les parents d'élèves considèrent-ils que vous faites un travail valable ? Les décideurs vous demandent-ils souvent votre avis sur l'enseignement des langues ? L'enseignement des langues est-il considéré comme une profession ou plutôt une espèce de service bénévole ? Les réponses de douzaines de nos collègues a ces questions nous ont montré qu'il y a un problème fondamental au niveau du prestige de l'enseignement des langues et de ceux qui le pratiquent. Un groupe de professionnels, petit mais plein d'enthousiasme, a voulu relever ce défi - d'où ce livre. Que vous souhaitiez simplement vous pencher sur les présentations de la galerie de portraits Enseignant de la semaine, ou que vous désiriez rêver aux conditions idéales d'un métaphorique Pays des merveilles des enseignants en langues, bienvenue ! Qui sait, peut-être compterez-vous bientôt déjà parmi les prochains à prendre les choses en main, à planifier et à mettre en oeuvre une ou plusieurs des actions que nous recommandons pour rehausser le statut de la profession ! Espérons-le ! Notre groupe ne peut sans doute pas devenir plus enthousiaste qu'il ne l'est déjà, mais il doit grandir de façon substantielle afin de réaliser notre objectif commun, un statut professionnel plus élevé !

Titre : *Integrer la competence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*
Auteur(s) : Ildikó Lázár
Éditions : 2005, Les Éditions du Conseil de l'Europe
Descriptif : Les auteurs de cet ouvrage sont convaincus qu'il est extrêmement important d'atteindre une meilleure compréhension interculturelle dans le monde et que 1'incorporation d'une formation à la communication interculturelle dans la formation des enseignants devrait être l'un des premiers pas dans cette direction. Le travail de recherche et de developpement décrit dans cette publication entend contribuer à 1'intégration de la formation à la communication interculturelle aux programmes de formation des enseignants.

Titre : *Le concept du plurilinguisme : Apprentissage d'une langue tertiaire - L'allemand après l'anglais*
Auteur(s) : Britta Hufeisen, Gerhard Neuner
Éditions : 2005, Les Éditions du Conseil de l'Europe
Descriptif : Si l'on veut que les habitants de I'Europe vivent en bonne harmonie avec leurs voisins, qu'ils puissent communiquer entre eux et se comprendre, il sera toujours plus important de pouvoir maîtriser plus d'une seule langue étrangère. C'est pourquoi le Conseil de l'Europe et I'Union européenne demandent que leurs citoyens apprennent deux autres langues européennes en plus de leur langue maternelle. Le projet présenté ici porte sur I'enseignement et I'apprentissage des langues étrangères dans le contexte scolaire. II a pour objectif de développer, dans le cadre du concept de plurilinguisme, les bases générales de la didactique et de la méthodologie de langue tertiaire en les illustrant d'exemples, sur le modèle de la séquence linguistique « I'allemand après l'anglais ». Les organisateurs du projet, le Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe et le Goethe Institut Inter Nationes, coopèrent à cet effet, en collaboration avec des institutions régionales actives dans le domaine de l'enseignement de langues étrangères.

Titre : *ODYSSEUS - la deuxième langue sur le lieu de travail - Les besoins linguistiques pour les travailleurs migrants ; l'organisation et l'apprentissage des langues à des fins professionnelles (livre + CD Rom)*
Auteur(s) : Mathilde Grünhage-Monetti, Elwine Halewijn, Chris Holland
Éditions : 2005, Les Éditions du Conseil de l'Europe

Descriptif : Au cours de ces trente dernières années, l'Europe a connu des mouvements de population transfrontaliers sans précédent. Cet ouvrage s'articule autour de la conviction des auteurs que l'acquisition d'une deuxième langue pour les besoins de la profession et du lieu de travail joue un rôle clé pour l'intégration et la participation sociales et économiques. Le savoir et les compétences de communication sont devenus des pivots de la performance professionnelle à tous les niveaux hiérarchiques pour tous les employés (qu'ils soient locuteurs de langue maternelle ou d'autres langues). Cette publication constitue une précieuse ressource pour les praticiens de I'enseignement de la langue pour le lieu de travail, pour le personnel d'entreprise, les syndicats et les décideurs politiques. Elle décrit la situation du développement linguistique professionnel sur le lieu de travail dans divers pays d'Europe. Relevant les différences en termes de climat politique, de développement industriel et de ressources économiques, elle souligne les questions liées à l'offre en deuxième langue qui se posent dans chaque pays ? Enfin, cet ouvrage propose des lignes directrices relatives au développement de la langue dans le contexte professionnel et au travail, sur la base de la théorie et la pratique internationales.

Titre : *Gens de Nouméa, gens des îles, gens d'ailleurs… (Langues et identités en Nouvelle-Calédonie)*
Auteur(s) : Sophie Barneche
Éditions : 2005, Paris, L'Harmattan, Collection « Espaces Discursifs »
Descriptif : Nouméa, ville occidentale au milieu de l Océanie, offre un espace riche et singulier de contact des langues et des cultures, de distinctions ethniques et de métissage, un espace dans lequel les langues se transmettent, se perdent, se créent, les identités se construisent, se négocient, se revendiquent. Ici comme ailleurs, langues et identités sont indissociables : Les langues vernaculaires sont-elles transmises à Nouméa ? Comment ces langues sont-elles perçues par les jeunes nés en ville ? Par leurs parents ? Comment est perçue la langue française ? Quels usages les jeunes océaniens font-ils des langues en présence ? Quelles relations établissent-ils entre leurs pratiques langagières et leurs revendications identitaires ? Et que nous apprennent ces pratiques langagières et ces représentations des relations interethniques et des transformations sociales produites par le contact avec le milieu urbain ? Cet ouvrage s intéresse, au travers de l étude des pratiques linguistiques et des représentations, à la constructions de ces « identités calédoniennes », multiples et mouvantes.

Titre : *Comprendre un texte - L'évaluation des processus cognitifs*
Auteur(s) : Nathalie Blanc et Denis Brouillet
Éditions : 2005, Éditions In Press, Coll. « Concept-Psy »
Descriptif : Aller au restaurant, naviguer sur internet, se déplacer en voiture… toutes les activités de la vie quotidienne exigent que l'on sache lire et interpréter des informations délivrées sous la forme écrite. Au-delà même du plaisir de lecture d'un roman, d'un journal, ou des exigences d'un examen, c'est l'intégration de chaque individu dans la société qui dépend de sa capacité à comprendre des informations écrites. Or, un enfant sur quatre présente des difficultés de compréhension à l'entrée en classe de 6e. Cet ouvrage aborde la question déterminante des processus cognitifs impliqués dans cette activité mentale. Qu'est-ce que comprendre ? Comment évaluer la compréhension d'un texte ? Personne ne comprend un même texte de la même façon : chacun l'abordera différemment en fonction de son histoire, sa culture, ses connaissances, ses objectifs… Après un bref historique des recherches menées dans ce domaine d'investigation de la cognition, cet ouvrage décrit précisément les outils qui permettent d'évaluer la compréhension, de repérer les erreurs du lecteur, et d'interpréter les représentations qu'il se construit au fil dutexte. Les méthodes présentées sont simples et faciles à mettre en pratique. Elles se révèlent particulièrement efficaces pour identifier au plus près les difficultés de compréhension chez l'enfant comme chez l'adulte. Elles sont un outil précieux pour le psychologue, le chercheur, mais aussi pour le thérapeute et l'enseignant. Un ouvrage accessible et complet, au coeur du débat sur l'enseignement et les difficultés scolaires.

Titre : *Phonologie et phonétique : Forme et substance*
Auteur(s) : Noël Nguyen, Sophie Wauquier-Gravelines et Jacques Durand (eds)
Éditions : 2005, Paris, Hermès, Coll. « Cognition et traitement de l'information »
Descriptif : La phonologie et la phonétique abordent dans des perspectives complémentaires la forme sonore du langage humain. En 2003 fut organisée sous l'égide du CNRS une école thématique visant à permettre à des phonologues et des phonéticiens de mettre leurs connaissances

en commun et de faire émerger des problématiques de recherche nouvelles. Ce manuel s'inscrit dans la suite de cette école, et il présente de manière synthétique un certain nombre de théories, de modèles et de méthodes employés aujourd'hui en phonologie et en phonétique. L'accent est placé sur les problèmes, la démarche méthodologique et les principaux résultats obtenus davantage que sur les aspects plus techniques. Dans une première partie, et après une présentation détaillée de l'Alphabet Phonétique International, le manuel offre un panorama des objets et des niveaux d'analyse possibles de la forme sonore. Dans la deuxième partie sont exposés quelques-uns des cadres théoriques aujourd'hui représentatifs en phonologie et en phonétique. La troisième partie présente différents domaines dans lesquels les propositions théoriques et les résultats établis par les phonologues et les phonéticiens ont donné lieu à des applications. L'ouvrage s'adresse en premier lieu aux étudiants, chercheurs et enseignants non spécialistes. Il leur offrira une présentation de niveau avancé à l'interface entre phonologie et phonétique et une ouverture vers de nouvelles pistes de travail.

Titre : *Mobilités et contacts de langue*
Auteur(s) : Cécile Van Den Avenne (ed.)
Éditions : 2005, Paris, L'Harmattan, Coll. « Espaces Discursifs »
Descriptif : Les expériences de la mobilité (mobilité migratoire, mobilité professionnelle, mobilité d un parcours de formation, projet de mobilité sociale passant par l une et/ou l autre de ces autres formes de mobilité) sont, du point de vue sociolinguistique, l'occasion de déstabilisations, de reconfigurations, souvent de réductions des réseaux d'appartenance et ces processus affectent les pratiques, les représentations et les répertoires linguistiques des acteurs concernés. Centrer l'analyse sur les déplacements (les changements de lieu, de place, de statut, par nécessité ou par choix) de groupes ou d'individus, c'est se demander comment et avec quels effets, du point de vue de la sociolinguistique, s'effectue cette entrée en contact avec de nouvelles langues et variétés, cette éventuelle prise de distance ou perte de contact avec d'autres langues ou variétés, ou les mêmes, mais dans une économie autre. Etudier la mobilité suppose sans doute des instruments plus souples, à même de saisir le mouvement, donc probablement des épistémologies en partie renouvelées. Les déplacements ici rapidement thématisés intéressent aussi d'autres secteurs disciplinaires au titre de la sociologie, de l'étude des interactions, de l'acquisition des langues, ou de la relation interculturelle. Descriptions, prévisions, peuvent aussi contribuer à ce que les mobilités se passent (au) mieux.

Titre : *Cognitive Phonology in Construction Grammar : Analytic Tools for Students of English*
Auteur(s) : Riitta Välimaa-Blum
Éditions : 2005, Berlin, New York : Mouton de Gruyter Coll. « Mouton Textbook »
Descriptif : This textbook is an accessible introduction to both English phonology and phonology in general. It analyzes some central phenomena of the sound system of two standard varieties of English, Southern British English and General American. The framework adopted is Cognitive Linguistics and Construction Grammar, and this entails in particular that all the elements of the sound system are tightly interwoven with the meaningful units : morphemes, words, phrases and sentences. The book contains chapters on articulatory phonetics, sounds and meaning, alternation patterns, word stress and intonation. Each chapter ends with an invitation to analyze English and other languages with the tools of Cognitive Linguistics. The book is designed for students as well as teachers of English and linguistics, and while the target readership already has a background in linguistics, a beginner in phonology will find all the basic concepts clearly defined.

Titre(s) : *Mélanges de mythologie et de linguistique* et *Essai de sémantique*
Auteur(s) : Michel Bréal
Éditions : 2005, Limoges : Éditions Lambert-Lucas
Descriptif : On sait que ces deux ouvrages marquent le passage de la grammaire comparee des langues indo-europeennes a la linguistique generale dont s’est inspire le cours dispense par Saussure de 1907 à 1911. Les travaux de Breal sont, au même titre que ceux de Whitney, une des sources de la linguistique moderne. Ces rééditions ne sont pas des morceaux choisis ni des fac-similes : les textes ont été intégralement recomposés et corrigés sur les dernières éditions parues du vivant de Breal (respectivement 1882 et 1897).

Titre : *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*
Auteur(s) : Francis Grossmann, Marie-Anne Paveau et Gérard Petit (eds)
Éditions : 2005, ELLUG (Éditions littéraires et linguistiques de l'Université de Grenoble)
Descriptif : Didactique du lexique : langue, cognition, discours.

Titre : *Verbes sages et verbes fous*
Auteur(s) : Michel Arrivé
Éditions : 2005, Limoges : Éditions Lambert-Lucas
Descriptif : La linguistique vous ennuie ? C'est que vous n'avez pas encore lu *Verbes sages et verbes fous*. Dans cette suite de 160 chroniques consacrées à des verbes entre tous remarquables (d'*aboyer* à *zapper* en passant par *cobayer, débloguer* ou *sécuriser*) relevés ces dernières années dans la presse écrite et radiophonique, vous trouverez réunies une analyse à la fois savante et simple de nombreux phénomènes de langage et une description enjouée de la vie quotidienne en France telle que ces verbes la révèlent. Brito ne s'y est pas trompé, qui s'est beaucoup amusé en illustrant le livre.

Titre : *La Langue corse. Entre chien et Loup (Préface de Jacques Fusina)*
Auteur(s) : Jean-Marie Comiti
Éditions : 2005, Paris, L'Harmattan, Coll. « Espaces Discursifs »
Descriptif : Cet essai analyse les causes multiples de la disparition des idiomes de la langue corse : politique linguistique peu favorable à son émancipation, régression des usages sociaux, insécurité linguistique, concurrence d'un français régional hybride… Les observations faites par le sociolinguiste, Jean-Marie Comiti, participent des débats qui traversent la société insulaire en revisitant quelques thèmes récurrents : les origines de la langue, la place du corse dans la famille romane, le statut scolaire, la place du corse dans les médias et la société, l'attitude des responsables politiques.

Titre : *Le francais pour les professeurs des écoles - Aspects théoriques et pratiques*
Auteur(s) : Sylvie Ferrando
Éditions : 2005, Paris, Vuibert
Descriptif : Ce manuel propose une synthèse de quelques-uns des savoirs nécessaires à l'exercice de la didactique et de la pédagogie du français dans le premier degré. Il s'attache en particulier à mettre en relation les savoirs théoriques universitaires, rendus accessibles car transposés, et des séquences, des exercices commentés venant illustrer ces connaissances théoriques. Des références bibliographiques viennent étoffer chacun des chapitres. Ce livre s'adresse en priorité aux futurs professeurs des écoles, étudiants préparant le concours et stagiaires s'initiant à la didactique et à la pédagogie du français - dans sa double composante de langue et de littérature - dans le premier degré. Toutefois, il intéressera également un plus large lectorat : jeunes enseignants souhaitant exploiter la littérature de jeunesse en classe ou monter des projets d'écriture du conte ou de la nouvelle, enseignants confirmés souhaitant réactualiser des connaissances dans un but de formation.

Titre : *Oralité et Cognition - incarnée ou située ?*
Auteur(s) : Jean-Pierre Caprile, M.M.Jocelyne Fernandez-Vest, Claude Hagège, Jan Ola Östman, Nicole Revel, Eve Sweetser, Elizabeth Closs Traugott
Éditions : 2005, Paris, L'Harmattan, Coll. « Grammaire & Cognition »
Descriptif : La linguistique cognitive s'est affirmée ces dernières années comme la base commune de différentes approches théoriques. L'idée selon laquelle la conceptualisation est ancrée dans l'expérience corporelle (en particulier spatiale), commune à l'humanité, ce qui garantit certains repères à la communication interpersonnelle voire interculturelle, semble pouvoir bénéficier directement de l'étude des traits d'oralité. Une démarche pluridisciplinaire résolue montrera en quoi l'origine déictique (et fréquemment spatiale) des articulateurs énonciatifs, par exemple, s'inscrit dans ce processus de structuration métaphorique de notre univers mental. Or le nombre de langues aujourd'hui traitées dans les études à visée théorique est infime. L'accent sera mis ici sur une recherche en conceptualisation qui entend mesurer ses hypothèses à l'étalon des langues rares : des langues orales diverses (indo-européennes, finno-ougriennes, africaines, indiennes, austronésiennes…), révélatrices de propriétés significatives

du langage humain. De la confrontation dialectique entre typologie et recherche d'invariants langagiers, deux grandes tendances se dégagent (1) Une typologie de l'oral à fondement anthropophorique, qui s'appuie notamment sur l'anthropologie casuelle, affirme l'ancrage des catégories du langage et des langues sur la perception multimodale. A l'aide d'un raisonnement abductif, on se propose de reconstruire les opérations mentales et les opérations de représentation sous-jacentes aux stratégies textuelles d'élaboration du sens. Le processus de la morphogenèse est abordé sous différents aspects (degrés variables de conscience des locuteurs-auditeurs dans la construction linguistique, élaboration discursive des repères spatiaux pour la construction thématique du sens, interaction entre lexique et gestuelle dans la genèse de la numération, mise en compatibilité contextuelle du parler bilingue…). (2) Des caractéristiques de l'oral (forte redondance nécessaire au décodage, construction improvisée en l'absence de temps de planification…), on retient en priorité la dépendance situationnelle, conséquence de la co-présence des interlocuteurs, et la contextualisation inévitable des langues orales, comme définitoires : aussi la mise en discours de l'espace traduit-elle, plus que la simple réalisation d'un objet, une modalité de saisie du monde, un mode de catégorisation du monde par la langue et la parole. Laquelle de ces conceptions l'observation de langues orales conduit-elle à privilégier ? Doit-on les considérer comme mutu-ellement exclusives ou, au contraire, complémentaires ?

Titre : *Solutions sémiotiques*
Auteur(s) : Nicolas Couegnas
Éditions : 2005, Revue de l'Université de Moncton, Vol. 36, n° 1, Université de Moncton, Moncton, Nouveau-brunswick, Canada
Descriptif : L'ouvrage se compose de huit études sur les applications mercatiques de la sémiotique. Il aborde principalement les questions liées à l'identité de marque, au discours publicitaire (avec un long article sur l'histoire des rapports entre sémiologie, sémiotique et publicité en France depuis le début des années soixante), au packaging, aux produits de luxe et aux interfaces TIC.

Titre : *La fonction persusasive*
Auteur(s) : Emmanuelle Danblon
Éditions : 2005, Paris, Armand Colin
Descriptif : « Au commencement était la persuasion » : telle est l'idée de base de cet ouvrage. Très tôt, le discours magique remplit la fonction, vitale pour la raison humaine, de donner du sens au monde. La naissance ultérieure de la rhétorique, sur fond de laïcisation de la pensée, permit durablement à l'homme de concilier la conscience de sa responsabilité dans la construction de la réalité sociale avec une extraordinaire capacité à faire « comme si » le monde avait du sens. Mais le désenchantement de ce dernier est désormais proclamé. La raison connaît une crise sans précédent et la poésie, dit-on, est morte à Auschwitz. Que reste-t-il alors de la rhétorique qui est la raison de nos émotions ? Qu'adviendrait-il si elle se trouvait mise au service d'un nouvel irrationnel offert comme antidote à ce désenchantement ? Le présent ouvrage fait le point, avec méthode et lucidité, sur cette fonction du discours. Il jette une lumière critique sur les principaux courants qui ont marqué l'histoire de la discipline en suivant à la piste la question centrale : peut-on concilier raison et persuasion ? Depuis les réponses philosophiques jusqu'aux plus récents questionnements juridiques, psychologiques et surtout linguistiques, la rhétorique est en fait demeurée éminemment problématique. À travers de nombreuses analyses de débats et de discours, l'auteur s'efforce de lever le voile sur l'avenir possible et souhaitable de la fonction persuasive.

Titre : *Signalétiques et signalisations linguistiques et langagières des espaces de ville (configurations et enjeux sociolinguistiques)*
Auteur(s) : Boudreau (A.), Dubois (L.), Bulot (T.), Ledegen (G.), (eds.)
Éditions : 2005, Paris, Armand Colin
Descriptif : Actes de la quatrième Journée Internationale de Sociolinguistique Urbaine (Moncton).

Titre : *L'organisation du lexique mental - Des « contraires » aux expressions idiomatiques*
Auteur(s) : Pierre Marquer
Éditions : 2005, Paris, L'Harmattan, Coll. « Psychologiques »
Descriptif : Le « lexique mental » est l'ensemble des représentations que nous avons des mots de notre langue. À ce titre, il constitue un objet d'étude essentiel de la psychologie cognitive contemporaine, non seulement par son intérêt propre mais aussi parce qu'il permet de mettre à l'épreuve un certain nombre d'hypothèses sur l'architecture du système cognitif. Après une synthèse des cadres théoriques utilisés et des connaissances acquises dans le domaine de l'organisation lexicale et de l'accès au lexique, l'auteur propose une approche originale du lexique mental à travers l'étude de trois questions : la représentation des contraires, la résolution de l'ambiguïté lexicale et la compréhension des expressions idiomatiques. Sur chacune de ces questions, l'ouvrage comporte à la fois une revue critique approfondie de la littérature et une présentation de recherches expérimentales, pour la plupart inédites. Les résultats expérimentaux sont mis en relation avec les choix méthodologiques et évalués par rapport aux hypothèses théoriques, pour mettre en évidence à la fois les invariants de l'organisation lexicale et sa flexibilité en fonction du contexte. Ce livre s'adresse en tout premier lieu aux étudiants en psychologie et en sciences cognitives, mais aussi à tous ceux qui s'intéressent au langage et sont curieux de comprendre comment les mots sont représentés « dans notre tête ».

Titre : *« Des universaux aux faits de langue et de discours - langues romanes » Hommage à Bernard Pottier*
Auteur(s) : Maria Helena Araújo Carreira (ed.)
Éditions : 2005, Travaux et Documents n° 27, Département d'Études des Pays de Langue Portugaise, Paris 8, Université Vincennes - Saint-Denis
Descriptif : Comment concevoir, à partir des faits de langue et de discours, de grandes catégories conceptuelles qui sous-tendent les fonctionnements énonciatifs ? La théorie sémantique développée par Bernard Pottier depuis des décennies est envisagée dans ce volume du point de vue des langues romanes (le français, l'espagnol, l'italien, le portugais et le roumain). Les contributions présentées se centrent sur l'étude du sens dans les langues et dans les discours, cherchant à embrasser des phénomènes de désignation, de signification et d'interprétation.

Titre : *Chercheurs en interaction - Comment émergent les savoirs*
Auteur(s) : Lorenza Mondada
Éditions : 2005, Coll. « Le savoir suisse »
Descriptif : En s'intéressant aux pratiques quotidiennes des chercheurs, Lorenza Mondada, linguiste, Prix Latsis 2001, montre dans ce livre les dynamiques par lesquelles émergent les savoirs. Loin d'être simplement dits et stabilisés une fois pour toutes, ces savoirs naissent et se transforment au fil des interactions entre scientifiques. Ce livre se fonde sur de nombreux enregistrements, audio ou vidéo, de réunions de travail dans des domaines aussi divers que l'histoire ou la médecine. Sont ainsi préservées la vivacité et les contingences des échanges, qui, une fois transcrits, permettent une analyse des pratiques scientifiques dans les équipes et les laboratoires. Les savoirs émergent des raisonnements collectifs, des tâtonnements et des déploiements d'une parole qui n'est jamais individuelle mais toujours prise dans des dynamiques d'accord et de désaccord. Le livre s'attache à suivre ces méandres en tenant compte du rôle de la parole en interaction aussi bien que des gestes, des regards, des manipulations d'objets. Il en résulte une approche novatrice de la science en train de se dire.

Titre : *Typologie de la syntaxe connective*
Auteur(s) : Christos Clairis, Claudine Chamoreau, Denis Costaouec et Françoise Guérin
Éditions : 2005, Rennes, Presses universitaires de Rennes, Coll. « Rivages linguistiques »
Descriptif : Cet ouvrage explore un domaine particulier de la communication linguistique, celui de l'attribution d'une qualité, du point de vue des constructions syntaxiques variées qui l'expriment dans différentes langues. Il s'agit d'un terrain naturel et même privilégié pour l'entreprise typologique que les auteurs de ce volume ont tentée, en unissant leurs efforts pour une élaboration théorique collective. Après un rappel des principes essentiels de la linguistique fonctionnelle et une discussion de certains de ses concepts, les auteurs proposent une analyse en termes de « syntaxe connective attributive ». Les constructions syntaxiques qui sont désignées de cette manière sont distinctes de celles existant en « syntaxe nucléaire » où un verbe

noyau distribue les relations syntaxiques et les rôles sémantiques. Un tour d'horizon bibliographique permet un balisage de la réflexion à travers les travaux les plus importants dans ce domaine au XXe siècle. Les problèmes évoqués concernent l'identification des classes pouvant être noyau syntaxique des énoncés, le statut des énoncés nominaux ou verbaux, les différentes analyses possibles des énoncés avec « être », la question des « prédicats complexes » S'appuyant sur l'étude de onze langues, cet ouvrage s'intéresse aux tendances générales qui se dessinent et établit les liens entre les procédés de syntaxe connective et les caractéristiques syntaxiques plus générales des langues étudiées.

Titre : *Antoine Culioli, un homme dans le langage. Originalité, diversité, ouverture*
Auteur(s) : Dominique Ducard, Claudine Normand (eds)
Éditions : à paraître en 2006, Paris, Gap, Ophrys, *Actes du Colloque de Cerisy*, 8-13 juillet 2006
Descriptif : Antoine Culioli développe depuis plus de 40 ans une théorie connue sous le nom de « Théorie des Opérations Enonciatives », qu'il définit comme une linguistique dont l'objet est l'étude de l'activité de langage à travers la diversité des langues, des textes et des situations. Longtemps limité à l'espace du séminaire de l'ENS et réputé d'un abord difficile, ce travail théorique sur le langage, toujours en chantier, devient accessible à une plus large audience avec les publications qui s'enchaînent depuis 1990 et, plus particulièrement, avec la parution d'entretiens où Antoine Culioli est amené à éclaircir les différents aspects et enjeux de sa théorie. Ses travaux, qui ont pris une place majeure dans l'histoire de la linguistique, ouvrent des perspectives sur d'autres champs de recherche, de l'anthropologie aux neurosciences, et intéressent plus généralement l'ensemble des sciences humaines. Cette richesse d'intérêts et cet engagement dans le dialogue des disciplines lui donnent une place originale, et on peut dire unique, dans les mouvements de pensée contemporains. Ce colloque qui a été un succès à Cerisy doit, associé aux parutions récentes, intéresser un large public.

Revues en ligne

Revue Française de Linguistique Appliquée
Descriptif : Vol. X-1 - juin 2005 : *Les créoles : des langues comme les autres*.
URL : http://perso.wanadoo.fr/rfla
Contact : publiling@wanadoo.fr

Les Cahiers de linguistique française
Descriptif : Ce site permet notamment l'accès aux articles des numéros 22 (2000) à 26 (2004) sous format pdf à télécharger.
URL : http://clf.unige.ch/

Revue CORELA
Descriptif : CORELA est une revue de sciences du langage, non thématique, et entièrement en ligne. Elle est dotée d'un comité scientifique international ; elle accueille toute proposition relevant des domaines de la linguistique. Semestrielle et d'accès libre, CORELA est la revue du CerLiCO (Cercle Linguistique du Centre et de l'Ouest).
URL : http://revue-corela.org

GLOTTOPOL - Revue de sociolinguistique en ligne
Descriptif : Le numéro 6 de GLOTTOPOL, *Construction de compétences plurielles en situation de contacts de langues et de cultures*, sous la direction de Sophie Babault et Fabienne Leconte, est en ligne.
URL : http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/

Revue de linguistique « Faits de Langues »
Descriptif : N° 25, *L'exception, entre les théories linguistiques et l'expérience*, sous la direction scientifique de Irina Vilkou-Poustovaïa.
URL : http://lettres.univ-lemans.fr/fdl/

TEXTO ! Textes et cultures - Édition juin 2005
Descriptif : Texto ! est un site consacré au sens et à l'interprétation. Son point d'ancrage principal est la sémantique, en particulier la sémantique des textes, mais aussi les sémantiques lexicales, diachroniques, cognitives… Outre la linguistique, d'autres disciplines, comme l'herméneutique et la philologie, sont naturellement questionnées.
URL : http://www.revue-texto.net

Discourse & Society
Descriptif : Papers are preferred that systematically and explicitly analyze both the discursive and the social dimensions of a sizable corpus of text and/or talk related to the topic of poverty
URL : http://www.discourse-in-society.org
Contact : teun@discourse-in-society.org

Noves SL
Descriptif : Aquest número està dedicat a la integració (socio) lingüística de les persones immigrades.
URL : http://www.gencat.net/presidencia/llengcat/noves
Contact : spl.presidencia@gencat.net

Acoustics Today
Publication of the Acoustical Society of America.
URL : http://asa.aip.org
Contact : dbott@aip.org

Revue SEMEN (LASELDI, UFR Franche Comté)
Descriptif : Numéro 20 « *Le rapport de places dans l'épistolaire* » coordonné par Jürgen Siess et Séverine Hutin.
URL : http://laseldi-ufc.univ-fcomte.fr/
Contact : chauvinad@club-internet.fr

Journal of Language Contact (JLC) : Evolution of languages, contact and discourse
Editors : Alexandra Aikhenvald & Robert Nicolaï
URL : http://www.jlc-journal.org/
Contact : nicolai@eva.mpg.de
Descriptif : The fact of language « contact » and its impact on the dynamics of language are recognized today. Questions relating to this topic no longer derive from marginal studies nor from the treatment of « special cases » : whether the issue is to understand the evolution of languages, their structural and material transformations, or simply to take account of their ordinary use, language contact is omnipresent. We would like JLC to focus on the study of language contact, language use and language change in accordance with a view of language contact whereby both empirical data (the precise description of languages and how they are used) and the resulting theoretical elaborations (hence the statement and analysis of new problems) become the primary engines for advancing our understanding of the nature of language. And this will involve associating linguistic, anthropological, historical, and cognitive factors. We believe such an approach could make a major new contribution to understanding language change at a time when there is a notable increase of interest and activity in this field. JLC should provide a forum for discussion of general perspectives and should accept contributions of any orientation on the principle that reasoned argumentation will enrich our understanding of language contact.

C é d é r o m s

Titre : *The World Atlas of Language Structures*
Éditeur : Oxford : Oxford University Press
Lien URL : http://www.eva.mpg.de/lingua/files/wals.html

Divers

Titre : *Les Cinq États du Manuscrit Edmond Jabes*
Auteur(s) : Lectures de Marcel Cohen, Aurèle Crasson, Irène Fénoglio
Descriptif : Coffret comprenant deux cahiers brochés, collés en vis-à-vis
Contact : presse-editionstextuel@wanadoo.fr

Titre : *LOGIC*
Auteur(s) : Jean-Pierre Desclés, Brahim Djioua et Carine Le Kien Van, Florence Le Priol (Laboratoire LaLICC, UMR8139, Université Paris Sorbonne, CNRS)
Descriptif : LOGIC est un outil d'aide dynamique et interactive pour l'apprentissage de la logique des propositions et des prédicats basé sur la méthode de déduction naturelle.
URL : http://www.lalic.paris4.sorbonne.fr/LOGIC/

Appel à contributions

Titre : *Plurilinguismes et subjectivités*
Source : Revue *Traverses*, n° 8
Contact(s): martine.dreyfus@univ-montp3.fr et/ ou dominique.rosse@free.fr
Descriptif : Qu'il s'agisse d'immigration plus ou moins récente (hispanophones aux Etats-Unis, arabophones en France, en Espagne, turcophones en Allemagne, francophones et autres allophones au Canada, Tamoul, Urdu en Grande-Bretagne, Albanais en Italie, langues africaines un peu partout dans le monde, etc.) ou de contextes historiques, géographiques et culturels établis depuis plus longtemps (Inde, Chine, Afrique, etc.), le plurilinguisme (situations bi-, tri- ou plurilingues, dialectes, patois, pidgins ou créoles) est aujourd'hui un phénomène omniprésent dont l'impact est difficilement contestable en ce qu'il remet en question les certitudes identitaires de jadis. L'adéquation, voulue par certains, entre une langue unique (ce dialecte qui a pris le pouvoir et dont la construction avait été parallèle à la définition des frontières du territoire national) et la nation, jusque-là garante du lien social, vacille et ce garde-fou, qui permettait l'identification – illusoire mais tenace – à une communauté cimentée par une grammaire commune, devient plus fragile. Les déplacés que sont les immigrés, par exemple, déplacent à leur tour les subjectivités dans les pays où ils s'établissent en y introduisant de l'étranger. Quelles formes, modalités ou régimes de subjectivité caractérisent les communautés plurilingues, anciennes et nouvelles, quels rapports au monde y observe-t-on, comment un sujet s'y construit-il et y fait-il face à la réalité quotidienne, sociopolitique, langagière, culturelle, artistique et religieuse ? Quelles passions peuvent en résulter ? Quel avenir peut-on en espérer (par exemple, quels rapports y a–t-il entre ces subjectivités et celles que promeut l'économie néolibérale, sachant que cette dernière associe une certaine immigration à la dynamique économique ? Ou encore le spectre du rassemblement sécuritaire autour d'un leader qui se pose en défenseur de l'identité).

Titre : *La Revue des étudiants en linguistique du Québec / Quebec Student Journal of Linguistics*
URL : http://www.relq.uqam.ca
Descriptif : Cette revue bilingue est une initiative d'étudiants au doctorat en linguistique des universités québécoises, mais elle concerne tous les étudiants de toutes les universités quel que soit leur niveau.

Marges linguistiques

Langues régionales

Novembre 2005

Sous la direction de *Claudine Moïse* (Université d'Avignon, France), *Véronique Fillol* (Université de Nouvelle-Calédonie, Nouvelle-Calédonie) et *Thierry Bulot* (Université de Haute Bretagne, Rennes 2, France).

01- *Le volet linguistique du recensement français de 1999 - Résultats et analyse appliqués à la Provence et au provençal*
Par **Philippe Blanchet**, **Louis-Jean Calvet**, **Damien Hilléreau** et **Ewen Wilczyk**, Université de Haute Bretagne et Université de Provence, France — Pages 065 — 087

02- *« Que parle-t-on en Pays de Caux ? ». Émergence et/ou continuité d'une communauté sociolinguistique régionale*
Par **Thierry Bulot**, Université de Rennes 2, Haute Bretagne, France — Pages 088 — 117

03- *La variation régionale en langue des signes française*
Par **Yves Delaporte**, Laboratoire d'Anthropologie urbaine, CNRS, Ivry-sur-Seine, France — Pages 118 — 132

04- *Les langues régionales de France sont-elles égales dans le recul ? Éléments de réflexion et de programmatique pour une approche anthropologique, écologique et systémique des langues de France*
Par **Francis Manzano**, Université de Rennes 2 Haute Bretagne, Credilif, Cahiers de sociolinguistique, France — Pages 133 — 156

05- *Géolinguistique ou linguistique des variétés ? L'exemple de la Lorraine dite « francique »*
Par **Martina Pitz**, Universität des Saarlandes, Allemagne — Pages 157 — 174

06- *La langue basque au début du XXIe siècle*
Par **Eguzki Urtéaga**, Université de Pau et des Pays de l'Adour, France — Pages 175 — 189

07- Traduction et affichage public : quel(s) service(s) pour les langues régionales de Bretagne ?
Par **David Ar Rouz** et **Roseline Le Squère**, Université de Haute-Bretagne, Rennes 2, France — Pages 190 — 206

08- *Les politiques actuelles en faveur de la langue basque*
Par **Jean-Baptiste Coyos**, Centre de Recherche sur la Langue et les Textes Basques IKER, UMR 5478 du CNRS, Bayonne, France — Pages 207 — 218

09- *Le statut politique de la langue des signes - Éléments de réflexion sur la perception du bilinguisme en France*
Par **Hélène Hugounenq**, EHESS Paris, France — Pages 219 — 234

10- *Les langues régionales au XVIIe siècle : Memento Mori*
Par **Chantal Wionet**, Université d'Avignon & METADIF, France — Pages 235 — 244

11- *L'enseignement en Guyane et les langues régionales, réflexions sociolinguistiques et didactiques*
Par **Sophie Alby**, IUFM de la Guyane (Cayenne) et **Isabelle Léglise**, CNRS (Paris), UMR 8133 Centre d'Étude des Langues Indigènes d'Amérique (France) Pages 245 — 261

12- *Le gallo dans l'enseignement, l'enseignement du gallo*
Par **Gildas D'Hervé**, CREDILIF, Université de Haute Bretagne, Rennes 2, France Pages 262 — 281

13- *L'éducation bilingue corse et la polynomie*
Par **Alexandra Jaffre**, California State University, Long Beach, États-Unis Pages 282 — 300

14- *Le « patois a l'école » ? Retour sur un debat (XIXe-XXe)*
Par **Philippe Martel**, CNRS, LAHIC UMR 2558, Paris, Montpellier, France Pages 301 — 317

15- *Quelques représentations sociolinguistiques de jeunes Alicantins sur fond d'éducation bilingue hispano-catalane*
Par **William Rodriguez**, Université de Rouen, Dyalang, UMR CNRS, France Pages 318 — 332

Le volet linguistique du recensement français de 1999 Résultats et analyse appliqués à la Provence plurilingue et au provençal[1]

par Philippe Blanchet, Louis-Jean Calvet,
Damien Hilléreau & Ewen Wilczyk
Université de Haute Bretagne,
Université de Provence (France)

Novembre 2005

1. Contexte et méthode de l'enquête

1.1. Contexte général

Lors du recensement quinquennal de la population française en mars 1999, le questionnaire « histoire familiale » (EHF), administré à environ 386 600 personnes (sur environ 60 millions), proposait, parmi vingt-deux groupes de questions, trois questions portant sur certaines pratiques linguistiques des informateurs[2] :

TRANSMISSION FAMILIALE DES LANGUES ET DES PARLERS

19. EN QUELLES LANGUES, DIALECTES, OU « PATOIS », VOS PARENTS VOUS PARLAIENT-ILS D'HABITUDE QUAND VOUS ETIEZ ENFANT, VERS L'AGE DE CINQ ANS ?

VOTRE PERE ou l'homme qui vous a élevé

1- vous parlait d'habitude en…

2- et aussi en…

VOTRE MERE ou la femme qui vous a élevé

1- vous parlait d'habitude en…

2- et aussi en…

-Exemples : ALSACIEN, BASQUE, BRETON, CATALAN, CORSE, CREOLE, FLAMAND, GALLO, OCCITAN, PICARD, PLATT, PROVENÇAL, ARABE, ESPAGNOL KABYLE, PORTUGAIS, LANGUES DES SIGNES (LSF)…

-Pour le FRANÇAIS notez simplement « F »

-En cas de dialecte ou de « patois » précisez de quel endroit (PICARDIE, BEARN, ROUERGUE, MOSELLE…)

-Pour les langues étrangères, ne notez pas la nationalité mais la langue. Exemple : ne dites pas Algérien, Marocain, Sénégalais, mais ARABE, KABYLE WOLOF, etc.

20. EN QUELLES LANGUES, DIALECTES, OU « PATOIS », PARLIEZ-VOUS A VOS JEUNES ENFANTS, QUAND ILS AVAIENT CINQ ANS (ou leur parlez-vous maintenant s'ils sont plus jeunes) ?

1- vous leur parliez d'habitude en…

2- et aussi en…

21. ET ACTUELLEMENT, VOUS ARRIVE-T-IL DE DISCUTER AVEC DES PROCHES (conjoint, parents, amis, collègues, commerçants…) DANS D'AUTRES LANGUES QUE LE FRANÇAIS ?

OUI - NON.

Si oui, laquelle ou lesquelles ?

1.

2.

[1] Source : INSEE, Enquête études de l'histoire familiale 1999, données mises à la disposition de la DGLFLF par l'INED. Nous emploierons a priori les noms de langues utilisés par l'INED et l'INSEE dans le traitement de ces données, et notamment le nom *provençal* à propos du parler roman local en Provence (qui est le plus courant, cf. *infra*), mais que nous questionnerons au regard des réponses des informateurs. Nos remerciements à J.-M. Eloy et Th. Bulot pour de nombreuses discussions méthodologiques et techniques sur l'exploitation de cette enquête.

[2] Une quatrième question, posée dans le même cadre « Transmission familiale des langues et des parlers », était : « SOUHAITEZ-VOUS RETOURNER VIVRE UN JOUR DANS LA REGION DE VOTRE ENFANCE (que ce soit en France ou ailleurs) ? OUI, NON, vous ne savez pas, vous y vivez déjà.

Cet ensemble de questions était précédé d'une notice explicative en 4 points et schémas, suivis d'informations générales, le dernier des quatre étant celui-ci :

4. En 30 ans, la diversité des langues parlées en famille s'est réduite

	Ce que les adultes parlaient habituellement à leurs enfants vers 1960	Ce que les adultes parlaient habituellement à leurs enfants vers 1990
	%	%
Le français	84	95
Une autre langue	16	5
	100	100

Les langues parlées en famille

La majorité de la population française parle français, bien sûr. Mais beaucoup d'entre nous ont été élevés par des parents qui parlaient une langue régionale (Alsacien, basque, breton, catalan, corse, occitan…) ou un parler plus local (béarnais, limousin, picard…). D'autres ont été élevés dans une langue étrangère.

En 1992, une première enquête de l'INSEE a révélé qu'il y a trente ans 16 % des habitants de la France parlaient une autre langue que le français avec leurs enfants. Une génération plus tard, ce chiffre a fortement baissé (tableau 4).

Quelle place le français laissera-t-il aux autres langues ?
Combien y a-t-il de familles bilingues en France ?
Sont-elles en recul ou en progression ?
Dans quelles régions les langues locales se maintiennent-elles le mieux ?
Grâce à vos réponses, on saura pour la première fois comment les divers parlers de toutes origines ont évolué en France depuis 1914.

L'évènement qu'a constitué cette première enquête à échelle nationale sur les langues en France est désormais largement connu des linguistes, voire du grand public[1]. On sait en effet que l'éventualité d'une telle enquête a longtemps soulevé de fortes réticences dans le contexte de l'idéologie du monolinguisme à la française, au point que, aux dires de ses initiateurs, il aura fallu d'abord démontrer, d'une part, qu'elle ne risquait pas de révéler une place trop importante d'autres langues notamment régionales aux côtés du français (d'où la pré-enquête de l'INED publiée par Héran, 1993), et l'organiser, d'autre part, de telle sorte qu'elle mette le français en avant (d'où les modalités de questionnement et les biais qu'elles introduisent, cf. *infra*)[2]. Seules ont eu lieu précédemment quelques enquêtes ponctuelles, en général commanditées par des Conseils régionaux (Languedoc-Roussillon par exemple, cf. Hammel et Gardy, 1994) ou des Conseils généraux (Hautes-Pyrénées par exemple, cf. Dubarry et Dupouts, 1995), par des antennes régionales de l'INSEE (en Bretagne, cf. Laurent, 1992, au Pays basque français en association avec le gouvernement basque espagnol, cf. Oyharçabal, 1999), voire pour des recherches universitaires (sur le breton ou le provençal par exemple, cf. pour un panorama des enquêtes réalisées Broudic 1995 ; Blanchet, 2002). Ces rares enquêtes locales, n'utilisant pas les mêmes protocoles, s'avèrent peu comparables. Il faut en fait remonter à la tentative sommaire et incomplète de V. Duruy (1863, cf. Weber, 1983, 108 et suiv.) pour trouver une enquête nationale sur les langues régionales de France.

Un premier niveau d'exploitation des données linguistiques a permis la publication échelonnée de résultats nationaux synthétiques par les responsables de l'enquête au sein des deux grands organismes d'Etat qui l'ont organisée, l'INSEE et l'INED (Héran, Filhon et Deprez, 2001 ; Clanché, 2002 ; Héran, 2003 et 2004). Un second niveau d'exploitation a permis la publication en cours de résultats régionaux globaux, soit par des agences régionales de l'INSEE ayant réalisé les analyses (Duée, 2002 ; Deguillaume et Amrane, 2002 ; Le Boëtté, 2003), soit dans des revues régionales de l'INSEE par des centres de recherche en sociolinguistique (Blot, Eloy et Rouault, 2004)[3].

[1] Ce n'était d'ailleurs pas la seule ni la moindre des innovations, puisque pour la première fois depuis sa création en 1954, cette enquête a inclus les hommes dans son échantillonnage.

[2] Le fait que les départements et territoires d'outre-mer ne soient pas pris en compte, tout en obéissant aussi à d'autres motivations, exclut de fait les zones de France où les langues « locales » sont les plus utilisées et où le français est le plus fortement concurrencé.

[3] Cet article était rédigé lorsqu'est paru le n° 112 de *Langage et Société* (juin 2005) contenant les exploitations de l'EHF pour la Corse par G. Moracchini (« Aspects de la situation sociolinguistique de la Corse.

1.2. Les projets d'exploitation sociolinguistique

Un troisième niveau d'exploitation a été mis en place par une convention entre l'INED et le Ministère de la Culture, par une convention signée en 2003 qui autorise le DGLFLF (service de Ministère de la Culture) à confier à des centres de recherche en sociolinguistique les données issues du recensement afin d'en réaliser une exploitation plus fine et plus approfondie d'un point de vue sociolinguistique. Six projets en ce sens ont été suscités et confiés à 7 équipes universitaires : deux projets à Montpellier III-Paul Valéry (laboratoires DIPRALANG EA 739 et UMR 5475 REDOC, un à Strasbourg III-Marc Bloch (département d'études allemandes), un à Corte - Université de Corse (UMR 6039 BDLC), un à Amiens-Jules Vernes (laboratoire LESCLAP)[1], et enfin un à Aix-Marseille I-Université de Provence (Institut de la Francophonie) et Rennes 2-Université de Haute Bretagne (CREDILIF EA 3207)).

1.2.1. Le projet de l'Institut de la Francophonie et du CREDILIF

Le projet soumis conjointement par ces deux derniers centres de recherche, sous la responsabilité de L.-J. Calvet et de Ph. Blanchet porte sur deux volets complémentaires :

- Les noms des langues comme indices des représentations sociolinguistiques des informateurs et des populations dans l'ensemble de la France métropolitaine.
- Les langues en région Provence-Alpes-Côte d'Azur.

Il est vite apparu qu'il nous était à la fois matériellement impossible de travailler sur l'ensemble des données (plus de 380.000 informateurs, dont plus de 65.500 ayant mentionné près de 6700 pratiques linguistiques autres que le français catégorisées en près de 400 « langues » ou « dialectes » dans la base de données…) et néanmoins nécessaire de comparer des ensembles différents (langues différentes, régions différentes, etc.) afin de déceler d'éventuels biais et de valider des tendances générales ou spécifiques. Nous avons donc choisi de travailler sur trois aires cohérentes sur les plans linguistique et historique et à propos desquelles nos équipes ont des compétences précises :

- la Bretagne historique (région administrative actuelle + département de Loire-Atlantique),
- la Normandie (les deux régions administratives de Haute et Basse Normandie),
- la Provence (la région administrative Provence-Alpes-Côte d'Azur à laquelle est retranché le département des Alpes-Maritimes).

Cet échelon a été retenu parce que c'est le plus petit niveau de représentativité statistique de l'échantillon, construit par région. En deçà (au niveau du département, voire du canton ou de la commune), la représentativité n'est pas garantie d'un point de vue statistique (certains départements sont totalement absents ou représentés uniquement sur certaines variables, par exemple uniquement des femmes — ce n'est heureusement pas le cas pour le seul département dont nous avons modifié l'inscription régionale, la Loire-Atlantique)[2]. Une demande d'autorisation d'avoir accès à des critères de zonage plus précis, par exemple pour étudier la situation de Marseille, pertinente en sociolinguistique urbaine, est d'ailleurs restée sans réponse[3]. Les situations sociolinguistiques urbaines engagent pourtant de nos jours des enjeux cruciaux qui ont ouvert des dynamiques nouvelles dans la recherche en sociolinguistique : effet de l'urbanisation sur les pratiques linguistiques, analyse des situations sociales urbaines à partir des indicateurs linguistiques (cf. Calvet, 1994, Bulot et alii, 2001, Bulot et Messaoudi, 2003). En outre, de nombreux travaux avaient préalablement montré qu'une certaine conscience linguistique — voire identitaire — régionale existe de façon significative dans les régions ainsi délimitées :

- -du point de vue des « langues régionales », les 2/3 de la Loire-Atlantique situés au nord de la Loire sont très clairement couverts par une conscience identitaire bretonne et par des parlers locaux de type « gallo » (et breton celtique sur la zone côtière)

Les apports de l'enquête famille », qui émet des réserves méthodologiques proches des nôtres) et par J.-M. Géa (« Immigration et contacts de langues en Corse »).

[1] C'est de ce projet qu'est issu la première publication de Blot, Eloy et Rouault, 2004.

[2] Nous reviendrons sur ce point *infra*.

[3] Même si un certain nombre de critères présents dans la base permettent d'identifier indirectement les informateurs résidant en zones urbaines et rurales, et souvent la capitale régionale du fait de la « tranche d'unité urbaine » signalée (par rapport au nombre d'habitants). Cf. *infra*.

comme le reste de la Bretagne historique ; les Alpes-Maritimes sont constituées au 3/4 par l'ancien Comté de Nice avec une conscience linguistique morcelée et complexe (les parlers locaux y sont massivement identifiés de façon très localisée, cf. Dalbera, 1994) et une conscience linguistique majoritairement non provençale, alors que le reste de la région administrative recouvre l'ancienne Provence historique, à l'exception partielle du département des Hautes-Alpes qui a, dès lors, fait l'objet d'un traitement spécifique (rendu de toute façon nécessaire par un problème de codage de la base INED, cf. *infra*). Avec la Bretagne et la Provence, nous avons affaire à deux régions aux « langues régionales » bien repérées (le breton et le provençal) ; avec la Normandie et la Bretagne, nous avons affaire à deux zones d'oïl contigües (dites « gallo » et « normande »).

- du point de vue des « langues étrangères et de l'immigration[1] », nous avons affaire à des régions accueillant toutes des personnes porteuses de ces langues, mais à des degrés fort divers (la Provence a accueilli beaucoup plus de migrants que la Bretagne), et divers travaux ont montré que l'intégration est liée à un sentiment d'appartenance local ou régional d'autant plus intégrateur qu'il est marqué (cf. par ex. Césari *et alii*, 2001 ; Blanchet, 2003a).

La comparaison (qui nécessite à la fois semblance et dissemblance) est donc possible à un niveau régional affiné.

N'est proposée ici qu'une partie des résultats de ce programme, ceux portant sur le provençal dans le contexte plurilingue de la Provence.

1.2.2. Cadre méthodologique

Les deux agences régionales de l'INSEE, en Provence et en Bretagne, ont été sollicitées pour une collaboration au programme de travail. L'INSEE Provence ne s'y est pas intéressée (et n'a d'ailleurs produit à ce jour aucune analyse de l'enquête à son niveau régional). À l'INSEE Bretagne, des personnels s'étaient déclarés intéressés mais la direction a mis son veto à toute participation à ce projet (elle préparait d'ailleurs sa propre exploitation régionale des données, publiée par Le Boëtté en 2003).

L'exploitation des données a donc été réalisée conjointement par des statisticiens de Rennes 2 et des sociolinguistes d'Aix et de Rennes 2. Damien Hilléreau et Ewen Wilczyk, diplômés en mathématiques appliquées aux sciences sociales (MASS) de Rennes 2, ont travaillé pendant deux à trois mois en 2003 au CREDILIF sous la co-direction de Ph. Blanchet et d'A. Mom, maitre de conférences de mathématiques au dpt. MASS de Rennes 2. La méthode employée a donc consisté à entrer dans l'analyse de la base par deux démarches complémentaires et articulées l'une à l'autre. La définition des régions a été fondée sur des critères sociolinguistiques (cf. *supra*). Après avoir extrait de la base nationale les trois sous bases constituées par les informateurs résidant dans les trois régions concernées, les statisticiens se sont livrés à une analyse mathématique conforme aux principes de la statistique. Pour résumer, il s'agit de faire « parler les chiffres » en appliquant une analyse factorielle des correspondances multiples (AFCM) sans hypothèse sociolinguistique préalable. Dans un deuxième temps, les résultats de l'analyse factorielle ont fait l'objet d'une interprétation sociolinguistique induisant de nouvelles interrogations de la base. Enfin, les données ont analysées, selon une méthode inverse, à partir de questionnements sociolinguistiques.

1.2.3. Méthode d'analyse statistique

Cette partie de l'analyse permet de voir les relations qui lient toutes les variables entre elles et de les placer sur un axe factoriel. L'AFCM se propose d'étudier les relations qui lient Q variables (totalisant J modalités) entre elles. Les données se présentent soit sous la forme d'un tableau disjonctif complet Z, soit sous la forme d'un tableau B de Burt. Elle consiste à effectuer une analyse factorielle simple sur un tableau disjonctif complet ou sur un tableau de Burt.

Le *tableau disjonctif complet* Z est une matrice n x J qui a autant de lignes que d'individus (n) et autant de colonnes que de modalités (J) :

$Z_{n \times J} = [Z_{ij}]$
Z_{ij} = 1 si l'individu i prend la modalité j, 0 sinon.

[1] Non distinguée et peu distinguables dans l'enquête malgré l'un des recodages de l'INED, à l'exception possible d'une forte proportion d'informateurs déclarant l'anglais.

Le *tableau de Burt* B est une matrice J x J composée de Q tableaux de contingence croisant deux variables (q et q'). B = Z^tZ. À l'intersection de la $i^{ème}$ ligne et de la $j^{ème}$ colonne se trouve le terme B_{ij} qui est le nombre d'individus prenant simultanément les modalités i de la variable q et j de la variable q'.

L'interprétation des résultats est réalisée de la façon suivante :

Le nombre de *valeurs propres* non triviales λ_α est J-Q. Lorsque l'on effectue une AFCM sur un tableau disjonctif complet, les pourcentages d'inertie expliqués par les axes sont faibles. En effet, ce ne sont que des mesures pessimistes de l'information réellement restituée. Les mêmes ratios effectués sur un tableau de Burt donnent de meilleurs résultats mais peuvent tout de même être améliorés.

Ceci provient du fait que l'AFCM analyse un tableau de Burt, c'est-à-dire simultanément les blocs diagonaux (croisant une question avec elle-même) qui ont la plus grande inertie possible mais qui ne portent pas d'information et les blocs extra-diagonaux qui contiennent toute l'information importante mais qui ont une inertie bien plus faible. En effet, on montre que les tableaux de contingence carrés et diagonaux (comme les blocs diagonaux du tableau de Burt) ont une inertie maximale. Le calcul des taux modifiés de Greenacre permet de calculer les pourcentages d'inertie expliqués par les axes en tenant compte de cette remarque.

Enfin notons que les graphiques utilisés sont pseudo-barycentriques. Autrement dit, il existe, suivant les axes un facteur de dilatation qui n'est pas le même. Ce facteur est égal à l'inverse de la racine carrée de la valeur propre. De ce fait, comme la deuxième valeur propre est plus petite que la première, les distances entre les modalités des deux variables ne sont plus directement interprétables. De plus, le phénomène étudié est plus que bi-dimensionnel ; ainsi deux variables proches l'une de l'autre dans le repère formé des deux premiers axes factoriels, peuvent se révéler finalement très éloignées selon la direction du troisième axe. Ainsi le calcul des Cos^2 est très important pour donner du sens à ce graphique.

Un test de significativité d'une modalité supplémentaire (Test de Lebart-Morineau) a été appliqué. Une variable supplémentaire est une variable que l'on n'intègre pas comme les autres dans l'analyse. Elle ne contribue pas à créer les axes. En revanche on la projette sur les axes obtenus pour voir où elle se place. On peut décider de mettre une variable (et ses modalités) en supplémentaire si elle est trop importante lors d'une étude précédente, pour conforter l'interprétation des axes ou pour expliquer ces variables à l'aide des variables actives (=non mises en supplémentaires).

Pour une variable supplémentaire, nous pouvons calculer la coordonnée d'une de ses modalités. Soit s la modalité supplémentaire. On calcule son profil conditionnel, puis sa coordonnée sur l'axe a Csa. Il est utile de déterminer si cette modalité supplémentaire est « liée » avec un axe a donné. Bien entendu une modalité sans lien aura une coordonnée « faible ». Afin de quantifier cette notion de faible nous avons utilisé le test de Lebart-Morineau :

La modalité s est prise par $n_{.s}$ individus parmi les n. L'hypothèse nulle à tester est alors : Ho : « Les $n_{.s}$ individus sont choisis au hasard parmi les n. On est donc en présence d'un plan de sondage à Probabilités Egales Sans Remise (PESR). » En effet si les $n_{.s}$ individus sont aléatoirement répartis alors ils ne dépendent pas de l'axe.

D'après Lebart et Morineau on obtient la statistique S suivante :

$$S = \sqrt{\frac{n-1}{n-n_{.s}}}\sqrt{n_{.s}}\,c_{s\alpha} \sim N(0,1)$$

On rejette donc Ho si $|S| > 2$ pour un risque de première espèce de 5 %.

Si ce lien s'avère significatif nous pouvons grâce aux interprétations des axes créés par les variables initiales (actives) relier cette modalité supplémentaire aux modalités initiales. On peut donc expliquer cette variable supplémentaire à l'aide des variables actives.

1.2.4. Informations sociolinguistiques recherchées

Données brutes :

- Liste et % des langues citées dans chaque région
- % de personnes déclarant avoir reçu la langue régionale locale (LRL) ou une langue de l'immigration (LI)

- % de personnes déclarant avoir transmis la LRL ou LI
- % de personnes déclarant utiliser la LRL ou LI
- % d'emplois des différents noms spontanés de la LRL ou LI
- % de personnes mentionnant une autre LR que la LRL
- % de locuteurs déclarés de la LRL et d'une langue de l'immigration (LI)
- Liste et % des LI mentionnées aux côtés de la LRL (et inversement)
- % de locuteurs déclarés de la LRL ou LI comme 1ère langue
- % de locuteurs déclarés de la LRL ou LI dans les métropoles urbaines régionales et départementales (Rennes, Brest, St Brieuc, Vannes, Nantes, Rouen, Le Havre, Dieppe, Yvetot, Caen, Alençon, Marseille, Aix, Avignon, Toulon, Digne, Gap)

Croisement de ces données :

- Entre elles.
- Avec le facteur *sexe*
- Avec le facteur *année de naissance*
- Avec le facteur « *département* »
- Avec le facteur *rural / urbain*
- Avec le facteur *CSP*
- Avec le facteur *niveau d'études*

2. Problèmes méthodologiques, biais, limites et pertinence de l'enquête EHF

2.1. Contraintes méthodologiques pour une situation diglossique

La situation sociolinguistique française étant caractérisée par les effets d'une diglossie marquée, toute enquête y est difficile (cf. Eloy, 1998 pour un panorama), et d'autant plus difficile si elle est quantitative, puisque certaines pratiques linguistiques y sont réservées à des situations qui échappent à la présence du chercheur, puisque leur stigmatisation en fait des objets « cachés », puisque la présence même du chercheur (a fortiori en situation explicite d'enquête institutionnelle) oriente les pratiques (et les discours sur les pratiques), notamment en direction des pratiques et des représentations « légitimes » valorisantes.

Cela nécessite donc des protocoles adaptés, soigneusement mis au point afin d'en réduire les biais. Il est notamment plus efficace de procéder selon une progression méthodologique allant de l'« analogique », étude qualitative des pratiques et représentations linguistiques en contexte social, marqués par la continuité, au « digital », étude analytique d'éléments construits comme discontinus (Calvet, 2004, p. 31 et suiv., notamment pp. 52-55). Ou, pour le dire en d'autres termes, selon une « méthode en sablier » qui va du global, observation participante en contexte, à l'analytique, enquêtes explicites y compris quantitatives, pour revenir au global, c'est-à-dire à des synthèses interprétatives (Blanchet, 2000, 40 et suiv.). Au fond, en effet, le quantitatif est une modalité du qualitatif, puisque les questions et les catégories selon lesquelles les observables quantitatifs sont construits sont des éléments signifiants, procédant d'interprétations préalables (y compris sous la forme d'hypothèses elles-mêmes nécessairement élaborées selon des interprétations intuitives ou raisonnées de l'expérience subjective)[1].

L'apparente objectivité des chiffres est trompeuse : ils sont nécessairement issus de procédures de mesure subjectives et n'ont de valeur que par l'interprétation contextualisée qui en oriente la « lecture » vers certaines significations (cf. Blanchet, 1995, pour une analyse critique d'enquêtes quantitatives sur le breton). Les « données » sont toujours des *observables* construits par l'enquêteur.

L'une des limites fréquentes des enquêtes sociolinguistiques est, en revanche et d'un certain point de vue, leur manque de confirmation des observables « significatifs » sur le plan qualitatif par des « mesures » quantitatives validées comme « représentatives » sur un plan statistique. Leurs échantillons sont souvent trop réduits d'un point de vue statistique[2], quoique significatifs en termes qualitatifs par la méthode de « saturation » du corpus. De ce point de vue, l'EHF apporte des éléments complémentaires utiles à nos recherches, sa validité statistique étant garantie.

[1] Cette analyse des critères quantitatifs doit beaucoup à des échanges avec Didier de Robillard.
[2] Même si des méthodes de statistiques sur petits échantillons existent (Cf. Marien et Beaud, 2003).

2.2. Biais et limites de l'EHF

2.2.1. Problèmes du questionnaire et de sa passation

L'enquête EHF de 1999 n'a pas été élaborée selon cette méthode inductive à partir du terrain, malgré la recherche d'une « solution qui reconnaît pleinement l'existence des phénomènes de diglossie » (Héran, 2004, p. 14). Elle présuppose des catégorisations et des pratiques sans tenir suffisamment compte du terrain, du contexte social, du poids de l'idéologie monolingue française. Il ne s'agit pas ici de minimiser les efforts grâce auxquels cette première enquête nationale a pu avoir lieu, mais, tout en comprenant les limites matérielles imposée à l'exercice (notamment l'espace octroyé aux questions sur le document d'enquête), d'en analyser les biais (propres à toute enquête), les limites (idem), pour en proposer l'exploitation la plus prudente et la plus rigoureuse possible, aussi bien d'un point de vue scientifique qu'en termes d'interventions médiatiques et glottopolitiques (cf. Eloy, 1998). Lors de la parution des premiers résultats nationaux du volet linguistique l'enquête EHF 1999, il en a été rendu compte en soulevant certaines des principales difficultés et en pointant certains biais de l'enquête (Blanchet, 2003b) :

- renforcement de la pression diglossique par le document de présentation de l'enquête et par les consignes de passation (cf. ci-dessus), en insistant sur la prééminence du français (*« la majorité de la population française parle français, bien sûr » ; pour le français, notez simplement F*[1]) et sur une évolution sociale d'abandon des autres langues au profit du français (*« en 30 ans, la diversité des langues parlées en famille s'est réduite »*) ;
- ambigüité sur les notions utilisées : que signifie exactement *parler* une langue (questions 19 et 20), *d'habitude* (question 19 — on notera que l'absence de cet élément à la question 20 peut être compris comme signifiant soit « très occasionnellement » soit, à l'inverse « systématiquement »), *discuter, proches, parents* (question 21) ? Des interprétations variables ont dû être à l'œuvre, notamment des représentations très répandues selon lesquelles *parler une langue* voir *être bilingue* signifie « avoir une maitrise parfaite de cette langue » ;
- induction et ambigüité des catégorisation linguistiques proposées : *béarnais, rouergat* sont des exemples de « dialectes » ou de « patois », l'*algérien* ou le *marocain* sont forcément de l' « arabe », bien que ces dénominations soient de fait utilisées dans d'autres systèmes de catégorisations dans les sociétés concernées. La présentation de l'enquête par l'INSEE (dossier interne d'accompagnement des données, p. 3-17) publiée par Cassan et alii (2000, 30) déclare d'ailleurs explicitement : *« Le questionnaire met délibérément sur le même plan les langues régionales et les langues nationales, car ces dernières sont souvent des dialectes, tandis que les premières peuvent être des prolongements frontaliers de langues nationales »*, ce qui révèle des catégorisations a priori distinctes de celles émanant des pratiques sociales ; de fait, les termes utilisés par les informateurs ne recouvrent pas nécessairement les pratiques linguistiques auxquelles on pourrait s'attendre : beaucoup de locuteurs des « langues d'oïl » considèrent qu'ils parlent français en les parlant, le terme *patois* employé sans aucune précision par une quantité importante d'informateurs reste alors très flou.
- hypothèse selon laquelle la transmission parentale avant l'âge de scolarisation obligatoire[2] est un indicateur clé des pratiques linguistiques familiales et de leur transmission, alors que de nombreuses études de terrain ont montré que d'autres facteurs de pratiques et de transmission existent et ont été probablement au moins aussi importants au cours du XXe siècle — y compris sur le plan quantitatif : rôle des grands-parents, des sociabilités de pairs, des milieux professionnels et de loisirs, des rituels festifs, etc. ;
- sur-représentation de zones hyperurbaines et sous-représentation de zones semi-rurales et rurales : en Provence par exemple, 82,4 % des informateurs de l'EHF pour les Bouches-du-Rhône résident dans l'agglomération marseillaise qui ne représente que 67,94 % des habitants du département et 60,67 % des informateurs varois résident dans l'agglomération toulonnaise qui ne représente que 49,49 % des habitants du département.

[1] Cette phrase en gras.

[2] Âge théorique : la totalité des enfants est aujourd'hui scolarisé à partir de 4 ans, et l'accès aux classes maternelles s'est massivement développé dès les années 1960.

On a donc tout lieu de supposer que ces modalités d'enquêtes ont induit une sous-déclaration des pratiques linguistiques visées autres que celles du français[1], et, assurément, n'envisagent que certains types de transmission et de pratiques parmi d'autres probablement aussi importants. De fait, on observe au moins deux indices de sous-déclaration :

- *« L'enquête famille restant facultative, 20 % des personnes sollicitées n'ont pas rempli ce questionnaire »* (Héran, 2004, 11).
- On constate des écarts entre les déclarations des parents et des enfants (les parents déclarant en général moins transmettre que les enfants ne déclarent avoir reçu), cf. Le Boëtté, 2003, 22 et *infra*).
- La plupart des enquêtes quantitatives réalisées selon des protocoles sociolinguistiques plus affinés donnent des chiffres plus élevés (de 30 % à 200 %), notamment en ce qui concerne la pratique actuelle déclarée…

2.2.2. Problèmes dans l'interprétation et l'exploitation des résultats

Il en va de même, du reste, pour l'interprétation et l'exploitation des résultats. Une simple comparaison des résultats publiés révèle des différences frappantes.

Ainsi, pour Héran *et alii* (2001), la question 19 permet de dire que *« les adultes interrogés sont nombreux à se souvenir[2] que leurs parents leur parlaient, associée ou non au français, une autre langue »*. La question 19-2 (*et aussi en…*) est interprétée comme révélant la transmission *occasionnelle*, par opposition à la transmission *habituelle* déclarée au 19-1, et l'on en tire la conclusion *« Le contraste de ces deux types de pratiques est éclairant »*, alors que rien ne dit que le *et aussi* de la question 19-2 exclut automatiquement la notion « d'habitude » pour les répondants. Les résultats présentés de la question 20 ne mentionnent plus du tout l'âge stipulé dans la question et sont donc étendus aux enfants à tous âges. Enfin, les résultats de la question 21, qui n'est pas formulée en ces termes, sont présentés comme indiquant *« les langues pratiquées en dehors de la relation aux enfants »* et les chiffres rapportés avec la précaution *« 20 % des adultes (…) disent que… »*.

L'autre exploitation globale au niveau national (Clanché, 2002) est moins mesurée dans ses formulations : le verbe *déclarer* ou modalisation similaire y est très rare, la notion de transmission *occasionnelle* est également employée comme opératoire, et les résultats de la question 21 sont généralisés en *« Proportion d'utilisateurs actuels d'autres langues que la français »*, la précision *avec des proches* étant éliminée.

Dans Héran (2004, pp. 15-16) on emploie également le verbe *se souvenir* pour rendre compte des réponses à la question 19, mais on y passe très vite à des généralisations moins modalisées : *« une fois sur deux, cette transmission a eu lieu… »* (p. 16) ou *« le taux de retransmission global d'une génération à l'autre varie très fortement selon les langues… »* (p. 19), ou encore, en conclusion (p. 24), *« au total, l'enquête Famille permet de retracer de façon dynamique les processus de retransmission et d'intégration linguistique des divers courants migratoires »* par exemple.

On retrouve la même généralisation observée en conclusion dans Héran (2003, 6) : *« Le taux de retransmission aux enfants varie entre 90 % et 9 % selon les langues »* et les mêmes glissements dans les analyses régionales publiées par l'INSEE. La plus prudente est l'analyse picarde, menée par des universitaires, qui emploient très régulièrement (mais pas systématiquement) le verbe *déclarer* pour attirer l'attention du lecteur sur l'écart qu'il peut y avoir entre pratiques déclarées et pratiques effectives, et qui précisent dans leur conclusion à propos de l'enquête *« son caractère quantitatif limite les interprétations possibles »* (Blot et alii, 2004, p. 4). Le Boëtté, qui élargit et relativise le sujet de l'enquête, signale en conclusion *« il existe toutefois un biais déclaratif »* (2003, p. 22). La publication aquitaine généralise — abusivement — la portée de la question 19 en [x % des informateurs] « disent avoir entendu parler occitan pendant leur petite enfance » (par qui que ce soit, donc, et pas seulement par leurs parents s'adressant à eux).

[1] Même celles de l'anglais, seule autre langue socialement très valorisée en France, ne sont pas sûres : outre les effets de la définition perfectionniste courante de *parler une langue*, il faut compter avec les effets du nationalisme linguistique français, notamment institutionnel, qui tend à stigmatiser pour certains aspects la pratique de l'anglais perçue comme concurrente avec celle du français.

[2] On notera la précaution justifiée de formulation.

2.2.3. L'exemple des dénominations des pratiques linguistiques

L'un des éléments importants que cette enquête peut apporter est constitué par les représentations sociolinguistiques impliquées par les dénominations des pratiques, et notamment les catégorisations ou classifications linguistiques fonctionnelles. Ces informations figurent dans la base de données (y compris les fautes de frappe manifestes à la saisie). Elles ont par ailleurs fait l'objet de regroupements par recodage :

- sur la base de la classification internationale des langues de l'*Ethnologue*, modifiée et complétée (382 langues ou « modalités »),
- par regroupement de ces langues en 28 groupes de langues ou « modalités » :

Figure 1 : *Recodage EHF en 28 groupes linguistiques*

Langues	Codage
français	00
alsacien	11
breton	12
catalan	13
platt mosellan	14
basque	15
corse	16
francontois, franco provençal	17
flamand	18
langues d'oc	19
langues d'oïl	20
créoles à base française	21
portugais	41
espagnol	42
italien	43
allemand	44
polonais	45
anglais	46
serbo-croate	47
langue ou dialecte italien	48
autres langues d'Europe	49
arabe	51
langues berbères	52
autres langues d'Afrique	53
turc	54
kmer, lao, thaï, vietnamien	55
langues de Chine et du Tibet	57
autres langues	60

Trois autres regroupements en 40, 14 ou 4 modalités sont également disponibles, le tout couplé à des informations sur le degré de fiabilité du recodage, la zone géographique d'origine de la langue, etc.

Ces regroupements et recodages sont loin d'être exempts d'approximations, de choix discutables, voire d'erreurs manifestes, tout cela à des degrés divers selon les pratiques linguistiques déclarées ou envisagées. Selon l'INED, 94,7 % des déclarations des informateurs ne posent pas de problème de recodage selon la classification de l'*Ethnologue*. Le tableau ci-dessus, qui a été utilisé par l'INED pour produire un certain nombre de pourcentages (tableau dit « variables L-SIMPL[1]), a néanmoins dû être recomposé par nos soins à partir des fichiers informatique de la base de données, car il figure dans les documents d'accompagnements sous la forme :

Figure 2 : *Codes erronés*

francontois, franco provençal	17
flamand, langues d'oc	18
langues d'oïl	19
franco provençal	20

[1] Le « flamand langues d'Oc » y obtient même 0,2 % des déclarations de l'ensemble des informateurs de l'EHF.

Or il apparaît, au-delà de la coquille informatique, que le groupe linguistique construit par certains linguistes sous la dénomination *franco-provençal* (ici code 17) pose effectivement des problèmes dans cette enquête, puisqu'y sont regroupées par exemple les déclarations suivantes et leurs codages EHF d'après *The Ethnologue* :

Figure 3 : *Recodage sous le regroupement 17*

patois	fra (francoprovençal)
patois_ardèche	lpn (provençal alpin)
patois_dauphinois	lpn (provençal alpin)
patois_vosgien	fcc (franc-comtois)
patois_savoyard	fra (francoprovençal)
dialecte_suisse	sch (langue ou dialecte suisse)[1]
dialecte_suisse	sch (langue ou dialecte suisse)
patois	fra (francoprovençal)
patois	lpn (provençal alpin)
patois	lpn (provençal alpin)
patois_du_pays	fra (francoprovençal)
patois_du_pays	fra (francoprovençal)
comtois	fcc (franc-comtois)
comtois	fcc (franc-comtois)
vosgien	fcc (franc-comtois)
patois_vosgien	fcc (franc-comtois)
patois_vosgien	fcc (franc-comtois)

De fait, en ce qui concerne le département des Hautes-Alpes qui entre dans la région que nous nous sommes donnée pour objet d'étude, nous avons très vite découvert que les déclarations, toutes sous la dénomination *patois*, avaient été recodées en franco-provençal, alors que, à la fois pour des raisons linguistiques et sociolinguistiques (conscience linguistique des populations), il s'agit plutôt de provençal alpin, entrant dans le groupe 19 dits « langues d'oc ». Nous avons également constaté des erreurs (quantitativement marginales) d'affectation des déclarations en Bretagne (où plusieurs dénominations du type *patois Loudéac, patois Malestroit* qui relèvent évidemment du « gallo » ont été classées sous « breton ») et en Provence (où des déclarations telles que *rouergue* ou *patois cévenol* ont été classées sous « provençal »).

Les publications qui ont été tirées de l'EHF révèlent à ce sujet une non prise en compte des dénominations et catégorisations des informateurs allant jusqu'à utiliser d'autres dénominations et catégorisations que celles qui ont permis le classement dans la base de données. Ainsi, pour ne prendre qu'un exemple qui nous intéresse ici directement, alors que la classification *Ethnologue*, fiable concernant le domaine d'oc, distingue bien des *langues d'oc* au pluriel (code 19 des données EHF), dont provençal, languedocien, gascon, limousin, auvergnat (divers codes utilisés pour traiter les données EHF), l'ensemble est transformé en un unique *occitan* ou une unique *langue d'oc*, dans Deguillaume et Amrane (2002), dans Héran (2003, 2004), mais pas dans Clanché (2002).

2.3. Apports et intérêt de l'enquête linguistique EHF 1999

Au final, cette enquête nous semble pouvoir fournir deux types d'éléments :

- des tendances quantitatives statistiquement valides sur les déclarations de pratiques linguistiques, notamment voire uniquement lorsqu'il s'agit de tendances aux proportions massives et spécifiques ou liées à des facteurs de corrélation significatifs ou inattendus ;
- -un certain type de discours épi- et méta-linguistique produit par les informateurs (y compris par les absences de réponses, les écarts de déclarations, etc.), notamment sur la dénomination / catégorisation des langues, c'est-à-dire davantage sur les représentations sociolinguistiques que sur les pratiques linguistiques elles-mêmes.

[1] D'après la liste des codes *Ethnologue* utilisés pour l'EHF, sont également distingués en Suisse le roman de Suisse Romande (scd), le suisse-alémanique (scf), le suisse-italophone qui inclut les Grisons (scj). Or cette liste est erronée et ces codes ne figurent pas dans la base *Ethnologue*, qui classe le franc-comtois dans le français [= incluant les langues d'oïl, code frn], identifie clairement le romanche-grison (code rhe), distinct de l'italien (code itn) et du lombard (code lmo), le suisse-allemand (code gsw) et le romani (code rmo).

S'y ajoute, à un autre niveau :

- un certain type de discours épi- et méta-linguistique produit par les acteurs institutionnels de cette enquête, INED, INSEE, analystes démographes et statisticiens, chercheurs en sociolinguistique, médias… En effet, cette enquête et la publication de certaines de ses exploitations (dont le présent texte) témoignent de représentations sociolinguistiques, scientifiques ou non, et suscitent des discours qui en construisent et révèlent d'autres encore.

Dans tous les cas, les résultats de cette enquête ne nous semblent pas pouvoir être considérés isolément d'autres enquêtes avec lesquelles il convient de les croiser, de les comparer, de les interpréter, afin d'approcher une estimation la plus significative — voire la plus représentative — possible des pratiques linguistiques en France.

3. Approches globales des déclarations de pratiques linguistiques en Provence à la fin du XXe siècle

3.1. Approche globale d'un important plurilinguisme

En Provence (cf. 1.2.1. ci-dessus), 20.106 personnes ont répondu à l'enquête EHF et en constituent l'*échantillon*, sur 4 506 151 habitants (recensement 1999), soit un peu plus de 0,44 % de la population.

3.1.1. Langues autres que français[1] déclarées parfois utilisées pour discuter avec des proches (fig. 4)

Figure 4

Langues (classées par % décroissant)	Proportion de l'échantillon (%)	Extrapolation à l'ensemble de la population (arrondie à l'unité supérieure)
Toutes langues	**14,3**	**644.380**
Anglais	**4,39**	**197.820**
Italien	2,63	118.512
Espagnol	2,38	107.247
Arabe	2,22	100.037
Provençal	2,2	99.136
Autres langues d'Europe	0,84	37.852
Corse	0,58	26.135
Allemand	0,56	25.235
Autres langues d'Afrique	0,44	19828
(dont langues berbères)	(0,24)	10.815
Portugais	0,30	13.519
Langues de Chine, du Tibet, Kmer, Lao, Thaï, Vietnamien	0,23	10.365
Autres langues	0,17	7661
Polonais	0,07	7661
Turc	0,07	7661

On peut remarquer que se détachent principalement 4 langues, si l'on met à part l'anglais dont l'essentiel de la pratique n'est pas dû à une transmission familiale de type régional ou migratoire (cf. fig. 6 et 7) : ce sont l'italien, l'espagnol, l'arabe et le provençal (toutes autour de 2 % de déclarations). Un seuil est marqué par les déclarations d'autres langues, toutes inférieures à 1 %.

3.1.2. Langues autres que français déclarées parfois utilisées pour discuter avec des proches par des habitants de l'agglomération marseillaise (métropole régionale) (fig. 5)

Nous avons pu identifier les informateurs résidants dans l'agglomération marseillaise car parmi les données figure le département et le type d'unité urbaine de résidence, en termes de nombre d'habitants : la métropole régionale est la seule agglomération de cette taille dans les Bouches-du-Rhône.

Les déclarations des informateurs de la métropole régionale confirment la même tendance au plurilinguisme général et portant sur les mêmes langues, avec une part un peu plus

[1] 100 % de l'échantillon est francophone actif.

importante de déclarations de langues portées par des flux migratoires (notamment le corse), et une part un peu moindre du provençal.

Figure 5

Langues (classées par % décroissant)	Proportion de l'échantillon (%)	Extrapolation à l'ensemble de la population (arrondie à l'unité supérieure)
toutes langues	**20**	**372.222**
anglais	**5,60**	**104.220**
arabe	2,96	55.088
italien	2,59	48.202
espagnol	2,40	44.666
provençal	1,64	30.522
corse	1,52	28.288
autres langues d'Europe	0,82	15.260
allemand	0,54	10.050
langues berbères	0,42	7817
autres langues d'Afrique	0,42	7817
autres langues	0,32	5955
portugais	0,29	5397
kmer, lao, thaï, vietnamien	0,28	5211
polonais	0,11	2047
turc	0,06	1117
serbe-croate	0,04	744
langues de Chine et du Tibet	0,02	373

3.1.3. Langues autres que français déclarées parlées à un enfant d'environ 5 ans en pourcentages (NB : réponses fournies par l'informateur) par nom de langues (fig. 6)

Figure 6

Langues (ordre alphabétique)	Par la mère à l'informateur	Par le père à l'informateur	Par l'informateur à ses enfants
% de répondants	20	20,35	12,55
allemand	0,02	0,04	0
anglais	0,02	0,005	0,11
arabe	3	3	1,23
autres langues	0,2	0,21	0,04
autres langues d'Afrique	0,32	0,3	0,14
autres langues d'Europe	0,96	0,95	0,26
corse	1,08	1,13	0,22
espagnol	2,9	2,71	0,81
italien (+ dialectes)	4,6	4,11	0,79
kmer, lao, thaï, vietnamien	0,3	0,25	0,1
langues berbères	0,35	0,35	0,13
langues de Chine et du Tibet	0,01	0,01	0,01
polonais	0,06	0,2	0,04
portugais	0,4	0,4	0,19
provençal	4,62	5,87	0,98
langues régionales	25	42	17
serbe-croate	0,08	0,06	0,02
turc	0,1	0,1	0,05

3.1.4. Langues autres que français déclarées parlées à un enfant d'environ 5 ans en pourcentages (NB : réponses fournies par l'informateur) par ordre décroissant de déclaration (fig. 7)

Le provençal est la langue dont l'usage parents > enfants déclaré par les enfants devenus adultes a été le plus élevé au cours du XXe siècle par rapport à l'ensemble des langues autres que le français. Suivent l'italien et autres variétés linguistiques italiennes (conséquence d'un

forte immigration italienne en Provence entre 1850 et 1950), l'arabe, l'espagnol et, moins représenté, le corse. On tombe ensuite à des taux de déclaration beaucoup plus bas (inférieurs à 1 %).

Figure 7

Langues	Parlée à l'informateur par père et/ou mère en %
% de répondants	**20,175**
provençal	5,245
italien (+ dialectes)	4,355
arabe	3
espagnol	2,805
corse	1,105
autres langues d'Europe	0,955
portugais	0,4
langues berbères	0,35
autres langues d'Afrique	0,31
kmer, lao, thaï, vietnamien	0,275
autres langues	0,205
polonais	0,2
turc	0,1
serbe-croate	0,08
allemand	0,03
anglais	0,02
langues de Chine et du Tibet	0,01

3.1.5. Langues déclarées parlées par l'informateur à ses enfants âgés d'environ 5 ans par ordre décroissant de déclarations (fig. 8)

Figure 8

Langues	Parlée par l'informateur à ses enfants en %
% de répondants	**12,55**
arabe	1,23
provençal	0,98
espagnol	0,81
italien (+ dialectes)	0,79
autres langues d'Europe	0,26
corse	0,22
portugais	0,19
autres langues d'Afrique	0,14
langues berbères	0,13
anglais	0,11
kmer, lao, thaï, vietnamien	0,1
turc	0,05
autres langues	0,04
polonais	0,04
serbe-croate	0,02
langues de Chine et du Tibet	0,01
allemand	0

Les usages parents > enfants déclarés par les parents atteignent des proportions beaucoup plus basses : moitié moins de déclarations au total. Mais ce sont, à l'exception du corse, les mêmes langues qui viennent en tête des déclarations, dans un ordre modifié. Trois facteurs peuvent en rendre compte :

- il est plus acceptable d'attribuer des pratiques linguistiques réputées « anciennes », voire dévalorisées, à ses parents qu'à soi-même,

- les générations les plus récentes déclarent utiliser beaucoup moins les langues en question avec leurs propres enfants,
- le mouvement migratoire arabophone est le plus récent parmi ceux concernés ici, et la migration hispanophone est plus récente que la migration italophone (d'où un décalage des générations).

On note de ce point de vue une place des déclarations relativement marquée pour le provençal, qui se maintiennent au 2e rang, mais dont l'écart avec les déclarations concernant les parents des informateurs est également le plus marqué : indices d'une présence sociolinguistique certaine accompagnée d'une certaine disqualification sociale et d'une forte érosion des usages parents > enfants.

3.2. Les axes statistiquement discriminants des déclarations de plurilinguisme en Provence

3.2.1. Langues étrangères et de l'immigration en Provence

En ce qui concerne les langues étrangères et de l'immigration, l'étude des valeurs propres permet de déterminer le nombre adéquat d'axes à étudier. Le diagramme des proportions d'inertie expliquée par les axes sur le tableau de Burt, confirmé par les taux de Greenacre montre que, au-delà du troisième axe, les axes peuvent être considérés comme porteurs de bruit statistique (leur taux de Greenacre associé ne dépasse pas les 5 %). Les trois premiers axes ont donc été retenus et nous présentons ici les résultats de l'axe 1, le plus significatif, qui représente 9,84% de l'inertie totale et dont on reconstitue 82,23 % de l'information avec les modalités retenues. Il suggère une opposition statistique entre :

a) des jeunes de nationalité française dont la langue maternelle unique est le français,
b) des personnes âgées ayant reçu presque exclusivement de leurs parents une langue de l'immigration (espagnol, italien, arabe).

D'un côté, on a affaire à des personnes dont les parents sont nés en France tout comme elles. Ce sont des personnes qui ont des diplômes de niveau supérieur à bac+2, elles sont jeunes (moins de 30 ans) et n'ont pas d'enfants. Ces individus sont issus de familles de taille moyenne (deux frères et sœurs) et vivent dans la région de leur enfance. Concernant leur travail, ils sont tout comme leurs parents soit dans la fonction publique (santé, enseignement, professions intellectuelles, artistiques…) soit cadres d'entreprises. Quant aux langues, ils ont en majorité le français pour unique langue maternelle, bien que le provençal tienne une place importante en tant que langue occasionnelle reçue des parents. En revanche, cette dernière langue n'apparaît plus lorsque l'on s'intéresse aux langues transmises par l'informateur à ses enfants et à celles parlées avec les proches.

De l'autre côté de l'axe, ce sont des individus de plus de 50 ans, sans aucun diplôme, tout comme leur conjoint(e), ouvriers ou employés à la retraite (alors que leur conjoint(e) est « au foyer ») dont le père était ouvrier agricole. Ils se distinguent également par le nombre d'enfants qu'ils ont eu (plus de quatre) et le fait qu'ils sont eux aussi issus de familles nombreuses (plus de sept frères et sœurs). Ce sont des Français par acquisition ou des étrangers dont les parents sont nés soit en Italie, soit en Espagne et qui ont déclaré avoir reçu presque exclusivement d'eux l'italien (ou un « dialecte » italien) ou l'espagnol. En revanche, même si ces deux langues sont bien représentées lorsqu'il s'agit des langues transmises par l'informateur à ses enfants, il faut noter qu'elles le sont bien moins lorsqu'on s'intéresse aux langues parlées avec les proches. Il faut aussi remarquer la présence constante de l'arabe et des langues berbères.

Cet axe confirme la première lecture des données comme quoi les langues de l'immigration les plus fréquemment parlées en Provence sont l'italien, l'espagnol et l'arabe. En revanche, les deux premières langues sont bien mieux représentées que l'arabe à gauche de l'axe, car à des jeunes français de naissance ayant reçu de leurs parents presque exclusivement le français, on oppose des langues de l'immigration reçues par des gens plus âgés. Ainsi, cet axe permet de mettre en avant l'idée que les personnes ayant reçu l'italien ou l'espagnol de leurs parents sont plus âgées que la moyenne régionale (il ne faut toutefois pas confondre langues reçues et langues parlées, où l'italien et l'espagnol sont proches de la moyenne régionale). L'arabe résiste mieux aux déclarations de passage au monolinguisme français. En effet, moins de 40 %

des personnes ayant reçu d'au moins l'un de leurs parents l'arabe et ayant des enfants ont déclaré ne leur avoir transmis que le français, alors que pour l'espagnol et l'italien ont atteint respectivement 62 % et 74 %. Mais cela est sans doute aussi dû au fait que l'immigration maghrébine en France est plus récente que l'espagnol ou l'italienne. L'information principale de cet axe est que les jeunes Français de naissance dont les parents sont eux-mêmes nés en France ont moins tendance à être en contact avec une langue autre que le français, à l'exception partielle du provençal, qui apparaît de ce côté-là car ceux qui le déclarent sont surtout des personnes de nationalité françaises dont les deux parents sont nés en France : 95 % des personnes déclarées comme parlant le provençal sont de nationalité française et parmi eux, 90 % ont des parents nés en France. Mais cela signifie également que, parmi les personnes déclarées comme parlant provençal, 5 % n'ont pas la nationalité française et 10 % ont des parents nés à l'étranger.

Les axes 2 (4,84 % de l'inertie totale et 79,57 % de l'information) et 3 (3,99 % de l'inertie totale et 81,55 % de l'information) suggèrent, en résumé :

- *Axe 2* : Une opposition statistique entre transmission déclarée de plus en plus faible de l'italien (ou d'un « dialecte » italien), de génération en génération, chez des Italiens qui ont acquis la nationalité française et une pratique du français déclarée en baisse chez les jeunes immigrés sans diplôme provenant du Maghreb avec un taux de transmission déclarée de l'arabe ou du berbère en hausse par rapport aux générations plus anciennes. Si 77 % des personnes de plus de 60 ans dont les parents sont nés au Maghreb déclarent n'avoir reçu que le français (ou l'arabe occasionnellement), ils ne sont plus que 57 % chez les moins de 30 ans. Dans le même temps, 19 % des plus de 60 ans déclarent avoir reçu vers 5 ans l'arabe de façon exclusive ou presque, alors que ce taux atteint 33 % chez les moins de 30 ans (dont une bonne partie est née dans un Maghreb en phase d'arabisation).
- *Axe 3* : Une opposition statistique entre des personnes âgées déclarant parler italien (ou un « dialecte » italien) et des personnes d'origines maghrébines, plus jeunes, dont la transmission déclarée de l'arabe (ou du berbère) à leurs enfants est seulement occasionnelle. D'un côté, nous avons des individus âgés (plus de 60 ans), mariés, sans enfants, et dont le ou la conjoint(e), tout comme leurs parents, sont nés en Italie. Ce sont des retraités (anciens ouvriers ou employés, anciens agriculteurs ou encore anciens artisans ou commerçants), de niveau certificat d'études primaires. De l'autre côté, ce sont des personnes dont le (ou la) conjoint(e) et les parents sont nés au Maghreb, couples de quadragénaires avec deux ou trois enfants, et où seul l'homme travaille, soit comme ouvrier qualifié, soit comme ouvrier agricole. Tous deux ont le CAP ou le BEP. Ils sont issus de familles nombreuses, n'ont pas la nationalité française et vivent de préférence dans des villes moyennes (de 20000 à 50000 habitants) des Bouches-du-Rhône.

3.2.2. Les langues régionales en Provence

L'analyse de l'histogramme des valeurs propres et celle de la représentation des modalités ayant un rapport avec les langues régionales amènent à ne retenir que 3 axes (analyses factorielles des correspondances multiples sans variables supplémentaires). Les variables concernant les langues régionales ont été portées en supplémentaires : on note l'importance d'un l'axe 1 qui, d'après le taux de Greenacre, restitue à lui seul 25 % de l'information, puis un saut relatif après l'axe 3. Il convient donc de limiter l'étude à 3 axes (> 0,05). L'AFCM sans variables supplémentaires permet de faire ressortir trois facteurs déterminants.

Selon le premier facteur, les modalités concernant le provençal alpin sont bien représentées sur l'axe et sont les plus contributives, avec celles concernant le département de résidence des Hautes-Alpes (CTR = 1,89 %) et département de naissance (CTR = 2,37%). Les modalités « provençal déclaré parlé par le père » et « provençal déclaré parlé par la mère » sont elles aussi bien représentées mais moins contributives. Les modalités les plus contributives restent celles concernant le niveau d'étude et l'origine sociale des parents et des individus.

Le deuxième facteur est caractérisé par les locuteurs déclarés du corse, individus plutôt âgés, retraités, vivant dans des zones urbaines des Bouches du Rhône (notamment à Marseille). Ils déclarent avoir reçu le corse de leurs deux parents et le parler avec des proches mais qui ne pas l'avoir parlé à leurs enfants quand ceux-ci avaient 5 ans. Ils sont statistiquement opposés à des locuteurs du provençal alpin.

Les regroupements sur le troisième facteur s'opèrent selon des critères géographiques puis sociaux. La principale information concerne des individus déclarant avoir reçu le provençal de leurs parents, le parler avec des proches et l'avoir transmis à leurs enfants. Il s'agit d'ouvriers ou d'employés vivant dans les Alpes de Haute Provence, dans le Var ou dans le Vaucluse, âgés de 50 à 70 ans et habitant des zones urbaines de taille moyenne.

L'axe 1 (25 % de l'information), ainsi déterminé, oppose statistiquement les agriculteurs aux professions intermédiaires et aux cadres.

D'un côté on a : des anciens agriculteurs avec conjoint agriculteur aujourd'hui sans enfant, tous nés et résidant dans les Hautes-Alpes, âgées de 70 à 95 ans, ayant un niveau d'étude faible, issus de parents agriculteurs. Ce sont les déclarants privilégiés de la pratique du provençal alpin. Le provençal alpin apparait quasiment anecdotique hors des Hautes-Alpes[1]. Il s'agit d'individus qui n'ont pas reçu le français de leurs parents ou de façon occasionnelle et qui ont transmis le provençal alpin de façon habituelle à leurs propres enfants.

De l'autre on a : des familles monoparentales et des couples sans enfants ou avec un à deux enfants, âgés de moins de 40 ans, de niveau d'étude élevé, occupant des professions intermédiaires ou de cadres, issus de parents présentant les mêmes caractéristiques. On y trouve les déclarations d'usage de langues étrangères comme l'anglais, majoritairement utilisées par les cadres dans un contexte professionnel. Les locuteurs déclarés de langues de l'immigration, marginaux dans cette population, n'apparaissent pas sur cet axe. Les locuteurs déclarés d'autres langues régionales sont aussi bien représentés de ce côté de l'axe. Il s'agit en effet d'une population plutôt urbaine et originaire d'autres régions. On y trouve notamment les modalités « corse déclaré parlé par le père » et « corse déclaré parlé par la mère » mais les modalités « corse déclaré parlé avec des proches » « et corse déclaré parlé aux enfants à 5 ans » ne sont pas significatives. Il s'agit d'individus ayant reçu le corse de façon occasionnelle et qui ne pratiquent donc plus la langue. Ce sont pour la plupart des cadres ou de professions intermédiaires, de parents cadres ou profession intermédiaire.

L'axe 2 (8,47 % de l'information**),** met en évidence le fait qu'on trouve une forte proportion d'employés et d'ouvriers, habitant plutôt dans les régions rurales parmi les informateurs qui déclarent employer le provençal. Ils déclarent avoir reçu le provençal (y compris le provençal alpin) de façon habituelle. Les modalités « langue déclarée parlée par le père », « langue déclarée utilisée avec des proches » et « langue déclarée parlée aux enfants de 5 ans » concernant le provençal sont en effet significatives. Ce sont des individus âgés de 30 à 54 ans, de niveau CAP/BEP, vivant en couple avec 1 ou 2 enfants.

À l'opposé on trouve des individus pratiquant une autre langue régionale ou une langue étrangère (les cadres, dans le milieu professionnel, cf. axe 1). Il s'agit d'individus jeunes (18-24ans) ou à la retraite (65 à 79 ans), vivant dans des grandes villes, qui déclarent avoir reçu une autre langue que le français de façon occasionnelle. La discrimination sur cet axe se fait avant tout par le niveau d'étude et le groupe social (la modalité « cadre » a une CTR de 5,27 %, la modalité « niveau d'étude 4 » une CTR de 6,28 %).

Ainsi, les individus habitant dans des communes rurales et déclarant plus utiliser le provençal que les autres, sont principalement ouvriers, voire employés. Ils déclarent avoir reçu la langue régionale de façon habituelle, davantage par leurs pères, l'avoir parlée à leurs enfants et l'employer avec des proches.

Enfin, l'axe n° 3 (7,62 % de l'information) caractérise des individus nés et vivant dans le Var et les Bouches du Rhône, dans les métropoles urbaines (Marseille, Toulon). Il s'agit d'individus ouvriers, ayant un niveau d'étude « faible », dont le père et/ou la mère sont ou étaient ouvriers, ou la mère est ou était au foyer. Les modalités « corse reçu de père/mère », « corse transmis aux enfants » et « corse parlé avec des proches » sont significatives de ce côté de l'axe, tout comme les modalités correspondant aux autres langues régionales et étrangères (cf. axe 1 ci-dessus). Il s'agit ici d'individus qui déclarent que leurs parents leur ont parlé à 5 ans une autre langue que le français de façon habituelle, voire que leurs parents ne leur ont pas du tout transmis le français (surtout leur mère), et qui déclarent n'avoir eux-mêmes transmis à leurs enfants qu'une seule autre langue et pas le français ou alors de façon seulement occasionnelle.

[1] Mais c'est là peut-être aussi un effet du regroupement linguistique par recodage opéré par l'INSEE.

À l'opposé, l'axe caractérise des hommes vivant dans le Vaucluse, et dans des communes rurales de Provence. On retrouve à la fois des cadres, des professions intermédiaires et des agriculteurs (effet Guttman). Les modalités concernant le monde agricole y sont fortement contributives (père agriculteur : CTR = 5 %, mère agricultrice : CTR = 5,59 %, anciens agriculteurs : CTR = 5,50 %, agriculteurs : CTR = 7,65 %) et sont bien représentées. Il s'agit d'individus déclarant avoir reçu le provençal de leurs parents de façon habituelle et avoir eux-mêmes parlé le provençal à leurs enfants.

En conclusion, nous pouvons constater que le provençal alpin est une langue régionale dont les pratiques déclarées s'avèrent fortement corrélées à des facteurs sociaux et géographiques locaux. Les pratiques déclarées du provençal dans le reste de la Provence le sont beaucoup moins. Une forte proportion d'agriculteurs l'utilise et cela reste une langue rurale mais ces caractéristiques sont moins marquées que dans d'autres régions que nous avons étudiées par ailleurs (Bretagne historique et Normandie historique, cf. *supra*). Il n'en reste pas moins qu'il y a des zones où l'on déclare davantage de pratiques du provençal que d'autres. Une plus forte proportion d'hommes que de femmes déclare en faire usage, même si cela est beaucoup plus marquant pour le provençal alpin que pour le provençal. Les déclarations suggèrent un recul des pratiques et notamment de la transmission familiale du provençal dans toute la région considérée, pratiques qui concerneraient surtout des individus assez âgés.

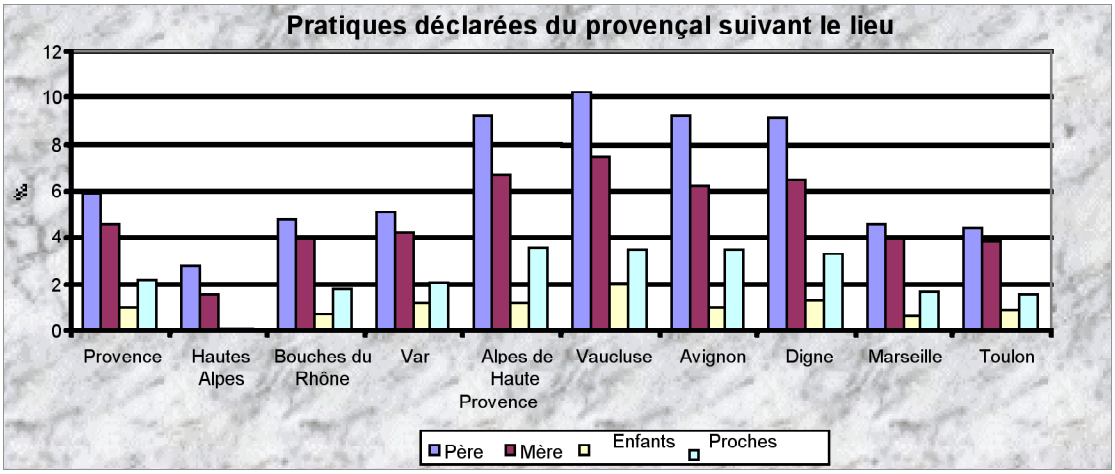
3.3. Informations complémentaires et synthétiques sur les pratiques et représentations du provençal

Des analyses précédentes ressortent déjà diverses tendances concernant le provençal, langue évidemment la plus caractéristique de la situation sociolinguistique de la Provence, non seulement par sa spécificité locale (toutes les autres langues attestées en Provence le sont également ailleurs et souvent de façon plus importante alors que le provençal n'est fortement attesté qu'en Provence), mais aussi par la place qu'il y occupe : il tient le premier rang des langues déclarées parlées par les parents des informateurs et se maintient dans le groupe des quatre langues les plus déclarées à côté du français et de l'anglais dans la région. Un certain nombre de croisements permettent de les compléter et de les préciser, sans pour autant entrer ici dans une exploitation sociolinguistique très détaillée de l'EHF.

3.3.1. Pratiques déclarées du provençal (fig. 9 et 10)

NB : *Les éléments de légende père, mère, enfants, proches renvoient respectivement aux questions précises n° 19 et 20 de l'EHF*

Figure 9



Tous lieux[1] et toutes générations confondues, selon les informateurs, c'est donc 13,65 % de la population qui sont déclarés concernés par les types de pratiques limitées de provençal recherchées par l'enquête. Les 2,2 % d'informateurs déclarant discuter parfois en provençal avec proches représenteraient ainsi 99.136 personnes. Cette estimation d'environ 100.000 locuteurs actuels du provençal en Provence au sens ici retenu (il faudrait y ajouter ceux des Alpes-Maritimes, du Gard, de la Drôme méridionale et résidant ailleurs), est inférieure à tous

[1] Pour la détermination des villes de résidence, nous avons appliqué la même méthode que pour identifier Marseille (cf. *supra*).

les résultats d'enquêtes récentes. Selon une enquête médiamétrie commandée par France 3 fin 1998, d'un type directement comparable à l'EHF, dans deux zones très urbanisées et à la population très diversifiée (donc peu propices à la langue locale), il y aurait dans l'agglomération marseillaise 23 % de locuteurs passifs (300.000 personnes) et 5 % d'actifs (65.000), sur la côte varoise 17 % de passifs (70.000 personnes) et 4 % d'actifs (16.000), dont 70 % du tout ont plus de 50 ans et environ 10 % moins de 25 ans (Blanchet, 2002, pp. 20 et suiv.). On voit qu'on est au-dessus des 1,6 % à 2 % de pratiques actives déclarées dans les mêmes zones lors de l'EHF.

Figure 10

Déclaré parlé…	Par le père	Par la mère	aux enfants	avec les proches	% total de personnes concernées
Provence	5,87	4,62	0,98	2,2	13,67
Hautes Alpes	2,72	1,54	0,12	0,12	4,5
Alpes de Haute Provence	9,21	6,71	1,17	3,51	20,6
Bouches du Rhône	4,84	3,98	0,67	1,79	11,28
Var	5,16	4,27	1,21	2,08	12,72
Vaucluse	10,19	7,47	1,99	3,4	23,05
Avignon	9,23	6,23	1	3,49	19,95
Digne	9,19	6,46	1,24	3,23	20,12
Marseille	4,63	3,89	0,58	1,64	10,74
Toulon	4,46	3,84	0,88	1,6	10,78

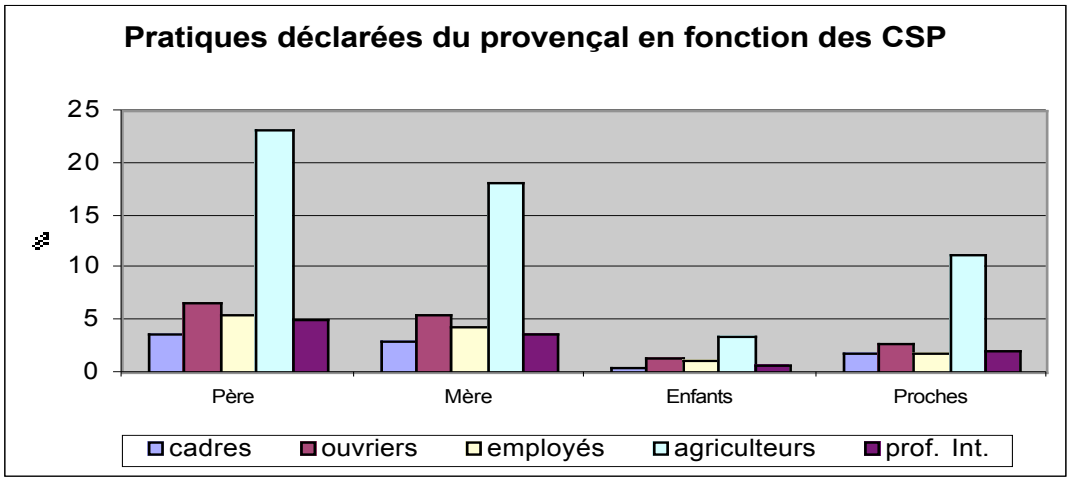
Toutes formes de pratiques déclarées confondues, les 100.000 usagers représentés à qui « il arrive de discuter en provençal avec leurs proches » sont probablement inclus dans les 250.000 locuteurs réguliers estimés par croisement de toutes les sources d'information disponibles (Blanchet, *ibid.*) et qui utiliseraient le provençal dans des circonstances plus larges ou qui le déclareraient dans des circonstances plus favorables :

Figure 11 : *Estimations démolinguistiques croisées concernant le provençal*

Habitant la région administrative en 1999	4, 5 millions
dont 80 % se déclarant attachés au provençal	3,6 millions
et dont la moitié installés depuis + de 35 ans[1]	2, 25 millions
dont la moitié de locuteurs (passifs compris)	1 million
dont la moitié de locuteurs actifs (occasionnels compris)	500 000
dont la moitié de locuteurs réguliers	250 000

3.3.2. Répartition par CSP (fig. 12)

Figure 12



[1]Dont seulement 400 000 étrangers, dont seulement 250 000 hors CEE. Il y a donc plus d'1,5 millions de *Franchimand* "Français non méridionaux", diffuseurs directs et massifs du français dominant. On peut estimer que seulement 2 millions d'habitants ont des parents et grands-parents nés en Provence mais qu'environ 250 000 Provençaux vivent en diaspora, auxquels il faut ajouter les provençalophones de la Drôme, du Gard, voire d'Italie, non comptabilisés ici. Source INSEE.

La pratique du provençal est avant tout déclarée par / pour les agriculteurs. Mais toutes les Catégories Socio-Professionnelles sont concernées de façon relativement comparable entre elles, même si on observe une baisse à mesure que le « niveau social » augmente. Les analyses factorielles présentées ci-dessus indiquent notamment que les catégories urbaines des ouvriers et employés en sont également déclarées usagers principaux.

3.3.3. Noms donnés aux pratiques linguistiques régionales de Provence (≈ au « provençal ») par les informateurs déclarant l'employer avec leurs proches (fig. 13)

Figure 13

Dénominations	Pourcentage d'informateurs
patois	1,9
patois provençal	8,1
provençal	84,3
provence	0,5
langue d'oc	0,26
occitan	5

Les chiffres donnés ici sont significatifs uniquement pour les tendances lourdes, car les éventuels problèmes de recodage demandent, notamment pour les dénominations ambigües (*patois, langue d'oc, occitan*, 22 occurrences) des vérifications informateur par informateur. Ainsi, sur les 11 déclarant en première position l'*occitan* comme autre langue que le français employé avec des proches (et recodés par l'INED comme usagers du provençal…), 1 seul a des parents nés en Provence, 6 ont des parents (père, mère ou les deux) nés dans d'autres régions (Ardèche, divers départements du sud-ouest), 3 ont des parents nés dans les Hautes-Alpes (où l'identité linguistique est moins nettement provençale, on l'a vu) et 1 les déclare nés « en France » sans plus de précision. Un enquêté a des parents nés à l'étranger (probablement en Italie, et donc dans une zone linguistique italienne de langue d'oc, puisqu'il déclare aussi l'italien comme langue familiale). Plus de la moitié de ces déclarations ne recouvre donc pas le provençal.

11 autres déclarations ne sont pas comptabilisées ici, puisque ces 11 informateurs, résidant en Provence, ont indiqué clairement *patois gascon, patois languedocien, patois Midi Pyrénées*, etc., — encore recodés comme « provençal » par l'INED…[1], c'est-à-dire des dénominations qui renvoient clairement à autre chose que du provençal.

Le terme *Provence* est probablement une spécification des termes *langue, dialecte* ou *patois* proposés par le questionnaire. Trois tendances apparaissent néanmoins clairement.

a- La dénomination spontanée déclarée par les informateurs est donc massivement *provençal*, tendance lourde observée depuis longtemps, bien qu'il s'agisse là d'un point qui fasse l'objet de contestations (notamment par une certaine militance en faveur d'un *occitan* globalisant) et en retour, à l'inverse, de soutiens très vifs dans le corps social, les milieux associatifs, les collectivités territoriales et les élus, puisque le statut sociolinguistique du provençal et les mesures de politique linguistique qui en découlent sont directement concernées (cf. Blanchet, 2004). Si l'on y ajoute les spécifications *patois provençal / de Provence*, on atteint les 92 % de dénominations qui rattachent ainsi la langue à l'espace régional.

b- Les dénominations à tendance éventuellement péjorante, comme *patois* (10 %) ou *dialecte* (absent), sont très peu usitées dans ces déclarations.

c- Les dénominations englobantes (*langue d'oc*, *occitan*) sont encore moins usitées (environ 5 %), sachant que la majorité d'entre elles réfèrent en fait à des parlers d'autres régions dont seraient originaires les informateurs.

[1] Fonctionnellement, cela montre que le regroupement, à un certain niveau, des variétés linguistiques gallo-romanes du sud de la France en un seul *occitan*, et même en un seul groupe de *langues d'oc*, induit des erreurs d'analyse.

4. Quelques points de comparaison pour ne pas conclure…

Ce travail d'exploitation de l'EHF a permis de soulever une série de problèmes méthodologiques qui relativisent les résultats de cette enquête et suggèrent d'autres enquêtes selon des protocoles plus adaptés (le prochain recensement pourrait opportunément en offrir la possibilité). Globalement, d'ailleurs, l'EHF ne fait que confirmer statistiquement des tendances déjà observées sur le terrain par des enquêtes diverses à plus petites échelles, sauf exception.

La situation sociolinguistique de la Provence, fortement plurilingue telle qu'elle est représentée selon les déclarations des informateurs, est marquée par quatre ensembles de pratiques linguistiques :

- des pratiques générales du français (dont les variations locales et régionales en Provence ont été étudiées, cf. notamment Binisti et Gasquet-Cyrus, 2001, Blanchet 2002) ;
- des pratiques professionnelles de l'anglais qui sont tout aussi minoritaires que celles des autres langues (à peine plus de 5 % de déclarations d'usage, moins de 0,1 % de déclarations de transmission) ;
- des pratiques apparemment minoritaires et néanmoins significatives du provençal d'une part et de langues issues de migrations marquantes d'autre part (italien, espagnol, arabe, et corse à Marseille) ;
- et enfin des pratiques très minoritaires de nombreuses autres langues apportées par divers flux migratoires d'origines internes ou externes à la France.

La généralisation du français y apparait comme un fait acquis. L'appropriation de cette langue sous une forme provençalisée, largement partagée comme marqueur identitaire, en est un indicateur qualitatif complémentaire : le français régional joue désormais un rôle identitaire comparable à celui que jouent des langues régionales, à d'autres époques ou dans d'autres régions, lorsqu'elles sont à la fois massivement parlées et variétés basses d'une diglossie (Binisti et Gasquet-Cyrus, 2001). L'évolution vers une diminution du plurilinguisme au profit du seul français dominant, tant chez les locuteurs déclarés ou potentiels du provençal que chez ceux de langues issues de l'immigration, est un phénomène largement mis en avant par les informateurs, notamment au regard de croisements avec le facteur « âge ». L'italien y a joué et semble continuer malgré tout à y jouer un rôle notable, davantage que dans la plupart des régions françaises (d'autant que les Alpes-Maritimes ont ici été soustraites de nos analyses).

Les principales corrélations sociologiques des usages déclarés de ces langues sont mises en relief par les analyses factorielles décrites ci-dessus. Il est notamment frappant de faire la constatation, plutôt contre-intuitive, que le provençal est probablement la seule langue autre que le français qui concerne l'ensemble des secteurs de la population de la région, toutes nationalités, toutes générations, toutes catégories socio-professionnelles et tous lieux confondus, même si, bien sûr, certains sous groupes de l'échantillon en sont déclarés davantage usagers que d'autres : les agriculteurs, ouvriers et employés des zones rurales et semi-urbaines hors des Bouches-du-Rhône. C'est un facteur qui contribue probablement à son investissement symbolique massif comme élément identitaire du paysage sociolinguistique régional.

Si l'on compare les résultats de l'EHF pour la Provence aux résultats nationaux (hors DOM-TOM), on constate que son taux de plurilinguisme ici déclaré se situe légèrement sous la moyenne, avec 20 % de déclarations d'usages d'autres langues que le français par les parents des informateurs et par les informateurs eux-mêmes, contre 26 % pour les parents et 21 % pour les informateurs au niveau national. Ce taux d'informateurs usagers est plus élevé encore en Picardie (près de 30 %, notamment grâce à l'immigration) mais moins élevé en Normandie (9,75 %) et, en ce qui concerne les langues de l'immigration, en Bretagne historique (3 %). Proportionnellement, le provençal est beaucoup moins déclaré (2,2 % d'informateurs usagers) que le corse (45 %), l'alsacien (39 %), le breton (15 %), ou le basque. Même chose par rapport aux variétés d'oc, puisqu'on note par exemple 7 % d'informateurs usagers déclarés de l'occitan en Aquitaine (les chiffres ne sont pas encore connus pour les autres régions du domaine linguistique d'oc). Mais, à côté d'une extrapolation à hauteur d'à peine 526.000 locuteurs supposés sur l'ensemble des pays d'oc (une trentaine de départements sur en gros 6 régions administratives), la Provence fournit à elle seule un cinquième des effectifs (100.000 locuteurs actifs ici supposés) et maintient une présence significative. Inversement, le provençal est davantage déclaré que le gallo (environ 1,5 % d'informateurs se déclarant usagers) ou

que le normand (1 %). Il faut évidemment rapporter ces chiffres à des situations démolinguistiques différentes : la Provence est une région ayant connu depuis les années 1960 une véritable explosion démographique (les locuteurs potentiels, « héritiers » du provençal, n'y représentent plus que moins de la moitié de la population), ce qui n'est pas le cas de la Normandie, ni même de la Bretagne.

On notera aussi la très faible place du portugais (2e langue de l'immigration déclarée en France métropolitaine après l'arabe), du polonais et du turc, beaucoup mieux représentés au niveau national.

Et d'autres analyses de ce volet linguistique de l'EHF 1999 restent en attente…

Références bibliographiques

Binisti (N.) & Gasquet-Cyrus (M.). 2001. *Le français de Marseille, description sociolinguistique*. Aix-en-Provence : DGLF, Université de Provence [Rapport de recherche].

Blanchet (P.). 1995. « Note de lecture : Fañch Broudic, *La Pratique du breton de l'ancien régime à nos jours* ». in : *La Linguistique*, 31, 1995-2, pp. 153-158. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Blanchet (P.). 2000. *Linguistique de terrain, méthode et théorie (une approche ethno-sociolinguistique)*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Blanchet (P.). 2002. *Langues, cultures et identités régionales en Provence*. Paris : L'Harmattan.

Blanchet (P.). 2003a. « Contacts et dynamique des identités culturelles : les migrants italiens en Provence dans la première partie du XXe siècle ». in : *La France Latine - revue d'études d'oc*, 137, pp. 141-166. Paris, 2003 [Article mis en ligne dans le n° 6 de la revue électronique *La-Science-Politique.com*].

Blanchet (P.). 2003b. « Compte rendu de F. Héran, A. Filhon et Ch. Deprez, *La dynamique des langues en France au fil du XXe siècle - Population & Société* (bulletin de l'INED, octobre 2001) et François Clanché, *Langues régionales, langues étrangères : de l'héritage à la pratique - Bulletin de l'INSEE* n° 830, février 2002. ». in : *Marges Linguistiques*, 5, pp. 22-24 [http://www.marges-linguistiques.com].

Blanchet (P.). 2004. « Provençal as a distinct language ? : sociolinguistic patterns revealed by a recent public and political debate ». in : Blanchet (P.) & Schiffman (H.), (dir.). 2004. « The Sociolinguistics of Southern « Occitan » France Revisited ». in : *International Journal of the Sociology of Language*, 169, pp. 125-150. Berlin, New-York : Mouton de Gruyter.

Blanchet (P.) & Schiffman (H.), (dir.). 2004. « The Sociolinguistics of Southern « Occitan » France Revisited ». in : *International Journal of the Sociology of Language*, 169, pp. 125-150. Berlin, New-York : Mouton de Gruyter.

Blot (D.), Eloy (J.-M.) & Rouault (T.). 2004. « La richesse linguistique du nord de la France ». in : *Relais*, 125. Amiens : INSEE-Picardie.

Broudic (F.). 1995. *La pratique du breton de l'ancien régime à nos jours*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Bulot (T.), Bauvois (C.) & Blanchet (P.), (dir.). 2001. *Sociolinguistique urbaine. Variations linguistiques : images urbaines et sociales*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Bulot (T.) & Messaoudi (L.), (dir.). 2003. *Sociolinguistique urbaine : frontières et territoires*. Cortil-Wodon : Éditions Modulaires Européennes.

Calvet (L.-J.). 1994. *Les voix de la ville*. Paris : Payot.

Calvet (L.-J.). 2004. *Essais de linguistique. La langue est-elle une invention des linguistes ?* Paris : Plon.

Cassan (F.), Héran (F.) & Toulemon (L.). 2000. « Étude de l'histoire familiale, l'édition 1999 de l'enquête famille ». in : *Courrier des Statistiques*, 93, pp. 25-37.

Cesari (J.), Moreau (A.) & Schleyer (A.). 2001. *Plus marseillais que moi, tu meurs ! Migrations, identités et territoires à Marseille*. Paris : L'Harmattan.

Clanché (F.). 2002. « Langues régionales, langues étrangères : de l'héritage à la pratique ». in : *Bulletin de l'INSEE*, 830. Paris : INSEE.

Dalbera (J.-P.). 1994. *Les parlers des Alpes-Maritime*. Londres : AIEO.

Deguillaume (C.) & Amrane (E.). 2002. « Langues parlées en Aquitaine : la pratique héritée ». *in : Le Quatre Pages,* 110. Bordeaux : INSEE-Aquitaine.

Dubarry (B.) & Dupouts (D.), (ed.). 1995. *Pratique, présence et représentations de l'Occitan dans les Hautes-Pyrénées. Enquête sociolinguistique*. Tarbes : Conseil Général des Hautes-Pyrénées.

Duée (M.). 2002. « L'Alsacien, deuxième langue régionale de France ». *in : Chiffres pour l'Alsace,* 12. Strasbourg : INSEE-Alsace.

Eloy (J.-M.), (ed.). 1998. *Évaluer la vitalité des variétés d'oïl et autres langues*. Amiens : Centre d'Études Picardes de l'Université d'Amiens.

Hammel (E.) & Gardy (P.). 1994. *L'occitan en Languedoc-Roussillon. 1991*. Perpignan : El Trabucaire.

Héran (F.). 1993. « L'unification linguistique de la France ». in : *Populations & Société*, 285. Paris : INED.

Héran (F.). 2003. « La situation des langues régionales en France ». in : *Actes des 1ères Assises nationales des langues de France*, pp. 5-6. Paris : Ministère de la Culture.
Héran (F.). 2004. « Une approche quantitative de l'intégration linguistique en France ». in : *Langues de France : Hommes et migrations*, 1252, pp. 10-24.
Héran (F.), Filhon (A.) & Deprez (C.). 2001. *La dynamique des langues en France au fil du XXe siècle - Population & Société*. Paris : INED.
Laurent (L.). 1992. « Komz a rit a brezhoneg ? (parlez-vous breton ?) ». in : *Octant,* 48. Rennes : INSEE-Bretagne.
Le Boëtté (I.). 2003. « Langue bretonne et autres langues : pratique et transmission » in : *Octant, 92*, pp. 18-22. Rennes : INSEE-Bretagne.
Marien (B.) & Beaud (J.-P.). 2003. *Guide pratique de l'utilisation de la statistique en recherche : le cas des petits échantillons*. Québec : AUF.
Oyharçabal (B.). 1999. « La situation démolinguistique de la langue basque ». in : Blanchet (P.), Breton (R.) & Schiffman (H.), (ed.). 1999. *Les langues régionales de France : un état des lieux à la veille du XXIe siècle*. Louvain : Peeters, pp. 33-53.
Weber (M.). 1983. *La fin des terroirs. La modernisation de la France rurale 1870-1914*. Paris : Fayard.

« Que parle-t-on en Pays de Caux ? » Émergence et/ou continuité d'une communauté sociolinguistique régionale[1]

Par Thierry Bulot
Université de Haute Bretagne,
Rennes 2 (France)

Novembre 2005

> Dans un groupe qui visitait Rouen, un étranger interrogeait son accompagnateur dont les questions sur la littérature et l'histoire révélaient une grande culture mais aux questions sur le maintien du dialecte, le verdict fut sans appel : « le cauchois a complètement disparu ». Jugement surprenant si l'on songe que naguère une institutrice venue du midi ne comprenait pas, dans une cour de récréation du Pays de Caux, les enfants en train de jouer. (Marcellesi & Prudent, 1982, p. 5).[2]

1. Préambule : nombre et nom autour du parler cauchois

L'enquête INSEE/INED « Étude de l'histoire familiale » de 1999 comportait des questions sur les pratiques linguistiques ; il n'est pas ici question de commenter la méthodologie de recueil, voire les principes retenus pour la lecture des résultats par les organismes de recensement[3]. Tout au plus, nous voudrions pointer sur deux faits qu'elle a fait valoir et qui sont *au moins* des indices intéressants par les tendances qu'ils révèlent pour le sociolinguiste[4]. *Au moins* car il convient (a) de poser que ces résultats ne sont pas nécessairement représentatifs de tendances généralisables dans la mesure où tout modèle – fût-il statistique – a ses limites, et (b) de ne pas prendre pour des données absolument fiables des données uniquement déclaratives produites dans un tel contexte au demeurant.

D'abord *le nombre* (Hilléreau, 2004). Sur les 386.000 personnes qui ont été interrogées durant cette enquête, 14.200 l'ont été en Normandie (Haute et Basse-Normandie) et environ 1% d'entre elles ont déclaré utiliser une façon spécifiquement normande et habituelle de parler avec leurs proches (en plus du français) ; c'est au final 7,5% de ces personnes qui ont été ou sont en contact avec des locuteurs de ce que l'on peut provisoirement appeler la langue de la région (c'est-à-dire autre que le français). Sans présumer de la répartition entre les deux régions (la Haute-Normandie comprend 1,788 millions d'habitants contre 1,426 pour la Basse-Normandie), cela signifie que 29.000 personnes déclarent une pratique effective et régulière de la langue régionale normande[5] et que, au bas mot, ce sont près de 236.000 personnes (cela peut être les mêmes, bien entendu) qui rencontrent régulièrement la langue de la région. S'il fallait une raison pour s'intéresser d'un point de vue sociolinguistique au normand, en voici donc une : plusieurs dizaines de milliers de personnes déclarent être ou des locuteurs ou des auditeurs du normand et ne sont peut-être pas loin de former une communauté sociolinguistique. Ils ont en tout cas un discours commun sur le point linguistique.

---

[1] Nous tenons à remercier Philippe Blanchet et Michelle Van Hooland pour leurs relectures et avis critiques sur la première version de ce texte. Les erreurs ou approximations qui resteraient nous sont directement imputables.

[2] C'est par ces quelques lignes que commence le volume 3 (1982) de la Revue *Études Normandes* intitulée *Linguistique et société… du Cauchois au Normand*.

[3] Voir le texte co-signé par Philippe Blanchet, Louis-Jean Calvet, Damien Hilléreau et Ewen Wilczyk dans ce volume pour une description critique des protocoles de cette enquête.

[4] Source : INSEE, Enquête études de l'histoire familiale 1999, données mises à la disposition de la DGLFLF par l'INED et à la disposition du CREDILIF par la DGLFLF.

[5] Les travaux récents sur la grammatisation du normand sont largement diffusés dans des magazines grand public sur la culture normande. Autour des propositions de Jean-Baptiste Marcellesi (1991) sur la polynomie, le concept de langue normande (Mauvoisin, 1996) avance dans la conscience linguistique régionale qui trouve alors dans la diversité linguistique un facteur d'unité. Le processus en cours s'apparente vraisemblablement au processus de reconnaissance-naissance (Marcellesi, 1986 et 2003) qu'accompagne et engage par là-même celui d'individuation sociolinguistique à concevoir comme « le processus par lequel une communauté ou un groupe social tend à systématiser ses différences, à les sacraliser, à les considérer comme déterminantes, à en faire un élément de reconnaissance » (Marcellesi, 2003, p. 165).

Ensuite *le nom*. Les termes produits pour désigner ces pratiques sont les suivants (par ordre de grandeur) : d'abord « patois normand » (44,4%), ensuite « patois » (38,7%), ensuite encore « cauchois » (9,1%) et enfin normand (2,8%), les autres valeurs étant négligeables. Première remarque, le terme « langue normande » n'apparaît pas et s'il est signifié cela ne peut être que sous le terme « normand » ; deuxième remarque, les pratiques désignées sont très marquées par le terme « patois » qui leur confère généralement un statut moindre qu'au français. Le normand est d'abord du patois. Troisième et dernière remarque, le terme « cauchois » est le seul qui désigne nommément une variété du normand - celle du Pays de Caux à l'extrémité Nord de la Haute-Normandie[1] alors que la même enquête fait état d'une vitalité qui semble plus importante en Basse-Normandie. La Seine-Maritime, plus urbanisée que le département de l'Eure (la Haute-Normandie n'a que deux départements) comprend environ 1,223 millions d'habitants et – même si ce chiffre est nécessairement approximatif et de ce fait inexact – il importe de remarquer que 9,1% des habitants de ce département affirment et nomment leurs pratiques linguistiques autrement que par un terme tendanciellement marqué. Avec toutes les réserves que l'on doit faire à partir de tels chiffres, plus de 10.000 personnes déclarent parler en cauchois avec leurs proches.

L'enquête dont nous allons rendre ici compte permettra sans doute de relativiser ces résultats et de comparer deux approches distinctes du fait langagier.

2. Introduction

2.1. L'espace cauchois : géographie et représentations sociolinguistiques

Le cauchois est le glossonyme[2] de la variété de normand du Nord parlé approximativement sur le département de Seine Maritime (France) qui comprend pour sa part (Voir Schortz, 1998 : 26) le Pays de Caux proprement dit (Figure 1) flanqué au Nord du Petit Caux, au Nord-est du Pays de Bray et au sud de la Vallée de Seine. Ses limites nord sont délimitées par la côte maritime (La Manche) et au sud par les falaises crayeuses de la vallée de La Seine. Les limites Est sont moins nettes au moins du point de vue sociolinguistique, non seulement en raison d'un continuum perceptible (Brasseur, 1982 ; Yard, 1998) et presque nécessaire dans les formes perçues comme locales (ne serait-ce que parce que le brayon – le parler du pays de Bray – est aussi proche linguistiquement du picard que du cauchois) mais encore parce que les discours identitaires sont essentiellement focalisés sur deux espaces linguistiques aux contours et limites institutionnelles et culturelles peu nettes sur leur point de rencontre: les seuls Pays de Caux et Pays de Bray.

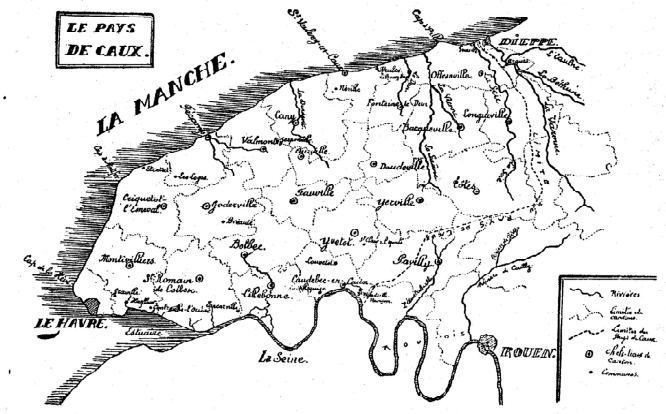


Figure 1 : *Le Pays de Caux (Mensire, 1984, p. 4)*

[1] La population du Pays de Caux ne correspond pas exactement à celle du département de la Seine Maritime et cela d'autant plus que le terme Pays de Caux renvoie également au découpage en « Pays » qui n'a pas nécessairement à voir avec les réalités socio-langagières ou le sentiment linguistique (le Pays de Caux de l'INSEE ne correspond qu'à l'aire urbaine d'Yvetot) ; en l'état les données démographiques donnent donc des chiffres à l'échelle du département.

[2] Un glossonyme est le terme désignant la variété posée comme étant la variété dominante d'une communauté sociale donnée ; il peut être donné par la communauté elle-même (auto-glossonyme) ou par une autre communauté (hétéro-glossonyme). Pour des compléments sur la réflexion quant à la dénomination des langues et de leurs enjeux identitaires et sociaux voir les travaux d'Andrée Tabouret-Keller (Tabouret-Keller, 1998).

Par ailleurs, même si les travaux de recherche sociolinguistiques (au sens large du terme) sur le cauchois ne sont pas légion (Lozay, 1982 ; Schortz, 1998 entre autres) et sont effectivement très localisés qui sur le canton de Yerville qui sur la commune de Senneville-sur-Fécamp, la situation sociolinguistique actuelle du cauchois est bien connue : les discours dominants affirment une déconsidération sociale du dialecte réservé aux ruraux les moins cultivés voire aux urbains les plus défavorisés ; les mêmes discours allèguent sa disparition très proche entre autres parce que, est-il dit, il ne peut plus être qu'un sociolecte ; ils soutiennent enfin la négation de l'existence d'une littérature écrite[1], etc. rendant *de facto* le dialecte cauchois – ne parlons pas encore ici de langue cauchoise – inférieur à la langue française[2].

Cependant une observation un peu attentive des pratiques linguistiques et langagières[3] permet de constater qu'il y a toujours des locuteurs du français pour s'affirmer cauchois et qui plus est pour s'affirmer locuteurs du cauchois. Les enquêtes ont montré qu'il y avait actuellement des locuteurs du cauchois disant leur fierté d'être des Cauchois et de parler cauchois ; et cela quand bien même les compétences et pratiques linguistiques actuelles perçues et mises en mots comme étant du cauchois par les Cauchois peuvent linguistiquement être aussi bien décrites comme du français patoisé voire régional que du dialecte francisé.

Pour résumer cette situation : le dialecte ne se transmet pas et donc disparaît, dit-on, et cependant il perdure au moins partiellement – cela semble raisonnable compte tenu par exemple de l'exemplaire popularité et vitalité (Bouchard, 1979 ; Recher, Hoiezy & Bertout, 1991 ; Hébert, 1994 ; Dubos, 1994 ; Niel, 1997 parmi beaucoup d'autres…) du théâtre cauchois (Poulain, 1987) – dans les pratiques et très nettement dans les représentations.

2.2. L'identité ethnolinguistique

Michèle Schortz (1998, p. 25) note à propos des Cauchois qu'ils ont « une forte identité régionale » plus spécifiquement cauchoise que normande, identité appuyée pour partie sur la mythification des origines vikings, et sur – c'est notre lecture des commentaires de Michèle Schortz à ce sujet – une ethnicisation des discours identitaires[4]. Nos propres recherches (Bulot & Courard, 2001 ; Bulot, 2005a) ont en partie confirmé ce constat[5] mais en le nuançant partiellement autour notamment du terme « langue cauchoise » (et de ses appréciations tant scientifiques que celle dites naturelles6 par les terminologues). En effet, suivant une tradition scientifique bien établie en linguistique interne, ne peuvent prétendre au statut de langue que des systèmes linguistiques homogènes (ce qui veut dire exempts de variation et de variétés) que ne sont pas les dialectes[7] et *a fortiori* le cauchois, dont les spécialistes constatent l'irréductible diversité (Schortz, 1998, p. 27).

---

[1] Les travaux de Fernand Lechanteur (1978a et b) et de l'association Défense et Promotion des Langues d'Oïl (DPLO, 1994) sur la littérature écrite démentent largement ce stéréotype récurrent. Les activités de l'association Magène (http://perso.libertysurf.fr/magene) confirment non seulement un regain de vitalité de la littérature orale normande mais plus encore, par une démarche de type ethnographique, la réalité d'une transmission active des pratiques culturelles liées à la langue. Voir également Courard (2004) pour le rapport aux médias.

[2] On retrouve cette configuration dans toute la zone d'oïl où la parenté linguistique des dialectes avec le français accentue les arguments en faveur de leur déconsidération non seulement pour dire que ce ne sont que des formes appauvries du français mais aussi qu'ils ne peuvent accéder au statut de langue régionale.

[3] Du point de vue linguistique, ces pratiques sont constituées d'un continuum allant d'une variété d'oïl quasi basilectale à un français régional acrolectal, dont tout ou partie est catégorisée, pour la part sociolinguistique, diversement par les locuteurs (voir Trehel & Blanchet (2003) pour un cas en partie analogue, celui du gallo, parler local de Haute-Bretagne) ; le processus de reconnaissance-naissance passe par l'appropriation d'une modernité dialectale (Bulot (T.) & Courard (S.). 2001) passée dans les usages, car en même temps que sont transmis des schèmes linguistiques en partie stéréotypés sont également transmises des représentations, autrement dit des discours sur ces pratiques.

[4] Le « vrai » Cauchois est d'« imposante carrure » et a des « cheveux roux » (Schortz, 1998, p. 25) à l'instar de la représentation stéréotypée des envahisseurs conquérants dits normands du 10ème siècle.

[5] L'enquête de Michèle Schortz s'est déroulée entre 1984 et 1997 et nos propres entretiens de recherche (pour les premières enquêtes qualitatives) se sont déroulés entre 1998 et 1999.

[6] Nous faisons là référence à la définition naturelle c'est-à-dire la production non savante de traits définitoire (Martin, 1990), autrement dit encore à la façon dont des sujets parlants attribuent à des entités socialement perçues comme homogènes (même si toutes sont nécessairement hétérogènes) des traits définitoires construisant une stéréotypie discursive.

[7] Voir également les définitions de René Leppeley (Leppeley, 1999, pp. 9-10) qui posent le dialecte comme un sous-ensemble d'une langue et dénoncent l'analyse sociolinguistique de l'emploi des termes dialecte, patois et langue.

Pour notre part, et sans méjuger de cette approche-là qui a eu le mérite de questionner formellement la distance linguistique et la typologie interne des langues, le concept langue ne peut être réduit à sa dimension savante ; certes, il renvoie et doit renvoyer à des acceptions très diverses dont aucune ne peut échapper à la prégnance du social : dire d'une variété qu'elle est une langue est toujours un acte politique et procède d'une glottonomie appliquée (Guespin, 1985) dans la mesure où, dans une idéologie tendanciellement monolingue, elle assure à la dite variété une légitimité et un statut qu'elle interdit aux autres variétés. Dans le syntagme *langue cauchoise*, attesté par ailleurs de manière constante dans nos enquêtes depuis le début de nos recherches, le terme *langue* renvoie *d'un point de vue sociolinguistique* à des conceptualisations critiques du concept de langue (Marcellesi, 1981, Bulot, 2001, entre autres) et particulièrement à ce que Philippe Blanchet (1998, p. 50) définit comme un réseau minimal (du point de vue certes linguistique) de variétés (en quelque sorte un système de systèmes) identifié par un même terme et une conscience linguistique spécifiques.

Autrement dit, le processus glottonomique peut avoir des effets fort divers sur différents pans de la gestion sociale des pratiques socio-langagières. Que des individus et/ou groupes d'individus décident de survaloriser des traits de proximité entre variétés (et non plus de faire l'inverse) pour élaborer la conscience d'une intelligibilité suffisante pour activer les discours métalinguistiques permettant son amplification et le sentiment d'une unité identifiante ; qu'ils proposent ou choisissent de dénommer ce processus alors implicite pour le distinguer des autres processus d'identification ; tout ceci fait de ce processus une langue[1]. Ainsi pouvons-nous poser en paraphrasant ce que nous déclarions pour la langue française (Bulot, 1991, p. 53) que le cauchois, variété et/dialecte du normand, pour les linguistiques, peut être ou un patois pour les uns, ou un dialecte pour d'autres ou encore une langue pour ses locuteurs autodésignés dès lors que ceux-ci le nomment[2] ainsi, le pratiquent « en référence à une norme idéalisée et totalement abstraite ».

D'un point de vue sociolinguistique, les recherches engagées depuis 1999 montrent que la situation décrite par Jean-Baptiste Marcellesi & Gérard Lozay (Marcellesi & Lozay, 1983) a changé de manière tangible ; s'il est sans doute trop rapide de définir, dans les contextes et normand et français, le cauchois comme une langue régionale, du moins, les discours que les Cauchois déclarés, locuteurs déclarés ou non tiennent font montre d'une tension entre *deux processus dialectiques* relevant d'une pratique glottopolitique de type auto-gestionnaire (Bulot, 2004b, pp. 62-63) :

1. L'identification (Bulot & Bauvois, 1998) à un territoire légitime et, partant, à une langue – au sens sociolinguistique désormais – pour affirmer positivement son identité sociale et personnelle et ;
2. L'acceptation positive pour soi et pour la communauté de référence des discours sur la minoration linguistique qui, somme toute, contribuent à organiser l'identité personnelle (Bulot, 2005).

En d'autres mots, les discours des Cauchois sont, au moins par hypothèse, traces d'un processus global de reconnaissance-naissance (Marcellesi *& alii*, 2003, p. 162) qui est à placer non plus dans le front conceptuel de la domination (*Ibid*. pp. 162-163) risquant, par la polarisation de son modèle implicite, de crisper les observations et les analyses des pratiques socio-langagières mais à placer dans celui de l'hégémonie[3] pour comprendre qu'une communauté sociale donnée peut décider de nommer autrement ce qu'elle parle, inverser la minoration à son profit sur l'ensemble des modalités identitaires sans pour autant prétendre ou aspirer à la domination, et engager des actions publiques destinées à faire connaître ces décisions.

---

[1] Cette remarque s'applique à toute variété mise en mots comme langue. Y compris le français…

[2] Jean-Baptiste Marcellesi (Marcellesi, 1981, p. 8) : rappelle à cet effet que : « Nommer une langue, c'est certes, en partie, refléter une existence autonome. Mais c'est aussi, d'une certaine manière, mobiliser au service de la domination le pouvoir des mots : donner des noms différents au même système – *ce qui est théoriquement le cas du continuum français-cauchois. Note de l'auteur* – c'est déjà le morceler ; maintenir le même nom à des systèmes différents c'est les maintenir au les rendre unifiés. »

[3] Jean-Baptiste Marcellesi (2003, pp. 162-163) pose ainsi le terme : « On entend par là le processus par lequel les locuteurs des langues dominées sont conduits à considérer comme une bonne chose, allant dans le sens de leurs intérêts matériels et/ou culturels, la prééminence accordée à un système autre que le leur. Contrairement à la domination, l'hégémonie s'accompagne d'une certaine forme de conviction et de consentement. »

3. L'enquête

3.1. Sa spécificité

Nous l'avons déjà mentionné, d'autres enquêtes sociolinguistiques sur le cauchois ont été menées dans les années précédentes. Elles ont tantôt porté sur des étudiants de la faculté des Lettres de l'université de Rouen (Marcellesi & Lozay, 1983), sur essentiellement des collégiens de Yerville (Lozay, 1982) et quelques-uns des habitants (Schortz, 1998) d'un village cauchois (Senneville-sur-Fécamp). Chacune d'elles avait sa spécificité, ses objectifs que nous ne reprendrons pas ici. Mais toutes, et cela est sans doute dû au contexte de production de ces enquêtes, sont dans une perspective qui, implicitement ou non d'ailleurs, fait le constat d'une perte des pratiques dialectales, locales, d'un déficit de celles-ci, pour le moins. Ainsi lorsque l'on enquête des jeunes gens – où ce sont les anciens qui constituent la norme de référence – constater leur méconnaissance d'un mot décrit en un temps donné comme étant du cauchois, renvoie dans ces travaux à la faiblesse accrue d'année en année de la compétence dialectale. Notre enquête se place dans une toute autre démarche car la demande sociale n'est plus exactement la même.

Depuis le débat sur la Charte Européenne sur les langues régionales et minoritaires et l'inscription du normand dans les langues de France, les attitudes générales quant au normand et particulièrement au cauchois ont changé. Il ne s'agit pas de dire qu'il y a plus ou qu'il y a moins de locuteurs que dans les temps jadis, mais seulement que plus de personnes (des quidams, des journalistes, des enseignants, des entrepreneurs, peu de politiques encore…) osent déclarer voir déclamer des bribes de compétence linguistique cauchoise. Notre optique est donc celle-ci : en appui sur une pré-enquête[1] attestant d'un discours sur l'identité cauchoise corrélée au territoire, à l'ethnie[2] (Tchitchi, 1997) et finalement à la langue (Bulot & Courard, 2001) et de pratiques linguistiques d'enfants habitant en zone péri-urbaine en Pays de Caux (Bulot & Jannot, 2001 ; Bulot, Caitucoli, Leconte & Mortamet, 2003), nous avons considéré que nombre de pratiques régionales cauchoises pouvaient être du cauchois dès lors que les personnes que nous interrogions le déclaraient[3]. Autrement dit, au lieu de faire glisser le complexe dialectal dans les pratiques scientifiques, nous avons admis l'idée qu'il y avait des locuteurs du cauchois qui habitaient dans les grandes villes, qui n'étaient pas des personnes âgées, qui n'étaient pas agriculteurs, cela sur la base d'un constat empirique : une revitalisation des pratiques culturelles liées à la langue en Pays de Caux.

Nous avons donc émis l'hypothèse que *si* nous comparions les attitudes langagières et les pratiques linguistiques groupe à groupe de personnes plutôt actives quant à l'identité régionale[4], et d'autre part, des personnes socialement construits comme peu enclins à s'intéresser à une langue peu valorisée sur le marché linguistique de la formation initiale[5], nous pourrions peut-être percevoir comment se manifeste ce qui semble être un paradoxe : pourquoi le cauchois semble perdurer comme langue identitaire pour beaucoup de Cauchois quand par ailleurs

---

[1] L'échantillonnage de cette pré-enquête était le suivant : les enquêtés devaient ne pas être âgés de plus de 60 ans (pour avoir connu les débats sur la loi Deixonne (1951) et plus tard sur son extension (le Décret Fontanet de 1974) sans pour autant en avoir perçu les effets dans leur propre scolarité, ne pas être âgés de moins de 20 ans (pour être de la génération née avec l'accession de la Gauche au pouvoir en 1981 et avoir eu des enseignants susceptibles d'une certaine bienveillance idéologique quant au parler local ainsi qu'une formation à la diversité linguistique) et se déclarer un locuteur du dialecte, dire pour soi un usage récurrent (et conscient même s'il est rejeté) des formes dialectales. Ils devaient être nés en Pays de Caux et déclarer y habiter depuis la naissance ou depuis au moins deux décennies. Ont été interrogés des locuteurs sur l'ensemble du Pays de Caux zone urbaine, suburbaine et rurale à part égale.

[2] Il n'est pas d'usage courant en France d'utiliser ce terme pour des populations non-migrantes. Mais ici, et sans esprit polémique, nous le posons pour désigner toute communauté dont les membres partagent et/ou déclarent partager une même origine et une même culture.

[3] La façon dont les locuteurs catégorisent les formes qu'ils utilisent n'est pas nécessairement en adéquation avec la typologie linguistique des formes ; dénommer une langue est faire sens d'un processus d'autant plus complexe que la configuration est de type diglossique parce que cela renvoie autant à la nécessité, pour les individus, de se poser comme locuteur membre d'une communauté linguistique qu'à la défiance, pour les mêmes, à dénier un bilinguisme pourtant récurrent. Nous avons déjà avancé cette idée pour le français en 1991 (Bulot, 1991).

[4] C'est-à-dire l'échantillon dit *Courrier cauchois* qui a répondu *via* l'hebdomadaire haut-normand au questionnaire « Que parle-t-on en Pays de Caux ? », que ceux-là soient en faveur ou en défaveur du cauchois.

[5] C'est-à-dire l'échantillon dit *Jeunes* constitué massivement de lycéens et en partie d'étudiants (Université ou BTS).

elle est quasiment construite comme une forme déjà disparue dans les discours de la dominance ? Ajoutons qu'il sera bien entendu intéressant de comparer également les résultats obtenus par l'enquête nationale de l'INSEE/INED qui n'interroge (pour la part déclarative) que des adultes sans s'intéresser aux plus jeunes d'entre eux, voire aux grands adolescents.

3.2. Le questionnaire

Le questionnaire[1] soumis aux enquêtés (voir les annexes pour le détail des questions) est composé de six parties distinctes permettant à la fois de recueillir les attitudes langagières (ce qui suppose au moins le recours à des échelles d'attitude) et du discours épilinguistique (ce qui implique un recours important aux questions ouvertes pour permettre l'élicitation des stéréotypes et leur analyse).

La première partie est consacrée aux données socio-biographiques de l'enquêté (sexe, date et lieu de naissance, résidence, etc.). La deuxième partie interroge les représentations linguistiques des locuteurs posés alors comme juges de la situation sociolinguistique (*Qu'est-ce qu'on parle dans notre région ?*). Vient ensuite une question visant à recueillir les définitions naturelles de trois termes différemment appréciables suivant la situation sociolinguistique : « *français régional* », « *langue régionale* » et « patois ». La troisième partie comprend une série de questions qui permet aux personnes enquêtées de se positionner très largement sur les pratiques linguistiques d'autrui (*Qu'est-ce que vous pensez des gens qui emploient des mots, prononciations ou expressions de notre région ?*). Cette partie se termine sur une question ouverte relative à l'approche glottonomique de l'enseignement du dialecte (*Comment pourriez-vous décrire la façon de parler (ou d'écrire) le cauchois à quelqu'un qui cherche à l'apprendre ?*)[2]. Les questions suivantes introduisent la quatrième partie portant sur les compétences linguistiques effectives des locuteurs (*Est-ce que vous connaissez ces mots et ces phrases ?*). La cinquième partie comprend un ensemble de phrases écrites en français et pour lesquelles, le locuteur est appelé soit à choisir une reformulation (*Comment diriez-vous autrement ?*), soit en à proposer une ou d'autres[3]. Elle se termine par une évaluation de phrases (*Évaluez les phrases suivantes. Est-ce que c'est du bon français (BF), du mauvais français (MF), du français familier (FF), du français régional (FR), du normand ou du cauchois (NC) ?*) attestées dans les usages régionaux et relatives à des acceptions francisées de tournures dialectales (sans pour autant que tout locuteur accepte et conçoive d'affirmer la réalité de cet usage pour lui-même). La sixième et dernière partie du questionnaire est composée exclusivement d'échelles évaluatives demandant aux locuteurs de se positionner par rapport à des affirmations portant tantôt sur l'auto-appréciation de leur compétence linguistique « *Pensez vous parler le cauchois ?* », la répartition sexuée des usages et compétences linguistiques « *Qui parlent le plus en cauchois ? les femmes ou les hommes ?* », la transmission de la langue « *Pensez-vous qu'on doive apprendre le cauchois aux jeunes ?* », la place du cauchois dans les médias « *Pensez-vous qu'on doit entendre davantage parler cauchois à la radio et sur les chaînes de télévision régionales ?* » et « *Pensez-vous qu'on doit lire davantage de cauchois dans les journaux régionaux ?* », la qualification épilinguistique du cauchois par rapport aux aires linguistiques « *D'après vous, le cauchois est une sorte de… français, de … normand* », la patrimonialité du cauchois (Bulot & Courard, 2001) « *Pensez-vous que le cauchois est à préserver ?* », et enfin l'évaluation des pratiques bilingues « *Pour une personne, savoir parler le cauchois sans savoir parler le français est ? Gênant /avantageux* » et « *Pour une personne, savoir parler le cauchois en sachant parler le français est ? Gênant /avantageux* ».

4. L'échantillon : descriptif sommaire

4.1. Population de l'enquête : données générales

L'enquête s'appuie sur 382 questionnaires retenus[4] (Figure 1). Au total 232 questionnaires ont été remplis par des personnes du sexe féminin et 150 par des personnes du sexe masculin.

[1] Ce questionnaire s'est partiellement appuyé a) sur celui mis en place pour une enquête (Trehel & Blanchet, 2003) à laquelle nous avons participé et effectuée en zone gallèse (Haute-Bretagne) auprès d'enfants de classe primaire et de collège et b) concernant notamment l'utilisation des échelles d'attitudes pour approcher les représentations sociolinguistiques sur celui mis en place pour l'enquête sur l'accent de Rouen (Bulot, 1999).

[2] Les réponses à cette question ne seront pas traitées dans cet article et feront l'objet d'un compte-rendu spécifique.

[3] Voir note précédente.

[4] Davantage de questionnaires ont été soumis (plus de 500) mais ceux qui étaient, par exemple, notoirement incomplets ont été écartés lors du dépouillement final.

Quatre groupes d'âge sont distingués selon la méthode de l'écart-type : enquêté(e)s né(es) avant 1929 (groupe A), né(e)s entre 1935 et 1957 (groupe B), né(e)s entre 1958 et 1983 (groupe C) et né(e)s entre 1979 et 1988 (groupe D). 163 personnes ont déclaré un habitat urbain contre 219 un habitat rural.

Le dépouillement des données s'opère à partir de deux regroupements (sur les quatre groupes d'âge) : d'une part l'échantillon dit « Courrier cauchois » qui reprend des informations déjà analysées (Bulot, 2004b) mais qui sont ici reconsidérées, abondées et commentées comparativement aux nouvelles données dépouillées et d'autre part, l'échantillon dit « jeunes » comportant les réponses provenant à la fois de personnes des groupe C et D et à la fois des personnes relevant de la catégorie « Élèves et Étudiants » ; au total les proportions seront (sauf indication contraire) calculées sur 87 questionnaires pour l'échantillon *Courrier cauchois*, 260 pour l'échantillon *Jeunes* et ainsi 382[1] pour la globalité des résultats. L'apparente disproportion des deux regroupements ne pose pas de problème d'interprétation puisqu'il s'est agi de deux moments spécifiques d'enquêtes renvoyant à des proportionnalités proches et comparables : le facteur âge[2] corrélé à l'inactivité professionnelle singularisant l'échantillon *Jeunes*.

Proportionnellement, la population enquêtée comprend au total 60,7% de personnes du sexe féminin contre 39,3% de personnes du sexe masculin, répartis en ruraux (57,3%) et en urbains (42,7%) ; le relatif équilibre de cette dernière répartition est important à rappeler, puisqu'il s'agit dans le présent article de non seulement faire état des discours épilinguistiques des jeunes cauchois (en regard avec des pratiques discursives plus stéréotypées venant d'un échantillon volontariste) mais encore de ceux des urbains (en contrepoint aux discours récurrents posant la seule ruralité des pratiques socio-langagières des dialectophones cauchois).

La répartition par aires urbaines[3] fait apparaître 7 toponymes distincts hiérarchisés et renvoyant à quatre zones homogènes : Yvetot (39,6%), Rouen (24,6%), la Pointe de Caux (Le Havre, Bolbec, Fécamp et Lillebonne, au total 24,9%) et Dieppe 10,8%. La déclaration d'habitat « ville » ou « campagne » fait état d'une légère supériorité numérique des ruraux (ou pour le moins de ceux qui se représentent comme ruraux dans un département – la Seine Maritime – fortement urbanisé).

4.2. Population « Courrier cauchois »

La moyenne d'âge de la population enquêtée (87 personnes au total) est de 62 ans sachant que cette proportion, uniquement indicative de la sortie du système scolaire initial, supporte quelques nuances : 45,9% des enquêtés (groupe A) sont nés avant 1939 et les 54,1% restant (groupe B – 41,4 % - et groupe C – 12,6 %) après cette date. Les femmes, qui sont sensiblement plus nombreuses (52%,3 de femmes contre 47,7% d'hommes), sont aussi les plus âgées (36% du groupe B contre 18,6% pour les hommes). Tout sexe confondu, ce sont les ruraux (c'est-à-dire ceux qui se sont déclarés comme tels) qui dominent l'échantillon (66,6% de ruraux contre 31,4% de citadins). Les employés dominent largement avec 30,5% de personnes interrogées suivis des professions intermédiaires (25,6%), des cadres et professions intermédiaires et des ouvriers (11 % les uns et les autres), des agriculteurs (8,5%) et des artisans et commerçants (8,5%) ; 4,9% des personnes se sont déclarées sans profession. Les quatre aires urbaines sont davantage rurales (70,5%) et couvrent, pour les mieux représentées, toute la partie Ouest du département.

---

[1] Un écart de 35 questionnaires (environ 9% du total général) existe entre la totalité des deux échantillons retenus et le nombre global de questionnaires retenus. Deux remarques : (1) ces 35 personnes n'appartiennent à aucun des deux échantillons et sont le résultat d'enquêtes complémentaires (notamment sur Le Havre) qu'il appartiendra d'analyser comme telles, et (2) les résultats chiffrés que nous livrons ne prétendent pas à une quelconque méthodologie statistique (ne serait-ce que parce que les questionnaires ne sont pas issus d'une méthode probabiliste) mais expriment des tendances quantitatives – ce que nous appelons des saillances- qui n'ont elles-mêmes de sens que dans une perspective discursive, et donc qualitative, d'analyse des « données » ou davantage alors d'analyse des productions attitudinales.

[2] Dans l'échantillon *Courrier Cauchois* les membres du groupe C ont une activité professionnelle salariée.

[3] La notion d'aire urbaine renvoie à un découpage départemental rassemblant autour de communes urbaines proprement dites des communes qui peuvent être rurales mais dans tous les cas dans la zone d'attraction socio-économique de la commune de référence. Il peut s'agir d'agglomérations ou de groupement de communes. Pour le cas présent la notion Pointe de Caux nous appartient pour rassembler des communes qui sont en réseau et suffisamment proches pour l'être.

4.3. Population « jeunes »

La moyenne d'âge de la population enquêtée (260 personnes au total) est de 18 ans, sachant que 72,7% (soient 188 personnes) des enquêtés (groupe D) sont nés après 1984 et 27,3% (soient 72 personnes) des enquêtés (groupe C) avant cette date. Le groupe D est composé à 74,5% de personnes nées en 1986 et 1987 qui ont donc entre 15 et 16 ans. Sur les groupes C et D, les déclarations sur l'habitat font état de 56,8% de ruraux et de 43,4% de citadins. 90,2% des réponses révèlent une activité scolaire, l'âge permettant de distinguer les deux sous-groupes). Les enfants d'ouvriers sont les plus nombreux (31,5%) suivis des enfants d'employés (21,7%), des professions intermédiaires (21,2%), des cadres et Professions intermédiaires (14,8%), des artisans et commerçants (7,9%) et des agriculteurs (2,5%).

Les quatre aires urbaines sont quelque peu différemment réparties (Rouen est plus représentée que la Pointe du Pays de Caux) mais Yvetot demeure une zone fortement présente. La répartition entre les ruraux et les urbains déclarés est plus équilibrée que dans la première partie de l'échantillon.

4.4. Les ascendants et la ruralité

Chez les ruraux déclarés de l'échantillon *Courrier Cauchois*, 29,2% ont des ascendants qui ont été des agriculteurs et cette proportion monte à 34,1% pour la totalité du monde agricole (c'est-à-dire y compris les ouvriers agricoles) contre seulement 7,1% des urbains. Ce lignage agricole tombe à 4,7% des *jeunes* qui se déclarent des ruraux et devient sans objet pour les urbains.

4.5. Les ascendants et le territoire

Globalement, 77,8% des personnes interrogées ont au moins l'un de leurs ascendants directs nés en Pays de Caux, contre 11,1% de l'échantillon dont les parents sont nés dans d'autres régions françaises ou dans les autres régions normandes (5,1%) ; 6% ont au moins l'un de leurs parents nés hors de France. Sur l'ensemble des réponses, 68,2% des personnes qui ont répondu ont leurs deux ascendants nés en Seine-Maritime ; pour l'échantillon *Courrier Cauchois* ce chiffre atteint 89,7% (et 93,1% qui ont au moins l'un de leurs parents né en Pays de Caux) et 61,1% pour l'échantillon *Jeunes* (la proportion atteint 71,1% si on y ajoute ceux dont au moins l'un des parents est natif du Pays de Caux).

Par groupe d'âge sur la totalité des réponses, la répartition est la suivante : 87,2% de la population la plus âgée (groupe A) a ses deux ascendants nés en Pays de Caux, 77,6% pour le groupe B, 62,8% pour le groupe C et enfin 66% pour le groupe C (le plus jeune) avec respectivement les proportions suivantes si l'on inclut ceux dont au moins l'un des parents est natif du Pays de Caux : 91,5% / 89,8%, 79,5% et 79,9%.

Sur les 16,8% du total de la population enquêtée qui n'a aucun parent né en Pays de Caux, 48,2% viennent d'une autre région française continentale (50 % lorsque l'on y adjoint la Martinique) et 25,5% des autres départements normands. 25,5% de l'échantillon viennent d'un autre pays que la France, essentiellement du Maghreb (plus de 60%). Il est remarquable de noter que la croissance de la migration extra-nationale ne concerne que les groupes les plus jeunes (C et D).

4.6. La temporalité et le territoire

La durée moyenne de séjour déclaré en Pays de Caux est de 37 années[1] pour l'échantillon *Courrier Cauchois* et de 12,8 années pour l'échantillon *jeunes*. Dans les deux groupes les ruraux résident tendanciellement depuis plus longtemps en Pays de Caux que les urbains (*Courrier Cauchois :* ruraux 38,1 année et urbains 37,8 années *versus jeunes* ruraux 13,9 années et urbains 12,2 années). Les personnes dont au moins l'un des parents est né à l'étranger appartiennent aux groupes C et D et sont pour leur part un peu plus âgés que la moyenne des groupes et ont une moyenne de résidence un peu plus élevée, mais non significative, que la moyenne du groupe.

[1] Cette moyenne est relativement faible compte tenu de l'âge moyen de l'échantillon ; elle s'explique par la mobilité tardive (prise de retraite) d'un certain nombre de personnes. La formulation des questions n'a pas permis d'affiner les réponses sur ce point.

5. Les pratiques linguistiques déclarées

5.1. Tendances générales et discrimination sexuée des pratiques

5.1.1. Tendances générales

Sur l'ensemble des réponses, 69,9% des enquêtés font état d'une pratique inexistante ou très médiocre du cauchois ; les locuteurs auto-déclarés font moins de 20% du total (19,5%)[1]. Le facteur habitat (rural / urbain) fait apparaître des nuances intéressantes : globalement, le nombre de ruraux à se déclarer non-locuteurs ou médiocres locuteurs est moindre (62,9%) et en miroir, la proportion de ceux qui se déclarent locuteurs est sensiblement accrue (24,4%). Les urbains sont pour leur part plus nombreux encore à se déclarer non-locuteurs (79,5%) et en moindre quantité à se déclarer locuteurs (12,8%). Une lecture plus attentive des données montre une situation plus complexe que ce clivage rural/ urbain que l'on attend car en partie conforme aux stéréotypes relatifs au cauchois (on le pratique surtout à la campagne) ; elle impose trois remarques :

1. la proportion de bons locuteurs déclarés (g dans l'échelle évaluative)[2] est en corrélation avec l'âge : plus on est jeune, moins on se déclare locuteur du cauchois (de 42,2% à 1,5% de très bons locuteurs déclarés en passant par 6,8% pour le groupe C) ;
2. même si la tendance est inverse pour les non-locuteurs (a dans l'échelle évaluative) elle est moins accentuée et globalement les quantités restent dans des proportions identiques : entre 26% et 32% de l'échantillon ;
3. le facteur âge dépolarise les attitudes des locuteurs les plus jeunes (groupe C et D). Effectivement, alors que les groupes A et B obtiennent respectivement pour les positionnements c, d et e de l'échelle évaluative 8,9% et 15,2% des scores, les groupes C et D obtiennent 27,4% et 36,8%.

Les 19,5% de locuteurs déclarés se répartissent ainsi : Yvetot, 41,3% de locuteurs déclarés, la Pointe de Caux, 33,3%, Dieppe et Rouen, 12,7%. Ils sont répartis dans chacun des groupes d'âge selon une proportion qui évolue entre 31,9% et 13,9%, l'essentiel pour l'enquête étant d'avoir des proportions raisonnablement proches entre les groupes d'âge les plus distants (A et D). Ces locuteurs sont majoritairement des ruraux (72,2%) mais de fait aussi des urbains (27,8%).

5.1.2. Discrimination sexuée : qui parle le cauchois, les femmes ou les hommes ?

Tout échantillon confondu, ce sont tendanciellement les hommes qui sont dits être (réponses e, f, et g) des locuteurs du cauchois (57,5%) ; il faut noter que près d'un tiers des réponses va dans le sens d'une affirmation absolue de cet attribut (réponse g). Cette attitude ne diverge pas selon que l'enquêté est pour sa part homme ou femme, bien qu'il faille la nuancer. Les deux ensembles de l'échantillon se rejoignent sur cette attitude : « *les hommes sont davantage des locuteurs du cauchois* » mais se distinguent sur un point : la proportion de réponses attribuant aux femmes un usage récurrent du cauchois (réponse a) est de 13,9% pour l'échantillon *Courrier Cauchois* et de 2,8% pour l'échantillon *jeunes.* Ce dernier se singularise essentiellement par un taux très important de réponses médianes (réponse d) : 36,8%. Une analyse plus précise des réponses fait apparaître deux distinctions importantes, l'une relative au sexe et – surtout – l'autre à l'habitat. On constate effectivement que les appréciations affirmant l'usage féminin du cauchois issues de l'échantillon *Courrier Cauchois* relèvent toutes de locuteurs ruraux (sans distinction d'âge) avec une légère saillance pour la population féminine alors que pour l'échantillon *jeunes* (les plus jeunes seulement, le groupe D), ce clivage semble ne pas être actif : les urbains attribuent le cauchois aux femmes dans la même proportion que pour les hommes. Le complexe dialectal visant à minorer ses pratiques semble être ici une affaire de génération.

[1] Si l'on décompte les enquêtés qui n'ont pas donné d'avis sur la question, la proportion atteint 21,4% ; dans les deux cas, on reste aux alentours des 20%.

[2] Dans l'ensemble de l'article les échelles évaluatives sont graduées de « a » à « g » avec pour gradients intermédiaires et successifs « b, c, d, e, f ». Les réponses « a » ou « g » rendent compte des réponses en accord avec la polarisation des attitudes sur chacune des catégories ainsi évaluées. Voir le questionnaire en annexe pour plus de détails sur la forme du questionnement.

5.2. Sentiment linguistique

5.2.1. Auto-discrimination sexuée

Les déclarations sur la compétence linguistique fluctuent notablement selon le facteur «sexe » corrélé au facteur « habitat ». En fait, les hommes urbains s'attribuent moins (71,7%) la pratique du cauchois que leurs homologues ruraux (55,3%) d'une part et, d'autre part, ce sont les hommes ruraux qui, parmi ceux qui se déclarent locuteurs, sont les plus nombreux (29,4%) contre 18,3% pour les urbains[1].

Il faut noter que, tout en donnant à voir cette même configuration pour les hommes urbains, l'échantillon *Courrier cauchois* fait apparaître un taux beaucoup plus élevé que la moyenne de déclaration d'une compétence linguistique effective relative aux hommes : les hommes ruraux obtiennent ainsi un score de 52% et les hommes urbains de 35,7%. La différenciation est bien entendu à corréler au facteur âge car il faut tenir compte des spécificités de cette partie de l'échantillon, mais c'est aussi à mettre en relation avec les modalités de recueil des données[2].

On retrouve ce type de déclaration (mais moins appuyée quantitativement) pour la partie de l'échantillon *jeunes*. Les hommes urbains déclarent à 77,8% une mauvais ou médiocre compétence linguistique contre 69% pour les ruraux et une compétence linguistique satisfaisante pour 13,9% des ruraux contre 8,3% des ruraux. Les mêmes tendances existent dans la partie féminine de l'échantillon global (déclarations des urbains versus les ruraux, importance des déclarations sur l'usage effectif du cauchois pour la partie *Courrier Cauchois…*). La distinction porte sur la polarité négative des réponses : la proportion de femmes se déclarant non locutrices dépasse le tiers des déclarations (33,5%) et l'on va jusqu'au trois quart d'entre elles (75%) si l'on associe les réponses a, b et c (contre respectivement 27,6% et 62,1% pour les hommes).

5.2.2. « Pensez-vous parler le cauchois ? » L'échantillon Courrier Cauchois

Dans cette partie de l'échantillon, 47% des locuteurs se déclarent comme de très bons locuteurs du cauchois (réponse g sur l'échelle évaluative). Sur les 25,3% se déclarant non-locuteurs, les deux tiers sont des femmes. Au total ce sont près de 38,6% des réponses qui font état d'une pratique très médiocre ou inexistante du dialecte. Ces tendances ne sont pas remises en cause de manière significative par le facteur âge.

5.2.3. « Pensez-vous parler le cauchois ? » L'échantillon Jeunes

En réponse à cette question, 61,8% des locuteurs se déclarent comme non-locuteurs ou de très moyens locuteurs du cauchois (réponses a et b). 34,6% d'entre eux restent sur une position médiane (réponses c, d et e) et au bilan 8,7% se déclarent locuteurs (en considérant les réponses e, f et g) et seulement 1,2% comme de bons locuteurs.

5.2.4. Le rapport entre la compétence déclarée et l'attribution de la compétence

Sur le total des locuteurs déclarés (19,5%), on constate que la conscience linguistique (être locuteur du cauchois) favorise des attitudes langagières déjà notées. Pour ceux-là, qui se sont déclarés à 73% comme des ruraux et à 26,1% comme des urbains, l'attribut « masculin » des pratiques se trouve ainsi porté à 53,6% des réponses (59,4% si l'on associe les réponses e et f) contre 32,5% pour la totalité de l'échantillon. Cette proportion se trouve portée à 70,5% pour la partie *Courrier cauchois* de l'échantillon.

Ceux qui ne sont pas locuteurs déclarés demeurent sur la même catégorisation (le cauchois est imparti au genre masculin) mais dans une moindre mesure puisque 36,9% des personnes interrogées se situent sur une position non polarisée. Il importe de percevoir que les non-locuteurs déclarés ont des attitudes tendanciellement convergentes sur cet aspect indépendamment de leur habitat.

---

[1] On retrouve cette tendance sur la totalité des groupes d'âge, avec une saillance forte pour les hommes urbains du groupe B, saillance qui ne dépasse pas néanmoins la proportion équivalente relative aux hommes ruraux.

[2] Il faut en effet avoir à l'esprit que l'échantillon « Courrier Cauchois » est composée de personnes volontaires, que leur engagement vis à vis du cauchois soit positif ou négatif ; l'échantillon « jeunes » est majoritairement composé de lycéens qui n'ont pas eu le choix de répondre ou non au questionnaire : ce sont leurs enseignants, via la direction des établissements, qui ont imposé la procédure et le principe.

Ainsi, les réponses aux questions relatives à l'appréciation auto-centrée des compétences linguistiques permettent de faire apparaître, en plus des facteurs « sexe » (pour la part insécurité linguistique[1]) et « habitat » pour le rapport à l'urbanisation linguistique, un autre facteur de différenciation de l'échantillon : la déclaration d'une compétence nulle ou faible versus une bonne ou excellente. Pour l'heure, on trouve confirmation que les urbains peuvent se déclarer locuteurs dialectaux, que les ruraux sont perçus et se perçoivent comme plus dialectophones que les urbains, et que les moins bons locuteurs déclarés sont des femmes habitant la campagne. Enfin les enquêtés du groupe *Jeunes* se déclarent peu locuteurs du cauchois ; il demeure néanmoins que l'on trouve des membres de ce groupe pour se déclarer locuteurs du cauchois (10,1%) et cela d'autant plus qu'ils se déclarent être des ruraux, même si là encore on trouve des citadins qui déclinent la même attitude.

6. Que parle-t-on dans la région ? Les faits de dominance

6.1. Que parle-t-on dans la région ?

6.1.1. Données attitudinales générales

Sur la totalité de l'échantillon, le classement quantitatif des réponses fait apparaître la domination du français comme langue de la région (83%), du Pays de Caux. Le cauchois vient quant à lui en deuxième position avec 67,3% des réponses. Au-delà d'un tel classement, on voit apparaître, hors du français, deux sous-groupes qui peuvent illustrer la situation de dominance ; d'une part, à cause de leur relative proximité, les scores des items « cauchois » et « français à notre façon » renvoient à une conscience linguistique assumée quant au dialecte mais conjointement au sentiment de parler une forme au moins régionale du français ; sans présumer de la fiabilité de cette interprétation, il semble que l'on puisse parler de forme incorrecte, dans la mesure où l'item « bien français » est celui qui obtient le score le plus faible (22,3,%). Et, d'autre part (c'est le second sous-groupe), se trouvent ainsi associés des items relatifs tantôt aux noms des langues (normand, patois), tantôt à la pratique du français (mal, bien parler français). On pourrait ainsi résumer ces résultats en une proposition : en Pays de Caux, on parle surtout le français mais aussi le cauchois, mais le français a tendance à ne pas être du bon français (une variété sans prestige), soit parce qu'il renvoie à une pratique régionale soit plus simplement à du patois.

6.1.2. Le rapport à la pratique linguistique déclarée ou non

Les résultats montrent qu'il a 3,58 fois plus de non-locuteurs déclarés que de locuteurs déclarés. Ce taux doit être mis en relation avec chacune des réponses données afin de tenter de mesurer d'éventuels écarts attitudinaux. Plus ce nombre diminue plus cela signifie le fait que, (premier cas) proportionnellement, les locuteurs déclarés sont plus nombreux dans la production de l'attitude, et plus il se rapproche voire dépasse (second cas)[2] ce nombre, plus cela signifie que les locuteurs déclarés sont, en proportion inverse, de moins en moins nombreux à produire l'attitude.

Ce qui revient à énoncer que les items « on parle français », « on parle français à notre façon », et « on parle normand » sont plus nettement et hiérarchiquement produits par des non-locuteurs déclarés, d'une part, et, d'autre part que les items « on parle mal français », « on

[1] Voir notamment le volume dirigé par Pierre Singy et son article (Singy, 1998a et b) pour une réflexion théorique sur le sujet.

[2] Relèvent du premier cas les réponses suivantes :

1. Ceux qui ont déclaré que l'on parlait français sont à 58,1% des non-locuteurs (contre 14,7% de locuteurs ; taux : *3,95*), et 43,5% des ruraux contre 36,1% des urbains.
2. Ceux qui ont affirmé que l'on parlait français « à notre façon » sont à 38,7% des non-locuteurs (contre 10,5% des locuteurs ; taux : *3,68*), et 33% des ruraux contre 23,3% des urbains.
3. Ceux qui ont déclaré que l'on parlait le normand sont à 21% des non-locuteurs (contre 5,7% de locuteurs ; taux : *3,68*) et 15,9% des ruraux contre 13,7% des urbains.

Relèvent du second cas :

1. Ceux qui ont affirmé que l'on parlait mal français sont à 22,8% des non-locuteurs (contre 7,3% des locuteurs ; taux : *3,12*), et 17% des ruraux contre 16% des urbains.
2. Ceux qui ont affirmé la présence du cauchois sont à 42,2% des non-locuteurs (contre 15,8%, taux : *2,67*) et sont quasiment moitié plus des ruraux (42% de ceux qui ont répondu) que des urbains (23%).
3. Ceux qui ont affirmé que l'on parlait bien français sont à 12,6% des non-locuteurs (contre 6% de locuteurs ; taux : *2,1*), et 12,6% des ruraux contre 8,7% d'urbains.
4. Ceux qui ont déclaré le patois sont à 14,7% des non-locuteurs (contre 9,2% des locuteurs ; taux : *1,59*), et 17,3 des ruraux contre 10,8% des urbains.

parle cauchois », « on parle bien français » et « on parle patois » sont plus nettement et hiérarchiquement produits par des locuteurs déclarés du cauchois. Le classement obtenu laisse au français la prédominance, fait davantage assumer le cauchois comme langue de la région par ceux-là même qui s'en prétendent locuteurs (ce sont des résultats somme toute assez cohérents) et enfin laisse apparaître d'autres pistes d'interprétation. Compte tenu des résultats globaux se déclarer locuteur du cauchois n'exclue pas une bonne compétence régionale du français auto-évaluée, en revanche moins l'on se déclare locuteur, plus on affirme le normand (dont il est évident que la plupart des locuteurs ne maîtrisent ni ne connaissent les variétés et/ou dialectes) comme la langue de la région.

6.1.3. Les données « Courrier cauchois »

Les réponses font apparaître que deux langues dominent conjointement en Pays de Caux : d'une part le cauchois (avec 85,7% des réponses[1]) et d'autre part le français (avec 85,1% des réponses). Respectivement la part des cauchophones déclarés est de 47,6% et de 43,7%. Cet écart n'est pas significatif mais peut indiquer une tendance : les Cauchois de cette partie de l'échantillon privilégient la langue cauchoise pour définir leur aire linguistique mais les locuteurs mêmes de la forme laissent au français la primauté parce qu'ils reprennent à leur compte les effets de la minoration ; autrement dit, ils hiérarchisent les deux langues et font état, de la sorte, de ce qu'une simple observation de terrain y compris par un non spécialiste de la question cauchoise peut montrer : il y a une répartition fonctionnelle des deux systèmes linguistiques au bénéfice du français en Pays de Caux. On peut trouver confirmation de cette tendance dans un autre résultat : 58,8% des réponses données indiquent que « on parle patois » dans cette région mais ce sont principalement des locuteurs déclarés (36%) qui déclinent cette attitude, le patois restant un terme discriminant (même lorsque le stigmate est renversé) face au français[2]. Paradoxalement, s'affirmer *non-locuteur* permet, d'un point de vue identitaire, de surinvestir le cauchois par rapport à un français que l'on va par ailleurs déprécier dans ses variantes régionales et locales. La conscience de pratiques linguistiques cauchoises est à mettre en rapport avec la présence incontestable et incontestée du français en Pays de Caux : les locuteurs cauchophones sont plus de la moitié (32,2%) des 60,9% de l'échantillon qui affirment le caractère local de son usage. Cette conscience de la variation est à mettre en regard avec les jugements dépréciatifs qui y sont associés : seules 37,9% des personnes interrogées de l'échantillon *courrier cauchois* affirment que l'on parle bien français en Pays de Caux[3].

6.1.4. Les données « Jeunes »

Comme précédemment les deux glossonymes qui arrivent en tête des scores sont « français » et « cauchois » et c'est un point notable : les *jeunes* expriment sinon une conscience linguistique du moins la modalité linguistique de l'identité communautaire. Ou du moins encore qu'il existe, sans présumer des pratiques, un discours sur une identité linguistique relevant d'une situation régionale bilingue voire diglossique. Il convient de rappeler que les données déclaratives sur la compétence linguistique en cauchois sont diamétralement opposées entre les deux sous échantillons et que pourtant les attitudes convergent (pour les premiers items) fortement.

Ce que montrent également ces résultats, au-delà de la hiérarchisation des réponses qui bien sûr fait écho à nos remarques précédentes, est l'implication forte des personnes enquêtées pour des réponses qui n'incluent pas nécessairement le souci de conformité sociale[4]. Par ailleurs, le faible taux de réponses à l'item « on parle bien français » peut être lu soit comme un indice d'insécurité linguistique de la très grande majorité des locuteurs *jeunes* face au français (ce qui est tentant mais sans doute peu probable) et il est dès lors isolé des autres items ; soit ou, ce qui semble plus concevable, comme l'appréciation polarisée d'items identificateurs.

[1] Ce qui signifie explicitement que 15 % des locuteurs n'ont pas côché la case correspondante.
[2] La question sur le normand obtient 40% de réponses positives et ce sont encore les cauchophones qui font le plus gros des réponses (20% de ce total). Par ailleurs, compte-tenu, que, sur l'ensemble de l'enquête, il n'y a eu que 2,2% de non-réponses à la question portant sur le positionnement du cauchois par rapport au normand et au français (*Le cauchois est une sorte de… ?*), on constate que la conscience linguistique majoritaire pose clairement la parenté génétique (certes représentée) du cauchois vers le normand (79,7%) plutôt que vers le français. On reviendra sur ce point.
[3] Là encore ce sont les locuteurs du cauchois qui forment la plus grande partie des réponses (20,9%).
[4] Nous renvoyons là au principe de désidérabilité sociale qui fait produire des attitudes valorisantes par l'enquêté.

Deux axes se dessinent ainsi : l'axe relatif à l'évaluation du français qui fait état d'une appréciation forte de l'écart par rapport à la norme et l'axe relatif au continuum[1] français / pratiques régionales / cauchois qui semble faire état du rapprochement, par auto-glossonymie- entre les formes régionales conscientes et mises en mots avec l'autre langue en présence, le cauchois. La discursivisation des pratiques linguistiques régionales peut être une réponse aux interrogations sur la survivance (pour reprendre les termes des discours de la dominance diglossique) des formes dites dialectales ; pour que, génération après génération, une langue survive sans diffusion institutionnalisée, il faut au moins que soit transmis un discours épilinguistique structurant une potentielle reconnaissance-naissance fût-ce à un niveau individuel.

Entre les deux sous-groupes de l'échantillon *jeunes*, les attitudes ne sont pas à l'identique ; peut-être faut-il voir que les plus âgés (groupe C) sont des étudiants (BTS ou université) et que les plus jeunes (groupe D) sont encore des lycéens. Les premiers sont en effet plus enclins que les seconds à déclarer un bon usage du français (25,9% contre 14,1%), à affirmer le normand comme langue de la région (41,5% contre 25,7%) ; surtout, et même si comme on peut s'y attendre[2] le français est pour les deux sous-groupes en première position, ce sont les plus jeunes (le groupe D) qui, par les choix qu'ils ont privilégiés affirment le plus nettement la place du cauchois dans la région : 68% (et avant l'item *on parle français à notre façon* : 57,8%) contre 46,3% (et après l'item *on parle français à notre façon* : 63%). Autrement dit, en termes de saillance, les attitudes quant aux deux items *cauchois* et *français à notre façon* sont inversement polarisées avec un sentiment linguistique plus prononcé pour le cauchois chez les plus jeunes des *jeunes*.

Il faut bien sûr relativiser une telle affirmation et prendre en compte la spécificité du corpus lui-même. L'échantillon *jeunes* est composé à 44,9% de locuteurs de la zone d'Yvetot, et le groupe C est majoritairement composé de locuteurs de la zone urbaine de Rouen quand le groupe D est majoritairement de l'aire yvetotaise. Autrement dit, ce qui s'oppose ici sont peut-être les discours sur la centralité linguistique (Bulot, 2001) cauchoise (Yvetot est mis en mots comme capitale du Pays de Caux) *versus* la centralité linguistique régionale (Rouen est la capitale de région).

6.2. Et les autres langues ?

Les autres langues sont peu nommées (un peu plus de 74% de non réponses sur la totalité des questionnaires remplis). Dans tous les cas, c'est l'anglais qui arrive en tête (échantillon *courrier cauchois* 4,9% et *jeunes* 12,3%) des réponses et aucun des autres items ne dépasse les 1%. La liste que ce dépouillement met à disposition est néanmoins intéressante, puisque l'on trouve dans des proportions analogues le parler jeune et le verlan, les langues des migrants, la LSF…

6.3. Quelles pratiques régionales du français ?

6.3.1. Les traits définitoires du français régional

Sur l'ensemble de l'échantillon, le discours sur le français régional en Pays de Caux est caractérisé par trois traits définitoires : d'abord il est « le français d'une région » (27,7%) et dans ce type d'acception il est spécifique des zones géographiques à forte conscience linguistique et ne renvoie pas explicitement à la Normandie ou au Pays de Caux. Ensuite, il est un « accent » (12,2%) par des intonations spécifiques, particulières, il est encore « le français de notre/la région » (11,3%) et enfin un « français déformé » (10,9%)[3]. La situation globale[4] semble donc être la suivante : il y a conscience de particularités linguistiques régionales sans que celles-ci aient une forte légitimité d'usage, situation que l'on retrouve souvent en zone d'oïl. Cependant, les items produits pour définir le terme *français régional* font état d'attributs diversement hiérarchisés entre les deux parties de l'échantillon5 et qui rendent compte d'une configuration plus nuancée.

[1] Voir, au sujet de ce concept et de son actualité dans la zone d'oïl, les travaux de Jean-Michel Eloy sur le picard (Eloy, 1997).
[2] Par les scores obtenus globalement.
[3] Ces attributs ne varient pas quantitativement selon que les enquêtés se déclarent locuteurs ou non du cauchois ou se déclarent des urbains ou des ruraux.
[4] Les quatre items obtiennent plus de la moitié des résultats (58,4)%
[5] Nous avons choisi de commenter ceux dont les résultats dépassent 10 % de l'échantillon.

Pour l'échantillon *Courrier Cauchois* les réponses données font état d'une caractérisation du français régional autour de l' « accent » (20% et jusqu'à 27,5% si on y ajoute les termes *accent normand* et *accent cauchois*) – le français régional est remarquable par son accent régional- aussitôt suivi d'un jugement de valeur dépréciatif – le français régional est du « français déformé » (15% des réponses) ; enfin il est caractéristique de l'emploi d'« expressions régionales » (12,5%)» (en rapport avec le lexique essentiellement ce qui exclut la syntaxe). Il faut noter que le français régional est aussi remarquable par l'emploi d'expressions françaises soit locales (7,5%) ou soit régionales (2,5%). Si la conscience de spécificités linguistiques au français de la région apparaît, elle est révisée par un discours dévalorisant par rapport à cette variété ; une analyse quantitative de tels résultats demeure ici limitée par la nécessaire prise en compte des items faiblement représentés qui montrent, par exemple, non seulement que certains locuteurs ont conscience du continuum voire d'un code-mixing et explicitent un mélange de formes, mais encore que d'autres associent le *français régional* à des glossonymes (*cauchois*, *normand*) faisant quant à eux état de la volonté de dénommer singulièrement du français des pratiques linguistiques définies comme distinctes.

L'échantillon *jeunes* catégorise différemment le *français régional* : 63,3% des réponses portent par ordre de grandeur sur « le français d'une région » (28,8%), « le français normand » (14,7%) par ailleurs sans occurrence dans l'échantillon *Courrier Cauchois*), « accent » (11,3%) et « français déformé » (8,5%). Les deux faits saillants sont ainsi (1) la production majoritaire de la reconnaissance de la variation régionale (sans pour autant qu'elle soit normande) et surtout (2) l'occurrence de « français normand » qui signale précisément une identité linguistique en appui sur une forme régionale, et donc cauchoise et/ou normande, de français. Ce dernier fait est d'autant plus marquant que la distinction entre groupes d'âge dans l'échantillon *jeunes* fait apparaître que ce sont les plus jeunes (le groupe D) qui assument le plus fortement cette catégorie, tout en faisant encore apparaître des jugements dépréciatifs sur cette pratique.

Au bilan, il apparaît que l'appréciation des pratiques francophones régionales en Pays de Caux demeurent dans une appréciation négative de la variété de français en usage ; et que par ailleurs, le facteur âge, qui peut rendre sensibles des changements attitudinaux autant globaux que partiels (car le groupe D est scolarisé en totalité dans le secondaire), fait apparaître chez les plus jeunes un « français de la région » spécifique en plus des formes linguistiques perçue comme locales.

6.3.2. L'évaluation des pratiques régionales : le rapport au français

C'est en grande partie ce que corroborent les réponses données à l'évaluation d'une série de phrases qui ont toutes en commun (au-delà de leur graphie sciemment présentée pour certaines comme exogènes au français ou non) d'être attestées régionalement quant au lexique et marquées tantôt par l'intonation, tantôt par la prononciation, le débit voire la syntaxe comme populaire ou normand. Il est manifeste qu'aucun de ces énoncés ne fait la complète unanimité sur son évaluation.

Nous avons retenu les trois scores les plus importants pour chacun des items, et il apparaît qu'un seul d'entre eux est considéré comme du « bon français » (*Va-t-il se taire ?*) sans doute parce que la syntaxe propose une structure proche de la norme du questionnement en français, quand la pratique donne le plus souvent /ivatist^{a}er/. Les énoncés estimés majoritairement être du « mauvais français » sont de deux types : le premier (*Je ne comprends pas qu'est-ce qu'il a dit*) rend compte d'un écart syntaxique par rapport au français scolaire mêlant l'interrogation directe et indirecte. Le deuxième est spécifiquement un marqueur stéréotypé du cauchois (*Il m'a rien énervé !*) ou l'adverbe « rien » signifie « beaucoup », « quelque chose » selon le contexte ; que son évaluation soit partagée et effectivement répartie assez également sur les trois termes évaluants ne peut que signifier la difficulté à situer des pratiques régionales. Il reste néanmoins que plus de 30,6% des personnes interrogées classent l'expression en NC bien qu'elle soit écrite selon des principes français. Le troisième et dernier terme décrit comme du « mauvais français » connaît un sort presque analogue mais en regard avec le « bon français ». Le terme « saucisson d'ail » est régional et alors c'est du mauvais français (MF) ou alors il n'est pas perçu comme tel et devient tout simplement du français (BF).

Les énoncés estimés être surtout du « français familier » (FF) renvoient à des particularités tantôt lexicale, tantôt syntaxique : le premier (*Je ne comprends pas comment on peut être tatasse*[1] *à ce point-là !*) introduit un lexème qui peut être perçu comme n'appartenant pas au lexique français voire comme étant familier à cause de la dérivation en – asse. En tout cas ça n'est pas une forme régionale assumée. Le second (*Qu'est-ce qu'il y a comme monde)* n'est pas nécessairement perçu comme un marqueur du cauchois mais est nettement un indicateur de l'appartenance à la communauté linguistique : c'est une expression courante ce qui explique, que réservée au français familier (FF), elle peut être perçue tout autant comme non standard (MF) que centrale (BF). Un seul énoncé (*Je le trouve assez bellot*) est affirmé comme régional sans doute à cause du lexème « bellot » (beau, jolie mais sans excès). Les énoncés évalués comme spécifiquement régionaux (mais pas français) sont ceux qui ont été écrits en cauchois (*Fair l'chinq et l'quat' – avoir des relations sexuelles - et Est san pé tout récopi – tel père, tel fils*). Les scores importants qu'ils obtiennent ne sont pas étonnant compte tenu de cette graphie spécifique, mais il est tout autant intéressant de constater que ces énoncés ne sont pas reportés dans la catégorie MF mais évalués correctement. La référence phonologique fonctionnant de manière telle qu'elle permet une oralisation satisfaisante pour la reconnaissance des énoncés leur caractérisation n'est pas niée mais paradoxalement, renvoie comme pour les autres pratiques régionales à des formes de français assez peu voire pas du tout valorisantes ou valorisées.

7. Évaluations des pratiques régionales

7.1. Données attitudinales générales

Les résultats qui sont ici commentés et analysés proviennent des réponses à une question portant sur les pratiques régionales d'autrui. Les énoncés qui sont proposés à l'évaluation sont placés sur un gradient médian du continuum dialecte / français pour ne pas induire directement des attitudes sur l'un ou l'autre des systèmes. Ce qu'il s'agit d'évaluer relève de pratiques linguistiques et langagières attestées[2], connues voire stéréotypées que les dialectologues (Leppeley, 1999) catégorisent comme du français régional sans pour autant que les locuteurs les estiment ainsi. Il s'agit d'évaluer ce qui peut être considéré comme un non-système (car ne relevant a priori d'aucun de ceux reconnus) et, de fait, comme soit une variété mixte, soit encore une forme moderne de cauchois, soit enfin un cryptoglosse[3].

Les résultats généraux mettent très nettement en avant un premier groupe de deux items : 1. « j'en connais » (70,9%) et 2. « Ils ont bien le droit » (70,2%) qui font état pour le premier d'une vitalité au moins endogroupale des pratiques régionales et par défaut, de la reconnaissance chez autrui de pratiques langagières perçues comme régionales. Pour le second, cela exprime voire renvoie à une forme de discours glottopolitique assurant une forme, sans doute complexe à définir, de légitimité de ces pratiques. Ensuite, vient un deuxième groupe d'items dont les valeurs avoisinent les 50% de réponses : 1. « ça fait campagnard » (58,9%), 2. « c'est du patois » (47,3%), 3. « c'est rigolo » (47,2%). On retrouve dans ces résultats les aspects connus de la minoration sociolinguistique des variétés régionales de la zone d'oïl avec leurs caractérisations discriminantes et tendanciellement péjorantes : elles sont rurales, du patois (et donc pas ou peu une langue mais surtout une déformation), et sont employées dans le registre comique pour faire rire de soi ou des autres (ce qui est une forme spécifique de l'auto-di *alias* la « haine de soi »). Il faut néanmoins nuancer cette analyse en regard avec les scores obtenus par les items du troisième groupe, résultats qui demeurent significatifs (aux alentours du tiers des réponses) : 1. « j'aime bien » (40,4%), 2. « ils ont raison, car c'est expressif » (34,3%) et 3. « c'est sympa » (31,5%). Ils permettent de saisir les aspects positifs de la discrimination discursive des emplois régionaux qui sont peu rejetés, ce que montrent, en miroir, les faibles scores des items les plus négatifs (« ça n'est pas beau », « ils ont tort car ils parlent mal », etc.).

Sur l'ensemble des items soumis, les facteurs « habitat », « sexe » que l'on pourrait supposer comme étant déterminant[4] n'ont pas d'incidence sur ces résultats dans la mesure où on

[1] Méticuleux à l'extrême ; maniéré, dans certains contextes.

[2] « Ça va-ti ? » (comment tu vas ?), « c'est rien beau ! » (c'est très beau), « Il va se prendre une pèque » (tu vas prendre une gifle), ou « c'est au plus fort la pouque » (c'est au plus fort que revient le sac, *i.e.* la chance sourit aux audacieux).

[3] Claudine Bavoux (1997, p. 71) emploie ce terme pour relever « une variété de langue dont on peut se demander si elle est perçue et explicitement reconnue par ses locuteurs eux-mêmes ».

[4] Les ruraux seraient plus en insécurité linguistique que les urbains et parallèlement les femmes seraient plus normatives que les hommes.

y retrouve chacun d'eux proportionnellement à leurs valeurs de départ. Le facteur qui produit le plus de contraste sur l'ensemble de l'échantillon est somme toute l'âge des enquêtés. *A priori* trois types de tendances se dégagent pour faire sens dans une situation linguistique complexe, révélant des représentations constante, en régression ou en progression entre le groupe d'âge le plus âgé et le plus jeune peuvent se dégager qui font sens d'une situation sociolinguistique complexe : les réponses font état de représentations soit en constance, soit en régression soit en progression entre le premier groupe d'âge (donc le plus âgé) et le dernier (donc le plus jeune).

- Les *représentations constantes* concernent les items « j'en connais », « ça fait décontracté », « c'est très rare » et « c'est écolo » ; sur ces quatre items, il faut constater le score très important de « j'en connais » ; constantes, ces représentations font au moins état de ce qui est partagé par l'ensemble de la communauté : « il y a des gens qui parlent comme cela ! ».
- Les *représentations en régression* concernent les items « j'aime bien », « c'est du patois », « ils ont raison car c'est expressif », « c'est sympa » ; la baisse la plus importante (de 70% à 34,6%) concerne « c'est du patois » ce qui peut signifier le rejet voire la non pertinence du terme *patois* par les plus jeunes (quand les plus âgés l'assument et le placent en tête des scores) pour dénommer des pratiques régionales cauchoises ou normandes (voir *infra*).
- Les *représentations en progression* concernent enfin les items « ça fait campagnard », « c'est rigolo », « ils ont bien le droit », « ça fait vieux », « ça n'est pas beau ». Les différences les plus importantes sont celles des items « ça fait campagnard » et « c'est rigolo » qui caractérisent alors les pratiques régionales à l'aune des formes dialectales. C'est sans doute l'un des effets du prisme idéologique que d'à la fois affirmer avec le plus de vigueur la normanité des pratiques régionales en rejetant le terme patois et à la fois de les renvoyer aux stéréotypes spécifiques des parlers locaux.

7.2. Évaluations des pratiques régionales : la corrélation à la pratique déclarée

7.2.1. L'échantillon Courrier Cauchois

Nous avons ici choisi de commenter les items dont les résultats sont supérieurs à ou proches des 60% de réponses ; par hypothèse, ils sont traces des représentations dominantes en œuvre. Pour le cas, il s'agit des catégories[1] « patois » (77,9%), « identification » (73,1%), « droit » (68,6%) et « affect » (67,4%) ; qui renvoient respectivement aux propositions : « c'est du patois », « j'en connais », « ils ont bien le droit » et « j'aime bien ». Identifiés comme du patois, les items exposés dans les consignes relèvent de pratiques régionales certes en partie marquées par le substrat dialectal, mais surtout stéréotypiques des pratiques langagières cauchoises. Dire que c'est du « patois » en une telle proportion est poser la force de leur minoration et sans doute davantage celle de toutes les formes perçues comme étant *françaises* et *régionales*, comme non standard. Les autres évaluations saillantes font état pourtant d'une légitimité liée à l'usage (« droit ») tant pour autrui que pour les personnes interrogées, puisqu'elles affirment connaître des locuteurs et apprécier cette langue.

Quelques nuances sont là encore à opérer. Les enquêtés ont eu non seulement à choisir les items proposés, mais aussi à les classer. Ces choix, corrélés aux déclarations relatives à leur propre compétence de langue, permettent de relativiser un tant soit peu ces premières tendances :

- « c'est du patois ». On constate ainsi que, si l'on considère la totalité des réponses donnant cette catégorie, l'ordre diffère effectivement entre les non-locuteurs et les locuteurs. Les uns prennent le rang 1 à 43,5% et si l'on considère les trois premiers rangs (ceux qui semblent les plus pertinents et en terme de globalité de réponses), ils sont 91,3% à classer ce terme dans les 3 premiers rangs2. Les locuteurs, pour leur part, privilégient dans une moindre mesure le rang 3 (27,3%) pour compter sur les trois premiers rangs un total de 69,7%.
- « j'en connais ». Pour cet item, les réponses des trois premiers rangs obtiennent sensiblement le même score (environ 40%) ; la distinction porte sur le choix

[1] Toutes les autres catégorisations sont inférieures à 50% pour l'échantillon *Courrier Cauchois*
[2] Rang 1 : 43,5%, rang 2 : 26,1%, rang 3 : 21,7%

saillant : les non-locuteurs privilégient le rang 3 (avec 26,3% des réponses) quand les locuteurs vont, eux, réserver leurs réponses au rang 4 (32,3%).

- « Ils ont bien le droit ». L'ensemble du groupe choisit en premier le rang 1, mais les non-locuteurs affirment davantage leur adhésion à l'idée de légitimité que les locuteurs : sur les trois premiers rangs, les uns sont 68,4% et les autres 53,3%.
- « j'aime bien » Les non-locuteurs répondent à 53,3% pour les trois premiers rangs et privilégient nettement le rang 4 (26,%) quand les locuteurs sont 31,3% à choisir prioritairement le rang 2 (ils sont par ailleurs 75% sur les trois premiers rangs).

De cette analyse quantitative, il apparaît que les évaluations des pratiques d'autrui diffèrent selon que les personnes interrogées se déclarent (et se représentent sans doute) locutrices ou non du cauchois (Figure 2).

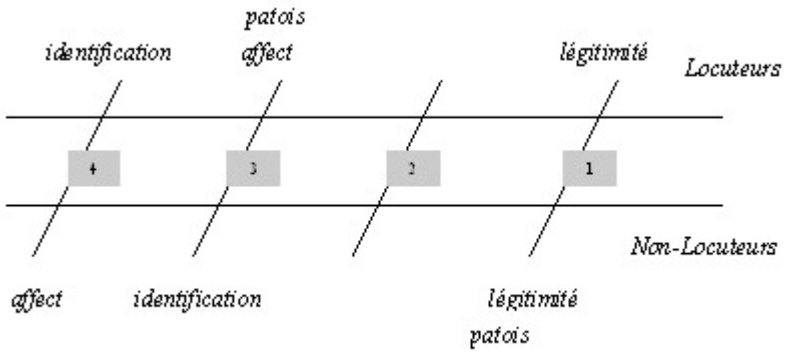


Figure 2 : *Évaluations des pratiques (Courrier cauchois)*

Bilan. Les locuteurs de l'échantillon *Courrier Cauchois* placent en premier rang la légitimité d'usage des pratiques évaluées et semblent associer « affect » et « patois » sur un même niveau d'échelle. On constate que le fait de connaître ou non d'autres locuteurs n'est pas le facteur déterminant de leur évaluation. Dans une autre mesure, bien que la légitimité soit également de l'ordre des premières évaluations des non-locuteurs, celle-ci est associée au terme « patois » ; bien que non-locuteurs déclarés, ils rencontrent pourtant plus de locuteurs que les locuteurs eux-mêmes, et leur pratique attributive visant à reconnaître ces pratiques comme « patoises » est à corréler avec une appréciation moindre, pour eux-mêmes, de l'affect.

7.2.2. L'échantillon Jeunes

Sur les deux groupes d'âge de cette partie de l'échantillon, cela concerne les catégories[1] « droit » (73,6%), « identification » (69,9%), « campagne » (67,4%) et « rire » (57,5%) qui renvoient respectivement aux propositions : « ils ont bien le droit » « j'en connais », « ça fait campagnard » et « c'est rigolo » (57,5%). Les items proposés à l'évaluation ne sont pas reconnus comme étant du patois mais posés comme ayant un usage fréquent et *a fortiori* une certaine légitimité. Les catégories « campagne » et « rire » sont sans doute à mettre au crédit d'une des formes de transmission du cauchois : le théâtre mettant en scène essentiellement des comédies situées dans le monde rural ou pour le moins des ruraux.

Le classement des items choisis corrélé aux déclarations relatives à leur propre compétence de langue, permet de faire état de représentations sociolinguistiques plus précises (Figure 3), sachant que le nombre de locuteurs déclarés de l'échantillon *jeunes* ne dépasse pas les 11% et que les données brutes renvoient à de faibles scores :

- « ils ont bien le droit ». Les non-locuteurs comme les locuteurs déclarés choisissent d'abord le rang 1 (34,8% contre 3,4% de la quantité générale) ; est remarquable le fait que proportionnellement les locuteurs déclarés font davantage leur choix sur le rang 1 que les non-locuteurs, et que la quasi totalité de leurs choix (91,7%) se font sur les quatre premiers rangs. Cela montre que, pour eux, la légitimité est en accord avec leur conscience linguistique.
- « j'en connais ». Les non-locuteurs vont privilégier le rang 4 (21,6%) alors que les locuteurs déclarés font davantage leur choix sur le rang 2 (2,6%) ; proportionnel-

[1] Toutes les autres catégorisations sont inférieures à 50% pour l'échantillon *Jeunes.*

lement, les premiers sont 29,1% à faire ce choix et les seconds 35,7%. Le rapport entre l'identification et la concience linguistique semble effectivement corrélé : connaître des locuteurs actifs permet de tenir un discours sur sa propre compétence linguistique.

- « Ça fait campagnard ». Les non-locuteurs privilégient le choix 2 quand les locuteurs déclarés qui le choisissent se positionnent davantage sur le choix 6 (20,6% contre 1,8%). En proportion les non-locuteurs le choisissent à 25,2% contre 33,3% ; il faut noter que ce sont des locuteurs ruraux qui font ce choix, car les enquêtés qui ont choisi cet item ne prennent pas de décision sur leur compétence linguistique (des réponses d sur l'échelle évaluative).
- « c'est rigolo ». Les locuteurs déclarés privilégient le choix 3 (3,5%) et les non-locuteurs le choix 2 (19,1%) soit respectivement 50% et 24,8% des réponses. Pourtant, que l'on soit locuteur ou non, les quatre premiers rangs avoisinent les 80% de réponses données. Pour les *jeunes*, les formes régionales sont amusantes.

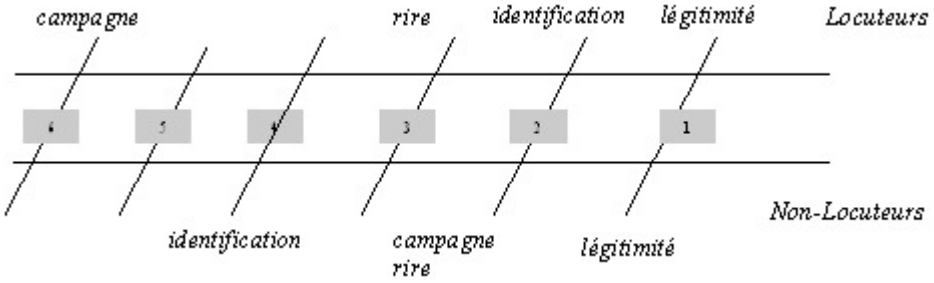


Figure 3 : *Évaluations des pratiques (Jeunes)*

Bilan. Sur des catégories en partie distinctes de l'échantillon *Courrier cauchois*, l'échantillon *jeunes* fait apparaître à nouveau des distinctions entre locuteurs déclarés et non-locuteurs. Cette constance somme toute transversale à la totalité des enquêtés fait valoir qu'une conscience linguistique spécifique existe en Pays de Caux et qu'elle a des effets sans doute dialectiques sur les représentations sociolinguistiques. De fait, les items fortement représentés dans l'échantillon *Courrier cauchois* (à savoir « c'est du patois » avec 78,2% des réponses et « j'aime bien» avec 67,8% des réponses) connaissent des modalités attitudinales analogues.

Le choix 1 est privilégié (33,3%) par les locuteurs déclarés *jeunes* ; et surtout la totalité d'entre eux se positionne sur les cinq premiers choix (de 1 à 5) quand seulement 57,4% des non-locuteurs le font ; les locuteurs déclarés *jeunes* apprécient beaucoup plus favorablement les pratiques régionales. Pour l'item « c'est du patois », la différenciation est moins nette, mais là où les locuteurs déclarés choisissent le rang 2, les non-locuteurs choisissent le rang 1.

8. Connaissance et reconnaissance du cauchois

8.1. Les pratiques compréhensives : données générales

L'une des questions du questionnaire propose aux enquêtés de reconnaître le sens d'un ensemble de douze phrases ou lexèmes (Tableau 1[1]), tous attestés[2] et relevant de la modernité dialectale cauchoise, reconnaissance qui a pour finalité la comparaison entre les déclarations sur la compétence linguistique et la connaissance effective du pluri-système linguistique régional. Les énoncés proposés en traduction française (dont systématiquement un est exact) jouent sur une homophonie graphémique d'une partie ou de la totalité des items proposés afin de déjouer autant que faire se peut des stratégies de réponses fondées sur des approximations sémantiques.

Trois des items ont une orthographe spécifiquement cauchoise (« i nos canule pas anuit », « Pourqui fé ? » et « Ouyou qu'a va ? ») et les autres sont orthographiés comme des mots du

[1] Le sens attesté est en italiques dans le tableau.

[2] Au delà des vérifications d'usage dans les ouvrages spécialisés (mais qui ne sont pas exhaustifs) cités dans la bibliographie de l'article, tous les items ont été soumis à des Cauchois (une vingtaine de personnes au total) ; n'ont été conservés que les items reconnus par tous. Le terme « brailler » a posé question dans la mesure où il peut signifier « se vanter bruyamment » ; il a été traduit par « crier » par nos informateurs qui signifie en cauchois « gronder quelqu'un » donc prendre une posture de supériorité sur autrui comme celui qui /bra]j/. Mais la réponse « pleurer » est également valide car attestée dans les usages, même si elle ne figure pas dans les glossaires.

français central[1]. Parmi ces derniers, un terme (« Bouiner ») est effectivement normand mais peu fréquent en Pays de Caux.

i nos canule pas anuit	*Comme il nous ennuie, aujourd'hui* / Il ne nous ennuie pas / Il a chaud la nuit
Bouiner	Pleuvoir un peu / Pleurnicher / *Ne rien faire d'important*
Il est de la goule	Il parle beaucoup / Il a une maladie / *Il est gourmand*
Il braille	*Il crie / Il pleure* / Il a sommeil
Mou comme une chique	*Très mou* / Très dur / Très gentil
On est rendu	*On est arrivé* / On a abandonné la partie / On est malade
Il est vraiment chabrac	Il est vraiment *maladroit* / Il est vraiment idiot / Il est vraiment chahuteur
Pourqui fé ?	Pour quelle fête ? / *Pourquoi faire ?* / Pour quelle fois ?
Boujou bien	Je t'embrasse fort / *Au revoir* / Je t'embrasse bien
Un marcou	*Un chat* / Un marteau / Un gros crayon
Ouyou qu'a va ?	Un coup de calva ? / *Où va t elle ?* / Comment va t elle ?
Il a mouru	*Il est mort* / Il a mordu / Il a de la morue

Tableau 1 *: Les items cauchois*

Les résultats généraux font apparaître une connaissance relativement bonne des pratiques régionales : sur 12 réponses possibles, la moyenne générale est de 8,2 réponses correctes considérant que l'item « bouiner » devait faire un mauvais score. La moyenne de ceux qui se sont déclarés locuteurs est en fait plus élevée (9,7 de moyenne) que celle des non-locuteurs (7,7 de moyenne) ; ce résultat a son importance puisqu'il signale au moins que *les locuteurs qui se sont déclarés compétents en cauchois sont aussi* (même partiellement) *des locuteurs effectifs.*

8.2. La déclaration de compétence : le rapport à la ruralité

Compte tenu des données que nous avons précédemment obtenues (le nombre de locuteurs déclarés n'est que de 19,5% de l'échantillon et tombe à 10,1% pour la partie *jeunes*), il est évident que nombre de locuteurs non déclarés ont une réelle connaissance des pratiques régionales cauchoises, connaissance qu'ils ne conscientisent pas peut-être parce qu'ils sont les locuteurs passifs ou peut-être parce qu'ils subissent plus que les autres (ce sont les plus jeunes) le discours de la minoration sociolinguistique du cauchois. Nous allons y revenir.

Par ailleurs, les enquêtés qui ne se décident pas quant à leur compétence (la réponse d sur l'échelle attitudinale) sont 10,6% de l'échantillon général. Leur score moyen est de 8,7 bonnes réponses, ce qui indique qu'ils seraient à compter plus encore comme locuteurs actifs que les autres. Dernier commentaire important : globalement les femmes et les hommes obtiennent les mêmes scores moyens (8,2) et le facteur habitat n'est pas déterminant sur les scores obtenus à moins de constater que ce sont des ruraux qui se déclarent plus facilement locuteurs du cauchois.

Il demeure un effet de contraste intéressant en comparant les résultats des seuls locuteurs déclarés[2]. Dans le rapport un tiers *versus* deux tiers qui caractérise cette partie de l'échantillon, on constate que celui-ci reste stable notamment pour les items en orthographe cauchoise mais qu'il se modifie en faveur des urbains dès que les termes et les phrases sont plus régionaux et moins dialectaux. Cette tendance n'est pas d'une grande netteté et peut être lue de deux façons : l'une, abusive par son niveau de généralisation, consiste à reprendre le clivage entre campagne et dialecte *versus* ville et français régional, et l'autre, à mon avis plus juste, fait part de bonnes reconnaissance et connaissance par les urbains déclarés des pratiques non seulement dialectales mais aussi régionales, même si (car il s'agit d'un questionnaire écrit évacuant donc la pertinence des phonétisations régionales dans la production des évaluations) les formes qui leur sont plus connues sont orthographiées selon le système d'écriture français (ce qui peut d'ailleurs être la raison de leur meilleur score sur ces items), les autres pouvant être connues mais impossibles à réaliser phonétiquement à partir d'une forme orthographique trop distincte.

[1] Variantes cauchoises : il est rien d'la goule (Il est de la goule), i brâille (Il braille) / mô comme eune chique (Mou comme une chique) / Nos sommes rendu (On est rendu) / il est pas chabrac (Il est vraiment chabrac) / boujou ben (Boujou bien) / eun marcâo (Un marcou).

[2] Rappelons que chez les locuteurs déclarés les urbains sont 27,8% et les ruraux sont 72,2%.

8.3. La déclaration de compétence et la pratique attestée

Sur l'ensemble des enquêtés, le rapport entre la compétence déclarée et le score obtenu effectivement (il ne s'agit plus de moyenne mais de la somme des réponses) permet de compléter l'analyse. Les locuteurs déclarés obtiennent au total 91,2% de scores compris entre 12 (score qui est presque une anomalie compte tenu du terme intrus dans la liste proposée) et 8, tandis que les non-locuteurs déclarés ne peuvent approcher ce résultat (95,1%) que sur une amplitude allant de 12 à 4. Ce que confirme ce commentaire est qu'il y a assurément une corrélation, tous facteurs confondus, entre l'auto-évaluation de la pratique linguistique et la pratique linguistique elle-même[1].

Par ailleurs, il apparaît que les locuteurs -en rouge sur le graphique- comme les non-locuteurs -en bleu- ont sensiblement la même configuration de réponse, même si les scores absolus varient et que les locuteurs obtiennent de meilleurs résultats (Figure 4). Autrement dit, non seulement les non-locuteurs déclarés obtiennent de bons scores et manifestent ainsi leur compétence linguistique sinon insécure du moins sans manifestation discursive consciente ou assumée, mais encore ces résultats semblent attester pour leur part d'une compétence linguistique commune à défaut de partager la totalité des attitudes sur le cauchois.

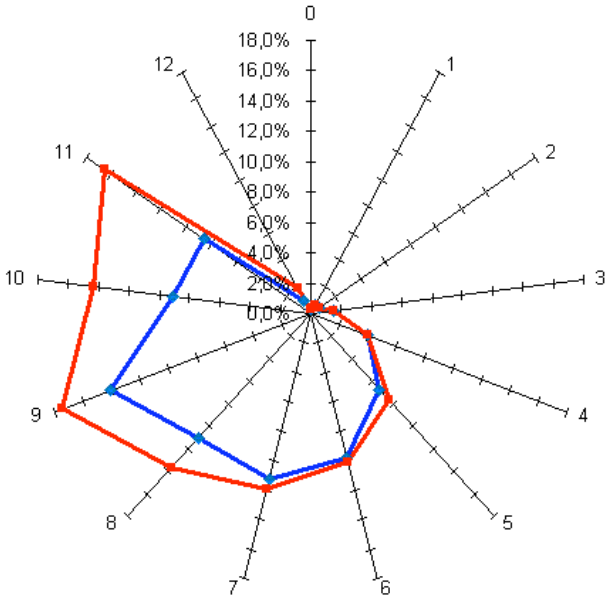


Figure 4 : *Score et compétence déclarée*

8.4. Le cauchois et le normand

D'après vous, le cauchois est une sorte de… français ou normand ? La somme des enquêtés montre que le cauchois est très fortement apprécié comme étant une sorte de normand (à 78,9% des réponses). La distinction entre les deux parties de l'échantillon ne porte pas sur les proportions relativement proches avec un léger avantage aux *jeunes* (71,6% pour l'échantillon *Courrier cauchois* contre 80,9% pour l'échantillon *jeunes*) mais sur les modalités de la polarisation des attitudes : le score de 71,6% est entièrement obtenu par la réponse g de l'échelle évaluative alors que les 80,9% proviennent certes de la réponse g (40%) mais aussi des réponses f (20,9%) et e (20%). Les facteurs « âge », « sexe » et « habitat » ne jouent pas sur cette tendance globale. Tout au plus peut-on repérer que le fait de se déclarer locuteur accentue la polarisation (on privilégie la réponse g) en faveur de la normanité du cauchois : tout échantillon confondu, les locuteurs déclarés déclinent 63,8% des réponses g et les non-locuteurs seulement 45,2%.

[1] Il faut par ailleurs noter que les personnes déclarant une ascendance étrangère récente (cela concerne les seuls groupes d'âge C et D) se disent toutes « non-locuteurs » et obtiennent de fait une moyenne des scores de réussite inférieure à tous les autres groupes et sous-groupes (5,3) ; à ce sujet deux remarques : 1) ce score n'est pas nul et indique que la socialisation langagière des populations migrantes passe aussi par les pratiques régionales en Pays de Caux et 2) l'auto-évaluation est en partie juste et indique effectivement que ces enquêtés ont rencontré sinon des discours méta et épilinguistique sur le cauchois, du moins des pratiques linguistiques qu'on leur a appris à considérer comme du cauchois.

9. Préservation, Transmission et diffusion : un possible bilinguisme ?

9.1. Les attitudes sur la préservation du cauchois

Pensez-vous que le cauchois est à préserver ? Les résultats globaux montrent une forte proportion de réponses qui vont dans le sens de la préservation du cauchois. Effectivement, 72,5% des enquêtés vont dans ce sens, et sur l'ensemble, plus de la moitié d'entre eux (55%) décline une attitude qui est en faveur de cette préservation. Une très grande majorité (92,9%) de l'échantillon *Courrier cauchois* pense qu'il est nécessaire de préserver le cauchois (les facteurs « âge », « habitat », « locuteur », « sexe » confondus). L'échantillon *jeunes* obtient un moindre score (65,7% de réponses en faveur de la préservation) et se singularise, pour cette question, parce que le fait de se déclarer locuteur du cauchois est un facteur favorisant des attitudes en faveur de la préservation. Sur chacun des sous-groupes déclinant une attitude positive ou négative, ce sont les locuteurs déclarés qui proportionnellement sont les plus enclins à vouloir préserver le cauchois.

9.2. Les attitudes sur la transmission du cauchois

Le cauchois doit-il être appris/transmis aux jeunes ? Sur l'ensemble de l'échantillon, les résultats font état d'une polarisation des attitudes. En effet 34,9% des réponses sont absolument négatives (réponse a) tandis que 22,1% sont tout à fait positives. Si l'on cumule les réponses négatives (a, b et c), on obtient 51,5% des réponses et si ajoute les réponses positives, on obtient 33,5% des réponses. La polarisation semble davantage en faveur des réponses négatives mais cette remarque appelle quelques commentaires. Contrairement à ce que l'on pourrait attendre, ça n'est pas, eu égard aux stéréotypes sur les langues d'oïl, le facteur âge qui détermine le plus fortement cette tendance[1] globale mais davantage le fait de se déclarer locuteur ou non du cauchois.

En effet, pour les non-locuteurs, les réponses négatives cumulées atteignent les 61,4% tandis que les réponses positives passent à 22,7%, alors que, avec le même mode de calcul, les résultats des locuteurs déclarés sont inversement proportionnés : non seulement les réponses a et g obtiennent respectivement 24,6% et 53,6%, mais encore les réponses positives réunies obtiennent 65,2% et les réponses négatives seulement 27,5%. Ceux qui hésitent à se déclarer ou non-locuteurs (et on a vu que leur compétence linguistique est aussi bonne que celle des locuteurs déclarés) sont dans le même mouvement : ils sont 30,8% à répondre négativement et 46,2% à répondre positivement. De manière cohérente avec leur déclaration de compétence, ils sont aussi ceux qui obtiennent le plus de réponses médianes sur cette question (15,9% de réponses d).

9.2.1. L'échantillon Courrier cauchois

Le cauchois doit il être appris/transmis aux jeunes ? À cette question l'ensemble de l'échantillon *Courrier cauchois* répond plutôt favorablement : 59,4%% de réponses très positives ? Pourtant, il convient de noter une double distinction, l'une liée au facteur « habitat » et l'autre au facteur « locuteur déclaré ». S'il apparaît que les non-locuteurs sont plutôt défavorables à la transmission de la langue (48,3%), on lit par ailleurs que les ruraux et les urbains de ce groupe s'opposent : les premiers sont de fait favorables (58,8%) à un apprentissage quand les seconds sont plus nettement défavorables (66,7%). Les locuteurs, pour leur part, se prononcent très en faveur de la transmission (en tout cas bien plus largement que les non-locuteurs, respectivement 68,4% contre 48,3%) et si les ruraux de ce groupe demeurent dans cette tendance, on retrouve une forte proportion d'urbains hostiles à une telle proposition[2].

9.2.2. L'échantillon jeunes

Le cauchois doit il être appris/transmis aux jeunes ? Pour l'ensemble de l'échantillon *jeunes* la tendance en défaveur de la transmission est plus nettement marquée que dans

[1] Les groupes d'âge A et D ont respectivement 40,5% et 36,6% de réponses négatives. Ce résultat est bien sûr intéressant dans la mesure où le groupe D est précisément celui auprès duquel l'enseignement du cauchois pourrait être dispensé. Il n'y a pas un rejet global de la part des plus jeunes enquêtés, au contraire.

[2] Il faut également noter que les enquêtés non-locuteurs du groupe A sont plus enclins à refuser la transmission (43,2% du total) et lorsqu'ils sont urbains, cette proportion passe à 76,9%. Les locuteurs de ce même groupe sont dans une même dynamique d'accentuation des proportions.

l'ensemble de l'échantillon (57,9% de réponses négatives cumulées contre 51,5% pour l'ensemble et 23,2% de réponses positives cumulées contre 33,5%) ; les *jeunes* semblent donc moins enclins à favoriser la transmission ou l'apprentissage du cauchois. On retrouve une distinction attitudinale fondée sur la déclaration de compétence : 50% de ceux qui se déclarent locuteurs sont favorables à la transmission contre seulement 31,8% défavorables, alors que les réponses positives ne concernent que 16,8% des non-locuteurs qui sont, pour leur part plus nettement défavorables (64,8%).

9.3. Le rapport aux médias

9.3.1. Les médias audiovisuels

Doit-on entendre davantage de cauchois dans les médias audiovisuels ? Sur l'ensemble des enquêtés, la réponse va dans le sens du refus d'une part accrue (pourtant congrue) du cauchois dans les médias ; la polarisation est forte (46,6% de réponses absolument négatives – réponse a – contre 13,3% de réponses absolument positives – réponse g)[1] et supporte au moins trois commentaires :

a- les réponses positives sont d'autant moins importantes que la population est jeune (18,6% pour le groupe D contre 54,1% pour le groupe A) ;

b- les saillances (réponses a et g fortement polarisées) et les résultats positifs ou négatifs cumulés sont accentués par le facteur « habitat » : ceux qui se déclarent des urbains sont à 21,7% favorables à une présence amplifiée du cauchois dans les médias contre 63% qui y sont opposés tandis que les locuteurs « ruraux » sont 37,3% à y être favorables et, de manière moindre, à y être opposés (54,2%) ;

c- *mais* c'est particulièrement la compétence déclarée qui modifie le plus nettement la dimension attitudinale ; les enquêtés qui se déclarent locuteur du cauchois sont, les facteurs « âge », « sexe » et « habitat » confondus et en données cumulées, 62,1% (contre 33,3 d'avis contraires) à donner une réponse positive ; les non-locuteurs étant d'une proportion très nettement inversée : ils sont 22,1% à décliner une attitude positive contre 64,7% d'attitude négative.

9.3.2. La presse écrite

La place du cauchois dans la presse écrite régionale pose sans doute un autre rapport à la langue, puisqu'elle mobilise non plus la seule légitimité à parler, faire parler, entendre, faire entendre, mais aussi le rapport entre norme et écriture, entre choix (ortho)graphiques et variétés de langue, entre lecture orale et décodage des formes. Les résultats globaux donne à voir une attitude à la fois *très proche* et à la fois *distincte* dans son organisation. *Très proche* car les résultats globaux font apparaître que plus de la moitié (50,6%) des personnes enquêtées ne souhaitent pas davantage de cauchois dans les journaux (contre 38,6%) ; la tendance est donc plutôt négative. *Distincte*, car les saillances sont certes polarisées sur les réponses a et b, mais leurs valeurs sont beaucoup plus proches que précédemment : respectivement 35,3% contre 24,4%.

En partie *très proches* encore car :

a- ce sont les plus jeunes qui répondent le moins favorablement (réponses positives 67,% pour le groupe A contre 28,1% pour le groupe B),

b- les enquêtés se déclarant des urbains sont plus de la moitié (56,2%) à être défavorables à une présence accrue du cauchois dans les journaux (contre tout de même 27,5% qui y sont favorables). Il faut d'ailleurs noter que sur cette question, les ruraux déclarés se partagent pour moitié en faveur et en défaveur de cette présence,

c- proportionnellement, les non-locuteurs sont ceux qui rejettent le plus fortement cet accroissement, mais dans des valeurs moindres (58,2% de réponses négatives cumulées contre 30,1% de réponses positives cumulées) que pour les médias audiovisuels, cela faisant état d'une distinction importante. Pour ceux-ci, le cauchois peut davantage se lire (car écrit) que s'entendre et paradoxalement peut être mis au crédit d'une forme d'insécurité linguistique de la part de locuteurs (non déclarés mais effectifs) qui ne se sentent pas légitimes. Les locuteurs, pour leur part, obtiennent les mêmes scores que pour les médias audiovisuels, ce qui dénote une constance attitudinale certaine et de fait une sécurité linguistique quant au cauchois.

[1] Les données cumulées donnent respectivement 64,7% de réponses négatives et 22,1% de réponses positives.

9.4. Les attitudes face au « bilinguisme » français / cauchois

Les deux dernières questions posées concernent l'appréciation du bilinguisme ; la première interroge l'opportunité de ne parler que cauchois[1] : tous facteurs confondus (« sexe », « habitat », « âge » et « locuteur ») car aucun d'eux n'étant déterminant, les personnes interrogées répondent à 74,1% qu'un tel monolinguisme est « très gênant ». Les résultats cumulés font d'ailleurs apparaître que ce sont presque toutes les personnes enquêtées qui ont répondu en ce sens : non seulement 0,8% de réponses n'ont pas été renseignées, mais encore 91,8% d'entre elles se sont portées sur les gradients a, b et c (les réponses négatives en l'occurrence).

Une appréciation inverse aurait pour le moins été étonnante compte tenu de la prégnance de la politique linguistique monolingue de l'État français moderne et de ses effets glottopolitiques en Normandie ; comment par exemple suivre une scolarité « normale » en Pays de Caux sans passer par le français dit standard ? Cette première question toute anodine qu'elle paraît ne doit pas cacher qu'une autre réponse aurait été possible : la dominance glottonomique a pour effet de rendre (au moins en discours) incompatible une socialisation langagière valorisante avec l'usage unique du cauchois.

La seconde question renvoie directement à l'appréciation d'une situation bilingue[2], ou pour le moins où se côtoient des systèmes linguistiques perçus par les membres de la communauté linguistique comme distincts. En d'autres termes, est-ce que savoir parler et le cauchois et le français est un atout ou un inconvénient ? Globalement, les réponses cumulées font apparaître qu'une telle compétence bilingue est un atout : 80,2% des personnes interrogées ont répondu en ce sens ; quels que soient leur habitat, leur sexe et leur âge, les tendances demeurent dans cette forte valeur. Tout au plus peut-on remarquer que le fait de se déclarer locuteur[3] accentue les réponses positives (94,4% contre 80,2% pour les non-locuteurs) et exclut, sur l'échelle attitudinale, les réponses les plus négatives (les gradients a et b).

10. Conclusion

Conclure sur une telle enquête n'est pas une tâche aisée d'abord dans la mesure où quelques questions restent encore à dépouiller, quelques analyses (notamment celles sur le discours à propos de la transmission ou encore le détail des *Jeunes* qui se sont déclarés enfants de migrants de seconde génération) à effectuer. Ensuite parce que de telles informations sont évidemment à corréler avec des observations plus systématiques encore. En d'autres termes, le discours recueilli procède d'une méthodologie dont on doit concevoir les effets discursifs spécifiques : susciter des attitudes langagières et linguistiques mobilise des catégories cognitives qui peuvent au fur et à mesure du questionnaire faire prendre conscience à l'enquêté(e) des caractéristiques de ses propres pratiques. Cela est sans doute inhérent à de tels protocoles qui se construisent sur une historicité de la personne à partir du complexe diégétique, dialogique[4] que constitue un questionnaire pour celui qui y répond comme pour celui qui le construit. Cela posé, nous pensons néanmoins que quelques unes des tendances que nous avons mises à jour méritent d'être pointées :

L'enquête INSEE/INED a fait valoir que environ 9% des habitants de la Seine-Maritime déclaraient le cauchois comme une pratique régulière et nous avons pour notre part un score polarisé (la réponse g des échelles d'attitude) de 11,7% qui abondé des autres réponses atteint 19,5%. Ces résultats ne sont pas strictement comparables eu égard aux méthodologies différentes de chaque enquête, mais ils indiquent assurément que des habitants de ce département se déclarent, savent se déclarer, osent se déclarer en dehors de la sphère privée locuteurs du cauchois.

Il est par ailleurs tentant et intéressant de noter que le score de l'enquête nationale rejoint tendanciellement celui de la partie la plus jeune de notre échantillon (8,7%), ce qui peut

[1] Pour mémoire : « Pour une personne, savoir parler le cauchois sans savoir parler le français est… gênant ou avantageux ? ».
[2] Pour rappel : « Pour une personne, savoir parler le cauchois en sachant parler le français est… gênant ou avantageux ? ».
[3] Le fait d'hésiter à déclarer sa compétence linguistique accentue également les réponses positives.
[4] Au sens que Jean Peytard glose du dialogisme bakhtinien « … à prendre comme l'expérience que connaît tout sujet dans sa vie sociale, de l'univers discursif où il tente de construire lui-même ses propres énoncés. » (Peytard, 1992, p. 73).

laisser supposer la validité de notre première remarque ; en effet ces locuteurs-ci comme ces locuteurs-là n'ont pas délibérément choisi de répondre au questionnaire. L'exercice leur a été imposé.

Notre enquête a également montré que les déclarations de compétence étaient associées à une compétence – sans doute située dans la modernité dialectale – effective. Autrement dit, si l'on doit toujours prendre garde de ne pas confondre le discours sur la pratique et la pratique du discours, il est ici attesté que plus on se déclare locuteur du cauchois, meilleur locuteur l'on est. Par ailleurs quand on ne se déclare pas locuteur, cela ne signifie pas absence totale de compétence, au contraire, mais davantage connaissance dénommée des pratiques linguistiques.

Il est du reste frappant de constater la congruence entre la déclaration de la compétence linguistique et l'ensemble des autres attitudes sur le cauchois. Cette constance renvoie sans peu de doute à une autre constance, celle des discours sur le cauchois, des représentations (Boyer, 2003) sociales de ce qu'il convient d'appeler une communauté linguistique.

La configuration diglossique dans laquelle se situe le cauchois face au français ne semble pas conflictuelle en l'état, au sens où il ne s'agit pas de renverser la domination au profit du cauchois mais d'assurer à la forme régionale sinon une pérennité du moins un statut conforme à l'identification de moins en moins négative (voire de plus en plus positive) dont il est à la fois le facteur et le vecteur.

Enfin, et c'est peut-être le fait le plus marquant à constater, le cauchois comme forme régionale d'oïl ordinairement décrite comme un parler non seulement rural mais encore comme un chronolecte réservé aux couches les plus âgées de la population, est aussi un parler de jeunes (Ledegen, 2001) tantôt ruraux, tantôt urbains, mais incontestablement marqués par la culture urbaine. Certains sont des locuteurs effectifs (sans doute en partie des locuteurs passifs et des locuteurs actifs) qui partagent les mêmes normes (Baggioni (D.) & Moreau (M.-L.). 1997) et explicitent les mêmes attitudes quant à la pratique du cauchois et à ses représentations.

Références bibliographiques

Baggioni (D.) & Moreau (M.-L.). 1997. « Norme ». in : Moreau (M.-L.), (dir.). 1997. *Sociolinguistique, Concepts de base*. Sprimont : Mardaga, pp. 217-223.

Bavoux (C.). 1997. « Constitution et traitement d'un corpus « cryptoglossique » ». in : *Le corpus lexicographique (méthodes de constitution et de gestion).* Paris : AUPELF/UREF, Coll. « Actualité Scientifique », pp. 71-86.

Blanchet (P.). 1992. « Pour une problématique sociolinguistique des systèmes d'écriture ». in : *Liaisons-HESO*, 21-22. Paris : AIROE/HESO, pp. 71-81.

Blanchet (P.). 1998. *Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Étrangère. Louvain* : Peeters.

Bouchard (P.). 1979. *Nouveau dictionnaire cauchois*. Luneray : Bertout.

Bourdon (J.P.), Cournee (A.) & Charpentier (Y.). 1993. *Dictionnaire normand-français*. Paris : Conseil International de la langue française, PUF.

Boyer (H.). 2003. *De l'autre côté du discours (recherches sur les représentations communautaires)*. Paris : L'Harmattan.

Brasseur (P.). 1982. « Limites dialectales en Haute-Normandie ». in : *Études Normandes*, 3. Mont Saint Aignan : Études Normandes, pp. 11-24.

Brasseur (P.). 1984. *Atlas linguistique et ethnographique normand*. Paris : Éditions du CNRS.

Brasseur (P.). 1990. *Le parler normand*. Marseille : Rivages.

Bulot (T.). 1991. « Le français est-il une langue polynomique ? ». in : *PULA*, 3-4. Corte : Université de Corse, pp. 52-58.

Bulot (T.). 1999. « Sociolinguistic representations of French spoken in Rouen (methodological aspects) ». in : *Belgian Journal of Linguistics*, 13. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, pp. 205-220.

Bulot (T.). 2001. « La construction de la référence communautaire : le français de référence au centre ville ». in : *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, 27 (1-2). Louvain La Neuve : Peeters Verlag, pp. 35-42.

Bulot (T.). 2004a. « Les parlers jeunes et la mémoire sociolinguistique. Questionnements sur l'urbanité langagière ». in : *Cahiers de Sociolinguistique*, 9. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, pp. 133-147.

Bulot (T.). 2005. « Le discours sur l'identité ethnolinguistique: identifier pour se définir en contexte diglossique ». in : *Textes et Contextes Culturels (colloque du CETAS décembre 2001*. Mont Saint Aignan : Publication de l'Université de Rouen [11 pages, à paraître].

Bulot (T.). 2004b. « « Pratiques langagières en Pays de Caux : faits de dominance et glottopolitique ». in : *Moderne Sprachen*, 48/2. Vienne : Praesens Verlag, pp. 59-74.

Bulot (T.) & Bauvois (C.). 1998. « Le sens du territoire (l'identification géographique en sociolinguistique). in : *Revue Parole*, 5/6, Mons : Université de Mons Hainaut, pp. 61-80.

Bulot (T.), Caitucoli (C.), Leconte (F.) & Mortamet (C.). 2003. « Élèves et étudiants dans l'Académie de Rouen : répertoires, pratiques, représentations ». in : *Les Cahiers de l'Institut Linguistique de Louvain*, 28/29. Louvain La Neuve : Peeters Verlag, pp. 21-36.

Bulot (T.) & Courard (S.). 2001. « Patrimoine et langue : modernité dialectale et identité linguistique (Pays de Caux) ». in : *Europa Ethnica*, 58/1-2. Vienne : W. Braumüller Verlag, pp. 58-63.

Bulot (T.) & Jannot (L.). 2001. « Hétérogénéité linguistique en milieu scolaire. Les pratiques linguistiques régionales en Pays de Caux ». in : *Moderne Sprache* 45/1. Vienne : Praesens Verlag, pp. 38-52.

Courard (S.). 2004. « Le statut d'une langue minorée dans l'espace médiatique : le cas du cauchois ». in : *Médias et identité collective*. Vienne : Praesens Verlag, pp. 80-96.

Delbouille (A.). 1969. *Glossaire de la vallée d'Yères*. Genève : Slaktine.

Demeaux (M.). 1977. *Noms de lieux dans le Pays de Caux*. Paris : Éditions d'Artrey.

Dolique-Capiten (Y.) 1991. *Étude sur le français régional en Normandie*, Maîtrise de Lettres modernes. Mont Saint Aignan : Université de Rouen.

DPLO (Défense et Promotion des Langues d'Oïl). 1994. *Choix de textes en Langues d'oïl – avec traductions et glossaires*. Saint Lô : Geste Éditions.

Dubos (R.). 1994. *Dictionnaire du patois normand*. Condé-Sur-Noireau : Charles Corlet.

Dumeril (E.) & (A.). 1969. *Dictionnaire du patois normand*. Genève : Slaktine.

Eloy (J.-M.). 1997. *La constitution du picard : une approche de la notion de langue*. Louvain-La-Neuve : Peeters.

Féderation départementale des foyers ruraux de la Seine-Maritime. 1985a. *Présentation du dialecte cauchois.* Clères : Fédération départementale des foyers ruraux.
Féderation départementale des foyers ruraux de la Seine-Maritime. 1985b. *Lexique cauchois*. Clères : Fédération départementale des foyers ruraux, fascicules 1 à 5.
Guespin (L.). 1985. « Introduction. Matériaux pour une glottopolitique ». in : *Cahiers de Linguistique Sociale*, 7. Mont Saint Aignan : Publications de l'Université de Rouen, pp. 14-32.
Hebert (J.). 1994. *La jeunesse d'Hormidas Lavenu ou mille et une locutions, expressions et proverbes cauchois*. Luneray : Bertout.
Hillereau (D.). 2004. *Analyse statistique des données de l'édition 1999 de l'enquête Famille INSEE portant sur les langues régionales*. Rennes : Université de Rennes 2 [Rapport de Stage Maîtrise MASS, UFR Sciences Sociales].
Lechanteur (F.). 1978a, *La Normandie traditionnelle, tome 1. Coutances* : Éditions OCEP.
Lechanteur (F.) 1978b. *La Normandie traditionnelle, tome 2*. Coutances : Éditions OCEP.
Ledegen (G.). 2001. « Les « parlers jeunes » en zone rurale à La Réunion : une pré-enquête sur le rapport à la ville de la part de jeunes en insertion professionnelle ». in : *Travaux et Documents*, 15. La Réunion : Université de La Réunion, pp. 89-112.
Lepelley (R.). 1977. *Parlers normands et pédagogie du français*. Caen : CRDP.
Lepelley (R.). 1978. « Langages et littérature dialectale ». in : *Normandie*. Paris : Bonneton Éditeur, pp. 67-84.
Lepelley (R.). 1993. *Dictionnaire du français régional de Normandie*. Paris : Bonneton.
Lepelley (R.). 1995 *La Normandie dialectale*. Caen : Presses Universitaires de Caen, Ouen.
Lepelley (R.). 1995. *Paroles de Normands: textes dialectaux du XIIe au XXe s.*. Condé sur Noireau, Caen : Centre d'Études Normandes, Éditions Ch. Corlet, P.U.C..
Lepelley (R.). 1996. *Dictionnaire étymologique des noms de communes de Normandie*, Condé sur Noireau. Caen : Centre d'Études Normandes, Éditions Ch. Corlet, P.U.C..
Levasseur (F.). 1985. *L'enquête linguistique de Coquebert de Montbret (1806-1812)*. Rouen : Institut de linguistique [Mémoire de maîtrise, dactylographié].
Loriot (R.). 1967. *La frontière dialectale moderne en Haute-Normandie*. Amiens : Collection de la Société de Linguistique Picarde.
Lozay (G.). 1982. *Analyse d'une situation linguistique en Pays de Caux. Le canton de Yerville*. Mont Saint Aignan : Université de Rouen [Thèse de Doctorat de 3ème cycle].
Marcellesi (J.-B.), (dir). 1975. *L'enseignement des langues régionales*, *Langue Française*, 25. Paris : Larousse.
Marcellesi (J.-B.). 1981. « Bilinguisme, diglossie, hégémonie : problèmes et tâches ». in : Langages, 61. Paris : Larousse, pp. 5-11.
Marcellesi (J.-B.). 1986. « Actualité du processus de naissance de langues en domaine roman ». in : *Cahiers de linguistique sociale*, 9. Mont Saint Aignan : Université de Rouen-IRED, pp. 21-29.
Marcellesi (J.-B.). 1991. « Polynomie, variation et normes ». in : *PULA*, 3-4. Corte : Université de Corte, pp. 331-334.
Marcellesi (J.-B.) & Prudent (L.-F.). 1982. « Le cauchois… entre la dialectologie et la sociolinguistique ». in : *Études Normandes*, 3. Mont Saint Aignan : Études Normandes, pp. 5-23.
Marcellesi (J.-B.) & Lozay (G.). 1983. « Les étudiants de l'université de Haute-Normandie et le problème du dialecte : premiers résultats d'une enquête ». in : *Cahiers des Annales de Normandie*, 14. Caen : CNRS, Université de Caen, pp. 193-197.
Marcellesi (J.-B.), Bulot (T.) & Blanchet (P.), (eds.). 2003. *Sociolinguistique (épistémologie, langues régionales, polynomie)*. Paris : L'Harmattan.
Martin (R.). 1990. « La définition naturelle ». in : *La définition*. Paris : Larousse, pp. 86–95.
Mauvoisin (J.). 1996. « Le normand: une langue ». in : *Le Pucheux*, 59. Luneray : Bertout, pp. 4-8.
Maze (C.). 1969 (1903). *Étude sur le langage de la banlieue du Havre*. Genève : Slaktine.
Maze (C.). 1984. *Glossaire normand*. Brionne : G. Montfort.
Mensire (R.). 1946. *Le Pays de Caux « son origine, ses limites, son histoire »*. Yvetot : Éditions de l'imprimerie commerciale d'Yvetot.
Mensire (R.). 1977. *Le patois cauchois*. Yvetot : Société Cauchoise de Presse.
Moisy (H.). 1969. *Dictionnaire du patois normand*. Genève : Slaktine.
Niel (R.). 1997. *Les mots et les jours en Pays de Caux*. Luneray : Bertout.
Peytard (J.). 1992. « La mise en mots du tiers-parlant comme jeu évaluatif ». in : *Syntagmes*, 4. Besançon : Annales Littéraires de l'Université de Besançon, pp. 71-89.

Poulain (C.). 1987. *Théâtre cauchois: analyse sociolinguistique du succès théâtral d'une pièce diglossique*. Dieppe : SITMECO.
Recher (J.), Hoiezy (J.) & Bertout (G.). 1991. *Le Père Alexandre racontait...*. Luneray : Editions Bertout.
Robin (E.), Leprevost (A.) & al. 1978 (1879), *Dictionnaire du patois normand en usage dans le département de l'Eure*. Marseille : Laffitte Reprints.
Schortz (M.). 1998. *Le parler de Senneville-sur-Fécamp*. Uppsala : Acta Universitatis Upsaliensis.
Singy (P.), (dir.). 1998a. *Les femmes et la langue (L'insécurité linguistique en question)*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
Singy (P.). 1998b. « L'insécurité linguistique en Suisse romande, quelle pertinence accorder au critère sexuel ? ». in : Singy (P.), (dir.). 1998a. *Les femmes et la langue (L'insécurité linguistique en question)*. Lausanne : Delachaux et niestlé, pp. 99-118.
Tabouret-Keller (A.). 1998. « Le nom des langues ». in : *La Bretagne Linguistique*, 10. Brest : Université de Bretagne Occidentale, pp. 169-178.
Tchitchi (Y. T.). 1997. « Ethnie ». in : Moreau (M.-L.), (dir.). 1997. *Sociolinguistique, Concepts de base*. Sprimont : Mardaga, pp. 142-143.
Trehel (N.) & Blanchet (P.). 2003. « Pratiques linguistiques régionales et représentations chez des élèves du primaire et de collège en zones suburbaines de Bretagne gallo ». in : *Contacts de langues (Modèles, typologies, interventions)*. Paris : L'Harmattan, Coll. « Espaces Discursifs », pp. 61-78.
Université Populaire Normande. 1995. *Essai de grammaire de la langue normande*. Périers : Imprimerie X. Garlan.
Valls (J.). 1967. *Étude d'un parler du Pays de Caux*. Caen : Université de Caen [Thèse de 3ème Cycle].
Yard (F.). 1998. *Le parler normand entre Caux, Bray et Vexin*. Fontaine le Bourg : Le Pucheux.

Annexes

Principes de réponses au questionnaire
« Que parle-t-on en Pays de Caux ? »

Il est important de savoir qui répond aux différentes étapes du questionnaire.
Pour cela, nous vous demandons de votre CODE constitué des initiales de vos nom et prénom, les deux derniers chiffres de votre année de naissance et les deux premières lettres de votre lieu de naissance.
Rappelons que le questionnaire est totalement anonyme.

Votre code :

Pour mieux vous connaître
Vous êtes une femme ☐ vous êtes un homme ☐
Vous êtes né(e) en : Vous êtes né(e) à :
Vous habitez en ville ☐ dans un village ☐ dans la périphérie d'une grande ville ☐
Depuis combien de temps (années) :
Nommez la commune (facultatif) :
Quelle est votre profession ? (si vous êtes retraité précisez de quelle activité) :
Quel métier faisaient ou font vos parents ?
Où sont ils nés ? (ville, village, pays)

Qu'est-ce qu'on parle dans notre région ?
Mettre une croix pour répondre « oui ». Vous pouvez mettre une croix dans plusieurs cases.

On parle français ☐
On parle bien français ☐
Donnez des exemples :

On parle français à notre façon ☐
Donnez des exemples :

On parle mal français ☐
Donnez des exemples

On parle cauchois ☐
Donnez des exemples :

On parle patois ☐
Donnez des exemples :

On parle normand ☐
Donnez des exemples :

On parle aussi d'autres langues ☐
Lesquelles ?

Essayez de définir les termes suivants :
« français régional » :

« langue régionale » :

« patois » :

Qu'est-ce que vous pensez des gens qui emploient des mots, prononciations ou expressions de notre région (comme par exemple « ça va-ti ? » « c'est rien beau ! » « Il va se prendre une pèque », ou « c'est au plus fort la pouque » ?)
Cochez la ou les cases que vous choisissez puis classez les (en mettant en premier choix 1, puis en deuxième 2, etc.

	Oui	ordre
Ils ont raison, car c'est expressif	☐	☐
Ils ont bien le droit	☐	☐
Ils ont tort car ils parlent mal	☐	☐
C'est du vieux français	☐	☐
C'est du patois	☐	☐
Ça fait campagnard	☐	☐
Ça fait décontracté	☐	☐
Ça fait vieux	☐	☐
C'est sympa	☐	☐
C'est rigolo	☐	☐
Ce n'est pas beau	☐	☐
J'aime bien	☐	☐
J'en connais	☐	☐
C'est très rare	☐	☐
C'est écolo	☐	☐

Comment pourriez vous décrire la façon de parler (ou d'écrire) le cauchois à quelqu'un qui cherche à l'apprendre ?

Est-ce que vous connaissez ces mots et ces phrases ?

Reliez par des traits les éléments de la colonne A avec la définition dans la colonne B

A	B
i nos canule pas anuit	Comme il nous ennuie, aujourd'hui Il ne nous ennuie pas Il a chaud la nuit
Bouiner	Pleuvoir un peu Pleurnicher Ne rien faire d'important
Il est de la goule	Il parle beaucoup Il a une maladie Il est gourmand
Il braille	Il crie Il pleure Il a sommeil
Mou comme une chique	Très mou Très dur Très gentil
On est rendu	On est arrivé On a abandonné la partie On est malade
Il est vraiment chabrac	Il est vraiment maladroit Il est vraiment idiot Il est vraiment chahuteur
Pourqui fé ?	Pour quelle fête ? Pourquoi faire ? Pour quelle fois ?
Boujou bien	Je t'embrasse fort Au revoir Je t'embrasse bien
Un marcou	Un chat Un marteau Un gros crayon
Ouyou qu'a va ?	Un coup de calva ? Où va t elle ? Comment va t elle ?
Il a mouru	Il est mort Il a mordu Il a de la morue

Comment diriez-vous autrement …
Entourez le mot que vous choisissez et éventuellement ajoutez un mot (ou un groupe de mots) à la fin de la ligne
Notez bien que vous pouvez entourer plusieurs mots ou aucun mot

Croquer à pleines dents :	Mordre à même - ….
C'est très bon :	c'est pas mauvais – c'est rien bon - …
Tu es bête :	tu es niant – Tu es picôt - …
C'est son fils :	c'est son gars – c'est son rejeton - …
Le repas pris dans l'après-midi :	le quatre heures – la collation - …
Il boude :	il bouque – il fait la tête - …
Il était en train de parler :	il causait – il bavachait - …
La bordure de la route :	le talus – la banque - …
Une gifle :	une calotte – une pèque - …
Quelqu'un de têtu :	quelqu'un de machu – quelqu'un cabochard - …

Évaluez les phrases suivantes
Est-ce que c'est du bon français (BF), du mauvais français (MF), du français familier (FF), du français régional (FR), du normand ou du cauchois (NC) ?
Vous pouvez donner plusieurs évaluations pour un même exemple

	BF	MF	FF	FR	NC
Exemple: Je suis extrêmement contrarié	X				
Il m'a rien énervé !					
Je ne comprends pas comment on peut être tatasse à ce point-là !					
Il adore le saucisson d'aïl en entrée					
Fair l'chinq et l'quat'					
Je ne comprends pas qu'est-ce qu'il a dit					
Qu'est-ce qu'il y a comme monde					
Va-t-il se taire ?					
Est san pé tout récopi					
Je le trouve assez bellot					

Pensez vous parler le cauchois ? (cochez la case qui correspond à votre réponse et ainsi de suite pour toutes les autres questions de cette étape)

Pas du tout ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Très bien

Qui parlent le plus en cauchois ?
Les femmes ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ les hommes

Pensez vous qu'on doive apprendre le cauchois aux jeunes ?
Non ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ oui

Pensez vous qu'on doit entendre davantage parler cauchois à la radio et sur les chaînes de télévision régionales ?
Non ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ oui

Pensez vous qu'on doit lire davantage de cauchois dans les journaux régionaux ?
Non ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ oui

D'après vous, le cauchois est une sorte de
français ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ normand

Pensez vous que le cauchois est à préserver ?
Non ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ oui

Pour une personne, savoir parler le cauchois sans savoir parler le français est ?
Gênant ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ avantageux

Pour une personne, savoir parler le cauchois en sachant parler le français est ?
Gênant ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ avantageux

Si vous souhaitez ajouter quelque chose, écrivez-le ici :

Marges linguistiques

La variation régionale en langue des signes française

Par Yves Delaporte
Laboratoire d'Anthropologie urbaine
CNRS, Ivry-sur-Seine (France)

Novembre 2005

1. La langue des signes : le contexte historique

Depuis Platon, des témoignages attestent, de loin en loin, que les sourds[1] communiquent entre eux au moyen de signes gestuels. Après qu'au V^e^ siècle, saint Jérôme a reconnu que les signes permettent aux sourds de comprendre l'Évangile, au XIII^e^ siècle Thomas d'Aquin les invite à y recourir pour se confesser. Le regard qui est porté sur les sourds est souvent favorable : ils apparaissent comme disposant d'un langage qui, dans certains domaines, se montre au moins aussi efficace que les langues vocales. Montaigne livre une observation personnelle : « […] *nos muets discutent, argumentent, et content des histoires par signes. J'en ai vu de si souples et si formés à cela, qu'en vérité il ne leur manquait rien à la perfection de se savoir faire entendre* ». Descartes définit l'homme par ses « *paroles ou autres signes* », précisant aussitôt : « *Je dis les paroles ou autres signes, parce que les muets se servent de signes en même façon que nous de la voix*. » Pour « *obtenir les véritables notions de la formation du langage* », Diderot, dans sa *Lettre sur les sourds et muets*, renvoie « *à celui que la nature a privé de la faculté d'entendre et de parler* »[2]. On ne répugne pas à convoquer la figure du sourd-muet pour penser des questions fondamentales sur la nature et l'origine du langage.

1.1. L'abbé de l'Épée

Le sourd-muet des philosophes est souvent un sourd-muet de convention. L'abbé de l'Épée (1712-1789), lui, va affronter la réalité. À partir de 1760, il entreprend à son domicile parisien, rue des Moulins, l'éducation d'enfants sourds-muets.

On ne prête qu'aux riches ; aussi la célébrité de l'abbé l'a-t-elle fait créditer de l'invention de la langue des signes. Son mérite n'est évidemment pas là ; il est d'avoir compris que des signes gestuels permettent de tout enseigner, à commencer par le français écrit, sans avoir besoin de passer au préalable par un problématique apprentissage de la parole. Il reconnaît sa dette à l'égard des signes naturels : « *Le sourd et muet, avant que de venir à nos instructions avoit comme nous l'idée du passé, du présent et de l'avenir, et il ne manquoit pas de signes pour en faire sentir la différence* » (de l'Épée, 1784) ; mais, à ces signes naturels, il adjoignit un système complexe de signes grammaticaux pour ajuster la langue des sourds aux catégories du français, jusqu'à l'imparfait du subjonctif. Par un joli coup de publicité, il les appela « signes méthodiques », ce qui fit croire à tout le monde qu'il mettait de l'ordre dans une gestualité incohérente.

L'entreprise de l'abbé de l'Épée inaugure une ère nouvelle dans l'histoire des sourds et de leur langue. Pendant des siècles, dans les communautés rurales, il ne pouvait guère y avoir, au mieux, que quelques sourds. Au cours de leur vie, ils créaient des signes pour communiquer entre eux et avec leur entourage entendant. Mais s'ils mouraient avant que d'autres sourds soient nés dans la même localité, ce qu'ils avaient construit au cours de leur vie disparaissait sans qu'ils aient pu le transmettre. Il en allait différemment dans les grandes concentrations urbaines, où le renouvellement des générations devait assurer la continuité de la langue : c'est la situation que décrit Pierre Desloges (1779), sourd-muet parisien, dans un opuscule fameux. La pratique de la langue des signes restait cependant circonscrite au cadre de rencontres ponctuelles entre ses locuteurs. Avec l'abbé de l'Épée, tout change. Le regroupement d'enfants

[1] Dans cet article, « sourd » est à comprendre comme « sourd-muet » : personne sourde profonde de naissance, ou dont la surdité est suffisamment précoce et importante pour entraver gravement l'usage de la parole vocale.

[2] Les citations sont extraites des rééditions modernes (Montaigne, 1962 ; Descartes, 1953 ; Diderot, 2000).

sourds, à l'école privée de la rue des Moulins à partir de 1760 puis dans l'école de la rue Saint-Jacques[1] ouverte en 1794, cela signifie l'apparition de lieux où, pour la première fois dans l'histoire de l'humanité, la langue des signes est pratiquée en permanence par une collectivité de locuteurs sourds. Les conséquences en sont la construction d'une norme langagière fondée sur un usage commun et la construction d'un lexique de plus en plus affiné. Devenus adultes, les anciens élèves de Saint-Jacques imposent cette nouvelle norme parmi les sourds parisiens[2].

1.2. Saint-Jacques au centre du monde sourd

Que savons-nous des signes pratiqués au XVIII^e^ siècle ? De toutes parts, on presse l'abbé de l'Épée de publier un dictionnaire de signes, projet qui restera sans lendemain. Cependant, un obscur prêtre de Chartres, l'abbé Ferrand, rédige dans le courant des années 1780 un manuscrit qui ne sera découvert et édité qu'en 1896. Paru dans une série confidentielle de travaux d'otologie, ce dictionnaire restera entièrement ignoré des chercheurs jusqu'à sa redécouverte récente par Françoise Bonnal (Bonnal, 2004). Il décrit des centaines de signes, dont beaucoup s'avèrent être les étymons de signes pratiqués aujourd'hui. L'abbé Ferrand avait suivi les cours de l'abbé de l'Épée : ce sont donc à coup sûr des signes parisiens qu'il décrit.

Au XIX^e^ siècle, d'autres auteurs se soucieront de garder la trace des signes, soit en les décrivant (Degérando, 1827 ; Blanchet, 1850), soit en les dessinant (Brouland, 1855 ; Pélissier, 1856), soit en associant traductions littérales, descriptions et dessins (Lambert, 1865). Tous ces signes sont ceux pratiqués à Saint-Jacques : le baron Degérando y préside le Conseil d'administration, Alexandre Blanchet en est le médecin, Joséphine Brouland et Pierre Pélissier (le seul sourd-muet de cette liste) y enseignent, l'abbé Lambert en est l'aumônier. La connaissance que nous avons du lexique de la langue des signes aux XVIII^e^ et XIX^e^ siècles concerne donc exclusivement celle qui était pratiquée à Paris. Personne au XIX^e^ siècle ne s'est soucié de garder la trace de signes régionaux, personne même à ma connaissance n'en a mentionné l'existence. Le seul système non parisien parfois cité, généralement pour le critiquer, est celui pratiqué par l'abbé Jamet à Caen, qui continuait la tradition des « signes méthodiques » en créant de toutes pièces des signes calqués sur la structure du lexique français, par exemple « *susciter* : signe de la préposition [*sur*] et du verbe *citer* » (Jamet, 1824).

La première moitié du XIX^e^ siècle voit une floraison d'écoles sur tout le territoire français, sur le modèle de l'institution parisienne : à Nogent-le-Rotrou (1808), Auray (1812), Rodez (1814), Saint-Étienne (1815), Arras et Caen (1817), au Puy (1818), à Marseille (1819), Besançon et Lyon (1824), Albi et Toulouse (1826), Clermont-Ferrand (1827), Nancy (1828), Chaumont (1833), Lille, Orléans et Rouen (1835), Laval (1837), Poitiers, Saint-Brieuc et Vizille (1838), Soissons (1840), Nantes (1842), Aurillac et Fougères (1846), Bourg-en-Bresse (1847), Montpellier (1850). Ce sont des internats, dans lesquels les petits sourds-muets passent ensemble la plus grande partie de l'année.

À cette époque, Saint-Jacques jouit d'un prestige immense. Il est la capitale d'un « pays des sourds » dont les écoles disséminées dans toute la France constituent autant de provinces. Toute personne qui souhaite se consacrer à l'éducation des sourds-muets, pour devenir enseignant ou fonder un nouvel établissement, en province ou à l'étranger, y fait un passage obligé. Ce sont donc les signes parisiens qu'ils rapportent ensuite dans leurs contrées d'origine pour les enseigner à leurs élèves. Parmi ces pionniers, les sourds-muets éduqués à Saint-Jacques forment une longue cohorte. On se contentera de rappeler ici quelques noms : pour les institutions de province, ceux de Jean Massieu (1772-1846) à Rodez puis Lille, René Dunan (1793-1885) à Nantes, Claudius Forestier (1810-1891) à Lyon, Claude Richardin (1810-1900) à Nancy, Joachim Ligot (1841-1899) à Rouen. Pour les institutions d'autres pays européens, ceux de Joseph Henrion (1793-1868) à Liège, Isaac Chomel (1796-1871) à Genève, Antonio Rouyer à Madrid. Et, pour l'Amérique, ceux de Laurent Clerc (1785-1869) à Hartford, Jacques Lejeune (1820-1897) à Montréal, François Delfariel (1845- ?) à Santiago, Édouard Huet à Bourges, Rio-de-Janeiro puis Mexico.

---

1. École que je désignerai désormais sous le raccourci usuel « Saint-Jacques ».
2. Observant les sourds-muets dans l'espace public, par exemple lorsqu'ils sont appelés comme prévenus ou témoins devant les tribunaux, les chroniqueurs de l'époque distinguent deux catégories : les sourds-muets instruits qui, étant passés par Saint-Jacques, possèdent une langue riche, incompréhensible aux entendants, dont l'interprète peut restituer toutes les nuances ; et les autres qui ne s'expriment que par une mimo-gestualité rudimentaire mais transparente. Voir par exemple Paulmier (1834).

Il suffit aujourd'hui de feuilleter des dictionnaires de signes de pays étrangers pour repérer les traces de cette expansion de la langue parisienne. La preuve la plus indiscutable, qui écarte tout risque de ressemblance fortuite, est fournie par les signes qui conservent l'initialisation[1] de signes parisiens : les jours de la semaine en Grèce (L pour LUNDI, J pour JEUDI, etc.), le signe tchèque JAUNE, les signes hollandais NOUS et VOUS[2], etc. Le cas le plus intéressant est celui de la langue des signes américaine : introduits à partir de 1816 par le sourd-muet Laurent Clerc qui fonde avec le pasteur Thomas Gallaudet la première institution du Nouveau Continent, les signes parisiens ont été la première langue commune des enfants sourds d'Amérique. Mêlée à des éléments indigènes, modifiée par deux siècles d'évolution, elle laisse apparaître aujourd'hui un pourcentage très important, peut-être 40 %, de signes d'origine française.

1.3. Du congrès de Milan au « réveil sourd »

En 1880, un congrès d'éducateurs entendants réunis à Milan décide l'interdiction de la langue des signes dans les institutions, première étape de ce que l'on espérait être sa définitive éradication dans le monde des sourds adultes. On ne reviendra pas ici sur les causes et les conséquences de cet événement considérable (Cuxac, 1983 ; Bernard, 1999 ; Delaporte & Pelletier, 2002). Il suffira de noter que les cent années de « sommeil sourd » qui ont suivi ont, très logiquement, été également cent années de désintérêt scientifique par rapport à la langue des signes. Alors que le XIX^{e} siècle avait produit de remarquables travaux dont certains anticipaient la linguistique moderne (Cuxac, 1983), les sciences humaines naissantes ignorent les sourds et leur langue, comme l'anthropologie et l'histoire, ou les dévalorisent, comme la psychologie.

À la fin des années 1970, une série d'événements va ramener les sourds et leur langue sur le devant de la scène. Les contacts renoués avec l'Amérique, dont les représentants avaient à Milan protesté contre l'interdiction des signes, font découvrir aux sourds français une situation bouleversante : l'accès des sourds à des professions prestigieuses, inimaginables en France, une université pour étudiants sourds où la langue des signes a droit de cité, l'existence d'un corps d'interprètes. La langue des signes est réputée être la troisième langue des États-Unis par ordre d'importance, après l'anglais et l'espagnol. En France même, le débat s'instaure sur la question du retour des signes dans l'éducation des enfants sourds. C'est le « réveil sourd ».

2. Le réveil sourd et la variation régionale

On aurait pu croire que le réveil sourd s'accompagnerait d'un intérêt pour les formes régionales de la langue des signes, puisqu'il est couramment admis que l'une de ses causes a été le climat idéologique des années qui ont suivi mai 68, notamment les revendications d'identités locales et la défense des langues régionales. Or, il n'en a rien été. Comme on va le voir, les intérêts, les idéologies, les stratégies de tous les acteurs sociaux de cette époque, si opposés fussent-ils, convergeaient vers ce même résultat.

2.1. Un enjeu unique

Ce qui est en jeu dans ces années de revendication, c'est la reconnaissance d'une modalité gestuelle du langage humain : le fait qu'avec leurs mains, les sourds puissent tout dire, tout comprendre, tout traduire, tout enseigner. C'est la reconnaissance de la langue des signes comme langue authentique, susceptible d'être utilisée dans l'éducation des enfants sourds. C'est donc peu de dire que la variation régionale n'intéressait en rien les militants du réveil sourd.

Mais il y a plus : cette variation a été perçue comme quelque chose de néfaste. Les opposants aux nouvelles revendications ne manquaient pas chez les sourds, notamment dans les instances dirigeantes des grandes organisations nationales comme la Confédération nationale des sourds de France (CNSF) ou l'Union nationale pour l'insertion des déficients auditifs (UNISDA). À cette époque, leurs dirigeants ne sont pas des sourds profonds de naissance, mais des personnes dont la surdité est partielle, ou apparue suffisamment tard pour qu'elles aient maintenu une bonne qualité de parole, indispensable pour communiquer avec les pouvoirs publics. Auprès de la base sourde, les dirigeants pratiquent une langue des signes appauvrie ou très influencée par le français, et n'éprouvent souvent pour elle qu'un indulgent

---

1. Procédé consistant à modifier un signe naturel en remplaçant la forme de la main par celle de la lettre manuelle correspondant à l'initiale du mot français qui traduit ce signe : les deux poings qui s'ouvrent dans le signe LIBRE sont remplacés par la lettre manuelle L, index et pouce tendus et écartés, initiale du mot *libre*.

2. Les signes sont transcrits par leur traduction française la plus courante, mise en capitales.

mépris. Pendant des décennies, Louis Boujeant (1895-1980) publie d'innombrables chroniques dans la presse silencieuse. Il se scandalise dans *L'Information des sourds-muets* des barbarismes qu'il croit observer dans ce qu'il appelle « la langue gesticulée » : « *Elle se passe de toute règle grammaticale, de toute ordonnance, si ce n'est celle de la salade qu'on mélange* », c'est un « *immonde langage embryonnaire, responsable du retard intellectuel de tant de démutisés* » (Boujeant, 1947). L'un des principaux arguments que ce milieu opposera au retour des « gestes » est leur variabilité : « *Quel langage gestuel utiliser ? Sous la forme qui a survécu en France, c'est impensable* » (UNISDA, 1977). Une « codification », une « unification » des signes semble un préalable indispensable à tout essai de réhabilitation. La variation n'est jamais pensée comme telle, mais comme une preuve du caractère confus de la langue, et, pour ceux qui en sont partisans, comme une difficulté supplémentaire à la faire reconnaître. Arguant des différences lexicales, « *les entendants et de nombreux sourds, sinon la plupart, affirment qu'il n'y a pas de véritable langue des sourds en France* » (Mottez, 1975).

Là-dessus est venu se greffer le poids d'un autre groupe social, celui des entendants qui, pour des motifs familiaux ou professionnels, se lancent dans l'apprentissage de cette langue difficile. Peu au fait des réalités linguistiques, ce public accepte mal de devoir affronter tout ce qui ressemble de près ou de loin à la moindre variabilité, individuelle ou dialectale. Tant d'heures passées dans des stages coûteux auprès de formateurs sourds, et ensuite ne rien comprendre à une conversation banale entre locuteurs dont les signes ne sont pas immédiatement identifiés est une plainte constante. Plainte qui ne peut être négligée par les associations de sourds : la plupart vivent aujourd'hui de ces cours.

2.2. L'invention de la « LSF »

La manière de nommer un objet influe sur la manière dont on se le représente, et sur son destin social ; cette évidence se vérifie une fois de plus avec ce que les sourds font avec leurs mains. Face au « langage gestuel » qui apparaît notamment dans le titre des ouvrages de Pierre Oléron (1974, 1978) publiés aux Éditions du CNRS, les acteurs du réveil sourd imposeront « langue » *vs* « langage », et « signes » *vs* « gestuel » : ce sera donc « langue des signes ». L'expression avait d'ailleurs souvent été utilisée bien avant le congrès de Milan. L'adjectif « française » est ajouté sur le modèle de *American Sign Language*. Cette précision n'allait pas de soi : malgré leur grande diversité lexicale, les langues des signes de différents pays sont plus proches entre elles que ne le sont les langues vocales. De nature spatiale, la syntaxe varie peu ; et, pour réduire les différences lexicales, les locuteurs disposent de différents registres plus ou moins iconiques (Cuxac, 2000), de sorte que des sourds pratiquant des langues différentes peuvent entrer rapidement en communication.

L'emprunt au modèle américain ne s'arrête pas là. L'*American Sign Language* est depuis longtemps nommé aux États-Unis « ASL » : la langue des signes française sera donc la « LSF ». Ce sigle apparaît pour la première fois en 1975 dans un document de travail du sociologue Bernard Mottez qui, entretenant des liens étroits avec la recherche américaine, a joué un rôle important dans le réveil sourd. Or, comme toute siglaison, celle-ci tend inévitablement à réifier la réalité qu'elle recouvre : en l'occurrence, un pullulement de variations régionales. Par la masse démographique qu'elle représente, la région parisienne a regroupé le plus grand nombre d'acteurs du réveil sourd. C'est de Paris que sont partis les premiers cours destinés aux entendants, et c'est à Paris que sont situées les deux principales associations de promotion de la langue, qui depuis trente ans ont drainé des dizaines de milliers d'entendants. La « LSF » est donc tout naturellement identifiée à la langue parisienne et réciproquement. Tout signe local différant des signes pratiqués à Paris court le risque d'être stigmatisé comme « n'étant pas de la LSF »[1].

C'est sous cette étiquette que se répand le dialecte parisien, jamais désigné comme tel, dans toute la France. Cette reconquête s'est faite en proportion de la reconnaissance des sourds comme catégorie anthropologique, de leur gestualité comme langue à part entière, et de sa réintroduction progressive dans les établissements pour enfants sourds. Les formateurs sourds, les enseignants entendants de province, viennent s'instruire à Paris auprès des deux

[1.] Autre inconvénient de la siglaison : étendue depuis trente années à toutes les langues des signes du monde, elle aboutit à des dénominations qui, utilisées en France sous leur forme indigène, sont difficilement identifiables : BSL (British Sign Language), LSQ (Langue des Signes Québécoise), VGT (Vlaamse Gebarentaal, langue des signes de Belgique flamande), etc. Une solution intermédiaire semblerait raisonnable : LS fr (langue des signes française), LS amér (langue des signes américaine), etc.

grandes associations parisiennes que l'on a évoquées. C'est un retour à la situation du XIX^{e} siècle, lorsque les enseignants venaient se former à Saint-Jacques. L'excellente émission télévisée hebdomadaire *L'Œil et la main*, produite et animée par des sourds parisiens, diffuse chaque samedi matin des signes parisiens, rapidement intégrés par la province, notamment tout ce qui apparaît comme des néologismes venant combler des lacunes lexicales. Elle joue le rôle qu'a joué la TSF dans la disparition des patois français.

2.3. Les recueils de signes

Dès le début du réveil sourd, paraissent quatre recueils de photographies de signes régionaux ; et qui restent les seuls à ce jour. Mais qui ne sont en rien impulsés par le projet de garder la trace de signes ressentis comme présentant un caractère régional. S'ils présentent de fait ce caractère, c'est parce que l'initiative vient de personnes habitant la province, et que, tout naturellement, elles photographient les signes qu'elles pratiquent elles-mêmes. Le choix des titres le prouve : *Langage gestuel, S'exprimer dans l'espace*, *Les mains qui parlent, Des mains pour le dire* : rien dans ces titres n'indique que ce sont là des recueils de signes pratiqués à Saint-Laurent-en-Royans, à Chambéry, à Poitiers, au Puy (respectivement Institut médico-pédagogique pour déficients auditifs, 1979 ; Commission de langage gestuel, 1982 ; Groupe de recherche sur le langage gestuel, 1982 ; Ravent & Page, 1984). Ces recueils sont pensés uniquement comme une contribution au mouvement général qui, parti de Paris et se propageant rapidement dans toute la France, tend à faire reconnaître la dignité des signes.

Deux ans après le dernier recueil, celui du Puy (1984), paraît le premier volume des éditions IVT (Moody & *al*., 1986), qui, sous le titre *La langue des signes*, rassemble plus de 1300 signes parisiens, mais que rien ne désigne comme tels. Quatre ans plus tard, le second volume (Girod & *al*., 1990) portera ce nombre à plus de 2500, et l'édition la plus récente (Girod & *al*., 1997) à 4000. Ces ouvrages répondent à la demande pressante du public entendant de disposer d'un support pédagogique. Par leur grande qualité technique, ils s'imposent définitivement face aux productions artisanales des années 1979-1984. Ils rompent avec la photographie, de qualité souvent médiocre, et, s'inspirant des travaux américains, optent pour le dessin qui permet de superposer le début et la fin d'un signe sur une même illustration, le mouvement étant noté au moyen d'un système de flèches. La porte est désormais fermée aux initiatives locales, qui ne peuvent espérer atteindre une telle qualité. Après 1984, plus un seul signe de province ne sera enregistré.

2.4. La variation régionale sous le regard des sourds

La facilité avec laquelle le dialecte parisien a conquis le territoire français, sans rencontrer aucune résistance avouée, s'explique en grande partie par l'immense prestige dont jouit Saint-Jacques. Saint-Jacques, ce n'est pas seulement le grand établissement situé au cœur de la capitale ; c'est surtout le premier établissement au monde pour l'éducation des sourds. Il est issu de la vie glorieuse de l'abbé de l'Épée, dont les différents épisodes font partie de la mythologie sourde : l'abbé perdu dans une rue de Paris par une nuit noire qui symbolise l'état de confusion dans lequel sont plongés les sourds, la foudre qui annonce la prochaine révélation, la lumière entraperçue à travers une fenêtre, qui apporte la promesse d'un passage à l'état de culture, l'entrée dans la pièce où se trouvent deux jumelles sourdes, rencontre décisive qui va changer le destin des sourds ; la fondation de la première école au domicile de l'abbé, rue des Moulins ; les succès remportés, qui lui valent la visite de tous les grands de ce monde, jusqu'à Louis XVI (épisode apocryphe) ; la mort de l'abbé, qui préfère succomber sous le froid plutôt que d'infliger des privations à ses élèves (épisode également apocryphe) ; la visite d'un représentant de la Constituante à son lit de mort, et la promesse que la Nation prendra en charge ses protégés (épisode authentique, immortalisé par un tableau de Peysson, sourd-muet) ; la concrétisation de cette promesse par la création de l'institut Saint-Jacques en 1794. La croyance commune, longtemps partagée par les sourds eux-mêmes, que la langue des signes a été inventée par l'abbé de l'Épée ne peut qu'ajouter encore au poids de Saint-Jacques : sa langue peut se prévaloir d'une légitimité qu'aucune autre ne possède.

Ignorée des pouvoirs publics, totalement absente des travaux linguistiques portant sur la langue des signes, la variation régionale est l'objet de cette « déconsidération bienveillante » dont fait état l'argumentaire qui a présidé à ce numéro. Le discours des sourds est généralement empreint de respect à l'égard de ces « vieux signes », qui font ressentir que la langue des sourds s'ancre dans une histoire et une tradition, et qu'elle participe à la « culture

sourde », concept venant s'opposer aux représentations communes de la surdité comme un malheur individuel qui ne relèverait que de la seule médecine. Voilà pour la bienveillance.

Quant à la déconsidération, elle transparaît lorsqu'un signe de Chambéry est accueilli par des ricanements à Rouen ; lorsque les signes régionaux trop différents des signes parisiens sont couramment accusés de n'être que des constructions artificielles, inventées de toutes pièces par des éducateurs entendants bien obligés d'instaurer une communication minimale pendant la longue période d'interdiction ; lorsque, dans les zones frontalières, les dialectes sont attribués sans la moindre preuve à l'influence de langues étrangères : la langue des signes allemande pour le dialecte de Nancy, la langue des signes italienne pour le dialecte de Chambéry.

3. Les degrés d'intercompréhension

Chacun des quelque cinquante établissements qui ont été fondés au cours du XIX^{e} siècle possède un nombre plus ou moins élevé de signes qui lui sont propres et dont l'usage au cours d'une conversation permet de repérer l'origine géographique du locuteur[1]. Dans la région parisienne, la seule à posséder deux prestigieuses institutions, les différences lexicales ont entraîné des conflits entre anciens élèves de Saint-Jacques et anciens élèves d'Asnières, puis une scission conduisant à l'existence de deux associations concurrentes, lorsqu'il s'est agi d'établir le premier dictionnaire de la « LSF », et donc de choisir les signes qui devaient être enseignés.

Outre leur parler local, la plupart des sourds connaissent la « LSF » et s'adaptent sans difficulté à tout interlocuteur, notamment parisien, qui la pratique ; de sorte que l'observation de dialogues entre deux locuteurs dont l'un ne connaîtrait que la « LSF » et l'autre son propre dialecte local, est plus que problématique. C'est donc de manière expérimentale que j'ai testé les degrés d'intelligibilité entre différents dialectes. Parmi les dizaines de sourds parisiens que je connais intimement, deux s'y sont prêtés de bonne grâce. Il s'agit d'une femme de 55 ans issue de Saint-Jacques et d'un homme de 65 ans issu de l'institution d'Asnières. Tous deux sont bien intégrés à la collectivité des sourds parisiens dont ils peuvent être considérés comme des représentants ordinaires, aussi éloignés des sourds qui sont en difficulté avec la langue des signes que de ceux qui militent activement pour elle. Leur âge leur confère une certaine expérience de la variabilité des signes, expérience que n'auraient pas eue des personnes plus jeunes, ce qui aurait sans doute conduit à sous-évaluer les degrés d'intelligibilité. L'homme a notamment participé au mouvement associatif et au mouvement sportif sourds, qui offrent l'occasion de multiples rencontres entre personnes de toutes régions.

Il est bien connu que les sourds éprouvent de grandes difficultés à interpréter les photographies ou dessins de signes : ils ne sont pas habitués à lire des reproductions en deux dimensions, avec des mouvements symbolisés par des flèches, de signes qui se déploient dans un espace à trois dimensions. Ce n'est d'ailleurs guère aux sourds que ces recueils sont destinés, mais au public entendant qui apprend leur langue ; aussi bien ne jouent-ils aucun rôle dans la transmission de cette langue. J'ai donc reproduit moi-même, avec mon corps, les signes photographiés dans les recueils déjà cités. Ceci ne présente aucune difficulté pour toute personne accoutumée à ce mode de représentation, a fortiori pour quelqu'un qui a lui-même photographié et dessiné des centaines de signes destinés à l'édition scientifique.

En ce qui concerne Le Puy et Chambéry, le pourcentage de signes inintelligibles, hors contexte, par ces locuteurs parisiens s'est avéré être d'environ 10 % : c'est insuffisant à empêcher l'intercompréhension, et ce sont donc des dialectes qui sont en présence. En ce qui concerne Poitiers et Saint-Laurent-en-Royans, ce pourcentage s'élève à 30 % environ. Comme on le verra *infra*, beaucoup de signes inintelligibles hors contexte ne sont que des faux-amis de signes parisiens ; on peut donc estimer que l'intercompréhension en situation devrait rester possible.

[1.] La variation régionale a été observée dans le cadre d'une enquête ethnographique de longue durée, à Paris et en province, menée exclusivement en langue des signes. La méthodologie de cette enquête a été exposée dans l'Introduction à l'un des deux ouvrages qui en ont résulté (Delaporte, 2002a). Il suffira de dire ici qu'elle a consisté en une immersion permanente dans le monde sourd pendant sept années, l'observation directe de ce qui se fait et se dit rendant inutile tout entretien formel. La classique observation participante s'est souvent transformée en participation observante, telle qu'interprétations à l'hôpital, au commissariat ou auprès de familles entendantes, permettant de franchir le mur du privé. Le second de ces ouvrages (Delaporte & Pelletier, 2002), recueil d'un récit de vie qui m'a été fait en langue des signes par une personne sourde passée par l'institution de Chambéry, a été l'occasion de me familiariser avec le lexique propre à cette localité.

Il faut ouvrir ici une parenthèse pour souligner un point de méthode. Les signes sont plus transparents que les mots, parce que la création lexicale est toujours fondée sur la motivation saussurienne : la forme et le mouvement des mains reproduisent les ailes du papillon, le bec de l'oiseau, les toits en pente de la maison, etc. ; à moins que la motivation ne se situe dans l'ordre de métaphores culturelles communes aux sourds et aux entendants : le cœur comme siège des sentiments, le front comme siège des fonctions intellectuelles. Le mot « stylisation » me paraît être celui qui convient le mieux pour nommer la manière dont se construisent les signes. Il rend compte à la fois de la similitude avec le référent, et de l'économie représentée par la combinatoire de paramètres formels : les sourds parlent du monde avec un nombre nécessairement limité de formes de la main, d'emplacements et de mouvements. Dès lors, il arrive fréquemment que l'intelligibilité ne passe pas par une proximité de forme et de sens entre deux signes (comme c'est le cas pour les mots des langues vocales), mais par la saisie immédiate de la relation entre le signe et ce qu'il représente.

Voici maintenant un cas de figure très spécifique : celui du quartier des filles de Chambéry, qui constituait un isolat langagier. L'institution nationale des sourds-muets de Chambéry a été fondée en 1841. D'abord œuvre privée, elle devient établissement public en 1846. Filles et garçons sont séparés, les premières étant éduquées par les religieuses du Sacré-Cœur, les seconds par les Frères des Écoles chrétiennes. En 1908, le quartier des filles est transféré au village de Pont-de-Beauvoisin, à une trentaine de kilomètres de celui des garçons établi à Cognin, avec lequel les filles n'auront aucun contact. Grâce à Yvette Pelletier, élève à Pont-de-Beauvoisin de 1946 à 1955, j'ai pu photographier 500 signes de cette école. Sur ce nombre, 24 % sont des signes parisiens, ou proches d'eux. Le reste, 76 %, est formé de signes spécifiques, incompréhensibles pour des sourds parisiens. Il ne s'agit plus de deux dialectes en présence, mais de deux langues.

En 1961, l'école est fermée et les filles rejoignent les garçons à Cognin. La fermeture de l'école clôt définitivement l'évolution et l'usage de la langue. Devenues adultes, les anciennes élèves de Pont-de-Beauvoisin se marient, souvent avec des hommes passés par Cognin, et ne pratiquent plus leur propre langue, qui devient une langue morte.

4. Origines des variations régionales

4.1. Un processus de dialectisation

Beaucoup de signes régionaux actuels peuvent être rapportés à des signes parisiens décrits ou dessinés au XIX^{e} siècle. L'évolution de la langue a été plus rapide à Paris, si bien que les signes de province offrent souvent une photographie d'un état de langue ancien à Paris même. On a affaire à un processus de dialectisation à partir de la langue parisienne du XIX^{e} siècle, qui, diffusée sur tout le territoire français par les enseignants passés par Saint-Jacques, était devenue la langue commune des sourds français, du moins de ceux d'entre eux qui étaient scolarisés. Cette dialectisation est en grande partie le résultat du congrès de Milan. Il suffit pour s'en convaincre de comparer la situation française avec la situation américaine, où la variabilité régionale est bien moins grande : la tolérance à l'égard des signes, leur place dans l'enseignement, l'existence de manuels de signes, ont maintenu une relative cohérence sur un territoire près de vingt fois plus vaste que le territoire français. Deux cas de figure se présentent.

En premier lieu, il peut s'agir de signes qui, à Paris même, ont purement et simplement disparu, remplacés par d'autres qui n'entretenaient avec eux aucun lien de filiation. La grande facilité de création de nouveaux signes est favorisée par la motivation qui préside à leur genèse : il est généralement aisé de trouver quelque nouveau point de vue pour styliser un objet du monde (voir *infra*, 4.2, l'exemple de JUILLET). De cette création continue, le témoignage de Valade-Gabel (1859) fait foi : « *un dixième environ des signes décrits par M. Pélissier* [en 1856] *ne sont plus ceux qui étaient, il y a vingt ans, usités dans l'école de Paris* ». Ce qui nous ramène à 1839 ; or, à cette époque, vingt-quatre institutions avaient déjà été fondées en province. Beaucoup de signes de province peuvent donc provenir de cette première fournée de signes parisiens. On en a la preuve avec l'ancien signe LAPIN, cité par Valade-Gabel comme disparu entre 1839 et 1856 : ce signe se retrouve aujourd'hui à Saint-Laurent-en-Royans et aux USA, où il a été importé par Laurent Clerc à partir de 1817.

Voici deux autres exemples de ces signes tôt disparus à Paris mais maintenus en province. Dans le signe PREUVE en usage à Chambéry et Saint-Étienne (fig. 1), on reconnaît le signe

décrit de Paris en 1827 par Degérando avec le sens de « être convaincu, de manière à ne plus avoir rien à répondre » : « *la main droite, les doigts courbés et tournés en dedans, descend avec force le long de la poitrine* ». Le sémantisme du mouvement est celui de AVALER ; le même lien entre conviction et ingestion se retrouve en français avec « avaler » ou « gober ». Le signe parisien actuel ÊTRE CONVAINCU est fondé sur une toute autre métaphore, celle d'épées de duellistes dont l'une parvient à faire s'abaisser l'autre, équivalent gestuel de la métaphore « rendre les armes ».

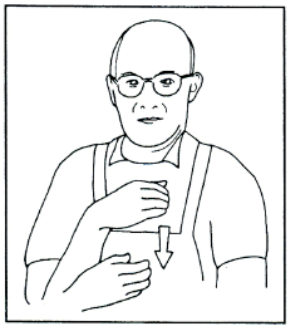


Fig. 1. *PREUVE (Chambéry)*

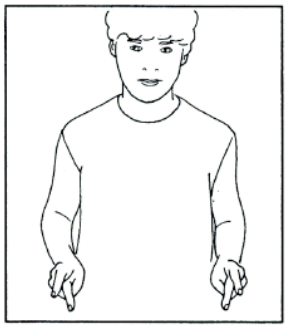


Fig. 2. *GRAND-PÈRE (Le Puy)*

Fig. 3. *PÈRE (Paris, 1856)*

Dans le signe du Puy GRAND-PÈRE (fig. 2), on reconnaît l'ancien signe composé PÈRE (fig. 3), métaphore de l'engendrement, après la chute du second composant PASSÉ. Aujourd'hui, le signe parisien PÈRE est un dérivé de HOMME, qui stylise un attribut masculin, la moustache.

En second lieu, il peut s'agir de signes qui représentent des étapes intermédiaires entre les anciens signes parisiens attestés dans les ouvrages que l'on a cités, publiés entre 1827 et 1865, et les actuels signes parisiens. L'évolution des formes a été telle à Paris que la comparaison entre les signes du XIX^{e} siècle et les signes actuels est souvent insuffisante pour établir un lien de filiation. Grâce aux formes régionales, on peut reconstituer des séries qui apportent la preuve de cette filiation. Ces signes pratiqués dans une province conservatrice constituent un excellent matériau pour dégager des tendances évolutives liées à l'économie gestuelle, homologues des « lois phonétiques » des langues vocales, et fournissent des bases scientifiques au projet étymologique appliqué aux langues des signes (Delaporte, 2002b et 2004a).

En voici un exemple, le signe HEUREUX. Dans les anciennes descriptions, « *tourner les mains l'une dans l'autre* » (Brouland, 1855), « *comme si on se les lavait* » (Blanchet, 1850), on reconnaît un geste usuel qui traduit un sentiment de satisfaction (fig. 4a). Ce geste n'est plus reconnaissable dans le signe parisien actuel, dans lequel les mains, animées d'un mouvement d'ouverture et de fermeture, n'entrent même plus en contact (fig. 4c). Seule l'existence d'une forme intermédiaire de province (Poitiers, Orléans, Nice, Marseille), dans laquelle chaque main frotte à tour de rôle le dos de l'autre (fig. 4b), apporte la preuve de la filiation en même temps qu'elle permet de comprendre le mécanisme de l'évolution : le geste emprunté a été profondément modifié en s'adaptant aux paramètres propres à la langue des signes, mécanisme identique à celui qui, en langues vocales, adapte les mots empruntés à la phonologie de la langue emprunteuse. En France aujourd'hui, toute unité lexicale peut en effet être aisément décrite en termes de formes de la main (une trentaine de formes discontinues), d'emplacement, d'orientation de la paume et de mouvement, ce qui n'est pas le cas du geste étymon, dans lequel les mains prennent successivement, et sans solution de continuité, une multitude de formes et d'orientation : ce en quoi il est bien un geste, et non un signe.

Le cas le plus remarquable de conservatisme d'anciens signes parisiens est celui de Saint-Laurent-en-Royans : cas probablement unique en France, les religieuses qui ont eu en charge cet établissement ont opposé une résistance clandestine aux décisions du congrès de Milan. Continuant à pratiquer « les gestes » auprès de leurs élèves, utilisant comme manuel de référence le dictionnaire de l'abbé Lambert (1865), elles ont contribué à maintenir une langue proche de la langue parisienne du XIX^{e} siècle. Le résultat est que beaucoup de signes de cette école sont aujourd'hui incompréhensibles aux sourds parisiens, qui sont tentés d'y voir des aberrations inventées de toutes pièces par les religieuses.

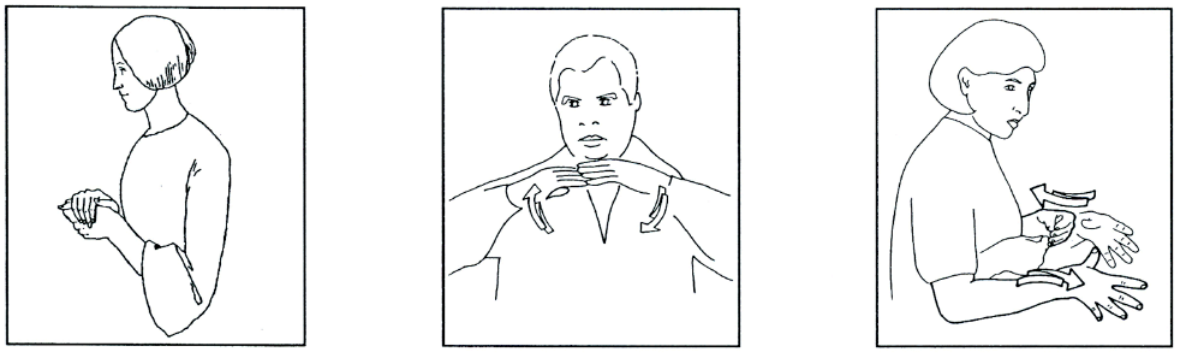


Fig. 4. *Évolution du signe HEUREUX*. **a :** *à Paris en 1855*. **b :** *à Poitiers en 1982*. **c :** *à Paris en 1986*.

L'existence d'une multitude de faux-amis entre signes parisiens et signes régionaux est un autre indice de filiation : elle suggère un processus de dérivation sémantique à partir de ce qui a été, à un moment de l'histoire de la langue, un seul et même signe, le signe parisien du XIX^{e} siècle. En voici quelques exemples empruntés au dialecte du Puy (le premier terme de chaque paire est utilisé à Paris, le second au Puy) : DROIT / LOI ; ÉLÉGANT / MADEMOISELLE ; MIGNON / COQUET ; ÉTÉ / JUIN ; NEIGE / PLUIE ; RIRE / SE MOQUER ; CARESSER / ÊTRE SAGE ; CROIRE / SAVOIR ; BOUDER / SÉRIEUX ; ARRANGER / SOIGNER ; MOT / TITRE ; ÊTRE ABSENT / DISPARAÎTRE ; MALADE / DOCTEUR.

Ici, s'impose toutefois une seconde remarque méthodologique qui, comme la précédente, découle du caractère motivé des signes. À côté des homonymes étymologiques qui résultent d'un lien historique, à côté aussi du piège que constituent les homonymes de hasard, les langues des signes offrent une homonymie de troisième type, sans équivalent en langues vocales. Certains homonymes ou paronymes peuvent en effet résulter de la ressemblance formelle des objets du monde qu'ils stylisent. Il est impossible de décider, au vu des seuls signes actuels, si l'homonymie entre le PLUIE parisien et le NEIGE auvergnat est due à une réelle dérivation sémantique, ou provient de la stylisation, indépendante mais qu'on ne saurait qualifier de fortuite, d'objets de forme et de mouvement proches : dans le cas qu'on a pris comme exemple, les doigts écartés des deux mains symbolisent une pluralité de choses (ici : gouttes d'eau ou flocons de neige), tandis que le mouvement indique que ces choses se dirigent du haut vers le bas.

Un cas particulier de la dérivation sémantique est celui où elle vient enrichir localement une palette de significations sans en supprimer aucune. Le signe parisien très polysémique INGÉNIEUR / TECHNIQUE / RÉGIME ALIMENTAIRE conserve tous ces sens à Bourg-en-Bresse ; mais il y est adjoint le sens « pétanque ». L'étymon est l'ancien signe parisien COMPAS, instrument de mesure par excellence, au propre ou au figuré. Dans le cas de PÉTANQUE, l'idée de mesure découle du geste représenté sur la fig. 5 ; partout ailleurs en France, le signe PÉTANQUE stylise le geste de lancement d'une boule.

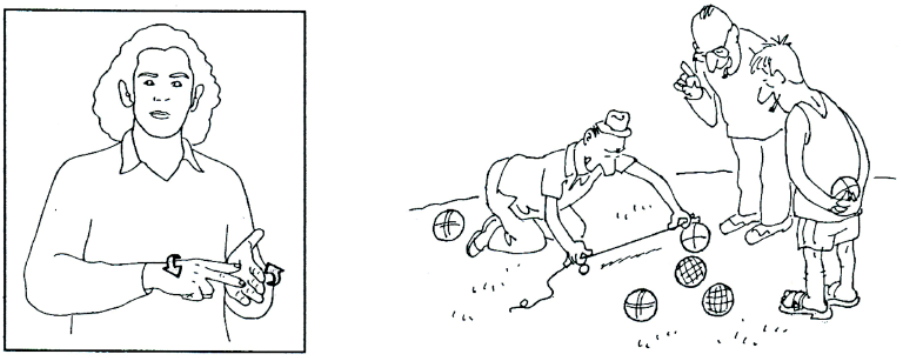


Fig. 5. À gauche : *INGÉNIEUR (Paris, 1986) / PÉTANQUE (Bourg-en-Bresse, 2002).*
À droite : *le geste à l'origine du signe local PÉTANQUE.*

Alors que la variation régionale du lexique procure, aux sourds comme aux apprenants entendants, une impression de fragmentation et de confusion, la recherche étymologique permet de réduire cette fragmentation, qui n'est en rien une confusion, à ses exactes proportions. En voici un dernier exemple, qui présente l'intérêt de couvrir probablement la plus grande partie du territoire français. Un même signe, les deux index pointant alternativement vers le haut et le bas, est associé aux significations les plus diverses : « cadeau » à Nancy, « gens » à Bourg-la-Reine, « objet » au Puy, « ça dépend » à Paris, « bizarre » à Paris (archaïsant). Les mêmes significations se retrouvent associées à trois autres signes mobilisant également les deux index :

- L'index droit[1] frotte l'index gauche avec un mouvement rectiligne : « objet » à Paris et dans diverses autres localités, « cadeau » à Asnières.
- L'index droit frotte l'index gauche avec un mouvement arqué : « objet » à Toulon, « bizarre » à Paris, à quoi il faut ajouter « animal » à Marseille.
- L'index droit heurte l'index gauche : « cadeau » et « gens », homonymes à Paris.

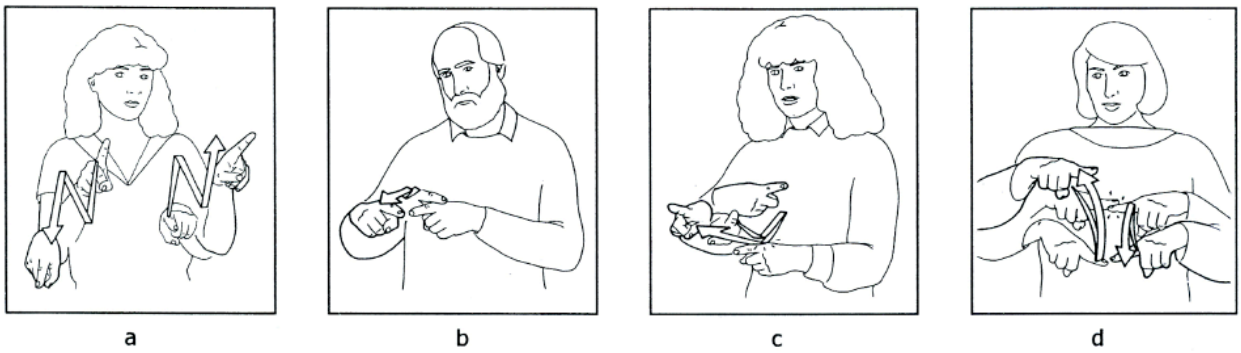


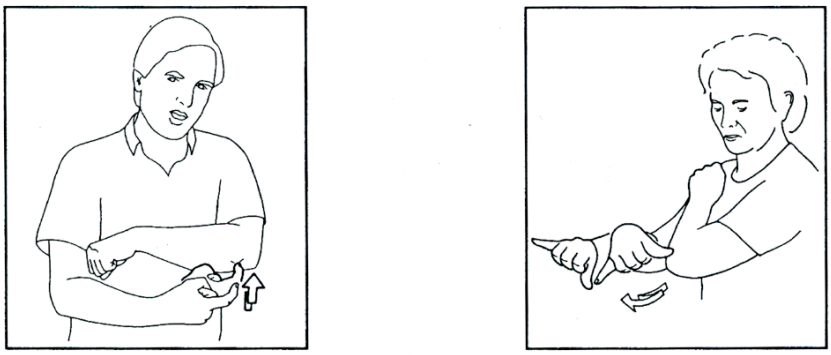
Fig. 6. *Une famille lexicale*. **a :** *CADEAU (Nancy), GENS (Bourg-la-Reine), OBJET (Le Puy), ÇA DÉPEND (Paris), BIZARRE (Paris, archaïsant).* **b :** *OBJET (Paris), CADEAU (Asnières).* ***c :*** *OBJET (Toulon), BIZARRE (Paris), ANIMAL (Marseille).* **d :** *CADEAU, GENS (Paris).*

Derrière cet entrelacs de formes et de sens se dissimule un étymon commun, proche de l'actuel ÇA DÉPEND parisien, consistant à pointer l'index dans différentes directions de l'espace pour évoquer la pluralité et la diversité des choses, des personnes et, dans le cas du signe marseillais, des animaux (fig. 6a). Au plan de la forme, il y a eu évolution par rapprochement des deux index et immobilisation de la main gauche (fig. 6b à 6d), le rapprochement allant même jusqu'à les faire se heurter (fig. 6d). Au plan du sens, « ça dépend » renvoie à la pluralité des choses déterminant la possible réalisation de telle ou telle éventualité. Le sens « bizarre » provient d'une dérivation depuis « différentes choses » vers « chose différente des autres ». La dérivation vers « cadeau » s'est faite depuis le sens « objet » : pour faire un cadeau, on cherche un objet à offrir (pour une démonstration complète, *cf*. Delaporte, 2004b). S'il est impossible de se prononcer sur l'ancienneté et la localisation géographique de l'étymon, on voit en tout cas comment il a produit un entrelacs de formes et de sens dans des régions très éloignées les unes des autres, concourant aux représentations négatives sur le supposé caractère confus de la langue des signes.

Moins facile à élucider est le cas des signes que l'on ne rencontre à l'identique que dans des localités très éloignées l'une de l'autre. Ainsi du signe DÉMON, la main droite en cornes frottant vers l'avant le coude gauche, observé chez des locuteurs âgés à Bordeaux et chez d'anciennes élèves du quartier des filles de Chambéry. Pour tous, ce signe est obscur ; l'étymologiste, lui, n'a pas grand mal à y voir le signe TENTATION, index tapotant le coude, dans lequel a été injectée la main en cornes, référence aux cornes du diable (fig. 7) : condensation en un signe unique de l'expression française « démon tentateur ». Faute de mieux, on ne peut devant de tels faits que supposer une diffusion par l'intermédiaire d'élèves ou d'enseignants passés successivement par plusieurs établissements. Il faudrait également envisager l'existence de signes utilisés par les mêmes congrégations dans des écoles éloignées géographiquement, par exemple les Frères de Saint-Gabriel à Bordeaux, Clermont-Ferrand,

[1.] Par convention, les locuteurs sont supposés droitiers. Les indications « gauche » et « droit(e) » doivent être inversées dans le cas d'un locuteur gaucher.

Lille, Nantes, Orléans, Poitiers et Toulouse ; ou les Sœurs de Saint-Vincent de Paul à Arras et Montpellier.



a b

Fig. 7. a : *ÊTRE TENTÉ (Paris, 1986).* **b :** *DÉMON à Bordeaux et au quartier des filles de Chambéry (vers 1960).*

4.2. Créations locales

De nombreux signes peuvent être rattachés à la culture ou à l'histoire propres à une école ou une région : leur origine locale n'est pas douteuse. C'est tout particulièrement le cas pour trois lexiques : les jours de la semaine, les mois, les signes de numération.

Les jours de la semaine étaient nommés en fonction des différentes activités scolaires. Par définition, ils ne peuvent donc être antérieurs à la date de création de chaque école régionale. À Lyon, jeudi était le jour de la gymnastique, samedi celui où l'on brossait ses habits : LUNDI est représenté par le signe GYMNASTIQUE, et SAMEDI par le signe BROSSER UN HABIT. Selon le même mécanisme, LUNDI était à Metz le jour du remplissage des encriers, MARDI celui de la cueillette des pommes, MERCREDI celui du dessin, JEUDI celui de la douche, SAMEDI celui de la gymnastique. À Nogent-le-Rotrou, JEUDI était le jour où les religieuses nettoyaient les oreilles des fillettes : il était désigné par la lettre J empruntée à l'alphabet manuel, l'auriculaire tournant dans l'oreille. À Bourg-en-Bresse c'était le jour de la couture, et à Saint-Étienne celui de la promenade. Le DIMANCHE était tantôt le jour de la prière, tantôt celui des beaux habits, symbolisés à Nancy par le port de la cravate. En revanche, VENDREDI a été presque partout le jour du poisson. Beaucoup d'autres signes pour les jours sont aujourd'hui obscurs, référant à des activités scolaires dont la mémoire collective n'a pas gardé la trace, ou bien déformés par l'évolution au point de devenir méconnaissables.

Le lexique pour les mois (Delaporte, 2005b) constitue un bon exemple de la diversité des points de vue qu'offre tout objet ou tout concept qu'il s'agit de nommer. Soient les différents signes pour le mois de juillet (fig. 8). À Saint-Laurent-en-Royans, c'est un dérivé de LION parce que le soleil entre en juillet dans la constellation du même nom ; à Marseille, le signe stylise la couronne de lauriers des distributions des prix, qui avaient autrefois lieu en juillet ; au Puy, c'est un dérivé de PARESSEUX, qui se retrouve à Poitiers et à Alger avant l'Indépendance avec le sens de « jeudi » : juillet marque le début des vacances comme jeudi était naguère un jour de repos scolaire ; à Poitiers, c'est une stylisation de la cocarde du bonnet phrygien, en raison de la fête nationale du 14 juillet ; à Lyon, ce sont pour la même raison des feux d'artifice. Quant à l'étymologie du JUILLET chambérien, elle est inconnue. En contexte, deux de ces signes, celui de Poitiers et celui de Lyon, sont compris de la plupart des sourds de France ; les autres leur sont obscurs.

L'origine locale de bien d'autres signes se laisse aisément deviner. En voici quelques exemples. Le signe RELIGIEUSE et ses éventuels dérivés INFIRMIÈRE ou HÔPITAL stylisent les coiffures des religieuses, dont la forme variait selon les congrégations ayant en charge les activités d'enseignement ou de bienfaisance. Le maïs est en pays bressan une production locale : le signe qui le représente stylise le geste d'épluchage ; à Paris, on ne le connaît que comme aliment prêt à être consommé : le signe stylise le fait de porter à la bouche un épi pour en grignoter les grains. À Paris, un signe CAVE archaïsant signifie également « alerte », et c'est là son premier sens : il stylise les cônes croisés des sirènes qui, pendant la seconde guerre mondiale, prévenaient des alertes aériennes. Une telle sirène était visible depuis la cour de

récréation de Saint-Jacques ; lorsqu'elle retentissait, les surveillants entendants prévenaient les élèves en faisant le signe ALERTE, et tout le monde descendait se réfugier dans les caves de l'institution.

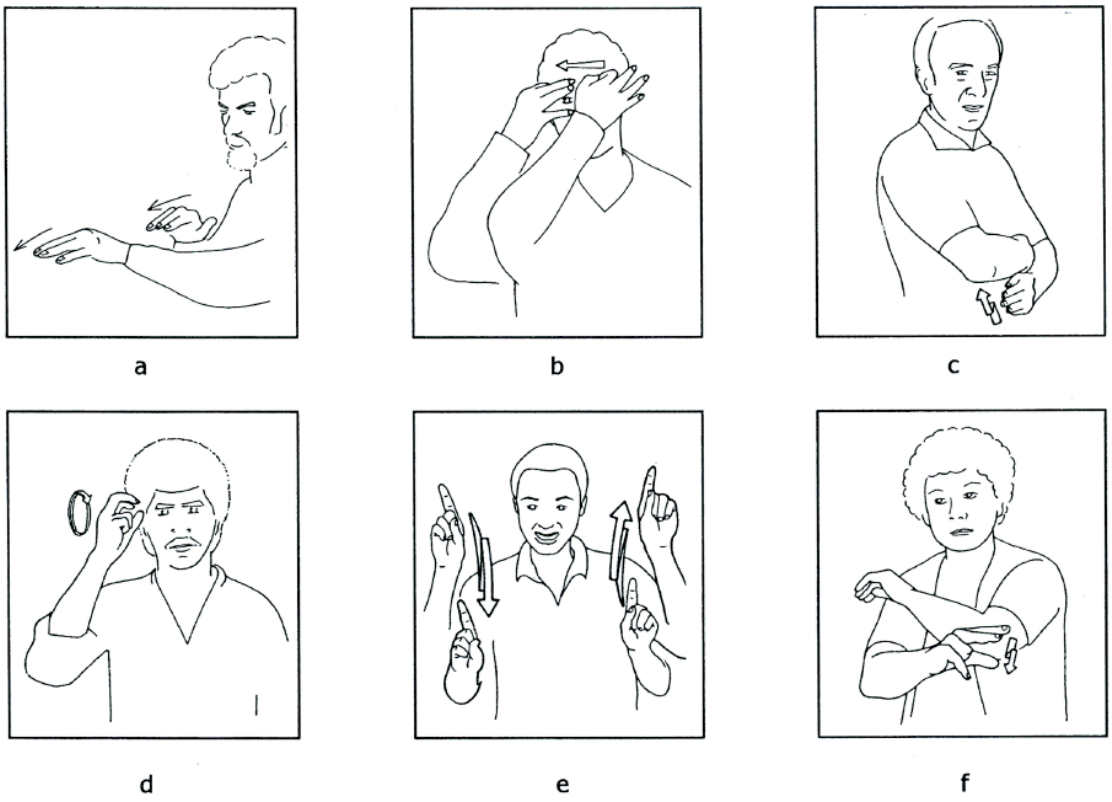


Fig. 8. *Quelques signes locaux pour le mois de juillet.* **a :** *Saint-Laurent-en-Royans (Drôme).* **b :** *Marseille.* **c :** *Le Puy.* **d :** *Poitiers.* **e :** *Lyon.* **f :** *Chambéry.*

Le cas des signes de numération est plus troublant. Sans aucun rapport avec la langue parisienne, variant entièrement d'un établissement à l'autre, ces signes sont cependant fondés sur une morphogenèse commune, bien qu'énigmatique, dans la moitié orientale du territoire français, à Nancy, Lyon, Bourg-en-Bresse, Chambéry (Delaporte, 2005a).

4.3. Un fonds lexical antérieur à l'éducation des enfants sourds ?

Existe-t-il encore aujourd'hui des signes régionaux, jamais pratiqués à Paris, et dont l'origine est antérieure à l'entreprise pédagogique inaugurée par l'abbé de l'Épée ? J'en ai rencontré un, et pas des moindres au plan culturel, puisqu'il s'agit de MONSIEUR / PÈRE (fig. 9). Je l'ai observé dans les mains de sourds âgés, dans trois localités fort éloignées les unes des autres : Chambéry, Clermont-Ferrand et Angers. Si ce signe n'a jamais été utilisé à Paris, il est en revanche rigoureusement identique au signe américain MAN / FATHER ; il est également présent en langue des signes québécoise, mais sans oscillation des doigts. C'est une stylisation des coiffures emplumées de la fin du XVII^{e} siècle, sans doute plaisamment métaphorisées sous la forme d'une crête de coq. Les distances qui séparent les trois localités citées suggèrent que ce signe a été répandu au XVIII^{e} siècle sur une large partie du territoire français, antérieurement à l'entreprise d'éducation des enfants sourds. Laurent Clerc étant né à moins de cent kilomètres de Chambéry, il n'est pas difficile de reconstituer ce qui s'est passé : Clerc a pratiqué ce signe pendant son enfance, puis, arrivé à l'âge de douze ans à l'institut Saint-Jacques, il l'a abandonné, de même que des générations de petits provinciaux entendants ont dû apprendre à se conformer à la norme langagière de la capitale. Devenu plus tard enseignant sur le Nouveau Continent, libre de toute attache, il a enseigné aux petits sourds américains ce signe de son enfance.

En dehors de ce cas amplement documenté (Delaporte, sous presse), il est difficile d'assigner un statut à de nombreux signes de province qui, ne pouvant être rattachés à des signes parisiens, se rencontrent tantôt de manière sporadique, tantôt sur des ensembles régionaux plus conséquents. Ainsi du signe ÉLÈVE observé à Bordeaux, Poitiers, Angers et Or-

léans : la main ouverte, doigts oscillants, se déplace latéralement devant le front. Proche de ÊTRE INFLUENCÉ, il réfère probablement au fait de recevoir des informations de la part de quelqu'un qui est plus haut placé, au propre comme au figuré. Sa zone de répartition est-elle résiduelle, provenant d'un ensemble plus vaste ? N'est-elle due au contraire, comme on en a fait l'hypothèse à propos du DÉMON bordelais et chambérien, qu'à la mobilité d'élèves ou d'enseignants ? Bien d'autres cas analogues se présentent à l'esprit, tout autant indécidables.

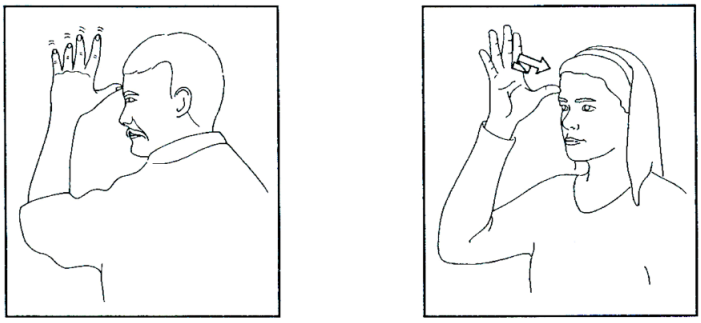


Fig. 9. a : *PÈRE (Clermont-Ferrand).* **b :** *PÈRE (Québec)*

5. Conclusion

Ce travail est fondé sur les quatre lexiques régionaux abondamment cités, sur le recueil que j'ai fait de 500 signes de l'ancienne école de Pont-de-Beauvoisin, ainsi que sur de très nombreuses informations ponctuelles que j'ai recueillies un peu partout en France. Tout ceci est presque négligeable au regard de ce que nous ignorons. Des pans entiers restent dans l'ombre : des dialectes de Metz ou de Nancy, par exemple, on ne sait rien ; sinon qu'ils existent, et ont chez les sourds la réputation d'être fort éloignés de ce qui se pratique à Paris. Il ne s'agit donc que d'un travail préliminaire sur un sujet jusqu'ici entièrement négligé, et qui pose autant de questions qu'il en résout. Peut-on espérer que les associations régionales de sourds entreprendront, avant qu'il ne soit trop tard, les recueils photographiques des signes qui ont longtemps accompagné leur identité locale ? Les conférences que j'ai faites dans toute la France pour les y inciter ont toujours été accueillies avec enthousiasme ; mais jamais suivies du moindre effet. Il faut donc faire cette remarque amère que les langues meurent deux fois : lorsqu'elle ne sont plus utilisées, ce qui échappe évidemment à la volonté des locuteurs comme à celle du chercheur ; mais aussi lorsque, n'ayant pas été recueillies, elles ne peuvent pas même rejoindre les vastes archives du patrimoine culturel et langagier de l'humanité.

Références bibliographiques

Bernard (Y.). 1999. *Approche de la gestualité à l'institution des sourds-muets de Paris, au XVIII*e *et au XIX*e *siècle*. Paris : Université de Paris V [Thèse de doctorat en linguistique].

Blanchet (Dr.-A.). 1850. *La surdi-mutité. Traité philosophique et médical suivi d'un petit dictionnaire usuel de mimique et de dactylologie à l'usage des médecins et des gens du monde*. Paris : Labé.

Bonnal (F.). 2004. « Les signes à la lorgnette des dictionnaires des XVIIIe et XIXe siècles ». in : *Surdités*, 5-6, pp. 16-59.

Boujeant (L.). 1947. « Pégail, viens, souliers changer… ». in : *L'Information des sourds-muets*, 14, p. 1.

Brouland (J.). 1855. *Spécimen d'un dictionnaire des signes*. Paris : Institution impériale des sourds-muets [Réédition *in* : Renard (M.) & Delaporte (Y.). 2002. *Aux origines de la langue des signes française*. Paris : Langue des Signes Éditions].

Commission de langage gestuel. 1982. *S'exprimer dans l'espace*. Chambéry : Maison savoyarde des sourds.

Cuxac (C.). 1983. *Le langage des sourds*. Paris : Payot.

Cuxac (C.). 2000. *La langue des signes française. Les voies de l'iconicité*. in : *Faits de langues*, 15-16, pp. 1-391.

Degérando (J.-M.). 1827. *De l'éducation des sourds-muets de naissance*. Paris : Méquignon.

Delaporte (Y.). 2002a. *Les sourds, c'est comme ça. Anthropologie de la surdimutité*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'Homme, Coll. « Ethnologie de la France ».

Delaporte (Y.). 2004a. « Deux siècles d'histoire de la langue des signes française : les tendances évolutives ». in : *Silexicales*, 4, pp. 131-151 : *Linguistique de la langue des signes française : recherches actuelles* [Actes du colloque de Villeneuve d'Ascq].

Delaporte (Y.). 2004b. « Une famille lexicale : CHOSE, GENS, ÇA DÉPEND, CADEAU, BIZARRE ». in : *Patrimoine sourd*, 8, pp. 13-16.

Delaporte (Y.). sous presse. « Les signes FATHER et MOTHER revisités. Une famille lexicale franco-américaine ». in : Daigle (D.) & Parisot (A.-M.), (eds.). *Surdité et société : perspectives psychociale, didactique et linguistique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Delaporte (Y.) & Pelletier (A.). 2002. *Moi, Armand, né sourd et muet*. Paris : Plon, Coll. « Terre humaine ».

Descartes (R.). 1953. *Œuvres et lettres*. Paris : Gallimard, Coll. « La Pléiade ».

Desloges (P.). 1779. *Observations d'un sourd et muet sur un cours élémentaire d'éducation des sourds et muets*. Amsterdam & Paris : Morin [Réédition 1991 : Orléans : Association Étienne de Fay (Archives de l'Histoire des Sourds)].

Diderot (D.). 2000. *Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient. Lettre sur les sourds et muets à l'usage de ceux qui entendent et qui parlen*t. Paris : Flammarion.

Ferrand (abbé J.). *Dictionnaire des sourds-muets* [Manuscrit vers 1785. Édité en 1896 par Rattel (J-A.-A.). Laval : Collection ancienne et moderne d'otologie, 7].

Girod (M.) & al. 1997. *La langue des signes*. *Dictionnaire bilingue LSF / français*. Vincennes : Éditions IVT.

Groupe de recherche sur le langage gestuel. 1982. *Les mains qui parlent. Éléments de vocabulaire de la langue des signes*. Poitiers.

Institut médico-pédagogique pour déficients auditifs « La Providence ». 1979. *Langage gestuel*. Saint-Laurent-en-Royans.

Jamet, (abbé P.-F.). 1824. *Mémoires sur l'instruction des sourds-muets*. Caen : Académie royale de la ville de Caen.

Lambert (L.-M.). 1865. *Le langage de la physionomie et du geste mis à la portée de tous*. Paris : Lecoffre [Réédition 2005 : *La langue des signes française d'autrefois*. Paris : CTHS].

L'Épée (abbé M. de). 1784. *La véritable manière d'instruire les sourds et muets*. Paris : Fayard, Coll. « Corpus des œuvres de philosophie en langue française » [Réédition, 1984].

Montaigne (M. de). 1962. *Œuvres complètes*. Paris : Gallimard, Coll. « La Pléiade ».

Moody (B.) & al. 1986. *La langue des signes* (tome 2). *Dictionnaire bilingue élémentaire*. Vincennes : Éditions IVT.

Mottez (B.). 1975. *À propos d'une langue stigmatisée, la langue des signes*. Paris : Centre d'étude des mouvements sociaux, EHESS [Document de travail ronéotypé].

Oléron (P.). 1974. *Éléments de répertoire du langage gestuel des sourds-muets*. Paris : Éditions du CNRS.

Oléron (P.). 1978. *Le langage gestuel des sourds : syntaxe et communication*. Paris : Éditions du CNRS.
Paulmier (L.P.). 1834. *Le sourd-muet*. Paris : Salleron.
Pélissier (P.). 1856. *Iconographie des signes faisant partie de l'enseignement des sourds-muets*. Paris : Paul Dupont [Réédition, in : Renard (M.) & Delaporte (Y.). 2002. *Aux origines de la langue des signes française*. Paris : Langue des Signes Éditions].
Ravent (A.) & Page (M.-J). 1984. *Des mains pour le dire, Répertoire de vocabulaire de signes gestuels*. Le Puy : Institut médico-pédagogique pour jeunes sourds.
Union Nationale pour l'Insertion Sociale des Déficients Auditifs. 1977. « La 'Total Communication' : le point de vue de la Commission Communication de l'UNISDA ». in : *Communiquer*, 31.
Valade-Gabel (J.-J.). 1859. « Études sur le langage des signes ». in : Valade-Gabel (J.-J.). 1894. *Lettres, notes et rapports*. Grasse : Imbert.

Sites internet

Delaporte (Y.). 2002b. « La question étymologique en langue des signes : méthodes de recherche », *Actes des Journées d'études de l'Association de recherches interdisciplinaires en langue des signes*, http://www.multimania.com/arils.
Delaporte (Y.). 2005a. « Signes de numération dans les institutions pour enfants sourds : une énigme ethnolinguistique », communication aux Journées d'études de l'ARILS, novembre 2000 (Actes non publiés), http://www.2-as.org [Rubrique « Recherches »].
Delaporte (Y.). 2005b. *Origine et évolution des termes pour désigner les mois en langue des signes française*, http://asso.proxiland.fr/sitcom [Rubrique « La langue des signes, hier et aujourd'hui »].

Sources des illustrations

Fig. 4c, 6a, 6b, 6c, 6d, 7a, 8e : Moody & *al*., 1986. Fig. 5 gauche : Girod (M.) & *al*. 1997. Dessins reproduits avec l'aimable autorisation des éditions IVT.
Fig. 1, 7b, 8b, 9a : dessins de l'auteur.
Fig. 2 et 8c : dessins de l'auteur d'après deux photographies du recueil du Puy (Ravent & Page, 1984).
Fig. 4b et 8d : dessins de l'auteur d'après deux photographies du recueil de Poitiers (Groupe de recherche sur le langage gestuel, 1982).
Fig. 8a : dessin de l'auteur d'après une photographie du recueil de Saint-Laurent-en-Royans (Institut médico-pédagogique pour déficients auditifs, 1979).
Fig. 8f : dessin de l'auteur d'après une photographie du recueil de Chambéry (Commission de langage gestuel, 1982).
Fig. 3 : Pélissier, 1856.
Fig. 4a : Brouland, 1855.
Fig. 5 droite : dessin réalisé par Pat Mallet pour l'auteur.
Fig. 9b : Groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd. Banque visuelle des signes dessinés. Cd-rom, 2004. Reproduit avec l'aimable autorisation de l'UQAM.

Les langues régionales de France sont-elles égales dans le recul ?
Éléments de réflexion et de programmatique pour une approche anthropologique, écologique et systémique des langues de France

Par Francis Manzano
Université de Rennes 2, Haute Bretagne
Credilif, Cahiers de sociolinguistique (France)

Novembre 2005

1. Failles principales et représentations communes dans l'étude des langues régionales de France

Les travaux initiés à l'université Rennes 2 d'abord dans le cadre du programme « Pratiques linguistiques et sentiments d'appartenance aux frontières de la Bretagne romane » et du laboratoire « Ethnotextes, variations et pratiques dialectales[1] », puis dans le cadre du CREDILIF[2] m'ont amené ces dernières années à creuser à ma manière la question du devenir historique des langues régionales de France. La contribution consistera principalement d'une part à verser l'étude des langues régionales dans une perception sociolinguistique, anthropologique et écologique du problème (contrôle de la dynamique d'amont si l'on veut détecter et éviter les erreurs pour l'aval), et d'autre part à éviter une globalisation ou standardisation préjudiciable à l'objet (considérer que le français progresse avec la même ampleur et suivant les mêmes mécanismes partout). De mon point de vue en tout cas, il s'agit là de deux travers majeurs et malheureusement à peu près constants quand on aborde la question des langues régionales de France, dont j'ai donné une première formulation il n'y a pas très longtemps (Manzano, 2003). À cet égard diglossie et diachronie constituent deux nœuds du problème. C'est pourquoi je reprends très succinctement ces thèmes un peu plus bas.

Je m'appuie principalement dans ces éléments de réflexion sur des langues directement fréquentées par moi-même de longue date (catalan, occitan), également sur des variétés d'oïl ou « langues d'oïl »[3] dont le gallo (ainsi que le breton), que je connais depuis moins longtemps, mais qui est entré dans les spécificités du groupe de recherches de Rennes et auquel j'ai consacré différents travaux ces dernières années. Bien sûr cela n'empêche pas de relier ces types fondamentaux à d'autres langues régionales qu'il faut intégrer dans un raisonnement d'ensemble, langues romanes (comme le franco-provençal, le corse), langues non romanes (comme l'alsacien, le francique mosellan et rhénan, le flamand) voire langue non indo-européenne (basque). Mais j'ai bien conscience que dans ces différents cas il faudrait posséder des données bien plus fines que celles auxquelles j'ai accès comme tout un chacun.

1.1. Le concept de diglossie

Durant sa phase d'expansion en France (années 1970-1980), ce concept central de la sociolinguistique a vite révélé une étroite adaptation au marché linguistique de la France, avec cette référence intime et régulière de la sociolinguistique française aux terrains régionaux et donc à la dialectologie (notamment, surtout, romane, mais pas seulement). Pour le faire comprendre, je rappellerai à nouveau cette définition très intéressante après-coup du *Dictionnaire de linguistique* (Dubois & al., 1973) :

> On donne parfois à diglossie le sens de situation bilingue dans laquelle une des deux langues est de statut socio-politique inférieur. Toutes les situations bilingues que l'on rencontre en France sont des diglossies, que ce soit en pays d'oïl (bilinguisme français et dialectes français), en pays d'oc (bilinguisme français et dialectes d'oc), en Roussillon (français et catalan), en Corse (français et dialectes rattachés à la famille italienne), en Bretagne (français et langue gaélique), en pays Basque (français et basque), en Alsace et en Flandre (français et parlers germaniques).

[1] Programme et équipe de recherche dirigés par Francis Manzano, de 1994 à 2000 (Rennes 2).
[2] Centre de recherche sur la diversité linguistique de la francophonie, dirigé par Philippe Blanchet (Rennes 2).
[3] L'expression *langue d'oïl*, souvent utilisée ces dernières années, doit à mon sens être discutée. C'est ce que je fais d'ailleurs indirectement plus loin en raisonnant à partir du gallo. À cette réserve près (ici manifestée par des guillemets), je la retiendrai le cas échéant comme terme d'appel global.

D'une certaine façon la formulation uniformise, simplifie, la question du contact, de la diglossie, en donnant comme prioritaire en somme la question des statuts socio-politiques (*supérieur* vs. *inférieur*). L'un des problèmes, à mon sens, c'est que s'il y un seul « supérieur » (le français) [encore cela peut-il et devrait-il se discuter][1] il y a aussi plusieurs « inférieurs », et si chacun de ceux-ci apparaît effectivement placé de longue date comme de « statut socio-politique inférieur », c'est aussi avec des attributs toujours différents d'une langue à l'autre, des origines et des histoires différentes, des systèmes internes différents et des stratégies différentes de résistance, donc des chances de survie différentes. Le fait de nuancer en introduisant des « rôles » dans ce schéma général de la diglossie, corrige en partie les simplifications de départ sans mettre pour autant à l'abri du dérapage « identitaire-politique » qui menace constamment dans ce genre de réflexion et qui d'ailleurs n'a pas manqué de se produire. Par exemple en domaine occitan, ce que je rappelle un peu plus bas.

En deux mots, le prisme de la diglossie n'est peut-être pas adapté, d'une part parce qu'il tend à raboter les écarts (internes et externes) des langues, homogénéisant en quelque sorte la question du contact, d'autre part parce qu'il entraîne presque inévitablement vers une perception politique du contact des langues, ce qui n'est après tout qu'une vision partielle du problème. Ce que j'écris plus loin (*2. Mythes et pratiques*, et pages suivantes) apportera l'argumentation de cette critique que l'on pourrait juger purement théorique à ce stade.

1.2. La question de l'approche diachronique et cartographique

Un autre défaut dans l'étude des langues régionales de France est de faire de ce dossier une spécificité franco-française plus ou moins typique et très sensible, qui se manifeste dans la tranche synchronique contemporaine, mais dont l'interprétation postule toujours un regard historique. Mais comme je l'écrivais en 2003, c'est le plus souvent un regard « pseudo-diachronique », car on focalise sur des événements qui deviennent très vite des clefs : annexion(s) Française(s), imposition du français comme langue administrative (Traités : Villers-Cotterets, Traité des Pyrénées etc.), colonisation, imposition de la langue exogène, perte de la langue endogène, acculturation voire ethnocide.

Les représentations cartographiques les plus neutres en apparence révèlent aussi cette façon de voir, qui est donc à mettre probablement sur le compte de l'ensemble de la communauté des linguistes (consensus), et non d'individus.

Dans la représentation qui suit, tout à fait normale et bien connue des « zones linguistiques en France », apparaîssent bien un clivage Nord vs. Sud (langue d'oïl, franco-provençal, langue d'oc) et des rejets périphériques de langues que l'on peut qualifier d'excentrées, langues les plus périphériques de France : alsacien-mosellan, flamand, breton, basque, catalan, corse. On peut alors lire la carte comme celle des identités linguistiques régionales de France en admettant que la zone blanche est celle où n'existe pas de distorsion fondamentale entre langue régionale et langue nationale.

On aurait ainsi un découpage en « langues ethniques de France » que chacun peut reconnaître facilement (*Cf.* Carte 1 ci-dessous).

L'un des problèmes c'est que cette représentation, de fait issue de notre tradition dialectologique, met en somme tout le monde sur pied d'égalité[2]. S'il ne connaît pas l'état réel des langues, un observateur extérieur pourrait penser que dans ce pays on parle catalan (+ français) dans tel secteur géographique, breton (+ français) dans tel autre, et ainsi de suite. Bien évidemment, la réalité synchronique et sociolinguistique est sans commune mesure avec le mirage que tend à entretenir involontairement la carte. Certaines de ces langues peuvent déjà être tenues pour « mortes », d'autres sont au plus mal, mais la cartographie, d'une certaine manière, les dit toujours là.

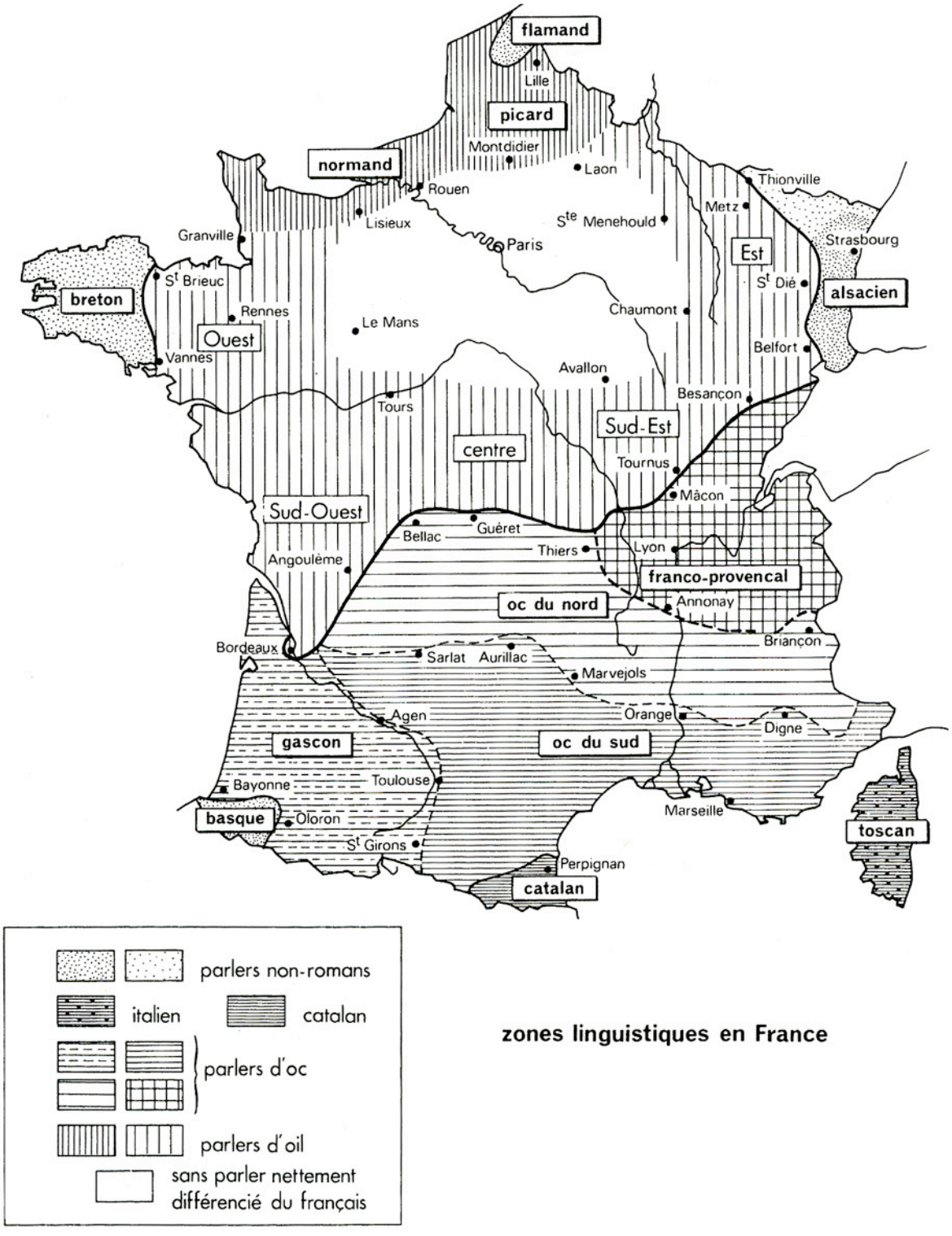
C'est pourquoi la deuxième carte que j'observerai, également proposée par Bernard Pottier (1968), semble plus adaptée à la réalité (des années 1960 du moins) que la précédente. C'est

[1] On fait ainsi comme si le français se présentait de manière homogène à travers le temps et l'espace. Cette dimension critique demanderait à elle seule un développement particulier.

[2] Tel n'est pas probablement l'idée des concepteurs de la carte. Mais comme la cartographie est un mode de communication en même temps qu'un mode de représentation géographique, la carte « dit » ou laisse entendre aussi que le français est à concevoir par dessus cette trame ethno-linguistique fondamentale et déterminante.

son caractère dynamique qui la rend intéressante, faisant apparaître « en creux » la vitalité relative des langues régionales ou substrats.

Carte 1 : *Zones linguistiques en France*[1]



zones linguistiques en France

Que semblait dire la carte ? Qu'un vaste cercle tendait à s'étendre dans la France du nord : les pratiques dialectales semblaient y régresser d'autant plus vite que les variétés soumises par le français y étaient typologiquement proches de ce dernier. Dans ces régions en effet on passait presque insensiblement du français régional au parler local (patois)[2].

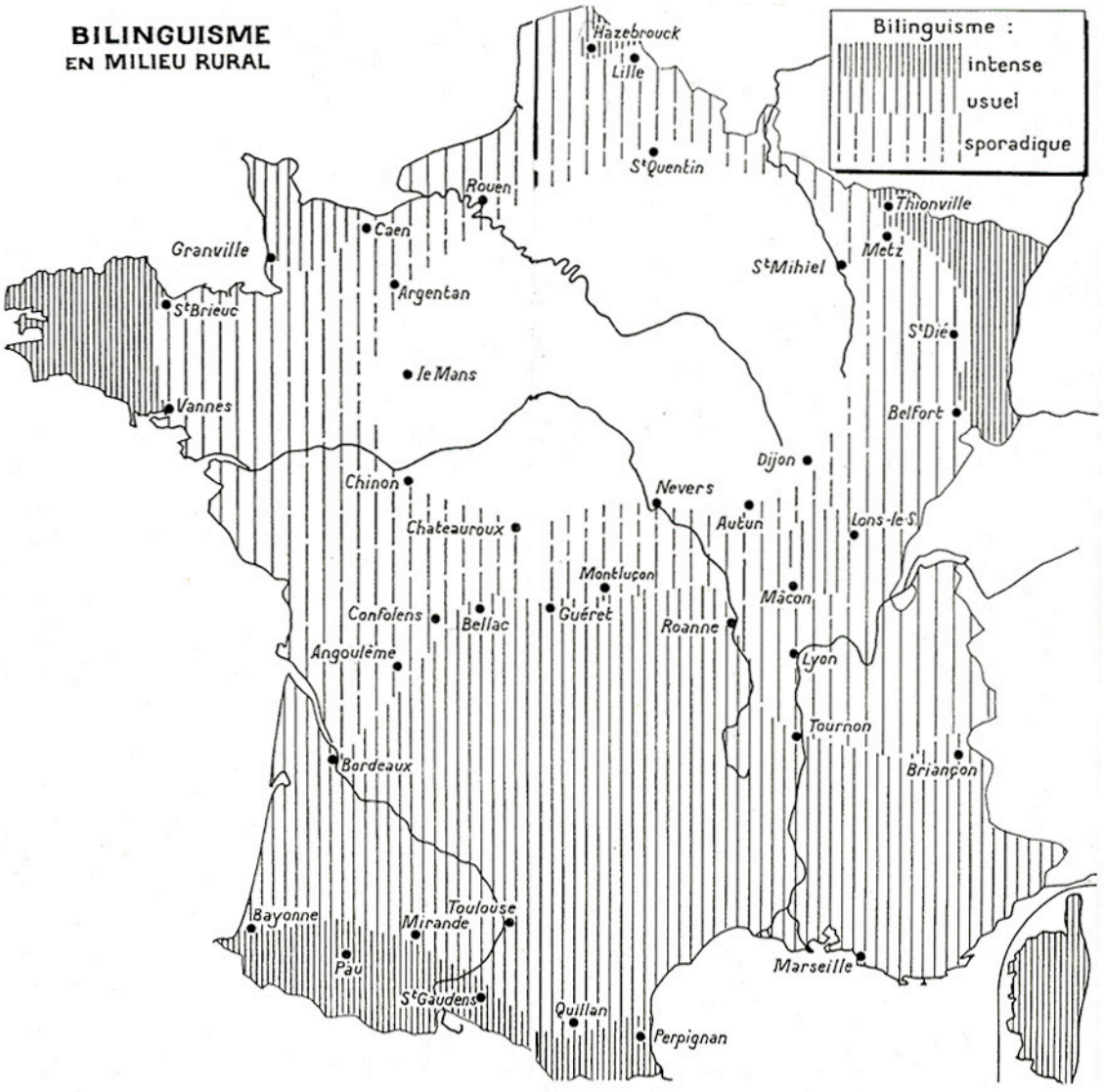
[1] Carte tirée de Pottier (B.). 1968 (pages 1155-1156). La même carte a été reprise par : Arrivé (M.) & al. 1986 (p. 272).

[2] Idée souvent reprise, discutée et précisée, voir par exemple Auzanneau (1995).

À l'opposé, il paraissait évident à cette époque que résistaient mieux les dialectes ou langues régionales excentrés géographiquement et typologiquement. La meilleure tenue s'observait ainsi en Bretagne bretonnante, en Alsace, Flandres, Pays Basque (zones non romanes), mais également sur l'axe pyrénéen (Gascogne, Catalogne) et en Corse. Localement, des zones de conservatisme devaient être remarquées, par exemple celle du Cotentin qui, très proche géographiquement du Bassin Parisien, n'en résistait pas moins avec autant de vigueur que la plupart des régions méridionales du pays.

Dans les grandes lignes, cette carte paraissait donc souligner une résistance croissante des pratiques régionales à mesure que l'on s'éloignait du centre du système géo-diachronique. Elle semblait en particulier suggérer une meilleure tenue des variétés typologiquement distinctes du français, mais en même temps géographiquement éloignées de l'épicentre français. Pour autant, avec quelques années de recul, il n'est pas certain que de telles vues soient totalement conformes aux réalités. Des réflexions en cours depuis plusieurs années, relatives à l'état des pratiques régionales dans l'Ouest (Haute Bretagne, Normandie), sembleraient au contraire montrer que les variétés de la « couronne d'oïl » pourraient avoir finalement beaucoup mieux résisté à la pression française qu'on ne l'aurait imaginé à l'époque[1].

Carte 2 : *Bilinguisme (ou) diglossie en France (Bernard Pottier, 1968)*



[1] F. Manzano, différents travaux, *Cahiers de sociolinguistique* (Presses Universitaires de Rennes). En particulier n°1 (1996), n°2-3 (1997), n°7 (2003), n°8 (2003).

1.3. Les quatre marches ou degrés de la francophonie de France

La carte qui précède présente l'avantage de révéler un mouvement dynamique, historique et géographique, orienté du centre (Bassin Parisien, zone d'expansion minimale, « ethnique » ou « naturelle » du français) vers les périphéries. C'est en quelque sorte la trace de l'impression physique territoriale de l'expansion sociolinguistique du français dans l'hexagone. Ce que j'essaye de montrer pour ma part depuis plusieurs années, c'est que le mouvement est fondamentalement le même quand on se déplace vers le Maghreb par exemple (cinquième marche de la francophonie ?), où vers d'autres secteurs plus lointains encore. Et il revient à une sociolinguistique holiste de montrer que les divergences observables ici ou là proviennent en fait de l'ensemble des configurations d'accueil (internes [types de langues] et externes) qui changent, des environnements politiques, culturels, identitaires etc. en un mot des structures du paysage linguistique où le français se retrouve partenaire, et qu'il faut considérer « ensemble ».

Pour revenir à la cartographie de Bernard Pottier, elle nous permet à première vue de conceptualiser un système de distribution scalaire, constitué de marches qui intègrent apparemment les distances géographiques et culturelles par rapport à l'épicentre, ainsi que les distances linguistiques : occuperaient ainsi les marches extrêmes des langues non romanes, ou des langues romanes bien campées, solides face au français.

En ajoutant quelques commentaires de mon fait, on obtient ce qui suit.

Degré 1	Francophonie « ethnique »	= zone blanche	Zone « sans parler nettement différencié du français »[1]
Degré 2	Francophonie « d'oïl »	= parlers très menacés	Parlers typologiquement proches du français. « patois » et non « langues »[2].
Degré 2a	conservatoires d'oïl[3]	= parlers réputés vigoureux	Bilinguisme « usuel » : Cotentin, Franche-Comté (d'après la carte de Pottier).
Degré 3	Francophonie « d'oc »	= langues	Bilinguisme « usuel »[4] du « Nord-Occitan à l'Aquitano-Pyrénéen[5]
Degré 3a	Secteurs d'oc Tendant vers D 4	= langues résistantes	Bilinguisme « intense » : Gascogne Pyrénéenne, Ariège, Montagnes audoises Derniers locuteurs monolingues possibles
Degré 4	Langues non romanes et romanes résistantes[6]		Bilinguisme (très ?) « intense » : Alsacien, Francique, Flamand, Breton, Basque, Catalan, Corse Derniers locuteurs monolingues possibles

2. Mythes et pratiques, comment apprécier la vitalité des langues régionales ?

Pour pouvoir se donner plus de chances d'interpréter correctement l'évolution du paysage linguistique de la France, il faudrait bien entendu disposer de données à peu près sûres concernant la réalité parlée et écrite des langues régionales (aspects quantitatifs), ainsi que la manière dont sont perçues ces langues. Faute de cela, on a intérêt à séparer méthodologiquement deux pôles qui sont *les pratiques* et *les représentations*. Il s'agit d'évaluer d'une part l'adhérence d'une langue à son terrain et de l'autre des discours et représentations symboliques et institutionnels autour de cette langue. Mais je préfère pour ma part qualifier tout ce qui se dit et se fait autour de la langue de *mythologie*, au sens le plus anthropologique possible du terme, on comprendra vite pourquoi. Par suite, on peut parler de *mythification*, **surmythification* etc. comme je le ferai ci-après.

---

[1] B. Pottier (1968, p. 1157). Tel n'est pas toujours l'avis des dialectologues qui travaillent dans cette région et qui, dans l'ensemble, disent retrouver des parlures dialectales jusqu'aux faubourgs immédiats de l'agglomération parisienne (voir les travaux divers de Marie-Rose Simoni-Aurembou et notamment son *Atlas de l'Ile de France et de l'Orléanais*).

[2] C'est par exemple cette approche, très étayée et issue de la dialectologie française, qui empêche de considérer l'appellation « langue(s) d'oïl » comme vraiment adaptée.

[3] L'appellation « conservatoire » trouvera notamment sa justification un peu plus loin.

[4] L'adjectif est cette fois de Bernard Pottier.

[5] Je reprends ici la taxinomie transversale de la langue d'oc de Pierre Bec (1973) notamment au chapitre II, « La fragmentation dialectale du gallo-roman méridional ».

[6] Elles assumeraient donc l'excentricité maximale au sein du territoire politique, caractère présumé les protéger plus longtemps face à la pression française que les langues des degrés précédents.

2.1. Les mythes

Le mythe est fondateur et porteur d'un groupe. Il en constitue la colonne vertébrale, l'assiette identitaire et le moteur. C'est probablement une tautologie que de dire qu'il n'est pas d'identité collective possible sans mythe unificateur et l'ethnographie, la psychologie sociale, regorgent de références à des peuples dissous ou en péril parce que leur mythologie collective, leurs repères fondamentaux ont été sapés (Amérindiens, Aborigènes d'Australie etc.)[1]. Le mythe résulte de paroles individuelles criblées et confondues de proche en proche dans une parole collective à fonction symbolique émanant de la société X ou Y. Le lien avec la « pensée sauvage » est fondamental, qui fait de la société à pensée sauvage (où la structuration mythologique s'impose nettement) une société en lien puissant avec son environnement[2].

On pense en priorité à une mythologie « positive », comme celle de la plupart des panthéons, mythologie qui porte à l'extrême des valeurs de force, de beauté, de moralité etc. Mais on sait bien que le mythe comporte également des versants à première vue négatifs (rapt, vol, meurtre, inceste etc.), mais qui d'une manière ou d'une autre s'intègrent à l'ossature mythique du groupe considéré en général.

Mon propos est ici de montrer que ce genre d'approche convient très largement aux langues régionales de France, et qu'il permet peut-être de comprendre plus de choses qu'auparavant. Si l'on passe au terrain des pratiques langagières et de leur représentation collective en effet, le mythe se constitue autour des discours tenus sur la langue. Quand un défenseur de l'occitan se réfère à Guillaume de Poitiers ou Bertrand de Born[3], c'est bien d'une référence positive au mythe qu'il s'agit. La référence est automatiquement significative de l'adhésion au mythe fondateur de l'occitan : langue romane à part entière, écrite et de culture, langue littéraire codifiée antérieure voire supérieure au français[4]. Ce sont bien là des segments du mythe qui n'ont plus grand chose à voir (sinon le lien typologique) avec l'état actuel de l'occitan, mais qui précisément, donnent à l'occitan toute sa force d'imposition de manière en quelque sorte « a-chronique ». Car le temps importe alors très peu, le mythe prouve immédiatement (y compris à ceux qui ne parlent plus l'occitan ou qui le perdent d'année en année) l'existence et la préséance de l'occitan. Ce n'est pas un hasard si les militants (de l'occitan ou d'autres langues), d'instinct le plus souvent, travaillent à fonder, stabiliser ou même manipuler le mythe global de la langue qu'ils défendent. L'un des problèmes les plus sensibles et connus dans ce domaine est qu'à force de ne travailler régulièrement que sur du mythe, on tend à ségréger mythe et actualité des pratiques, ce qui finalement se retourne contre la langue défendue, par une série de biais pervers, mais très courants : normativisation coupée des réalités du terrain, enfermement dans la théorie du « conflit », de la « colonisation » et de « l'ethnocide ». Des langues comme l'occitan et le breton notamment sont largement engagées dans des processus de ce type par nombre de leurs défenseurs.

On comprend aussi comment la mythologisation peut comporter des segments négatifs qui fondent une caractérisation négative et conflictuelle. Le français devient ainsi, dans la mythologie de l'occitan, la langue qui usurpe politiquement un espace géographique et culturel qui n'est pas le sien. Voilà pourquoi tout part donc presque toujours de la Croisade des Albigeois ; de même que tout part en général du Traité de Villers-Cotterets quand on considère l'ensemble des langues régionales durant la période la plus ancienne de la Royauté française. Mais on voit bien comment cette caractérisation négative rejaillit positivement (et symboliquement) sur la langue : c'est parce que le français usurpe un territoire que l'occitan est ensuite dépossédé de ce même territoire et de ses locuteurs. C'est bien une curieuse forme de

[1] Voir par exemple les travaux de Robert Jaulin (1970, 1972a et 1972b).

[2] Les sociétés « exotiques » ou anciennes ne sont pourtant pas les seules fondées sur des mythes, et ce n'est jamais que leur éloignement (géographique ou historique) qui nous permet d'en visualiser, d'objectiver, les structures mythiques. Le principe paraît donc parfaitement universel même si, bien entendu, les manifestations en sont différentes, point de vue qu'il n'est guère possible de développer ici.

[3] Deux troubadours occitans : Guillaume de Poitiers (fin XI^{e}-début XII^{e}), Bertrand de Born (fin XII^{e} – début XIII^{e}). Pour accéder au corpus des troubadours, l'ouvrage le plus complet est sans doute Riquer (M. de). 1975. Voir également Bec (P.). 1979.

[4] Observer par exemple cette formule de Pierre Bec, par ailleurs l'un des maîtres de la linguistique romane objective en France, qui écrit toutefois (cf. *La langue occitane*, éd. 1973, p. 67) : « L'occitan médiéval a été une grande langue de civilisation : expression d'une communauté humaine et support d'une culture qui a donné des leçons au monde ».

valorisation *in absentia*, la définition par la parenthèse, par exemple exprimée par Jean Rouquette (1963) quand il écrit :

> « Des troubadours à nos jours, n'imaginons pas une ligne de développement normal et continu, celui d'une littérature occitane dans une société à 100 % occitane. Dès le XII^{e} siècle s'opère un décrochage dû aux conditions de la production littéraire en société dominée. Et l'on peut dire que l'écrivain n'a toujours pas raccroché aujourd'hui par rapport à cet horizon, qui reste futur, d'une société occitane redevenue normale ».

Ce sont apparemment les langues de grande diffusion, les langues dites nationales (et internationales), dotées de normes manifestes par différents canaux (juridique, littéraire, politique etc.), qui semblent réussir le plus nettement l'opération de mythification positive. Le cas du français est exemplaire et en même temps décourageant pour la plupart des langues régionales de France, voire même d'autres langues du monde. Exemplaire parce qu'en quelques siècles, notamment entre le début du XVII^{e} et la fin du XVIII^{e} siècles, s'est imposée l'image d'une langue unifiée, plus justement homogène (ou déclarée telle), disposant (comme le souhaitait l'Académie française dans son article 24)[1] de règles « certaines », celle d'une langue de qualité sociale (puisqu'elle est précisément nette et homogène et dans la mesure où les élites ne peuvent admettre le « désordre »), d'une langue adaptée aux objets et exercices supérieurs (intellectualité, scientificité, démonstration etc.) et, par voie de conséquence d'une langue appelée à l'expansion planétaire au sein des élites, y compris ailleurs que dans la zone d'origine du français (on reconnaît la théorie du Comte de Rivarol à la fin du XVIII^{e} siècle[2]). Ce parcours est amplement vérifié dans l'Histoire de l'Europe. Décourageant parce qu'il impose aux autres langues (dont les langues régionales) cette cible « mythique » (ou mythe positif) tout en leur renvoyant une image en creux (ou mythe négatif), celle de langues définitivement « basses » et inaptes aux exercices du « haut ». Le cahier des charges (qui n'a pourtant rien d'universel, d'obligatoire) est alors souvent pour ces langues dominées le suivant : disposer en même temps de pratiques vivantes de la langue X et d'une mythologie de la même langue fondée sur l'homogénéité, la grammaticalisation, la netteté voire l'unicité orthographique.

2.2. L'évaluation statistique des pratiques

On ne peut trop entrer dans le détail à ce sujet, mais il est évident que la plupart des informations dont nous disposons aujourd'hui viennent d'abord de sondages. Tels Fañch Broudic – TMO (1997) pour le breton, Media Pluriel (1991, 1997) pour l'occitan languedocien, Media Pluriel (1993, 1997) pour le catalan[3]. Toutes ces enquêtes, même quand elles sont bien conçues et bien conduites, portent sur une matière par définition volatile. Elles sont en outre généralement difficiles à interpréter, différentes questions sont ambiguës et les réponses peuvent signifier des attitudes très variables. J'ai eu l'occasion moi-même d'examiner de près certains de ces résultats pour le languedocien (Manzano, 2004b). Tout ce qu'on peut dire d'à peu près sûr c'est que ces résultats ne sont guère encourageants, d'autant qu'ils portent sur une zone qui passe pour être en même temps un « conservatoire » de l'occitan.

De longue date, sur le terrain des langues régionales, la dissimulation (dire qu'on ne sait pas, ou plus parler), le transfert (ici on ne le parle plus, mais là-bas oui) et différentes attitudes de ce genre brouillent en permanence les cartes, et c'est bien là une stratégie normale des (locuteurs des) langues régionales, formés de longue date à cette guérilla introspective avec le français et sa propre mythologie de la perfection. Comme le note également Jacques Fusina à propos du corse (Fusina, 2003), dans ce genre d'enquête on se base souvent sur les déclarations des sondés sans vérifier les aptitudes réelles des locuteurs sondés. Les résultats de telles enquêtes sont donc à prendre avec circonspection et ne peuvent donc, au mieux, livrer que des indices ou des tendances.

Si l'on compulse les données fournies par différents collaborateurs de Cerquiglini (2003), le flamand et le franco-provençal sont présentés comme au seuil de l'extinction. On pourrait

---

[1] Les articles des statuts fondateurs de l'Académie française (1637) sont donnés notamment par Caput (J.-P.). 1972, pp. 203-208.
Art. 24 : *La principale fonction de l'Académie sera de travailler avec tout le soin et toute la diligence possible à donner des règles certaines à nostre langue et à la rendre pure, éloquente et capable de traiter les arts et les sciences.*

[2] Rivarol (A. de). 1784. *Discours sur l'universalité de la langue française*. Originellement présenté à l'Académie de Berlin [diverses éditions contemporaines].

[3] Enquêtes effectuées à la demande du Conseil Régional (Languedoc-Roussillon).

évaluer la moyenne des locuteurs de l'occitan ou langue d'oc dans une fourchette de 10 à 15 %. Mais comme on sait bien que la carte de répartition de cette langue n'est pas homogène, force est d'imaginer de sérieux blancs en plus d'un endroit (périmètres urbains, plaines etc.), compensés par des scores encore bons (> 25 %) notamment du côté de certaines régions de Provence, des Pyrénées et du domaine gascon. On en serait aux environs de 20 % pour le breton, 25 % pour le basque, entre 30 et 50 % pour le catalan. Les records se produiraient en Alsace (51 % en moyenne) et en Corse (64 %).

Pour les raisons un peu plus haut indiquées, ces données paraissent trop optimistes. Elles seraient déjà beaucoup plus conformes à la réalité si on apprenait à les relativiser numériquement. Les 25 % qui disent savoir parler occitan à tel ou tel endroit le parlent-ils régulièrement, avec qui et pour faire quoi ? Autant dire que ces estimations euphoriques, qui laissent à entendre que l'occitan occuperait 25 % du marché des langues local, seraient vite rabattues vers des seuils de l'ordre de 10 % et très probablement moins. Une chose est donc certaine, les données pondérées manquent cruellement, mais après tout ce n'est pas essentiel. Le plus grave est sans doute à venir. L'impression que donnent de telles données est que l'on se trouve probablement devant la partie visible d'une vaste coquille presque vide. Le choc ultérieur ne devrait en être que plus dur, les parties suivantes de la contribution permettront au moins de le préparer.

Mais avant de progresser, remarquons encore une fois que les données qui viennent d'être proposées révèlent bien l'actualité, aujourd'hui encore, du système concentrique conceptualisé par Bernard Pottier. Ce qu'il risque de devenir est tout à fait autre chose.

3. Paradoxes de la vitalité, quelques observations

Toute langue tend d'une certaine manière non à ce que se rejoignent totalement les deux pôles du mythe et des pratiques, mais du moins à ce que leur relation s'équilibre ou se stabilise, sans distorsions trop nettes. Une bonne intégration mythologique, complétée par un bon taux de pratiques, serait l'idéal, un idéal qui semble s'éloigner de plus en plus il est vrai. Comme cela vient d'être dit, c'est à peu près ce qui se passe pour les langues de grande diffusion (notamment nationales et internationales). Mais pour ces langues également les distorsions sont possibles : si par exemple le français est dans une situation pour le moins optimale dans sa mouvance politique, les préoccupations récurrentes sur la santé de la francophonie montrent très clairement qu'il subit des attaques chroniques se manifestant tant au niveau du mythe qu'au niveau des pratiques. À l'inverse, une langue comme l'espagnol (ou castillan), qui il y a peu encore pouvait paraître de moindre puissance mythique que le français ou l'anglais, semble se renforcer sur ce pôle tandis que ses pratiques se renforcent également, notamment aux Etats-Unis.

Pour évaluer la vitalité des langues régionales, on est donc contraint de porter un regard (et une appréciation) conjoint(e) sur les mythes et les pratiques.

3.1. Surmythification des langues disjointes

On pourrait dire que certaines langues régionales font l'objet d'une « surmythification », je veux dire par là que leurs locuteurs (parfois) ou militants (surtout) exacerbent le mythe[1]. Cela paraît net pour l'occitan, le breton, moins sans doute pour le basque et le catalan. Les deux premières surtout autour desquelles la revendication régionaliste s'est vraiment concentrée depuis un demi-siècle, ces deux langues devenant à tout bout de champ des modèles de résistance, des secteurs identitaires de combat.

Il est probable que ce mécanisme est principalement lié à la typologie et l'interne. Comme ces langues, à des degrés divers sont différentes du français, le développement du mythe est possible qui prend appui sur la différence et la distance ; alors qu'il est quasiment impossible dans le cas des langues apparentées au français (oïl)[2].

[1] Encore doit-on remarquer que les locuteurs « banals » et les militants ont bien souvent des attitudes différentes à ce propos. Les enquêtes et sondages le prouvent amplement.

[2] Toutefois, cette question de la distance entre langues n'est pas si simple qu'il y paraît. Elle comporte elle-même une part importante de construction et de représentation de la distance, sans compter le rôle qu'y jouent les phénomènes d'emprunt et d'interférences systémiques au sens large, qui tendent à rapprocher les idiomes en contact. Comme je le souligne dans ce même texte les militants puristes tendront toujours vers le maximum de distance (notamment dans les choix lexicaux), au risque de se couper des terrains réels de la pratique. Aussi les programmes de mesure de la distance interlinguistique (cf. dialectométrie) ont-ils constitué un réel espoir il y a quelques décennies, sans avoir malheureusement débouché sur des conclusions très claires.

La surmythification semble pouvoir toucher autant des idiomes romans que non romans, voire non indo-européen (basque). Mais si l'on raisonne de manière linéaire se développerait le théorème suivant : *plus une langue est (ou semble) typologiquement et génétiquement disjointe du français, plus sa charge mythique est forte et plus fortes sont ses capacités de résistance au français*. Cette vision était latente durant les dernières décennies du XX^{e} siècle. C'est celle que nous avons déjà retrouvé derrière la carte de Bernard Pottier donnée un peu plus haut, le « bilinguisme rural » (et de manière corollaire la bonne tenue des langues minorées) augmentant sensiblement vers les marges extrêmes : Alsace-Moselle, Flandre, Bretagne, Pays Basque, Occitanie pyrénéenne, Catalogne, Corse.

Mais même dans ce groupe les situations ne sont jamais parfaitement comparables. Il y a de bonnes chances notamment pour que les langues typologiquement « intermédiaires » soient davantage tirées vers la surmythification. Il me semble que le cas de l'occitan est le plus révélateur de cette surcharge, visant en fait probablement à compenser une personnalité collective et surtout une typologie non suffisamment marquées par rapport à la langue dominante.

3.2. Langues d'oïl et déficit de mythe

On peut comprendre qu'à l'inverse les langues d'oïl ont peu de chance d'aller dans cette direction, compte tenu de leur proximité embarrassante avec le français. Comment constituer valablement un mythe porteur quand tant de traits vous rapprochent de la langue dominante ? Une exception notable au moins, le gallo, qui de par sa position très particulière dans la langue d'oïl et dans la Romania, peut s'appuyer sur le breton voisin et récupérer symboliquement une partie de l'aura de ce dernier, non sans ambiguïté. Ce n'est pas un hasard si cette proximité spatiale et symbolique a conduit à toute une série de travaux, généralement de faible diffusion, ayant en commun de montrer qu'un substrat celtique très important est visible sous le gallo, favorisant le rapprochement « mythique » avec le gaulois, le breton, le gaëlique etc. Cette voie a même débouché sur une proposition taxinomique, celle du « britto-roman ». J'y reviens un peu plus loin.

En général pourtant, il semblerait que les variétés d'oïl ne puissent guère investir pleinement ce terrain de la mythologie, régulièrement renvoyées à l'image de patois dépassés, sociologiquement marqués (langues des ruraux, langues des vieux etc.), souvent qualifiées de « français déformé ». Une litanie qui est relativement bien connue, mais que les défenseurs de ces langues devraient apprendre à maîtriser et à positiver. Quand il reste une petite lueur de renforcement mythique par l'Histoire, cela oblige à remonter le plus souvent en amont du XV^{e} siècle, pour aller par exemple à la recherche de légitimité par l'intermédiaire des « scriptae » de l'ancienne langue d'oïl, ce qui donne quelque lustre au picard, au normand (par le biais de l'anglo-normand) etc. Mais il faut ajouter que ce genre de « remythification » a toutefois peu de chances de toucher les locuteurs principalement ruraux qui font vivre ces langues d'oïl au jour le jour.

3.3. Le mythe contredit par la pratique : flamand, franco-provençal

Dans certains cas, le mythe peut-être relativement puissant mais pas assez pour contrebalancer la chute vertigineuse des pratiques. Il semblerait que ce soit le cas pour une langue germanique comme le flamand, et une langue romane comme le franco-provençal. Les facteurs sont divers, et encore une fois il n'y a pas de règle transparente.

Sans doute le flamand est-il très en danger bien qu'il dispose d'un support identitaire et mythique très fort dans l'Histoire du pays : la Flandre, le flamand, de ce point de vue, rejoignent assez bien dans la représentation collective nationale les identités présumées « tenaces » (Bretagne, Pays Basque, Occitanie notamment). En revanche, le flamand a une difficulté réelle à se démarquer du néerlandais et ceci semble ne faire que s'aggraver (étendu en Belgique depuis la fin du XIX^{e} siècle), tout en étant soumis à la double pression sociolinguistique du picard sur le terrain et du français par dessus. La voie pour affirmer le flamand de France est donc très étroite. On peut d'ailleurs remarquer qu'alors que son écartement « interne » par rapport au français est très bien assuré, le flamand n'a donné quelques signes objectifs de reprise que très tardivement (Sansen, 1984) : fin des années 70 et accès pondéré à l'École depuis 1982, mais se soldant par un échec (Van De Louw, 2003). Il faut souligner que ce retard dans la revendication ressemble curieusement à celui des langues d'oïl.

Quant au franco-provençal, on rappellera que sa mythification est d'abord venu de linguistes comparatistes qui, au XIX^{e} siècle, ont tendu à en faire une langue intermédiaire entre domaine d'oïl et domaine d'oc (travaux d'I.-G. Ascoli notamment). Cette opération, confirmée par

la suite, a-t-elle fait tache d'huile ? Apparemment non, et la mise en circulation d'une nouvelle appellation, celle d' « arpitan » ne permet pas d'entrevoir autre chose que la disparition à très court terme. Les indicateurs sont très mauvais, et l'on évoque 1 % ou moins de locuteurs spontanés (Sibille, 2003) ; la transmission paraît cette fois interrompue. Probablement cela montre-t-il aussi que la production du mythe doit émaner de la société parlante elle-même, ainsi que nous l'avons souligné plus haut, ou du moins que celle-ci doit y adhérer. Un mythe « parachuté » ou déconnecté des locuteurs, comme ce fut le cas ici (thème du franco-provençal langue « typologique » ou taxon à part entière[1]) ne correspondait à rien ou presque sur le terrain pour une langue par ailleurs réellement fragmentée dans l'espace et à travers plusieurs pays. Il serait très intéressant de voir à ce sujet si la surmythification procurée par des linguistes de très grande qualité (Ascoli, Aebischer, Tuaillon) n'a pas même, à rebours, desservi le franco-provençal. Comme en effet cette langue s'était calée de très longue date (comme les langues d'oïl) sur un statut typique de langue rurale et orale[2] et dans la mesure où l'une des meilleures solutions de survie pour les langues de ce genre est d'assumer pleinement leur statut ou « mythe négatif », il y a bien des chances qu'une tension négative maximale se soit produite, non seulement ne favorisant pas le maintien mais au contraire accélérant le recul.

On ne peut qu'être frappé par le fait que le franco-provençal semblait d'usage oral assez courant à Lyon au début du XIX^{e} siècle, et qu'aujourd'hui les derniers locuteurs réputés « dialectaux » doivent être cherchés à la loupe sur les marges. Si l'on en croit Ferdinand Brunot[3], Gonchon, ancien ouvrier du textile (lors d'un épisode de la Révolution) s'adressa directement en lyonnais (franco-provençal) à des femmes de cette ville qui le prenaient pour cible : « Bravas citoyenas ! no ne volli donc pas m'ecota ? », ce qui eut pour effet de retourner l'auditoire : « Ecotons-le, il a l'air d'un bon infant ! ».

3.4. Mythe négatif : assumer, refuser, périr ?

Mais les aspects « négatifs » du mythe peuvent être assumés et non exaspérés comme précédemment. C'est ce qui apparaît assez nettement dans le cas du gallo[4]. Pendant que les militants tentent de fonder un mythe positif par la normativisation[5], les locuteurs ruraux, qui font vivre la langue sur le terrain, admettent parfaitement la distribution diglossique français (= État, centre, culture, écriture etc.) *vs.* gallo (= langue de la commune, du territoire rural local, qui ne s'écrit pas etc.). Le phénomène a été vérifié par différentes enquêtes menées à l'université de Rennes. Tout se passe donc comme si l'on admettait une fois pour toutes cette caractérisation fondamentalement négative (bien sûr dictée par le cadre « francophonique »), mais pour en tirer ce qu'elle a de plus positif quant à la survie de la langue. La conséquence est que s'organise ainsi une claire discrétion du système sociolinguistique de Haute Bretagne, que je résumerai par une formule : le français et le gallo ne jouent dans la même cour, leurs vocations et leurs rôles ne sont pas les mêmes, et de cela les locuteurs semblent conscients. Car les deux idiomes ne sont pas ou très peu concurrents : au français tout ce qui relève du centre, au gallo tout de qui est la périphérie, la marge rurale et bocagère. Peu importe au fond que le gallo fasse à maints égards figure de code « restreint » local du français (Bernstein, 1975), car dans les activités rurales et dans l'espace rural régional, dans la transmission de la mémoire collective, il est parfaitement à sa place aujourd'hui encore. En somme, c'est d'une relation de commensalité entre les deux langues qu'il s'agit (terme explicité plus bas) et, pour paraphraser Montaigne, quand le gallo ne peut y aller, le français y va à sa place (et vice versa).

---

[1] Dans une perspective comparatiste, typologique et taxinomique, le « taxon » s'applique à une unité de groupement définie notamment par des critères typologiques qualitatifs et quantitatifs. La plupart des taxons auxquels on se réfère ici sont ceux de la linguistique romane la plus usuelle. Voir par exemple Bec (P.). 1970, 1971.

[2] On ne peut pas dire en effet que le franco-provençal ait été une langue littéraire à un moment quelconque. Les quelques textes produits en franco-provençal au cours du Moyen Age n'ont généralement pas cette ambition et tout laisse à penser que le français était bien langue véhiculaire d'écrit dans la zone considérée assurément depuis le XIV^{e} siècle. Rapprochement supplémentaire avec la zone d'oïl.

[3] Brunot (F.). 1927, pp. 196-197.

[4] Et l'on peut présumer (sous réserve de vérifier le phénomène) que cette voie doit se retrouver ailleurs en pays de langue d'oïl notamment.

[5] Largement calquée sur les renaissances bretonne, occitane ou catalane. Depuis quelques dizaines d'années se succèdent et s'affrontent parfois différents projets pour la « langue gallèse », ou « britto-roman » (qualifications émanant du monde militant).

On touche là à mon avis un point essentiel qui ne semble pas avoir été suffisamment mis en valeur jusqu'à présent. Car si le gallo est devenu un espace « réservé » disponible et non contradictoire du français (parce que perçu comme un parent proche du français, lié à lui[1]), tel ne semble pas le cas pour les langues typologiquement disjointes du français. Dans ces différents cas (cf. degrés 3 et 4 chez Pottier), sans même considérer la position extrême des militants, le problème est posé tout à fait différemment puisque le locuteur lambda pense, sait d'une manière ou d'une autre (ou bien on l'a convaincu du fait) que sa langue « n'est pas du français »[2]. Les sondages le vérifient amplement, et même quand un locuteur du languedocien narbonnais dit qu'il parle un « patois », la conscience est très nette qu'il s'agit de langue d'oc et non de français[3]. Probablement ne dit-il pas qu'il parle occitan ou langue d'oc etc. soit parce qu'il ne connaît pas les appellations, soit plus souvent encore qu'il ne les assume pas et les juge bien trop ambitieuses pour ce qu'il parle. On pourrait s'arrêter là, mais en réalité c'est la signification historico-linguistique de ces positionnements tranchés qui est intéressante pour nous. Elle signifie en fait que des langues comme l'occitan, le basque, le breton etc. ont vocation (y compris pour et par leurs locuteurs de base) à concurrencer globalement, entièrement, le français ; et qu'elles échouent historiquement, on sait bien pourquoi, ce qui est la source principale de la frustration. On se trouve donc dans la typologie binaire de « l'un ou l'autre », pas de « l'un et l'autre » (vs. langue d'oïl). Et c'est cette conception en somme portée par la définition typologique et historique de la langue qui entrave toute chance de compromis.

À ce stade de la réflexion, et en vue de donner un peu plus bas quelques éléments de réponse à la question principale posée par cette contribution, on peut émettre une deuxième hypothèse. C'est celle d'une corrélation de principe entre le degré d'éloignement typologique de la langue régionale et la capacité à produire un compromis. Comme on vient de le voir, quand la langue régionale est typologiquement liée au français, le compromis est naturel et il prend deux formes : d'une part celle d'un français localisé (ou français régional) complémentaire du français « central », d'autre part la répartition plus haut évoquée qui, en dépit ou à cause de la relation typologique, permet à une forme très identitaire du « patois » (le gallo) d'être parfaitement à sa place, donc de se nicher[4] avec stabilité au sein de la mouvance rurale de Haute Bretagne. En réalité ces deux manifestations sont extrêmement difficiles à démêler, au point qu'on peut raisonnablement se demander s'il est vraiment légitime de tenter de les démêler, compte tenu justement de la proximité ou identité typologique.

Le rapport entre les langues en contact est bien différent quand la langue dominée est typologiquement distincte du français. Que se passe-t-il alors ? Inévitablement, l'ensemble du système va de soi-même, mécaniquement, vers le compromis. Il y a donc, comme dans le cas précédent, a) production normale d'un français régional (idiome commun ou du plus grand nombre) et b) rejet de la langue régionale vers le rural, le trivial et le familial (réduction des rôles et des pratiques de cette langue).

Mais voyons plutôt ce qui change.

a) Si le français régional semble vu au Nord comme une production identitaire relativement normale et ne déchaînant pas les passions, on a beaucoup plus de difficulté à l'assumer au Sud. La tendance à assumer existe pourtant et le français régional du Midi paraît être de longue date une solution de récupération identitaire, à défaut d'être un vrai moyen de récupération linguistique. Ce qui change singulièrement c'est qu'on peut difficilement éviter de voir (même chez les locuteurs les plus pacifiques) qu'il s'agit d'un recul symbolique et d'une substitution progressive de langue. Parler français (chose vue par l'immense majorité comme absolument incontournable dans le système sociolinguistique et politique général) revient toujours à contribuer à la disparition de l'occitan.

[1] J'émets donc l'hypothèse, à vérifier mais hautement vraisemblable, que cette caractérisation vaut pour l'ensemble de la langue d'oïl.

[2] Où le locuteur de langue d'oïl estime le plus généralement que sa langue est, d'une manière ou d'une autre, un avatar du français.

[3] Ce qui probablement, dans l'esprit des locuteurs, est aggravant, car on a très souvent conscience d'utiliser une langue locale (d'oc) pauvre et rurale face à la signification urbaine et nationale du français. « L'autre langue » prouve en effet immédiatement l'infériorité de la langue communautaire.

[4] J'utilise ce terme non de manière anecdotique mais pour évoquer la notion de « niche écologique » sur laquelle je reviendrai en conclusion (5.3. Des niches écolinguistiques).

C'est la source d'une vraie névrose[1], mais une névrose qui par elle-même se règlerait sans doute assez vite, car elle est le plus souvent replacée dans l'axe « normal » de la francisation du pays. En revanche, on sait très bien que les militants, à partir du constat de la substitution cette fois replacée dans la mythologisation de l'occitan, ont engagé les communautés linguistiques du Sud sur la voie de la négation du français régional. On revient donc au mythe, le français pouvant se définir alors très logiquement comme langue de la trahison identitaire et même langue de la collaboration. Je ne pense pas devoir insister sur ce phénomène qui est l'un des rituels les plus régulièrement assénés depuis un demi-siècle. Il faut en revanche insister sur le fait que cette attitude, en privant le français régional de légitimité tend aussi à évacuer le caractère naturel de tampon que joue celui-ci. Ce qui ramène par suite à un affrontement direct entre français et occitan. Si les langues étaient à parité sociolinguistique et numérique, le raisonnement pourrait parfaitement tenir. Mais comme il n'y a plus parité, c'est l'occitan qui est la seule victime du processus, notamment parce qu'il ne peut plus prendre appui sur le français régional, qui malgré tout constitue sa base arrière de résistance.

b) Le sondage de 1991, comme d'autres études, confirme le déport de l'occitan ou languedocien vers les zones sociales du village, des pairs, de la famille, voire de l'intimité (Hammel & Gardy, 1994 – Manzano, 2004b). Mais on pourrait imaginer dans ces secteurs une résistance globale de l'occitan : la langue véhiculaire envahirait les secteurs collectifs, la langue locale disposant alors de certains petits bastions. Mais tel n'est plus le cas depuis quelques décennies sans doute et l'on remarquera que les familles, la ruralité etc. (secteurs présumés « résistants ») sont déjà majoritairement francophones et que les dernières manifestations usuelles de l'occitan s'y accrochent tout en se réduisant en masse, ce qui n'est nullement contradictoire.

Cela tendrait donc à nous permettre de former une hypothèse générale : la situation de proximité typologique (gallo, et sur ce modèle : langue d'oïl) autoriserait et même postulerait une forme de répartition sociologique des langues, légitimant comme solution stable le gallo, ou le français gallésé, dans les secteurs ruraux (et le français dans tout ce qui se rattache peu ou prou à la sphère publique, urbaine). Dans ces mêmes domaines, alors qu'il pourrait théoriquement se stabiliser en raison de ses vertus écolinguistiques d'adaptation aux terroirs, l'occitan recule au contraire à très grande vitesse et se fait chasser directement de son propre terrain, sans pouvoir être épaulé par un français régional consenti, assumé comme composante identitaire normale du paysage. Comme par ailleurs l'occitan de l'École et des militants ne présente, aux yeux des derniers locuteurs réels, qu'une identité de principe (en fait la majorité ne s'y reconnaît pas, ou difficilement), ces derniers locuteurs vont disparaître dans les deux à trois prochaines décennies et l'on sait très bien que l'École ne les remplacera pas (Manzano, 2004b).

4. Interne, typologie, mythe, survie. Points de cristallisation et d'achoppement : brèves remarques sur la « distanciation »

4.1. Principe de distanciation

Une procédure de principe commune aux langues régionales de France aura été dans l'histoire celle de la distanciation graphique. Disposer d'un système orthographique « le moins français possible » (on est ici dans l'ordre de ce qui se voit en premier, de ce qui est censé « prouver » au premier coup d'oeil) serait en somme une garantie d'autonomie, de non confusion, voire de résistance éventuelle. On comprend vite que ceci concerne autant le plan graphique (donc l'interne) que la mise en scène de la différence et donc du mythe. On comprend aussi que dans les problématiques de ce genre, les raisonnements dépassent de très loin la seule problématique orthographique.

Il semble évidemment légitime et relativement facile de creuser la différence quand la langue régionale est typologiquement bien démarquée du français. Tel est le cas, en théorie, pour les langues non romanes du degré 4 de Pottier. Des langues comme le corse et le catalan paraissent aussi bien distanciées du français et légitimées par le fait qu'elles entraînent vers un taxon roman bien différent du français : italo-roman ou ibéro-roman. Encore faut-il attirer l'attention des locuteurs et défenseurs de ces langues sur les effets pervers possibles des choix effectués dans ce sens.

[1] Cette névrose est plus ou moins nette, comme le sont les névroses en général. Vraie névrose ne signifie donc pas névrose violente.

4.2. Du catalan au flamand : à quelle sauce être mangé ?

Ces dernières années se développent par exemple pour le catalan des choix théoriques qu'on peut dire « ambiants » tendant à hispaniser le catalan, à l'établir comme une langue « ibéro-romane »[1]. Cela semble correspondre à deux volontés complémentaires : d'une part sortir autant que faire se peut le catalan de l'attraction négative du français[2], d'autre part rapprocher le roussillonnais ou plus généralement le catalan de France d'une variété vue comme centrale, vivante et normative : le catalan « barcelonais » (en territoire espagnol donc). Les deux voies tracées par ce raisonnement sont probablement aussi dangereuses l'une que l'autre pour le catalan en général, et celui de France tout particulièrement. Envisager une « hispanité » du catalan n'est pas une nouveauté. Régulièrement, dans la caractérisation de cette langue, le pendule va vers le Nord ou le Sud suivant les périodes, et le fait que le catalan soit massivement parlé en Espagne (et d'ailleurs nettement plus parlé en Espagne qu'en France) exerce une influence certaine sur les jugements. Pourtant une bonne approche typologique, taxinomique et diachronique du problème ne laisse qu'une voie de sortie, lumineusement établie par Pierre Bec[3], mais qui n'a qu'un succès modéré en Catalogne car elle est souvent perçue comme une théorie annexionniste. Le catalan est en relation typologique directe avec la langue d'oc (d'où le taxon d'occitano-roman), sa distribution plus espagnole que française ne prouve pas grand chose sur le plan typologique, sinon une plus grande exposition au castillan (prononciations, lexique, contacts divers). Il faudrait à ce propos se demander si l'hispanité supposée du catalan ne résulte pas dans nombre de cas du poids croissant du castillan dans la diglossie « espagnole », phénomène de plus en plus lourd qui leurre une partie des observateurs en leur faisant prendre des points d'arrivée pour des points de départ.

Il n'est guère possible d'entrer dans le détail ici, mais le lecteur curieux pourra se reporter aux analyses proposées par [Manzano, 2004a] portant en même temps sur l'occitan et le catalan. Je me dois toutefois de signaler qu'une partie des militants les plus actifs du mouvement catalaniste de France (il y a une vingtaine d'années) avaient très bien identifié certaines incongruités structurelles de la catalanisation et les effets pervers sur lesquels j'attire l'attention ici et ailleurs, mais il n'est pas certain que leur voix ait été vraiment entendue à travers la Catalogne française. Voici par exemple un extrait de ce qu'écrivait le groupe « La Bressola » (Écoles catalanes de France), à l'occasion de ses 10 ans d'existence et relativement à la manière de concevoir la norme catalane (1986), avant de proposer toute une série de traits roussillonnais :

> […] C'est sur le plan mental que se présente la chose. Ce centralisme pesant, à la française, tellement archaïque et depuis longtemps, a marqué nos propres intelligences et nous conduit à accepter bouche bée comme authentique cette notion indigeste et erronée de langue pure qui, de fait est l'expression d'un pouvoir politique : celui de l'élite, de l'homme de la ville, de la capitale [….].[4]

Comme j'ai eu l'occasion de l'écrire pour ma part (Manzano, 2004a), le problème général posé par les différentes hypothèses collectives dirigées vers le territoire voisin, c'est qu'elles révèlent un déport qui est aussi, d'une manière indirecte, une démission du terrain propre du catalan de France. En somme, pour fuir la pression sociolinguistique du français (et en estimant que cela procurera protection et survie au catalan septentrional), on se livre aux forces sociolinguistiques du paysage linguistique espagnol, qui par des trajets en apparence différents tendent pourtant au même résultat. Comme l'écrivait il y a déjà plusieurs années L.-V. Aracil (1986)[5] :

> Pour que le catalan disparaisse, il n'est pas nécessaire de changer quoi que ce soit de spécial. Au train où vont les choses la disparition du catalan n'est qu'une question de temps. En

[1] Les deux tendances existent toutefois chez les catalanistes. Voir par exemple ce bref résumé (Bécat, 2003) : « Bien qu'il présente certains traits hispaniques et que son aire d'extension se situe principalement dans la péninsule ibérique, la tendance majoritaire chez les linguistes est plutôt de classer le catalan dans un groupe 'gallo-roman' ».

[2] Quelque part, dans ce type de raisonnement, il y a donc cette considération (typologiquement naïve) que le catalan est une langue d'« Hispania », et non de « Francia » (au sens large de ces termes bien entendu).

[3] Voir notamment Bec (P.).1970-1971 ; et Bec (P.). 1973.

[4] La Bressola. 1987. Original catalan, traduction et adaptation de F. M.

[5] Linguiste militant de la première heure qui a beaucoup été critiqué, et reste peu apprécié dans la sphère militante, pour cette analyse notamment. Original catalan, traduction et adaptation de F. M.

> Catalogne Nord, le catalan peut être déjà considéré comme éteint au jour d'aujourd'hui. Le grand changement linguistique du XX^e^ siècle chez nous, c'est que les monolingues catalans ont disparu. Nous sommes tous ou bilingues ou locuteurs monolingues d'espagnol. Il en est de cela comme des foulées dans la marche. Nous avions les deux pieds en catalan. Maintenant nous avons un pied en catalan et un autre en espagnol. Quand donc allons-nous soulever le pied que nous avons (encore) en catalan pour poser les deux pieds en espagnol ?

Le propos d'Aracil peut sembler extrémiste, semblant par exemple refuser de considérer les bienfaits éventuels d'une politique de réimplantation du catalan dans les institutions, le système culturel et scolaire général. Mais l'avantage de l'extrémisme ou pessimisme est aussi de définir des ornières hautement probables compte tenu des réalités de la communauté culturelle et de ses fonctionnements sociolinguistiques (noter le « train où vont les choses », qui ne ferme pas totalement la porte). L'idée principale de L.-V. Aracil est au fond que le catalanisme est une immense coquille vide dès lors qu'il est conçu au sein d'un bilinguisme de droit qui dans les faits (par les leviers de l'économie et du pouvoir) avantage l'espagnol ou castillan (langue nationale et internationale), et permet même à celui-ci de mieux assurer sa domination.

Le phénomène considéré sous cet angle, quel est l'intérêt du déport pour le Roussillon français ? Dans ce type de rapprochement il tendrait probablement à perdre de plus en plus son lien typologique naturel avec la langue d'oc, l'Aude, l'Ariège, le Languedoc et le Midi-Pyrénées en général, sans la moindre garantie de perte des effets dévastateurs de la pression française[1]. Enfin et surtout, ainsi que je l'évoque dans l'article précité, l'attitude générale consiste indirectement à confier au catalan d'Espagne la survie globale de la langue romane en question. Cette démission (qui stigmatise *de facto* le catalan local) risquerait donc probablement de précipiter la fin du roussillonnais, en admettant que le propos d'Aracil le concernant soit véritablement excessif (lequel le considérait déjà comme mort il y a 20 ans).

Connaissant le dossier, j'ai choisi de raisonner rapidement sur le catalan. Mais il faudrait certainement reprendre l'étude avec les langues de marge (D4 chez Pottier) « prolongées » outre frontière. Le basque semble poser le problème différemment du catalan, et paraît dans l'ensemble bien mieux loti, du fait notamment d'une meilleure répartition des centres de décision normatifs d'un côté et de l'autre (Oyharçabal, 2003, p. 65), et d'une transmission directe de la langue semble-t-il mieux assurée, bien que l'École comme ailleurs, ne touche pas suffisamment et ne compense pas arithmétiquement le recul (pp. 66-67)[2].

Pour le flamand, la réponse est déjà donnée plus haut. Le flamand de France est sans doute en passe de disparaître (Van De Louw, 2003), et le phénomène ne peut qu'être accéléré par le déport vers le néerlandais. Probablement ce dernier parviendra-t-il à consolider ses positions en France (l'apparente vitalité de son enseignement et de sa diffusion régionale le laissent à penser), mais pour reprendre le mot de l'auteur précédent, ce sera en « faisant abstraction de la langue d'antan », autant dire en repartant vers un autre mythe germanique. Verser au dossier général, bien entendu, le cas des zones francique et alsacienne et le principe de sursaut comme la menace qu'y constituent l'introduction et l'extension de l'allemand dans le système (Bothorel-Witz & Huck, 2003 ; Philipp, 2003).

Bien que les choses ne soient jamais strictement comparables, ceux qui militent pour la survivance et l'intégration du catalan de France devraient observer de très près ces différents cas.

4.3. L'occitan : verre à moitié vide, verre à moitié plein

L'approche qui précède semble donc valoir pour un certain nombre de langues géographiquement périphériques et frontalières. Toutes ces langues ont par elle-même une distance typologique indubitable, mais on sent bien que cette typologie tranchée qui « sécurise » en théorie par rapport au français, les place en même temps dans l'attraction d'autres processus sociolinguistiques transfrontaliers.

Mais à partir de l'occitan, et en revenant vers le centre « français », les difficultés de la distanciation s'accroissent.

---

[1] Ce serait même plutôt le contraire.

[2] C'est sans doute pourquoi la position du basque est objectivement l'une des meilleures à ce jour, avec une estimation moyenne de 25 % des Basques l'utilisant avec une certaine régularité, mais, comme le souligne Oyharçabal (2003), de plus en plus dans des sphères sociales limitées et dans des emplois souvent « symboliques et ritualisés ».

On pourrait juger hâtivement la langue d'oc à l'abri du problème, ce que bon nombre d'observateurs font d'emblée, considérant cette langue comme quelque chose de parfaitement étranger au français. C'est pourtant là une réduction manifeste en matière de typologie romanistique, une forme de radicalisation qui fait simplement oublier que le taxon de gallo-roman s'est lentement édifié autour de lignes typologiques communes, notamment morpho-syntaxiques.

Il y a donc place pour une rencontre et des éléments de fusion entre les deux langues. Par exemple, ainsi que je le soulignais dans un travail précité (Manzano, 2004a), la segmentation du languedocien populaire est à peu de choses près celle du français, et la traduction, la transposition peuvent se faire souvent mot à mot. Les militants de l'occitanisme ont bien vu la difficulté et il y a une tendance visible chez eux à aligner prioritairement dans leurs projets de norme des structures qui creusent la distance avec le français, sans d'ailleurs méconnaître la structure similaire au français, laquelle passe simplement au second plan. Je pense notamment aux travaux de Louis Alibert (1935, 1966) ou de Joseph Salvat (1978).

Si l'on ajoute ces considérations à la hantise chronique de la pérennisation du français régional plus haut évoquée, on pourra comprendre comment le piège, inévitablement, tend toujours à se refermer sur l'occitan.

C'est en bonne partie à cause de ce défaut général de distanciation de la langue d'oc parlée qu'est facilité le jugement établi chez nombre de locuteurs du Sud que leur langue est du *patois*, voire (pourquoi pas) chez certains une sorte de mauvais français du sud. Ou, corollairement, chez les défenseurs de l'occitan ou languedocien, l'opinion qu'on ne peut lui assurer une légitimité de langue, et l'extraire de la catégorie des patois que s'il aligne des structures foncièrement différentes, et pas seulement des mots différents et des prononciations différentes ! Comme d'autre part cette langue *locale* (c'est ainsi que la voient principalement ses locuteurs) n'est pour ainsi dire pas pratiquée à l'écrit, alors que le français est pour sa part la langue normée par excellence, de l'écrit et de l'École, tous les ingrédients sont parfaitement réunis pour que l'occitan du terrain soit constamment infériorisé, et de manière pratiquement insoluble.

4.5. L'étonnant cas particulier des « langues d'oïl »

Si l'on repasse à la langue d'oïl, la question de la distanciation a de nouveau le caractère de pierre angulaire. Mais de deux manières bien différentes. Illustrons cela en revenant encore sur le cas du gallo.

4.6. La distance maximisée et son impact négatif

D'une part, sous l'effet du militantisme breton principalement, une tendance très nette dans l'intelligentsia gallésante consiste à procurer au gallo la distanciation qu'il n'a pas typologiquement dans la taxinomie romanistique traditionnelle des langues de France. Cela se manifeste par exemple par une tentative de modification typologique et taxinomique qui a débouché depuis quelques décennies sur l'affirmation que le gallo est du « britto-roman »[1]. On voit bien ici qu'en dépit d'arguments internes pris comme « preuves » de ce taxon (et que je ne peux examiner dans ce cadre), c'est une illustration frappante de ce qu'est la production d'un mythe. Car le moteur principal de cette décision est de retirer la langue régionale en question du cadre typologique fermant de la langue d'oïl (distanciation salvatrice) en prouvant l'autonomie typologique, historique et sociolinguistique du gallo, et tout en le rapprochant de sa cible symbolique : le breton. Je dirai donc qu'il s'agit bien là d'une opération mythique qui, sans réussir pleinement, commence semble-t-il à agir toutefois sur les mentalités puisque même des locuteurs ruraux du gallo commencent à admettre l'hypothèse qu'il puisse s'agir d'une « langue » et non d'une forme inférieure du français[2].

Une autre tendance consiste à organiser une séparation graphique du gallo. Il faut dire que le gallo n'a pas présenté dans l'histoire de solutions graphiques propres, et qu'il est donc passé (quand il est passé à l'écrit) par le biais de l'orthographe du français. Il s'agit donc en

[1] Cette théorie est issue notamment des réflexions de A.-J. Raude relayées par différents militants du gallo, notamment au sein de l'association « Bretagne Gallèse » et, plus récemment, « Maézoe », qui se présente elle-même comme « Centre d'Études Britto-romanes ». Site internet : http://www.maezoe.com. Voir notamment Raude (A.-J.). 1993.

[2] J'ai abordé ces différents problèmes dans quelques publications ces dernières années. Voir tout particulièrement Manzano (1995, 1996b, 1997b, 2003).

fait de créer *a posteriori* un système graphique propre mais l'on arrive du même coup depuis quelques années à une multiplication de propositions qui sont de fait des surenchères dans la distanciation[1]. J'aimerais souligner que ce caractère *a posteriori* est très significatif d'un problème central dans la question des langues régionales. Il est à peu près clair maintenant que la plupart des mouvements militants (quelles que soient les typologies propres des langues qu'ils veulent défendre ou promouvoir), jugent essentielle l'affirmation graphique de la langue, donc une distanciation exemplaire. C'est pourquoi les militants du gallo pensent généralement qu'il faut faire ce qu'ont fait les militants d'autres langues emblématiques du régionalisme de la seconde moitié du XX^{e} siècle, et à marche forcée pour rattraper ce que l'on pense être du « temps perdu ». On ne sait pas alors (ou on oublie) que les systèmes graphiques qu'on prend pour modèles de récupération (cf. breton, occitan etc.) ne sont jamais eux-mêmes des systèmes formés et hérités en ligne directe mais bien des systèmes largement « re-fabriqués », pas toujours adaptés aux langues qu'ils matérialisent à l'écrit. On ne voit pas davantage, ou on évite de voir, que l'affirmation par l'écriture et les tentatives de centralisation-normalisation ont beau se succéder ou s'installer institutionnellement, les langues ainsi traitées ne cessent de reculer[2].

4.7. La distance minimisée, et son impact positif

Sur cette base, une partie de la communauté gallésante veut donc à son tour créer des « règles propres et certaines »[3] pour cette langue, milite activement pour son enseignement et son institutionnalisation. Très éloignée de cet académisme, la langue en question (mais que ses locuteurs ont le plus grand mal à voir comme une « langue ») se débrouille bien toute seule au milieu des vaches et des digitales. On la trouve parfaitement nichée et arc-boutée sur le bocage et ses structures géo-sociales. Là elle se trouve à sa place, comme j'essaye de le montrer depuis plusieurs années, mais sans la préoccupation militante obsédante et rituelle de la distanciation telle que posée plus haut. Il y a bien une distanciation qui procure à la langue des ruraux sa vigueur, mais elle n'a rien à voir avec les formes, c'est une distanciation de fond. Distanciation écologique, sociolinguistique ou écolinguistique (pour être plus juste) qui révèle l'adaptation au terroir et la fonctionnalité communicative qu'elle procure dans ce cadre.

Dans une telle perspective, comme je l'ai déjà suggéré, la question de l'authenticité de la langue n'a plus guère de sens. Qu'est-ce que le gallo ? On a bien une trame typologique d'ensemble, mais à mon sens personne ne le sait exactement d'un point de vue synchronique[4], et les approches diachroniques ne viennent que renforcer l'imprécision, prouvant en fait que le tandem français-gallo est un tandem ancien (Manzano, 2003). Ce type de questionnement sur l'identité et l'homogénéité semble d'ailleurs typique d'un rituel général d'identification du vrai et du faux, de l'ancien et du nouveau, du pur et de l'impur etc. qui est devenu, paradoxalement, un fil conducteur du dossier des langues régionales dans notre pays, mais qui provient clairement du transfert des modes de pensée rationaliste et élitiste véhiculés par la langue et la pensée françaises depuis l'époque classique. C'est en fait un piège systémique tendant structurellement à entraîner les langues régionales sur des terrains qui ne peuvent plus être les leurs dans le système politique français, organisant ainsi une division statutaire des langues dominées dont le seul bénéficiaire à moyen ou long terme est toujours le français.

Comme on l'a déjà vu plus haut, ce qui caractérise une langue comme le gallo est donc sa capacité fonctionnelle à occuper un statut et un ensemble de rôles légitimes en ce qui concerne l'organisation et la transmission de l'espace rural. J'ai évoqué dans cet article et ailleurs la relation à l'organisation bocagère de l'espace rural régional. Cela ne relève pas de l'anecdote ou

---

[1] Et disons en une seule fois et au passage que ces tentatives radicales ont un effet très négatif sur les locuteurs réels de la langue : pas plus que les locuteurs ordinaires du breton ou de la langue d'oc (langues de référence qui inspirent la démarche) ne se reconnaissent généralement dans les versions centralisées qui leur sont renvoyées.

[2] Les constats de ce genre peuvent être effectués un peu partout. Mais comme souvent, le domaine occitan est particulièrement fécond. Je voudrais signaler ici la thèse de Doctorat inédite de Jean Lafitte, *Situation sociolinguistique et écriture du gascon aujourd'hui*, récemment soutenue au CREDILIF (octobre 2005, dir. Ph. Blanchet). Cette thèse rappelle et démontre dans le détail comment des systèmes graphiques conçus dans l'esprit que j'ai souligné et notamment fondés sur un socle languedocien, révèlent une inadaptation et des effets pervers dès lors qu'on s'éloigne du socle précédent et du postulat mythologique de l'occitan (voir plus haut).

[3] Je me réfère à nouveau à l'article 24 de fondation de l'Académie, cité plus haut.

[4] On se trouve alors systématiquement confronté au « gradient » de langue d'oïl.

du bon mot. Le bocage est un modèle très ancien de structuration des prés, terres et bois, des mentalités et de la langue. Le bon maintien du type à travers la Haute Bretagne est à mettre en relation avec un très bon taux d'emprise rurale, et notamment d'une bonne tenue relative des petites exploitations. On sait que le bocage de Haute Bretagne a subi différentes agressions à la fin du XX^{e} siècle, dans une optique de rentabilisation et de modernisation de la structure des exploitations (remembrement), mais on sait aussi que la grande destruction des haies et talus a rapidement révélé sa nocivité, ce qui s'est traduit par une prise de conscience d'abord agro-biologique[1], mais aussi culturelle et identitaire. Aussi après avoir assisté à des phases d'arrachage très polémiques assiste-t-on depuis plusieurs années maintenant à la recréation de haies et talus dans diverses zones de la région, là même où l'on avait arraché quelques années plus tôt. L'idée, de type « écologiste » au départ, a fait son chemin, et elle montre bien qu'il existe une véritable culture du bocage (avec évidentes implications langagières pour nous) capable de la recevoir.

Tout cela démontre probablement l'ancienneté et la forte discrétion des deux composantes culturelles dans l'identité collective régionale. D'une part le français et la culture française[2] (+ modernisme, + biens matériels et marchands, + francisation adaptée aux relations officielles et urbaines), d'autre part la culture rurale qui passe par le gallo voire le français gallésé (+ thèmes ruraux, + économie traditionnelle, + fonctionnements communautaires).

Comme je l'ai déjà écrit, cela a l'air de ressembler à ce qui se passe dans d'autres régions de France (et je pense une fois de plus, notamment, à l'Occitanie), mais en réalité c'est bien d'une répartition institutionnelle sociale ancienne qu'il s'agit, non d'une répartition conjoncturelle toujours amenée à disparaître à court terme (cas des langues dites excentrées). Dans ce cas-ci, il y a semble-t-il en chaque individu une échelle « externe » d'expérience dont les segments déclenchent automatiquement l'une des deux grandes composantes langagières. Qu'y a-t-il de vraiment différent ici ? Principalement le fait, comme je l'ai dit, qu'il ne s'agit pas d'un affrontement (vs. occitan, breton, basque etc.), d'une faille dans la personnalité collective. Mais aussi le fait que le système (et ses répartitions principales) fonctionnait déjà ainsi (au moins dans les grandes lignes) il y a 200 ans, et qu'il paraît bien parti pour fonctionner assez longtemps comme cela. Dans la mesure bien entendu où l'équilibre fragile mais exemplaire de la ruralité de haute Bretagne ne sera pas trop profondément retouché.

4.8. Bilan sur le gallo et la langue d'oïl

Je pense avoir fait comprendre mon point de vue après une quinzaine d'années d'observation du gallo et des postures langagières en Haute Bretagne. Je le résume comme suit, et le rappelle au point suivant. Probablement ce que je dis du gallo est-il par ailleurs applicable à la plupart des langues d'oïl, mais je ne l'affirmerai pas, n'ayant pas eu l'occasion d'observer directement ces différentes variétés par moi-même. C'est bien sûr une invitation à ce que d'autres chercheurs explorent dans cette direction.

Le gallo est en position optimale de longue date, car il s'est parfaitement établi comme langue orale incontournable de la ruralité. Ses locuteurs assument pleinement la relation de commensalité (ou de vicariance[3]) avec le français. Les recherches que j'ai menées moi-même sur un plan diachronique ou dans lesquelles se sont engagés certains de mes étudiants montrent en fait que cette relation est relativement stable et consentie depuis notamment la fin du XVII^{e} siècle (il faut effectivement remonter à la fondation du français classique). Et cette complémentarité n'est possible que parce que les langues sont typologiquement proches et que l'on admet collectivement la répartition, plus justement qu'elle s'impose d'elle-même à l'ensemble des locuteurs.

C'est donc en réalité un vieux couple que l'on veut séparer artificiellement, en distendant le rapport, en voulant amener le gallo au terrain écrit et institutionnel, en l'écrivant, en le

[1] La disparition du bocage entraîne mécaniquement des phénomènes d'appauvrissement des écotones, de dérégulation de la circulation de l'eau (défaut de rétention), donc de ruissellement superficiel et d'inondation, décapage et appauvrissement des pâtures etc.

[2] Laquelle introduit aussi, comme partout, des segments de la culture « internationale », mais c'est là une autre piste.

[3] Ce terme de *vicariance*, issu des sciences biologiques, pose l'aptitude d'un élément ou organe donné à se substituer fonctionnellement à un autre. Le néologisme *commensalité* est fondé sur le lexique de l'écologie (notamment végétale et animale) : deux espèces commensales partagent la même niche écologique sans se nuire respectivement (littéralement « qui partagent la même table », < moyen français).

publiant. Mais toutes ces actions sur la langue, peut-être légitimes dans l'absolu, n'ont pas de sens dans le relatif, c'est-à-dire dans le système socio-politique de la France moderne et dans l'écologie globale de la Haute Bretagne. En un mot, le gallo est d'une vitalité exemplaire de longue date, et il nous surprend aujourd'hui. S'il a tenu si bien, on n'en sort pas, c'est par sa discrétion et du fait de son apparente faiblesse qui est une force, ce que j'ai tenté d'expliquer.

5. Conclusion : Les langues régionales sont-elles égales dans le recul ?

Si l'on tient compte de tout ce qui précède, et dans l'hypothèse (hautement probable) où les stratégies des communautés linguistiques régionales ne varieraient pas significativement dans un avenir proche, la réponse est non : les langues régionales ne sont pas égales dans le recul. Le lecteur s'en doutait et il a pu déjà observer dans ce qui précède des éléments de réponse à cette question principale.

D'autre part, je me garderai bien de toute réponse dogmatique, et d'une liste des langues qui risquent de disparaître avant les autres. Le dossier est bien compliqué, trop des facteurs interviennent en même temps. Comme je l'ai indiqué dès le départ, il s'agissait ici de fournir quelques pistes heuristiques pour tenter de mieux comprendre ce qui se passe dans ce domaine des langues régionales de France tout en tentant de dépasser un cadre général à mon sens souvent simplificateur et consensuel.

Je terminerai plutôt en regroupant les arguments plaidant pour une réponse négative en 6 postes.

5.1. Standardisation et production des normes

La standardisation des langues régionales (production de normes centrales, de systèmes orthographiques, politiques scolaires) part généralement d'un bon principe apparent, démocratique et valorisant par rapport à la pression francophone. Mais dès que l'on creuse un tant soit peu, on s'aperçoit qu'elle consiste à reprendre pour la langue dominée les principes qui ont fait que l'autre langue est dominante. En versant *de facto* dans l'académisme, et quelles que soient pratiquement les précautions prises, on se trouve donc emporté dans un système de la reproduction négative, qui engendre toute une série d'effets pervers. Le principal de ces effets pervers est que les langues régionales se coupent elles-mêmes de leurs terrains concrets (plus justement parce qu'on tend à dévaloriser les usages réels de la langue régionale) et facilitent ainsi l'élimination de ces variétés concrètes et triviales par le français, sans parvenir pour autant à s'infiltrer dans les zones de pouvoir solidement contrôlées par le français (Manzano, 2000). Le cas de l'occitan ou langue d'oc (si souvent jugé exemplaire par ailleurs, notamment par les langues régionales de moindre renom), si l'on veut bien prendre un peu de recul illustre pourtant assez bien le phénomène. Pour dégradée qu'elle fût, on sait que la langue d'oc était profondément enracinée de la Gascogne à la Provence du temps de Frédéric Mistral et du Félibrige, mais évidemment sous des formes rurales et dialectalement fragmentées[1]. Il est probable dès ce moment que l'affirmation de cibles littéraires symboliques centralisantes et mythiques a joué globalement contre la langue d'oc en créant une coupure supplémentaire dont elle n'avait guère besoin, car la langue d'oc avait probablement acquis du fait de plusieurs siècles de domination sociolinguistique une forme d'adaptation écologique à l'ensemble de ses réductions statutaires. Moins d'un siècle plus tard ce fut le tour de la réforme occitane, avec les changements de repères supplémentaires auxquels elle a conduit. La langue en va-t-elle mieux sur le terrain ? Certainement pas, la situation s'aggrave d'année en année, la fracture interne de la langue d'oc paraît désormais bien trop importante, et l'on voit mal quelle stratégie pourrait bénéficier à des pratiques vernaculaires capitales mais en passe de disparaître cette fois pour de bon.

5.2. Modèle rationnel ou modèle systémique, pensée analytique ou pensée sauvage

La standardisation a peu de chance de réussir si elle ne se fonde pas sur une épistémologie des modèles suivis. Je voudrais seulement ajouter à ce sujet que le modèle « français » est un modèle typiquement rationaliste, hiérarchique et non systémique, analytique et ségrégatif, à l'opposé pourrait-on dire de la niche écolinguistique des langues régionales, comme on l'a déjà remarqué à propos du gallo. Si le gallo réussit bien (et probablement différentes langues d'oïl), c'est bien parce qu'il se coule dans un modèle non uniciste et non tendu, qui admet au contraire variété et complémentarité dans l'oralité. Le gallo donne par ailleurs une assez bonne

[1] C'est ce constat qui déclencha bien sûr le Félibrige.

idée de ce qu'auraient pu être les langues régionales de France sans interventions : des systèmes en bonne partie adaptés (ou écolinguistiquement « nichés », voir encore ci-après), et ne pouvant être concurrencés par le français, car en prise directe sur l'environnement par l'intermédiaire d'un mode de saisie qui ressemble fort à la pensée sauvage, ce mode de pensée et de saisie[1] brisant constamment par rapport à l'angle d'approche français (rationaliste). Tout cela est source de souplesse, souplesse qui elle-même autorise la répartition et l'adaptation. Contrairement aux cas révélateurs de l'occitan ou du breton, au final ce n'est pas le français qui piège la langue régionale (voir le poste 1), mais c'est bien l'inverse : le gallo piège le français dès lors qu'il se montre capable (du fait même de sa proximité) d'aménager un espace écologiquement adapté où le français ne joue et ne peut jouer par définition qu'un rôle très faible, n'étant pas à sa place.

Plus généralement, on peut comprendre que le modèle rationaliste, imité et répercuté par les élites régionalistes, était probablement dès le départ le véhicule majeur de la destruction de ces langues par le français. L'alternative eût été d'admettre un modèle non rationaliste pour stabiliser les pratiques régionales, ce qui nous amène au point suivant, en nous ramenant bien entendu à la pensée sauvage, réflexion à mon avis importante qu'il faudrait reprendre rapidement dans cette matière des langues régionales rurales.

5.3. Des niches écolinguistiques

La stabilité d'une langue peut se déduire de la netteté et de l'identification la plus précise possible de sa niche écologique (ou écolinguistique si l'on préfère). En écologie végétale par exemple, la niche peut être définie comme la zone d'emprise d'une espèce donnée, déterminée par un faisceau de conditions (thermiques, d'amplitude, d'ensoleillement etc.) qui définissent ensemble les conditions optimales de développement. Ce terme convient semble-t-il à l'écologie des langues. Par exemple, ainsi que je l'évoque au poste 1, il est à peu près sûr que la langue d'oc disposait à l'époque de Mistral d'une niche écologique relativement précise (ruralité, systèmes agraires et pastoraux etc.) en mesure d'assurer une bonne stabilité à terme. Cette approche (et je comprends aussi qu'elle heurte les conceptions des linguistes militants) consiste à comprendre qu'en dépit de son importante fragmentation, la langue d'oc était à ce moment en parfaite santé, en osmose avec l'espace rural provençal, languedocien ou gascon qu'elle contribuait à organiser et à faire vivre.

De cela, Mistral s'est d'ailleurs bien rendu compte, qui nous laisse, outre ses œuvres littéraires, un excellent *Trésor du félibrige*[2] dont on parle trop peu et qu'il a notamment constitué à partir des parlures occitanes (ou d'oc) vivantes au XIX^{e}. Son erreur, et celle de ses successeurs occitanistes, aura été finalement de ne pas savoir réfléchir jusqu'au bout sur les incidences du constat : la fragmentation/dialectalisation est-elle une tare ? Oui si l'on raisonne suivant le mode rationaliste et français. Certainement non si l'on décide d'appréhender le problème comme je le propose, car dans ce cas la dialectalisation est une qualité et la preuve d'une très bonne série de réactions locales (= niches) aux conditionnements sociolinguistiques. En quatre siècles de francisation par le haut, le provençal et ses congénères avaient parfaitement trouvé les voies de la survie et de l'adaptation. Et l'on arrive nécessairement au constat qui fâche : c'est en raisonnant contre le français mais à la française que l'on a voulu à toute force sortir la langue d'oc de sa niche écolinguistique et la tirer vers une autre niche, celle-ci n'étant plus la sienne, ni historiquement, ni sociologiquement, ni politiquement. Et l'on rejoint ici le poste précédent.

Je suis revenu souvent sur le gallo, que j'utilise comme un porte-drapeau de la langue d'oïl. En ce qui le concerne, il ressort que sa très bonne tenue est liée à la répartition sociolinguistique statutaire plusieurs fois évoquée, elle-même liée à une niche écolinguistique nette et ramassée du gallo, et à cette volonté constante des locuteurs d'admettre le statut de patois oral face au français. C'est tout cela qui protège le gallo et sans doute les langues d'oïl. Et c'est ce système encore bien niché au début du XXI^{e} siècle que l'on prend aujourd'hui le risque d'amener sur les terrains de prédilection du français.

---

[1] Non analytique et plutôt « participatif », pour reprendre ce thème élaboré en anthropologie et plus précisément par Claude Lévi-Strauss (1962).

[2] Ce dictionnaire très riche résume assez bien la philosophie de Mistral : donner la preuve de la richesse et de la diversité de la langue d'oc sous toutes ses formes contemporaines, mais en vue de (re)conquérir un statut global qui n'est plus du tout celui de la langue d'oc à cette époque.

5.4. Interne, distanciation, production des mythes

On se souvient du schéma consensuel évoqué dans la première partie : on pensait généralement, il y a une quarantaine d'années, que les langues typologiquement distantes du français, avaient plus de chances de mieux lui résister que des langues directement apparentées (ces dernières pour cette raison souvent qualifiées de dialectes). L'hypothèse que je présente, à la lumière des faits intervenus depuis, en arrive à prendre le contre-pied de cette analyse. Contrairement à ce que l'on pouvait penser de manière très raisonnable au départ, la distance interne ne semble pas avoir protégé les langues régionales. C'est même semble-t-il l'inverse qui s'est généralement produit, car cette distance interne « naturelle » a engagé le militantisme dans des voies de concurrence globale du français, champ par champ, poste par poste. Le leit-motiv fut du coup à peu près le suivant : tout ce que l'on peut faire et dire en français, on peut le faire et le dire en breton, en occitan, en flamand ou en basque. Ce fut la source des terminologies concurrentielles du français, y compris sous nos yeux quand on voit de manière surréaliste une langue comme l'occitan aligner des champs lexicaux pour l'informatique, le Web etc[1]. Tout cela est techniquement acceptable, mais c'est à peu près totalement inutile d'un point de vue macrosociolinguistique. Ce n'est pas ce que le système général et les locuteurs attendent de l'occitan, et ce n'est pas cela qui empêchera le français de terrasser ses adversaires sur son propre terrain (= **sa** niche), comme par ailleurs le français lui-même prend des coups significatifs de l'anglais dans l'ordre international. En un mot, la niche écolinguistique est transgressée en pure perte, et pendant ce temps les vrais locuteurs disparaissent.

Bien évidemment, comme on l'aura compris, les langues d'oïl tant qu'elles restent fondamentalement orales et triviales, du fait même de leur proximité et de leur typologie « parafrançaise », présentent en quelque sorte plusieurs bases de repli, que les langues distantes par l'interne n'ont pas. Dans les domaines linguistiques non français, c'est en fait le français régional qui, par vicariance, assure ce rôle de langue de repli. Mais j'ai rappelé l'ostracisme dont celui-ci est généralement victime, ostracisme qui à terme isole et précipite un peu plus les langues excentrées.

C'est ici qu'il faut placer de fait les mythologies, censées organiser la rupture avec le français, corollairement avec la distanciation. Il est pourtant visible que toutes ces opérations n'ont pas un très bon rendement immédiat, par exemple sur les terrains institutionnel, scolaire etc. Cela n'empêche pas le système de se dérouler jusqu'au bout. Les défenseurs des langues réputées distantes du français travaillent toujours principalement dans la direction mythique et conflictuelle, cultivent et exaspèrent la distance etc.

Pour finir, même les défenseurs des langues d'oïl, tendent à s'engager depuis plusieurs années dans cette voie mimétique, reproduisant des approches qui elles-mêmes se coulent dans le modèle français destructeur. On produit donc des mythes de la distanciation, ce qui se voit parfaitement bien sous nos yeux pour le gallo. C'est en fait agir contre la niche écologique et si l'on ajoute par ailleurs un à un tous les éléments de réflexion sur l'ensemble des langues régionales de France, on court tout simplement le risque de tuer la poule aux œufs d'or dans ce cas.

5.5. Place et fonction du lexique

Je n'ai pas voulu dans cet article entrer dans le détail « interne » des mouvements et articulations du paysage linguistique de la France ; je le fais ailleurs pour le gallo, l'occitan et le catalan, et j'y reviendrai à d'autres occasions. Mon idée était plutôt de proposer ici des caps de réflexion quelque peu heuristiques, permettant de contribuer à renouveler l'approche des langues régionales, globalement. Il y a pourtant un point que je souhaiterais ajouter sur la fin, encore une fois sans trop entrer dans le détail. C'est le rôle du lexique par rapport aux langues régionales et à la brutalité du français.

D'une part le lexique constitue la partie la plus extérieure de la langue, l'interface vers l'environnement. Pour cette raison il devient l'une des preuves essentielles de l'adaptation écolinguistique des langues régionales. C'est un des éléments qui permettent de comprendre le

[1] Une enquête comme celle de Marie-Jeanne Verny (2002) sur la perception de l'occitan par des lycéens remet souvent les choses en place, les jeunes stigmatisant régulièrement de telles innovations. Voyez ce jugement d'un jeune sur l'occitan : « [.] Ni adapté ni adaptable à l'actualité et à la technologie [.] De plus, ce serait une hérésie de créer des mots nouveaux (expérience déjà réalisée : ordinateur : « computadou ») ».

poids de l'approche lexicale dans les atlas dialectologiques. Puisque j'ai souvent évoqué le gallo et sa niche écolinguistique, il suffit de feuilleter les volumes de l'ALBRAM[1] pour être convaincu de la très bonne adaptation des idiomes romans de cette zone à leur cadre spatial.

Mais d'autre part, le lexique est aussi l'instrument privilégié de la « grande trahison » des langues régionales, et surtout à nouveau les plus distantes du français. Que se passe-t-il au juste ? Les locuteurs s'enracinent localement d'abord par le lexique, la micro-toponymie etc., systèmes très délicats qui leur donnent une place et une légitimité dans l'espace local construit et sa transmission patrimoniale, dans le cadre d'une langue maternelle qui n'est pas le français. Aussi le lexique reste-t-il naturellement pour eux le fil conducteur, la trace de l'adaptation, quand la langue change. Et l'on passe ainsi très facilement du basque au français, du breton au français tout en conservant les mots de la niche initiale. On comprend alors que le lexique, marginal dans son principe, devient en fait le seul élément de stabilité auquel on puisse recourir quand le changement de langue, inévitablement, se produit, locuteur par locuteur, génération par génération. La langue elle, change globalement (pour des raisons liées aux configurations sociolinguistiques dominantes), mais une forme de résistance culturelle est révélée par la rémanence lexicale. En fait on passe avec armes et bagages (les structures notamment lexicales[2]) dans la langue dominante, ce qui est apparemment satisfaisant sur le plan spatial et social, mais révèle bien l'ambiguïté du lexique en même temps typique de l'adaptation et véhicule indirect du changement de langue.

Mais le plus important est que ce phénomène désavantage bien plus les langues distantes du français que les langues proches. Dans le cas de ces dernières, comme je l'ai dit plusieurs fois, la base de repli est toute proche, inutile de produire un grand écart, le lexique local se retrouve presque immédiatement dans une solution de continuité voisine, en quelque sorte le système langagier le « prévoit ». Ce qui ramène une fois encore à la hantise du français régional pour les militants les plus extrêmes des langues des degrés 3a et 4 de Pottier. Sur l'analyse ils n'ont pas tort, car admettre le français régional c'est admettre un changement de langue où le lexique « fil conducteur » est notamment responsable de la perte hémorragique de la langue maternelle.

5.6. Âge et transmission

Les macro-caractérisations par l'âge et la transmission (points mécaniquement solidaires) ne sont pas plus comparables que les langues en question. Il est devenu quasiment rituel d'observer que les langues régionales ont une base de locuteurs principalement âgée, ou même très âgée. Pratiquement tous les observateurs le constatent de longue date, et pour toutes les langues de France (Cerquiglini, 2003). C'est de toute façon vrai dans le principe, le reste est affaire de détail et de décompte, mais globalement la leçon est toujours la même : ces locuteurs vont disparaître sans qu'un remplacement significatif, suffisant, se produise. Notamment du fait que la scolarisation en langue régionale est en panne ou ne donne pas de résultats suffisants à l'échelle du problème global de la survie. Et notamment aussi parce que la transmission dans la famille, au bourg, au village, n'est plus assurée. Cette perception paraît tellement évidente qu'elle débouche sur des schématisations vertigineuses comme celle, ci-dessous, parue dans la revue INSEE Première (Clanché, 2002).

Mais si l'on reprend les deux langues auxquelles je me suis régulièrement référé dans cette contribution, les caractérisations ne s'appliquent pas du tout de la même manière à l'occitan languedocien ou au gallo. Dans les deux cas, les locuteurs sont effectivement âgés. Mais il faut aussitôt arrêter la comparaison. Il est certain que la relève n'est pas assurée pour l'occitan du Languedoc. L'École ne produit certes pas ce que l'on attendrait d'elle (sans doute chimériquement)[3], et comme je l'ai souligné, elle est en porte à faux avec le terrain. Mais plus grave est le fait que la transmission (intergénérationnelle) est à peu près nulle. On retrouve la mécanique énoncée plus haut : (a) disparition des derniers locuteurs occitanophones (entendons désormais occasionnellement occitanophones), (b) augmentation du stock des

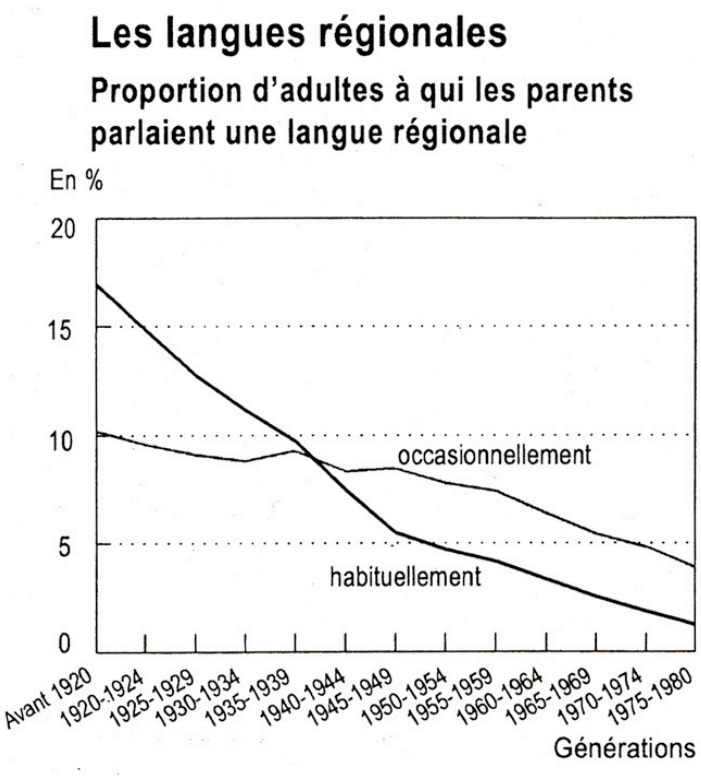
[1] Guillaume (G.) & Chauveau (J.-P.). 1975, 1983.

[2] Mais aussi les structures phonétiques voire, nettement moins, les structures morpho-syntaxiques de la langue maternelle.

[3] Ceci est bien mis en évidence par le sondage de 1991. On se plaint assez souvent de ce que l'École enseigne, tout en plaçant un espoir immense dans le rôle que devrait jouer cette institution dans la transmission de la langue que l'on voit tragiquement disparaître autour de soi.

francophones « régionaux » exclusifs, (c) disparition à terme relativement court de l'occitan. Car dans les degrés 3a ou 4 de Pottier on est toujours dans le « tout au rien » : il faut transmettre du breton, du basque ou de l'occitan, et pas du *plus ou moins basque*, *plus ou moins occitan* etc. Le solde est donc toujours plus négatif.

Schéma 1 : *Les langues régionales*



Champ : adultes vivant en métropole
Source : Enquête Étude de l'histoire familiale 1999, Insee

Compte tenu des analyses développées plus haut, la transmission est bien meilleure en Haute Bretagne et elle prend des formes qui n'ont pas grand-chose à voir avec ce qui précède. La « gallésité » est en quelque sorte répartie à travers plusieurs étages de langue d'oïl et en même temps plusieurs paliers d'âge. Ce système étant très souple et ne postulant pas la connaissance de systèmes radicalement différents (vs. breton, occitan, basque, alsacien etc.), tel jeune à première vue non gallésant aujourd'hui le (re)deviendra sans grande difficulté avec l'âge, s'il est maintenu (cas statistiquement le plus fréquent) dans un cadre social et géographique favorable aux pratiques gallésantes (voir plus haut)[1]. J'ai abordé il y a quelques années cette question de la transmission et de l'usure du gallo, en soulignant les surprises révélées par la Haute Bretagne (Manzano, 1997b)[2].

Au bilan de ces mécaniques très différentes : dans la deuxième partie du XXI^{e} siècle, on pourra rencontrer probablement encore de bons locuteurs de type patoisant, qui seront vraisemblablement localisés en priorité dans la région de Fougères, de Redon ou le pays de Saint-Brieuc. Certes, leur patois ne sera plus le patois décrit par Dottin et Langouët (1901), Dagnet (1905) et d'autres au début du XX^{e} siècle. Comme toujours ils seront vieux et (probablement) de moins en moins nombreux. Mais entre Narbonne et Perpignan (pour me baser sur une région que je pratique usuellement) il sera bien plus difficile et vraisemblablement impossible de trouver quelque chose qui ressemble à cela. Et si l'on en trouve, ils passeront cette fois, à coup sûr, pour les séquelles vivantes d'une époque totalement révolue.

[1] On sait par ailleurs que le gallo est enseigné dans l'académie de Rennes, et c'est un enseignement qui semble intéresser pas mal de jeunes de Haute Bretagne. Mais à mon sens, ce n'est pas tellement l'École qui entraîne la transmission éventuelle du gallo chez les jeunes, les moyens sont bien trop réduits. C'est de manière inverse qu'il faut voir le problème : les jeunes ruraux baignent dans le tissu incomplet de transmission que j'ai évoqué. Des éléments leur manquent et non la totalité (comme chez les jeunes Occitans, Bretons, Basques etc.), et c'est pour cela qu'ils sont demandeurs à l'École.

[2] Voir notamment les pages 103 à 110.

Références bibliographiques[1]

Alibert (L.). 1935. *Gramatica Occitana segons los parlars lengadocians*. Toulouse : Société d'Études Occitanes.

Alibert (L.). 1966. *Dictionnaire Occitan-Français d'après les parlers languedociens.* Toulouse : Institut d'Études Occitanes.

Aracil (L.-V.). 1986. *Papers de sociolingüística*. Barcelona : Magrana.

Arrivé (M.) & al. 1986. *La grammaire d'aujourd'hui*. Paris : Flammarion.

Auzanneau (M.). 1995. « Français, patois et mélange… ou variétés de discours en Poitou ? ». in : *Langage et société*, 71, pp. 35-63.

Bec (P.) 1970-1971. *Manuel pratique de philologie romane*. Paris : Picard [2 volumes].

Bec (P.) 1973. *La langue occitane*. Paris : P.U.F. [1e éd. 1963].

Bec (P.). 1979. *Anthologie des troubadours*. Paris : U.G.E. Coll. « 10/18 ».

Bécat (J.). 2003. « Le catalan ». in : Cerquiglini (B.). 2003.

Bernstein (B.). 1971. *Class, codes and control*. London : Routldege & Kegan [trad. fr. 1975. *Langage et classes sociales*. Paris : Éditions de Minuit].

Blanchet (P.) & Schiffman (H.), (dir.). 2004. *International Journal of the Sociology of Language : The sociolinguistics of southern « occitan » France revisited*. n° 169.

Blanchet (P.) & Robillard (D. de), (dir.). 2003. *Langues, contacts, complexité*. *Cahiers de sociolinguistique*, 8. Rennes : P.U.R. [326 pages].

Bothorel-Witz (A.) & Huck (D.). 2003. « Les dialectes alsaciens ». in : Cerquiglini (B.). 2003.

Boyer (H.) & Gardy (Ph.). 2002. *Dix siècles d'usages et d'images de l'Occitan. Des troubadours à l'Internet*. Paris : L'Harmattan.

Broudic (F.). 2003. « Le breton ». in : Cerquiglini (B.). 2003.

Brunot (F.). 1927. *Histoire de la langue française des origines à 1900*. Tome IX : *La Révolution et l'Empire*. Paris : Armand Colin.

Caput (J.-P.). 1972. *La langue française. Histoire d'une institution*. Tome I, *842-1715*. Paris : Larousse.

Cerquiglini (B.), (dir.). 2003. *Les langues de France*. Paris : P.U.F.

Chauveau (J.-P.) & Guillaume (G.). 1975, 1983. *Atlas linguistique et ethnographique de la Bretagne romane, de l'Anjou et du Maine*. Paris : CNRS [2 volumes].

Clanché (F.). 2002. « Langues régionales, langues étrangères : de l'héritage à la pratique ». Paris : INSEE Première, n° 830, février.

Dottin & Langouët (J.). 1901. *Glossaire du parler de Pléchatel.* Rennes : Plihon et Homay.

Dubois (C.), Kasbarian (J.-M.) & Quéffélec (A.), (dir.). 2000. *L'expansion du français dans les Suds (XVe-XXe siècles)*. Hommage à Daniel Bagionni. Aix en Provence : Publications de l'Université de Provence.

Dubois (J.), (dir.). 1973. *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse.

Fusina (J.). 2003. « Le corse ». in Cerquiglini (B.). 2003.

Giordan (H.), (dir.). 1984. *Par les langues de France*. Paris : Centre National d'art et de culture G. Pompidou.

Hammel (E.) & Gardy (Ph.). 1994. *L'occitan en Languedoc-Roussillon*. Canet : Llibres del Trabucaire.

Jaulin (R.). 1970. *La paix blanche*. Paris : Seuil.

Jaulin (R.). 1972a. *De l'ethnocide*. Paris : U.G.E. Coll. « 10/18 ».

Jaulin (R.). 1972b. *L'ethnocide à travers les Amériques*. Paris : Fayard.

La Bressola (collectif). 1987. *10 anys d'Escola catalana a Catalunya Nord*. Barcelona : Edicions 62 s/a.

Leray (Ch.) & Manzano (F.), (dir.). 2003. « Langues en contact : Canada, Bretagne ». in : « Cahiers de Sociolinguistique », 7. Rennes : P.U.R. [196 pages].

Lévi-Strauss (C.). 1962. *La pensée sauvage*. Paris : Plon.

Manzano (F.). 1995. « De la névrose sociolinguistique et identitaire en zones de marche : Bretagne, Normandie, Mayenne ». in : Revue *KLASK*. Rennes : P.U.R.

Manzano (F.), dir. 1996a. « Langues et parlers de l'Ouest : pratiques langagières en Bretagne et Normandie ». in : *Cahiers de sociolinguistique*, 1. Rennes : P.U.R. [188 pages].

Manzano (F.). 1996b. « Sur le statut sociolinguistique du gallo : une identité en question ». in : Manzano (F.). 1996a.

[1] Principaux ouvrages cités dans le texte.

Manzano (F.), (dir.). 1997a. « Vitalité des parlers de l'Ouest et du Canada francophone ». in : *Cahiers de sociolinguistique*, 2-3. Rennes : P.U.R. [454 pages].
Manzano (F.). 1997b. « Le gallo à la fin du XX^{e} siècle ». in : Manzano (F.). 1997a.
Manzano (F.). 2000. « De la dynamique du français, langue d'État et de pouvoir. Quelques rappels sur la diffusion entre le XV^{e} et le XX^{e} siècle. ». in : Dubois (C.), Kasbarian (J.-M.) & Quéffélec (A.). 2000.
Manzano (F.). 2003a. « Sur le contact français-gallo. Observations diachroniques, sociolinguistiques et anthropologiques ». in : Leray (Ch.) & Manzano (F.). 2003.
Manzano (F.). 2003b. « Diglossie, contacts et conflits de langues… à l'épreuve de trois domaines géo-linguistiques : Haute Bretagne, Sud occitano-roman, Maghreb ». in : Blanchet (Ph.) & Robillard (D. de). 2003.
Manzano (F.). 2004a. « Pratiques et représentations linguistiques à la marge sud du territoire français (Languedoc, Roussillon) ». in : Moreau (M.-L.). 2004.
Manzano (F.). 2004b. « Use and perception of occitan in Languedoc ». in : Blanchet (Ph.) & Schiffman (H.). 2004.
Martinet (A.). (dir.). 1968. *Le langage*.. Paris : Gallimard [Encyclopédie de la Pléiade].
Moreau (M.-L.), (dir.). 2004. *Langues de frontières et frontières de langues*. Revue électronique *Glottopol* n° 4. Rouen.
Oyharçabal (B.). 2003. « Le basque ». in : Cerquiglini (B.). 2003.
Philipp (M.). 2003. « Le francique de Moselle ». in : Cerquiglini (B.). 2003.
Pottier (B.). 1968. « La situation linguistique en France ». in : Martinet (A.). 1968.
Raude (A.-J.). 1993. *Écrire le gallo, précis d'orthographe britto-romane.* Rennes : Publications de l'association Bertaeyn Galeizz ou « Bretagne Gallèse ».
Riquer (M. de). 1975. *Los trovadores. Historia literaria y textos*. Barcelona : Planeta [3 volumes].
Rouquette (J.). 1963. *La littérature d'oc*. Paris : P.U.F.
Salvat (J.). 1978. *Gramatica occitana.* Toulouse : Collège d'Occitanie.
Sansen (J.). 1984. « Le flamand ». in : Giordan (H.). 1984.
Sibille (J.). 2003. « L'occitan ou langue d'oc ». in : Cerquiglini (B.). 2003.
Sibille (J.). 2003. « Le franco-provençal ». in : Cerquiglini (B.). 2003.
Simoni-Aurembou (M.-R.). 1973-1978. *Atlas de l'Île de France et de l'Orléanais*. Paris : CNRS [2 volumes].
Van De Louwe (G.). 2003. « Le flamand occidental ». in : Cerquiglini (B.). 2003.
Verny (M.-J.). 2002. « Une enquête en lycée : images et représentations de l'occitan ». in : Boyer (H.) & Gardy (Ph.). 2002.

Géolinguistique ou linguistique des variétés ?
L'exemple de la Lorraine dite « francique »

Par Martina Pitz
Universität des Saarlandes (Allemagne)

Novembre 2005

Pour notre perception de la différenciation dialectale en linguistique historique, les facteurs socioculturels sont d'autant plus essentiels que les relations entre les langues, les communautés de personnes (les « ethnies »[1]) et les espaces politiques et culturels présentent une complexité bien plus grande que ne le laissaient croire les modèles « de l'âge héroïque de la linguistique […] qui ne voyaient dans les parentés entre les langues […] qu'une sorte d'arbre généalogique dont les branches se déploieraient du simple vers le complexe[2] ». Entre-temps, il est communément admis « que la plupart des langues du monde présentent des similitudes très claires et très bien perçues par les locuteurs avec d'autres langues et que, par définition, les frontières entre elles restent très floues »[3]. Aussi, « selon les approches de la recherche contemporaine, les parentés partielles entre ces langues qui se sont formées au cours des siècles à la suite de rapports de descendance quasi généalogiques et d'influences réciproques, se laissent-elles mieux définir, à l'image des mathématiques modernes, comme des ensembles enchevêtrés » (voir *carte n° 1*)[4]. Il faut donc envisager un *continuum* composé d'un certain nombre de « noyaux » de traditions linguistiques qui ne se heurte à ses propres limites que lorsqu'il entre en contact avec un autre *continuum* de langues non apparentées. On admettra volontiers que les limites entre ces différents *continua* sont loin d'être statiques mais évoluent constamment par des processus d'interférence et de différenciation ; dans de nombreux cas, il n'y a même pas constitution de frontière au tracé net. Des zones d'interférence et des îlots linguistiques conséquents subsistent souvent très longtemps et, en leur sein, c'est précisément le plurilinguisme qui agit comme facteur constitutif d'une zone linguistique[5].

---

[1] Pour la définition de ce concept, *cf.* Jäggi (C.-J.). 1992. *Nationalismus und ethnische Minderheiten*. Zurich, p. 22. Selon lui, les ethnies constituent des groupes qui apparaissent en tant que tels dans leur propre perception et dans celle des autres, alors qu'ils ne sont pas toujours géographiquement délimités. Ils se distinguent donc d'autres groupes par un certain nombre de paramètres transgressant les couches sociales, les sexes et les générations.

[2] *Cf.* Haubrichs (W.). 1999. « Sprachliche Differenzen und Kongruenzen zwischen Sachsen und Franken innerhalb der *Westgermania* ». in : *Studien zur Sachsenforschung*, 12, p. 123-142, ici p. 123 : « Aus der Heroenzeit der Sprachwissenschaft, in der man sich die Verwandtschaft der Sprachen … als eine sich … vom Einfachen zum Vielfältigen verzweigende Genealogie vorstellte ».

[3] *Cf.* Barbour (S.) & Stevenson (P.). 1998. *Variation im Deutschen. Soziolinguistische Perspektiven*.Berlin, New York, p. 7 sqq. : « Dass die meisten Sprachen dieser Welt deutliche, ihren Trägern durchaus geläufige Ähnlichkeiten mit anderen Sprachen und folglich sehr verschwommene Grenzen [aufweisen]».

[4] Haubrichs, *op. cit.*, p. 124 sqq.: « Dass sich nach heutiger Forschungslage... die partiellen Verwandtschaften dieser Sprachen, die sich auf Grund genealogischer Abstammung und nachbarschaftlicher Beeinflussung im Laufe der Jahrhunderte gebildet haben, adäquater durch sich überschneidende Mengen abbilden lassen». La carte qui porte le titre « Die Gruppierungen der älteren germanischen Sprachen » se trouve sur la p. 124.

[5] *Cf.* surtout Haubrichs (W). 2000. « Le processus d'élaboration des frontières linguistiques : le cas des zones de contact romano-germaniques ». in : *Nouvelle Revue d'Onomastique*, 35-36, p. 41-68 ; Marti (R.). 2000. « Slavische Inseln im deutschen Meer – Grenzräume ohne Grenzen als Paradigmen für Mischkultur ? ». in : Marti (R.), (dir.). 2000. *Grenzkultur – Mischkultur* ? Sarrebruck, p. 247-277 et particulièrement p. 248 sqq. ; Möhlig (W.-J.-G.). 1977. « Dialektgrenzen und Dialektkontinua im Bantu-Sprachgebiet von Kenia. Zum Problem der Grenzfindung und Grenzgewichtung ». in : Göschel (J.) & al. (dir.). 1977. *Dialekt und Dialektologie. Ergebnisse des internationalen Symposions « Zur Theorie » des Dialekts ». Marburg, 5.-10. September 1977*, p. 291-303. Wiesbaden ; Willemyns (R.) & Bister (H.). 1989. « The Language Continuum as a Pluridimensional Concept ». in: Ammon (U.), (dir.). 1989. *Status and Function of Languages and Language Varieties*. Berlin, New York, p. 541-551.

Les régions frontalières de l'est de la Lorraine avaient déjà été considérées par les représentants de la géolinguistique allemande traditionnelle selon Frings[1] comme un paradigme d'espace plurilingue qui, depuis toujours, se situait littéralement entre les langues. S'y succédèrent le gaulois et le latin, le gallo-roman et le vieux francique dérivant vers le vieux haut allemand, et enfin – pour caractériser la situation actuelle – les patois romans et le français régional d'une part, et les différents dialectes franciques rhénan et mosellan dans leurs variantes locales bien délimitées et leur usage plus ou moins durable en fonction de leur localisation et des locuteurs impliqués, d'autre part. Néanmoins, la question linguistique n'intervint guère dans la constitution d'entités politiques et le tracé des frontières de cette région[2] : jusqu'au siècle des Lumières au moins, les normes éducatives des élites, toutes orientées vers la France, incluaient l'apprentissage du français[3] alors que le comportement des petites gens n'intéressait pas les autorités[4].

Du XII^{e} au milieu du XIV^{e} siècle, on rencontre de nombreux indices qui laissent penser que la connaissance de la langue française était effectivement très répandue chez les élites locales qui, y compris dans leurs rapports féodaux et leurs alliances, étaient fortement tournées vers l'Ouest[5]. Ceci explique, du moins partiellement, pourquoi au cours du XIII^{e} siècle, alors que les langues vernaculaires s'emparaient progressivement de l'écrit, le latin fut remplacé par le français et non par l'allemand, y compris quand les actes juridiques concernaient exclusivement des germanophones[6]. Depuis 1330-1340 environ, on constate un changement étonnant du comportement de ces élites qui s'orientèrent économiquement et culturellement vers les régions voisines à l'Est[7]. Cette époque voit aussi une explosion des documents en langue allemande ainsi qu'une réceptivité plus accentuée pour les innovations linguistiques provenant du sud et de l'est. Ce phénomène est certes connu de longue date mais il n'a jamais été expliqué de façon pertinente[8]. Pour les lieux-dits, Andreas Schorr a clairement montré comment de telles innovations se sont avancées sous la forme d'un pieu, depuis le Palatinat et depuis l'Alsace (voir *carte n° 2*)[9]. On peut en conclure qu'à la suite de ces évolutions la connaissance du français régressa si bien qu'aux XV^{e} et XVI^{e} siècles, la proportion des bilingues diminua certainement dans les couches supérieures. Curieusement, ces innovations linguistiques touchent

---

[1] On citera en exemple: Aubin (H.), Frings (T.) & Müller (J.). 1926. *Kulturströmungen und Kulturprovinzen in den Rheinlanden. Geschichte – Sprache – Volkskunde*. Bonn [Darmstadt : 1962], notamment pp. 94-189; Wagner (K.). 1927. *Deutsche Sprachlandschaften*. Marburg ; Bach (A.). 1969. *Deutsche Mundartforschung. Ihre Wege, Ergebnisse und Aufgaben*. Heidelberg.

[2] Pour la Lorraine, l'ethnologue Méchin (C.). 1999. *Frontière linguistique et frontière des usages en Lorraine*. Nancy, a également remis en cause « le mythe que cette limite des langues, durable malgré les aléas de l'Histoire, représente une ligne de défense plutôt qu'une zone de contact ».

[3] Pour cette question, voir Pitz (M.). « Kulturelle Umorientierung als Motor sprachlicher Innovation ? Überlegungen zur Einführung 'südlicher' Formen in der deutschsprachigen Urkundenüberlieferung des Saar-Mosel-Raums im 14. Jahrhundert ». in : Gärtner (K.) & Holtus (G.), (dir.). *Überlieferungs- und Aneignungsprozesse im 13. und 14. Jahrhundert auf dem Gebiet der westmitteldeutschen und ostfranzösischen Urkunden- und Literatursprachen. Referate des 3. internationalen Trierer Urkundensprachenkolloquiums vom 20.-22. Juni 2001*, Trèves (à paraître) ; Pitz (M.). 2005. « Frühe rheinfränkische Urkunden westlich und östlich des Pfälzer Waldes – Reflexe einer sprachlichen Abschichtung des Westrich ? ». in : Greule (A.) & Meier (J.), (dir.). 2005. *Die ländliche Gemeinde im Spätmittelalter. Deidesheimer Gespräche zur Sprach- und Kulturgeschichte*. Berlin, pp. 69-88.

[4] Voir à ce sujet Bodé (G.). 1990. « L'enseignement du français dans les zones dialectophones : un chantier en friche ? ». in : *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* , pp. 10-21 et ici p. 12 sqq. ; Pitz (M.). 2000. « Une nation – une langue ? » Zur französischen Sprachpolitik in Ostlothringen vor 1870 ». in : *Zeitschrift für die Geschichte der Saargegend,* 48, pp. 203-221, ici p. 207.

[5] Voir à ce sujet Pitz (M.). 2000. « Schreibsprachgeschichte im Sprachgrenzbereich – Reflex einer Mischkultur ? Methodische Überlegungen zu Entwicklungen des 13. und 14. Jahrhunderts mit Bezug auf die lothringische Herrschaft Boulay/Bolchen». in : Marti (R.). 2000. *op. cit.,* pp. 93-145, ici p. 98 sqq.

[6] *Ibid*., p. 109. Voir aussi Ridder (K.). 1991. *Jean de Mandevilles 'Reisen'. Studien zur Überlieferungsgeschichte der deutschen Übersetzung des Otto von Diemeringen*. Tübingen, pp. 208 sqq. Pour confirmer ce phénomène, je compte publier prochainement un corpus de chartes en langue française des années 1250-1350 rédigées par des scribes d'origine germanophone qui avaient appris le français comme langue seconde.

[7] Pitz (M.), *Schreibsprachgeschichte, op. cit.*, p. 98 sqq. ; Pitz (M.), *Kulturelle Umorientierung*, *op. cit*. Une tentative d'explication se trouve chez Pitz (M.), *Frühe rheinfränkische Urkunden, op. cit*., p. 64 sqq.

[8] Cf. Pitz, *Kulturelle Umorientierung, op. cit*.

[9] Schorr (A.). 2000. « Saarländisch-lothringische Flurnamenräume ». in : *Zeitschrift für die Geschichte der Saargegend*, 48, pp. 30-80, ici p. 41 sqq., 48 sqq. La carte se trouve sur la p. 79.

moins fortement les variétés germanophones des régions qui subissent toujours l'influence de l'espace francophone, à savoir les possessions de l'évêché de Metz et du duché de Lorraine[1]. On peut donc oser l'hypothèse que la réceptivité des dialectes à l'innovation dépend dans une plus large mesure des attitudes linguistiques des élites qu'on ne l'a cru jusqu'à présent. Un éventuel bilinguisme de ces élites constituerait ainsi un facteur hautement important de structuration spatiale. Il est souvent affirmé que « le contact des langues peut être considéré comme la cause principale d'évolution linguistique et que les locuteurs bilingues y apparaissent comme le processeur de ce mécanisme »[2] mais on tente plus rarement d'appréhender un éventuel lien entre le conservatisme des dialectes et le comportement linguistique des élites tantôt bilingues, tantôt s'exprimant dans une autre langue sans parenté avec ces dialectes. Selon nous, la Lorraine en offre un exemple très pertinent.

Dès le haut moyen âge, le plurilinguisme apparaît comme un facteur déterminant de cet espace. Divers îlots linguistiques gallo-romans s'y sont maintenus plus ou moins longtemps tandis que les nouveaux arrivants francs, qui ne sont sans doute pas tous issus de la même région, occupent progressivement le terrain. Le peuplement prend donc la figure d'un habit d'Arlequin si bien que déjà le vieux haut allemand introduit dans cette région a dû être tiraillé entre diverses influences linguistiques[3]. Dès l'origine, cet espace linguistique ne se structure – puis se transforme – donc pas uniquement par des influences extérieures (topographie, frontières politiques et ecclésiastiques, axes de communication, etc.) mais aussi par la juxtaposition et la combinaison de différentes variétés linguistiques découlant des *habitus* des couches supérieures. Pour expliquer une situation si complexe, il semble donc fondamental de s'interroger sur la pertinence des vieux modèles d'interprétation relatifs à la diffusion des innovations linguistiques (nivellement linguistique découlant de contacts inter-régionaux, etc.) au sein d'un espace dialectal de l'allemand (dans notre cas, le francique rhénan)[4]. N'est-il pas préférable de tenter d'élaborer un nouveau concept « pensé de façon dynamique dans sa perception des variétés linguistiques et qui, dès le départ, met le bilinguisme au centre de cette démarche méthodologique et ne le repousse pas à la périphérie »[5] ?

Il est reconnu de nos jours que les schémas classiques de description et de classification des espaces dialectaux ne permettent pas de rendre cette complexité dans sa dimension historique. Ils sont d'ailleurs aussi devenus problématiques du point de vue épistémologique parce qu'ils reposent essentiellement sur des données géolinguistiques. Ils partent des espaces actuels qui sont projetés vers des temps plus reculés, souvent sans recourir aux sources historiques. Le concept de l'espace culturel y est utilisé comme vecteur de comparaison principal, voire unique, pour l'analyse historique des processus linguistiques. Les historiens, chargés de fournir des explications cohérentes des cartes construites par les linguistes à partir de ces données, finissent – pour ainsi dire, inévitablement – par constater des congruences entre les territoires historiques et les espaces dialectaux dont l'association est censée faire renaître les entités culturelles du passé. Une telle approche met l'accent sur la fonction de démarcation des frontières des langues et des dialectes et suggère une dichotomie historique entre les régions, ce que l'on ne saurait accepter sans examen critique[1]. Mais cet examen

---

[1] Une explication plus détaillée se trouve chez Pitz (M.), *Kulturelle Umorientierung, op. cit*.

[2] Mihm (A.). 2001. « Oberschichtliche Mehrsprachigkeit und ‚Language Shift' in den mitteleuropäischen Städten des 16. Jahrhunderts ». in : *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*, 68, pp. 257-287, ici p. 259 : « Dass Sprachkontakt heute als ein Hauptfaktor für sprachliche Veränderungen angesehen wird und die bilinguale Sprechergemeinschaft als eine Art Schaltstelle innerhalb dieser Prozesse gilt ».

[3] Pour plus de détails, voir Haubrichs, *Le processus d'élaboration, op. cit*., et Pitz (M.), *Kulturelle Umorientierung, op. cit*.

[4] Pour le débat récent sur ces questions voir Bechert (B.-J.) & Wildgen (W.). 1991. *Einführung in die Sprachkontaktforschung*. Darmstadt, pp. 80-103 ; Thomason (S.-G.) & Kaufman (T.). 1988. *Language Contact, Creolization and Genetic Linguistics*. California, pp. 37 sqq.

[5] Ainsi s'exprimait la linguiste suisse Rita Franceschini dans son exemplier distribué lors d'une communication non publiée, présentée à l'Université de la Sarre le 24 novembre 2003 sur le thème « Zur Modellbildung von Mehrsprachigkeit : Für eine Linguistik der Potentialität » : « Ein methodischer Ansatz, der dynamisch gedacht ist in der Dimension der Sprachformen und der von Anfang an die Mehrsprachigkeit ins Zentrum stellt, nicht an die Peripherie ». Voir aussi Franceschini (R.). 2003. « Zone di transizione fra sistemi linguistici : il parlante flessibile ». in : Cordin (P.), Franceschini (R.) & Held (G.), (dir.). 2003. *Lingue di confine, confini di fenomeni linguistici – Grenzsprachen, Grenzen von linguistischen Phänomenen*. Rome, pp. 31-51.

ce que l'on ne saurait accepter sans examen critique[1]. Mais cet examen critique doit aussi porter sur le fond. De façon générale, les frontières territoriales ne permettent pas vraiment d'expliquer la répartition des phénomènes lexicaux[2] ; par ailleurs, certaines frontières politiques bien connues – celle du duché de Lorraine, entre autres, pour ne prendre que cet exemple – n'ont pas entraîné une quelconque différenciation linguistique, sans doute parce que leur tracé court du nord au sud ce qui s'oppose au principe général de différenciation linguistique de l'allemand moyen occidental (*westliches Mitteldeutsch*) qui se développe de l'est vers l'ouest. Il convient donc d'élaborer une autre hypothèse[3].

Un seul schéma méthodologique de la dialectologie traditionnelle n'est cependant jamais remis en cause par les germanistes, à savoir l'utilisation des différents faits de la seconde mutation consonantique (*zweite Lautverschiebung*) pour différencier les espaces linguistiques de la rive gauche du Rhin (voir *carte n° 3*)[4]. Depuis longtemps, notamment dans la recherche française et luxembourgeoise, pour une différenciation plus précise, il est aussi d'usage de recourir à la ligne *op/of* (passant en diagonale du nord vers le sud, non loin de Metzervisse et de Bouzonville, voir *carte n° 4*)[5] en complément des principales isoglosses de l'éventail rhénan, c'est-à-dire de la ligne *pund/pfund* séparant les dialectes lorrains et alsaciens et de la ligne *dat/das* distinguant le francique rhénan du francique mosellan[6]. Vu de Strasbourg ou de Luxembourg, l'espace du francique mosellan occidental (*westmoselfränkisch*) est naturellement mieux mis en valeur, la vision globale étant différente de celle de l' « École de Bonn » plus centrée sur le Rhin moyen. Dans ce sens, Émile Guélen distingue le « lorrain mosellan » (*mosellothringisch*, « *dat-Gebiet* ») du « lorrain sarrois » (*saarlothringisch*, « *das-Gebiet* »)[7]. En se servant de la ligne *op/of*, il établit même une sous-classification du « lorrain mosellan » entre le « lorrain mosellan occidental » (*westmosellothringisch*) au nord et le « bas lorrain » (*niederlothringisch*) au sud. Daniel Laumesfeld instaure une séparation entre le « francique luxembourgeois », le « francique mosellan » et le « francique rhénan »[8]. Une étude récente menée dans une optique typologique par deux chercheurs alsaciens[9] et se voulant résolument transfrontalière n'intègre dans le domaine du francique mosellan que les territoires situés au nord de la ligne *op/of* qui, insistent-ils, « annoncent une zone plus vaste au-delà de la frontière poli-

---

[1] Cf. Pitz (M.). 2003. « Methodische Innovation trotz politischer Instrumentalisierung ? Ein Blick aus der germanistischen Mediävistik auf die Quellen und Methoden der historischen Kulturraumforschung». [http://www. hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/rezensionen/type=revsymp&id=320, mis en ligne le 16-05-03].

[2] Pour la littérature sur cette question voir Pitz (M.), *Kulturelle Umorientierung, op. cit*.

[3] Cf. Pitz (M.) 2003. « *Mei Sprooch és en kläin Insel*. Zur identitätsstiftenden Funktion des Dialekts im östlichen Lothringen und im Saarland ». in: Schmeling (M.) & Duhem (S.), (dir.). 2003. *Sprache und Identität in frankophonen Kulturen – Langue, identité et francophonie*. Opladen, pp. 127-147, ici p. 135.

[4] La carte est tirée de l'article de Haubrichs (W.). 1995. « Volkssprache und volkssprachige Literaturen im lotharingischen Zwischenreich (9.-11. Jahrhundert) ». in : Herrmann (H.-W.) & Schneider (R.), (dir.). 1995. Lotharingia autour de la l'an Mil. Sarrebruck, pp. 181-244, ici p. 206.

[5] Voir pour cela, parmi les ouvrages récents, Gilles (P.). 1999. *Dialektausgleich im Lëtzebuergeschen. Zur phonetisch-phonologischen Fokussierung einer Nationalsprache*. Tübingen, pp. 49 sqq. et Rispail (M.). 2003. *Le Francique. De l'étude d'une langue minorée à la socio-didactique des langues*. Paris. Cette dernière s'appuie sur les travaux de Laumesfeld (D.). 1996. *La Lorraine francique. Culture mosaïque et dissidence linguistique*, Paris. Pour des raisons historiques – la publication de 1996 repose sur un manuscrit de 1984 de cet auteur mort en 1991 – Laumesfeld n'avait pu utiliser que les analyses anciennes de l'École de Bonn ainsi que les travaux du linguiste luxembourgeois Robert Bruch. La carte est tirée de Laumesfeld, *op. cit*., p. 89.

[6] Ceci correspond à la classification traditionnelle de l'allemand moyen occidental telle qu'on la trouve encore chez Venema (J.). 1997. *Zum Stand der Zweiten Lautverschiebung im Rheinland. Diatopische, diachrone und diastratische Untersuchungen am Beispiel der dentalen Tenuis (voralthochdeutsch /t/)*. Stuttgart, pp. 10 sqq. : « Das Moselfränkische wird durch die up/uf (auf)-Linie, die etwa in der Höhe von Andernach den Rhein schneidet, in eine nördliche Hälfte mit unverschobenem postvokalischem /p/ in diesem Wort und eine südliche, verschiebende Hälfte unterteilt ». Une autre classification est proposée par Philipp (M.) & Weider (E.). 2002. *Sein und haben im elsass-lothringischen Mundartraum. Ein organisiertes Chaos*. Stuttgart, pp. 98 sq.

[7] Guélen (E.). 1939. *Die deutschlothringischen Mundarten*. Forbach, p. 112.

[8] Laumesfeld, *La Lorraine, op. cit.*, p. 91.

[9] Les auteurs s'appuient notamment sur Nübling (D.). 2000. *Prinzipien der Irregularisierung. Kontrastive Analyse von zehn Verben in zehn germanischen Sprachen*, Tübingen, qu'ils présentent comme une « Rehabilitierung der Irregularität … nicht mehr als Betriebsunfall, … sondern als erneuernde und erfrischende Differenzierung » (Philipp & Weider, *Sein und haben*, *op. cit*., p. 14).

tique franco-luxembourgeoise »[1]. Les variétés dialectales parlées au sud de cette ligne sont regroupées en « francique rhénan et francique rhénan 2 » (*rheinfränkisch und rheinfränkisch 2*, voir *carte n° 5*)[2] ce qui aboutit à nier, dans une certaine mesure, la fonction structurante de la ligne *dat/das*.

Alors que de nombreux travaux de référence de la dialectologie française comme l'*Atlas linguistique et ethnographique de la Lorraine germanophone*, publié en 1977, suivent les approches méthodologiques traditionnelles[3], du moins en ce qui concerne la classification des dialectes, la recherche plus récente s'oriente délibérément vers une démarche plus proche des concepts de la sociolinguistique et de la linguistique de contact[4]. Cette évolution découle partiellement de la remise en cause de la recherche sur la genèse des espaces culturels (*Kulturraumforschung*) évoquée ci-dessus qui s'imposait depuis longtemps et qui participe depuis le milieu des années 1990 au débat épistémologique dans les sciences humaines[5]. La culture est désormais perçue comme un phénomène fluctuant transgressant les limites spatio-temporelles, l'identité linguistique et culturelle se comprenant ainsi comme multidimensionnelle et, de ce fait, très différenciée[6], y compris sur le plan diachronique. Toutes les époques connaissent donc une juxtaposition d'attitudes linguistiques déterminées respectivement par le passé, le présent et le futur[7]. Ce renversement[8] résulte aussi de la nécessité de préserver son propre champ disciplinaire dans une région où l'usage des dialectes régresse constamment[9],

---

[1] Voir Philipp & Weider, *Sein und haben, op. cit*. p. 89 et 99 : « … kündigen einen größeren Mundartraum an, der jenseits der französisch/luxemburgischen Sprachgrenze liegt». À la p. 90, les auteurs justifient cette classification par d'importantes différences phonétiques et morphologiques («gewichtige phonetische und morphologische Unterschiede») ainsi que par la richesse des formes (« maximaler Formenreichtum») et la très grande complexité («größte Differenziertheit») : « So lässt sich das moselfränkische Kerngebiet verhältnismäßig leicht abgrenzen ... Funktionell bleibt dieses Areal also offen, phonetisch übernimmt es recht wenig rheinfränkische Merkmale ». Voir aussi Philipp (M.) & Weider (E.). 2004. « Von der morphologischen Mundartkarte zur elsass-lothringischen Dialektgliederung ». in : Glaser (E.), Ott (P.) & Schwarzenbach (R.), (dir.). 2004. *Alemannisch im Sprachvergleich*. Wiesbaden, pp. 465-474, ici p. 467 s.

[2] *Ibid*., p. 100. La carte se trouve sur la p. 99.

[3] Philipp (M.), Bothorel (A.) & Levieuge (G.), (dir.). 1977. *Atlas linguistique et ethnographique de la Lorraine germanophone, vol. 1 : Corps humain, maladies, animaux domestiques*. Paris [introduction].

[4] L'étude de Rousseau-Payen (N.). 1979. *La situation linguistique de Hilbesheim (Moselle)*. Bern et al. constitue une première tentative allant dans ce sens. *Cf*. aussi l'état de la recherche chez Stroh (C.). 1993. *Sprachkontakt und Sprachbewusstsein. Eine soziolinguistische Studie am Beispiel Ost-Lothringens*, Tübingen, pp. 8 sqq.

[5] Voir Hansen (K.-P.). 1993. « Die Herausforderung der Landeskunde durch die moderne Kulturtheorie ». in : Hansen (K.-P.), (dir.). 1993. *Kulturbegriff und Methode. Der stille Paradigmenwechsel in den Geisteswissenschaften. Eine Passauer Ringvorlesung*. Tübingen, pp. 95-114.

[6] Dans ce contexte, les réflexions de Assmann (J.). 1999. *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. Munich, p. 130 paraissent importantes. Pour lui, l'identité est « eine Sache des Bewusstseins, d.h. des Reflexivwerdens eines unbewussten Selbstbildes. Das gilt im individuellen wie im kollektiven Leben ».

[7] Comme étalon des attitudes linguistiques pour une sociolinguistique à dimension historique, il convient aussi de prendre en compte les nombreux travaux de la sociolinguistique synchronique accentuant le microcosme que constitue la famille, d'une part, et la sphère élargie du domaine public avec ses multiples contraintes et ses mécanismes d'adaptation, d'autre part. Entre ces deux extrêmes, il existe toute une palette de champs pour lesquels chacun doit se positionner individuellement : institutions éducatives, professions, administrations, média, églises, etc. Il s'est avéré que dans tous ces domaines, le comportement linguistique individuel est fortement tributaire de l'éducation et des traditions familiales.

[8] On mesurera l'impact de ce renversement de tendance à partir des travaux de Eichinger (L.-M.). 1989. « Die Dialekte und Regionalsprachen und ihr Verhältnis zur Hochsprache. Die Lage in Deutschland und Frankreich ». in : Hättich (M.) & Pfitzner (P.-D.), (dir.). 1989. *Nationalsprachen und die europäische Gemeinschaft*. Munich, pp. 53-63, ici p. 57 qui signale « dass in Frankreich jede Variation des Sprachgebrauchs tendenziell außerhalb der Sprache angesiedelt wurde, während im deutschen System Variation als Variabilität innerhalb des System interpretiert wird ».

[9] Voir à ce sujet, pour l'Alsace, Hartweg (F.). 1980. « Le dialecte alsacien : domaines d'utilisation ». in : *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*, 32, pp. 75-82 ; Ladin (W.). 1982. *Der elsässische Dialekt – museumsreif* ? Strasbourg ; Tabouret-Keller (A.) & Luckel (F.). 1981. « La dynamique sociale du changement linguistique: quelques aspects de la situation rurale en Alsace ». in : *International Journal of the Sociology of Language*, 29, pp. 51-70 ; Tabouret-Keller (A.) & Luckel (F.). 1981. « Maintien de l'alsacien et adoption du français. Éléments de la situation linguistique en milieu rural en Alsace ». in : *Languages*, 61, pp. 39-62 ; Tabouret-Keller (A.) & Luckel (F.). 1988., « La situation linguistique en

comme dans toutes les autres régions aux paramètres socioculturels similaires. Tout comme les dialectes alsaciens, les variétés lorraines, qualifiées de façon emblématique de « franciques »[1], sont définies comme langue régionale[2] ou comme « langue minorée »[3] (au mépris des classifications géographiques et en se limitant à la seule prise en compte quantitative des locuteurs). En se détachant des finalités classiques de la géolinguistique, à savoir « la localisation géographique des faits, leur ancrage dans le terrain »[4], on se propose de décrire ces variétés selon une approche combinant les méthodes sociolinguistiques et géolinguistiques[5] :

En regard de leur fonction spécifique[6] dans le répertoire linguistique des locuteurs contemporains[7], pour la plupart bilingues et qui ont probablement fait de l'alternance des codes (*code-switching*)[8] leur pratique langagière la plus usuelle,

En regard de leur recouvrement actuel par la langue française[1] dans le domaine de l'écrit qui, en fonction de l'appartenance territoriale, peut être très ancien[2] et explique la présence de

---

Alsace. Les principaux traits de son évolution vers la fin du XX^e^ siècle ». in : Finck (A.) & Philipp (M.), (dir.). 1988. *L'allemand en Alsace*, Strasbourg, pp. 78-109 ; Denis (M.-N.) & Veltman (C.). *Le déclin du dialecte alsacien*. Strasbourg ; Harnisch (R.). 1995. « Zur sprachlichen Situation im Elsass ». in : *Deutsche Sprache*, 23, pp. 289-315.

[1] Pour ce terme, voir l'analyse critique chez Pitz (M.), *Mei Sprooch*, *op. cit*., p. 137 et Stroh (C.), *Sprachkontakt*, *op. cit*., p. 4. Selon Legrand (S.). 1993. *Zur Situation der Sprachenpolitik in Ostlothringen*. ms. Sarrebruck, p. 46, ce terme présente l'avantage « den ostlothringischen Mundarten überhaupt erst einen Namen zu geben, da die Benennung nach dem geographischen Verbreitungsgebiet analog der elsässischen Situation ausfällt ». Néanmoins, il lui paraît évident « dass er nur soziolinguistisch, nicht sprachhistorisch zu rechtfertigen ist». Pour Laumesfeld, *La Lorraine, op. cit.*, ce terme est avant tout «sociolinguistiquement libre ». Wijnands (P.). 1993. *Dictionnaire des identités culturelles de la francophonie. Analyse du discours identitaire de la langue française*. Paris, p. 167 se trompe sur le fond en interprétant cette expression de « francique mosellan » comme « le francique du département de la Moselle ». Il définit ainsi le francique : « Il s'agit ... du francique mosellan, une langue commune aux Grands-Ducaux, aux Français du pays de Thionville, aux Allemands de la région de Bitburg et aux germanophones de Saint-Vith, c'est-à-dire à tout l'ancien duché de Luxembourg… On peut estimer à 1,5 millions le nombre de ceux qui parlent l'alsacien et le francique mosellan ».

[2] Cf. Hudlett (A.). 2001. *Synopsis géolinguistique. Continuum des parlers alémaniques et franciques d'Alsace et de Moselle germanophone*. Strasbourg, p. 15. Sur le problème des langues régionales en France voir aussi les études récentes de Blanchet (P.), Breton (R.) & Schiffman (H.), (dir.). 1999. *Les langues régionales en France. Un état des lieux à la veille du XXI^e^ siècle*. Louvain ; Clairis (C.), Costaouec (D.) & Coyos (J.-B.), (dir.). 1999. *Langues et cultures régionales en France. État des lieux, enseignement, politiques*. Paris.

[3] Voir p. ex. Rispail, *Le francique, op. cit*., sous-titre. Pour ce concept, voir Dubois (J.) & al. 1999. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris, p. 304 : « Une langue est minorée quand elle a un statut inférieur à la langue officielle ». Une analyse critique se trouve chez Bochmann (K.). 1990. « Sprachenrechte für Minderheiten – eine Analyse ihrer soziolinguistischen Bedingungen ». in : *Akten des Essener Kolloquiums über Minderheitensprachen/Sprachminoritäten vom 14.-17. 6. 1990 an der Universität Essen*, Bochum, p. 3-15.

[4] Hudlett (A.), *op. cit.*, p. 15.

[5] *Ibid*. Hudlett décrit les objectifs de son ouvrage : « Le livre tente ... de suggérer une vision des faits de géographie dialectale susceptible d'évacuer les amalgames et représentations largement répandus réduisant respectivement l'Alsace et la Moselle germanophone à deux entités spatio-linguistiques distinctes qui seraient simplement juxtaposées ».

[6] Pour l'Alsace, cette question est traitée chez Hartweg (F.). 1983. « Tendenzen in der Domänenverteilung zwischen Dialekt und nicht-deutscher Standardsprache am Beispiel des Elsass ». in : Besch (W.) & al., (dir.). 1983. *Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung,* 2. *Halbband*. Berlin, New York, pp. 1428-1443 ; *id*., *Le dialecte alsacien, op. cit*. ; Kremnitz (G.). 1980. « Une Alsace bilingue ? ». in : *Lengas. Revue de sociolinguistique*, 7, pp. 93-112.

[7] Voir pour cela les travaux de Stroh, *Sprachkontakt, op. cit*., p. 118 sqq. Ammon (U.). 2000. « Die Rolle des Deutschen in Europa ». in : Gardt (A.), (dir.). 2000. *Nation und Sprache. Die Diskussion ihres Verhältnisses in Geschichte und Gegenwart*. Berlin, New York, pp. 471-494, écrit à la page 477 que « Mehrsprachigkeit ist geradezu charakteristisch für Sprachminderheiten». Concernant des régions comme l'Alsace ou la Lorraine germanophone, il introduit le concept de «Muttersprachmehrsprachigkeit ».

[8] On trouvera des considérations théoriques sur ce sujet chez Gardner-Chloros (P.). 1991. *Language Selection and Switching in Strasbourg*. Oxford ; Milroy (L.) & Muysken (P.), (dir.). 1995. *One speaker, two languages : Cross-disciplinary perspectives on code-switching*, Cambridge ; Auer (P.), (dir.). 1999. *Code-Switching in Conversation. Language, interaction and identity*. Londres ; Muysken (P.). 2000. *Bilingual Speech – A Typology of Code-Mixing*. Cambridge ; Herdina (P.) & Jessner (U.). 2002. *A Dynamic Model of Multilingualism, Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Cleveton.

nombreux emprunts[3] dans certaines variétés régionales ainsi que des phénomènes d'interférence de toute nature dont la plupart n'ont jamais été étudiés complètement,

En regard du français régional de ces contrées[4], langue véhiculaire la plus répandue de nos jours, renfermant de nombreux germanismes[5], souvent de nature très complexe[6], non seulement sur le plan phonétique mais aussi sur le plan morphologique et syntactique,

En regard du français écrit de ces régions servant de norme supra-régionale mais contenant bon nombre de particularités linguistiques qu'il est concrètement difficile d'attribuer à l'effet de l'interférence,

Et finalement, en liaison étroite avec le point précédent, en regard de questionnements liés à la « socio-didactique des langues en contexte »[7]. En particulier, il s'agira de déterminer si les locuteurs des régions concernées (ou de certains lieux en leur sein) peuvent réunir, dans les conditions sociétales actuelles, tous les préalables favorables au développement d'un bilinguisme ou d'un trilinguisme[8] plus ou moins équilibré et répondant à certains *desiderata* politiques et économiques[9].

Si elle veut se construire comme une discipline incluant aussi les perspectives de la linguistique des variétés, de la linguistique de contact et de la socio-didactique des langues, cette « nouvelle géolinguistique » ne peut pas faire l'impasse sur les locuteurs qu'elle doit effectivement mettre au centre de ses réflexions sur la différenciation des dialectes. Dans la mesure où la perception spatiale de ces locuteurs varie fortement en fonction de la situation de communication et de leur biographie individuelle, le germaniste Albert Hudlett, de l'université de Mulhouse, justifie ainsi l'abandon des cadres traditionnels de la dialectologie et en vient à réunir l'Alsace et la Lorraine germanophone comme espace d'analyse[10] : « La représentation mentale

---

[1] Cf. Ammon (U.). 1991. *Die internationale Stellung der deutschen Sprache*. Berlin, New York, p. 19 sqq. démontre qu'à cause de ce critère et de la position ambivalente des locuteurs, les variétés dialectales alsaciennes et lorraines ne peuvent pas être rattachées complètement à l'allemand en dépit des relations historiques évidentes.

[2] Pour l'Alsace, voir Hartweg (F.). 1985. « Die Entwicklung des Verhältnisses von Mundart, deutscher und französischer Standardsprache im Elsass seit dem 16. Jahrhundert ». in : Besch (W.) & al. 1985. *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung, 2. Halbband*. Berlin, New York, pp. 1949-1977 ; Salmon (G.-L.). 1985. « Matériaux pour l'histoire du français en Alsace ». in : Salmon (G.-L.), (dir.). 1985. *Le français en Alsace*. Paris, pp. 363-398.

[3] Pour l'Alsace, voir Matzen (R.). 1985. « Les emprunts du dialecte alsacien au français ». in : Salmon, *Le Français*, *op. cit*., pp. 363-398.

[4] Voir le recueil collectif de Salmon, *Le français, op. cit*., ainsi que Wolf (L.). 1983. *Le français régional d'Alsace. Étude critique des alsacianismes*. Paris.

[5] Des exemples sont donnés par Stroh, *Sprachkontakt*, *op. cit*., pp. 37 sqq. Certains des exemples cités par Stroh constituent des germanismes incontestables, comme : *J'ai attendu sur lui* (**Ich habe auf ihn gewartet*), et on pourrait rajouter d'autres idiomatismes comme : *ça tire (*es zieht), je l'ai dans la croix* (en francique rhénan *ich honns im Kritz), faire bleu* (**blau machen*), etc. Le statut d'emprunt ou de calque linguistique doit cependant être précisément évalué pour chacun de ces exemples car certaines constructions grammaticales qu'on qualifierait volontiers de germanismes ne sont que de simples archaïsmes également usités dans d'autres régions françaises : *je lui ai aidé*, etc.

[6] On peut considérer comme tel l'exemple cité par Stroh, *Sprachkontakt*, *op. cit*., p. 38 : *Ah, tu es comme ça un* (en francique rhénan *du bisch mir änner*) formulé généralement comme une question. *Un/änner*, probablement employé ici comme reflet du dialecte, interfère néanmoins avec l'interjection *hein* appartenant au français populaire. Voir aussi Matzen (R.). 1973. « Le français alsacien d'aujourd'hui ». in : *Ethnologie française*, 3, pp. 367-376.

[7] Rispail, *Le francique, op. cit*., p. 163. En se référant à Boutan (P.), Martel (P.) & Roques (G.), (dir.). 2001. *Enseigner la région*. Paris, Rispail s'interroge, p. 123 : « En Lorraine, quelle région enseigner ? » sans toutefois y répondre : « On mesure la difficulté de poser ce genre de question quand la région déborde nos frontières ».

[8] Cf. Weckmann (A.). 1991. « Plaidoyer pour une zone bilingue franco-allemande ». in : Reumaux (B.), (dir.). 1991. *Où va l'Alsace ? Élements de réflexion pour un grand débat régional*. Strasbourg, pp. 241-252.

[9] Cf. entre autres Haarmann (H.). 1995. « European Identity and the Role of Language – Giving Profile to an Anthropological Infrastructure ». in : Haarmann (H.). (dir.). 1995. *Europäische Identität und Sprachenvielfalt*. Tübingen, pp. 1-55 ; Tabouret-Keller (A.). « La francophonie : simplicité de la notion , complexité des réalités », in : Schmeling & Duhem, *Sprache und Identität, op. cit*., p. 17-29, ici pp. 22 sqq. ; Chaudenson (R.) & Calvet (L.-J.). 2001. *Les langues dans l'espace francophone : de la coexistence au partenariat*. Paris.

[10] Voir aussi Philipp & Weider, *Sein und haben, op. cit*., p. 13 : « Deutschlothringen zusammen mit dem Elsass zu behandeln .. war uns ein besonderes Anliegen ».

de l'espace dialectal (vécu ou non) variant selon leur situation et leur compétence linguistique, la vision qu'en terme de distance ou de configuration les Mosellans et les Alsaciens ont de leur environnement dialectal semble bien étrange[1] ... ». Les différences linguistiques structurelles (« les ségrégations linguistiques ») sont donc repoussées à l'arrière-plan au profit d'une approche qui voit dans le recouvrement commun par le français le vecteur socioculturel déterminant (« un facteur de cohérence sociale ») remplissant aussi, depuis longtemps sans doute, une fonction de structuration spatiale (« un facteur de cohérence spatiale ») : « Ainsi la notion d'aréalité […] est judicieusement remplacée par celle de spatialité », l'espace linguistique *proprio sensu* étant compris comme « la somme des interrelations entre les différentes aires »[2]. La modernité de ce concept s'exprime déjà par le nom de ALMOGERM (« Alsace-Moselle-Germanophone »)[3] désignant ce nouveau *continuum* et qui ressemble plus à un logo qu'à un choronyme[4]. Du point de vue méthodologique, les isoglosses traditionnelles perdent alors leur fonction structurante. Se référant aux travaux de Peter Wiesinger[5], ce concept labellisé comme une « régionalisation dynamique » (*dynamische Regionalisierung*)[6] braque le projecteur sur les périphéries et met en balance l'unité et la diversité des structures : « Le géolinguiste moderne se concentre sur la dialectique entre unité et diversité »[7]. Les zones de transition sont ainsi privilégiées comme espaces d'étude, se transforment en objets de recherche spécifiques et acquièrent de ce fait une identité propre. Leur grande complexité, qui est relevée avec insistance, leur confère sans doute une importance majeure pour la diffusion et probablement aussi pour la genèse des innovations linguistiques. La cartographie des principales influences extérieures qui se sont exercées sur ALMOGERM illustre très clairement l'effet produit par les pieux du Palatinat et d'Alsace (*Pfalzkeil*, *Elsasskeil*) déjà évoqués. Cela renforce l'hypothèse que les influences venues du sud, donc d'Alsace, sont postérieures à celles, plus anciennes, provenant du Palatinat (voir *carte n° 6*)[8]. Un réexamen des données fournies par les atlas linguistiques met ainsi en lumière les zones de transition entre l'alémanique et le francique rhénan (« les zones d'indifférenciation et de passage »)[9] qui apparaissent comme un espace très stimulant réclamant une analyse exhaustive. Celle-ci devrait néanmoins être menée dans la perspective d'une sociolinguistique historique focalisant les comportements langagiers des couches supérieures.

Cette nouvelle approche apparemment pertinente en raison de ses applications sociétales me semble néanmoins problématique sur un point précis, à savoir l'abandon complet de la classification traditionnelle reposant sur les oppositions structurelles entre l'allemand moyen (*mitteldeutsch*) et l'allemand supérieur (*oberdeutsch*) car on transforme ainsi ce concept de « régionalisation dynamique » en axe méthodologique pour une nouvelle modélisation affectant non seulement les espaces plurilingues, mais toutes les catégories spatiales de la linguistique. La diachronie y est expressément incluse en remontant jusqu'à l'époque de la seconde mutation consonantique. Non sans raison sans doute, ce phénomène essentiel est expliqué sur le modèle de la « théorie d'expansion » de Frings (*Ausbreitungstheorie*) [10].

---

[1] Hudlett, *Synopsis, op. cit.*, p. 15.

[2] *Ibid*., p. 41.

[3] *Ibid*., p. 16 : « Une vue panoramique des parlers de deux entités géographiques continguës constituant un ensemble linguistique continu pour lequel nous proposons l'acronyme ALMOGERM ». Voir aussi Hudlett (A.). 2004. « Komputergestützte Mikro-Geolinguistik. Alemannisch-fränkisches Kontinuum im Sprachraum ALMOGERM (Alsace et Moselle germanophones) ». in : Glaser (E.), Ott (P.) & Schwarzenbach (R.), (dir.). 2004. *Alemannisch im Sprachvergleich*. Wiesbaden, pp. 215-226.

[4] Pour la définition linguistique du terme de choronyme, voir Back (O.). 1996. « Typologie der Ländernamen : Staaten-, Länder-, Landschaftsnamen ». in : Eichler (E.) & al., (dir.). 1996. *Namenforschung. Ein internationales Handbuch zur Onomastik, 2. Teilband*. Berlin, New York, pp. 1348-1356 ; Puhl (R.-W.-L.). 1999. *Die Gaue und Grafschaften des frühen Mittelalters im Saar-Mosel-Raum. Philologisch-onomastische Studien zur frühmittelalterlichen Raumorganisation anhand der Raumnamen und der mit ihnen spezifizierten Ortsnamen*. Sarrebruck, pp. 10 sqq. et 65.

[5] D'après Niebaum (H.) & Mascha (J.). 1999. *Einführung in die Dialektologie des Deutschen*. Berlin, New York, p. 85 ; Hudlett, *Synopsis, op. cit.*, p. 33 reproduit la célèbre carte des espaces dialectaux de Wiesinger.

[6] Philipp & Weider, *Sein und haben, op. cit*., p. 80.

[7] Hudlett, *Synopsis, op. cit*., p. 40.

[8] La carte est tirée de Hudlett, *Synopsis, op. cit.,* p. 46. À mon avis, elle montre très clairement comment, dans les zones du francique rhénan méridional et le long du cours supérieur de la Sarre, les influences du sud ont conquis un espace antérieurement soumis aux influences du Palatinat antérieur.

[9] Hudlett, *Synopsis, op. cit.*, p. 15.

[10] *Ibid*., p. 32 : « Les principales innovations linguistiques ayant pris naissance dans le sud du domaine se sont propagées par paliers vers le nord ». Pour la discussion sur la genèse de la seconde mutation

On déplore néanmoins l'absence d'une prise de position précise que l'état actuel des controverses scientifiques réclamerait. Dans cette nouvelle « modélisation interprétative »[1], ALMOGERM apparaît comme l'interface d'un ensemble plus vaste de variétés linguistiques unissant tous les dialectes de l'allemand moyen et de l'allemand supérieur de la rive gauche du Rhin : « un ensemble plus vaste regroupant tous les parlers franciques et alémaniques de l'éventail dialectal rhénan »[2]. Par la prise en compte de l'isoglosse de la mutation de [k] à l'initiale[3], l'éventail rhénan traditionnel s'élargit ainsi pour former un « éventail alsacien-lorrain ». En déplaçant le regard du Rhin moyen vers le Rhin supérieur, l'épithète « rhénan » prend ainsi une signification différente[4]. Les espaces de l'éventail rhénan localisés dans la République fédérale d'Allemagne et le *continuum* formé par l'Alsace et la Lorraine germanophone sont perçus comme les deux moitiés symétriques d'un ensemble plus vaste, différentes sur de nombreux aspects mais néanmoins de valeur égale. Tiraillé entre les loyautés nationales et l'ouverture transfrontalière, ce nouvel éventail ne peut être appréhendé que dans une perspective inter-régionale : « On peut se représenter le point de départ virtuel de ces lignes en éventail dans la région de Vesoul […]. C'est comme si l'éventail rhénan et l'éventail alsacien-lorrain se regardaient en chien de faïence et s'attiraient mutuellement » (voir *carte n° 7*)[5]. Le sous-titre de l'ouvrage de Philipp et Weider utilisant l'image très populaire, tirée du monde de la physique[6], d'un « chaos organisé » ou « déterministe »[7] évoque une réalité linguistique « formant en même temps un processus et un système et, de ce fait, pleine de contradictions et de paradoxes, entre dynamique et équilibre, entre évolution et stabilité »[8]. Cette image reflète probablement aussi la perception bien ancrée dans les mentalités d'une certaine dichotomie opposant un laisser-faire français et un sens de l'ordre allemand et qui fait d'ALMOGERM un pays d'entre deux, un espace intermédiaire qui est à la fois l'un et l'autre, ce qui en constitue l'originalité.

Les physiciens confirmeront que la théorie du chaos reconnaît effectivement que tout est en tout et que les phénomènes isolés « n'existent pas simplement l'un à côté de l'autre, mais sont liés par des structures en réseau ». Le chaos organisé fonctionne donc effectivement comme « une forme d'ordre toute nouvelle et autonome » qui obéit à des règles tout à fait descriptibles. Il n'est pourtant « jamais possible de prédire le résultat final d'une évolution en cours, dans la mesure où les causes originelles n'en sont pas suffisamment connues. Une action se déroule toujours de manière chaotique quand les mouvements en principe bien descriptibles et prévisibles jusqu'à un certain degré prennent un tout autre cours dès que l'on change de manière infinitésimale les éléments de départ »[9]. C'est ici qu'il faut chercher l'énorme potentiel méthodologique des espaces bilingues et la chance de pouvoir utiliser le

---

consonantique, voir Reiffenstein (I.). 2003. « Besprechung zu Judith Schwerdt, Die 2. Lautverschiebung. Wege zu ihrer Erforschung ». in : *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur*, 125, pp. 329-335 ; Pitz (M.) & Vollono (M.). 2003. « Die zweite oder hochdeutsche Lautverschiebung – ein obsolet gewordener Begriff für ein allzu komplexes konsonantisches Phänomen ? Anmerkungen zu einer neuen Publikation ». in: *Rheinische Vierteljahrsblätter*, 67, pp. 313-332.

[1] Hudlett, *Synopsis, op. cit.*, p. 17.

[2] *Ibid*.

[3] Philipp & Weider, *Sein und haben, op. cit.*, p. 13, 106, etc.

[4] D'après *Le Grand Robert de la Langue Française*, Paris 1996, t. 8, p. 393, l'adjectif « rhénan » désigne, comme en allemand, la Rhénanie dans son ensemble. Il suffit néanmoins de consulter les différents moteurs de recherche de l'Internet français pour se convaincre qu'en France, son usage concret se réduit généralement au cours supérieur du Rhin, c'est-à-dire à l'Alsace.

[5] Philipp & Weider, *Sein und haben*, *op. cit.*, p. 106 : «Vorstellbar ist ein virtueller Ausgangspunkt für diese gefächerten Linien, den man sich in der Gegend von Vesoul vorstellen könnte … Es ist, als ob Rheinischer Fächer und Elsass-lothringischer Fächer sich gegenüberstünden und einander entgegenstrebten». La carte se trouve sur la p. 101.

[6] Sur la théorie du chaos organisé dans les sciences physiques, voir la vulgarisation in : http://www.chaos-theorie.de.

[7] Pour l'expression « chaos organisé », la version française du moteur de recherche Google signale environ 82700 impacts.

[8] Cf. Trouillet (B.). 1997. *Das Elsass – Grenzland in Europa. Sprachen und Identitäten im Wandel*. Cologne, p. 14 : « gleichzeitig Prozess und System und deshalb auch voller Widersprüche und Paradoxe …, zwischen Dynamik und Gleichgewicht, zwischen Entwicklung und Ordnung ».

[9] http://www.chaos-theorie.de : « Ein Vorgang verläuft immer dann chaotisch, wenn die im Prinzip genau beschreibbare und bis zu einem gewissen Grade vorhersagbare Bewegung einen völlig anderen Verlauf nimmt, sobald man ihre Anfangswerte nur geringfügig ändert ».

modèle ALMOGERM pour une socio-didactique des langues : en raison de leur évolution « chaotique » et autonome, il transforme les zones de transition en ponts linguistiques indispensables dans une Europe en voie d'unification.

Références bibliographiques

Ammon (U.). 1991. *Die internationale Stellung der deutschen Sprache*. Berlin, New York : de Gruyter.

Ammon (U.). 2000. « Die Rolle des Deutschen in Europa ». in : Gardt (A.), (dir.). 2000. *Nation und Sprache. Die Diskussion ihres Verhältnisses in Geschichte und Gegenwart*. Berlin, New York : de Gruyter, pp. 471-494.

Assmann (J.). 1999. *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. Munich : Beck.

Aubin (H.), Frings (T.) & Müller (J.). 1926. *Kulturströmungen und Kulturprovinzen in den Rheinlanden. Geschichte – Sprache – Volkskunde*. Bonn : Röhrscheid.

Auer (P.), (dir.). 1999. *Code-Switching in Conversation. Language, interaction and identity*. Londres : Routledge.

Bach (A.). 1969. *Deutsche Mundartforschung. Ihre Wege, Ergebnisse und Aufgaben*. Heidelberg : Winter.

Back (O.). 1996. « Typologie der Ländernamen : Staaten-, Länder-, Landschaftsnamen ». in : Eichler (E.) & al., (dir.). 1996. *Namenforschung. Ein internationales Handbuch zur Onomastik, 2. Teilband*. Berlin, New York : de Gruyter, pp. 1348-1356.

Barbour (S.) & Stevenson (P.). 1998. *Variation im Deutschen. Soziolinguistische Perspektiven*.Berlin, New York : de Gruyter.

Bechert (B.-J.) & Wildgen (W.). 1991. *Einführung in die Sprachkontaktforschung*. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Blanchet (P.), Breton (R.) & Schiffman (H.), (dir.). 1999. *Les langues régionales en France. Un état des lieux à la veille du XXI^e^ siècle*. Louvain-la-Neuve : Peeters.

Bochmann (K.). 1990. « Sprachenrechte für Minderheiten – eine Analyse ihrer soziolinguistischen Bedingungen ». in : *Akten des Essener Kolloquiums über Minderheitensprachen/Sprachminoritäten vom 14.-17. 6. 1990 an der Universität Essen*. Bochum : Brockmeyer, pp. 3-15.

Bodé (G.). 1990. « L'enseignement du français dans les zones dialectophones : un chantier en friche ? ». in : *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde,* 5, pp. 10-21.

Boutan (P.), Martel (P.) & Roques (G.), (dir.). 2001. *Enseigner la région*. Paris : L'Harmattan.

Clairis (C.), Costaouec (D.) & Coyos (J.-B.), (dir.). 1999. *Langues et cultures régionales en France. État des lieux, enseignement, politiques*. Paris : L'Harmattan.

Chaudenson (R.) & Calvet (L.-J.). 2001. *Les langues dans l'espace francophone : de la coexistence au partenariat*. Paris : L'Harmattan.

Coll. 1996. *Le Grand Robert de la Langue Française*. Paris : Éditions Robert.

Denis (M.-N.) & Veltman (C.). 1989. *Le déclin du dialecte alsacien*. Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg.

Dubois (J.) & al. 1999. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.

Eichinger (L.-M.). 1989. « Die Dialekte und Regionalsprachen und ihr Verhältnis zur Hochsprache. Die Lage in Deutschland und Frankreich ». in : Hättich (M.) & Pfitzner (P.-D.), (dir.). 1989. *Nationalsprachen und die europäische Gemeinschaft*. Munich : Olzog, pp. 53-63.

Franceschini (R.). 2003. « Zone di transizione fra sistemi linguistici : il parlante flessibile ». in : Cordin (P.), Franceschini (R.) & Held (G.), (dir.). 2003. *Lingue di confine, confini di fenomeni linguistici – Grenzsprachen, Grenzen von linguistischen Phänomenen*. Rome : Bulzoni, pp. 31-51.

Gardner-Chloros (P.). 1991. *Language Selection and Switching in Strasbourg*. Oxford : Clarendon.

Gilles (P.). 1999. *Dialektausgleich im Lëtzebuergeschen. Zur phonetisch-phonologischen Fokussierung einer Nationalsprache*. Tübingen: Niemeyer.

Guélen (E.). 1939. Die deutschlothringischen Mundarten. Forbach : Voix de Lorraine.

Haarmann (H.). 1995. « European Identity and the Role of Language – Giving Profile to an Anthropological Infrastructure ». in : Haarmann (H.). (dir.). 1995. *Europäische Identität und Sprachenvielfalt*. Tübingen : Niemeyer, pp. 1-55.

Hansen (K.-P.). 1993. « Die Herausforderung der Landeskunde durch die moderne Kulturtheorie ». in : Hansen (K.-P.), (dir.). 1993. *Kulturbegriff und Methode. Der stille Paradigmenwechsel in den Geisteswissenschaften. Eine Passauer Ringvorlesung*. Tübingen : Narr, pp. 95-114.

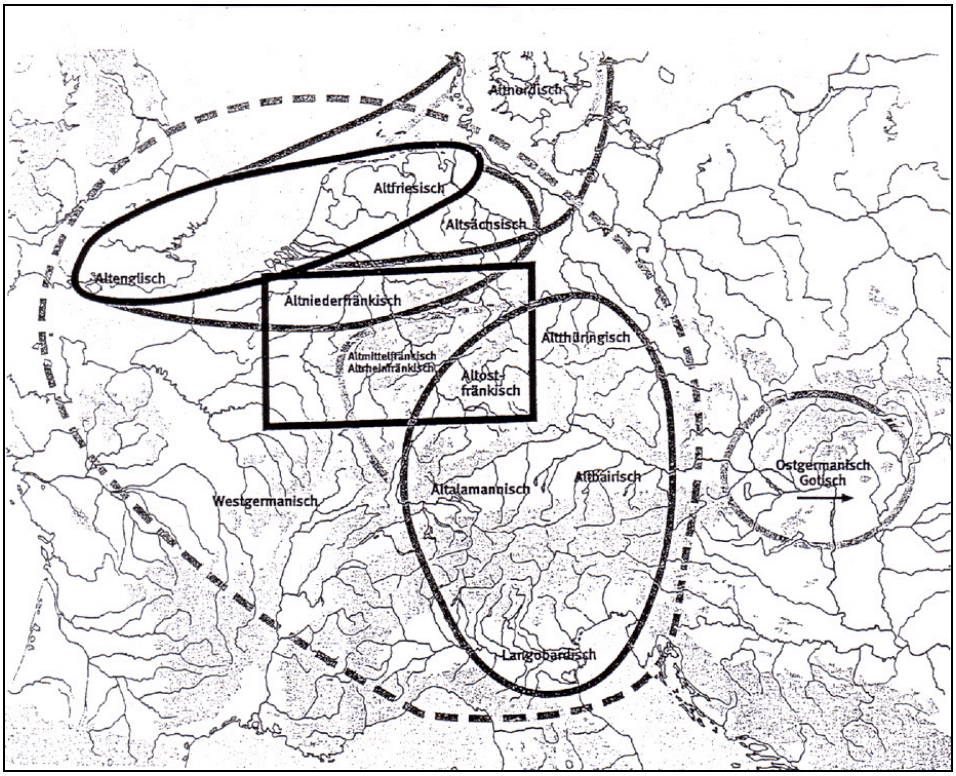
Harnisch (R.). 1995. « Zur sprachlichen Situation im Elsass ». in : *Deutsche Sprache*, 23, pp. 289-315.
Hartweg (F.). 1980. « Le dialecte alsacien : domaines d'utilisation ». in : *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*, 32, pp. 75-82.
Hartweg (F.). 1983. « Tendenzen in der Domänenverteilung zwischen Dialekt und nichtdeutscher Standardsprache am Beispiel des Elsass ». in : Besch (W.) & al., (dir.). 1983. *Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung,* 2. *Halbband*. Berlin, New York : de Gruyter, pp. 1428-1443.
Hartweg (F.). 1985. « Die Entwicklung des Verhältnisses von Mundart, deutscher und französischer Standardsprache im Elsass seit dem 16. Jahrhundert ». in : Besch (W.) & al. 1985. *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung, 2. Halbband*. Berlin, New York : de Gruyter, pp. 1949-1977.
Haubrichs (W.). 1995. « Volkssprache und volkssprachige Literaturen im lotharingischen Zwischenreich (9.-11. Jahrhundert) ». in : Herrmann (H.-W.) & Schneider (R.), (dir.). 1995. Lotharingia autour de la l'an Mil. Sarrebruck : Saarbrücker Druckerei und Verlag, pp. 181-244.
Haubrichs (W.). 1999. « Sprachliche Differenzen und Kongruenzen zwischen Sachsen und Franken innerhalb der *Westgermania* ». in : *Studien zur Sachsenforschung*, 12, pp. 123-142.
Haubrichs (W). 2000. « Le processus d'élaboration des frontières linguistiques : le cas des zones de contact romano-germaniques ». in : *Nouvelle Revue d'Onomastique*, 35-36, pp. 41-68.
Herdina (P.) & Jessner (U.). 2002. *A Dynamic Model of Multilingualism, Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Cleveton : Multilingual Matters.
Hudlett (A.). 2001. *Synopsis géolinguistique. Continuum des parlers alémaniques et franciques d'Alsace et de Moselle germanophone*. Strasbourg : Hirlé.
Hudlett (A.). 2004. « Komputergestützte Mikro-Geolinguistik. Alemannisch-fränkisches Kontinuum im Sprachraum ALMOGERM (Alsace et Moselle germanophones) ». in : Glaser (E.), Ott (P.) & Schwarzenbach (R.), (dir.). 2004. *Alemannisch im Sprachvergleich*. Wiesbaden : Steiner, pp. 215-226.
Jäggi (C.-J.). 1992. *Nationalismus und ethnische Minderheiten*. Zurich : Orell Füssli.
Kremnitz (G.). 1980. « Une Alsace bilingue ? ». in : *Lengas. Revue de sociolinguistique*, 7, pp. 93-112.
Ladin (W.). 1982. *Der elsässische Dialekt – museumsreif* ? Strasbourg : Salde.
Laumesfeld (D.). 1996. *La Lorraine francique. Culture mosaïque et dissidence linguistique*, Paris : L'Harmattan.
Legrand (S.). 1993. *Zur Situation der Sprachenpolitik in Ostlothringen*. Sarrebruck : Mémoire de maîtrise Université de la Sarre.
Marti (R.). 2000. « Slavische Inseln im deutschen Meer – Grenzräume ohne Grenzen als Paradigmen für Mischkultur ». in: Marti (R.), (dir.). 2000. *Grenzkultur – Mischkultur* ? Sarrebruck: Saarbrücker Druckerei und Verlag, pp. 247-277.
Matzen (R.). 1973. « Le français alsacien d'aujourd'hui ». in : *Ethnologie française*, 3, pp. 367-376.
Matzen (R.). 1985. « Les emprunts du dialecte alsacien au français ». in : Salmon (G.-L.), (dir.). 1985. *Le Français en Alsace*. Paris : Champion, pp. 363-398.
Méchin (C.). 1999. *Frontière linguistique et frontière des usages en Lorraine*. Nancy : Presses universitaires de Nancy.
Mihm (A.). 2001. « Oberschichtliche Mehrsprachigkeit und ‚Language Shift' in den mitteleuropäischen Städten des 16. Jahrhunderts ». in : *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*, 68, pp. 257-287.
Milroy (L.) & Muysken (P.), (dir.). 1995. *One speaker, two languages : Cross-disciplinary perspectives on code-switching*, Cambridge : Cambridge University Press.
Möhlig (W.-J.-G.). 1977. « Dialektgrenzen und Dialektkontinua im Bantu-Sprachgebiet von Kenia. Zum Problem der Grenzfindung und Grenzgewichtung ». in : Göschel (J.) & al. (dir.). 1977. *Dialekt und Dialektologie. Ergebnisse des internationalen Symposions „Zur Theorie des Dialekts" Marburg 5.-10. September 1977.* Wiesbaden: Steiner, pp. 291-303.
Muysken (P.). 2000. *Bilingual Speech – A Typology of Code-Mixing*. Cambridge : Cambridge University Press.
Niebaum (H.) & Mascha (J.). 1999. *Einführung in die Dialektologie des Deutschen*. Berlin, New York : de Gruyter.
Nübling (D.). 2000. *Prinzipien der Irregularisierung. Kontrastive Analyse von zehn Verben in zehn germanischen Sprachen*. Tübingen : Niemeyer.

Philipp (M.), Bothorel (A.) & Levieuge (G.), (dir.). 1977. *Atlas linguistique et ethnographique de la Lorraine germanophone, vol. 1 : Corps humain, maladies, animaux domestiques*. Paris : Éditions du CNRS.
Philipp (M.) & Weider (E.). 2002. *Sein und haben im elsass-lothringischen Mundartraum. Ein organisiertes Chaos*. Stuttgart : Steiner.
Philipp (M.) & Weider (E.). 2004. « Von der morphologischen Mundartkarte zur elsass-lothringischen Dialektgliederung ». in : Glaser (E.), Ott (P.) & Schwarzenbach (R.), (dir.). 2004. *Alemannisch im Sprachvergleich*. Wiesbaden : Steiner, pp. 465-474.
Pitz (M.). 2000. « Une nation – une langue ? » Zur französischen Sprachpolitik in Ostlothringen vor 1870 ». in : *Zeitschrift für die Geschichte der Saargegend,* 48, pp. 203-221.
Pitz (M.). 2000. « Schreibsprachgeschichte im Sprachgrenzbereich – Reflex einer Mischkultur ? Methodische Überlegungen zu Entwicklungen des 13. und 14. Jahrhunderts mit Bezug auf die lothringische Herrschaft Boulay/Bolchen». in : Marti (R.), (dir.). 2000. *Grenzkultur – Mischkultur ?* Sarrebruck: Saarbrücker Druckerei und Verlag, pp. 93-145.
Pitz (M.). 2003. « Ein Blick aus der germanistischen Mediävistik auf die Quellen und Methoden der historischen Kulturraumforschung ». http://www.hsozkult.geschichte.huberlin.de/rezensionen/type=revsymp&id=320, mis en ligne le 16 mai 2003.
Pitz (M.) 2003. « *Mei Sprooch és en klän Insel*. Zur identitätsstiftenden Funktion des Dialekts im östlichen Lothringen und im Saarland ». in: Schmeling (M.) & Duhem (S.), (dir.). 2003. *Sprache und Identität in frankophonen Kulturen – Langue, identité et francophonie*. Opladen : Leske & Budrich, pp. 127-147.
Pitz (M.). 2005. « Frühe rheinfränkische Urkunden westlich und östlich des Pfälzer Waldes – Reflexe einer sprachlichen Abschichtung des Westrich ? ». in : Greule (A.) & Meier (J.), (dir.). 2005. *Die ländliche Gemeinde im Spätmittelalter. Deidesheimer Gespräche zur Sprach- und Kulturgeschichte*. Berlin : Weidler, pp. 69-88.
Pitz (M.). à paraître. « Kulturelle Umorientierung als Motor sprachlicher Innovation ? Überlegungen zur Einführung, südlicher' Formen in der deutschsprachigen Urkundenüberlieferung des Saar-Mosel-Raums im 14. Jahrhundert ». in : Gärtner (K.) & Holtus (G.), (dir.). *Überlieferungs- und Aneignungsprozesse im 13. und 14. Jahrhundert auf dem Gebiet der westmitteldeutschen und ostfranzösischen Urkunden- und Literatursprachen. Referate des 3. internationalen Trierer Urkundensprachenkolloquiums vom 20.-22. Juni 2001.*
Pitz (M.) & Vollono (M.). 2003. « Die zweite oder hochdeutsche Lautverschiebung – ein obsolet gewordener Begriff für ein allzu komplexes konsonantisches Phänomen ? Anmerkungen zu einer neuen Publikation ». in: *Rheinische Vierteljahrsblätter*, 67, pp. 313-332.
Puhl (R.-W.-L.). 1999. *Die Gaue und Grafschaften des frühen Mittelalters im Saar-Mosel-Raum. Philologisch-onomastische Studien zur frühmittelalterlichen Raumorganisation anhand der Raumnamen und der mit ihnen spezifizierten Ortsnamen*. Sarrebruck : Saarbrücker Druckerei und Verlag.
Reiffenstein (I.). 2003. « Besprechung zu Judith Schwerdt, Die 2. Lautverschiebung. Wege zu ihrer Erforschung ». in : *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur*, 125, pp. 329-335.
Ridder (K.). 1991. *Jean de Mandevilles 'Reisen'. Studien zur Überlieferungsgeschichte der deutschen Übersetzung des Otto von Diemeringen*. Tübingen : Niemeyer.
Rispail (M.). 2003. *Le Francique. De l'étude d'une langue minorée à la socio-didactique des langues*. Paris : L'Harmattan.
Rousseau-Payen (N.). 1979. *La situation linguistique de Hilbesheim (Moselle)*. Bern et al. : Lang.
Salmon (G.-L.). 1985. « Matériaux pour l'histoire du français en Alsace ». in : Salmon (G.-L.), (dir.). 1985. *Le français en Alsace*. Paris : Champion, pp. 363-398.
Schorr (A.). 2000. « Saarländisch-lothringische Flurnamenräume ». in : *Zeitschrift für die Geschichte der Saargegend*, 48, pp. 30-80.
Stroh (C.). 1993. *Sprachkontakt und Sprachbewusstsein. Eine soziolinguistische Studie am Beispiel Ost-Lothringens*. Tübingen : Narr.
Tabouret-Keller (A.) & Luckel (F.). 1981. « La dynamique sociale du changement linguistique: quelques aspects de la situation rurale en Alsace ». in : *International Journal of the Sociology of Language*, 29, pp. 51-70.
Tabouret-Keller (A.) & Luckel (F.). 1981. « Maintien de l'alsacien et adoption du français. Éléments de la situation linguistique en milieu rural en Alsace ». in : *Languages*, 61, pp. 39-62.

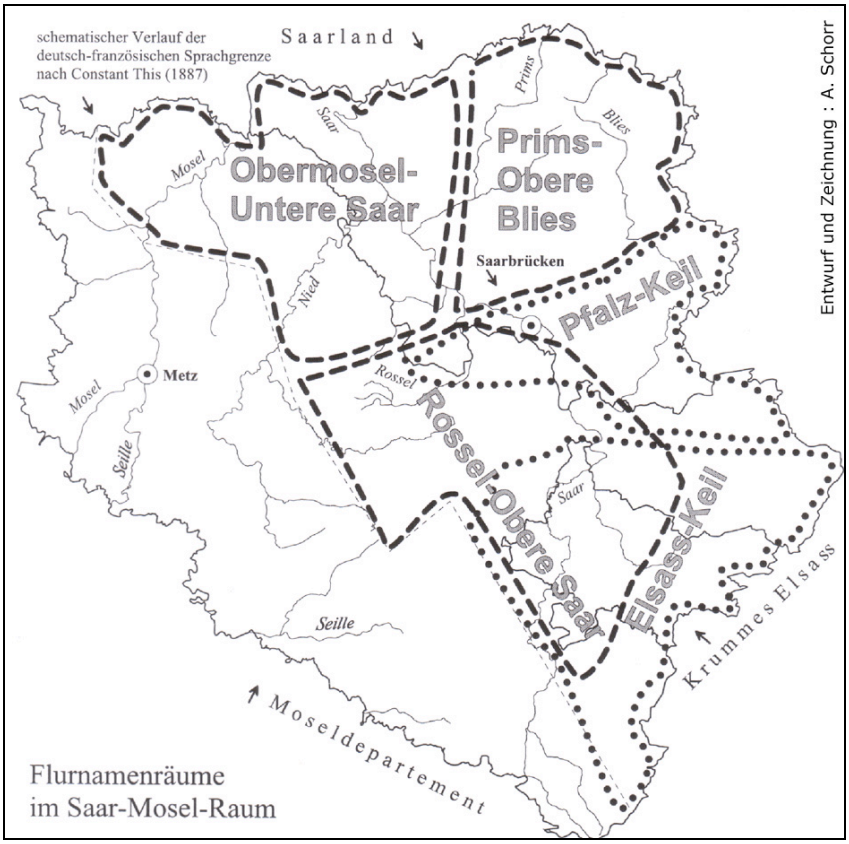
Tabouret-Keller (A.) & Luckel (F.). 1988., « La situation linguistique en Alsace. Les principaux traits de son évolution vers la fin du XX^{e} siècle ». in : Finck (A.) & Philipp (M.), (dir.). 1988. *L'allemand en Alsace*. Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg, pp. 78-109.
Thomason (S.-G.) & Kaufman (T.). 1988. *Language Contact, Creolization and Genetic Linguistics*. Berkeley: University of Califormia Press.
Trouillet (B.). 1997. *Das Elsass – Grenzland in Europa. Sprachen und Identitäten im Wandel*. Cologne : Böhlau.
Venema (J.). 1997. *Zum Stand der Zweiten Lautverschiebung im Rheinland. Diatopische, diachrone und diastratische Untersuchungen am Beispiel der dentalen Tenuis (voralthochdeutsch /t/)*. Stuttgart : Steiner.
Wagner (K.). 1927. *Deutsche Sprachlandschaften*. Walluf: Saendig.
Weckmann (A.). 1991. « Plaidoyer pour une zone bilingue franco-allemande ». in : Reumaux (B.), (dir.). 1991. *Où va l'Alsace ? Élements de réflexion pour un grand débat régional*. Strasbourg : La Nuée Bleue, pp. 241-252.
Wijnands (P.). 1993. *Dictionnaire des identités culturelles de la francophonie. Analyse du discours identitaire de la langue française*. Paris : Conseil international de la langue française.
Willemyns (R.) & Bister (H.). 1989. «The Language Continuum as a Pluridimensional Concept ». in : Ammon (U.), (dir.). 1989. *Status and Function of Languages and Language Varieties*. Berlin, New York : de Gruyter, pp. 541-551.
Wolf (L.). 1983. *Le français régional d'Alsace. Étude critique des alsacianismes*. Paris : Klincksieck.

Les cartes

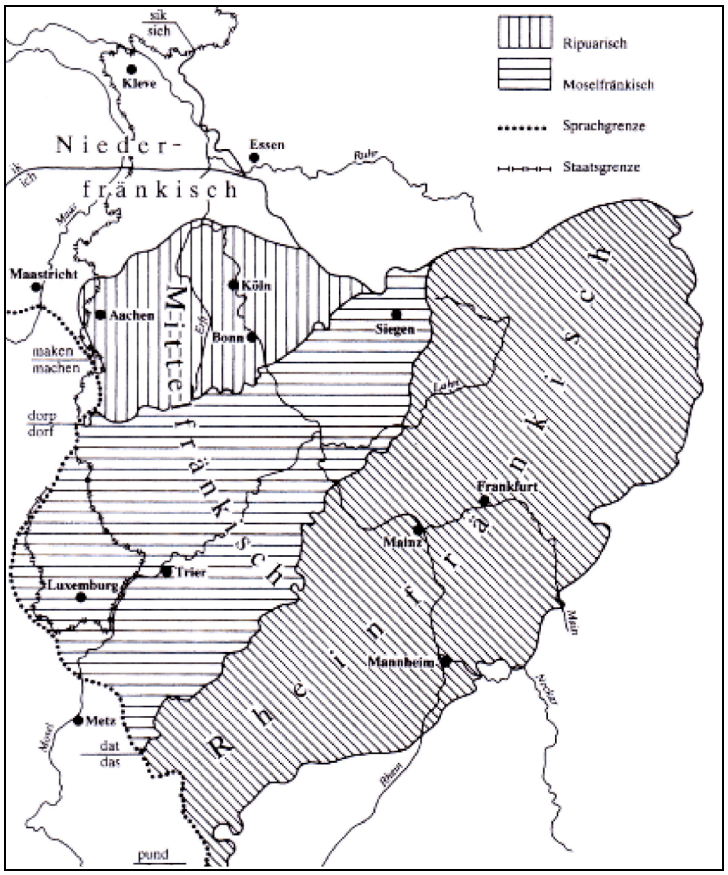
Carte n° 1 : La répartition des langues germaniques anciennes selon le modèle des « ensembles enchevêtrés » proposé par Wolfgang Haubrichs



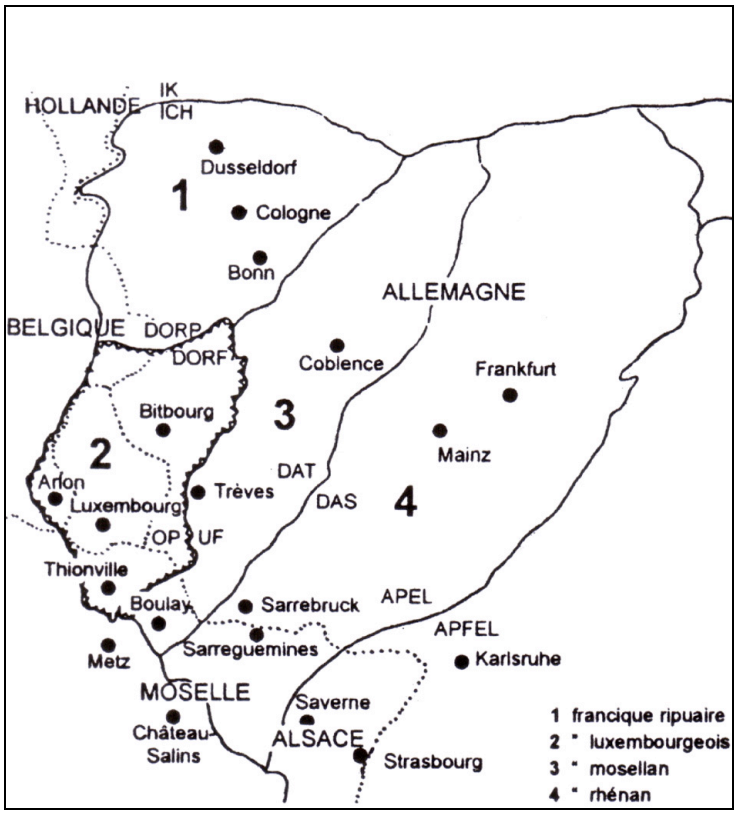
Carte n° 2 : Innovations linguistiques se propageant sous la forme d'un pieu depuis le Palatinat (*Pfalz-Keil*) et depuis l'Alsace (*Elsass-Keil*), d'après le modèle proposé par Andreas Schorr



Carte n° 3 : L' « éventail rhénan » selon Wolfgang Haubrichs



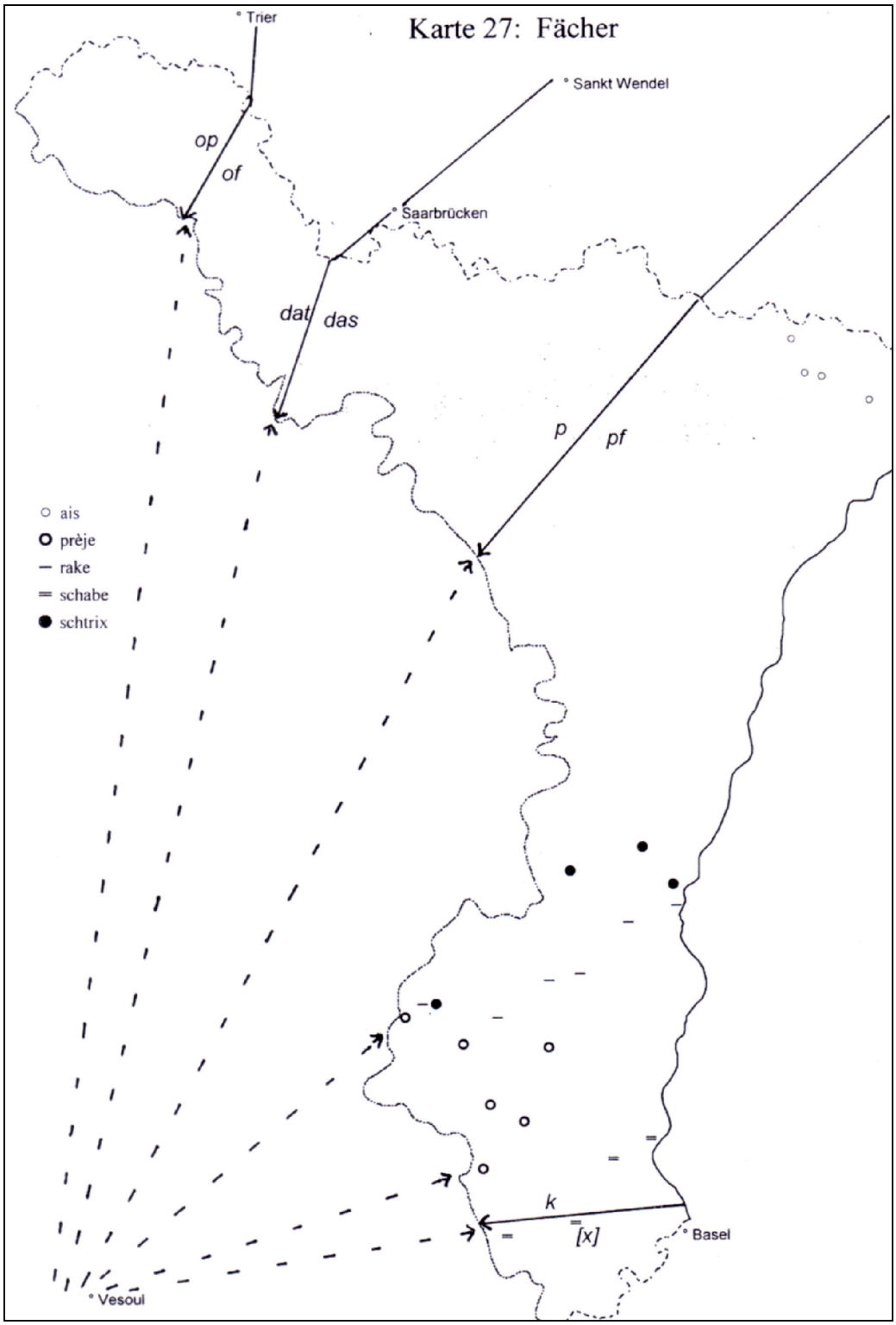
Carte n° 4 : L'« éventail rhénan » selon Daniel Laumesfeld et Marielle Rispail



Carte n° 5 : La répartition des dialectes franciques et alsaciens selon Marthe Philipp et Erich Weider

Carte n° 6 : L'espace linguistique ALMOGERM proposé par Albert Hudlett

Carte n° 7 : L' « éventail alsacien-lorrain » proposé par Marthe Philipp et Erich Weider



Marges linguistiques

La langue basque au début du XXIè siècle

Par Eguzki Urteaga
Université de Pau
et des Pays de l'Adour (France)

Novembre 2005

1. Introduction

Les recherches menées sur la base de grandes enquêtes quantitatives et qualitatives, concernant la transmission, la compétence ou la pratique linguistique des langues régionales, sont relativement peu nombreuses. Effectivement, contrairement à ce qui se produit au Québec, en Catalogne ou au Pays Basque espagnol, la France connaît un certain retard étant dépourvue de grandes enquêtes jouissant d'un échantillon conséquent et d'un questionnaire fourni. Tout au plus, avons-nous des enquêtes partielles, centrées sur un thème ou sur une zone donnée. De ce point de vue, le dernier Recensement réalisé en 1999 représente une nouveauté puisque, pour la première fois, des questions concernant les langues régionales y figuraient dans le cadre de *l'Enquête histoire familiale*[1]. De plus, le Pays Basque français, de par sa proximité géographique et son appartenance à une même communauté linguistique que le Pays Basque espagnol, dispose depuis 1991 de données scientifiques sur l'état de la langue basque. En effet, tous les cinq ans (1991, 1996 et 2001), une vaste enquête sociolinguistique est réalisée afin d'avoir une connaissance précise du basque et de son évolution.

C'est à partir de ce matériau que nous nous proposons de faire un état des lieux de la langue basque en ce début de XXIe siècle. Et le problème que nous posons est celui qui a motivé ces enquêtes, à savoir, la langue basque se trouve-t-elle en déclin ? L'hypothèse que nous défendons est la suivante : après une période de déclin, plus ou moins accentué, l'on s'achemine progressivement vers une relative stabilisation de la compétence comme de la pratique de la langue basque (en dépit d'une baisse persistante), d'autant que certains indicateurs tels que la transmission familiale occasionnelle[2] connaissent une légère progression auprès des jeunes générations.

2. La transmission linguistique

2.1. La langue maternelle

Dans l'enquête sociolinguistique réalisée en 1996[3] par le Gouvernement de la Communauté Autonome Basque et le Gouvernement de la Communauté Forale de Navarre, en partenariat avec l'Institut Culturel Basque et l'INSEE, on entend par langue maternelle celle apprise avant

[1] L'enquête *Étude de l'histoire familiale* de 1999 a été conçue avec le concours de l'Institut National d'Études Démographiques et réalisée par l'INSEE. Elle fait l'objet d'une exploitation concertée entre les deux institutions. Pour la première fois, elle comportait un volet consacré à la « Transmission familiale des langues et parlers ». Les questions concernant cette transmission ont permis d'isoler et d'étudier les trois grands axes suivants : (1) « l'héritage » de ces différentes langues transmises par nos parents, considéré isolément, dans notre enfance, (2) l'usage que nous-mêmes avons adopté vis-à-vis de ces langues, avec nos jeunes enfants et (3), notre pratique actuelle avec notre entourage, de ces mêmes langues. Ces questionnaires, remplis en même temps que les bulletins du recensement de mars 1999, ont concerné 380 000 adultes vivant en Métropole (dont environ 6 000 au Pays Basque), dont les plus âgés sont nés avant la guerre de 1914. En ce qui concerne les langues régionales et afin d'obtenir une représentativité plus proche de la réalité, certaines aires géographiques, notamment au Pays Basque, ont été surévaluées dans l'échantillon et les résultats redressés avant publication. Les pondérations détaillées au niveau régional ont également permis une analyse plus fine par catégorie socioprofessionnelle, âge, sexe et tranche d'unité urbaine.

[2] On parle de transmission occasionnelle lorsque les parents maîtrisant le basque ne le transmettent pas systématiquement à leurs enfants ou lorsque la transmission s'effectue de temps à autre.

[3] Gouvernement Basque, Gouvernement de Navarre et Institut Culturel Basque. Enquête sociolinguistique au Pays Basque 1996. La continuité de la langue basque II.

l'âge de trois ans. Ainsi, trois groupes peuvent être distingués en fonction de la langue maternelle. Le premier groupe, qui rassemble des personnes ayant le basque comme langue maternelle, représente 26,4% de la population, soit 56 000 personnes. Le second groupe englobe 5,2% des habitants du Pays Basque, soit 11 000 personnes, sachant que pour ces dernières le basque et le français sont simultanément leurs premières langues. Le troisième et dernier groupe qui réunit près de 7 individus sur 10 (68,5%), soit 145 400 personnes, regroupe des personnes dont le français est la langue maternelle.

Tableau 1 *: La langue maternelle par zone géographique*

Zone Langue maternelle	Pays Basque	BAB	Labourd intérieur	Basse-Navarre et Soule
Basque	26,4%	9,3%	31,7%	61,2%
Basque et Français	5,2%	2,3%	6,8%	9,0%
Français	68,5%	88,4%	61,5%	29,8%

En observant la répartition de la langue maternelle selon les zones géographiques, on s'aperçoit que la majorité des habitants du BAB (Bayonne-Anglet-Biarritz) et du Labourd intérieur ont eu le français comme première langue tandis qu'en Basse-Navarre et en Soule, plus des deux tiers ont le basque comme langue maternelle. Ainsi, dans l'agglomération bayonnaise, la majorité de la population (88,4%) a eu le français comme première langue et une minorité a eu la langue basque (9,3%) ou le basque et le français à la fois (2,3%). Dans le Labourd intérieur, en revanche, le français a été la langue maternelle pour plus de la moitié (61,5%) des habitants, 31,7% d'entre eux ont eu le basque comme première langue et 6,8% ont eu le basque et le français simultanément. Plus encore, en Basse-Navarre et en Soule, le français est minoritaire comme langue maternelle (29,8%) alors que la plupart des habitants ont eu le basque comme première langue (61,2%), 9,0% ayant eu les deux langues.

2.2. La langue maternelle selon l'âge

Le pourcentage de personnes ayant eu uniquement le basque comme langue maternelle au Pays Basque croit progressivement avec l'âge, passant de 38% chez les plus de 64 ans à 11% chez les 16-24 ans. Cette tendance est en partie altérée par l'augmentation du pourcentage de personnes ayant eu à la fois le basque et le français comme premières langues : 2% parmi les plus âgées et 10% parmi les plus jeunes. Nonobstant, c'est le français qui connaît la plus forte hausse car s'il représente 60% des personnes âgées de plus de 64 ans, il atteint 79% chez les 16-24 ans.

Le recul de la langue basque en tant que langue maternelle est commun aux trois zones linguistiques du Pays Basque puisque, dans le BAB, le basque disparaît pratiquement comme langue maternelle chez les jeunes, dans la mesure où il représente 13% des plus de 64 ans et seulement 2% des 16-24 ans. Dans le Labourd intérieur, la situation est quelque peu différente car le basque est la langue maternelle pour plus de la moitié des personnes âgées de plus de 64 ans (53%), mais ce pourcentage ne cesse de diminuer pour atteindre 15% chez les 25-34 ans et se maintenir à 14% chez les 16-24 ans. Par ailleurs, on observe une progression du pourcentage de personnes ayant eu deux langues maternelles qui passe de 3% chez les plus âgées à 13% parmi les plus jeunes. En Basse-Navarre et en Soule, la tendance est plus prononcée encore car il passe de 76% parmi les plus de 64 ans à seulement 28% chez les 16-24 ans, en connaissant une baisse notoire parmi les moins de 30 ans. Simultanément, chez les 16-24 ans, on assiste à une augmentation (18%) des personnes ayant eu deux premières langues.

2.3. La transmission linguistique

L'analyse de la transmission de la langue basque des parents à leurs enfants révèle des pertes importantes, principalement lorsque l'un des parents ne maîtrise pas le basque. En effet, lorsque le père et la mère parlent le basque (35% de la population), 72% ont transmis le basque comme seule première langue à leurs enfants, 11% ont transmis le basque et le français et, dans 17% des cas, la langue basque est momentanément ou définitivement perdue. Par contre, quand seul l'un des deux parents parle le basque, ce qui représente 12% de la population, la grande majorité des enfants (79%) ne l'a pas appris, 11% n'a acquis que le basque et 10% a bénéficié des deux langues. À noter que la transmission de la langue basque est légèrement plus importante lorsque la mère est bascophone.

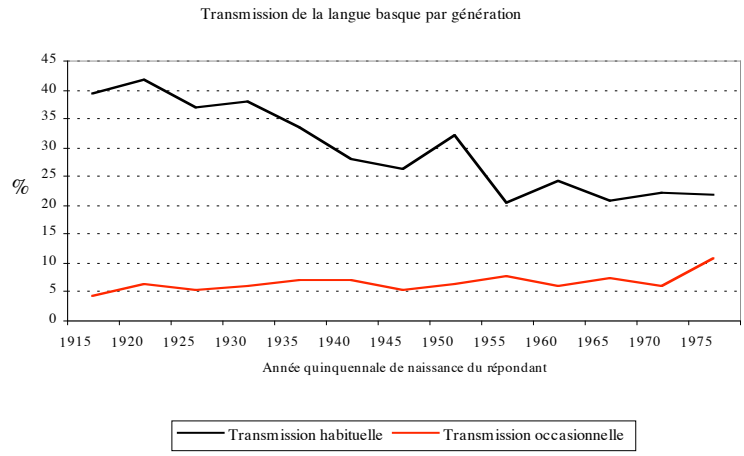
Par ailleurs, la perte de la transmission familiale de la langue basque est moins marquée en Basse-Navarre et en Soule que dans le BAB et le Labourd intérieur puisque, dans l'agglomération bayonnaise, la perte du basque atteint 11% lorsque les deux parents maîtrisent le basque et 91% quand uniquement l'un des deux parle cette langue. Alors que, dans le Labourd intérieur, ces pourcentages sont respectivement de 22 et de 69%.

Ces données correspondent au total des personnes interrogées, âgées de 16 à 80 ans, voire davantage. Il s'agit, par conséquent, de l'analyse de la transmission moyenne de la langue basque durant la quasi totalité du XXème siècle. Cette enquête montre que la transmission familiale chez les jeunes de 16 à 35 ans enregistre des pertes encore plus notoires. Effectivement, lorsque le père et la mère savent parler le basque, 41% n'ont transmis que le basque et 20% ont transmis le basque comme le français, ce qui suppose une perte de 39%. Plus encore, quand l'un des deux parents maîtrisait cette langue, 9% ont uniquement transmis le basque et 16% en ont fait de même avec les deux langues, soit un recul de 75%.

2.4. L'évolution de la transmission linguistique

Ceci dit, les résultats du Recensement 1999 révèlent que l'érosion de la transmission de la langue basque s'est arrêtée. Ainsi, la transmission habituelle s'est stabilisée, surtout en ce qui concerne les personnes nées entre 1965 et 1975, car elle se situe à 21 %. Alors que cette transmission a connu une forte chute passant de plus de 40 % pour les personnes nées dans les années 1920 à 20 % pour celles qui ont vu le jour en 1955. Par contre, la transmission occasionnelle croît sensiblement puisqu'elle double en cinq ans passant de 6 % pour les personnes nées en 1970 à 11 % pour celles qui le sont en 1975. Au total, la transmission s'améliore auprès des nouvelles générations, bien que ce soit avant tout au profit de la transmission occasionnelle.

Graphique 1 : *Transmission de la langue basque par génération*



Cette meilleure transmission résulte d'un début de prise de conscience, suite à la création puis à l'organisation d'un mouvement culturel en faveur du soutien et de la promotion de la langue basque. Ainsi, diverses associations oeuvrant pour le basque ont vu le jour puis se sont regroupées au sein de fédérations, ayant pour nom *Pizkundea* puis *Euskal Konfederazioa*. Elles soulignent la nécessité de sauvegarder le basque s'agissant d'une langue en difficulté.

2.5. La retransmission linguistique

Le Recensement de 1999[1] permet également de mieux connaître la retransmission du basque, c'est-à-dire la transmission de cette langue des parents à leurs enfants après l'avoir reçue de leurs propres pères et mères. En moyenne, 15,5% des parents la retransmettent habituellement à leurs enfants et 5,5% la leur lèguent occasionnellement. Le basque résiste nettement mieux que les autres langues régionales.

Or, les chiffres révèlent un déclin lent mais régulier de cette retransmission puisque, si pour les personnes nées en 1915, 73,1 % des parents connaissant la langue basque ne la transmettaient pas à leurs enfants, 81,2 % en faisaient de même en ce qui concerne celles ayant vu le jour en 1965. Toutefois, une analyse plus précise permet de distinguer deux périodes. La première période regroupe les personnes nées entre 1915 et 1935 puisque la non

[1] Insee Aquitaine. 2002. « Les langues parlées en Aquitaine : la pratique héritée ». Numéro 110, septembre.

retransmission est relativement stable oscillant entre 73,1 % et 75,6 %. La seconde période englobe les personnes ayant vu le jour entre 1940 et 1965 dans la mesure où ce taux reste assez constant, autour de 82 % de non retransmission.

Tableau 2 : *Nombre de locuteurs adultes parlant basque à leurs enfants alors que leurs parents parlaient habituellement la langue basque*

	Habituellement		*Occasionnellement*		*Jamais*		
Année	*Effectifs*	*%*	*Effectifs*	*%*	*Effectifs*	*%*	*Population*
1915	2 046	10,9	590	6,0	7 173	73,1	9 809
1920	3 061	26,7	476	5,2	7 929	69,1	11 466
1925	2 654	20,2	586	4,5	9 896	75,3	13 136
1930	3 495	22,9	733	4,8	11 019	72,3	15 247
1935	2 589	18,4	846	6,0	10 652	75,6	14 087
1940	1 598	14,5	685	6,2	8 725	79,3	11 008
1945	2 298	13,0	749	4,2	14 638	82,8	17 685
1950	2 695	15,4	678	3,9	14 180	80,8	17 553
1955	1 582	10,1	805	5,1	13 313	84,8	15 700
1960	1 990	12,2	1 360	8,3	13 017	79,5	16 367
1965	1 049	8,6	1 246	10,2	9 927	81,2	12 222
1970	446	5,9	248	3,3	6 815	90,8	7 509
1975	--	--	93	2,9	3 116	97,1	3 209
Total	25 503	15,5	9 095	5,5	130 390	79,0	164 998

De même, il convient de distinguer la retransmission habituelle et occasionnelle, car si la première décline assez régulièrement pour les générations nées entre 1915 et 1970 (à savoir les personnes ayant en 1999 entre 29 et 84 ans), à l'exception des générations de 1960 et de 1950, il en va tout autrement de la retransmission occasionnelle. Effectivement, cette retransmission a plus que doublé entre les générations de 1920 et de 1960. En réalité, on observe un glissement de la retransmission habituelle vers la retransmission occasionnelle, ce qui permet de relativiser l'ampleur de la chute.

2.6. La retransmission de la langue basque suivant la pratique linguistique des parents

La retransmission du basque diffère selon la pratique linguistique des géniteurs.

1. Lorsque aucun des deux parents ne parlait habituellement le basque, la transmission à leurs propres enfants a été très faible, généralement inférieure à 5 %. Les deux dernières générations recensées (les personnes nées en 1970 et en 1965 qui ont en 1999 respectivement 29 et 34 ans) ne retransmettent la langue basque qu'à un peu plus de 2 %. Il est à noter que ce chiffre évolue peu suivant les générations puisque ce taux de retransmission reste quasiment inchangé en soixante ans. Nonobstant, une progression lente mais régulière de la retransmission habituelle apparaît puisqu'elle passe de 0,5 % à 2,3 % au cours de la même période. De façon analogue, la retransmission occasionnelle croît pour se situer à 3,4 % pour les personnes nées en 1975.
2. Lorsque l'un des deux parents parlait habituellement le basque, fort logiquement, la retransmission de la langue basque à leurs enfants a été supérieure. La retransmission habituelle est, toute génération confondue, de 17,2 % alors que la retransmission occasionnelle est en moyenne de 9,7 %. Enfin, plus de sept personnes sur dix déclarent ne pas avoir retransmis la langue basque à leurs enfants. L'évolution de la retransmission dans cette configuration est en dent-de-scie puisque, si la retransmission habituelle est semblable entre les générations nées en 1915 et en 1975, de fortes variations apparaissent entre les personnes ayant vu le jour en 1915 (12 %) et en 1920 (53,9 %) mais aussi entre les générations de 1960 (21,5 %) et de 1965 (12,3 %). Ces changements ne sont que partiellement imputables aux deux conflits mondiaux.
3. Lorsque les deux parents parlaient régulièrement le basque, la retransmission est majeure s'il en est. Dans ce cas, la retransmission habituelle se situe en moyenne autour de 58,2 % et l'occasionnelle se place à 13,5 %. Uniquement dans un peu moins de trois cas sur dix, le basque n'est jamais retransmis. Notons à cet égard, que ce sont les générations nées après et surtout pendant la Première puis la Seconde Guerre

Mondiale qui ont le moins retransmis la langue basque à leurs enfants. L'évolution de cette transmission révèle qu'après une baisse relativement régulière, malgré quelques fluctuations, de la retransmission habituelle entre les générations de 1920 et 1945, celle-ci reste stable depuis. En effet, les fluctuations sont inférieures à 1 %. En revanche, la transmission occasionnelle, qui connaît de fortes variations, progresse globalement pour dépasser les 25 % pour les personnes ayant vu le jour entre 1955 et 1960. Autrement dit, un adulte sur quatre dont les deux parents parlaient habituellement la langue basque la retransmet à son tour à ses enfants, mais de façon occasionnelle.

2.7. La mobilité linguistique

Cela nous conduit à étudier la mobilité linguistique. La plupart des personnes ayant eu le basque ou le basque et le français comme langues maternelles sont actuellement bascophones et presque toutes sont bilingues, mis à part une très faible minorité d'unilingues bascophones. Toutefois, un pourcentage important, de l'ordre de 19,5%, soit 13 000 personnes sur un groupe de 67 000 individus, a perdu partiellement ou totalement le basque et est à présent bilingue passif (13,4%) ou unilingue francophone (6,1%).

Parallèlement, une minorité de personnes ayant eu le français comme première langue (1,5%), soit 2200 personnes sur un groupe de 145 400, ont appris le basque et sont actuellement bilingues. Autrement dit, le nombre de personnes ayant perdu le basque[1], environ 13 000 individus, est six fois plus élevé que celui l'ayant appris (2200 personnes). Par ailleurs, 10 800 personnes ayant eu le français comme langue maternelle ont partiellement appris le basque et sont devenues bilingues passives.

Tableau 3 : La compétence linguistique en fonction de la langue maternelle

	Basque ou les deux	Français
	Pourcentage	*Pourcentage*
Total	100%	100%
Unilingues bascophones	2,2%	0,0%
Bilingues actifs	78,3%	1,5%
Bilingues passifs	13,4%	7,5%
Unilingues francophones	6,1%	91,0%

Toutefois, la perte varie considérablement suivant le fait que la langue maternelle ait été uniquement le basque ou les deux langues. En effet, si elle ne touche qu'une minorité (14,9%) de ceux ayant eu le basque comme première langue, soit 8 300 personnes sur un groupe de 56 000 individus, elle concerne près de la moitié (43%) de ceux ayant eu le basque et le français comme premières langues, soit 4 700 personnes sur un groupe de 11 000 individus.

Dans les trois zones linguistiques du Pays Basque, les personnes ayant perdu le basque sont plus nombreuses que celles qui l'ont appris. Ainsi, dans le BAB, 3300 personnes ont perdu le basque, soit 30,8% de celles ayant eu comme langue maternelle l'une ou les deux langues, et 1000 personnes l'ont appris, soit 1,2% de celles qui ont eu le français comme première langue. Alors que, dans le Labourd intérieur, 7300 personnes (21,6%) ont perdu le basque et 800 (1,5%) l'ont acquis ; sans omettre le Pays Basque intérieur où 2400 personnes ont perdu le basque et 400 (4,4%) l'ont appris.

Or, en étudiant la perte de la langue basque en fonction de l'âge, on s'aperçoit qu'elle s'intensifie considérablement au fur et à mesure que l'âge diminue. Cette donnée est d'autant plus significative que les jeunes qui ont eu le basque comme langue maternelle sont beaucoup moins nombreux en proportion que les personnes plus âgées. Ainsi, parmi les plus de 50 ans, 9,2% des personnes ayant eu le basque ou les deux langues comme langues maternelles ont perdu le basque, soit environ 2000 individus chez les plus de 64 ans et 1300 individus parmi les 50-64 ans. La perte atteint 18,8% chez les 35-49 ans, soit 3300 personnes environ et elle s'élève à 48,2% chez les jeunes de 16 à 24 ans, soit 3000 personnes. Quant aux individus qui apprennent le basque, ils sont peu nombreux dans toutes les classes d'âge, en particulier chez les jeunes, et la moitié est âgée de 35 à 49 ans.

La compétence linguistique, qui résulte en partie de la transmission familiale, confirme ce trait.

[1] C'est-à-dire le nombre de personnes qui, après avoir eu le basque comme langue maternelle, ne parlent plus cette langue.

3. La compétence linguistique

3.1. La compétence linguistique globale

Quatre groupes ont été considérés selon leur degré de compétence linguistique dans les deux langues en présence, à savoir, le français et le basque :

1. les unilingues bascophones parlant bien le basque et s'exprimant difficilement en français ne représentent que 0,7% de la population âgée de plus de 15 ans, soit environ 1500 personnes.
2. les bilingues actifs, c'est-à-dire ceux qui maîtrisent le basque comme le français, forment le quart de la population (25,7%), soit 54 700 individus.
3. les bilingues passifs, à savoir ceux qui parlent pas ou peu le basque tout en le comprenant constituent 9,3% de la population concernée, soit 19 800 personnes.
4. les unilingues francophones qui ne savent parler que le français composent les deux tiers de la population (64,2%), soit 136 400 individus.

3.2. La compétence linguistique suivant la zone géographique

La compétence linguistique varie fortement selon les zones géographiques puisque la Basse-Navarre et la Soule se détachent nettement du Labourd intérieur et de Bayonne-Anglet-Biarritz. Ainsi, dans le BAB, la majorité de la population (87%) est unilingue francophone au moment même où les bilingues actifs représentent 9,1% et les bilingues passifs forment 3,9%. Dans le Labourd intérieur, en revanche, les unilingues francophones représentent un peu plus de la moitié de la population, 55% en l'occurrence, alors que les bilingues actifs forment 30,3% des habitants. Une minorité relativement importante, de l'ordre de 14%, est bilingue passive, les 0,8% restants étant unilingues bascophones.

Tableau 4 : *La compétence linguistique par zones géographiques*

Zone Compétence	Pays Basque	BAB	Labourd intérieur	Basse-Navarre et Soule
Unilingues bascophones	0,7%	0,0%	0,8%	2,5%
Bilingues actifs	25,7%	9,1%	30,3%	61,4%
Bilingues passifs	9,3%	3,9%	13,9%	12,3%
Unilingues francophones	64,2%	87,0%	55,0%	23,7%

Enfin, en Basse-Navarre et en Soule, les bilingues actifs sont majoritaires (61,4%) et il existe un groupe réduit mais significatif d'unilingues bascophones (2,5%). Quant aux bilingues passifs, ils représentent 12,3% et le nombre d'unilingues francophones n'atteint pas le quart avec 23,7%. Il est à noter qu'environ la moitié des bilingues (49%) réside dans le Labourd intérieur, un peu plus d'un tiers (19 500 personnes, soit 35,6%) en Basse-Navarre et en Soule et le sixième restant (8400 personnes, soit 15,3%) dans l'agglomération bayonnaise.

3.3. La compétence linguistique selon l'âge

L'analyse des données de l'enquête sociolinguistique de 1996 met en exergue un vieillissement de la population bascophone ou, si l'on préfère, un déclin de la maîtrise de la langue basque avec le jeune âge. Ainsi, les unilingues bascophones sont généralement des personnes de plus de 50 ans et tendent de ce fait à disparaître. En ce qui concerne le pourcentage de bilingues actifs, il est de 35% parmi les personnes de plus de 64 ans et diminue parmi celles d'âge moyen pour représenter 31% des 50-64 ans et 27% des 35-49 ans. Mais la chute la plus spectaculaire s'observe chez les 25-34 ans (14%) et se poursuit chez les jeunes de 16 à 24 ans (11%). De même, le nombre de bilingues passifs augmente au fur et à mesure que l'âge diminue, passant de 6% parmi les plus de 64 ans à 13% chez les moins de 35 ans. Quant aux unilingues francophones, ils passent d'un peu plus de la moitié (56%) de la population parmi les plus de 64 ans, à trois quarts (74%) chez les moins de 35 ans.

Le recul de la maîtrise du basque avec la diminution de l'âge s'observe sur tout le territoire concerné, bien qu'il soit plus intense dans les zones où son implantation est la plus forte, c'est-à-dire en Basse-Navarre et en Soule.

3.4. La typologie de la compétence linguistique

Une typologie peut être élaborée en distinguant quatre groupes en fonction de leur compétence linguistique.

En premier lieu, les unilingues bascophones, qui parlent le basque et éprouvent quelque embarras pour s'exprimer correctement en français, sont nés au Pays Basque, de parents bascophones. Leurs entourages familial et social proches sont entièrement bascophones, ils ont

généralement plus de 50 ans puisque la plupart dépasse les 64 ans et n'ont pratiquement aucune formation. Ces locuteurs, résidant dans les zones rurales et le plus souvent dans des communes de moins de 2000 habitants, se montrent très intéressés par la langue basque tout en étant favorables à la promotion de son utilisation.

En second lieu, les bilingues actifs parlent aussi bien en basque qu'en français et sont généralement nés au Pays Basque de parents bascophones. Pour la plupart d'entre eux, l'entourage familial et amical est bascophone alors que le milieu professionnel l'est comparativement moins. À la différence des premiers, les trois quarts des bilingues actifs résident dans des communes de moins de 10 000 habitants. Plus de la moitié d'entre eux est âgée de plus de 50 ans et la plupart ont plus de 35 ans, de sorte que leur niveau de formation soit inférieur à la moyenne ; sans omettre qu'ils se montrent intéressés par le basque et sont partisans de son soutien.

En troisième lieu, les bilingues passifs, c'est-à-dire ceux qui comprennent mais pratiquent pas ou peu le basque, se caractérisent par le fait d'être nés au Pays Basque, surtout dans le Labourd intérieur, sachant que la plupart d'entre eux ont le basque comme première langue. Leur entourage familial et social est plus francophone que bascophone et un tiers d'entre eux a étudié le basque à l'école ou à travers les cours du soir. En général, les bilingues passifs se montrent intéressés par le basque et sont favorables à son développement.

En dernier lieu, les unilingues francophones, qui ne parlent ni ne comprennent le basque, constituent les deux tiers de la population (64,2%) et se spécifient par ces traits : (1) les trois quarts d'entre eux sont nés à l'extérieur du Pays Basque et ont eu le français comme première langue, (2) leur entourage est principalement francophone, (3) plus de la moitié d'entre eux réside dans le BAB et 4) 32% de ces personnes sont pour la promotion de l'utilisation de la langue basque, 17% se prononcent contre et le reste ne se déclare ni pour ni contre.

3.5. La typologie des bilingues

On peut également procéder à une classification des bilingues en fonction de leur compétence linguistique relative, c'est-à-dire selon leur facilité à parler en basque ou en français. Ainsi trois groupes se distinguent, tout d'abord, celui des bilingues à dominante basque s'exprimant plus aisément en basque qu'en français et qui constituent 32,2% des bilingues du Pays Basque, ensuite, le groupe des bilingues équilibrés parlant aussi facilement dans les deux langues et qui représentent 33,0% des bilingues et, enfin, celui des bilingues à dominante française s'exprimant avec davantage de dextérité en français et qui constituent 34,8% des bilingues. En d'autres termes, on observe une proportion quasiment égale de bilingues dans les trois groupes, soit environ un tiers.

Tableau 5 : *La typologie des bilingues*

Type de bilinguisme	Pourcentage
Bilingues équilibrés	33,0%
Bilingues à dominante française	34,8%
Bilingues à dominante basque	32,2%

Toutefois, la compétence linguistique relative fluctue considérablement selon les zones géographiques car, dans le Labourd, près de la moitié des bilingues (47,8%) s'exprime mieux en français, un pourcentage légèrement inférieur est bilingue équilibré puisqu'il parle aussi aisément dans les deux langues et une minorité (10,8%) s'exprime plus facilement en basque. La situation est quelque peu différente dans le Labourd intérieur car les bilingues s'exprimant plus facilement en français (39,7%) dépassent légèrement ceux parlant plus aisément en basque (35%), le quart restant (25,3%) s'exprimant avec autant de dextérité dans les deux langues. Et que dire de la situation à l'intérieur du Pays Basque où 39,9% des bilingues parlent avec la même commodité dans les deux langues, 37,5% plus aisément en basque et presqu'un quart (22,6%) plus facilement en français.

Et plus l'âge diminue et plus la proportion de bilingues maîtrisant mieux le français augmente alors que celle des personnes s'exprimant mieux en basque diminue jusqu'à pratiquement disparaître chez les plus jeunes. Ainsi, si un peu plus de la moitié (52%) des bilingues de plus de 64 ans parle plus aisément en basque, cette proportion régresse fortement avec l'âge puisqu'elle représente 38% des 50-64 ans, 16% des 35-49 ans, 9% des 25-34 ans et seulement 4% des 16-24 ans. En revanche, le nombre de bilingues maîtrisant mieux le français

progresse nettement au fur et à mesure que l'âge diminue dans la mesure où ils constituent une minorité (20%) des plus de 50 ans mais les deux tiers (67%) des 16-24 ans. Quant aux bilingues équilibrés, après avoir atteint 41% chez les 50-64 ans, ils descendent à 29% parmi les 16-24 ans. En ce sens, les jeunes bilingues accumulent les handicaps puisqu'en plus d'être minoritaires dans leur génération, la plupart d'entre eux s'exprime avec davantage d'habileté en français qu'en basque.

La pratique linguistique met en exergue une situation analogue.

4. La pratique linguistique

4.1. La pratique de la langue basque

Au Pays Basque on dénombre 63 000 locuteurs adultes bascophones sur une population de 213 000 habitants de 18 ans et plus, ce qui représente 29,57 % de la population adulte du territoire concerné. Auxquels s'ajoutent un peu plus de 13 500 locuteurs occasionnels (6,34 %).

La pratique de la langue basque par génération montre une stabilisation de la pratique habituelle du basque et une progression de la pratique occasionnelle auprès de générations nées entre 1965 et 1980, autrement dit auprès des personnes ayant entre 19 et 34 ans au moment de l'enquête. En effet, la pratique habituelle de la langue basque par les enfants diminue de moitié entre les générations nées en 1920 et en 1955, passant de 41 % à 20 %, puis se stabilise, voire progresse légèrement. La pratique occasionnelle, pour sa part, augmente de manière significative dans la mesure où, après plusieurs décennies de stagnation, elle croît fortement en cinq ans au sein des jeunes générations, allant de 5,69 % à près de 11 %.

Si la progression de la pratique observée chez les personnes nées en 1920 et 1950 est imputable à la fin des guerres mondiales et à l'essor de la natalité, il en est autrement pour les jeunes générations. En effet, cette constance, voire ce progrès sont en lien avec le souci croissant des parents, particulièrement ceux dont les enfants sont scolarisés dans l'enseignement bilingue, de parler le basque à leurs enfants à la fois par souci de transmettre cette langue à laquelle ils sont fortement attachés et par volonté d'aider leurs enfants dans leur scolarité. Ce changement d'attitude prend d'autant plus d'ampleur avec le développement de l'enseignement du et en langue basque. Ainsi, dans le seul primaire, entre 1993 et 2001, les effectifs sont passés de 1309 à 2600 dans le public bilingue, de 593 à 1146 dans le privé bilingue et de 1005 à 1393 dans l'associatif bilingue. Auxquels s'ajoutent les enfants apprenant la langue basque 1 à 3 heures par semaine en initiation ou en option.

4.2. La pratique linguistique selon le domaine

L'enquête de 1996 distingue la pratique du basque suivant les domaines : (1) la famille, c'est-à-dire l'usage quotidien de la langue avec le père, la mère, le conjoint, les enfants ainsi que d'une manière générale les habitants de la maison, (2) l'entourage social proche, à savoir les amis, les collègues de travail, les commerçants des magasins les plus fréquentés, les personnes du marché et le prêtre, et (3) les domaines plus formels, tels que la banque, la mairie, les enseignants des enfants et les services de santé. Or, là encore, des différences notables surgissent entre les domaines et à l'intérieur de chaque domaine.

Par exemple, au sein de la famille, le basque est principalement utilisé avec les parents puisqu'un peu plus de la moitié des bascophones parle essentiellement le basque avec eux et un quart utilise indifféremment le basque ou le français. De même, il existe un certain équilibre dans l'utilisation des deux langues avec le mari ou l'épouse puisque 45% utilisent le basque et 43% le français. Par contre, le français est davantage utilisé (48%) que le basque (37%) avec les enfants, ce qui témoigne d'une perte relative de la langue basque. En effet, dans 35% des foyers comptant un bascophone, le basque est la principale langue, dans 22% des cas les deux langues sont indifféremment utilisées et dans 44% des situations l'usage du français prédomine.

En ce qui concerne l'entourage social proche, le basque est nettement majoritaire dans les domaines plus traditionnels compte tenu du fait que 73% des bascophones utilisent principalement le basque au marché et 64% avec le prêtre et on s'exprime davantage en basque (44%) qu'en français (37%) avec les amis. Mais, le français l'emporte avec les collègues de travail (54%) et les commerçants des magasins les plus fréquentés (64%).

Enfin, le français est la langue majoritaire des domaines formels, même si le basque est utilisé dans des proportions non négligeables. Ainsi, 31% des bascophones se servent du basque à la mairie, environ 20% à la banque et avec les enseignants de leurs enfants et 9% avec le personnel des services de santé. Par ailleurs, un peu plus de 10% emploient les deux langues dans les domaines cités.

Cela dit, cet usage sectoriel fluctue fortement selon les zones géographiques dans la mesure où, dans le BAB, le basque est essentiellement utilisé avec les parents et le français avec le reste des membres de la famille et dans l'espace public alors que, dans le Labourd intérieur, l'usage du basque est semblable à celui de l'ensemble du Pays Basque. Et que dire de l'intérieur du Pays Basque où le basque est principalement utilisé en famille et dans des domaines traditionnels tels que le marché ou l'église. Les personnes qui y résident pratiquent davantage le français avec les amis, les collègues de travail et même avec certains employés municipaux.

4.3. La pratique linguistique par tranche d'unité urbaine

Le dernier Recensement montre également que la langue basque est majoritairement pratiquée dans des communes rurales puisque, en Aquitaine, sept locuteurs bascophones sur dix résident dans des communes de petite taille qui se retrouvent majoritairement dans le Pays Basque intérieur. En effet, si en Basse-Navarre et en Soule les bascophones représentent plus de la moitié de la population, le chiffre décline dans le Labourd intérieur et plus encore dans l'agglomération bayonnaise.

Or, de nombreux locuteurs bascophones habitent dans des zones urbaines et dans des communes dont la population oscille entre 20 000 et 200 000 personnes, dans la mesure où 3 474 personnes (4,70 %) vivent dans des villes ayant entre 20 000 et 100 000 habitants, 16 448 individus (22,29 %) résident dans des agglomérations ayant entre 100 000 et 200 000 habitants et 2 113 personnes (2,86 %) ont leur logement principal dans des agglomérations de plus de 200 000 habitants. Cela signifie que près de 30 % de la population de la Région vit dans des communes de plus de 20 000 habitants.

Cela indique une urbanisation progressive des bascophones qui est à mettre en relation avec la désertification rurale. Effectivement, un nombre croissant d'habitants du Pays Basque intérieur se déplace vers la zone côtière où se trouvent les principales villes. Ainsi, la commune d'Anglet a vu sa population croître fortement au cours de la dernière décennie. Simultanément, cette urbanisation des locuteurs bilingues est corrélée au flux migratoire constant en direction des principales agglomérations aquitaines, paloises et bordelaises surtout. Nombreux sont les étudiants et les actifs qualifiés à quitter le Pays Basque en l'absence d'une Université de plein exercice et consécutivement au faible nombre d'emplois qualifiés et très qualifiés sur le plan local.

4.4. La pratique linguistique en fonction de l'âge

Des trois domaines ci-dessus considérés, celui des amis se prête tout particulièrement à une analyse en termes de variation d'usage du basque selon l'âge puisque la plupart des personnes ont des amis du même âge, alors qu'à la maison ou dans le travail cohabitent des personnes de différentes générations.

Ainsi, en se penchant sur ce domaine, on constate que la plupart des bascophones de plus de 50 ans (61%) parlent principalement en basque avec les amis, mais on observe une inversion totale de tendance parmi les personnes au-dessous de cet âge, puisque la plupart (58%) parlent avec leurs amis principalement en français et un cinquième d'entre elles (20%) s'exprime surtout en basque. Or, après la chute spectaculaire de l'utilisation du basque autour de 50 ans, elle se stabilise en deçà de cet âge, étant donné qu'il n'existe guère de différences dans sa pratique entre les 35-49 ans (23% parlent essentiellement le basque et 18% utilisent les deux langues avec leurs amis) et entre les 16-24 ans (17% et 26%).

4.5. La pratique linguistique par sexe

Parmi les près de 63 000 locuteurs bascophones habituels du Pays Basque, une faible majorité sont des hommes (52,10 %) puisqu'on dénombre 32 706 hommes pour 30 067 femmes[1]. Cette plus forte tendance des hommes à pratiquer le basque s'explique, en partie,

[1] Urteaga. (E.). 2003. « La langue basque au Pays Basque : diagnostic, évolution et prospective ». in : *Revue d'Études Basques : Lapurdum,* 7. Bayonne : CNRS.

par la sur-représentation du sexe masculin dans le monde du travail et dans les métiers traditionnels tels que l'agriculture, la pêche et l'artisanat où la langue basque est largement pratiquée.

Pour ce qui est de la pratique linguistique, l'écart entre hommes et femmes s'est amenuisé au cours des dernières décennies, et ce, dans la mesure où les femmes ont peu à peu rejeté le sentiment de honte et d'inutilité sociale associé à la langue basque, sous l'effet de la féminisation du système scolaire et du monde du travail. En effet, plus que les hommes, les femmes ont longtemps intériorisé l'idée selon laquelle le basque était une langue du passé, ancrée dans la ruralité et la tradition. Dès lors, la seule manière de sortir de leur village, de leur milieu social et d'embrasser la modernité était d'apprendre le français dont la maîtrise permettait de devenir employée, institutrice, voire médecin.

4.6. La pratique linguistique par catégorie socioprofessionnelle

L'Étude histoire familiale montre aussi que la pratique linguistique diffère suivant la catégorie socioprofessionnelle (CS) du locuteur avec une sur-représentation parmi les agriculteurs (32,62 %), les employés (17,14 %) et les ouvriers (17,70 %). Ces trois catégories constituent plus des deux tiers des bascophones (67,47 %). Viennent ensuite les professions intermédiaires, les artisans, commerçants et chefs d'entreprises et, dans une moindre mesure, les cadres et professions libérales dont uniquement 2,10 % pratiquent le basque.

La répartition est analogue lorsqu'on se réfère au nombre de bascophones par CS puisque près de 87% des agriculteurs parlent le basque suivis, à une certaine distance, des ouvriers et des artisans, commerçants et chefs d'entreprise qui sont pratiquement trois sur dix à utiliser cette langue. Puis, on trouve les personnes n'ayant jamais travaillé et dont la majorité est soit élève soit étudiante. Les professions intermédiaires et les employés sont relativement proches, contrairement aux professions libérales et aux cadres qui ne sont que 9,5 % à pratiquer le basque.

Cette désaffection des professions libérales et intellectuelles pour la langue basque est étroitement associée à la faible utilité sociale accordée au basque. Ainsi, les classes moyennes et supérieures rechignent à "investir" dans le basque car elles n'en attendent aucun gain dans les domaines scolaires et professionnels. Elles préfèrent parler l'anglais (18,06 %) et, dans une moindre mesure, l'espagnol (9,88 %).

Cela met en exergue une évolution progressive de la répartition des bascophones par CS. Effectivement, la part des agriculteurs et des ouvriers décline en valeur absolue puisque ces catégories ont vu leurs effectifs fondre au cours des dernières décennies pour ne plus représenter que 11 % et 17,5 % de la population du Pays Basque. En revanche, les employés et les professions intermédiaires croissent car plus d'un salarié sur quatre est employé et près de 14 % des actifs sont cadres moyens.

L'essor du secteur tertiaire et la crise de l'agriculture ou la fin du monde paysan ne sont pas étrangers à cet état de fait. En effet, le nombre d'actifs vivant de la production et de la vente de produits agricoles a fortement chuté depuis le lendemain de la Seconde Guerre Mondiale et, surtout, depuis le milieu des années 60. On a observé à la fois une diminution et une concentration du nombre d'exploitations. Les petits producteurs ont été les premières victimes de ces mutations, même si, sous l'effet de la mobilisation des syndicats agricoles, le déclin a été moins sévère que dans d'autres régions.

4.7. Les facteurs déterminant la pratique linguistique

Toutes les enquêtes sociolinguistiques réalisées au Pays Basque français et espagnol s'accordent pour reconnaitre l'existence de deux déterminants quant à la pratique de la langue basque : (1) la densité des bascophones dans le réseau relationnel qui est étroitement liée à la zone sociolinguistique et (2) la compétence linguistique relative ou, si l'on préfère, le sentiment de compétence linguistique qui désigne la facilité à s'exprimer en basque ou en français.

Ainsi, la corrélation existante entre l'utilisation du basque et la densité de bascophones dans le réseau est de 0,81 pour l'usage dans le milieu professionnel, de 0,73 à la maison et de 0,68 avec les amis, ce qui est considérable. Il faut toutefois observer que lorsque tous maîtrisent le basque à la maison ou au travail son usage prédomine, mais il suffit qu'une personne ne sache pas le parler pour qu'on s'exprime davantage en français.

De même, la corrélation avec la compétence linguistique relative est de 0,56 pour l'utilisation à la maison, de 0,68% avec les amis et de 0,81 dans le monde du travail. Or, là

encore, on constate que les bascophones s'exprimant plus aisément en basque parlent pratiquement toujours dans cette langue à la maison et avec les amis et, dans une moindre mesure, avec les collègues de travail. Les bascophones s'exprimant plus facilement dans les deux langues parlent autant en basque qu'en français dans les trois domaines et ceux s'exprimant mieux en français parlent principalement en français.

D'autres facteurs tels que l'âge ou l'attitude à l'égard de la promotion du basque sont également liés à son utilisation, mais dans une moindre mesure (corrélations d'environ 0,20).

5. Identité, attitudes et opinions

L'étude des attitudes et des opinions à l'égard de la langue basque montre un attachement et un souhait de promouvoir le basque.

5.1. Identité nationale et attitude linguistique

Lorsqu'on demande aux habitants de ce territoire s'ils se sentent basques et/ou français, plus de la moitié d'entre eux (59%) se considère basque et française, près d'un tiers (30%) se sent uniquement français, une petite minorité (7%) se définissant seulement comme basque. Cependant, les résultats varient sensiblement selon les zones géographiques puisque, si dans le BAB la moitié des habitants (50%) se considère basque et française et 45% se dit seulement française, dans le Labourd intérieur les deux tiers (64%) se sentent basques et français, 21% seulement français et 10% exclusivement basques. En Basse-Navarre et en Soule, la situation diffère encore puisque les trois quarts des habitants (74%) se considèrent basques et français, et le quart restant est équitablement réparti entre ceux qui se disent strictement basques (12%) et exclusivement français (12%).

Et, lorsqu'on demande aux habitants du Pays Basque si pour être "un vrai basque" il faut savoir parler le basque, pratiquement les deux tiers (62%) sont d'accord avec cette affirmation, sans qu'on relève de grandes différences dans les résultats selon les zones géographiques. En revanche, des écarts notables apparaissent selon l'origine géographique et la compétence linguistique.

1. En ce qui concerne l'origine géographique, il apparaît que les trois quarts (75%) des natifs du Pays Basque se considèrent basques et français, le reste étant partagé, presque à proportion égale, entre ceux qui se sentent uniquement basques (13%) et ceux qui se disent seulement français (11%). Alors que pour les personnes de père et/ou de mère extérieurs au Pays Basque, plus de la moitié (57%) se considère basque et française, un tiers (33%) exclusivement français et une minorité (6%) strictement basque. Enfin, 51% des personnes issues de l'extérieur de ce territoire se sentent uniquement françaises et près de la moitié restante (42%) basque et française.
2. Pour ce qui est de la compétence linguistique, il ressort de cette enquête que les trois quarts (72%) des bascophones se considèrent basques et français et près d'un quart (22%) uniquement basque. De même, 75% des bilingues passifs se disent basques et français, mais le quart restant est partagé entre ceux qui se disent exclusivement français (11%) et seulement basques (9%). Sans oublier que 52% des unilingues francophones s'estiment basques et français et moins de la moitié restante (43%) uniquement française.

5.2. Attitudes à l'égard de la promotion du basque

L'enquête concernant les opinions et attitudes à l'égard de l'adoption de mesures de promotion du basque dans divers domaines montre qu'en général les actions les mieux acceptées sont celles touchant les jeunes, puisque 41% des personnes interrogées déclarent que si elles avaient des enfants en âge d'être scolarisés, elles les inscriraient dans une filière bilingue ; la moitié estimant même qu'il est indispensable que tous les enfants apprennent le basque à l'école. Le soutien à l'extension du bilinguisme dans l'administration est également majoritaire car 63% des habitants estiment que pour entrer dans la fonction publique il faut savoir parler le basque. Et 53% des personnes interrogées estiment que toutes les radios et télévisions devraient offrir davantage d'émissions en langue basque.

En faisant une synthèse de la totalité des résultats obtenus, nous pouvons établir la typologie suivante quant à l'attitude des habitants du Pays Basque à l'égard des mesures de promotion de l'apprentissage et de l'usage du basque : 49% de la population est favorable,

39% n'est ni favorable ni défavorable et 13% est défavorable. Autrement dit, la moitié de la population se déclare ouvertement favorable à l'adoption de mesures en faveur de la langue basque et uniquement une personne sur huit se dit contre. Ces résultats témoignent d'une progression de la demande sociale.

Or, des fluctuations apparaissent selon les zones géographiques puisque le soutien de l'apprentissage et de l'usage du basque est plus faible dans l'agglomération bayonnaise, malgré une attitude largement favorable puisque 39% des habitants se disent pour, 15% contre et 46% sont indifférents. Ceci-dit, dans le reste du Pays Basque, le soutien est majoritaire, sachant que dans le Labourd intérieur 53% se déclarent pour et 69% en font de même en Basse-Navarre et en Soule. De façon analogue, des différences résultent, comme pour l'identité, de l'origine géographique et de la compétence linguistique.

5.3. Attitudes vis-à-vis de l'enseignement bilingue

Selon une enquête réalisée par l'Institut CSA, à la demande de l'Éducation Nationale, auprès des parents du BAB ayant des enfants de 0 à 2 ans[1], 56% des personnes interrogées souhaitent « tout à fait » (19%) ou « plutôt » (37%) que leur enfant aprenne la langue basque à l'école lorsqu'il débutera sa scolarité. Les parents les plus jeunes sont les plus favorables puisqu'on dénombre 64% de réponses positives chez les parents de moins de 30 ans et 57% parmi les pères et mères ayant entre 30 et 34 ans. Les habitants de Bayonne sont également les plus affirmatifs puisque 63% des parents souhaitent que leur enfant aprennent le basque à l'école.

De plus, on constate que l'attitude favorable à l'égard de l'enseignement bilingue est directement liée à la compétence linguistique puisque les parents ayant quelques notions de basque se montrent plus disposés que la moyenne (60%) et ceux qui le pratiquent couramment sont acquis à cette idée (85%). De même, plus les parents interviewés ou leurs propres parents pratiquent le basque et plus le souhait est élevé. Dans le même ordre d'idées, on observe que 95% des parents ayant déjà un enfant suivant des cours de basque souhaitent également y inscrire leur dernier né.

Par ailleurs, le choix de scolariser son enfant dans l'enseignement bilingue obéit davantage à des raisons identitaires qu'utilitaires. Ainsi, plus du tiers des interviewés (37%) qui désire que leur enfant aprenne le basque à l'école invoque le fait de vivre au Pays Basque et près d'un quart (24%) mentionne la culture, l'ouverture d'esprit et l'enrichissement, particulièrement lorsque les parents sont diplômés (32%). Alors que l'attachement aux traditions, au patrimoine ou aux racines n'est cité que dans 17% des cas.

Parmi les raisons pratiques, le besoin de pouvoir communiquer avec les membres de la famille qui parlent le basque est mentionné par 13% des personnes interrogées tandis que l'idée selon laquelle l'apprentissage de la langue basque favoriserait l'apprentissage d'autres langues n'est mentionnée que par 8% des parents. Et si 10% des interviewés pensent que l'apprentissage de la langue basque facilitera l'intégration de leur enfant, seuls 6% estiment que la connaissance du basque est importante pour les enfants qui devront plus tard travailler au Pays Basque.

5.4. Opinions sur la langue basque

Une étude réalisée sur les adolescents et la langue basque au cours de l'année scolaire 1998-1999 a permis de mettre en exergue les opinions des élèves de 13 et 14 ans sur le basque[2]. Ainsi, selon les adolescents, il apparaît que, parmi les membres de la famille, c'est le père qui s'intéresse le plus à la langue basque puisque 29% des pères montrent un grand intérêt et 32% manifestent un intérêt un peu moins important. De même, les parents sont plus intéressés que les frères et sœurs et ceux-ci le sont davantage que les amis dans la mesure où seulement 8% des camarades sont concernés par la langue basque. Et lorsqu'on se penche sur l'intérêt des jeunes pour le basque, il apparaît qu'un quart manifeste un intérêt et 39% des personnes expriment un moindre intérêt.

Un constat similaire s'impose quant aux caractéristiques attribuées par les adolescents à la langue basque puisque plus d'une majorité (57%) juge le basque difficile, un tiers la considère tantôt étrangère (32%) tantôt familière (34%), une part aussi limitée que similaire l'estime

[1] Intitut CSA, Octobre 2001. *Les parents d'enfants de 0 à 2 ans du BAB et l'apprentissage de la langue basque,* Paris.
[2] UPV-ICB, Juin 2001. *Regard sur l'avenir : les adolescents du Pays Basque et la langue basque*.

inutile ou nécessaire (32%) et près de 4 jeunes sur 10 et plus de 5 adolescents sur 10 le considèrent passéiste et rurale. En d'autres termes, les élèves de 13-14 ans jugent le basque difficile, confiné à la sphère familiale et volontiers associé au passé, à la tradition et au monde agricole. Ceci dit, ils expriment un attachement et une identification à son égard.

Tableau 6 : *Les caractéristiques attribuées à la langue basque*

Caractéristique	*Pourcentage*	*Caractéristique*	*Pourcentage*
Difficile	57%	Facile	17%
Étrangère	32%	Familière	34%
Inutile	32%	Nécessaire	32%
Passéiste	39%	Futuriste	21%
Rurale	51%	Urbaine	14%

Par ailleurs, les adolescents se montrent plutôt conservateurs quant à l'avenir de la langue basque puisque près de la moitié (44%) souhaite qu'elle reste dans l'état actuel, le quart se montre peu concerné par son avenir et 26% désirent qu'elle se renforce et s'étende. Ce qui témoigne d'une méconnaissance globale de la situation du basque et d'un sentiment d'étrangeté, à l'exception d'un quart qui manifeste un attachement certain à cette langue. Les réponses des adolescents sur l'avenir des langues présentes au Pays Basque sont sensiblement analogues puisque 18% des personnes interrogées estiment qu'il s'agira principalement du basque et 60% jugent qu'il sera question à la fois du basque et du français.

Enfin, lorsqu'on interroge les élèves de 13-14 ans sur leur opinion quant à l'utilité sociale des langues, il leur apparaît nettement (74%) qu'il n'est pas nécessaire de maîtriser le basque pour travailler, moins d'un quart (22%) pensant le contraire. Les réponses sont plus défavorables encore au sujet des opinions sur les langues d'enseignement dans la mesure où 91% des adolescents souhaitent que la totalité ou la quasi-totalité de leurs études s'effectuent en français, uniquement une faible minorité (9%) désirant poursuivre leur scolarité en basque. Autrement dit, la langue basque est créditée d'une faible utilité sociale alors que les attachements symbolique et identitaire continuent à être non négligeables.

5.5. Opinions sur la transmission du basque

Cette même enquête s'efforce d'appréhender les opinions des adolescents sur la transmission du basque[1]. Ainsi, 87% des personnes interrogées souhaitent transmettre le basque à leurs enfants alors que seulement 13% ont une position contraire. Notons qu'à cet âge la perspective d'être parent reste abstraite et paraît bien lointaine, même si les réponses nous renseignent sur l'intention de ces adolescents d'assurer la continuité de la langue basque.

Et lorsqu'on étudie le désir de transmettre la langue basque selon la langue maternelle, on constate que l'intention est plus répendue lorsque le basque est leur langue maternelle (95%) que quand le basque comme le français sont leurs premières langues (84%). Bien que cela soit dans une moindre mesure, près de 7 adolescents sur 10 (69%) qui n'ont entendu que le français à la maison désirent le transmettre à leurs enfants, ce qui n'est pas négligeable.

Tableau 7 : *Opinions des adolescents sur la transmission du basque selon leur langue maternelle*

Langues maternelles	*Le basque*	*Le basque et le français*	*Le français*
Désirent le transmettre	95%	84%	69%
Ne désirent pas le transmettre	5%	16%	31%
Total	100%	100%	100%

Autrement dit, c'est dans la mesure où les enfants ont entendu et utilisé la langue basque chez eux, avec toute la dimension socio-affective que cela suppose, qu'ils expriment le désir de l'utiliser dans leur propre famille et ainsi de la léguer à leurs progénitures ; ce qui démontre l'importance des comportements familiaux et, au-delà, de l'héritage familial.

6. Conclusion

Pour conclure, rappelons qu'en prenant notamment appui sur *l'Enquête histoire familiale* concernant les langues régionales du dernier Recensement réalisé par l'INSEE et sur les enquêtes sociolinguistiques menées en Pays Basque depuis 1991, cet article s'est proposé de faire un état des lieux de la langue basque en ce début de XXIè siècle. Le problème posé est celui qui a motivé ces enquêtes : la langue basque est-elle sur le déclin ? L'hypothèse que

[1] ICB, Juin 2001. *Regard sur l'avenir. Les adolescents du Pays Basque et la langue basque.* p.6.

nous avons défendue précise qu'après une période de déclin, plus ou moins accentué selon les décennies, on s'achemine progressivement vers une certaine stabilisation de la compétence comme de la pratique de la langue basque (malgré une érosion persistante), d'autant que certains indicateurs tels que la transmission familiale occasionnelle connaissent une légère progression auprès des jeunes générations.

Les résultats de ces enquêtes révèlent la disparition progressive de la culpabilité sociolinguistique qui a longtemps prévalue, même si elle continue à être présente auprès des personnes de plus de cinquante ans résidants dans des communes rurales. Ces dernières gardent la trace du traumatisme ressenti lors de leur entrée à l'école où elles prenaient contact pour la première fois avec le français et étaient souvent punies pour ne pas le comprendre et le pratiquer. Ces enfants avaient constamment peur de mal parler le français et avaient un sentiment de relégation sociale alourdi du malaise économique[1]. Résultat : un grand nombre de personnes maîtrisant parfaitement le basque ont cessé de le pratiquer, surtout en présence d'une personne extérieure. Plus encore, elles ont cessé de le transmettre à leurs propres enfants. Cette tendance apparaît nettement dans les données du dernier recensement.

Or, avec les mobilisations pour la création puis le développement des écoles en langue basque dès la fin des années 60 et l'organisation d'un mouvement linguistique structuré, cette culpabilité à peu a peu disparue. Ainsi, la courbe de la transmission familiale habituelle et surtout occasionnelle commence à s'inverser dès le milieu des années 70. Ce qui tord le cou à une idée fort répandue : celle d'un déclin, voire d'une disparition lente mais effective de la transmission familiale au profit de la transmission par l'école et les médias. En ce sens, s'il est indéniable que les anciens vecteurs de transmission qu'étaient l'église ou la communauté villagoise s'affaiblissent au profit des nouveaux acteurs, dont l'école est le meilleur exemple, il serait erroné d'opposer transmission familiale et scolaire puisque les différentes enquêtes mettent en exergue le fait que la progression de l'une entraîne celle de l'autre.

[1] Cette culpabilité sociolinguistique n'est guère spécifique au basque et concerne tout autant l'occitan. Lafont. (R.). 1971. « Un problème de culpabilité sociologique : la diglossie franco-occitane ». in : *Langue française,* 9.

Références bibliographiques

Blanchet (P.). 2002. *Langues, cultures et identités régionales en Provence.* Paris : L'Harmattan.

Blanchet (P.), Breton (R.) & Schiffman (H.). 1999. *Les langues régionales de France : un état des lieux à la veille du XXIè siècle.* Louvain : Peeters.

Blanchet. (P.), Bulot. (T.) & Marcellesi (J.-B.). 2003. *Sociolinguistique: épistémologie, langues régionales, polynomie.* Paris : L'Harmattan.

Boyer (H.). 1991. *Langues en conflit.* Paris : L'Harmattan.

Gouvernement Basque, Gouvernement de Navarre et Institut Culturel Basque. 1999. *Enquête sociolinguistique au Pays Basque 1996. La continuité de la langue basque II.* Vitoria.

Hagège (C.). 1987. *Le français et les siècles.* Paris, Odile Jacob.

Héran (F.), Filhon (A.) & Deprez (C.). 2002. « La dynamique des langues en France au fil du XXè siècle ». in : *Population et sociétés,* 376, février.

Insee Aquitaine. 2002. « Les langues parlées en Aquitaine: la pratique héritée ». in : *Insee Aquitaine*, 110, septembre.

Institut Culturel Basque. 2001. *Regard sur l'avenir : les adolescents du Pays Basque et la langue basque.* Ustaritz, juin.

Institut CSA. 2001. *Les parents d'enfants de 0 à 2 ans du BAB et l'apprentissage de la langue basque.* Paris, octobre.

Lafont. (R.). 1971. « Un problème de culpabilité sociologique : la diglossie franco-occitane ». in : *Langue française,* 9.

Langue française. 1975. *L'enseignement des langues régionales*. Numéro 25.

Pietro (J.-F.). 1988. « Vers une typologie des situations de contacts linguistiques ». in : *Langage et société,* 43.

Urteaga (E.). 2002. « L'évolution de l'usage de la langue basque au Pays Basque français ». in : *Revue de Sociolinguistique : Bat,* 43, pp.51-63 [Andoain, juin].

Urteaga (E.). 2002. « La politique linguistique au Pays Basque français ». in : *Revue de Sociolinguistique : Bat*, 45, pp.91-102 [Andoain, décembre].

Urteaga (E.). 2003. « L'Eurocité Bayonne-Saint Sébastien et la langue basque ». in : *Revue de Sociolinguistique : Bat,* 47 [Andoain].

Urteaga (E.). 2003. « La langue basque au Pays Basque : diagnostic, évolution et prospective ». in : *Revue d'Études Basques : Lapurdum,* 7, pp.327-338. Bayonne : CNRS.

Urteaga (E.). 2004. *La politique linguistique au Pays Basque.* Paris : L'Harmattan.

Traduction et affichage public : quel(s) service(s) pour les langues régionales de Bretagne ?

Par David Ar Rouz
Université de Haute-Bretagne, Rennes 2 (France)
& Roseline Le Squère
ERELLIF-CREDILIF EA3207,
Université de Haute-Bretagne, Rennes 2 (France)

Novembre 2005

1. Introduction

La Bretagne se caractérise par une relation linguistique tripartite : une langue dominante, le français, et deux langues régionales, soit le breton, langue celtique, historiquement présente à l'ouest de la Bretagne, et le gallo, « langue » romane[1], présente à l'est, la première dominant la seconde. La carte ci-dessous indique la répartition historique de ces deux dernières langues.

Figure 1 : *Carte réalisée par Bernard Tanguy ; Abalain (1995, p. 5).*

Bien que nommées langues régionales de Bretagne, elles ne bénéficient pas du même statut. En effet, le breton est une langue reconnue comme telle tandis que le gallo est une « langue » qui souffre d'une reconnaissance limitée et de représentations sociolinguistiques négatives véhiculées parfois par les locuteurs eux-mêmes. La désignation des deux langues est déjà sous-tendue par cet antagonisme, puisque le nom adopté en français pour désigner le parler de Haute-Bretagne vient du breton « gall » qui signifie « étranger, français ». Il s'agit en fait d'un terme utilisé pour désigner la personne qui ne parlait pas breton. Or, il est fréquent que les locuteurs du gallo ne reconnaissent pas dans leur propre pratique l'existence d'une langue, mais plutôt la déformation du français standard. De plus, si historiquement on ne peut nier l'existence de deux langues régionales sur le territoire breton, la proximité des systèmes français et gallo génère dans les pratiques et dans les représentations une confusion bien naturelle, qui rend par comparaison la langue bretonne opaque. Bien au-delà des échanges qui ont toujours existé entre ces langues, les représentations sociolinguistiques que les acteurs sociaux véhiculent sont liées à un phénomène d'identification linguistique et culturelle par la différenciation. Ce processus, qui semble permettre à un locuteur de définir ses propres

[1] Notons que le terme « langue », dans la mesure où il dénote la reconnaissance du parler ainsi désigné et, partant, son statut, n'est pas systématiquement associé au gallo. L'utilisation que nous en faisons dans la suite de ce texte pour désigner le gallo ne signifie pas que nous ignorions ce flottement, ni que nous considérions la question comme résolue, mais qu'elle est intimement liée à la définition de la langue.

pratiques linguistiques par rapport à d'autres, reste pour les locuteurs gallèsants source d'une négation profonde. Tout comme pour d'autres langues d'oïl, les locuteurs gallèsants ont fait évoluer leurs pratiques sur un continuum linguistique pour tendre toujours vers une forme de français standard. Ainsi, la légitimité du gallo comme langue régionale de Bretagne est remise en cause par les locuteurs eux-mêmes puisque trop proche du français, à la différence du breton. Ces deux langues ne bénéficient donc pas du même statut, au sein de ce territoire très largement francophone. Dans un tel contexte de domination, qui correspond à ce que Maurice Pergnier appelle la « visée à la convergence » ou « visée à la communication » (Pergnier, 1993, p. 194), la tendance à la divergence, antagoniste et pourtant concomitante, trouve tout naturellement son expression, via la traduction, dans l'affichage public plurilingue.

Lorsque des interlocuteurs utilisant des parlers distincts se rencontrent, la divergence sociolinguistique peut se révéler trop grande, auquel cas elle empêche une appropriation du langage de l'Autre et donc sa compréhension, et elle nécessite l'intervention d'un traducteur. La traduction se constitue alors comme service, faisant intervenir au moins un donneur d'ouvrage, un prestataire et un usager. L'intercompréhension en est, la plupart du temps, le dessein. Cependant, dans le contexte qui nous intéresse, celui des langues régionales de Bretagne, l'objectif principal n'est plus a priori l'intercompréhension, puisque par exemple :

> les bretonnants parlent aussi français sur le territoire français et que l'intercompréhension d'un interlocuteur français d'aujourd'hui se mesure à la nécessité de traduire ou non un Étranger partiellement assimilé puisqu'il partage aussi notre langue. (Peeters, 1999, pp. 195-196).

La remarque est également valable pour les locuteurs du gallo. Mais l'intercompréhension est alors reléguée plus loin encore dans l'ordre des priorités lorsqu'on traduit du français vers une de ces deux langues régionales. Il convient donc de s'interroger sur l'objectif de telles opérations, car force est de constater qu'elles ne remplissent aucune des trois fonctions principales de la traduction que définit Pergnier (1993, p. 25), à savoir : « rendre accessible un texte (oral ou écrit) à quelqu'un qui, en raison de la barrière des langues, ne pourrait y avoir accès directement », « comprendre soi-même un message émis dans une langue qui n'est pas la sienne » et « apprendre une langue ». Comme le dit Michael Cronin :

> The desired presence of the minority language in all areas of life, in all disciplines, the refusal of the aesthetic ghetto, demands a much greater reflection than has hitherto been undertaken on the role of scientific, technical and commercial translation in identity formation for minorities.
>
> Le désir de voir la langue minoritaire présente dans tous les domaines de la vie, dans toutes les disciplines, le refus du ghetto esthétique, exigent une réflexion bien plus approfondie que celle qui a été entreprise jusqu'à maintenant sur le rôle de la traduction scientifique, technique et commerciale dans la formation identitaire des minorités. (Cronin, in : Venuti, 1998, p. 150, notre traduction[1]).

Que sert donc la traduction dans le cas envisagé pour cette recherche et pour qui ?

Nous commencerons par définir la traduction, puis les rôles dans le cadre du service de traduction. À partir de là, nous pourrons exposer les motivations des donneurs d'ouvrage des traductions en langues régionales affichées publiquement et celles des prestataires de ce type de traductions, puisque nous verrons qu'ils sont parfois à l'origine des actions menées en ce sens.

Les informateurs cités dans ce document ont été rencontrés dans le cadre des recherches menées par Roseline Le Squère. Chaque enquête s'est effectuée sous la forme d'un entretien semi-directif pour tenter de comprendre, auprès des décideurs institutionnels principalement, la place de l'affichage bilingue dans l'espace public en Bretagne, et ainsi tenter de cerner dans une perspective plus vaste les liens entre la culture régionale bretonne et le développement économique de la région Bretagne. Une vingtaine d'entretiens a été effectuée entre 2003 et 2005 auprès de décideurs institutionnels et d'entrepreneurs dans l'objectif de saisir par exemple les politiques liées à la signalétique bilingue des quatre conseils généraux de la Bretagne administrative, de cibler les actions communales en matière de politique linguistique, donc de saisir les motivations, de comprendre les usages et les fonctions de l'affichage bilingue actuel en Bretagne. La recherche que nous présentons ici reprend ainsi quelques éléments d'une recherche plus vaste et est alimentée par une confrontation de lectures et de visions différentes, aussi bien d'un point de vue épistémologique que du point de vue des acteurs de terrain.

[1] Dans la suite de cet article et sauf indication contraire, les traductions des citations en anglais ou en breton ont été effectuées par nos soins.

2. La traduction

« La moindre conversation est déjà une traduction ». Pour comprendre cette affirmation de Gagnepain (1994, p. 147), il peut être intéressant de rappeler comment il en est arrivé, dans son étude du langage, à devoir distinguer, à côté du plan du Signe et de l'Outil, le plan de la Personne, c'est-à-dire la manière que l'Homme a d'être social. Dans la transcription des *Leçons d'introduction à la Théorie de la Médiation* que Jean Gagnepain avait données en Belgique, on apprend comment, en calculant le coefficient de récursivité de certaines séquences utilisées par un « patient qui semblait schizophrène mais dont le langage était tellement bizarre qu'on aurait pu penser à une aphasie » (Gagnepain, 1994, p. 41), il avait fini par déchiffrer son langage codé. Lorsqu'il a essayé de parler à ce patient en utilisant son code, celui-ci

> est entré dans une colère folle et il fallut que les infirmiers le maîtrisent. Je pense que c'est parce que j'avais osé franchir son « javanais », la clôture qu'il s'était donnée en s'appropriant le langage au point de fabriquer sa langue. (*Ibid.*)

Il en déduisit que chacun d'entre nous s'appropriait le langage, se singularisait dans cette appropriation, avant de chercher, dans un second moment de la dialectique, à le partager. Pour simplifier, c'est cette seconde étape qui manquait au patient en question.

On comprend alors que le partage soit nécessairement traduction : il s'agit de trouver, dans l'utilisation que fait l'Autre du langage, ce qui se rapproche de l'utilisation que nous en faisons nous-mêmes afin de pouvoir le comprendre. Dans le continuum linguistique, où l'Homme ressent le besoin d'opérer des classements et de poser des frontières, les formes de traduction à l'œuvre dans toute communication ne se différencient plus que graduellement.

> Si nous mettons en présence un idiolecte anglais et un idiolecte français, ou deux idiolectes français, nous avons affaire à une différence de degrés, et non à une différence qualitative. Dans les deux cas, il y a diversité, différence, mais là elle est transcendée par une visée à la convergence, alors qu'ici la divergence l'emporte sur la convergence. (Pergnier, 1993, p. 194).

Ainsi l'interlocuteur contemporain, d'un milieu social proche du nôtre, ne nécessitera-t-il pas d'intervention extérieure pour être compris par nous. À l'inverse, deux personnes issues de milieux sociaux très différents peuvent avoir besoin d'aide pour se comprendre : il n'est pas dit que tous les spectateurs du film *L'esquive* réalisé par Abdellatif Kechiche par exemple aient compris aisément et sans aide extérieure l'ensemble des dialogues, car le contraste est frappant entre les extraits du *Jeu de l'amour et du hasard* de Marivaux et le parler quotidien des jeunes acteurs avec leurs amis de la cité. La distance géographique est un autre facteur : un Français et un Québécois, alors qu'ils pensent parler la même « langue », pourront se trouver confrontés à des difficultés de compréhension insurmontables autrement que par une aide extérieure. De même fait-on aujourd'hui appel aux travaux d'universitaires pour rendre Shakespeare accessible et compréhensible aux jeunes anglophones ou Rabelais aux jeunes francophones, et c'est alors la distance historique qui est en cause. D'aucuns appelleront ce type d'opérations de la traduction « intralinguistique ».

Toutefois, la notion de langue pourra difficilement s'appliquer à des objets immuables aux contours bien définis. Les exemples sont en effet nombreux qui montrent le caractère inopérant des critères proposés pour définir les langues. Nous nous contenterons d'un seul : l'intercompréhension (Mollà, 2002, p. 50) ne peut être un critère fonctionnel puisqu'il ne prend pas en compte les connaissances linguistiques des locuteurs, l'effort consenti pour la rendre possible et les situations géopolitiques. De chaque côté de la frontière germano-hollandaise, les locuteurs peuvent se comprendre, bien qu'ils croient parler des langues différentes, alors que les locuteurs de cette partie de l'Allemagne ne comprendront pas forcément des Suisses germanophones, qui écriront pourtant leur langue de la même manière. Pour autant, admettre la référence à l'écriture, à un standard (Mollà, 2002, p. 54) comme critère de définition serait oublier que la plupart des langues parlées dans le monde ne s'écrivent pas. En fait, au-delà de l'analyse qu'on peut en faire comme structure, on peut dire avec Pergnier (1993, p. 192) que « la langue « s'institue socialement » et que, comme toutes les institutions humaines, elle est constamment remise en cause dans le moment même où elle s'institue ». (Nous renvoyons le lecteur à ce chapitre de l'ouvrage de Maurice Pergnier pour un exposé plus complet de ce qui constitue « la langue comme entité sociolinguistique »).

C'est donc simplement la différence constatée, la distance plus ou moins grande entre les parlers d'interlocuteurs, la frontière qu'ils posent, qui nécessitera éventuellement, dans le moment de la communication, l'intervention d'un « traducteur » ou d'un service de traduction.

Les désignations des parlers breton et gallo sont à cet égard révélatrices de la distance perçue par rapport au français. Cela ne diminue pourtant en rien la nécessité de traduction dans le contact entre gallo et français, en particulier dans l'affichage public, et nous verrons que la recherche de distance linguistique maximale par rapport au français n'est pas sans conséquence sur l'opération de traduction elle-même.

Le corpus le plus large dans les traductions affichées publiquement est constitué de toponymes. Brian Friel décrit très bien le phénomène dans le cadre de l'intégration de l'Irlande à l'empire britannique dans sa pièce intitulée *Translations* (1981). On nous objectera qu'il ne s'agit pas alors de traduction. L'objection peut s'expliquer par le principe assez communément admis que les « noms propres » ne se traduisent pas. Mais, outre que la catégorie des noms propres est bien difficile à définir (Gagnepain, 1994, p. 150), Michel Ballard (2001) a largement montré que ce principe était régulièrement battu en brèche par les plus grands auteurs et traducteurs et, en définitive, par quiconque fait de la traduction !

On n'imagine pas en effet la traduction porter sur autre chose que du langage sémantiquement signifiant. La traduction est ainsi communément définie comme la transposition d'une langue à une autre permettant une équivalence de sens entre deux matériaux linguistiques. Pourtant, la traduction est aussi une opération d'appropriation portant sur du langage. Certaines opérations de traduction, notamment celles concernant les langues régionales, montrent qu'elle peut s'effectuer sur des éléments du langage qui ne sont pas ou plus signifiants sémantiquement.

Figure 2 : *panneau d'entrée de Parcé*[1]

La carte routière récemment éditée par *Ofis ar Brezhoneg* (l'Office de la langue bretonne) en est un exemple parmi d'autres, dans la mesure où les toponymes ont fait l'objet d'une traduction en breton : Châteauneuf-du-Faou (29[2]) devient *Kastell-Nevez-ar-Faou*, Plœmeur (56) *Plañvour*, Cesson-Sévigné (35) est traduit par *Saozon-Sevigneg*, Saint-Mars-la-Jaille (44) par *Sant-Marzh-an-Olivenn*, Parcé (35) est traduit *Parzieg* en breton, Loudéac (22) donne *Loudieg*, Noyal-sous-Bazouges (35) est rendu par *Noal-Bazeleg*, etc. Ces trois dernières communes ont choisi d'afficher à leur entrée leur nom en gallo : *Parczae* pour Parcé (35), *Nouya* pour Noyal-sous-Bazouges (35) et *Loudia* pour Loudéac (22).

Il ne s'agit pas pour nous de juger de la légitimité de ces traductions, mais de constater que ce sont des éléments, dont la signification n'apparaît plus évidente aujourd'hui, qui ont été « appropriés » et qu'à ce titre, ils nous servent de corpus de traduction. Afficher le nom d'un lieu dans une autre langue est bien constitutif d'un acte d'appropriation linguistique et donc, suivant notre définition de la traduction, d'une opération de traduction. Il n'y a pas lieu, selon nous, de distinguer les toponymes d'autres catégories linguistiques sous le prétexte fallacieux qu'il aurait un référent spatial ou une histoire plus longue que d'autres mots. Le traducteur, lorsqu'il cherche les concordances de désignations qu'il ne connaît pas, se réfère aussi à l'histoire et à l'usage des mots.

Ce qui, à la rigueur, pourrait sembler particulier aux toponymes réside dans le fait que ce que l'on affiche comme traduction peut s'avérer être le nom d'origine du lieu désigné. Ce sont alors deux appropriations-traductions successives, la seconde se basant sur l'histoire linguistique du lieu, et rappelant donc le toponyme originel, où la première était en fait traduction du sens du toponyme, adaptation phonétique et orthographique ou autre. Par exemple, la commune aujourd'hui connue sous le nom de *Larmor-Plage* (département du Morbihan) s'appelait à l'origine *An Arvor*. La première opération de traduction a donc consisté à supprimer la mutation consonantique (l'article *ar* + le nom *mor* donnent le nom *arvor*, le « bord de mer ») et à

[1] Photographie disponible sur le site : http://www.maezoe.com/top-parce.htm.
[2] La Bretagne historique est composée de cinq départements : le Finistère, département 29, le Morbihan, département 56, les Côtes d'Armor, département 22, l'Ille-et-Vilaine, département 35 (la Bretagne administrative actuelle ne se compose que de ces quatre départements) et la Loire-Atlantique, département 44.

accoler au nom breton ainsi formé l'article français *l'*. On y ajoute ensuite *Plage*, qui sémantiquement correspond plus ou moins à *arvor*.

Si l'on reprend ici les systèmes qu'a distingués E. Nègre, grâce auxquels « le Français moyen, quand il doit faire rentrer un nom dialectal ou étranger dans sa langue le transforme inconsciemment ou à dessein » et qui sont « la transcription littérale, la transcription phonétique, l'adaptation, la normalisation, la traduction[1] », on dira qu'on a utilisé, pour la traduction de *An Arvor* en français, l'adaptation grammaticale **et** la traduction, telle que l'entend Nègre, c'est-à-dire sémantique. Au sens où nous l'entendons, tous ces « systèmes » peuvent en fait constituer des opérations de traduction.

Dans le second cas, on a fait appel, en définitive, à la technique de traduction la plus courante puisqu'elle consiste à considérer le référent et à chercher comment il est normalement désigné dans la langue cible. La traduction n'est certes pas une invention permanente. On ne part pas de mots pour aligner des mots différents et nouveaux dans une autre langue. La néologie n'est toujours qu'un dernier recours. Il est même remarquable de constater à quel point les traducteurs l'évitent, privilégient « du connu » en formant éventuellement des noms composés, procèdent par étoffement, voire empruntent le mot de la langue source. Par exemple, *fest-noz* aurait pu donner, par analogie sémantique ou « proprement », comme le dit *Le Nouveau Petit Robert*, « fête de nuit ». Mais à observer le référent, il fallait bien admettre qu'on n'avait pas l'habitude de désigner un fest-noz en français, puisque le référent lui-même était inexistant en dehors de la Bretagne où il gardait sa dénomination bretonne. D'où l'emprunt. Pour *Larmor-Plage*, la recherche de la désignation bretonne du même référent fournit *An Arvor* et on reprend donc le nom d'origine du lieu.

Finalement, rien ne distingue les processus de nomination des objets et des lieux. Il s'agit toujours d'appropriation. Les toponymes ainsi traduits et affichés posent en fait la question de la réception du message traduit. Car ce qui apparaît en l'occurrence comme la traduction d'un nom original est en fait l'affichage de l'original de la première traduction. Mais cela ne change rien au fait qu'il s'agisse d'une traduction. Certains lecteurs auront simplement conscience que cette opération s'inscrit dans une histoire qui comporte déjà une traduction vers le français, d'autres ignoreront que le nom breton était historiquement premier et auront différentes réactions face à son affichage : amusement, intérêt, sensation d'exotisme, de rejet, etc.

La particularité que l'on doit cependant relever dans le cas de la traduction en langues régionales et destinée à l'affichage public est que la traduction n'est jamais autonome. Lorsqu'on traduit un livre ou un manuel de l'anglais au français, l'objectif est d'éviter au lecteur francophone le recours au texte original, auquel il n'aurait peut-être pas accès. Ce type de traduction existe bien sûr aussi dans les langues régionales. En France, cependant, l'affichage public de langues régionales sans le texte français est (1) juridiquement non autorisé ; (2) encore à caractère essentiellement symbolique (nous reviendrons sur ce point) ; (3) impensable sur le plan pratique pour l'ensemble des « usitaires », destinataires et utilisateurs des panneaux, qui sont un des rôles que nous allons maintenant examiner dans le service de traduction.

3. Les rôles dans le service de traduction

Selon Gagnepain, l'être humain analyse son appartenance à l'espèce en deux faces qu'il appelle « instituant » et « institué ». La première fonde « notre capacité d'alliance comme traitement social de notre sexualité » (Garde, 2000, p. 51), par le principe de l'altérité. Nous y reviendrons avant d'analyser les motivations des différents acteurs du service de traduction. La seconde constitue l'abstraction du modèle de la paternité animale, c'est-à-dire la responsabilité envers les petits de l'espèce. L'institué est donc le principe de responsabilité. Il nous permet d'analyser le service d'une part en « fonctions », sur l'axe que Gagnepain qualifie de taxinomique (l'axe de l'identité), une fonction n'existant que par son opposition à d'autres fonctions ; en « rôles[2] » d'autre part, sur l'axe génératif (axe de l'unité), qui se juxtaposent à d'autres unités.

Pour que le service de traduction existe, il faut traditionnellement trois rôles : le donneur d'ouvrage, le prestataire de service et le public. Au sein de chaque rôle, on pourra distinguer différentes fonctions. Dans le cas qui nous intéresse ici, le donneur d'ouvrage sera

[1] Nègre (E.). 1963. *Les noms de lieux en France*. Paris : Librairie Armand Colin, cité par Guillorel (1999, p. 72).

[2] On trouvera une représentation schématique de ces concepts chez Brackelaire (1995, p. 189), avec la justification du choix des noms qu'il leur donne et que nous reprenons ici, distincts des noms « office » et « établissement » proposés d'abord par Gagnepain.

habituellement, mais pas exclusivement, une collectivité locale. Ses fonctions seront donc celles des secrétaires, des directeurs de service, des élus, etc. Le prestataire de service sera, par exemple, l'Office de la langue bretonne, dont les fonctions seront celles des secrétaires, des adhérents, des traducteurs, des terminologues, des relecteurs, des directeurs, etc. Comprendre à quoi sert la traduction dans les langues régionales de Bretagne implique donc d'analyser les motivations du donneur d'ouvrage et du prestataire, qui dépendent aussi de la perception qu'a le public des traductions qui lui sont présentées.

Une différence importante est à noter entre le service de traduction « classique » et le service de traduction en langues régionales : la nature et la provenance de la demande. En effet, un traducteur est généralement demandé (dans le sens d'une commande d'ouvrage) lorsque le donneur d'ouvrage en ressent le besoin (besoin de communication). Or, tous les locuteurs du breton ou du gallo (à de rares exceptions près peut-être) parlent aujourd'hui le français. La demande de traduction ne répond donc pas à un vide communicationnel, à une impossibilité de communiquer, même si dans bien des cas elle correspond à un besoin de communication, comme nous serons amenés à le voir dans l'analyse des motivations. C'est d'ailleurs en cela qu'elle est intéressante et c'est pourquoi il nous faut analyser, par la voix de leurs représentants ou des publications en émanant, les motivations des rôles qui interviennent dans ce service. Mais avant d'en venir à la nature de la demande, on peut déjà, à la lumière des rôles que nous avons distingués, considérer sa provenance.

S'il y avait besoin de communication, les donneurs d'ouvrage feraient appel au prestataire pour l'établir dans une langue compréhensible du destinataire de leurs messages. C'est ce qui s'est passé au début de la Révolution puisque « l'Assemblée Constituante avait décidé de faire traduire les lois en toutes les langues parlées dans le pays » (Abalain, 1989, p. 208). Ce besoin n'existant pas (ou plus) en tant que tel en Bretagne, on ne s'étonnera pas de constater que la plupart des demandes de traduction sont en fait encouragées par l'Office de la langue bretonne. C'est le sens de la campagne *Ya d'ar brezhoneg* (« Oui à la langue bretonne »), qui a consisté à faire signer d'abord aux entreprises, puis aux collectivités, une charte par laquelle elles s'engagent, par exemple, à mettre en place une signalétique bilingue, à disposer d'un site Internet et de prospectus publicitaires en version bilingue, etc.[1] La campagne se poursuit à l'heure actuelle et porte ses fruits.

Si la proposition de l'Office est à l'origine de la demande (et non le besoin d'établir une communication), elle trouve cependant un écho chez les donneurs d'ouvrage qui doivent encore la formuler explicitement et la faire porter sur des contenus précis pour que l'action de l'Office comme prestataire de service de traduction aboutisse à un affichage public des langues régionales. On peut alors penser que le service correspond à un besoin réel dont il reste à déterminer la nature.

4. Les motivations

Si l'on reprend ici la face de l'instituant et le principe d'altérité, on distinguera, comme pour l'institué, deux axes d'analyse : celui, qualitatif ou taxinomique, du « statut » et celui, quantitatif ou génératif, du « notable ». Reprenant ces termes de Gagnepain, Jean Peeters leur donne respectivement les définitions suivantes : « identité ethnique par laquelle nous classons les autres et nous-mêmes en indices d'appartenance sociale (la neutralité, la courtoisie, l'âge, le sexe, la marque des vêtements, etc.) » (Peeters, 1999, p. 341) ; et « unité de classement social autonomisable se caractérisant par l'attente d'un comportement cohérent du début à la fin » (Peeters, 1999, p. 340). Mais les éléments de cette analyse formelle « ont une définition purement négative et oppositionnelle » (Peeters, 1999, p. 333). On se différencie socialement en fonction de ce que sont les autres et de ce que l'on n'est pas pour le statut, et le notable n'existe que parce qu'il peut être juxtaposé à d'autres unités.

Comme « l'homme n'est pas que pure abstraction » (*ibid.*), il doit réinvestir cette analyse dans l'échange, second moment de la dialectique. L'affichage de langues régionales dans l'espace public peut ainsi se comprendre comme une tentative, de la part des donneurs d'ouvrage, de partager une analyse (collective quand le donneur d'ouvrage est une municipalité par exemple, et donc fruit d'une première négociation, de la confrontation d'analyses individuelles), effectuée simultanément sur les deux axes que nous avons distingués, en faisant appel à un prestataire de service, le traducteur.

[1] Brochure *Ya d'ar brezhoneg : l'accord du XXI^e siècle*, 2002, rédigée et distribuée par l'Office de la langue bretonne.

Figure 3 : *Le format de la signalétique bilingue de Lorient (56), (Photographie R. Le Squère)*

Le caractère non autonome du texte cible met clairement en évidence que les donneurs d'ouvrages s'adressent à deux types de destinataires : ceux qui pourront lire et comprendre le texte d'une part, et ceux qui ne pourront pas le comprendre mais le verront de toute façon d'autre part. Cela nous semble justifier la dénomination d'« usitaires » puisque certaines personnes seront en mesure d'utiliser réellement les panneaux en langue régionale, tandis que d'autres ne seront, à travers eux, que destinataires d'un message autre que linguistique.

Ces usitaires analyseront à leur tour différemment l'affichage de la langue régionale, qui pourra être un élément différenciateur par rapport à d'autres communes bretonnes, à d'autres destinations touristiques, à d'autres régions, selon le notable qu'ils considéreront.

De même, il pourra être perçu positivement ou négativement selon que l'usitaire sera favorable ou non à la reconnaissance des langues régionales, gêné ou non par le double affichage, etc. Ce que sont les interlocuteurs est ainsi constamment réactualisé par la mise en relation d'analyses distinctes.

En l'occurrence, l'affichage bilingue identifiera le donneur d'ouvrage en fonction de la position sociale de l'usitaire : de façon réductrice et à titre d'exemple, on peut dire qu'un bretonnant classera la commune où il trouvera des panneaux bilingues parmi les collectivités favorables au breton.

4.1. Les motivations du donneur d'ouvrage

Quand une municipalité, par exemple, fait appel à un service de traduction pour travailler sur la signalétique locale, plusieurs motivations sont mises en avant. On peut toutes les comprendre comme répondant à un besoin de communication. Seulement, ce besoin ne sera pas le même selon que la municipalité se trouve en Basse-Bretagne ou en Haute-Bretagne, et le symbole de la langue bretonne, notamment, ne sera pas signifiant de la même manière. C'est ce qui ressort d'entretiens, comme nous allons le voir pour chacun des éléments que nous avons choisi de distinguer ci-après.

Concernant la notion d'appropriation, nous avons expliqué précédemment que la traduction est en général une appropriation, de même que la nomination d'un objet ou d'un être permet de (se) l'approprier. Dans le cas des toponymes, les locuteurs et, dans la situation qui nous intéresse ici, le traducteur s'approprient au nom de leur communauté linguistique cet objet si particulier qu'est le territoire. La signalétique marque linguistiquement le territoire. Si ce marquage a normalement comme principale fonction le repérage, le double affichage montre qu'il remplit, dans le cas des langues régionales, essentiellement une fonction symbolique. Le fait que cette motivation ne soit généralement pas mentionnée par les donneurs d'ouvrages le confirme. Nous verrons que la position de l'Office de la langue bretonne à cet égard peut être comprise autrement.

4.1.1. Marque d'appartenance

En Haute-Bretagne, espace linguistique roman et historiquement non brittophone, la langue bretonne apparaît surtout comme une marque d'appartenance à la région Bretagne. Nous avons déjà évoqué la différence de reconnaissance pour les deux parlers bretons : le breton est désormais pour le plus grand nombre, y compris en France, une langue à part entière, tandis que le gallo ne serait qu'une « déformation du français ». Le recours à l'affichage public de la langue bretonne constitue donc, pour les donneurs d'ouvrage comme pour les usitaires, un symbole plus fiable de l'appartenance à la région Bretagne, parce que plus identifiable d'une part, mieux identifié et reconnu d'autre part : ce message sera compris immédiatement par la majorité des usitaires.

Les associations qui travaillent sur le gallo ne s'opposent d'ailleurs pas à l'affichage du breton en Haute-Bretagne. Dans le métro de Rennes, on trouve des panneaux bilingues français-breton dans la station de la gare et des panneaux français-gallo dans la station Charles de Gaulle. Dans un article intitulé « Nann-divyezhegezh metro Roazhon » (« le non-bilinguisme du métro rennais »), Fulup Travers, employé de l'Office de la langue bretonne, se dit convaincu

que les élus de Rennes étaient favorables au bilinguisme total avant que ne surviennent des désaccords sur la (les) langue(s) à afficher (Georgeault, 2002, p. 8).

À la page suivante, l'auteur de l'article affirme que « e oa bet luziet an afer [...] gant goulenn ar c'hevredigezhioù o tifenn ar gallaoueg. Panelloù **teiryezhek** a felle da v-Bertayèn Galeizz kaout e metro Roazhon » « les choses se sont compliquées […] avec la demande des associations de défense du gallo. Bertaèyn Galeizz voulait des panneaux **trilingues** dans le métro rennais » (*Ibid.*, p. 9, les caractères en gras sont de notre propre fait).

C'est certainement aussi à l'aspect rassurant d'un symbole fort que l'on doit le résultat des nombreux sondages qui attestent que la majorité des Bretons sont favorables au maintien de la langue bretonne, qu'ils soient ou non bretonnants, de Haute ou de Basse-Bretagne. La majorité d'entre eux n'envisage pas, en effet, d'apprendre le breton, mais attache de l'importance à ce que la région soit reconnue et identifiée par « sa » langue. Le message portant sur l'appartenance d'un territoire marqué par un affichage bilingue vise donc à la fois les usagers permanents, afin qu'ils se reconnaissent dans leur ville et dans son appartenance à une région largement connue hors de ses frontières, et les usagers ponctuels (principalement les touristes), en signifiant la même appartenance, avec tout ce que cela pourra évoquer de positif chez eux par écho à des images répandues de la Bretagne sur les plans touristique, culturel, gastronomique, etc.

Autrement dit, la définition d'un territoire donné comme appartenant à la Bretagne est susceptible de le rendre attractif en raison de la perception positive que peuvent en avoir les usitaires de la signalétique bilingue et de la différence ainsi analysée par rapport à d'autres régions, destinations touristiques ou populations. En ce sens, on peut estimer que les donneurs d'ouvrage cherchent à communiquer une différence, un statut qui, avec de nombreux autres, les définit comme appartenant au notable « société bretonne » en tant qu'il est autonomisable et juxtaposable par exemple à la société alsacienne, la société berrichonne ou autre. Et ce statut est particulièrement intéressant dans la mesure où il correspondra assez facilement aux représentations de la majorité des usitaires.

On pourrait dire que l'affichage de la langue bretonne remplit alors la même fonction que la mise en valeur du patrimoine architectural avec, par exemple, le caractère « typiquement breton » des enclos paroissiaux. Mais si considérer la langue comme patrimoine de la Basse-Bretagne ne pose pas de problème particulier, il n'en va pas de même de la Haute-Bretagne.

4.1.2. Langue comme patrimoine

En Haute-Bretagne, les témoignages sur les actions d'affichage bilingue français-breton montrent parfois une volonté de justifier ce type de signalétique, en s'appuyant sur des études linguistiques qui attestent de la présence de la langue bretonne sur le territoire haut-breton, pour certains toponymes à partir du XV^{e} siècle par exemple. C'est le cas dans la commune de Cesson-Sévigné[1] :

> JR : C'est un affichage de la ville en breton qui existe. Il n'y a jamais eu depuis de décisions concernant les rues ou autre chose, hein.
> [Joseph Roze appelle le directeur de cabinet (DG) pour participer à cette conversation].
> DG : Notre situation de porte de la Bretagne, comme Vitré, nous avait fait penser que c'était intéressant [d'y mettre une signalétique bilingue] sauf que Vitré n'est pas traversée par les autoroutes tandis que nous, on est traversé par le nœud autoroutier le plus important quoi, hein. Et donc c'était intéressant, euh, d'afficher le nom breton pour les gens qui arrivent en Bretagne… C'est avec l'Institut de la langue bretonne qu'on avait vu ça et qui nous avait certifié qu'au XV^{e} siècle on trouvait la forme « Saozon-Sevigneg »… et dans la foulée on a fait la Vilaine du coup [rires du maire]…
> RLS : Et pourquoi ne pas avoir choisi un affichage en gallo ?
> JR : En gallo ? Mais y a pas d'appellation en gallo… Ça ne s'écrit pas le gallo. Non et puis si c'est attesté comme ça, si c'est attesté… et puis y a cette connotation de ville bretonne à la sortie de l'autoroute, c'est l'entrée de la Bretagne…

La langue utilisée uniquement comme marque d'appartenance à une région et à une culture ne semble donc pas suffire à justifier un affichage bilingue là où elle n'est pas, en plus, un élément du patrimoine culturel du territoire concerné. Des témoignages d'usitaires vont dans ce sens.

[1] Entretien avec Joseph Roze, maire de Cesson-Sévigné, mené par Roseline Le Squère le 1er octobre 2003.

De la même façon, la carte routière de la Bretagne, en breton, éditée par l'Office de la langue bretonne en 2003, a reçu beaucoup de critiques à l'exemple de celle-ci :

> Cette carte est avant tout conçue comme un acte militant visant à défendre la langue bretonne et à imposer son usage dans ces 5 départements. Une remarque cependant : il faudrait rappeler à ces militants zélés qu'à l'Est de la ligne Vannes-Guingamp, on parlait le gallo (langue romane) et non le breton (langue celtique). Vouloir imposer le breton comme langue de toute la Bretagne est donc une véritable hérésie et une imposture ethno-historique[1].

Les « études linguistiques » mentionnées par Joseph Roze ne sont pas forcément le meilleur argument que les promoteurs de l'affichage bilingue puissent apporter : ce n'est pas parce que « Londres » est attesté depuis des siècles, ni même parce que les Normands ont constitué pendant des siècles l'aristocratie dirigeante de l'Angleterre, qu'un affichage bilingue anglais-français se justifierait aujourd'hui dans la capitale d'Outre-Manche. Il montre en revanche l'importance accordée à la langue comme patrimoine historique.

Les donneurs d'ouvrage s'adressent tout d'abord aux usagers réguliers (les personnes non-résidentes de la région mais amenées à y passer fréquemment) et ponctuels (principalement les touristes à fréquence de passage faible). Il s'agit de montrer comment la population vit sa culture (la fréquence de la présence de la langue bretonne sur toute forme de signalétique est envisagée ici comme un indice de valeur positif) en invitant la population extérieure à partager ce patrimoine et la richesse qu'il représente. Cette sensibilisation visuelle confère un caractère authentique, traditionnel et donc rassurant pour l'usitaire de cet affichage, qu'il soit régulier ou ponctuel.

Les enquêtes effectuées en Basse-Bretagne auprès d'acteurs agissant pour l'affichage bilingue indiquent en outre que la langue bretonne est aussi un patrimoine que l'on cherche à réhabiliter aux yeux des usagers permanents (résidents). L'histoire des langues régionales de Bretagne est connue et, pour la résumer en quelques mots seulement, on se contentera de rappeler la honte à laquelle ont été associés les parlers régionaux, les « patois ». Leur affichage public symbolise la reconnaissance de l'ensemble de la société. La démarche vise alors, à plus long terme, à favoriser la réutilisation de la langue qui redeviendrait ainsi outil de communication et vecteur de lien social.

4.1.3. Vecteur de lien social

Le lien social désigne l'ensemble des connivences qui peuvent exister ou se développer entre les personnes fréquentant de manière ponctuelle, habituelle ou permanente un même lieu. Ce sont aussi les possibilités positives de communication, d'échanges entre ces personnes autour d'un élément de l'espace public qui les rapproche, comme par exemple la signalétique.

Mettre en place une politique linguistique[2] et agir pour qu'elle fonctionne suppose un préalable : que le breton ait un écho positif auprès de la population, et que celle-ci soit prête à une présence plus importante de cet élément dans la vie sociale. Plusieurs sondages, tels que ceux effectués par l'Office de la langue bretonne[3], ceux commandés par l'association « Produit en Bretagne[4] », par les institutions politiques[5] ou les enquêtes menées dans le cadre des recherches

---

[1] Site http://www.atlas-historique.net/, cité par Morvan, « Frazenn droch ar sizhun ». in : *Bretagne Hebdo*, 92, 28 janvier-3 février 2004, p. 12. À noter que, deux semaines plus tard, le 16 février 2004, la brève concernant cette carte était rédigée sur le site comme suit : « À quand une version, financée par la région (comme pour l'Ofis ar Brezhoneg), en gallo qui est l'autre langue originelle de la Bretagne [à l'Est de la ligne Plouha-Suscinio, on parlait le gallo (langue romane) et non le breton (langue celtique)] quoi qu'en dise certains militants bretonnants qui ne voient dans la langue gallèse qu'une supercherie française. » Pas question, donc, d'« hérésie » ni d'« imposture ethno-historique ». La brève n'était plus accessible le 6 mars 2004 et l'auteur du site Internet n'a pas répondu à notre demande d'informations sur d'éventuelles modifications du texte, réactions ou contacts avec l'auteur de l'article référencé ci-dessus.

[2] Par « politique linguistique », nous entendons dans le contexte propre à cette recherche l'association de décisions des équipes politiques en place en région Bretagne à une question linguistique, donnant à mettre en œuvre dans l'espace public un aménagement linguistique visible pour lequel des règles d'actions linguistiques ont été envisagées au préalable et votées par ces équipes.

[3] Ofis ar brezhoneg / Office de la langue bretonne (octobre 2002). *Un avenir pour la langue bretonne : rapport sur l'état de la langue*.

[4] Association Produit en Bretagne (1999). *Baromètre d'image de la Bretagne*. Rennes : Sextant.

[5] Conseil général du Finistère (1992). *Perception d'une politique en faveur de la langue et de la culture bretonnes*. Numéro 1872. Rennes : TMO Ouest.

de Roseline Le Squère, ont démontré que c'était le cas. Certaines communes n'hésitent d'ailleurs pas à affirmer que la signalétique bilingue améliore les contacts entre les personnes.

De la même façon, dans le cadre des recherches du groupe international « Identités, cultures régionales et développement économique » dirigé par Philippe Blanchet (sociolinguiste, Université Rennes 2, France) et René Khan (économiste, Université Robert Schumann, Strasbourg 3, France), les premiers sondages effectués auprès des consommateurs[1] de marques associées à des symboles bretons (triskells, représentations photographiques de la mer, bigoudènes, etc.) ont montré qu'ils les achetaient en raison de la qualité qu'ils leur supposent.

De plus, différents exemples, dont celui de la ville de Plœmeur (département du Morbihan), ont montré que la présence de la langue régionale dans le jalonnement des villes crée un sentiment d'appartenance, de la connivence autour d'un « bien » commun aux usagers, qui favorise des liens sociaux positifs entre eux. En effet, les chemins communaux, autour d'un site se nommant les Kaolins, ont été réhabilités pour en faire un chemin de randonnée permettant aux promeneurs de découvrir l'activité du site d'exploitation kaolinique[2], ainsi que la faune et la flore de ce secteur. La signalétique choisie pour ces chemins est bilingue, français-breton. Lors d'un entretien (méthodologiquement identique à ce qui a été présenté au début de ce document) avec Loïc Le Meur, maire de la commune, mené par Roseline Le Squère en 2004, la question de la langue bretonne en tant que vecteur de lien social a été évoquée. Le maire définit la signalétique dans la langue régionale comme objet de lien social et voit dans les panneaux bilingues installés sur les chemins autour de la zone des Kaolins un facteur de lien social.

Il n'est pas dit pour autant que les liens se créent uniquement dans la langue régionale affichée. Loïc Le Meur a toutefois clairement affirmé qu'elle sert de prétexte à les créer. Dans certaines situations, en revanche, il se peut que l'affichage bilingue favorise également le lien social dans la langue concernée. Hugues Pentecouteau (2002) cite le cas de plusieurs néobretonnants amenés à utiliser le breton dans le cadre de leur activité professionnelle avec certaines personnes, et notamment une infirmière et un médecin :

> l'échange [en breton], à chaque fois qu'il est possible, n'en est pas moins important pour le malade, qui vit une expérience particulière et pour laquelle il n'a pas ou peu de références. Non seulement le milieu médical lui est étranger mais il est en train de vivre aussi un événement sensible. Il peut avoir peur de souffrir ou bien encore de mourir. Parler breton, c'est lui montrer que le milieu dans lequel il se trouve n'est pas hostile et ainsi améliorer l'exercice professionnel des infirmières et des médecins. (p. 207).

Bien entendu, il s'agit là de démarches personnelles de personnes qui apprennent le breton et constatent qu'elles peuvent en faire usage dans le cadre de leur activité professionnelle. Mais si l'on admet que le lien ainsi créé est particulièrement important, parce que rassurant, dans le milieu médical, on peut penser que c'était une des motivations de l'équipe du service radiologie du Centre hospitalier de Cornouaille à Quimper (29) qui a insisté pendant des années pour obtenir une signalétique bilingue dans tout le service, « unan eus ar re vodernañ en ospital (ur skanner nevez a zo aze, brezhoneg gantañ evel-just) » « l'un des plus modernes de l'hôpital (avec un nouveau scanner, en breton également bien sûr) » (Kadored, 2001).

Figure 4 : *Panneau du service radiologie du Centre hospitalier de Quimper (29) - (Kadored, 2001)*

On notera ici que la notion de revalorisation de la langue, évoquée plus haut, n'est pas loin dans cette association à la modernité.

Duva (K.), Tricoire (F.) & Gauthier (A.). 1997. *Étude d'images de Rennes à l'International*. Coopers et Lyband. Association Conseil en Entreprise.

[1] Dans le cadre de cette recherche, en plus des entretiens menés auprès des entrepreneurs, directeurs ou responsables marketing des marques apposant des symboles bretons sur leurs produits, des sondages ont été effectués directement dans les super ou hypermarchés où ces marques sont commercialisées, pour saisir si des liens de causalité existent entre les motivations d'achat et les symboles, noms de marques et autres, apposés sur les produits.

[2] Le kaolin est une roche argileuse blanche. Il est composé principalement de silicate naturel d'aluminium et rentre dans la composition des pâtes céramiques, des porcelaines, etc.

4.1.4. Aspect économique

S'il n'est pas question de « retour sur investissement » dans les exemples que nous venons de citer, on ne peut écarter totalement la motivation économique dans bien d'autres cas d'affichage public en langues régionales. Les liens entre culture et économie ne sont plus à démontrer et ont donné lieu à de nombreuses réflexions, aussi bien chez les économistes que chez les linguistes, les sociologues, et plus récemment chez les sociolinguistes[1]. Et même si les liens entre la culture régionale et le développement économique de ces régions sont facilement observables, les motivations économiques liées à l'affichage bilingue public en Bretagne ne sont pas mises en avant par les donneurs d'ouvrage.

Pourtant, valoriser un territoire par une signalétique bilingue contribue à sauvegarder non seulement le patrimoine linguistique du lieu, mais aussi son authenticité, ce qui lui confère une qualité supplémentaire et donc de la valeur marchande. Les interlocuteurs (les acteurs politiques en particulier) interrogés sur cette question ne désignent pas le facteur économique comme une motivation de premier ordre pour cet affichage, mais y voient clairement un lien de cause à effet très positif.

Il faut aussi observer que le souci d'authenticité n'est pas absent chez le prestataire de traduction, par exemple lorsqu'il s'agit de Ofis ar brezhoneg (Office de la langue bretonne). Cet organisme, connu comme le prestataire de référence en Bretagne et soutenu par les collectivités, a initié en 2001 un projet en faveur de l'utilisation de la langue bretonne dans la vie publique « Ya d'ar Brezhoneg » (« Oui à la langue bretonne »), sous la forme d'un accord signé (appelé programme de certification, en vue d'obtenir le label « Ya d'ar Brezhoneg ») entre la commune (par exemple) et le prestataire (l'Ofis). La commune s'engage, selon le type de formule choisi à l'intérieur du programme de certification, à respecter la mise en place d'un certain nombre d'actions destinées à améliorer la visibilité du breton dans l'espace public de la commune. Pour mettre ces actions en place, l'Ofis offre un service de conseil, d'aide et de suivi, comme par exemple une étude toponymique complète des noms de lieux de la commune, destinée à recenser les formes les plus « authentiques » à mettre en évidence dans l'espace public. Ainsi, certains noms de lieux-dits, que les habitants avaient toujours vus écrits dans une certaine orthographe, ont été affichés dans une orthographe différente[2]. Sans omettre la motivation des décideurs de ces actions linguistiques qui consisterait à rechercher une plus grande distance entre le breton et le français, nous notons une motivation clairement exprimée de recherche d'authenticité maximale, aussi bien du côté du prestataire (l'Ofis) que du donneur d'ouvrage (la commune), dans le sens de la recherche de formes linguistiques représentant les formes originelles. Il faut donc tenir compte dans ces actions de l'importance que l'Ofis, en tant que prestataire, peut accorder à sa stratégie de promotion de la langue bretonne.

4.2. Les motivations du prestataire de traduction

Dans l'état actuel du marché, les services de traduction en langues régionales en Bretagne sont fournis essentiellement par l'Office de la langue bretonne et Bertaèyn Galeizz et ce sont donc leurs motivations que nous cherchons ici à analyser, à partir d'entretiens et d'écrits des deux organismes. Comme le rappelle Michael Cronin, « Gideon Toury found that « the operational choices of translators are dictated by teleological considerations and notably the ideological, cultural and stylistic norms of the target culture » « Gideon Toury est arrivé à la conclusion que « les choix opérationnels des traducteurs sont dictés par des considérations téléologiques et en particulier par les normes idéologiques, culturelles et stylistiques de la culture cible » (Cronin, 1996, p. 19).

C'est l'utilisation du qualificatif « idéologique » qui nous intéresse plus particulièrement ici, puisque nous cherchons à analyser les motivations sociales des prestataires, et qu'il faudrait une étude de corpus approfondie pour connaître l'influence de « normes » culturelles et stylistiques sur les traductions opérées par ces prestataires.

---

[1] Le groupe de recherche « Identités, cultures régionales et développement économique » a, à ce propos, publié un ouvrage interdisciplinaire : Alcaras (J.-R.), Blanchet (P.) & Joubert (J.), (eds.). 2000. *Cultures régionales et développement économique.* Annales de la faculté de droit d'Avignon, 2, Actes du colloque d'Avignon, les 5-6 mai 2000. Aix-en-Provence : Presses Universitaires d'Aix-Marseille.

[2] Nous faisons référence ici (entre autres) à l'entretien avec Yannick Menguy, conseiller municipal à la mairie de Pluguffan, département 29, mené par Roseline Le Squère en 2005, faisant état de ce processus suivi par l'Office de la langue bretonne, qui a conduit à une modification de l'orthographe de certains noms de lieux-dits.

4.2.1. Différenciation

Si, comme nous l'avons vu, l'analyse de notre appartenance à l'espèce se fait par opposition de statuts et juxtaposition de notables, on ne s'étonnera pas que la communication, ici sous la forme de traductions en langues régionales affichées publiquement, vise à souligner la différence du statut de la langue régionale (au sens d'attribut par lequel les donneurs d'ouvrage et les prestataires analysent leur appartenance sociale) avec la langue apposée, en l'occurrence le français. Et si cette différence n'est pas suffisamment apparente aux yeux des prestataires, ils choisissent d'utiliser les outils qui la feront apparaître.

Prenons les exemples de traduction en gallo de la station Charles de Gaulle du métro rennais que cite la une du *Liaun : le magazine de la langue gallèse* : « Desort (sortie), Bilhèteriy (billettrie [*sic*]) et Terpas la leiyn-làe, vóz devétz aveir un bilhèt valabl (Au-delà de cette limite, vous devez être en possession d'un titre de transport) » (« Les panneaux du VAL traduits en gallo ! »). On est frappé par la complexité de l'orthographe, qualifiée par Crisstof Simon (2002, p. 7) d'« inter-dialectale et autonome par rapport au français ». Le souci est donc bien la différenciation par rapport au français, quitte ensuite à devoir « informer le public, connaisseur ou non du gallo, sur la prononciation des mots. » (*Ibid.*).

En breton et de prime abord, le problème semble moins se poser dans la mesure où il se distingue très nettement du français en raison de son origine différente : il ne s'agit pas d'une langue romane, mais d'une langue celtique. Cependant, on peut comprendre de la même façon le refus de l'emprunt et il est fort probable qu'on trouvera plus facilement le terme *gennad* proposé par Yann-Baol an Noalleg (1995, p. 217) pour traduire « secteur » que le terme *sekteur*, estampillé « populaire », que l'on trouve dans le dictionnaire de Francis Favereau (1993). On comprend mieux ce besoin de « différenciation » si l'on considère les réflexions suivantes, émanant d'un professeur des universités intéressé par les langues minoritaires, en particulier les langues romanes, qui remarquait en substance :

> Je suis passé dans le métro à Rennes et j'ai vu les panneaux en breton. Eh bien, ils ont quand même du mal à traduire les mots techniques ! J'ai trouvé « Desort » pour « sortie », je me suis dit : « ben, si c'est ça le breton, je le comprends aussi ! » (entretien mené par David Le Roux en 2003)

Il était évidemment dans la station Charles de Gaulle et avait lu les panneaux en gallo. Ces propos montrent bien que, pour être reconnue (autrement dit, pour qu'on lui confère le statut de langue), la langue régionale doit être différente du français, incompréhensible de ceux qui ne sont pas censés la connaître (et la reconnaître), voire de ceux qui la connaissent aussi puisqu'on devrait leur expliquer la prononciation, comme le suggère Crisstof Simon.

Les traductions en langues régionales cristallisent ainsi parfois la volonté des prestataires de donner une image de la langue en question qui en fasse le symbole d'une différence d'appartenance sociale que les donneurs d'ouvrage cherchent aussi à mettre en valeur par l'affichage bilingue.

Figure 5 : *Panneau « Sortie / Desort » dans la station Charles de Gaulle du métro rennais (Photographie R. Le Squère)*

La différenciation serait donc le préalable indispensable à une reconnaissance des langues en question.

4.2.2. Reconnaissance et égalité

L'Office de la langue bretonne spécifie dans ses conditions générales de service que ses traducteurs ne réaliseront

> les travaux de traduction ou de relecture qu'après [s'] être assurés de leur finalité publique et qu'ils contribueront donc bien à la promotion de la langue bretonne. Ex. signalétique, supports de communication, cartes, sites Internet, expositions, catalogues… (Ofis ar brezhoneg, 2003).

La motivation est claire : obtenir une reconnaissance de la langue bretonne. Crisstof Simon écrit également : « Une signalisation dans une langue minoritaire est un outil irremplaçable de diffusion des choix graphiques, quels qu'ils soient, et un vecteur de poids dans la reconnaissance de cette langue. » (Simon, 2002, p. 7). En d'autres termes et toujours en ce qui concerne l'analyse sociologique, il s'agit que les usitaires voient et reconnaissent la langue régionale comme un statut propre à la société bretonne.

Si la volonté de favoriser la réappropriation et l'utilisation de la langue régionale dans le quotidien n'est pas totalement absente de la démarche de l'Office, notamment à travers la carte de Bretagne en breton dont le but est de contribuer à rendre au breton et aux toponymes bretons leur utilité sociale comme repères dans l'espace[1], une priorité est cependant clairement définie : le breton doit être reconnu comme langue et, faut-il l'ajouter, à l'égal du français.

C'est ce qui justifie la recherche de normes, la volonté de normalisation, présentée comme indispensable pour toute langue « minoritaire ». C. Simon souligne ainsi que c'est « par manque de choix clair des gallèsants pour l'écriture de leur langue » que l'Union bretonne pour l'animation des pays ruraux (UBAPAR) « hésite encore à se lancer dans la traduction en gallo. » (*Ibid.*). Le raisonnement semble être que, pour être mise sur un pied d'égalité avec la langue dominante, la langue régionale doit reproduire son modèle : orthographe unique, absence de variétés dialectales, etc. C'est en tout cas ce que l'on peut comprendre de la position du directeur de l'Office de la langue bretonne, Olier ar Mogn, qui affirme qu'il y a peut-être dix mots pour dire « biberon » en breton, mais qu'il faudra bien en choisir un seul si l'on veut faire de l'étiquetage en breton dans les grands magasins (entretien mené par David Le Roux, le 12 novembre 2001).

La reconnaissance à égalité avec la langue dominante passe aussi par un certain nombre de précautions pour l'affichage public : « même police d'écriture, même style, même couleur, même taille de caractère ». La justification en est que

> dans une société bilingue véritablement démocratique, il est de première importance de toujours présenter les deux langues au même niveau. C'est pourquoi l'on ne peut accepter qu'une d'entre elles, en l'occurrence le breton, soit enfermée volontairement dans l'italique, d'autant plus que celui-ci est également employé en français pour des mentions de type subalterne.

Figure 6 : *Panneau de Carhaix-Plouguer (29), commune qui a mis en place une signalétique bilingue présentée comme « exemplaire ».*

(Citation et photographie extraites de *Ofis ar brezhoneg*, document sans date, « Pour une signalétique bilingue de qualité »).

Le même document de communication conseille, en outre, « afin de valoriser la langue du pays et de mettre en avant la langue en difficulté, […] d'écrire le breton au-dessus ou à la gauche du français ».

On pourrait considérer cependant, avec Michael Cronin, que l'opération de traduction en elle-même participe déjà de la reconnaissance de l'égalité de deux langues, dans la mesure où elle met en avant, plus qu'elle ne nie, les différences. C'est ce qui apparaît dans l'exemple pris par Michael Cronin :

> When Hugh O'Neill, the Gaelic Irish leader, went to London to negotiate with Elizabeth I he brought an interpreter, not because he could not speak English (he could) but because the presence of an interpreter implied that both languages, Irish and English, had equal cultural and political status.
>
> Lorsque Hugh O'Neill, chef irlandais, est allé à Londres pour négocier avec Elisabeth I, il a emmené un interprète, non parce qu'il ne connaissait pas la langue anglaise (il la connaissait) mais parce que la présence d'un interprète impliquait que les deux langues, l'irlandais et l'anglais, avaient un statut culturel et politique équivalent. (Cronin, 2000, pp. 146-147).

[1] « Alors que la langue bretonne trouve peu à peu sa place sur le bord de nos routes et que le nombre de personnes faisant le choix d'utiliser la langue bretonne dans leur vie quotidienne va croissant, il était temps de proposer un tel outil. […] Il s'agit d'un nouveau pas important pour tous les brittophones qui souhaitent vivre pleinement dans leur langue ». (« Office de la langue bretonne : une carte routière en breton »).

4.2.3. (Ré)appropriation du territoire

Comme le montre l'exemple du panneau *Larmor-Plage* / *An Arvor*, il s'agit dans l'opération de traduction en breton de redonner son nom d'origine à un lieu. S'il y a ainsi appropriation linguistique du territoire, c'est en tout état de cause une « réappropriation ». En tout cas en Basse-Bretagne où les lieux portaient à l'origine des noms bretons. L'opération, effectuée par un traducteur, n'aurait donc pas grand-chose à voir avec ce qu'a fait Christophe Colomb à son arrivée à Haïti en lui donnant le nom de *La Española* (« L'Espagnole »), tout en ayant connaissance du nom autochtone, pas plus qu'avec la francisation de ses noms dont la Bretagne garde encore la trace sur des panneaux de lieux-dits affichant « Croissant de… », où *croissant* traduit le breton *kroas-hent*, c'est-à-dire « carrefour », « croisée des chemins » (Plonéis, 1996, p. 10).

On peut tout de même être tenté de se demander si la traduction des toponymes de Haute-Bretagne en breton ne relève pas de ce processus. La commission de toponymie de l'Institut culturel de Bretagne, dont l'Office de la langue bretonne a ensuite pris en charge la mission, s'en défend ainsi :

> Pour cette partie de la Bretagne où la langue bretonne n'était plus pratiquée les siècles derniers, nous avons choisi les noms les plus importants : certains avaient des formes bretonnes traditionnelles bien connues des bretonnants ; d'autres ont été retrouvés dans les anciens textes… Pour le reste, un travail important a été fourni par un groupe de chercheurs animé par Philippe Lanoë : une proposition de forme normalisée a été faite en suivant les lois de la phonétique bretonne, afin d'arriver à la forme qu'aurait eue ce nom si la langue bretonne avait continué à être parlée dans cette partie de notre pays.
> Il est peut-être utile de rappeler qu'une part très importante des noms de lieux de Haute-Bretagne est d'origine bretonne, et que, quand ils ne sont pas d'origine bretonne, ils sont souvent d'origine celtique plus ancienne[1]. (Kervella, 1993, pp. 24-25)

On remarque dans ce texte que les sources restent très vagues (« bien connues des bretonnants », « les anciens textes »), ce qui est d'ailleurs valable pour les toponymes bas-bretons. Pour la carte routière entièrement en breton éditée par l'Office de la langue bretonne en 2003, la plupart des toponymes haut-bretons ont été traduits, mais on n'a pas davantage d'informations sur les sources utilisées pour le faire.

En parallèle, la branche « Observatoire » de l'Office, avec des données chiffrées et en particulier les résultats d'une question posée à l'occasion du recensement effectué par l'INSEE en 1999, faisait observer en 2003, par la voix du directeur, Olier ar Mogn, que le pourcentage de bretonnants était de 20 % en Finistère, de 15 % en Côtes-d'Armor, de 11 % en Morbihan, de 2 % en Ille-et-Vilaine et de 0,7 % en Loire-Atlantique[2]. La conclusion tirée de ces résultats était qu'on assistait à un « lissage » du nombre de bretonnants sur l'ensemble de la Bretagne[3].

On peut alors se demander si la traduction en breton en Haute-Bretagne ne participe pas d'un processus visant à faire du breton la langue de toute la Bretagne, ce qui correspond aussi, nous l'avons vu, à une demande de certains donneurs d'ouvrage de cette partie de la Bretagne, encore que les motivations ne soient sans doute pas les mêmes puisqu'il s'agit alors de marquer l'appartenance du territoire, ce qui suscite encore des oppositions.

5. Conclusions

Si notre question de départ pouvait paraître de prime abord incongrue, parce que la traduction servirait « de toute évidence » à permettre l'intercompréhension, nous avons vu que l'opération, telle que nous l'avons définie dans notre première partie, est beaucoup plus large et complexe que cela. Envisagée dans le cadre formalisé du service et lorsqu'elle fait intervenir les langues régionales, l'intercompréhension n'en est plus qu'un objectif très secondaire.

Pour les donneurs d'ouvrage, sans doute en majorité encore des collectivités locales, la traduction est un outil qui sert à valoriser le territoire en affichant son appartenance à une région, à une société et à une culture assez largement reconnues, ce qui présente aussi des avantages économiques, notamment en termes d'attrait touristique. La langue régionale

[1] On retrouve l'argument de l'origine celte des toponymes haut-bretons dans les explications de Marc Cochard, employé de l'Office de la langue bretonne chargé d'élaborer la carte de Bretagne entièrement en breton (Latimier, 2004).
[2] Résultats donnés également dans l'article de M. Latimier (2003).
[3] Olier ar Mogn, communication aux « Assises des libertés bretonnes », organisée par l'association Bertaeyn d'Astoerr à Rennes le 15 mars 2003.

affichée apparaît en effet aux yeux des usagers réguliers ou ponctuels, comme un patrimoine original et riche, garant de l'authenticité des lieux. Mais cet affichage sert également à réhabiliter ce patrimoine aux yeux des usagers permanents, qui ont pu souffrir de la substitution linguistique dans leur propre histoire. Il est alors vecteur de lien social, qu'il se crée ou non dans la langue régionale.

En ce qui concerne les prestataires, on ne peut pas dire que ces motivations soient totalement absentes de leur démarche, car ils doivent aussi tenir compte des *desiderata* des clients, mais ils sont toutefois, en l'absence de toute concurrence, en position de faire des choix que les clients ne sont pas forcément en mesure de discuter. D'autres motivations se dessinent alors dans les propos tenus ou écrits par ces prestataires.

Nous avons ainsi mentionné la recherche d'une distance maximale avec la langue juxtaposée, à savoir le français, qui peut s'observer dans le contenu de certaines traductions. Cet objectif mériterait à lui tout seul une étude de corpus détaillée et des entretiens plus approfondis avec les acteurs concernés. Cette distance semble parfois nécessaire pour que l'existence même de la langue affichée soit reconnue à égalité avec le français. Une telle reconnaissance semble d'ailleurs plus importante que de permettre la réutilisation de la langue régionale dans le quotidien des locuteurs et des usitaires, ou apparaît en tout cas comme prioritaire, car les prestataires comptent sur un effet d'entraînement, la reconnaissance devant entraîner la réappropriation et la réutilisation de la langue et du patrimoine qu'elle représente. Le troisième point que nous avons mis en évidence concerne le territoire. La Bretagne est en effet trilingue et l'Office de la langue bretonne, s'appuyant sur la demande des donneurs d'ouvrage pour qui le breton est un symbole fort d'appartenance à la région, étend la traduction des toponymes à tout son territoire, y compris à la Haute-Bretagne où le breton n'est pas ou plus patrimoine historique.

Le modèle de la Médiation mis en place par Jean Gagnepain et son équipe nous a permis de montrer que ces motivations correspondent à des mécanismes d'analyse de notre appartenance à l'espèce et que la traduction affichée publiquement s'adressait à différents destinataires. Les donneurs d'ouvrage par l'intermédiaire des prestataires, mais aussi les prestataires eux-mêmes, cherchent en effet à communiquer aussi bien avec les habitants de leur terrain d'action qu'avec les usagers réguliers ou ponctuels. Pour les premiers, la traduction est donc le moyen de communiquer sur leur territoire et leur culture, dont la langue est un élément fondamental. Pour les seconds, elle est le moyen de travailler sur « la » langue et sur les représentations que les destinataires de la communication peuvent en avoir. Les langues concernées sont donc outil de communication pour les uns, objet de communication pour les autres, dans la négociation que les communicateurs engagent avec les usitaires autour de leur appartenance sociale, commune ou distincte.

Références bibliographiques

Abalain (H.). 1989. *Destin des langues celtiques*. Paris : Ophrys.

Abalain (H.). 1995. *Histoire de la langue bretonne*. Luçon : Éditions Jean-Paul Gisserot, Coll. « Les Universels Gisserot ».

Alcaras (J.-R.), Blanchet (P.) & Joubert (J.), (eds.). 2000. *Cultures régionales et développement économique.* Annales de la faculté de droit d'Avignon, 2, Actes du colloque d'Avignon, les 5-6 mai 2000. Aix-en-Provence : Presses Universitaires d'Aix-Marseille.

Association Produit en Bretagne. 1999. *Baromètre d'image de la Bretagne*. Rennes : Sextant.

An Noalleg (Y.-B.). 1995. *Geriadur an armerzh ar c'henwerzh hag an arc'hant e div yezh : galleg, brezhoneg / Dictionnaire de l'économie politique du commerce et des finances en deux langues : français, breton*. Plomelin : Preder.

Ballard (M.). 2001. *Le nom propre en traduction*. Paris : Ophrys.

Brackelaire (J.-L.). 1995. *La personne et la société : principes et changements de l'identité et de la responsabilité*. Bruxelles : De Boeck, Coll. « Université ».

Bretagne Hebdo. 2003. « Office de la langue bretonne : une carte routière en breton ». in : *Bretagne Hebdo*, 43, 29 janvier-4 février.

Cronin (M.). 1996. *Translating Ireland. Translation, Languages, Cultures*. Cork : Cork University Press.

Cronin (M.). 1998. « The Cracked Looking Glass of Servants. Translation and Minority Languages in a Global Age ». in : Venuti (L.), (ed.). *Translation and Minority*. *The Translator*. 4, 2. pp. 145-162. Manchester : St. Jerome Publishing.

Cronin (M.). 2000. *Across the Lines. Travel, Language, Translation*. Cork : Cork University Press.

Favereau (F.). 1993. *Dictionnaire du breton contemporain / Geriadur ar brezhoneg a-vremañ*. Morlaix : Skol Vreizh.

Gagnepain (J.). 1994. *Leçons d'introduction à la Théorie de la Médiation*. *Anthropologiques*, 5. Louvain-la-Neuve : Peeters.

Garde (L.). 2000. *Quand on parle du loup… c'est de l'homme qu'on cause : derrière la nature, quelle culture ?* Rennes : Université de Rennes 2 [Mémoire de DEA en Sciences Humaines].

Georgeault (S.). 2002. « Nann-divyezhegezh metro Roazhon ». in : *Bremañ*, 247, avril, pp. 8-9.

Guillorel (H.). 1999. « Toponymie et politique ». in : Akin (S.). *Noms et re-noms : la dénomination des personnes, des populations, des langues et des territoires*. Rouen : Publications de l'Université de Rouen, Dyalang, pp. 61-91.

Kadored (I.). 2001. « Mat evit ar yec'hed ». in : *Bremañ*, 237, juin, p. 7.

Kervella (D.). 1993. « Une toponymie adéquate pour la Bretagne ». in : Ar Greizenn-enklask war an Anvioù-lec'h / La Commission de Toponymie. *Lec'hanvadur Breizh*. *Répertoire bilingue des noms de lieux de Bretagne*. Rennes : Skol-Uhel ar Vro / Institut Culturel de Bretagne, pp. 21-27.

Latimier (M.). 2003. « Sifroù evit ar brezhoneg ». in : *Bremañ*, 257, mars, pp. 8-9.

Latimier (M.). 2004. « Mont en hent ». in : *Bremañ*, 268, février, p. 10.

Le Liaun. 2002. « Les panneaux du VAL traduits en gallo ! ». in : *Le Liaun : magazine de la langue gallèse*, 150, mars-avril, p. 1.

Mollà (T.). 2002. *Manual de sociolingüística*. Alzira : Edicions Bromera.

Ofis ar brezhoneg / Office de la langue bretonne (sans date). *Evit ur panellerezh divyezhek a-zoare / Pour une signalétique bilingue de qualité*.

Ofis ar brezhoneg / Office de la langue bretonne. 2002. *Ya d'ar brezhoneg : l'accord du XXI^e siècle*.

Ofis ar brezhoneg / Office de la langue bretonne. 2002. *Un avenir pour la langue bretonne : rapport sur l'état de la langue* [octobre].

Ofis ar brezhoneg / Office de la langue bretonne. 2003. *Conditions et tarifs 2003 du service traduction*.

Peeters (J.). 1999. *La médiation de l'étranger : une sociolinguistique de la traduction*. Arras : Presses de l'Université d'Artois.

Pentecouteau (H.). 2002. *Devenir bretonnant : découvertes, apprentissages et réappropriations d'une langue*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, Coll. « le Sens Social ».

Pergnier (M.). 1993. *Les fondements socio-linguistiques de la traduction*. Lille : Presses Universitaires de Lille [édition remaniée, 1re éd. 1978].

Plonéis (J.-M.). 1996. *L'identité bretonne : l'origine des noms de personnes*. Paris : Éditions du Félin.
Simon (C.). 2002. « Le Val arrive ! ». in : *Le Liaun : magazine de la langue gallèse*, 150, mars-avril, pp. 6-7.
Venuti (L.), (ed.). 1998. *Translation and Minority. The Translator*. 4, 2. Manchester : St. Jerome Publishing.

Marges linguistiques

Les politiques linguistiques actuelles en faveur de la langue basque

Par Jean-Baptiste Coyos
Centre de Recherche sur la Langue et les Textes Basques IKER
UMR 5478 du CNRS, Bayonne (France)

Novembre 2005

0. Introduction : une politique linguistique plurielle

L'objet de cet article est de faire un point de synthèse sur les politiques linguistiques mises en œuvre à l'heure actuelle en faveur de la langue basque, leurs effets et leurs limites. Le pluriel est nécessaire car on a, en effet, trois situations différentes en Pays Basque selon que l'on se trouve dans la Communauté autonome basque d'*Euskadi* (provinces d'Alava, de Biscaye et du Guipúzcoa) ou dans celle de Navarre en Espagne, ou en Pays basque français (provinces du Labourd, de Basse-Navarre et de Soule).

Nous sommes ici au cœur d'une des réflexions menées en Pays Basque qui implique tout autant les responsables politiques que les milieux associatifs, avec comme nous allons le voir des réponses différentes au défi de la sauvegarde et du développement de la langue basque.

Le domaine de la politique linguistique, de la gestion des langues menacées, est un domaine scientifique assez nouveau parmi les sciences sociales. Il a été peu travaillé, certains concepts sont encore en cours d'élaboration, d'affinage. L'observation et l'analyse sur le terrain sont récentes. C'est sur ce dernier point, celui de la *description*, qu'on a le plus avancé, c'est aussi le cas en Pays Basque, plus que dans celui-ci de la *prescription*, les actions à mener pour sauvegarder, développer des langues. Toutefois on bénéficie maintenant pour la langue basque d'une expérience de plus de trente ans. Quant au domaine de la *prédiction* sur l'avenir de la langue basque, il sera ici laissé de côté car il nous paraît moins utile et surtout moins fiable quant à la validité de ses apports.

Afin d'évaluer les politiques menées en Pays Basque, actions tant publiques qu'associatives, nous utiliserons les travaux de Joshua A. Fishman, spécialiste reconnu dans ce domaine de la politique linguistique. Le concept théorique principal de Fishman est celui du *Reversing Language Shift* (RLS), en français « inversion du glissement linguistique » ou « inversion du transfert de langue ». Le RLS propose une théorie et une pratique adaptée d'aménagement linguistique dont le but est d'épauler une communauté linguistique dont la survie de la langue est menacée par le manque de transmission intergénérationnelle dans le réseau familial. Ceci s'applique donc actuellement tout à fait à la langue basque. Il faut savoir, par ailleurs, que dans les deux ouvrages auxquels il sera fait référence, Fishman a consacré un chapitre à l'étude de la situation en Pays Basque, surtout à celle dans la Communauté autonome d'*Euskadi*. Nous pourrons ainsi mettre à profit ses analyses[1].

Dans un premier temps, nous allons présenter certaines caractéristiques de la langue basque utiles à la compréhension de l'exposé, dans un second nous ferons un point rapide sur les résultats des analyses sociolinguistiques concernant la connaissance et l'usage de la langue, enfin nous esquisserons une comparaison des politiques mises en œuvre des deux côtés de la frontière.

1. Quelques caractéristiques de la langue

La *langue basque* ou *euskara* est une langue dite *isolée*. La plupart des spécialistes considèrent qu'elle n'est apparentée à aucune langue existante. C'est la seule langue vivante non indo-européenne d'Europe de l'Ouest. Les travaux récents les plus crédibles estiment que la

[1] L'auteur de ces lignes a par ailleurs une expérience concrète de l'action en politique linguistique puisqu'il a été chargé de mission pour la politique linguistique au Conseil général des Pyrénées-Atlantiques de 1999 à 2003. Le département des Pyrénées-Atlantiques compte deux langues régionales, le basque et l'occitan gascon du Béarn et du Bas-Adour.

langue ou sa protolangue est parlée dans les Pyrénées occidentales depuis au moins huit mille ans ; d'autres la considèrent comme la survivante d'une famille linguistique établie en Europe à l'époque post-glaciaire, il y a 20 000 ans. Et les Basques aiment rappeler l'ancienneté de leur langue. Ils se désignent par le nom d'*euskaldunak*, expression que l'on pourrait traduire par « ceux qui ont, qui parlent basque ». Dans cette nomination, c'est la langue, l'*euskara*, qui est choisie comme emblème de désignation du groupe. Parler de communauté linguistique à propos des Basques est une évidence, c'est aussi reconnaître avec eux toute l'importance qu'ils accordent à leur langue. Toutefois il s'avère que cette loyauté linguistique est mise à mal depuis quelque temps. Il ressort en effet, au travers des enquêtes sociolinguistiques, que la transmission familiale qui avait assuré la pérennité de la langue jusqu'aux années 50 du siècle dernier est particulièrement faible maintenant, même si une légère remontée est à noter dans certaines parties du Pays basque espagnol.

Une deuxième caractéristique est que le basque est parlé des deux côtés de la frontière franco-espagnole. En France, il est parlé dans la partie ouest du département des Pyrénées-Atlantiques dite *Iparraldea* « Pays Basque Nord ». En Espagne, en continuité, l'*euskara* est parlé dans la Communauté autonome d'*Euskadi* (provinces d'Alava, de Biscaye, et du Guipúzcoa) et une partie de la Communauté autonome de Navarre. L'ensemble est dénommé *Hegoaldea* « Pays Basque Sud ». La zone bascophone française est située entre l'océan Atlantique à l'ouest, l'Adour au nord, avec quelques incursions du gascon, et le Béarn à l'est. Cette situation transfrontalière induit des politiques d'aménagement linguistique contrastées liées à des contextes politiques, législatifs et administratifs différents.

L'*euskara* comporte une *grande diversité dialectale*. On distingue actuellement côté espagnol l'occidental (Biscaye, Alava et une petite partie du Guipúzcoa), le central (Guipúzcoa et Navarre occidentale), le navarrais et le navarrais oriental, et côté français le navarro-labourdin et le souletin. Il n'y a pas d'intercompréhension entre natifs de dialectes éloignés n'ayant pas été scolarisés. Dans les centres urbains, ces classifications dialectales ont moins de pertinence.

C'est à la suite de la création en novembre 1918 de l'Académie de la langue basque, *Euskaltzaindia*, que la question de l'unification de l'orthographe a été sérieusement envisagée alors que traditionnellement au moins quatre dialectes littéraires étaient reconnus, labourdin et souletin en France, guipuscoan et biscayen en Espagne. Plus tard a été décidé d'unifier l'écrit, ou plutôt de créer un standard de l'écrit, l'*euskara batua*. Après la graphie en partie dès 1968, ont été « standardisés », unifiés successivement, l'orthographe, la morphologie des cas (le basque est une langue à cas), la ponctuation, le verbe, l'orthographe des emprunts et un premier dictionnaire de base. L'Académie fixe donc les normes linguistiques, conçoit et édite les dictionnaires généraux du basque standard, l'Atlas linguistique du Pays Basque, différentes grammaires de la langue standard. Et peu à peu ce standard de l'écrit tend à devenir ou mieux donne naissance également à une sorte de standard oral utilisé dans certains domaines de la vie publique comme dans une partie de l'administration, à l'université ou à *Euskal Telebista 1*, la chaîne publique de télévision du Gouvernement autonome.

Malgré les problèmes posés aux variétés dialectales périphériques biscayenne et souletine surtout, le standard semble bien être un « mal » nécessaire dans le cas du Pays Basque pour faire face aux besoins de la vie moderne en termes de langue. Il y a diglossie au sens de Ferguson (1959, p. 325), avec le standard et le dialecte, spécialisation des formes et d'une certaine façon hiérarchisation, même si elle est plus ténue en France. On pourrait dans le cas présent presque parler de trois variétés linguistiques en France: l'une haute, l'*euskara batua*, une moyenne, sorte de standard du Pays Basque Nord qui se crée par l'usage et qui s'en distingue surtout par un lexique et une prononciation propres aux dialectes du Nord, et une variété basse, le dialecte ou la variété locale, voire familiale au sens large.

Les bascophones, quand ils ne connaissent pas leur interlocuteur, hésitent sur la forme de basque qu'ils doivent employer. Il semble qu'avec le temps, on va s'acheminer vers une diglossie plus équilibrée dialecte / standard, dans laquelle les bascophones comprendront et connaîtront de plus en plus le standard au côté de leur variété régionale, auxquels il faudra ajouter bien évidemment la langue d'État, le français ou le castillan, et pour certains l'anglais. Il reste malgré tout difficile d'imaginer la place que conserveront les dialectes. Cela sera sûrement différent selon les régions bascophones considérées et les locuteurs, mais d'une façon générale c'est vers un rapprochement des diverses variétés linguistiques que l'on s'achemine.

2. Connaissance et usage de la langue basque : les enquêtes sociolinguistiques

2.1 Des enquêtes systématiques et répétées

On le sait la France s'est très peu intéressée à évaluer la pratique des langues de France ; il y avait clairement une volonté de ne pas savoir. Récemment toutefois, et ce fut présenté comme une grande nouveauté, l'INSEE a pour la première fois adjoint lors du recensement de 1999 un questionnaire spécifique sur la pratique des langues étrangères et des langues régionales dans les régions où elles sont parlées. Il se composait de trois questions :

1. *En quelles langues, dialectes ou « patois » vos parents vous parlaient-ils d'habitude quand vous étiez enfant, vers l'âge de 5 ans ?...*
2. *En quelles langues, dialectes ou « patois » parliez-vous à vos jeunes enfants quand ils avaient 5 ans… ?*
3. *Et actuellement, vous arrive-t-il de discuter avec vos proches… dans une autre langue que le français ?* (INSEE, 2002).

On se reportera à la bibliographie pour diverses analyses des résultats de cette première et brève enquête à l'échelle de l'État français.

Si *l'évaluation de la situation des langues régionales* relève donc en France d'un certain empirisme par manque chronique d'études systématiques, ce n'est pas le cas de la langue basque qui bénéficie en France d'enquêtes régulières depuis plus de quinze ans, grâce aux efforts du Gouvernement de la Communauté autonome basque, principal financeur, dont le Vice-ministère à la politique linguistique souhaite évaluer la politique en ces matières et étend les études à tout le Pays Basque. Ce sont des enquêtes toujours de type déclaratif mais beaucoup plus fouillées que celle liée au recensement de 1999. Effectuées en 1991, 1996 et 2001, la prochaine est en cours de préparation, leur périodicité permet de mesurer également l'évolution de l'état de langue. Ces enquêtes concernent les bascophones et non-bascophones âgés de plus de 15 ans. Ce sont des questionnaires en français ou en basque selon l'enquêté, remplis en présence de l'enquêteur bascophone. Les séances durent environ trois quarts d'heure[1].

Sans entrer dans les détails, voici les principaux résultats de ces enquêtes intitulées *Euskararen Jarraipena La continuité de la langue basque - Euskal Herriko Soziolinguistikazko Inkesta Enquête sociolinguistique du Pays Basque* (Aizpurua : 1995, Gouvernement autonome basque, 1997 et 2003).

De 1991 à 2001, on est passé pour l'*ensemble du Pays Basque* selon elles de 529 000 bilingues (22,3 %) à 634 000 bilingues (25,4 %). Ils sont partagés en « prédominance du basque » passés de 7,7 % à 7,1 %, « bilingues équilibrés » passés de 6,2 % à 7,1 % et « prédominance de l'espagnol ou du français » passés de 8,4 % à 11,2 %. Les « bilingues passifs », c'est-à-dire ceux qui comprennent le basque mais ne l'utilisent pas, sont passés de 7,7 % à 10,6 %. Il y a donc une augmentation en nombre et en pourcentage des bascophones, même si le pourcentage de ceux à « prédominance du basque » a diminué.

Pour le *Pays Basque de France*, de 1991 à 2001, on est passé à l'inverse de 69 000 bilingues (33,1 %) à 55 000 bilingues (24,7 %)[2]. Le nombre de « bilingues passifs » est en progression, passé de 7,1 % à 11,9 %, soient 26 000 personnes (9,3 % en 1996). Les non bascophones sont 141 000, ils représentent 63,4 % de la population. Les bilingues à « prédominance du basque » représentent 21,6 % des bilingues, les bilingues équilibrés 37,5 % et ceux à « prédominance du français » 40,9 %. Toutefois ce glissement en France tend à diminuer en intensité. En effet si de 1991 à 1996, on a perdu 13 000 bilingues, de 1996 à 2001 la perte n'est « plus que » de 1 000 bilingues. Ici, ce sont les effets de la scolarisation en développement qui se font sentir.

[1] Enquête de 1991 : 5017 enquêtes effectuées sur l'ensemble du Pays Basque dont 917 en France (Pays Basque Nord), avec 68 questions. Enquête de 1996 : 6359 enquêtes avec 1440 points d'enquête au Pays Basque Nord. Enquête de 2001 (décembre 2001 à mars 2002) : 1717 points d'enquête au Pays Basque Nord, dont 623 dans l'agglomération Bayonne-Anglet-Biarritz, 553 en Labourd intérieur et 541 en Basse-Navarre et Soule.

[2] Le Pays Basque de France occupe un peu plus du tiers du département des Pyrénées-Atlantiques (arrondissement de Bayonne et cantons de Mauléon et Tardets) et compte 287 493 habitants. L'ensemble du Pays Basque compte un peu moins de trois millions d'habitants.

Il y a une grande disparité selon le critère géographique : l'agglomération BAB (Bayonne, Anglet et Biarritz) dans la province du Labourd, avec près de la moitié de la population du Pays Basque de France, compte 9 000 bilingues (8,8 %) et 8 000 bilingues passifs (8,3 %). Le Labourd intérieur compte 27 000 bilingues (28,5 %) et 14 000 bilingues passifs (14,5 %). À l'est, la Basse-Navarre et la Soule zones rurales peu peuplées et à la population âgée comptent 19 000 bilingues (60,9 %) et 5 000 bilingues passifs (15,1 %).

Tous les spécialistes s'accordent à le dire, la transmission familiale est le meilleur vecteur de pérennité d'une langue. Elle est donc un des objectifs essentiels d'une politique de récupération linguistique. C'est le degré 6 sur l'« échelle graduée d'interruption intergénérationnelle » (*Graded Intergenerational Disruption Scale*) de Fishman qui va de 8 à 1. Chaque degré constitue un stade plus favorable à la langue. Les étapes suivantes ne peuvent pas compenser, contrecarrer la faiblesse de ce degré 6. Or il est difficile pour des institutions d'agir à ce niveau qui relève de l'intime, du cercle familial, de micro réseaux relationnels. C'est toute l'ambiguïté et la difficulté qui plombent les politiques linguistiques publiques. Ce qui fait que cette étape 6 est généralement survolée ou à peine esquissée dans les politiques publiques.

Concernant la *transmission familiale* donc, et ce sera ici le dernier point présenté, c'est en France que l'on trouve en proportion le plus de personnes ayant eu le basque comme langue maternelle, ce qui signifie qu'il y a eu ensuite un abandon de la langue basque. De 1991 à 2001, on est passé pour l'ensemble du Pays Basque de 19,5 % à 17,3 % ayant eu le basque comme langue maternelle et pour le Pays Basque de France de 32,5 % à 25 %. Dans la même période, ceux qui ont eu les deux langues maternelles ensemble sont passés de 3 % à 5 % pour l'ensemble du Pays Basque et de 7,7 % à 6,1 % pour le Pays Basque de France.

Dans l'agglomération BAB, ce sont 87 % des enquêtés qui ont eu le seul français comme langue maternelle, 63,5 % en Labourd intérieur, contre 30,2 % en Basse-Navarre et Soule.
Selon le critère de l'âge, parmi les plus de 65 ans ce sont 33,4 % qui ont eu le basque comme première langue, entre 50 et 64 ans 30,9 %, entre 35 et 49 ans 22,5 %, entre 25 et 34 ans 15,9 % et entre 16 et 24 ans 14,3 %. La transmission familiale diminue donc nettement en France. Par contre, c'est une des rares données positives, on note une remontée des pourcentages pour ceux qui ont eu à la fois le français et le basque comme premières langues : entre 50 et 64 ans 3,8 %, entre 35 et 49 ans 5,1 %, entre 25 et 34 ans 8,2 % et entre 16 et 24 ans 10,9 %.

Il y aurait d'autres enquêtes plus partielles qui ont été effectuées à évoquer, mais l'espace nous est compté[1].

2.2 De l'usage de la langue : une expérience d'évaluation *in situ* de l'usage réel dans la rue

On le sait *l'écart entre connaissance et usage* d'une langue est plus ou moins variable, et la première n'implique pas le second. Ceci semble plus net dans le cas de langues apprises scolairement que dans le cadre de la transmission familiale, plus largement de l'acquisition non didactique des langues, encore que des langues peuvent être assez rapidement abandonnées par leurs locuteurs. Tenter d'évaluer l'usage réel d'une langue menacée est donc très utile aux acteurs d'une politique de revitalisation. Il s'agit d'un autre type d'apport d'informations par rapport à celles fournies par les enquêtes de type déclaratif, basées seulement sur les opinions, les représentations des enquêtés.

Signalons donc, concernant la mesure de l'usage du basque, l'enquête intitulée *Kale erabileraren IV. neurketa 2001. Emaitzak, Azterketak, Gogoetak* [4ème mesure de l'usage de la langue basque dans la rue 2001. Données, Études, Réflexions] (Euskal Soziolinguistika Institutua : 2002). Commencée en 1989 en Pays Basque d'Espagne et 1993 en Pays Basque de France, cette enquête est effectuée *in situ*, dans la rue, tous les quatre ans. On étudie ici l'usage réel, objectif, puisque des observateurs notent en direct l'usage spontané des langues auprès des personnes qu'ils repèrent dans la rue.

Ces enquêtes relèvent l'usage de la langue dans un contexte plutôt informel, puisque, dans la rue, on parle généralement avec des connaissances, des amis, la famille et plus occasionnellement des inconnus. Sont notées la langue utilisée, la taille du groupe (nombre de personnes prenant part à la conversation), l'âge (approximatif), le sexe et la présence d'enfants

[1] Voir Coyos (J.-.B.). 2004, pp. 57-74.

ou pas. Des correctifs ont été faits pour tenir compte des personnes qui pouvaient être comptabilisées plusieurs fois dans la même journée. Les communes de moins de 1 000 habitants n'ont pas été étudiées, du fait de la difficulté à observer des échanges oraux publics dans la rue. Or, en Pays Basque Nord, ce sont ces communes qui sont les plus nombreuses, même si elles ne représentent pas la majorité de la population, et ce sont justement les villages de Basse-Navarre et de Soule qui sont les plus bascophones. Ces pourcentages sont donc à pondérer.

De la dernière enquête, il ressort que si environ 25 % des habitants du Pays Basque connaissent le basque, 14 % l'utilisent quotidiennement (dans la rue). En Biscaye et Guipúzcoa (29,9 %) il y a une légère augmentation, en Alava (3,3 %) une légère diminution. En Pays Basque Nord (5,8 %) et en Navarre (6,7 %) l'usage quotidien se maintient plus ou moins. Il y a douze ans, la langue était à peu près autant utilisée dans la rue en Pays Basque Nord qu'en Biscaye et en Navarre, de 7 à 8 %. Depuis l'usage a augmenté en Biscaye et en Guipúzcoa. Ceci est dû essentiellement à l'effet de la politique linguistique volontariste mise en œuvre non seulement par le Communauté autonome basque mais aussi par les *Diputaciones* des provinces de Biscaye et de Guipúzcoa, et par certaines communes, ceci évidemment selon des modalités différentes puisque chaque échelon administratif a une certaine autonomie d'action.

3. Esquisse d'une étude comparée des politiques linguistiques menées

Voyons maintenant comment la gestion des langues, le basque, langue dominée, et le français ou le castillan, langues dominantes, est aménagée. Comme nous l'avons dit en introduction, le pluriel est nécessaire à propos des politiques linguistiques mises en oeuvre car on a trois situations différentes dans la Communauté autonome basque d'*Euskadi* (CAB), dans la Communauté autonome de Navarre et en Pays basque français.

Comme le dit dans la présentation de l'enquête sociolinguistique de 2001 le sociolinguiste québécois Richard Y. Bourhis :

> La différence de traitement accordé à la langue basque par le gouvernement de la CAB et les gouvernements navarrais et français, est une occasion exceptionnelle pour évaluer l'impact que des politiques linguistiques si dissemblables peuvent avoir sur la vitalité de la langue basque[1].

3.1 Deux situations juridiques différentes : la co-officialité comme garant d'une certaine parité d'un côté, l'absence de reconnaissance juridique de l'autre

En Espagne, après la chute du régime franquiste, les langues autres que le castillan ont été reconnues langues officielles au côté de la langue de l'État dans l'article 3 de la constitution de 1978 qui attribue un statut d'autonomie à dix-sept communautés régionales. Les langues des communautés autonomes sont reconnues comme « langues propres ». L'article 3 de la constitution espagnole précise :

1. *Le castillan est la langue espagnole officielle de l'État…*
2. *Les autres langues espagnoles seront aussi officielles dans les Communautés autonomes respectives, conformément à leurs statuts* (Herreras, 2003 : 106).

Dans la Communauté autonome d'*Euskadi*, en complément du Statut d'autonomie dit *Statut d'autonomie de Gernika* approuvé par référendum en novembre 1979, la *Loi de normalisation de l'usage de l'euskara* a été promulguée le 24 novembre 1982. C'est elle qui pose le cadre général sur lequel s'appuie le Gouvernement autonome pour mener sa politique en faveur de la langue basque.

En Navarre, la *Loi de la langue basque* du 15 décembre 1986 comporte des articles différents selon qu'il s'agit de la zone bascophone ou non bascophone de la Navarre. Trois aires linguistiques y sont distinguées, en fonction du degré de pratique de la langue, avec une politique linguistique différente pour chacune. Nous laisserons de côté dans la suite de cet article la situation en Navarre, sachant que les autorités de la Communauté autonome actuellement en place mènent une politique très en retrait par rapport à celle qui était menée précédemment avec des restrictions budgétaires importantes ou, par exemple, le remplacement de certains panneaux bilingues par une signalisation unilingue en castillan.

[1] Page 1 de la Présentation de *Euskararen Jarraipena III La continuité de la langue basque III - Euskal Herriko Soziolinguistikako Inkesta 2001 Enquête sociolinguistique du Pays Basque 2001* (Gouvernement autonome basque, 2003).

En France, comme toutes les langues régionales, *le basque n'a aucun caractère officiel.* La France s'est dotée d'un cadre juridique qui devait protéger le français de l'anglais mais qui, en fait, a peu d'effet et est surtout systématiquement invoqué pour bloquer toute avancée en faveur de la sauvegarde et du développement des langues de France autre que le français. Ce sont le rajout de 1992 à l'article 2 de la Constitution qui dit que la langue de la République est le français, rajout que l'Assemblée Nationale et le Sénat viennent encore de refuser d'amender, et la loi du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française. Le basque est simplement reconnu par l'Éducation nationale en tant que langue de France pouvant bénéficier d'un enseignement à titre facultatif, sur la base du volontariat. Notons que l'article 21 de la loi de 1994 fait référence explicitement aux langues régionales : « *Les dispositions de la présente loi s'appliquent sans préjudice de la législation et de la réglementation relatives aux langues régionales de France et ne s'opposent pas à leur usage* ». Mais ceci n'est pas une avancée puisque, par ailleurs, la législation ne protège aucunement ces langues.

Et c'est ainsi que, par exemple, la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires signée à Budapest le 7 mai 1999 par la France n'a jamais été ratifiée, suite à la décision du Conseil constitutionnel qui estime que cette charte comporte des clauses contraires à la Constitution en appuyant son argumentation justement sur le rajout à l'article 2 qui vient d'être apporté[1]. Notons que la France est le seul pays membre dans ce cas avec la Grèce, alors que les pays candidats à l'entrée dans l'Union européenne doivent eux obligatoirement ratifier ce document. Derrière les arguments législatifs, c'est une idéologie fermée à la diversité linguistique qui se dessine[2]. Il paraît en effet peu conséquent d'un côté de prôner à l'extérieur le plurilinguisme, la francophonie et l'exception culturelle, et à l'intérieur de refuser toute forme de reconnaissance légale aux langues de France autres que le français.

3.2 Aperçu de la politique linguistique en *Euskadi*

3.2.1. La politique linguistique du Gouvernement autonome basque

Depuis 1978, le Gouvernement autonome basque d'*Euskadi* a mis en place une politique linguistique publique volontariste avec, entre autres actions, un enseignement généralisé de la langue basque en maternelle et primaire, selon des modèles pédagogiques diversifiés mais parmi lesquels celui par immersion complète est devenu majoritaire et s'étend au secondaire.

Le basque standard est utilisé partiellement dans l'administration, à l'Université, dans les instances gouvernementales, dans certains médias. Mais malgré tous les efforts, le basque reste encore en situation d'infériorité de langue minorisée, face au castillan pour diverses raisons que nous essaierons d'expliciter en fin d'article.

L'organe exécutif de cette politique est le Vice-ministère à la politique linguistique qui dépend du Ministère de la Culture, appuyé sur un Conseil de la langue basque, *Euskararen aholku Batzordea*. La politique est élaborée selon des « plans de normalisation » évalués et reconduits dans des domaines très divers de la vie publique, dont le principal est le Plan général de revitalisation de la langue basque, *Euskara Biziberritzeko Plan Nagusia*, avec une déclinaison pour les communes, pour l'administration, le monde du travail, un soutien à de nombreuses associations ou institutions privées qui sont ainsi reconnues comme partenaires de cette politique.

Un effort très important est porté sur l'enseignement de la langue. Le Gouvernement autonome basque a en effet en charge la scolarité en primaire et secondaire et peut mener une

[1] Dans les régions françaises où une langue propre est parlée de nombreuses tentatives pour modifier la législation ont été et sont menées, sans succès. Ainsi par exemple, le 25 juin 1999, le Conseil général des Pyrénées-Atlantiques avait adopté un vœu demandant que la Constitution française soit modifiée en intégrant la notion de « reconnaissance par la République française des langues régionales de France » afin que la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires puisse être ratifiée. Dans le même esprit, le Syndicat intercommunal de soutien à la culture basque qui regroupe la quasi-totalité des communes du Pays basque Nord a émis un vœu le 18 septembre 2004 afin que la Constitution soit modifiée pour que la langue basque soit reconnue. La dernière tentative en date est celle du député des Pyrénées-Orientales Daniel Mach qui a déposé le 9 septembre 2005 une proposition de loi constitutionnelle afin d'insérer un article qui autorise la République française à « adhérer à la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires ».

[2] Cette idéologie que l'on pourrait qualifier d'« unilingue » et de « linguicide » mériterait une analyse systématique, hors de propos ici.

politique incitative. Ainsi pour la rentrée 2005-2006 en maternelle et primaire, il propose plus de 76 % de places dans le modèle pédagogique D, c'est-à-dire celui dit « immersif » ; le modèle B bilingue en compte 16,64 % et le modèle A à peine 6,68 %, modèle dans lequel le basque est seulement matière d'enseignement.

L'enseignement supérieur est largement subventionné par le Gouvernement autonome même s'il dépend de l'État espagnol. Lors de l'année universitaire 1988-1989 seulement 2,4 % des étudiants étudiaient en langue basque à l'Université publique du Pays Basque, université créée il y a 25 ans. À la rentrée 2004-2005, ce sont 32 % des étudiants qui étudiaient en langue basque pour 49 % d'étudiants bascophones. 30 % des enseignants sont actuellement capables d'assurer leurs cours en castillan et en basque. On mesure l'effort accompli, mais aussi le chemin à parcourir. Il y aura de plus en plus d'étudiants capables d'étudier en basque, mais il faudra que les moyens humains et financiers suivent.

Prenons un autre exemple, la terminologie. Pour faire face aux besoins d'équipement de la langue dans tous les domaines de la vie moderne, une banque publique de terminologie a été créée en juillet 2001 à partir de celle mise en place dès 1978 par UZEI, institution privée. En accord avec les spécialistes réunis dans une commission de terminologie, des ouvrages sur la méthodologie en terminologie ont été publiés, un correcteur orthographique pour ordinateur *Xuxen* édité, les logiciels informatiques les plus courants ont été traduits en basque, un plan d'action en toponymie est en cours, etc. Ceci ne pourrait se faire sans l'aide financière du Gouvernement autonome.

3.2.2. L'analyse de cette politique par Joshua A. Fishman

Observateur extérieur, Fishman a donné une analyse sans concession de la situation de la langue basque en 1991, en suivant les étapes de son *échelle graduée d'interruption intergénérationnelle*. On l'a dit, les étapes suivantes ne peuvent pas compenser, contrecarrer la faiblesse de l'étape 6, celle de la transmission intergénérationnelle. Or il est difficile d'agir à ce niveau. Une des raisons c'est que cette étape est liée aux villages et aux petites villes en *Euskadi*. Or le gros des efforts porte sur les grandes villes, ce qui est compréhensible. Fishman note les différences entre le basque des enfants scolarisés et des parents. Sans conscience des parents, sans conscience du réseau maison-famille-voisinage, les institutions, l'enseignement, les médias basques ne peuvent rien pour le futur de la transmission intergénérationnelle. Des efforts comme la signalisation bilingue, la basquisation de l'environnement ne peuvent agir directement sur ce mécanisme de transmission.

Les étapes 5 et 4 sont celles de la mise en place de la scolarisation dans la langue menacée. Une difficulté concernant l'apprentissage scolaire est de savoir si le niveau atteint, dans les termes de Fishman « artificiellement », peut être maintenu en dehors de l'école. Il y a bien des clubs pour les jeunes mais peu sont touchés. En fait c'est au niveau 6 qu'il faut que les efforts soient portés pour que ceux du 4 ne se dissipent pas de générations en générations. Le basque enseigné est trop différent et pas assez présent dans leur vie de tous les jours.

L'étape 3 est celle de la langue dans le monde du travail. De plus en plus d'emplois administratifs sont ouverts à ceux qui connaissent le basque. Les employés sont encouragés à renforcer la place du basque dans leur travail, en particulier dans les services publics. Les entreprises proposent des cours à leurs employés. Mais le castillan reste la langue du travail.

À l'étape 2, celle des médias et de l'administration, les efforts accomplis sont considérables. Mais la télévision, par exemple, n'est pas très efficace au regard de la transmission familiale. Les services publics sont de plus en plus basquisés. Cette étape est donc très avancée.

L'étape 1 est celle du gouvernement, qui est très impliqué en *Euskadi* selon Fishman, l'université un peu moins, on vient de le voir, et même les milieux d'affaires ont vu des percées. L'enseignement universitaire en basque et espagnol est coûteux et incomplet. Arriver à un haut niveau demande du temps, mais de toute façon tout ceci contribue à la modernisation du basque et enrichit la vie culturelle.

Dans l'ouvrage de 2001, dix ans plus tard, les études de cas sont réalisées par des spécialistes mêmes des situations linguistiques considérées et non par Fishman lui-même. Pour le basque, ce sont Maria-Jose Azurmendi, Erramun Bachoc et Francisca Zabaleta. Voici très brièvement leur point de vue. Toutes les étapes ont été menées conjointement et, d'une façon générale, les plus importants résultats relèvent de l'acquisition due à l'enseignement scolaire

et aux adultes de la langue, plus que de son usage. L'attachement à la langue, la volonté des individus est primordial pour la sauvegarde des langues menacées, même si l'importance d'une unité politique et territoriale est évidente pour mener une politique linguistique publique. Les auteurs considèrent que, malgré les efforts accomplis, la situation s'est peu améliorée si l'on considère l'étape cruciale de la transmission naturelle de la langue, surtout en Navarre et encore plus en Pays Basque de France où elle s'est même détériorée.

3.2.3. Une politique transfrontalière

Pour terminer cette présentation de la politique linguistique du Gouvernement autonome basque, notons qu'elle s'exerce aussi *en Pays Basque de France*. Il s'agit essentiellement de subventions aux associations, parfois d'un montant très important comme dans le cas de la construction d'*ikastolas*, les écoles privées associatives pratiquant l'immersion en langue basque. En effet, les pouvoirs publics français s'appuient sur la loi Falloux du 15 mars 1850 toujours en vigueur qui fixe un seuil maximum de 10 % pour la contribution des collectivités territoriales au budget des établissements privés du second degré pour ne pas aider, à quelques exceptions près, ces constructions.

Voici un autre exemple d'influence de la politique mise en place en *Euskadi*. Afin de capter de ce côté-ci de la frontière la chaîne en langue basque *ETB1* de la télévision du Gouvernement autonome basque et malgré le monopole en France de TDF, des réémetteurs ont été installés.

Les frais d'entretien de quatorze d'entre eux sont assurés par le Syndicat intercommunal de soutien à la culture basque, aidé par le Département des Pyrénées-Atlantiques et la Communauté d'agglomération Bayonne - Anglet - Biarritz. Les vingt-six autres sont à la charge de cette télévision, c'est-à-dire du Gouvernement autonome basque[1].

Les relations entre les pouvoirs publics français et le Gouvernement autonome basque évoluent quelque peu, dans le sens d'une coopération assumée et officielle. Il n'est pourtant pas loin le temps où tel ancien préfet des Pyrénées-Atlantiques parlait, lors d'une réunion de travail entre collectivités au sujet de la Convention spécifique Pays Basque 2001-2006 (voir ci-dessous), de « *colonisation par l'argent* » à propos des aides financières qu'apporte le Gouvernement autonome basque de ce côté-ci de la frontière. C'était en 2000. En tout cas, ce puissant voisin est un stimulant pour les acteurs associatifs, il leur sert d'exemple face aux pouvoirs publics. C'est un atout que d'autres langues régionales en France n'ont pas.

3.3 Prémisses d'une politique linguistique publique en Pays Basque de France

En France, c'est grâce au travail sans relâche, obscur, parsemé d'obstacles de tous ordres, des associations militant en faveur de la langue basque que de nombreux chantiers dans le champ de la politique linguistique ont été ouverts, alors que les pouvoirs publics se contentaient de les observer et parfois de s'opposer à leur action. Citons les *ikastolas*, premières écoles d'enseignement par immersion crées en France, l'enseignement aux adultes, les radios associatives en langue basque, qui ont démarré leurs activités dans des conditions matérielles très difficiles et dans un contexte souvent hostile. Ce sont les associations qui ont mis sur la place publique la problématique des langues et amené progressivement élus et grand public à la prise de conscience du danger dans lequel se trouvait le basque.

3.3.1. Le volet Politique linguistique de la *Convention spécifique Pays Basque*

La notion de « politique linguistique » était une nouveauté en France, du moins en ce qui concerne les langues régionales, et c'est pour essayer de répondre à la pression militante sans relâche, à la demande sociale en matière de langue basque, que le Conseil général des Pyrénées-Atlantiques a adopté l'expression « politique linguistique » à la fin des années 90 en créant un poste de chargé de mission, suivi l'année suivante par la Région Aquitaine. Ces avancées avaient été précédées d'une démarche collective originale dans laquelle de nombreux acteurs, associatifs et institutionnels, de la politique linguistique qui s'ignoraient jusque-là ont pu commencer à élaborer conjointement des propositions d'actions inscrites dans le Schéma d'aménagement et de développement du Pays Basque. Celui-ci a ensuite été traduit en un document public contractuel, la *Convention spécifique Pays Basque 2001-2006*.

[1] Notons que pour les locuteurs natifs, souvent âgés et ne connaissant rien du basque standard, la langue utilisée est difficilement compréhensible, voire pas du tout en Soule dont le dialecte est assez différent au plan phonétique et lexical en particulier.

Et ainsi, depuis quelques années, une collaboration parfois houleuse s'est mise en place en *Iparralde* entre les collectivités et les associations devenues maîtres d'œuvre contractualisés d'actions validées par la puissance publique dans le cadre du volet Politique linguistique de la *Convention spécifique Pays Basque* qui fait partie du Contrat de plan Etat-Région Aquitaine. Pour chacune des dix opérations proposées, les co-financeurs signataires (État, Région et Département) se sont engagés sur un montant contractuel maximal de crédits au cours de la période.

Soulignons les limites de cette convention gérée par une maîtrise d'ouvrage publique qui n'a pas d'existence juridique et ne constitue donc pas un véritable interlocuteur en interne, avec les associations, ou en externe. Elle ne pouvait donc pas, par exemple, nouer des coopérations institutionnelles avec les autorités en exercice au Pays Basque Sud ou avec d'autres régions de France. Les dix opérations retenues ne constituent pas un véritable plan d'aménagement linguistique, mais elles renforcent ou mettent en place des actions qui pourraient faire partie d'un véritable plan. Elles ont amené certains acteurs associatifs à se professionnaliser un peu plus, à recruter parfois. Cette convention a permis le démarrage d'actions nouvelles et reconnu les associations de terrain comme les véritables maîtres d'œuvre de certaines des mesures de la Convention. En effet ces associations étaient généralement les seuls acteurs dans ces domaines, les pouvoirs publics n'ayant aucune pratique dans ces secteurs. Il y a donc eu un pas qualitatif et un pas quantitatif.

3.3.2. Un groupement d'intérêt public : l'*Office public de la langue basque*

Les pouvoirs publics constatent peu à peu qu'il faut dépasser le stade des actions dispersées pour arriver à mettre en place une politique linguistique planifiée, élaborée collectivement entre *commanditaire*, les pouvoirs publics, et *prestataire*, associations et administrations, avec des objectifs fixés, quantifiés et ensuite évalués. Pour cela l'implication du troisième partenaire, le *bénéficiaire*, la société civile, est indispensable et cet aspect est encore à améliorer, me semble-t-il.

Et l'attitude des pouvoirs publics reste encore ambiguë malgré les discours. Ainsi, en dépit des promesses, la politique actuelle de restriction budgétaire au plan national empêche le développement de *l'enseignement du basque*, alors que la demande des parents est forte. À l'heure actuelle en France, le basque a le meilleur taux de scolarisation dans les modèles bilingue et immersif en maternelle et primaire avec plus de 24 % des enfants (année scolaire 2004-2005). Mais ceci reste bien insuffisant pour retourner la substitution linguistique[1]. Alors que la population scolaire en maternelle et primaire augmente, 450 nouveaux élèves dans le public dans le département des Pyrénées-Atlantiques, dont 225 élèves pour le seul enseignement bilingue basque-français à la rentrée 2005-2006, l'Académie doit rendre 12 postes d'enseignants tout en augmentant ceux du basque. Il en ressort chez les parents et les enseignants le sentiment qu'on alimente la filière bilingue en supprimant des postes d'enseignants de français, et qu'en développant timidement l'enseignement du basque on dégrade les conditions d'enseignement en général[2].

Les organismes territoriaux et les collectivités locales, membres de la maîtrise d'ouvrage publique informelle qui gère depuis 2001 la Convention spécifique Pays Basque, ont créé fin 2004 un groupement d'intérêt public (GIP), l'*Office public de la langue basque*. Cette structure a pour but de remplir les missions suivantes :

- Poursuivre le suivi du volet Politique linguistique de la Convention spécifique Pays Basque.
- Concevoir, définir et mettre en œuvre une politique linguistique publique et concertée en faveur de la langue basque.
- Mobiliser les moyens financiers nécessaires pour mener à bien les actions retenues dans le cadre de son propre programme d'activités, ou confiées à des maîtres d'œuvre qu'il conventionne à cette fin.

[1] Une étude de l'UNESCO estime à plus de 30% les effectifs scolaires nécessaires pour qu'une langue ne soit pas en danger (Wurm (S.-A.). 1996-2001. *Atlas des langues en péril dans le monde*. Paris : Éditions Unesco).

[2] L'État représenté par le Recteur de l'Académie de Bordeaux et le Conseil général des Pyrénées-Atlantiques ont bien signé en 2004 une convention relative à l'enseignement de et en langues régionales basque et occitane, mais elle ne comporte aucun engagement chiffré. À la rentrée 2004-2005 on comptait 236,75 postes d'enseignants de basque de la maternelle au lycée.

- En collaboration avec l'Éducation nationale définir les besoins en matière d'enseignement, selon une approche pluriannuelle de développement de l'enseignement du basque et en basque dans les trois filières, prévoir le recrutement et la formation des enseignants.
- Promouvoir l'usage de la langue basque par des actions nouvelles: actions ciblées sur tel ou tel secteur d'activité en lien avec les professionnels concernés, aide aux organismes chargés de la mise en place de plan de formation pour les salariés du secteur privé ou public, campagnes de promotion et de sensibilisation, incitation auprès des médias publics ou privés, études préalables à la création d'outils ou de services : traduction, formation…
- Assurer des fonctions d'observation et de suivi (indicateurs quantitatifs comme les effectifs scolaires, le temps d'utilisation du basque dans les médias, les filières d'emploi, enquêtes sociolinguistiques et sondages).
- Établir des relations avec les opérateurs publics et privés des autres régions française et des communautés autonomes d'*Euskadi* et de Navarre, fonction que la maîtrise d'ouvrage publique de la Convention spécifique Pays Basque ne pouvait assumer.
- Évaluer les politiques menées en faveur du développement de la langue basque.

La création de cette nouvelle structure est une avancée au plan formel, mais sans volonté forte des pouvoirs publics elle pourrait n'être que de peu d'utilité face au défi de la disparition ou du moins de la marginalisation grandissante de la langue basque en France. En effet ce groupement d'intérêt public n'a pas reçu les moyens financiers escomptés, même s'ils sont en progression par rapport à ceux contractualisés dans la Convention spécifique Pays Basque. Le budget annuel total est de 1 733 000 euros (fonctionnement et investissement)[1].

On peut penser que cette nouvelle structure va permettre de mettre en œuvre des actions que jusque-là le Conseil régional, le Conseil général des Pyrénées-Atlantiques ou l'État en région n'avaient pas menées. Toutefois, en arrière-plan, sans reconnaissance d'une façon ou d'une autre de la langue basque par la loi, par la Constitution, un non rédhibitoire à telle ou telle proposition d'action peut parvenir de Pau, la préfecture, ou de Paris en s'appuyant sur une lecture restrictive de la législation en cours. L'auteur de ces lignes ne peut sur ce point s'avancer, c'est l'avenir qui le dira.

Le groupement d'intérêt public se propose de mettre en place une politique linguistique cohérente pour 2007. Il se donne deux ans pour élaborer son contenu, aidé d'un Comité consultatif constitué de tous les partenaires de l'enseignement, des acteurs privés et publics de l'action linguistique et de personnes ressources en sociolinguistique. Ce dernier donnera son avis sur l'action du GIP et fera des préconisations.

4. Conclusion : L'enseignement comme principal outil de récupération de la langue ou les limites actuelles des politiques publiques

On vient de le voir, même si c'est dans des modalités très différentes selon que l'on se trouve au sud ou nord des Pyrénées, c'est l'enseignement qui a été retenu comme principal outil de réappropriation de la langue basque, d'inversion du glissement linguistique (Fishman). Ceci se comprend aisément car même si cela peut avoir un coût très important, c'est ce domaine qui est le plus facile à développer avec un effet direct sur le nombre de locuteurs. Et celui-ci augmente en Pays Basque Sud, alors que la chute est presque stoppée en Pays Basque Nord.

Mais *développer l'enseignement ne suffit pas*, la langue ne doit pas être seulement objet d'étude[2]. On le constate en Pays Basque Sud où malgré une très forte augmentation du nombre de locuteurs chez les jeunes, ceux-ci utilisent plus facilement le castillan. Dans les conditions actuelles de la vie moderne, pour pouvoir se développer, être langue d'usage, la langue ne peut être cantonnée à la vie privée ou à être seulement matière ou langue d'enseignement.

[1] Les financeurs sont l'État (30%), le Conseil régional Aquitaine (30%), le Conseil général des Pyrénées-Atlantiques (30%), le Syndicat intercommunal de soutien à la culture basque (9%), le Conseil des élus du Pays Basque (1%). Le GIP compte quatre salariés à temps plein et deux à temps partiel. En 2001, le Sous-ministère à la politique linguistique du Gouvernement autonome basque comptait trente et un salariés.

[2] Voir sur ce sujet, Coyos, L'enseignement peut-il « sauver » une langue menacée ? L'exemple du Pays Basque (à paraître).

Elle doit trouver sa place dans les différents domaines de la vie publique. Pour les jeunes qui sont la cible principale, le basque doit aussi être la langue des loisirs, des nouvelles technologies, la langue qui permet de trouver un emploi. Nous ne pouvons illustrer ces aspects essentiels, mais il faut savoir que les pouvoirs publics et le mouvement culturel en sont tout à fait conscients en *Euskadi*. De très gros efforts sont fournis pour que l'*euskara* pénètre tous les domaines de la vie moderne urbaine, et la connaissance de la langue est devenue une condition sine qua non pour accéder à certaines professions. La langue basque, même si elle ne traite pas d'égal à égal avec le castillan, conquiert de nouveaux domaines porteurs d'espoir pour son avenir.

En Pays Basque Nord, même à cadre législatif constant, la politique linguistique pourrait être beaucoup plus dynamique, comme le montre la diversité des attitudes et des actions des collectivités dans les régions de France ayant une langue propre. Le point de départ est que la langue basque est en compétition avec une autre, le français qui occupe la plupart des fonctions hautes mais aussi basses, si l'on s'en tient à la terminologie de Ferguson. Et donc le basque est plus clairement menacé en France, le processus de substitution est bien avancé, et la transmission familiale très faible ne semble pas pouvoir se rétablir dans la situation actuelle. L'attachement culturel, le sentiment identitaire ont un effet insuffisant puisque la transmission familiale généralisée encore au début du XXème siècle est presque abandonnée. À côté de ces facteurs favorisant l'usage de la langue, il faut encore créer les conditions pour que le basque soit utile, au plan professionnel par exemple, faire entrer de plus en plus la langue dans la modernité malgré des moyens disproportionnés par rapport aux langues qui l'entourent.

Le mouvement actuel de migration des populations, le libre mouvement des personnes et des biens va se poursuivre et le Pays Basque est une terre d'accueil. On a là un autre enjeu. Comment faire pour que l'identité basque ne soit pas diluée et que les nouveaux arrivants comprennent eux aussi toute la valeur et l'intérêt de cette langue ?

Prise dans son ensemble la langue basque possède pourtant certains atouts importants : une collectivité puissante et fortement engagée[1], le Gouvernement autonome basque, qui a un effet d'entraînement, une académie reconnue dont l'action sur le corpus s'étend des deux côtés de la frontière, des moyens audiovisuels et technologiques qui se renforcent[2], une partie de la société civile mobilisée.

Mais face à la mondialisation des échanges économiques, à l'uniformisation des cultures, à la puissance du français et du castillan, on le voit les défis sont nombreux. L'objectif général est d'arriver à une cohabitation des deux langues dominante et dominée, plus ou moins équilibrée où l'*euskara* trouvera une place dans certains domaines de la vie privée et publique qui lui permette de vivre, d'être la langue transmise par un plus grand nombre de familles, et, au plan personnel, à ce qu'un nombre toujours plus important de personnes soit au minimum bilingue français/basque ou castillan/basque.

[1] C'est le Gouvernement autonome basque qui lève l'impôt et en retourne une partie à l'État espagnol.

[2] On compte une chaîne de télévision, un quotidien généraliste, quelques quotidiens locaux, plusieurs hebdomadaires et mensuels, des radios publiques et associatives. La place de la langue basque augmente aussi sur le réseau Internet, les sites Web en langue basque sont plus nombreux.

Références bibliographiques

Aizpurua (X.). 1995. *Euskararen Jarraipena - La Continuidad del Euskera - La Continuité de la Langue Basque*, *Euskal Herriko Soziolinguistikako Inkesta 1991 - Enquête Sociolinguistique au Pays basque 1991.* Vitoria-Gasteiz, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia : Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco [trilingue].

Azurmendi (M.-J.), Bachoc (E.) & Zabaleta (F.). 2000. « Reversing Language Shift: the Case of Basque ». in : Fishman (J.-A.). *Can Threatened Languages be saved*. Clevedon, England : Multilingual Matters, pp. 234-259.

Conseil de développement du Pays Basque. 1996. « Aménagement linguistique » (Orientations générales, 26 octobre 1996). in : chapitre IV, *Schéma d'Aménagement et de Développement du Pays Basque*. Bayonne, pp. 59-63.

Coyos (J.-B.). 2004. *Politique linguistique Langue basque et langue occitane du Béarn et de Gascogne*. Saint-Sébastien, Bayonne : Elkar.

Coyos (J.-B.). (à paraître) 2006. « L'enseignement peut-il « sauver » une langue menacée ? L'exemple du Pays Basque, *Un professorat de langues régionales pour le premier degré* »., in *Lapurdum*, X. Bayonne : Centre de Recherche sur la Langue et les Textes Basques IKER – UMR 5478. Premier congrès professionnel, Office pour la Langue et la Culture d'Alsace, Saverne, les 27-29 octobre 2004.

État, Région Aquitaine, Département des Pyrénées-Atlantiques, Conseil des Élus du Pays basque. 2000. *Convention spécifique Pays Basque 2001-2006*, 22 décembre 2000.

Euskal Soziolinguistika Institutua [Institut basque de sociolinguistique]. 2002. « Kale erabilearen IV. neurketa 2001. Emaitzak, Azterketak, Gogoetak » [4ème mesure de l'usage de la langue basque dans la rue 2001. Données, Études, Réflexions]. In : *Bat Soziolinguistika aldizkaria*, 43, Euskal Soziolinguistika Institutua. Andoain (Espagne).

Ferguson (C.-A.). 1959. « Diglossia ». in : *Word*, 15, 2, pp. 325-340.

Fishman (J.-A.). 1991. *Reversing Language Shift. Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*, Clevedon, England : Multilingual Matters.

Fishman (J.-A.). 1991. « The case of Basque and Frisian ». in : Fishman (J.-A.). 1991. *Reversing Language Shift. Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon, England : Multilingual Matters, pp. 149-186.

Fishman (J.-A.). 2001. *Can Threatened Languages be saved ? Reversing Language Shift, Revisited : A 21st Century Perspective*. Clevedon, England : Multilingual Matters.

Gouvernement autonome basque – Gouvernement de Navarre – Institut culturel basque éditeurs. 1997. *Euskararen Jarraipena II – La Continuité de la Langue Basque II*, *Euskal Herriko Soziolinguistikako Inkesta 1996 - Enquête Sociolinguistique au Pays basque 1996*. Vitoria-Gasteiz [trois volumes (trilingue)].

Gouvernement autonome basque – Gouvernement de Navarre – Institut culturel basque éditeurs. 2003. *Euskararen Jarraipena III - La Continuité de la Langue Basque III*, *Euskal Herriko Soziolinguistikako Inkesta 2001 - Enquête Sociolinguistique au Pays basque 2001*, *Iparraldea – Pays Basque Nord* [quatre volumes (quadrilingue) + CD-Rom avec enquête complète, également sur http://www.euskadi.net/euskara].

Herreras (J.-C.). 2003. « Langue(s) d'enseignement dans l'Espagne plurilingue ». in : *La Linguistique*, 39, 2. Paris : Presses Universitaires de France, pp. 93-110.

Institut national d'études démographiques. 2002. « La dynamique des langues en France au fil du XXe siècle ». in : *Populations & Sociétés*, 376, février.

Institut national de la statistique et des études économiques. 2002. « Langues régionales, langues étrangères : de l'héritage à la pratique ». in : *INSEE Première*, 830, février.

Institut national de la statistique et des études économiques Aquitaine. 2002. « Langues parlées en Aquitaine : la pratique héritée ». in : *INSEE Aquitaine*, 110, septembre.

Wurm (S.-A.). 1996-2001. *Atlas des langues en péril dans le monde*. Paris : Éditions Unesco.

Le statut politique de la langue des signes
Éléments de réflexion sur la perception
du bilinguisme en France

Par Hélène Hugounenq
EHESS, Paris (France)

Novembre 2005

> Le sourd-muet est en quelque sorte humanisé, qu'on nous permette cette expression, par la parole. En effet, on a remarqué qu'elle ennoblit tout son être en donnant à sa figure une expression plus calme, plus sereine et en tempérant les mouvements désordonnés de ses bras et de ses mains, si disgracieux parfois et si peu faits pour attirer la sympathie même des personnes qui vivent avec lui. (Congrès de Milan, 1881, p. 306)

Cette citation n'est pas le fait de quelque individu isolé et marginal par rapport à la société de la fin du XIX^{ème} siècle. Au contraire, elle provient du compte rendu d'un congrès qui a légitimé aux yeux du pouvoir public et des acteurs traditionnels de l'éducation des enfants sourds l'interdiction de la langue des signes dans les écoles spécialisées pour sourds. Ce qui m'intéresse ici, c'est d'étudier les processus qui entraînent la stigmatisation d'une langue, non pas en fonction des possibilités qu'elle offre à ses locuteurs, mais en fonction d'idéologies sur la langue fortement déterminées en France par ce rapport à la norme et à l'unicité linguistique.

On pourrait s'étonner de voir un article sur la langue des signes figurer dans un volume traitant des langues régionales. En effet, la langue des signes n'est pas territorialisée, alors que c'est ce qui semble caractériser en premier lieu une langue régionale. Or c'est une langue utilisée par des locuteurs au sein de l'espace français, et qui pose donc la question du rapport à la langue nationale, le français. Loin d'assimiler langues régionales et langues minoritaires, voire langues minorées (d'après les définitions de J.-B. Marcellesi, 2003, p. 57), je propose plutôt une parenté d'enjeux entre les différentes situations linguistiques, et suggère l'intérêt de les mettre en parallèle, au lieu de les mettre en frontière. Et ce qui les relie en premier lieu, c'est bien que ce sont des langues autres que la langue française, et que leur présence au sein de la nation est d'une manière générale perçue comme un écart par rapport à la norme linguistique dominante.

Ces processus de minoration sont d'autant plus frappants dans le cas des sourds[1] que l'utilité concrète de la langue des signes saute aux yeux. Contrairement aux cas d'autres langues qui ont également subi des politiques visant à leur disparition, ses locuteurs ne peuvent adopter pleinement la langue imposée. En effet, il est très difficile pour un sourd de parler, puisqu'il n'entend pas les sons qu'il émet. Certains le peuvent, au terme d'un apprentissage spécifique, qu'on appelle « oralisation » ou « démutisation ». Mais reste le problème de la réception. Lorsque le message est émis en langue des signes, les sourds peuvent en saisir la totalité, dans toutes ses nuances (de ton, de vocabulaire, de registre de langue…). Lorsqu'il est vocal, les sourds le reçoivent par le biais d'une opération visuelle, la lecture sur les lèvres, qui reste un exercice difficile à maîtriser, et qui n'est que peu compatible avec les interactions de groupe. La langue des signes reste donc, même pour les sourds qui parviennent à « oraliser » et à lire sur les lèvres, une langue qui leur ouvre des possibilités que ne leur offrent pas les langues orales[2].

---

[1] J'utilise le mot sourd pour désigner les sourds qui pratiquent la langue des signes, la plupart ayant une surdité assez profonde pour qu'elle entrave gravement la parole vocale. Je précise qu'ils se désignent eux-mêmes, dans leur langue, comme « sourds-muets » (pointage de l'oreille puis de la bouche), et non comme « malentendants », ou « déficients auditifs », termes actuellement jugés plus « politiquement corrects » mais qui ne correspondent respectivement ni à la réalité qu'ils décrivent, ni à la façon de se percevoir qu'ont les sourds. Pour une visualisation du signe SOURD, cf. ..\..\Mes vidéos\SOURDS.htm (vidéo du site Internet SOURD.NET).

[2] Langue orale : j'appelle ainsi, non pas la langue sans écriture, mais la langue qui passe par le canal audio-vocal, contrairement à la langue des signes, qui passe par le canal visuo-gestuel.

Dans la citation ci-dessus, cette langue est stigmatisée pour son caractère corporel, lequel rapprocherait « le sourd-muet » de l'animal, puisque celui-ci serait « humanisé » en apprenant à parler. Le recul que nous apporte l'éloignement dans le temps nous permet de sentir tout ce qu'il y a d'idéologique dans le présupposé qu'une langue qui passerait par le canal visuo-gestuel serait moins « humanisante » que celles passant par le canal audio-vocal.

Bien sûr, ce type de jugement ne pourrait plus être tenu. Mais d'autres discours, qui utilisent un champ lexical plus moderne, ont, il me semble, des effets tout aussi stigmatisants. Selon B. Lahire, et J. Bonniel (1994, p. 29), dans une réflexion sur la notion d'insertion, « *l'apparente générosité du discours […] est la manière rhétorique la plus efficace pour produire des stigmates, des différences sociales.* » Dans cette perspective, que penser de la conception actuelle de l'intégration scolaire[1], censée permettre à l'individu handicapé de « *développer sa personnalité, de s'insérer dans la vie sociale, culturelle et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté* » (Circulaire n° 95-124 du 17 mai 1995) ? Cela ne sous-entend-il pas que dans l'état actuel des choses, c'est-à-dire une éducation en école spécialisée, les sourds ne peuvent pas développer leur personnalité, s'insérer dans la vie sociale, et être citoyens à part entière ?

En analysant les discours sur la langue des signes, je m'interroge sur la façon dont on la stigmatise, dont on la présente comme un obstacle à l'intégration, comme si les langues déterminaient notre manière d'être en société, d'être « humains » ou « citoyens ». Alors que ce ne sont pas les langues en tant que telles qui sont responsables de ces difficultés, mais c'est la façon dont on organise la société et les modalités de nos échanges qui peut les transformer, effectivement, en obstacles. Aujourd'hui, la langue des signes n'est plus stigmatisée comme elle l'était depuis la fin du XIX^{ème} siècle. Elle est présente dans les médias, les écoles, les mentalités. On l'admire dans le milieu artistique, le tout-venant la croit utilisée partout où il est question de communication avec des sourds.

Or, cela ne veut pas dire qu'elle est pleinement acceptée. Bien sûr, elle n'est plus « clandestine » dans les écoles, les enfants sourds ont le droit de la pratiquer entre eux. De plus en plus de structures sont mises en place pour l'accessibilité des sourds à la formation professionnelle, à l'information, aux démarches administratives, avec l'augmentation du nombre d'interprètes, la création de lieux d'accueil en LSF (Langue des Signes Française), aux progrès de l'informatique qui permet l'interprétation à distance, etc. Cependant, alors même qu'on affirme que la langue des signes est la langue des sourds, que c'est une vraie langue, qu'elle permet leur participation à la vie sociale, elle semble encore victime de perceptions négatives et son statut n'est pas clairement défini. Quels sont les processus qui font que la langue des signes n'a toujours pas un statut pleinement reconnu dans l'éducation des sourds ? Sa reconnaissance globale dans la société n'est-elle due qu'à une visibilité grandissante, et non à une véritable reconnaissance politique ?

1. Grandes lignes de l'histoire de la langue des signes

Pour comprendre les processus de minoration actuels, commençons par donner un rapide aperçu historique de la langue des signes et des représentations de cette langue.

Nous n'avons que peu de traces[2] de son existence avant le XVIII^{ème} siècle. Le moment fondateur qui l'a fait exister socialement a été celui où l'abbé de l'Epée (1712-1789) a découvert qu'il était possible d'éduquer les sourds de manière collective en utilisant cette langue. Avant lui, on compte quelques initiatives privées et individuelles, sous la forme du préceptorat, pour les enfants sourds issus de familles aisées. À partir de là (deuxième moitié du XVIII^{ème} siècle), des écoles pour sourds se sont formées dans toute la France.

De 1840 à 1880, période considérée par les sourds comme un « âge d'or », la langue des signes est utilisée pour l'enseignement[3], et des anciens élèves sourds deviennent eux-mêmes professeurs dans les institutions spécialisées.

---

[1] Politique visant à accueillir des enfants handicapés dans les écoles ordinaires.

[2] Elle est présente de manière éparse dans la littérature (De Vinci, Montaigne, Descartes…). On trouve une étude de la vie des sourds au Moyen Age dans un article d'Aude de St Loup : « Les sourds au Moyen-âge, mille ans de signes oubliés », (*Le pouvoir des signes*, 1989, pp. 11-19).

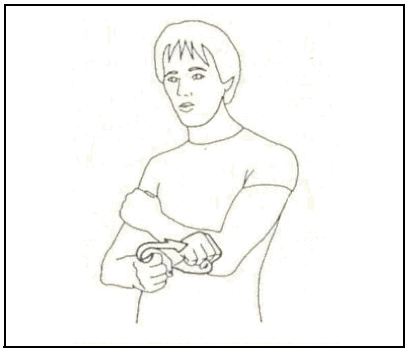
[3] Avant cette période, l'enseignement n'était pas strictement bilingue. L'abbé de l'Épée lui-même utilisait pour son enseignement les signes « méthodiques », c'est à dire qu'il calquait des signes à la syntaxe du

Mais en parallèle, un groupe assez hétérogène d'acteurs de l'éducation des sourds s'oppose à ces méthodes d'enseignement. Ils sont partisans de la « méthode de l'orale pure », déjà utilisée en Allemagne et en Italie. Pour eux, la priorité doit être donnée à l'enseignement de la parole, l'apprentissage du reste venant naturellement une fois l'usage de la parole et de la lecture sur les lèvres acquis. La langue des signes, étant jugée comme inférieure à la parole, et soupçonnée de nuire à son apprentissage, doit être bannie des écoles. Petit à petit, ce courant, qu'on appelle aujourd'hui l'oralisme, prend de l'ampleur. Le congrès de Milan, en 1880, qui représente dans la littérature historiographique sa consécration, marque la fin de l'usage de la langue des signes dans l'enseignement. Afin de rompre la transmission de la langue des signes dans les écoles, les anciens élèves sont séparés des nouveaux, et les professeurs sourds sont renvoyés[1].

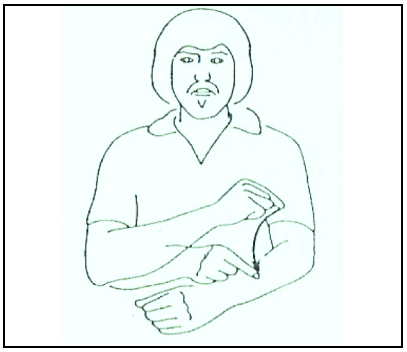
Jusqu'aux années 1970 environ, la langue des signes a alors été interdite dans les écoles. Durant cette période, on ne parle des sourds que sous un angle médical. Il s'agit de les soigner, les « rééduquer » à la parole. Or l'oralisme ainsi conçu, en interdisant la langue des signes au sein des écoles spécialisées, a échoué dans le but qu'il s'était fixé. L'enseignement étant dispensé uniquement de manière orale, les sourds ne percevaient que très peu d'informations, d'où des difficultés au niveau de l'accès au savoir. Pour la même raison, le français écrit n'a pas été acquis par la grande majorité des sourds et aujourd'hui, on compte environ 80 % d'illettrés[2] dans la population sourde. L'entreprise de « démutisation » a également échoué, très peu de sourds arrivant effectivement à parler de manière compréhensible. Enfin, les oralistes n'ont jamais réussi à faire disparaître la langue des signes des écoles. Les sourds y étant regroupés, ils se la transmettaient en secret, tout en ayant intériorisé les jugements dépréciateurs sur « ce qu'ils faisaient avec leurs mains ».

Cette langue se transmet donc très localement, essentiellement à l'échelle d'une école, c'est pourquoi le lexique utilisé peut varier d'une école à l'autre, et à plus forte raison d'une ville à l'autre. Encore aujourd'hui, lorsque des sourds de différentes écoles se rencontrent, ils comparent souvent leurs signes respectifs. Ces variations sont généralement considérées comme un état de fait. Elles ne nuisent pas à l'intercompréhension. Tous les sourds s'accordent à dire que même lorsqu'ils rencontrent un sourd étranger, au bout de quelques jours l'intercompréhension est quasiment totale, et pour les dialogues simples, immédiate. Cela est en partie dû au caractère iconique de la langue des signes, c'est-à-dire au « *lien de ressemblance entre la forme des gestes utilisés et ce à quoi ils réfèrent* » (Cuxac, 2000, p. 19), qui fait que certains signes sont facilement compréhensibles, mais aussi à une caractéristique syntaxique de la langue des signes qui intègre des séquences « à visée iconicisatrice » (Cuxac, 2000), c'est-à-dire la reconstitution d'événements passés, la volonté de montrer, du « comme ça ».

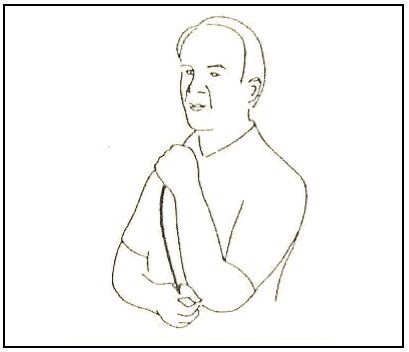
Figure 1 : *Exemple de variation de signes à référent stable, le signe SEMAINE*[3] :



SEMAINE, Paris



SEMAINE, Chambéry



SEMAINE, Le Puy

français. L'enseignement en langue des signes est en fait institué par ses successeurs, et notamment des anciens élèves sourds.

[1] Selon François Buton, « *du milieu des années 1820, au moment de la formation d'un corps de « professeurs », aux années 1870, les anciens élèves [à l'institut de Paris] ont occupé le tiers, et parfois la moitié, des postes existants* ». (Buton, 1999, pp. 545-546)

[2] Rapport Gillot, 1998.

[3] Les trois figures suivantes sont reproduites d'après des dessins d'Yves Delaporte (*Patrimoine sourd*, 2003).

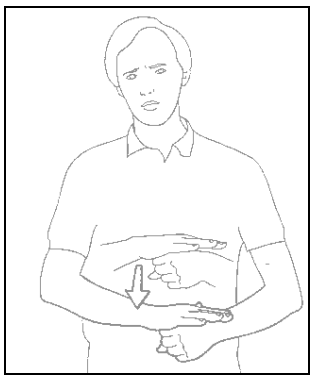
Ces trois signes peuvent paraître sans grand rapport les uns avec les autres. En fait, ils procèdent d'une même logique, dont les sourds sont familiers, ce qui facilite la compréhension et la mémorisation des différents signes. Les signes du Puy et de Chambéry sont en réalité des variantes du signe LITRE. Quel est le lien avec l'idée de « semaine » ? Selon Yves Delaporte, « *dans les deux cas c'est la même idée qui s'exprime dans la forme des signes : le bras droit mesure une quantité sur le bras gauche* » (Delaporte, 2003). Ces deux signes indiquent ainsi une mesure du temps. Et le signe parisien ?

> Par économie gestuelle, le signe [...] s'est réduit à Paris à un simple retournement du poing sous le coude, rendant méconnaissable l'image originelle, celle d'une mesure sur le bras. Quant à la configuration du poing, c'est vraisemblablement la lettre manuelle S, initiale du mot semaine. (Delaporte, 2003).

Dans les interactions entre deux sourds de régions différentes, on entrevoit comment peuvent se gérer ces variations : suivant le contexte, et avec la perception du référent d'où provient le signe, la compréhension est facile. Lorsque les signes sont trop éloignés de leur référent, comme pour le signe SEMAINE parisien, plusieurs stratégies peuvent alors être mises en place : la périphrase, le mime, ou bien l'oralisation du signe en français (souvent un simple mouvement des lèvres). Ce n'est que lorsque les rapports entre sourds et entendants se sont multipliés, comme nous allons le voir, qu'une réflexion théorique sur la variation s'est construite, alors même que dans leurs pratiques les sourds ne la considéraient pas comme un problème.

Au début des années 1970, une conjonction d'événements ponctuels et d'un contexte plus général entraînant de nombreux mouvements de lutte pour la reconnaissance des minorités, enclenche ce qu'on appelle la période du « Réveil sourd ». Les sourds « se réveillent », engagent une lutte pour la reconnaissance de leur langue, sous l'impulsion des sourds américains[1] et accompagnés par des entendants français, notamment le sociologue, Bernard Mottez, des linguistes, des psychologues... Le « Réveil » consiste d'abord en une prise de conscience de leur langue et de leur histoire par les sourds. Il s'agit de mettre fin à la stigmatisation de la langue des signes qui rejaillit sur leur propre dignité, après trop d'années d'interdiction, qu'ils qualifient d'années d'oppression ; ce qu'ils disent en effectuant un mouvement de la main droite ouverte qui appuie sur le poing gauche du haut vers le bas, imitant le mouvement d'un individu écrasant la tête d'un autre. Cette image très forte en dit long sur la façon dont a été vécue l'interdiction de leur langue par les sourds. C'était bien plus que l'interdiction d'un moyen de communication, c'était une façon de maintenir les sourds sous le joug des entendants, de les brimer, de les rabaisser.

Figure 2 : *Le signe OPPRESSION*



OPPRESSION[2]

Apparaît alors l'idée de fierté d'être sourd, de pratiquer la langue des signes. Celle-ci peut dorénavant se montrer, on insiste sur sa beauté, sur son caractère identitaire. De plus, on entreprend une action de standardisation de la langue. En effet, il s'agit de doter la langue des

[1] Lors de voyages en Amérique, où le discrédit sur la langue des signes a été moins fort, on découvre que les sourds américains ont une situation beaucoup plus enviable : ils ont une université où la langue des signes a une grande part dans la pédagogie, des sourds peuvent devenir médecins, juristes, chercheurs, ce qui paraissait impensable en France.

[2] Figure reproduite d'après Girod, M., et al., (1990) *La langue des signes. Dictionnaire bilingue élémentaire,* Vincennes, Editions IVT.

signes des attributs classiques des langues reconnues (uniformisation, création de dictionnaires, néologismes, écriture…) pour qu'elle puisse prétendre être considérée comme une « vraie langue » et retrouver une place dans l'espace public (interprétation, enseignement, services d'accueil en langue des signes…). Des recherches linguistiques s'attachent d'abord à montrer que c'est une vraie langue. Aux États-Unis, le premier linguiste à s'être intéressé à la langue des signes, W. Stokoe[1], cherchait à démontrer que, comme les langues orales, la langue des signes était dotée d'une deuxième articulation de type « phonologique ». Les recherches qui suivent tendent plus à mettre en évidence les caractéristiques linguistiques spécifiques à la langue des signes : exploitation de l'espace de réalisation des signes, importance de paramètres non gestuels comme les expressions du visage, qui peuvent faire varier le sens d'un geste.

À partir de ces travaux, un linguiste français, Christian Cuxac, va plus loin et rend compte dans son analyse du caractère iconique de la langue des signes, caractère à l'origine de nombreux arguments avancés pour refuser à la langue des signes le statut de « vraie langue ». Cette mobilisation s'est accompagnée d'une diffusion de la langue des signes. En effet, des entendants ont voulu l'apprendre, notamment des parents d'enfants sourds et des professionnels de l'éducation des sourds, qui s'apercevaient qu'il y avait là un moyen de communiquer plus pleinement, sans la barrière du handicap auditif, avec les sourds. Les sourds ont alors entrepris un travail considérable sur leur langue pour pouvoir l'enseigner. Il a fallu la doter de programmes d'enseignement, de dictionnaires. Ces travaux, ainsi que son utilisation de plus en plus grande dans les médias, font qu'elle tend à s'unifier.

Cette unification entraîne, bien sûr, une réflexion sur la place à accorder aux signes régionaux, et au risque de voir s'imposer une nouvelle norme. Lorsqu'il a fallu enseigner la langue des signes aux entendants, par exemple, les premiers formateurs se sont demandé quels signes utiliser pendant les cours. Ils ont alors fait preuve d'une volonté affichée de préserver la diversité des signes régionaux, considérée comme une richesse. Mais dans les faits, il a fallu faire des choix, surtout face à des entendants qui ont généralement une conception de la langue comme un objet clos, homogène, très standardisé, et qui ont tendance à penser que la langue des signes est universelle. Lorsqu'ils prennent des cours de langue des signes, et qu'ils découvrent que la langue des signes, dans son lexique, varie d'une région à l'autre, voire d'une école à l'autre, ils sont souvent surpris, voire déçus.

La centralisation parisienne a entraîné une diffusion plus grande des signes parisiens, et notamment ceux de l'école fondée vers 1760 par l'abbé de l'Épée, rue Saint Jacques à Paris. Un sourd m'a dit à ce propos : « *les signes de Saint Jacques sont forts* » (c'est lui-même qui utilise le signe FORT, que je traduis littéralement, qui pourrait dans cette phrase être traduit par : « avoir une grande influence », « être très diffusés »). Lui-même venant d'une autre école, celle d'Asnières, il m'a dit cela sans aucune notion de regret, ni de compétitivité entre ses signes et ceux de « Saint Jacques ». Pour l'instant, il semble ne pas y avoir cette dimension de supériorité symbolique de certaines variétés sur d'autres, seulement une plus grande utilisation de certaines pour des raisons pratiques et conjoncturelles.

Parmi celles-ci, figurent la proposition récente d'un référentiel[2], et des réflexions sur une éventuelle écriture de la langue des signes… Tout cela contribue à une standardisation et une homogénéisation de cette langue, afin qu'elle puisse entrer dans le cadre des langues utilisables dans l'espace public. Cette mobilisation modifie la problématique de l'éducation des sourds pour de nombreux acteurs concernés par ce milieu. En effet, l'oralisme pur est dorénavant sujet à de fortes remises en question : des parents d'enfants sourds, des sourds qui militent pour la reconnaissance de leur langue, des linguistes, quelques orthophonistes, des professeurs spécialisés, des sociologues, et des psychologues, commencent à remettre en cause l'oralisme en tant que ne prenant pas en compte la spécificité sourde au détriment de l'efficacité de la communication mais aussi au détriment d'une construction de l'identité positive. Ce qui est opposé à la méthode oraliste, c'est le bilinguisme, dont les définitions varient mais convergent vers un point : l'enseignement doit se faire en utilisant au moins deux langues : la langue des signes et le français écrit.

[1] Stokoe (W.). 1960. *Sign Language Structure : an outline of the visual communication systems of the american deaf*. New York : Studies in linguistics, University of Buffalo.

[2] En février 2002, une commission interministérielle propose un référentiel reprenant les critères définis par la Commission des langues européennes. Il s'agit d'adapter ce référentiel déjà validé pour les langues européennes à la langue des signes, afin de la doter d'un premier outil pédagogique.

Mais, encore aujourd'hui, la langue des signes reste objet de débat :

- au niveau des méthodes d'enseignement : sa place n'est pas définie.
- au niveau de sa reconnaissance officielle en tant que langue.
- au niveau de la nécessité de considérer les sourds en tant que collectivité linguistique

au lieu de considérer la surdité comme un malheur individuel[1]. Les sourds continuent de revendiquer des droits conditionnés par cette reconnaissance de la langue des signes en tant que langue à part entière, et, par suite, des sourds en tant que communauté linguistique. Les avancées dans ce domaine n'ont pas été jugées satisfaisantes. Pourquoi ? Qu'est-ce qui empêche la langue des signes d'être effectivement reconnue ?

2. Les processus de minoration dus aux cadres institutionnels

2.1. La concurrence entre l'éducation nationale et le ministère des affaires sociales : concurrence entre deux logiques qui déterminent la place que l'on donne à la langue des signes

Plus généralement, c'est la question de l'éducation bilingue qui reflète le statut que l'on donne à la langue des signes, puisque c'est essentiellement par l'école que l'État cherche à « modeler » (au sens de faire tendre vers un modèle) les citoyens. Surtout, c'est par l'école que l'État a exercé une politique de cohésion nationale par l'imposition et l'uniformisation de la langue française sur tout le territoire. C'est donc à l'école que la réflexion politique sur la langue des signes prend toute sa dimension.

2.1.1. Origine de la structure de l'éducation des sourds

La place que l'on accorde ou non à la langue des signes est en partie liée à la nature des administrations qui prennent en charge l'éducation des sourds. En effet, selon qu'il s'agit d'une prise en charge selon la logique de l'assistance ou de celle de l'instruction publique, les réflexions sur la place accordée à la langue des signes vont varier. Cette place varie également avec les contraintes de chaque ministère, contraintes liées à leur structure respective et, plus globalement, à l'évolution des mentalités qui vont les faire tendre vers tel ou tel type de prise en compte de la question des sourds et de la langue des signes.

Sans entrer dans les détails, on peut souligner que les premières initiatives d'instruction des sourds ont relevé du domaine privé, et furent largement le fait de groupements catholiques. Il s'agissait alors d'œuvre de charité et d'assistance. Puis l'État étend ses champs d'influence et quelques institutions pour sourds sont placées sous la tutelle du ministère de l'intérieur, ce qui est compatible avec le principe d'assistance à travers lequel on traitait la question des « infirmes » à l'époque[2]. Dès 1793, on observe une concurrence entre deux logiques, l'une relevant de l'instruction, l'autre de l'assistance. Mais lors du congrès de Milan, on ne se penche que sur la question des méthodes, et la structure traditionnelle est conservée.

2.1.2. Structure aujourd'hui

Aujourd'hui, la structure de l'enseignement des jeunes sourds est encore largement déterminée par cette structure traditionnelle. Bien sûr, la langue des signes n'est plus interdite dans les écoles, les sourds ne sont plus considérés comme des infirmes qu'il faut sauver. Mais, sous des termes différents, sous des dispositifs qui paraissent nouveaux et « plus évolués », on constate la persistance de certains archaïsmes. Déjà, les institutions publiques pour sourds sont sous la tutelle des affaires sociales, même si, aujourd'hui, on constate une collaboration avec le ministère de l'éducation nationale pour ce qui concerne la formation des professeurs, par exemple. Mais le fait que les institutions pour sourds ne soient pas entièrement sous la tutelle de l'éducation nationale peut étonner. Cela semble indiquer que l'éducation des sourds doit s'accompagner d'autre chose, qu'on ne peut prendre en compte uniquement la question de l'enseignement des différents savoirs. Et, de fait, on constate que souvent, la logique médicale est encore très présente dans ces établissements, où tout un ensemble de « professionnels de la santé » sont présents, afin de prendre en charge de façon « complète » l'enfant sourd.

---

[1] Selon Yves Delaporte, « *ce que la société, ou du moins ses experts en surdité, a cru et croit encore, c'est que la surdimutité est un malheur purement individuel. Qu'elle ait une dimension collective est quelque chose qui leur échappe entièrement*. » (Delaporte, 2002, p. 7).

[2] Par exemple l'école de Paris bénéficie de la protection de l'État en 1791, et du statut d'« établissement général de bienfaisance » en 1841.

Cette situation ne semble plus correspondre à la conception actuelle de la prise en compte du handicap. Avec la loi de 1975, la logique de l'instruction semble vouloir l'emporter sur celle de l'assistance :

> Les enfants et les adolescents handicapés sont soumis à l'obligation éducative. Ils satisfont à cette obligation en recevant soit une éducation ordinaire, soit, à défaut, une éducation spéciale déterminée en fonction des besoins particuliers de chacun d'eux. (Loi de 1975, article 4).

À la suite de cette loi, l'éducation nationale entend prendre en charge les sourds par le biais de l'éducation ordinaire, selon ce qui est précisé dans les circulaires de janvier et juin 1982 :

> *L'intégration vise d'abord à favoriser l'insertion sociale de l'enfant handicapé en le plaçant le plus tôt possible dans un milieu ordinaire où il puisse développer sa personnalité et faire accepter sa différence.* (Éducation nationale, circulaires du 29 janvier 1982)

Il semble donc que ce changement de tutelle implique une remise en cause du caractère spécial de l'éducation des handicapés. Lorsque l'éducation nationale entend prendre en charge cette éducation, ce n'est que dans le cadre des dispositifs existants, ce n'est pas un transfert de responsabilité dont bénéficieraient les établissements spécialisés. Or l'éducation nationale aurait pu mettre fin à la logique de l'assistance tout en prenant en compte la spécificité des sourds, en prenant sous sa tutelle les établissements spécialisés. Car, pour les sourds, même si c'est dans le cadre des établissements spécialisés que la langue des signes a été interdite, c'est celui qui prend le mieux en compte le caractère collectif de la surdité dû à la pratique d'une même langue, et à l'avantage que représente le foisonnement d'informations rendu possible par les échanges en langue des signes entre pairs.

Et de fait, les affaires sociales prennent maintenant en compte la question de la langue des signes, alors que pour l'éducation nationale, la question ne se pose pas, car l'intégration lui semble incompatible avec la langue des signes, comme en témoigne cette déclaration télévisée de Jean-Pierre Chevènement, ministre de l'éducation nationale, le 12 janvier 1985 : « *Je vois très difficilement comment pourrait se réaliser une politique d'intégration scolaire qui reposerait simultanément sur l'utilisation du langage et sur celle des signes* ». (relevé dans *Coup d'œil*, n° 42, oct-nov-déc 1984, pp. 6-7). Cependant, le ministère de l'éducation nationale ne peut pas ignorer totalement cette question de la langue des signes. Une sorte de compromis va s'installer, comme en témoigne la collaboration des deux ministères dans un texte qui marque un tournant dans les discours sur l'éducation des sourds. Ce document, appelé le rapport Bouillon, écrit en 1985 par des pédagogues et des éducateurs, affirme que la langue des signes est utile, afin de « *restaurer dans leur authenticité et dans leur chronologie, les étapes du développement linguistique* » (Bouillon, 1985). Le texte se fait lyrique au sujet de cette langue :

> La LSF est une expression du pouvoir inventif de l'homme. Le besoin de communiquer provoque la création de l'outil: ne pouvant être acoustique, il devient visuel. Lutter contre la nature revient à mutiler l'enfant et à ajouter au malheur innocent. (Rapport Bouillon, 1985, p. 21)

Mais ce texte n'a donné lieu qu'à des circulaires très peu prescriptives. Ce n'est d'ailleurs qu'en 1991 que pour la première fois, on évoque le bilinguisme dans une loi, qui stipule que « *dans l'éducation des jeunes sourds, la liberté de choix entre une communication bilingue – langue des signes et français - et une communication orale est de droit* ». (Loi 91-73, du 18 janvier 1991, article 33). Au niveau de la politique d'intégration, ce compromis va se réaliser à travers la création du dispositif des UPI (Unités Pédagogiques d'Intégration), qui consiste en l'intégration de plusieurs sourds au sein d'un établissement ordinaire, permettant l'organisation de cours leur étant destinés et donnés par des professeurs issus des écoles spécialisées. Or, il me semble qu'un enseignement « ordinaire » (c'est-à-dire général, donnant accès aux même programmes que ceux des écoles classiques) mais adapté aux sourds peut se faire *aussi* dans un établissement spécialisé, et sous la responsabilité de l'éducation nationale. Mais nous verrons plus tard que le terme « spécialisé » est perçu comme négatif en soi. Il ne s'agit pas ici de se positionner pour ou contre « l'intégration scolaire », qui est d'ailleurs loin d'être bien définie aujourd'hui par les pouvoirs publics. En effet, l'intégration scolaire n'est pas en soi incompatible avec un enseignement bilingue. Ce qui nous intéresse ici, c'est de montrer que la politique d'intégration est d'emblée présentée comme positive, avant même de s'interroger sur la manière de la mettre en œuvre. La prise en compte des spécificités, qui devrait être au centre des réflexions, semble n'être qu'annexe.

2.2. Le statut des professeurs sourds dans le système éducatif est symptomatique du statut de la langue des signes.

Si les sourds n'ont pas le même statut que les professeurs entendants, cela introduit et constitue :

- un processus de minoration symbolique (les compétences linguistiques de chacun n'ont pas la même valeur) ;
- un processus de minoration pratique (puisque les sourds sont pour l'instant, tant qu'il n'y aura pas de formation sérieuse en langue des signes pour les professeurs entendants, les seuls garants de la qualité de la langue des signes transmise[1] aux élèves et utilisée pour l'enseignement des différentes matières. Sans leur compétence, la langue des signes utilisée n'est pas au maximum de son potentiel pédagogique, ce qui entraîne une confusion quant à la question de son efficacité)

2.2.1. La fin de l'interdiction de la présence de professionnels sourds dans les écoles spécialisées

En 1976, un arrêté ministériel permet aux personnes sourdes de réintégrer l'enseignement dans les structures dépendant du ministère de la santé (mais pas de l'éducation nationale). Cela veut dire que des sourds vont pouvoir rentrer dans les principales écoles spécialisées pour sourds, provoquant une petite « révolution ». Le mot est un peu fort mais c'est ainsi que ce moment a été vécu :

> L'accès de sourds au professorat a bien constitué la plate-forme de départ de la campagne des bilinguistes. Les professeurs, à tort ou à raison, se sont senti comme accusés. Pour certains l'événement, par le processus qu'il a immédiatement enclenché, a été perçu comme une version moderne du Cheval de Troie. La déstabilisation a été immédiate. Cela a parfois atteint le stade de panique : « des loups sont entrés dans la bergerie », telle pourrait être la traduction de l'appréciation la plus partagée, chez les professeurs au premier choc d'une attaque qui les a tétanisés. (Guy Bothorel, 1985, p. 142)

On trouve la trace de cette « révolution » dans les textes politiques. Dix ans après, en 1985, le rapport Bouillon révèle la persistance des réticences à accepter des sourds dans le cadre des institutions spécialisées : « *Même si elle paraît parfois dangereusement révolutionnaire et pénible à supporter pour certains, la présence des adultes sourds dans le système éducatif devient logiquement un impératif.* » (Bouillon, 1985, p. 21). La langue des signes est ainsi, petit à petit, « entrée dans la bergerie », comme un danger, une remise en question, un bouleversement. Voici comment nos idées sur les langues ont des effets émotionnels forts. En effet, les professeurs de cette époque ne risquaient rien de concret à l'arrivée de la langue des signes au sein des établissements : elle était déjà présente, puisque les élèves la pratiquaient entre eux. Ce qui bouleversait, à cette époque, c'était qu'en autorisant la présence de professionnels sourds, la langue des signes n'était plus clandestine, alors qu'elle avait été ignorée, interdite, dépréciée.

Il faut également souligner que les sourds ne sont pas, dans un premier temps, admis comme professeurs, mais comme éducateurs : la langue des signes n'ayant alors pas encore de légitimité pédagogique, elle ne peut favoriser que la communication. En effet, la loi de 1991 n'affirme qu'une « *liberté de choix entre une communication bilingue – langue des signes et français- et une communication orale* » et non la possibilité de choisir une *éducation* bilingue, c'est-à-dire incluant un enseignement *de la* LSF et *en* LSF. De plus, en 1993, une circulaire laissait les établissements choisir librement quel mode de communication ils allaient utiliser. En théorie, les familles, après avis d'une commission d'éducation spéciale, pouvaient choisir un mode de communication bilingue, dans la pratique, étant donné qu'il n'existait pas d'établissements bilingues, il n'y avait aucun choix possible[2].

---

[1] Cette transmission se réalise très rarement dans les familles, puisque la majorité des sourds (90%) naissent dans des familles entendantes, très majoritairement réticentes à l'apprentissage de la langue des signes.

[2] Il faut noter que la seule alternative était représentée par l'ouverture de quelques classes bilingues créées par une association « Deux Langues Pour une Éducation » (la première, à Chalon-sur-Saône en 1984, puis, en septembre 1985, 4 nouvelles : Bayonne, Champs-sur-Marne, Nancy et Toulouse), de manière autonome, faute d'accord avec l'éducation nationale, qui ne les reconnaissait que sous forme d'expérimentations locales.

La circulaire précisait :

> En ce qui concerne la communication bilingue, ce choix sera, dans un premier temps, conditionné par la possibilité d'organisation des structures d'accueil et d'enseignement prévoyant des équipes pédagogiques bilingues à la compétence reconnue. (Circulaire du 25 mars 1993, § 2).

Or, l'existence de telles équipes aurait supposé l'existence d'une formation en langue des signes solide et reconnue pour les professeurs spécialisés. Or ce n'est qu'en 2002, avec la création du référentiel (cf. note 2, p. 5), que la compétence en langue des signes des enseignants peut être évaluée.

2.2.2. L'impossibilité d'exercer en tant que professeur de l'éducation nationale

Aujourd'hui, les sourds ne peuvent toujours pas accéder aux diplômes de professeurs de l'éducation nationale[1]. Or le fait que les sourds n'aient pas une place égale à celle des entendants dans l'éducation nationale n'est pas le seul fait du handicap. En effet, on pourrait imaginer un enseignement en langue des signes, avec un interprète, ou un enseignement de la langue des signes, en tant que deuxième langue par exemple (ce qui est en ce moment envisagé, dans la nouvelle loi en préparation « sur l'égalité des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées »). Ce n'est pas une question de coût, puisque des professeurs aveugles sont habilités à enseigner, accompagnés d'un assistant qui surveille la classe. De plus, il est tout à fait accepté qu'un professeur entendant qui ne connaît pas la langue des signes enseigne à une classe d'enfants sourds. Refuser ce statut aux adultes sourds, c'est suggérer que la langue des signes n'est tolérée que pour remédier aux difficultés de communication des sourds mais qu'elle n'est pas *« une langue digne de supporter les connaissances »*. (Dalle, 2000, p. 57)

Il me semble que cela témoigne également d'une incapacité des pouvoirs publics et du système éducatif à penser l'hétérogénéité langagière, c'est-à-dire la variété de langues et de registres de langues possédés par un individu ou un groupe d'individus. Je ne dis pas que l'école ne laisse aucune place à cette hétérogénéité, mais qu'elle la voit comme un problème, comme une exception, au lieu de la considérer comme la règle et d'intégrer les différents rapports à la langue, ou aux langues, des individus. Cette conception s'ancre dans des représentations des langues comme des objets homogènes, se faisant face, comme autant de blocs monolithiques, conception qu'accentuent les travaux des linguistes qui considèrent la langue comme un système idéal, grammatical, sans tenir compte des facteurs socioculturels qui déterminent l'usage que l'on fait de la langue. C'est dans cette perspective qu'Hymes analyse la notion de bilinguisme :

> Le bilinguisme a été considéré comme un phénomène particulier faisant problème, au lieu d'être traité comme une manifestation flagrante du phénomène général qu'est la sélection entre plusieurs moyens linguistiques disponibles. La véritable catégorie est celle de répertoire verbal (idée développée principalement par John Gumperz). (1984, p. 49)

Ainsi, si on considère la langue des signes comme un répertoire linguistique, au lieu de la considérer comme une langue faisant face à la langue française, on pourrait dépasser cette opposition entre les deux langues, opposition qui ne correspond pas à la réalité du terrain : les sourds qui communiquent en langue des signes peuvent choisir dans certaines situations de s'exprimer à l'oral, dans un certain registre de langue.

3. Les processus de minoration ancrés dans les cadres de pensée traditionnels

Ce qui nous intéresse maintenant, c'est étudier les mécanismes qui font que les cadres de pensées traditionnels persistent dans les discours sur la langue des signes, et sont d'autant plus insidieux qu'ils sont implicites, car ils sont posés comme des vérités, comme allant de soi. Je ne vais pas prendre uniquement comme exemple des textes ou discours dévalorisant explicitement la langue des signes, mais au contraire ceux qui se disent favorables à un enseignement bilingue, afin de mettre au jour les cadres de pensée profondément ancrés qui empêchent de penser le bilinguisme comme quelque chose de positif. En 1998, un rapport, signé par

[1] L'arrêté du 20 janvier 1980 définit « les maladies et affections incompatibles avec l'admission à certains emplois relevant du ministère de l'Éducation ». La surdité en fait partie. Il s'agit de l'application de l'article 27 de la loi de 1975 en faveur des handicapés, concernant la candidature d'une personne handicapée à un emploi de l'État. Les sourds ne peuvent donc pas accéder « *aux emplois d'inspection, de direction, d'enseignement, d'éducation, d'information et d'orientation et de surveillance dans les établissements ou services relevant du ministère de l'Éducation* » (arrêté du 20 janvier 1980).

Dominique Gillot, se montre sans ambiguïté favorable à la langue des signes. Il est le fruit d'une enquête menée en collaboration avec des associations représentatives des sourds et de parents d'enfants sourds, et à la demande du Premier ministre Lionel Jospin. En voici un extrait : « *la reconnaissance du droit d'usage de la Langue des Signes s'impose et doit être respectée afin de contribuer à une plus grande autonomie sociale des personnes sourdes signantes, notamment dans leurs relations avec les services publics* » (rapport Gillot, 1998, proposition 13). Nous allons voir comment, même dans ce texte, subsistent des traces de ces cadres de pensée traditionnels.

3.1. Les jugements de valeur sur la langue des signes

3.1.1. Une langue ?

Le ministère de l'éducation nationale multiplie les discours extrêmement dépréciateurs par rapport à la langue des signes. Certains discours nient son statut même de langue. Selon une déclaration d'Alain Savary, ministre de l'éducation nationale, en 1982, « *le langage des signes est soit un langage mimique, soit un langage analytique qui reconstitue les mots à partir d'un alphabet dactylologique*[1]. » (Réponse à une question écrite au Parlement, citée dans *Vivre ensemble*, n° 11, avril 1986, p. 9)

La langue des signes ne serait pas une langue, mais c'est soit un « *langage mimique* », c'est-à-dire un langage gestuel, proche du mime, ou un « *langage analytique* » s'il ne fait que transcrire la langue française. La langue des signes n'aurait pas de grammaire propre, elle ne serait pas autonome par rapport à la langue française. Ce sont des arguments qu'utilisaient les oralistes au XIX^{ème} siècle, arguments qui témoignent d'une ignorance totale de cette langue. En revanche, la même année, le ministre de la solidarité nationale affirmait que « *la langue des signes est une langue à part entière possédant son vocabulaire et sa structure propre ».* (Réponse à une question écrite au Parlement, citée dans *Vivre ensemble*, n° 11, avril 1986, p. 9) Cette divergence entre les deux ministères sur la nature même de la langue des signes montre comment on s'approprie des discours essentialistes sur les langues à des fins purement politiques : la langue des signes ne sera pas une langue à part entière si on refuse de l'intégrer dans un projet politique d'éducation. Elle sera autonome, aura un vocabulaire et une syntaxe propre si on veut l'intégrer dans le dispositif scolaire. De plus, dans l'utilisation que l'on fait du terme « langue des signes » dans les textes, on s'aperçoit que son statut est encore ambigu. Par exemple, on multiplie les périphrases pour ne pas nommer la langue des signes comme une langue à part entière, comme dans le rapport Bouillon :

> Il nous semble donc raisonnable de concevoir la LSF comme le moyen de communication spécifique d'une communauté lui permettant de verbaliser tout l'univers physique et idéel concevable par des énoncés construits et dans des actes de paroles pertinents, et que l'on puisse donc, sans abus de langage, parler de la parole des sourds qui signent et de bilinguisme pour les locuteurs capables de s'exprimer dans les deux codes. (Bouillon, 1985, p. 7)

Que de précaution pour éviter de dire que c'est une langue ! On va également désigner la langue des signes comme « *le vrai langage des sourds* » (rapport Bouillon, 1985, p. 11), ou bien comme une « *technique de communication* » (rapport Gillot, 1998, proposition 3). De plus, une circulaire définit la communication bilingue comme « *l'apprentissage et l'utilisation de la langue des signes en association au français*. » (Circulaire n° 93. 201 du 25 mars 1993) Ici, l'expression « en association au français » est floue : utilisation de la langue des signes et du français de manière alternative ou en même temps, ce qui reviendrait à du français signé (calque de la langue des signes sur la syntaxe française), donc réduirait la langue des signes à un code pour transcrire le français ? De même, on associe quasi-systématiquement la langue des signes à des codes comme le LPC[2], et on ne l'évoque jamais sans préciser que l'objectif reste l'acquisition et l'utilisation de la langue française dans l'enseignement. En mettant LPC, français signé, LSF (Langue des Signes Française), sur le même plan, on suggère qu'ils ont la même valeur. On leur donne en tout cas le même statut politique.

[1] Dactylologie : la dactylologie est un alphabet manuel qui fait correspondre à chaque lettre de l'alphabet français une forme de la main.

[2] Langage Parlé Complété : code qui permet, par différentes positions et formes des mains, d'aider à la lecture labiale, en permettant de différencier les sons qui ne peuvent se distinguer par le seul mouvement des lèvres.

3.1.2. Une langue simple

La langue des signes est sans cesse soupçonnée de facilité, de simplicité, par rapport à la langue française. En effet, la langue française serait « *incomparablement plus ardue, plus rébarbative, plus longue à acquérir* » (Bouillon, 1985, p. 18).

Tout d'abord, cette idée repose sur le fait que la langue des signes est une langue sans écriture : son acquisition semble alors plus simple, plus intuitive. Il est vrai que la langue des signes, lorsqu'elle est transmise dès la naissance par des parents sourds qui ont un enfant sourd, l'est à la même vitesse que la langue française orale pour les enfants entendants dont c'est la langue maternelle. De plus, les sourds qui apprennent la langue des signes dans les écoles spécialisées l'apprennent très rapidement. Cela ne veut pas dire qu'elle est plus simple. D'ailleurs, ils n'en acquièrent pas tous la même maîtrise. Elle est seulement plus adaptée aux sourds, ce qui fait qu'ils l'apprennent avec les mêmes moyens que les entendants qui apprennent une langue orale. Mais cette idée de facilité repose également sur un discours très répandu, qui est d'ailleurs commun à quasiment tous les discours autour des langues minoritaires, par les observateurs extérieurs mais aussi par leurs locuteurs : celui de la langue minoritaire comme la langue de l'émotion, qui s'opposerait à la langue de la logique, de la raison, que serait la langue officielle ou nationale selon les pays. Une mère de deux enfants sourds, qui apprend la langue des signes, me répond, quand je lui demande pourquoi elle a fait cette démarche :

> Il faudrait qu'ils aient cette autonomie du langage parlé… Par contre moi je vois plutôt la langue des signes comme étant leur langue de repos, quand ils rentrent de l'école ou… La langue des signes ce sera la langue du jeu, la langue de la famille, la langue pour parler des problèmes qu'on ne sait pas évoquer autrement…

On voit ici clairement comment s'opposent dans l'esprit de cette mère la langue des signes, langue du repos, du plaisir, de la spontanéité, et la langue française, langue de l'école, de l'autonomie, des contraintes sociales. On se situe en fait dans une vision traditionnelle des langues, profondément ancrée en France, et faisant partie de notre inconscient collectif : la langue de l'autre est souvent décrite comme celle des passions, des sentiments, par rapport à celle de la logique, de la raison, la mieux à même pour exprimer l'abstraction, les idées complexes. On a tendance à attribuer ces caractéristiques à l'essence même de la langue. Or si les sourds voient leur langue comme la langue de l'émotion, c'est parce que de fait, c'est la langue dans laquelle ils s'expriment en privé, c'est la langue dans laquelle ils n'ont aucun obstacle pour exprimer et recevoir les idées alors que le français est la langue de l'école, de l'administration, et de l'effort car il est aussi associé à l'oralisation et à la difficulté de la réception du message oral. Mais le fait de la percevoir ou de la vivre comme la langue de l'émotion peut renforcer le fait qu'on la cantonne à un rôle privé alors qu'elle pourrait (ou devrait) jouer aussi un rôle public : dans les écoles, par le développement de l'interprétation, etc.

Cette conception des langues est donc en effet ressentie par les sourds, relayée par les entendants qui jugent la langue des signes comme plus « expressive », plus porteuse d'émotion que la langue orale, tout ceci relayé par une politique d'unification nationale passant par une politique d'homogénéisation de la langue, qui renforce le caractère « public » de la langue française, tout en reléguant les autres au domaine privé.

3.1.3. Une langue au service du français

La langue des signes est donc encore difficilement perçue comme un objet « sérieux », qui peut servir à transmettre toutes les notions complexes que l'on cherche à enseigner par le biais de l'école. Si la langue des signes y est admise, ce n'est d'ailleurs souvent que pour s'en servir comme outil pour l'acquisition du français oral et écrit. Par exemple, dans certains discours, on cherche explicitement à la faire correspondre à un projet oraliste. Ainsi, jusqu'en 1998, le ministre de l'éducation nationale, Claude Allègre, peut déclarer que « *la langue des signes ne peut être étudiée pour son seul objet. […] La langue des signes constitue un outil au service de la démutisation des élèves* ». (Réponse à une question écrite d'A. Bocquet, J. O. AN(Q) n° 41 du 12 octobre 1998). Non seulement il nie la possibilité d'un enseignement de la langue des signes, au même titre que n'importe quelle langue, mais en plus il affirme de manière très claire que la langue des signes ne peut être qu'un outil au service de l'oralisation, c'est-à-dire au service d'une logique de réparation. Dans des textes moins dépréciateurs, la

langue des signes est également présentée comme un outil pour l'acquisition de la langue française :

> Le second [le choix d'une pédagogie bilingue] nécessite que ce choix n'entrave pas, mais au contraire favorise l'apprentissage et l'utilisation efficace de la langue française orale et écrite dans la communication spontanée et pour l'enseignement des différentes disciplines scolaires. (Circulaires 87-273 et 87-08 du 7 septembre 1987)

La langue des signes doit *favoriser* l'utilisation de la langue française. La précision sur le fait qu'elle ne doit pas l'*entraver* sous-entend que l'apprentissage d'une langue risquerait de nuire à l'acquisition d'une autre. L'argument souvent avancé est la préférence que les sourds auraient pour la langue des signes. Or on apprend une langue lorsqu'elle est utile. Nous apprenons l'anglais parce que c'est une langue plus véhiculaire que le français. Les sourds apprennent le français parce que c'est une langue plus véhiculaire que la langue des signes. La difficulté d'apprendre une autre langue, qui plus est peu adaptée à eux par le canal qu'elle emprunte, est réelle, mais ce n'est pas la langue des signes qui constitue un obstacle à la volonté d'apprendre. On retrouve ici l'idée d'un danger du bilinguisme, comme dans le rapport Bouillon, où il est affirmé que « *le grand risque du bilinguisme… c'est qu'il se réalise au détriment du français* ». (rapport Bouillon, 1985, p. 18). Dans tous les textes, on a l'impression que l'idée d'introduire la langue des signes dans la pédagogie représente un danger pour la langue française. Dès qu'on évoque un projet d'éducation bilingue, c'est pour préciser qu'il ne se fera pas au détriment de la langue française. Dans une circulaire, le bilinguisme est ainsi évoqué :

> Dans la pratique, le choix existe donc entre une méthode bilingue et une méthode orale modernisée. En ce qui concerne la première, il ne saurait être question de remplacer des méthodes oralistes, qui n'aboutiraient pas à de réelles possibilités de communication pour les enfants, par le bilinguisme d'adolescents qui seraient inadaptés à accroître leur culture en raison de leur incapacité à lire le français. Le bilinguisme doit conserver une place primordiale au français parlé et écrit. (Circulaires 87-273 et 87-08 du 7 septembre 1987)

Dans cette citation, on parle du « *bilinguisme d'adolescents qui seraient inadaptés à accroître leur culture en raison de leur incapacité à lire le français* » ; s'ils ne sont pas capables de lire et écrire le français, alors ils ne sont justement pas bilingues ! Ce paradoxe résulte d'une confusion entre *méthode bilingue* et *bilinguisme*, qui est par définition une capacité à maîtriser deux langues. Cette confusion dans la définition du bilinguisme reflète une difficulté de penser deux langues en même temps. On reste donc focalisé sur l'idéal d'une langue unique et on voit le bilinguisme, le contact des langues, comme un problème en soi, alors que les rapports de force entre les langues sont le résultat de volontés politiques, et non une impossibilité pour les langues de coexister.

3.1.4. L'absence d'écriture

Puisque la présence de deux langues pose problème, on va chercher à justifier la plus grande importance d'une langue par rapport à l'autre. On va mettre en avant des attributs de la langue française et les présenter comme des preuves de sa supériorité alors que ce ne sont que des attributs dus à sa plus grande standardisation, elle-même due à son histoire.

Dans le rapport Bouillon, il est précisé que, pour des raisons sociales et culturelles, « *l'existence de l'écrit fonde pour la langue française un impératif de primauté. […] Toutes les langues dont s'occupe l'école ont un trait commun : elles possèdent une écriture* » (rapport Bouillon, 1985, p. 8), et « *si la parole que permet la LSF ne nous paraît pas inférieure en efficacité à celle du français, en revanche, dans le projet d'une éducation bimodale, l'absence d'une écriture place l'un des deux codes en position de faiblesse par rapport à l'autre* ». (Bouillon, 1985, p. 7). Il y aurait beaucoup à dire sur la question de l'écriture et sur la conception occidentale des langues orales (sans écriture). Quoi qu'il en soit, dans les discours, l'absence d'écriture de la langue des signes est présentée comme un manque. On ne se départit pas d'une vision hiérarchique des langues. Il n'est jamais proposé de recherches pour améliorer une pédagogie reposant sur des matériaux oraux ou même sur des supports visuels. Ce n'est que récemment que, dans le référentiel proposé en 2002, on assimile l'enregistrement en vidéo d'un discours en langue des signes à une trace écrite.

3.2. La langue des signes comme incompatible avec l'intégration

Nous avons vu que la politique d'intégration scolaire est actuellement perçue comme quelque chose de positif en soi, même lorsqu'elle est présentée comme incompatible avec un enseignement bilingue. Quels sont les processus de minoration symbolique que cette conception implique ?

Un des arguments les plus récurrents et les plus constants (la méthode orale pure du Congrès de Milan était censée « rendre les sourds à la société ») est celui de l'isolement que cette langue entraînerait, étant minoritaire. La langue des signes enfermerait les sourds dans un « ghetto », dont l'expression la plus visible serait les écoles spécialisées. Se développe autour de cette idée tout un discours de minoration de ce type d'écoles, et de valorisation des dispositifs d'intégration scolaire :

> L'ensemble des textes organisant aujourd'hui ces dispositifs s'inscrivent tous dans une même dynamique : mettre un terme à une logique de filière qui a conduit trop longtemps à enfermer les élèves perçus comme « différents » dans des classes ou sections « spéciales » sans qu'ils aient de réelles chances de rejoindre un cursus commun, concevoir une logique de parcours accompagnés selon les besoins des élèves de mesures d'aides adaptées, variables par leur nature et leur intensité. [...] La CLIS[1] constitue dans l'école un dispositif d'intégration, non une classe fermée sur elle-même. (Circulaire n° 2002-112 du 30 avril 2002)

L'école spécialisée « enferme », l'école ordinaire est une chance. Sous l'apparente générosité de ce texte, apparaît l'idée sous-jacente que les élèves sourds ont forcément tout à gagner à côtoyer des élèves qui ne le sont pas. Tout en évacuant complètement la question de la langue des signes, cela traduit une conception négative de la surdité. La plupart des sourds ont besoin de communiquer en langue des signes. De leur point de vue, l'école spécialisée n'est pas vécue comme un enfermement, mais au contraire, comme une libération après le temps passé dans un monde où la communication est souvent difficile. Lors d'un stage effectué dans une école spécialisée (collège et lycée), j'ai observé, outre le plaisir évident que les élèves avaient à communiquer entre eux en langue des signes, qu'ils arrivaient tous à l'heure de l'ouverture de l'école, afin de pouvoir retrouver leurs pairs le plus tôt possible, et ceci, quelle que soit l'heure de commencement de leurs cours respectifs. Ce rapport à la langue des signes et aux autres sourds doit être pris en compte avant de conclure que l'école spécialisée « enferme ». L'article 76 du rapport Gillot révèle également une conception de l'intégration en milieu ordinaire comme positive en soi :

> L'intégration en milieu ordinaire et l'enseignement spécialisé sont deux éléments incontournables du système de scolarisation des jeunes sourds. Plutôt que de les opposer, il apparaît judicieux de permettre des parcours personnalisés, allant éventuellement de l'un à l'autre, sans connotation d'échec (tant pour l'école ordinaire, que pour le jeune sourd) lors des retours en milieu spécialisé qui doivent être considérés comme des étapes nécessaires à l'approfondissement des acquis, à la confirmation de la personnalité. (rapport Gillot, 1998, proposition 76)

Le texte, explicitement, affirme que les deux systèmes, enseignement spécialisé et intégration scolaire, sont de même valeur. Mais il pose comme une évidence que l'école spécialisée est une solution au rabais, puisqu'on parle de « *retour en milieu spécialisé* », au cas où l'intégration scolaire ne permettrait pas « *l'approfondissement des acquis* » et la « *confirmation de la personnalité* ».

Ici, la dimension collective de la surdité n'est abordée que sous le mode de l'enseignement spécialisé, lui-même perçu comme une alternative à l'intégration en cas d'échec, et non sous l'angle des possibilités de communication collective qu'il offre. Je ne condamne pas l'idée d'intégration scolaire, je cherche à montrer que la façon dont elle est pensée dans les discours politiques peut avoir des effets stigmatisants pour la population qu'on cherche à intégrer, en présentant comme négatives certaines de ses caractéristiques propres, que cette population elle-même présente pourtant comme positives. Car, pour la plupart des sourds interrogés en effet, ainsi que dans de très nombreux témoignages (dans des conférences, revues, télévision, forum Internet...) l'intégration, « c'est de la désintégration », formule qu'ils expriment en langue des signes en transformant ainsi le signe INTÉGRATION (l'index de la main droite s'imbrique dans les doigts de la main gauche ouverte) : l'index droit est propulsé hors de la main gauche, dans un mouvement inverse. Ce qui dit bien le fossé qu'il y a entre leurs représentations et les conceptions politiques de l'intégration. Un témoignage d'une personne sourde qui a été en intégration permet de comprendre comment les sourds vivent cette perception « en négatif » de leur identité, qui, pour l'instant en tout cas, sous-tend les dispositifs d'intégration scolaire individuelle :

> En intégration avec des entendants, de la 5ème à la 3ème, je me sentais toujours complexé surtout quand le prof me posait des questions. J'étais dans l'incapacité de répondre devant tous mes camarades. Ma voisine dont le père est ami avec le mien m'aidait souvent. Cela

[1] CLIS : classes d'intégration scolaire. Classe où l'élève handicapé est « intégré » de manière individuelle.

me gênait d'être continuellement assisté alors que les autres n'avaient besoin de l'aide de personne pour suivre les cours. Je bénéficiais également du soutien d'une orthophoniste pour suivre les cours. On revoyait ensemble les cours que je n'avais pas compris. J'en avais marre de cette assistance continuelle. Cela me diminuait. Je me sentais tout le temps tendu, oppressé. Devant ces situations, mon corps se couvre de sueurs froides, jamais à l'aise. Je me voyais en négatif, un incapable.

Quand je suis rentré à …, une école pour sourds, j'ai enfin commencé à m'affirmer dans mon identité. Je découvrais les délices de la communication et en plus je me sentais moins bête. Avant, je n'avais aucune idée de mon avenir. Je ne me voyais pas marié à une entendante. Je me voyais plutôt contraint au célibat. À…, l'avenir a commencé à me paraître sous un jour moins pessimiste, c'est vraiment un changement spectaculaire ! J'acceptais enfin l'idée de me marier un jour. J'ai compris la différence entre le monde des sourds et le monde des entendants. Je peux vivre enfin ! Avant, j'étais dépressif, mort en moi-même. L'idée de suicide m'était même venue car la vie n'avait aucun sens pour moi. La communication avec les gens me posait d'énormes difficultés[1].

De nombreux témoignages décrivent les mêmes difficultés, les mêmes étapes psychologiques. Le terme de « désintégration » qu'utilisent les sourds lorsqu'ils parlent d'intégration scolaire, prend ici tout son sens : désintégration des relations sociales, de la construction de l'identité, de l'image de soi. Le fait de prendre en compte ces représentations - qui ne sont pas des représentations isolées de quelques sourds militants, mais au contraire sont largement répandues parmi les sourds qui pratiquent la langue des signes - ne signifie pas, encore une fois, prendre partie pour ou contre l'intégration scolaire. Il s'agit par contre de montrer que ce n'est pas une solution éducative positive en soi, contrairement à la façon dont elle est présentée, mais qui doit être au contraire réfléchie, nuancée, en prenant garde de ne pas marginaliser les sourds pour qui être « intégrés » seuls dans une classe d'entendants n'est pas la meilleure solution, non pas parce qu'ils n'en ont pas les capacités, mais parce qu'ils ont tout à gagner à côtoyer d'autres sourds, tout simplement parce qu'ils partagent le même mode de communication.

4. Conclusion

Les processus de minoration de la langue des signes sont donc toujours présents dans les discours politiques. Hiérarchisation des langues, désir d'unité de la langue, stigmatisation d'une langue minoritaire, peur d'une langue qui entrerait en concurrence avec l'apprentissage de la langue majoritaire, pensée de la langue minoritaire comme outil pédagogique et occultation de sa dimension socioculturelle : tout cela témoigne d'une rigidité de nos conceptions de la langue, et des rapports humains en fonction des différences langagières. Ces textes, et les dispositifs prévus auxquels on a donné les moyens de leur application concrète, mettent en évidence les conceptions politiques de la langue des signes.

Actuellement, un article de la loi en cours de préparation sur « l'égalité des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », va probablement reconnaître officiellement la langue des signes. Cette reconnaissance impliquerait la possibilité de son enseignement en tant que seconde langue :

> La langue des signes française est reconnue comme une langue à part entière. Le Conseil supérieur de l'éducation veille à favoriser son enseignement. Il est tenu régulièrement informé des conditions de son évaluation. Elle peut être offerte comme épreuve aux examens et concours publics. (Art. L. 312-9-1)

Mais la question de la possibilité d'un enseignement en langue des signes, prévu dans les premières versions du texte, a été supprimée du texte final qui va être soumis au vote, au prétexte que cette question avait déjà été tranchée par la loi de 1991. Il n'est donc pas fait mention d'un renforcement du cadre législatif pour permettre la mise en place systématique d'une éducation bilingue. Or nous avons vu qu'une reconnaissance théorique, si elle est certainement nécessaire, ne suffit pas, et que les processus de minoration sont beaucoup plus complexes et ancrés à la fois dans le contexte institutionnel et nos cadres de pensée. En effet, la langue des signes est encore perçue comme un problème qu'il faut résoudre, et non comme une langue dont il faut exploiter les avantages. Le mode d'approche de la langue des signes, nous l'avons vu, demeure la crainte qu'elle nuise à l'acquisition de la langue française. Or, la maîtrise d'une langue ne peut empêcher celle d'une autre, c'est au contraire une base d'apprentissage à partir de laquelle on peut apprendre toutes les autres. La langue des signes ne fait pas exception.

[1] Belissen (P.). 2001, p. 24.

Pour finir, j'aimerais reprendre cette phrase de Derrida, qui résume bien l'usage de la langue que j'ai essayé ici de mettre en évidence :

> Toute culture s'institue par l'imposition unilatérale de quelque « politique » de la langue. La maîtrise, on le sait, commence par le pouvoir de nommer, d'imposer et de légitimer les appellations. On sait ce qu'il fût du français en France même, dans la France Révolutionnaire autant ou plus que dans la France monarchique. Cette mise en demeure souveraine peut être ouverte, légale, armée ou bien rusée, dissimulée sous les alibis de l'humanisme "universel", parfois de l'hospitalité la plus généreuse. (1996, p. 68)

C'est ce qui semble se jouer aujourd'hui concernant la langue des signes. Or, loin de l'idée de défendre la « culture » des sourds contre l'imposition de la « culture » française, je soutiens que la reconnaissance effective de la langue des signes aurait pour effet, non pas un « enfermement » dans une langue minoritaire, mais un rapport différent avec la langue française et les relations sociales qui s'y rattachent, plus libre, plus riche, que sous le mode de la tension vers une norme qu'on sait ne jamais pouvoir atteindre.

Car, selon les mots de Amin Maalouf, « si celui dont j'étudie la langue ne respecte pas la mienne, parler sa langue cesse d'être un geste d'ouverture, il devient un acte d'allégeance et de soumission » (1998, p. 60).

Références bibliographiques

OUVRAGES CITES :

Belissen (P.). 2001. « Appartenance à la communauté des sourds comme facteur d'insertion sociale ». in : *Les cahiers de l'actif*, *Sourds et malentendants, entre intégration et droit à la différence… un conflit d'objectif ?* 298/299, 300/301, pp. 23-36.

Bonniel (J.), Lahire (B.). 1994. « Remarques sociologiques sur la notion d'insertion ». in : Guth (S.), (dir.). *L'insertion sociale*. Paris : L'Harmattan.

Bothorel (G.). 1985). « Enseignants sourds ou non, adultes sourds, langage des sourds dans l'éducation aux jeunes sourds ». in : *Revue générale de l'enseignement des déficients auditifs*, 4, pp. 14-182.

Buton (F.). 1999. L*es corps saisis par l'état. L'éducation des sourds-muets et des aveugles au XIX*^{ème} *siècle. Contribution à la socio-histoire de l'État (1789-1885).* Paris : EHESS [thèse pour le doctorat de sciences sociales, sous la direction de Michel Offerlé].

Coup d'œil. 1977-1986. *Bulletin sur l'actualité de la langue des signes, la communication et la culture sourdes*. Paris : Centre d'étude des mouvements sociaux [45 numéros (épuisés)].

Cuxac (C.) 2000. *La Langue des Signes Française, les voies de l'iconicité*. Paris : Faits de langues.

Dalle (P.). 2003. « La place de la langue des signes dans le milieu institutionnel de l'éducation : enjeux, blocages et évolution ». in : Cuxac (C.) & al. *La langue des signes, statuts linguistiques et institutionnels*, 137, pp. 32-59.

Delaporte (Y.). 2002. *Les sourds, c'est comme ça, Ethnologie de la surdimutité*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme, Coll. « Ethnologie de la France ».

Delaporte (Y.). 2003. « Le signe SEMAINE ». in : *Patrimoine sourd, Le journal de l'association CLSFBerthier*, Louhans, 2.

Derrida (J.). 1996. *Le monolinguisme de l'autre, ou la prothèse d'origine*. Paris : Galilée, Coll. « Incises ».

De Saint Loup (A.). 1989. « les sourds-muets au Moyen Âge : mille ans de signes oubliés ». in : Couturier (L.) & Karacostas (A.), (dir.). *Le pouvoir des signes*. Paris : INJS.

Girod (M) & al. 1990. *La langue des signes. Dictionnaire bilingue élémentaire.* Vincennes : Éditions IVT.

Hymes (D.-H.). 1984. *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier-Crédif, Coll. « Langues et apprentissage des langues ».

Journal Officiel AN(Q) numéro 41, 12 octobre 1998.

Maalouf (A.). 1998. *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset.

Marcellesi (J.-B.), Blanchet (P.) & Bulot (T.). 2003. *Sociolinguistique, Épistémologie, Langues régionales, Polynomie*. Paris : L'Harmattan.

Meynard (A.). 1995. *Quand les mains prennent la parole, Dimension désirante et gestuel*. Ramonville Saint-Agne : Érès.

Ministère de l'instruction publique. 1881. *Compte rendu du congrès international pour l'amélioration du sort des sourds-muets* tenu à Milan du 6 au 11 septembre 1880. Rome : Imprimerie Héritiers Botta.

Stokoe (W.). 1960. *Sign Language Structure : an outline of the visual communication systems of the american deaf*. New York : Studies in linguistics, University of Buffalo.

Vivre ensemble, numéro 11. Avril 1986. Toulouse : *Deux Langues Pour une Éducation*.

TEXTES LEGISLATIFS :

Arrêté du 20 janvier 1980, éducation nationale, en application de l'article 27 de la loi de 1975 en faveur des handicapés.

Loi n° 75-534 du 30 juin 1975.

Circulaires de l'éducation nationale n° 82/2 et 82-048 du 29 janvier 1982.

Circulaire n° 95-124 du 17 mai 1995, Éducation nationale.

Bouillon & al. 1985. *Moyens de communication et solutions éducatives dans la scolarisation des enfants et adolescents déficients auditifs*. Rapport signé par les affaires sociales et l'éducation nationale.

Circulaires 87-273 et 87-08 du 7 septembre 1987.

Loi 91-73 du 18 janvier 1991.

Circulaire n° 93. 201 du 25 mars 1993.

Gillot (D.). 1998. *Le droit des sourds, 115 propositions*. Rapport à Monsieur le Premier ministre.

Circulaire n° 2002-112 du 30 avril 2002.

Les langues régionales au XVII[e] siècle : *Memento mori*

Par Chantal Wionet
Université d'Avignon & METADIF (France)

Novembre 2005

0. Introduction

Entre le XVI[e] et le XVII[e] siècle, l'attitude des gens de lettres face à la question des dialectes s'est considérablement modifiée. La Renaissance est connue pour son ouverture face au lexique n'appartenant pas au medium central, particulièrement du côté de la pratique littéraire[1]. *La Deffence & illustration de la langue françoise* (1549), la *Préface* à la *Franciade* (1587) sont des exemples connus d'encouragements à utiliser les mots dialectaux, en vue de l'enrichissement d'une langue française littéraire qui devait tenir la concurrence avec le latin et le grec. Les auteurs s'y sont appliqués, considérant qu'abondance valait mieux que rectitude. Il est vrai que le climat politique n'était pas encore tout à fait à la centralisation (du commerce, des savoirs, de la culture), même si çà et là des voix émergeaient qui militaient pour un resserrement du vocabulaire.

Du côté de la lexicographie, il faut attendre la fin du XVII[e] siècle pour que paraissent les premiers monolingues français, les dictionnaires antérieurs avaient pour but le passage d'une langue à une autre, quel que soit le statut des langues, mortes, régionales, étrangères. Les dictionnaires bi-, tri- ou quadrilingues comprenant une langue régionale sont d'abord conçus comme des outils permettant au locuteur provincial de bien parler à Paris (le *Catholicon* de Jehan Lagadeuc, breton-françois-latin 1464, plus loin le *Dictionnaire Languedocien-françois* de Pierre Augustin Boissier de Sauvages, troisième édition 1785), tandis que les premiers dictionnaires français monolingues de la période classique (Richelet 1680, Furetière 1690 et l'Académie 1694) se positionnent à partir de l'idée que le français doit être institué comme langue commune, autrement dit comme le dénominateur commun de la nation française. La première édition de l'Académie ignore les mots régionaux, Richelet en intègre quelques-uns, tandis que Furetière, qui propose une « *encyclopédie de la langue française* », accueille plus largement certains mots régionaux ou expressions régionales. Dans tous les cas cependant, les jugements sont souvent prudents, voire critiques ou négatifs.

C'est en effet le XVII[e] siècle qui donne un visage à la langue française commune, institutionnelle, celle qui doit supplanter le latin dans les usages juridiques, scientifiques et techniques. Dans un temps où l'on se préoccupe de belle langue ou de bon usage, les langues régionales, dialectes, patois, sont considérés tantôt comme dérivés du français, tantôt comme corrompus. Pour tenter de comprendre comment cette image négative triomphe, je propose d'examiner le rapport entre la « langue française » et la « langue maternelle » au XVII[e] siècle, à travers quelques textes de loi et articles métalinguistiques (ce sera mon premier point), puis d'envisager la place des langues régionales dans les dictionnaires monolingues de la fin du XVII[e] siècle (ce sera mon second point).

1. Langue française et langues maternelles

Les pratiques littéraires françaises du XVI[e] siècle sont généralement accueillantes. Alors que le latin reste la langue véhiculaire de l'Europe, les littératures européennes développent les vernaculaires en leur donnant le lustre que l'histoire attend d'elles. La culture française, lorgnant du côté de l'Italie, déploie une grande énergie à construire une littérature qui soit digne à la fois du latin, pour le grand ancêtre, et de l'Italien, pour le concurrent direct. Les nombreuses traductions de la période de la Renaissance montrent que les auteurs n'hésitent pas à puiser dans les sources linguistiques alentours, associant les dialectes à la langue française de

[1] Voir notamment les commentaires de Renée Balibar (1991) concernant Rabelais.

façon assez naturelle. L'idée d'abondance (la « copia ») les amène à envisager positivement la présence de mots dialectaux susceptibles d'enrichir la langue française :

> Tu sauras dextrement choisir & approprier à ton œuvre les mots plus significatifs des dialectes de nostre France, quand mesmement tu n'en auras point de si bons ny de si propres en ta nation, & ne se fault soucier si les vocables sont *Gascons, Poitevins, Normans, Manceaux, Lionnois* ou d'autres païs, pourveu qu'ilz soyent bons & que proprement ilz signifient ce que tu veux dire, sans affecter par trop le parler de la court, lequel est quelquesfois tresmauvais pour estre le langage de damoiselles & jeunes gentilzhommes qui font plus de profession de bien combattre que de bien parler. […] Tu ne rejecteras point les vieux verbes Picards, comme *voudroye* pour *voudroy, aimeroye, diroye, feroye* : car plus nous aurons de motz en nostre langue, plus elle sera parfaicte, & donnera moins de peine à celuy qui voudra pour passetemps s'y employer. […]. (Ronsard, 1565).

Cette ouverture de la langue française littéraire n'a qu'un temps. Le principal critique que l'histoire a retenu est bien entendu Malherbe, qui insiste déjà à l'occasion de ses commentaires sur la poésie de Philippe Desportes sur la question de la nécessaire centralité de la langue :

> Comme un ray du soleil, qui la nuict se destainct (Desportes, *Epitaphes*, v.4, p. 93)
> Note 2 : Je dirois : *esteint*, et non *desteint*. Les Normands disent : *la chandelle est desteinte* ; mais mal, car il faut dire *esteinte*. *Desteint* se dit d´un drap ou autre chose qui a perdu sa couleur. Les rayons du soleil ne se desteignent point la nuit ; et puis à bien parler, une clairté ne *se desteint* pas, elle *s´esteint* ; une couleur *se desteint*, c´est-à-dire perd son lustre, perd son teint. (Malherbe, 1606).

De même que la « dégasconisation » est une de ses préoccupations majeures :

> Et que chacun s´attend à prendre son repas (Desportes, *Élégies*, Livre II, p. 390)
> Note : Je n´approuve pas ce langage : *il s´attend à prendre son repas*, car *attendere* des Latins ne signifie pas *attendre* ; et *attendre* en francois ne signifie autre chose qu´*expectare*. Cette phrase est provençale, gasconne, et d´autres telles dialectes éloignées, ou italienne : *Attende a far i fatti suoi*. (Malherbe, 1606).

Les dialectes sont sentis ici comme la première étape vers la langue étrangère « et d'autres telles dialectes éloignées, ou italienne ». En 1579 avait paru *Deux dialogues du nouveau langage françois italianize et autrement deguize* de Henri Estienne, contre la mode de l'italianisme. En matière de vocabulaire, le purisme triomphe dans le troisième tiers du XVII^{e} siècle à travers l'élimination des mots (dans la littérature officielle et les objets institutionnels), non seulement ceux que l'on marquera comme « populaires » parce qu'ils décrivent des activités considérées comme peu nobles, mais les mots vieux, réalistes, inconvenants, et les mots régionaux, qui semblent déjà, sous la plume de Malherbe, étrangers. Il s'agit de prouver, comme s'appliquera à le faire Bouhours à la suite de Vaugelas, que l'abondance, le foisonnement, la richesse ne sont pas le signe d'une langue noble et élégante. La langue française entre au XVII^{e} siècle dans sa période d'autosuffisance :

> Le beau langage ressemble à une eau pure et nette qui n'a point de goust (Bouhours, 1671).
>
> La langue Françoise n'est pas si pauvre que l'on pense. Ceux qui se plaignent de sa pauvreté devroient peut-estre se plaindre de leur ignorance ou de la stérilité de leur esprit. Car enfin, elle est abondante en toutes sortes de termes et de façons de parler : Elle en a pour le discours familier et pour l'éloquence ; pour le stile médiocre et pour le stile sublime ; pour le sérieux et pour le burlesque [...]. L'abondance n'est pas toujours la marque de la perfection des langues. Elles s'enrichissent à mesure qu'elles se corrompent, si leur richesse consiste précisément dans la multitude des mots [...]. (Bouhours, 1671).

La thématique de la corruption (que l'on retrouvera plus bas au sujet de la définition du mot DIALECTE) est bien implantée à la fin du XVII^{e} siècle[1]. Qu'on ne s'y trompe cependant pas, la problématique des langues régionales, telle qu'on la connaît aujourd'hui, n'existe pas de la même manière aux XVI^{e}-XVII^{e} siècles : il y a des langues vulgaires, parlées dans des « pays » plus ou moins fraîchement ou difficilement annexés à la couronne, et la langue française qui doit s'imposer à tous, comme le montrent les décrets, commentaires, ordonnances, concernant la question des langues autorisées à être parlées et écrites dans des situations institutionnelles, procès, cultes religieux, etc. Les provinces annexées ne réagissent pas toutes de la même manière, d'autant plus que l'Église peut concurrencer ou contredire les décisions royales.

[1] Vaugelas écrit en 1647 : les « façons de parler des Provinces […] corrompent tous les jours la pureté du vray langage François ».

1.1. La complexité de la situation linguistique

À la fin du XVI[e] siècle, Etienne Pasquier dans ses *Recherches pour la France* (1570)[1] propose un portrait d'une France linguistiquement unifiée à l'écrit :

> Ceux qui avoient quelque asseurance de leurs esprits, escrivoient au vulgaire de la Cour de leurs Maistres, qui en Picard, qui Champenois, qui Provençal, qui Tholozan, tout ainsi que ceux qui estoient à la suite de nos Roys escrivoient au langage de leur Cour. Aujourd'huy il vous en prend tout d'une autre sorte. Car tous ces grands Duchez et Comtez estant unis à nostre Couronne, nous n'escrivons plus qu'en un langage, qui est celuy de la Cour du Roy, que nous appellon François. (Pasquier, 1570).

La situation est cependant loin d'être aussi homogène dans le royaume. Le 3 novembre 1620[2] une délégation de béarnais parlant basque demande à être entendue pour défendre l'utilisation de sa langue, à quoi il lui est répondu que le basque est une langue trop complexe pour être écrite, mais que les bascophones peuvent utiliser le béarnais « *dans les Cours et Iuridictions inférieures* ». À la même période, en 1626, l'évêque de Vence exige que le *Pater Noster* et l'*Ave Maria* soient enseignés en Provençal, tandis que l'évêque de Marseille recommande que les prières soient dites en français et en latin. Un peu plus tard, une ordonnance royale datée du 2 avril 1700 s'étonne de la pérennité de l'utilisation et de l'apprentissage de la langue catalane dans la région du Roussillon[3] :

> Depuis plus de quarante ans que nous possédons en pleine souveraineté les Comtés et Vigueries de Roussillon et de Conflans, […] les Procédures es Justices subalternes desdits Païs […] ont continué y à être couchés en langue Catalane, par un usage que l'habitude seule a autorisée. Comme outre que cet usage répugne et est en quelque façon contraire à Notre autorité, à l'honneur de la Nation Françoise et même à l'inclination desdits Païs, lesquels en toutes occasions ne témoignent pas moins de zèle et d'affection pour notre service que nos anciens sujets […]. (Ordonnance royale, 1700).

Les situations linguistiques sont forcément complexes, et divers éléments doivent être pris en compte : l'oral /vs/ l'écrit, la région, l'histoire de la langue vulgaire, son rayonnement culturel, l'histoire de la région par rapport à la couronne de France, les personnalités à la tête de l'Église. Cet ensemble de variables produit inévitablement une complexité que l'on a certaines difficultés à envisager aujourd'hui. L'éradication des langues régionales à l'écrit procède de la volonté d'afficher la domination royale sur l'ensemble du territoire, comme l'ordonnance de 1700 citée plus haut le montre bien, où l'usage de la langue catalane est considéré comme « *contraire à Notre autorité* » (celle du Roi) ; elle est aussi le signe de la volonté d'uniformiser et de centraliser l'administration et la justice.

Par ailleurs, la langue française tend à s'imposer comme langue politique en Europe. Par exemple, le traité des Pyrénées entre la France et l'Espagne est rédigé dans les deux langues (1659), mais en 1668, le traité d'Aix-la-Chapelle entre les deux mêmes pays est uniquement rédigé en français. En quelques années, la langue française gagne l'exclusivité.

1.2. Langue française et langue maternelle dans les dictionnaires

Sur le plan des représentations, le XVII[e] siècle présente une ambiguïté au sujet de la notion de « langue maternelle ». Les langues grammatisées sont nationales, ce que l'on appelle aujourd'hui en France les langues régionales ne peuvent prétendre à une véritable reconnaissance, même si sur les plans historique et linguistique le mot de « langue » peut être utilisé pour renvoyer à certains usages non nationaux :

> LANGUE. s.f. […] On divi*ſ*e les *langues* en *langues* matrices & originelles, comme *ſ*ont l'Hebreu, l'Arabe en Orient ; L'Allemand, le Sclavon en Occident. Le Ba*ſ*que & le Bas-Breton *ſ*ont tenus au*ſſ*i pour *Langues* matrices, qu'on croit e*ſ*tre celles des anciens Celtes ou Gaulois. […]. (Furetière, 1690).

Le basque et le bas-breton se voient accorder le statut de « langue matrice », au même titre que l'hébreu ou l'arabe, comme il était de coutume de le faire : du point de vue de

[1] Source : Kibbee (1999).
[2] Source : Kibbee (1999).
[3] Source : Kibbee (1999, p. 22).

l'histoire, il n'y a pas de différence qualitative entre les langues institutionnalisées et certaines autres, qui peuvent porter la trace d'un grand ancêtre[1].

D'un autre point de vue, synchronique, la notion de « langue maternelle » dans les dictionnaires est celle que l'on parle dans sa localité[2]. Au même article LANGUE du *Furetière* 1690, « *la langue maternelle est celle du pays où on est né* », alors que « pays », qui renvoie à « patrie », désigne aussi bien l'état, que la région de naissance, la province :

> PATRIE.s.f. Le pays où on est né ; et il se dit tant du lieu particulier, que de la Province et de l'Empire ou de l'Estat où on a pris naissance. (Furetière, 1690).

La langue maternelle, comme le confirme l'article IDIOT, (« *IDIOT, s'est dit originairement d'un homme particulier fort ignorant qui ne sçavoit que sa langue maternelle* ») est d'abord la langue de la région de naissance, qui ne fait pas l'objet d'un apprentissage raisonné. Dans le dictionnaire, ce ne sont pas les langues « maternelles » qui sont valorisées, mais les langues nationales, forcément grammatisées (l'article LANGUE évoque l'espagnol, le français etc.), distinguant nettement entre la langue française, culturelle, politique, face au latin, et la langue « maternelle », qui n'est que très rarement le français. La langue maternelle est d'un usage privé (oral, local), ou utilisée publiquement dans des « *juridictions inférieures* », alors que la langue française doit être utilisée pour des usages indiquant directement ou indirectement l'annexion à la couronne. Je citerai rapidement une lettre de Colbert (1666)[3] à l'intendant de l'Alsace pour l'inviter à apprendre aux enfants la langue française, dans le but de faire naître « l'esprit français[4] » :

> Comme il est de conséquence, d'accoustumer les peuples de pays cédés au Roy […], à nos mœurs et à nos coutumes, il n'y a rien qui puisse y contribuer davantage qu'en faisant en sorte que les enfants apprennent la langue françoise, afin qu'elle y devienne aussy familière que l'allemande et que par la suite du temps elle puisse mesme, sinon abroger l'usage de cette dernière, du moins avoir la préférence dans l'opinion des habitants du pays. (Colbert, 1666).

Il n'est pas simplement question dans ce cas de faire fonctionner une administration centralisée, mais bien de susciter une adhésion quasi émotionnelle par l'apprentissage, la pratique et l'amour de la langue. Dans cette perspective, la langue française représente le roi par « *les mœurs* » et les « *coutumes* ». Dans la dédicace au Roy du *Dictionnaire de l'Académie française* (1694), l'auteur insiste sur la langue française comme « *langue dominante* » :

> […] nous ne doutons point que le respect qu'on aura pour une Langue que vous aurez parlée, que vous aurez employée à dicter vos resolutions dans vos Conseils, & à donner vos ordres à la teste de vos Armées, ne la fasse triompher de tous les siecles. La superiorité de vostre Puissance l'a desja renduë la Langue dominante de la plus belle partie du monde. Tandis que nous nous appliquons à l'embellir, vos armes victorieuses la font passer chez les Etrangers, nous leur en facilitons l'intelligence par nostre travail, & vous la leur rendez necessaire par vos Conquestes ; & si elle va encore plus loin que vos Conquestes, si elle se voit aujourd'huy establie dans la pluspart des Cours de l'Europe, si elle reduit pour ainsi dire les Langues des Païs où elle est connuë, à ne servir presque plus qu'au commun du Peuple, si enfin elle tient le premier rang entre les Langues vivantes, elle doit moins une si haute destinée à sa beauté naturelle, qu'au rang que vous tenez entre les Rois & les Heros. (*Dictionnaire de l'Académie Françoise*, 1694, *Au Roy*).

---

[1] Cohen (2005) montre dans quelle mesure les études sur l'origine du français au XVI[e] siècle sont destinées à annoblir la langue française.

[2] On se souvient cependant que l'édit de Villers-Cotterêts est une sorte « d'événement linguistique », dans la mesure où l'on passe de la formule : « *Outre est ordonné que les dicts & depositions des tesmoins qui seront ouys & examinez d'oresenavant esdites cours & en tout le pays de Langedoc, soit par forme d'enqueste ou information & prinse sommaire, seront mis & redigez par escrit en* ***langage François ou maternel*** […] » (Ordonnance de Moulins, 1490) à la formulation suivante : « *nous voulons doresnavant que tous arrestz ensemble toutes autres procedures, soient de nos courtz souveraines et autres subalternes et inferieures, soient de registres, enquestes, contractz, commissions, sentences, testamens, et autres qulezconques, actes et exploictz, de justice, ou qui en deppendent, soient prononcez, enregistrez et délivrez aux parties en* ***langaige maternel françois*** *et non autrement*. » (Ordonnance de Villers-Cotterêts, 1539). La langue française est désormais officiellement posée comme « langue maternelle ».

[3] Source : Kibbee (1999).

[4] « 1665 : Founding of the Collège Mazarin which had as its primary goal the assimilation of the noblesse from the newly added territories, to create in them 'l'esprit français' (Isambart XVIII, 55) », Kibbee (1999, p. 15).

Le vocabulaire ici employé, même s'il entre dans une forme de discours très attendue, est celui de la domination, du combat et de la reconnaissance. Selon l'auteur, la langue française s'impose dans les « pays » conquis par la reconnaissance de la supériorité de ce que le roi offre à ses nouveaux sujets, notamment la langue française, par rapport à l'idiome local, laissé au « commun du peuple ». La nation française peut également invoquer des raisons linguistiques pour justifier l'annexion d'une province, comme Colbert au sujet de la Gascogne (1663)[1], qu'il s'agisse d'imposer la langue française :

> Ce pays, […] a conservé deux marques de sa première origine l'une, que plus de cent ans après, les actes publics se sont passés en langage gascon, et l'autre […]. (Colbert, 1663).

ou qu'il s'agisse de prendre acte de la naturelle appartenance d'une province à la couronne :

> Je considérais que c'était une province [la Franche-Comté], grande, fertile, et importante, qui par sa situation, par sa langue et par des droits aussi justes qu'anciens, devait faire partie de ce royaume. (Mémoire de Louis XIV II 329[2]).

Du XVI[e] au XVII[e] siècle, les dialectes changent de valeur dans l'imaginaire linguistique de la France ; de sources d'enrichissement de la langue, ils se stabilisent dans un statut de langues à dominer ; on remarque en effet que la richesse constatée des différents idiomes régionaux est pensée comme une réalité qui ne permet pas de regarder vers l'avenir, ni vers la stabilisation du royaume. La mosaïque des langues doit faire place à l'unité, ce que les dictionnaires, en tant qu'objets institutionnels, vont s'efforcer de justifier.

2. La place des langues régionales dans les dictionnaires

Les trois dictionnaires monolingues de la fin du XVII[e] siècle jouent chacun un rôle spécifique dans la construction de la langue *commune* qui deviendra *nationale* au XVIII[e] siècle[3]. Très schématiquement, Richelet cherche à décrire la langue telle qu'on la parle dans les rues de Paris dans toute sa diversité ; le dictionnaire de Furetière développe les aspects documentaires, tant du point de vue des entrées que de celui des informations fournies (développement notamment de la partie étymologie) ; le dictionnaire de l'Académie française[4], le dernier paru, a pour fonction de tracer les contours de la langue commune, à la fois dans le sens de la simplicité, mais également dans le sens de la communauté linguistique : la vision proposée est centrale, et ne peut pas laisser place à la diversité culturelle.

Le tableau qui suit résume la présence des mots régionaux dans les trois dictionnaires.

Richelet 1680 (27303 entrées)	Furetière 1690 (32553 entrées)	Académie 1694
	Agenois 1	
	Auvergne 5	
	Basque 9	
	Berry 9	
	Breton, bas-breton 198 (*hors étymologie*)	
	Champagne 1	
	Dauphiné 4	Ø
Gascon 1	Gascon 16	
Languedoc 3	Languedoc 16	
	Lyonnais 8	
	Marseille 7	
	Montauban 2	
	Normand 41	
Parisien 159	Parisien 52	
	Picard 40	
	Poitou 7	
Provence 2	Provence 9	
Province, provinciaux 26	Province, provinciaux 40	

Tableau 1 : *les langues régionales dans les dictionnaires*

[1] Source : Kibbee (1999, p. 15).
[2] cité par Peyre (1933 :122), source Kibbee (1999)
[3] Guilhaumou (à paraître).
[4] Pour une étude de la place du lexique régional et francophone dans les différentes éditions du *Dictionnaire de l'Académie française*, voir Rouleau, Gauthier, Cormier, Boulanger (2003).

Le *Furetière* est de loin le plus accueillant, *Richelet* et *l'Académie* présentent une langue ramassée sur un français commun. Il n'est pas possible ici de proposer une caractérisation des dictionnaires[1], mais pour ce qui concerne les dialectes, le *Furetière*, qui déclare offrir une « *encyclopédie de la langue française* », met à jour les ramifications linguistiques (certains mots dialectaux apparaissent dans la partie « étymologie »), tout en proposant des variations géographiques pour certaines entrées. Dans ce qui suit, j'expose rapidement les contextes dans lesquels le lexique régional apparaît (place dans le dictionnaire, place dans l'article, contextes syntaxiques dans lesquels les mots sont pris, jugements sur l'usage de ce vocabulaire).

2.1. La présence réelle des régions

Les mots qui sont l'objet d'un renvoi à ce que l'on appellera de façon anachronique les « langues régionales » apparaissent soit en entrée :

> VERCHERE. s.f. Vieux terme de Coustume, qui signifie un fonds donne en dot et en mariage à une fille. Ce mot est venu des Savoyards, et est encore en usage en Auvergne, où on dit aussi *valchere* et *chancere* dans le même sens. (Furetière, 1690).
>
> COURTIBAULT. s.m. est un vieux mot qui signifioit autrefois une tunique, qui s'appelle encore de ce nom en Berry, et qui se trouve dans Rabelais et autres Auteurs. Ce mot, selon Nicod, vient de *curta tibena*, parce que ce fut un Tebenus d'Arcadie qui en fut l'inventeur. Menage le derive de *curtum tibiale*. (Furetière, 1690).
>
> CRAQUELIN, s.m. Mot Provincial, pour dire, un échaudé aux œufs. (Richelet 1680).

et peuvent être considérés comme des archaïsmes (VERCHERE, COURTIBAULT), ou comme des usages particuliers de certaines régions (CRAQUELIN, HOMMEE), sans autre commentaire :

> HOMMÉE. s.f. Terme d'Agriculture. C'est une portion de terre mesurée par le travail que peut faire un vigneron en cultivant les vignes. Ce mot est fort en usage en Berri et en Lyonnois. (Furetière, 1690).

soit apparaissent à l'occasion d'un commentaire comparatif entre le mot appartenant à la langue française et celui qui est d'un usage local :

> MUID. subst. masc. Grande mesure de choses liquides. Le *muid* de vin de Paris contient deux cent quatrevingt pintes, selon le Reglement de Louïs XIII. et suivant les Ordonnances de Henri IV. de 300. pintes. […] Ce mot vient de *modius*. Ailleurs on l'appelle diversement, en Champagne *queuë*, en Bourgogne *feuillette*, en Touraine *poinçon*, en Berry *tonneau*, en Poitou *pipe*, en Lyonnois *asnée* ou *botte*, à Bordeux *barrique*, dont les quatre font ce qu'ils appellent aussi le tonneau. (Furetière, 1690).

Le plus couramment dans le *Furetière*, les mots dialectaux apparaissent dans la partie de l'article qui concerne l'histoire du mot-entrée, son étymologie, les discussions autour de sa naissance dans la langue. Ce champ informationnel peut contenir des informations concernant les langues étrangères apparentées[2] (« *les Provençaux l'appellent* ratier*, et les Italiens* fottiventi ») :

> CRECERELLE. s.f. Oiseau de proye de couleur fauve, de race d'espervier, espece de faucon bastard qui fait son nid dans de vieilles tours, qui se prend au vent, qui a le bec bleu, les jambes hautes, et la queuë longue. La *crecerelle* endort les mulots. En Latin *tinnunculus* et *crecella*. Les Provençaux l'appellent *ratier*, et les Italiens *fottiventi*. Jules Scaliger derive ce mot de *querquerella*, ou *querquedula*, à cause que les Anciens appelloient *querquerum*, un cri lamentable. (Furetière, 1690).

Les exemples de ce type sont très nombreux dans le *Furetière*, qui n'hésite pas à lier les langues entre elles, qu'il s'agisse des langues de France ou des langues étrangères, vivantes ou mortes ; de cette façon, le lexicographe remplit véritablement son programme de « dictionnaire universel », fondamentalement colingue[3]. Ainsi, le lexique régional peut être placé au même niveau que les langues étrangères dans une perspective comparative :

> CLOPORTE. subst. masc. Insecte ou petit ver à plusieurs pieds, qui s'engendre sous les pierres […]. Ce mot vient par corruption de *clausporques*, parce que ces animaux chez les Anciens et les Modernes ont passé pour tenir du pourceau. On les appelle en Champagne *porcelets*, en Italie *porcelletti*. On les appelle aussi en plusieurs lieux *porcelets de St. Antoine* ; et ailleurs de noms approchants. Menage. Il y a aussi des *cloportes* de mer qui se trouvent dans l'eau salée, qu'on appelle en Latin *asellus marinus*, ou *schorfula*, qui, au rapport des Pescheurs, s'insinuant dans les maschoires des perches, les font mourir. (Furetière, 1690).

[1] Voir Wionet (2004a et 2004b).
[2] Voir Wionet (2004a).
[3] Voir Balibar (1992).

Lorsque le lexicographe quitte la recherche historique, ou la simple description d'un lexique régional, les commentaires sur l'usage de ces mots peuvent insister sur la marginalité par rapport à la langue commune, comme on l'a vu dans les exemples précédents, VERCHERE, COURTIBAULT. Il peut aussi renvoyer le lexique régional à la marge, en restreignant sa présence à quelques cas spécifiques. Par exemple, les mots provinciaux peuvent être encadrés par des formulations restrictives en « ne… que » :

> ASNÉE. subst. fem. La charge d'un asne, ce qu'il porte à chaque voyage. Une asnée de vin, une asnée de fruits. Ce mot n'est en usage qu'à la campagne, et dans les Provinces. L'asnée de vin à Lyon contient 80. pots de vin. (Furetière, 1690).

ou relégués à des usages peu autorisés dans la bonne langue, soit parce qu'ils sont vieux :

> BASTIDE. s.f. Vieux terme, qui signifioit autrefois une maison. Il est encore en usage en Provence, et aux pays voisins. Tout le chemin qui conduit d'Aix à Marseille est plein de *bastides* ou de maisons de plaisance. Ce mot vient de *bastir* ou de *bastilles*. (Furetière, 1690).

soit parce que leur usage indique le retard pris par les régions sur la langue française : « encore en usage… » :

> CHAT […] On dit d'un meschant payeur, et qui ne paye pas en argent comptant, qu'il a payé en *chats* et en rats. Ce proverbe est ancien, et seroit ridicule au pied de la lettre à ceux qui n'en sçauroient pas l'origine. Je croy qu'il vient du mot de *chas*, qui signifioit autrefois une maison ; et on dit encore en Lyonnois et en Berry, qu'une maison consiste en trois *chas*, pour dire, en trois chambres ou en trois estages. (Furetière, 1690).

Il est à noter que la marque « campagne » ou « paysans » peut être accompagnée du même type de phraséologie que les provinces (quelquefois associés d'ailleurs) :

> HOBER. v.n. Vieux mot François qui signifie, Ne bouger. Ne *hobez* point de là, c'est à dire, Ne quittez point cette place. Il est encore en usage parmi les paysans. (Furetière, 1690).

Dans le dictionnaire de Richelet, l'usage des Provinces est souvent moqué, les provinciaux étant considérés comme des ridicules ne possédant pas les usages parisiens du bien parler :

> *Médecine*. Quelques personnes se servent du mot de *médecine* pour dire la femme d'un Médecin. Ils diront *Madame la Médecine*, ou *Mademoiselle la Médecine* telle est acouchée. Ces personnes parlent comme les Provinciaux qui ne savent pas parler. On dit à Paris, la femme d'un Médecin (Richelet, 1680).

On comprend de ce fait que le lexique senti comme régional puisse être frappé péjoration :

> ASPERGÉS, s.f. Ce mot est quelquefois en la bouche du petit peuple, mais il est plus de Province que de Paris. Les Eclésiastiques de Paris qui parlent, le mieux ne disent jamais *aspergés*, mais *aspersoir*, ou *goupillon*. (Richelet, *Remarques sur le dictionnaire*, 1680).

Alors que dans le *Furetière* les « pays » sont assez bien représentés, le *Richelet* propose une organisation binaire : Paris et Province, la complexité se jouant à Paris et autour de Paris, puisque sur les 192 remarques, 159 concernent les usages strictement parisiens.

> BROUËT, s.m. Vieux mot qui n'entre que dans le burlesque et le stile comique. On croit même qu'il s'est plus dit en Province qu'à Paris. [Le galant pour toute besogne avoit un *brouët* clair. La Fontaine. Fables, l. I. fable I8]. (Richelet, 1680).
>
> *Ciel de lit* ne se dit plus guere qu'en Province, et il signifie le haut du lit et qui pose sur les quatre colonnes. (Richelet, 1680).

Qu'il soit massivement représenté (Furetière) ou non (Richelet), le vocabulaire régional est le plus souvent jugé comme n'appartenant pas à la belle langue : les locuteurs sont soit malhabiles, soit ont cet esprit crotté qui sent la Province. Les articles métalinguistiques confirment cette approche.

2.2. Discours métalinguistiques

Le traitement des mots régionaux reste cohérent avec l'approche métalinguistique développée dans les dictionnaires. La définition du mot DIALECTE montre, même dans *Furetière*, que la réalité est frappée de péjoration :

> DIALECTE. *ſ*.m. Langage particulier d'une Province, corrompu de la Langue generale ou principale du Royaume. Les Grecs avoient plu*ſ*ieurs *ſ*ortes de *Dialectes*, le *Dialecte* Ionique, Æolique, &c. Le Ga*ſ*con, le Picard, *ſ*ont des *Dialectes* François. Le Boulonnois, le Bergama*ſ*que, *ſ*ont des *Dialectes* Italiens. (Furetière, 1690).

La même idée de corruption par rapport à une langue nationale permet de définir le terme de DIALECTE dans *Le Dictionnaire de l'Académie française* :

> DIALECTE. s.m. Langage particulier d'une ville ou d'une province, dérivé de la Langue generale de la nation. *La Langue Grecque a differents dialectes*. (*Dictionnaire de l'Académie*, 1694).

Si le dialecte comme le patois (qui est non seulement « corrompu » mais « grossier ») se pensent en termes de corruption par rapport à la langue française « royale » ou « commune », cela permet d'afficher une vision politique des usages régionaux, puisque les pratiques lexicographiques de Furetière viennent la contredire : la place des mots dialectaux, leur importance, montre au contraire que les dialectes ont une vie à l'intérieur de la nation française, et dans une moindre mesure dans la langue française, même si la volonté institutionnelle (l'Académie) et théorique (Richelet) amène les autres monolingues à fermer le français sur une idée d'exclusivité, et non pas sur des pratiques colingues. L'utilisation des dialectes, corrompus, dérivant de la langue française, signale une incapacité à bien parler, ce qui explique le rapprochement du lexique régional avec le « *langage des paysans* » figure de « l'idiot » (voir plus haut) qui ne sait utiliser que sa langue maternelle, donc un langage corrompu et grossier, non grammatisé. Dans l'imaginaire lexicographique de la fin du XVII^{e} siècle, les régions puisent dans la langue de la domination, sans toutefois réussir à représenter « l'esprit français ».

3. Conclusion

Si les mots dialectaux sont ignorés dans l'Académie, c'est que l'institution pratique une forme de démocratie linguistique exclusive (sans les métiers, les régions, sans l'histoire), la démocratie ne s'exerçant qu'à l'intérieur d'un cadre restreint, excluant des formes, des groupes, qui font cependant partie de la nation. Richelet de son côté s'intéresse surtout à la variation sociale et ou professionnelle (« *les serruriers disent* »… « *les dames disent aussi* »). Furetière donne naissance à une lexicographie érudite, soucieuse d'étendre les connaissances linguistiques de ses lecteurs. Il donne à voir la richesse de la langue française, multiple, colingue, enrichie d'apports externes, même si par ailleurs les remarques sur le bon usage de la belle langue sont également nombreuses. Il propose comme un récit de (l'histoire de) la langue française, tandis que l'Académie construit la langue française commune et officielle.

Même si la langue commune peut être envisagée déjà à la fin du XVII^{e} comme le ciment de la nation française, les pratiques juridiques obligent les lexicographes à se pencher sur la question des particularismes lexicaux[1]. En effet, « l'excentricité » linguistique des langues annexées est patente même dans un dictionnaire comme celui de Furetière, soucieux dans sa pratique d'ouvrir un horizon géographique. Les conditions de présence du lexique régional montrent que dans tous les cas les dictionnaires le relèguent à la catégorie des langues mortes, puisqu'il n'a plus qu'une place de témoin. Les mots régionaux ne participent plus de la création lexicale de la langue française, ils sont excentrés, d'abord parce que sur le plan référentiel, ce sont généralement des mots relatifs à la terre, à la nourriture qui délivrent des informations sur l'organisation de l'espace, les coutumes locales (juridiction), les costumes, etc. ; ensuite parce qu'en les étiquetant les lexicographes structurent la langue française à partir du centre : Paris / Province ; usage commun / particularismes.

Dans les dictionnaires monolingues de la fin du XVII^{e} siècle, les langues « maternelles » signalent la présence silencieuse des populations régionales tout en révélant l'histoire du pays, peut-être davantage que celle de la langue. L'exhibition ou l'absence semble configurer la langue française de la même façon, du côté de la recherche de la langue commune géographiquement centrée. Cependant, il faudrait pouvoir nuancer par d'autres études, notamment celles des locuteurs présents dans les dictionnaires, c'est-à-dire qui parle, ou à qui laisse-t-on la parole ? En croisant les résultats, on constate que Richelet et Furetière ont une conception plus ouverte de la langue que l'Académie, laquelle n'intègre que le locuteur lettré, tandis que Furetière et Richelet prennent en compte les « *écureuses de puits* » et « *les serruriers* ». Si les lexicographes relèguent les dialectes à la catégorie des cas particuliers simplement susceptibles d'intéresser la curiosité de l'honnête homme, ils recensent avec plus de bonheur les parlures des catégories professionnelles qui n'appartiennent pas a priori à la langue commune que tente de construire l'Académie. L'analyse de la place du lexique régional s'en trouve modifiée, le combat de la lexicographie du XVII^{e} siècle se situant à la marge sociale ou professionnelle, et non pas à la marge géographique. Si les langues maternelles ne sont pas reconnues comme

[1] Un grand nombre de termes de « coustumes » sont des mots régionaux.

pouvant constituer un vivier pour la langue française, ou tout simplement avoir une existence durable dans le royaume de France, en revanche les locuteurs multiples présents dans Richelet et Furetière créent la polyphonie à laquelle les régions ne peuvent pas participer. Le centralisme politique oblige les lexicographes à se débattre avec l'idée de « centre », mais interdit la reconnaissance des pratiques « corrompues ».

Tant que la langue française devait s'imposer culturellement face au latin, tout était bon à prendre dans les langues de l'autre (dialectes, langues professionnelles, langages populaires) :

> Je te conseille d'user indifferemment de tous dialectes, comme j'ay desja dit […]. Toutes Provinces, tant soient elles maigres, servent aux plus fertiles de quelque chose, comme les plus foibles membres, & les plus petits de l'homme servent aux plus nobles du corps. Je te conseille d'apprendre diligemment la langue Grecque & Latine, voire Italienne & Françoise & Espagnole, puis quand tu les sauras parfaitement, te retirer en ton enseigne comme un bon Soldat, & composer en ta langue maternelle, comme a faict Homere, Hesiode, Platon, Aristote & Theophraste, Virgile, Tite Live, Saluste, Lucrece, mille autres qui parloient mesme langage que les Laboureurs, valets & chambrieres. Car c'est un crime de leze Majeste d'abandonner le langage de son pays, vivant & florissant, pour vouloir deterrer je ne sçay quelle cendre des anciens. (Ronsard, 1587).

Lorsque la langue française n'a plus eu à craindre qu'elle-même, les institutions linguistiques que sont les dictionnaires monolingues ont eu pour mission de montrer qu'elle devait abandonner les idiomes corrompus, puisque les langues régionales sont considérées comme des avatars honteux de la belle langue, tout comme le langage populaire. Les dictionnaires sont chargés de promouvoir la langue comme objet de représentation. La définition du mot FRANÇOIS dans le *Dictionnaire Universel François & Latin dit de Trévoux* (deuxième édition, 1721) le montre parfaitement. Dictionnaire encyclopédique, le *Trévoux* peut affirmer au début du XVIII^{e} siècle le fantasme du triomphe de la langue française « maternelle »[1] :

> Le long & florissant régne de Louïs XIV a donné au François sa pèrfection : les grandes qualitez de ce Prince, son goût pour les beaux Arts, & celui de tous les Princes de sa maison, rendirent sa Cour la plus polie & la plus spirituelle, comme elle étoit la prémière du monde : l'esprit y brilla autant que la magnificence, & ses Généraux auroient pû disputer aux Grecs & aux Romains la gloire de bien écrire, comme ils leur avoient enlevé celle de bien faire la guèrre. De la Cour l'élégance & la pureté du langage s'est répanduë dans les Provinces : tout le monde aujourd'hui parle & écrit bien en France, & ce n'est plus un mérite singulier de le faire. (*Dictionnaire de Trévoux*, 1721).

De Pasquier (1570) à *Trévoux* (1721), le même discours de triomphe de la langue nationale sur les patois, la même valorisation du français par rapport aux idiomes des provinces sur la base de l'imposition d'un modèle de civilité. Ce modèle institutionnel aura eu raison de l'intégration prônée par les gens de lettres au XVI^{e} siècle.

[1] C'est-à-dire celle dont il est question dans l'édit de Villers-Cotterêts.

Références bibliographiques

Sources :

Bouhours (R.-P.). 1671. *Entretiens d'Ariste et d'Eugène*. Paris : S. Mabre-Cramoisy.
Du Bellay (J.). 1549. *Deffence & illustration de la langue française*. Paris : Arnoul L'Angelier.
Estienne (H.). 1579. *Deux dialogues du nouveau langage françois italianize et autrement deguize*. Anvers : Guillaume Niergue.
Dictionnaire de l'Académie françoise (Le). 1694. Paris : V^ve^ Coignard [2000, Champion Électronique].
Dictionnaire Universel françois & latin. 1721. Trévoux : E. Ganeau [5 volumes].
Furetière (A.). 1690. *Dictionaire Universel.* [2004, Champion Électronique, Édition Claude Blum en collaboration avec Chantal Wionet].
Richelet (P.). 1680. *Dictionnaire françois*. [2004, Champion Électronique, Édition Claude Blum en collaboration avec Chantal Wionet].
Ronsard (P.). 1565. *Abrégé de l'Art poëtique françois*. Paris : G. Buon.
Ronsard (P.). 1587. *Préface* à *La Franciade*. Paris : G. Buon.
Vaugelas (Cl.). 1647. *Remarques sur la langue françoise*. Paris : A. Courbé.

Études :

Balibar (R.). 1991. *Histoire de la littérature française*. Paris : P.U.F., Coll. « Que sais-je ? ».
Balibar (R.). 1992. *Le colinguisme*. Paris : P.U.F., Coll. « Que sais-je ? ».
Brunot (F.). 1891. *La doctrine de Malherbe d'après son commentaire sur Desportes*. Paris.
Cohen (P.). 2005. « La Tour de Babel, le sac de Troie et la recherche des orgines des langues : philologie, histoire et illustration des langues vernaculaires en France et en Angleterre aux XVI^e^-XVII^e^ siècles ». in : *Etudes Epistémè*. Site internet : http://www.univ-paris3.fr/ recherche/sites/edea/iris/episteme/revue/ee_7/ee_7_art_cohen. htm.
Guilhaumou (J.). à paraître. *Discours et événement, histoire langagière des concepts*.
Kibbee (D.). 1999. *Langage legislation Timeline*. University of Illinois [version manuscrite].
Rouleau (A.), Gauthier (H.), Cormier (M.) & Boulanger (J.-C.). 2003. « Les régionalismes et la francophonie dans le *Dictionnaire de l'Académie française* ». in : *Romanistik in Geschichte und Gegenwart*, 9, 1. Hamburg : Helmut Buske Verlag.
Wionet (C.). 2004a. *Principes d'édition*. Paris : Champion Électronique [pour l'édition électronique du *Dictionaire Universel d'Antoine Furetière*].
Wionet (C.). 2004b. *Principes d'édition*. Paris : Champion Électronique [pour l'édition électronique du *Dictionnaire françois* de Pierre Richelet].

L'enseignement en Guyane et les langues régionales, réflexions sociolinguistiques et didactiques

Par Sophie Alby
IUFM de la Guyane (Cayenne)
& Isabelle Léglise
CNRS (Paris), UMR 8133
Centre d'Etudes des Langues Indigènes d'Amérique (France)

Novembre 2005

Le Département français d'Outre-mer de la Guyane semble imposer au chercheur, comme aux différents acteurs engagés sur le terrain, une approche au mieux anthropologique, au pire ethniciste, des relations sociales. Le discours commun guyanais découpe en effet la population présente sur le département en différents groupes aux définitions et frontières éminemment complexes, mais qui s'imposent à tous comme une évidence. Amérindiens, Créoles, Métropolitains, Businenge, Haïtiens, Brésiliens, Antillais, Chinois etc. constituent dans l'imaginaire collectif autant de « communautés » distinctes ou de « groupes ethniques », dont certains sont ressentis comme « guyanais » et d'autres comme « étrangers ». Si la répartition entre ces deux pôles semble ne poser aucun problème pour certains des groupes – par exemple les Créoles clairement identifiés comme « guyanais », pour d'autres groupes les choses sont plus floues, ainsi des Businenge ou Noirs Marrons, descendants d'esclaves ayant fui les plantations du Surinam voisin au XVIIIe siècle, perçus tantôt comme l'une des communautés traditionnelles de Guyane, tantôt comme « étrangers ». Ces catégories sont particulièrement fécondes pour appréhender la société guyanaise, y compris dans les travaux en sciences humaines et sociales, comme l'atteste cette citation de l'historien S. Mam Lam Fouck (2002, p. 159) :

> Aux revendications culturelles, créoles et amérindiennes, s'ajoutent celles des Businenge qui, eux aussi, entendent faire reconnaître leur culture. Les autres communautés, notamment celles qui regroupent des immigrés de nationalité étrangère, n'ont pas de revendications politiques. Mais elles tiennent à marquer l'espace culturel de leur empreinte en jouant soit de leur poids économique (Chinois, Hmong), soit de leur poids démographique (Haïtiens, Brésiliens, Surinamais). La communauté métropolitaine, longtemps marginale dans le paysage culturel a un rôle de plus en plus décisif dans le jeu social guyanais.

L'institution scolaire et ses acteurs ajoutent à ces catégorisations ethniques ou communautaires leurs propres découpages en répartissant ces groupes humains en communautés traditionnellement « francophones » ou « non francophones ». Les enfants en âge d'être scolarisés sont, de ce fait, catégorisés comme « francophones » ou « non francophones » parce qu'on juge qu'ils appartiennent à telle ou telle communauté. De par son appartenance à une communauté (créole par exemple), un enfant sera considéré comme « francophone », alors que tel autre (d'origine haïtienne par exemple), sera considéré comme « non francophone », indépendamment de son histoire personnelle et familiale. Lorsqu'il s'agit d'expliquer l'échec scolaire si important en Guyane (INSEE, 2003), acteurs sociaux ou élus pointent le plus souvent du doigt des difficultés voire des handicaps liés à des questions linguistiques, en particulier de la part d'enfants « non francophones », locuteurs de « langues orales ». L'élève allophone est avant tout un élève « en difficulté » qui n'a longtemps pas justifié d'adaptation de la part de l'Éducation nationale en Guyane. Divers dispositifs ont cependant été mis en place, en particulier pour des langues considérées comme régionales.

Depuis une trentaine d'années en effet, les chercheurs, anthropologues ou linguistes, confrontés au terrain guyanais, insistent sur l'inadéquation de l'école française aux réalités guyanaises. Engagés depuis une dizaine d'années dans la description et la promotion des différentes langues parlées en Guyane, des linguistes ont insisté sur « la grande diversité linguistique d'un département pouvant s'enorgueillir de posséder » autant de langues typologiquement variées : langues amérindiennes de la famille caribe, arawak ou tupi-guarani, langues créoles à base lexicale française (créole guyanais, créole haïtien, créole martiniquais) ou anglaise (créoles noirs marron ou nengee), langues asiatiques (hmong), langues romanes etc.

Les caractéristiques de citoyenneté et de territorialité étant remplies pour nombre d'entre elles, elles ont pu être présentées comme langues « dites régionales » lors du rapport Cerquiglini (1999) [1].

L'habitude a alors été prise dans les présentations de la diversité linguistique en Guyane (Launey, 1999, 2000 ; Goury, Launey, Queixalòs & Renault-Lescure, 2000 ; Amérindia, 2002 ; Collectif, 2003 ; Goury & al., 2005) d'ajouter à la catégorisation par famille linguistique une catégorisation par statut : d'un côté sont présentées les « langues régionales de Guyane » ou « dites régionales » de l'autre, d'autres langues parlées également sur le territoire, mais présentées comme ne pouvant pas candidater à ce statut. Cette distinction, entre des langues de populations « locales » et celles des populations issues de l'immigration, n'a pas été sans effets sur l'approche des questions scolaires par ces chercheurs ni sur la place accordée par l'institution scolaire aux langues premières de certains des élèves. La reconnaissance de caractéristiques régionales à certaines des langues en présence a constitué un argument de poids pour obtenir leur prise en compte par l'école, au détriment toutefois d'autres langues.

Le présent article s'interroge sur la prise en compte des langues et des cultures par l'école en Guyane – en particulier en ce qui concerne les langues « dites régionales » – à travers une analyse des discours de différents acteurs de l'Éducation nationale et des actions mises en place par celle-ci. Chemin faisant, il propose des éléments de réflexion sociolinguistique sur la diversité linguistique guyanaise et la promotion de certaines de ses langues, au vu des découpages opérés par le discours commun guyanais et par les linguistes impliqués sur ce terrain. Au final, alors que la politique linguistique éducative actuelle va dans le sens d'une prise en compte de la diversité linguistique et culturelle guyanaise, ce dont nous ne pouvons que nous réjouir, nous discuterons toutefois certains de ses choix.

1. Des *langues de* Guyane *vs.* des langues *parlées en* Guyane

« L'histoire du peuplement éloigne la Guyane de la relative homogénéité ethnique des autres DOM. » (Mam Lam Fouck, 2002, p. 159). La composition de la population guyanaise, d'environ 200 000 personnes[2], est loin de ressembler à celle antérieure à la colonisation ou à la départementalisation (en 1946) : « avec un solde naturel quasi-nul, la Guyane a vécu pendant trois siècles en quelque sorte sous perfusion : elle n'a évité l'extinction de sa population que par le jeu pourtant bien limité de l'immigration. » (*ibid.,* p. 69). La présence coloniale, l'importation d'esclaves, le marronnage de certains, la présence des bagnes et l'installation durable de certains libérés, puis des mouvements migratoires plus récents ont apporté tout à la fois des métissages et la constitution (réelle ou fantasmée) de « communautés ethniques » distinctes. Aux communautés amérindiennes présentes sur le territoire et dont il reste actuellement six groupes, on ajoute généralement une communauté créole guyanaise autrefois largement majoritaire numériquement, une communauté française métropolitaine, estimée à 10 % de la population, qui se renouvelle très fréquemment, une communauté antillaise (5 %) dont une partie est installée durablement, quatre communautés businenge (estimées à 40 000 personnes (Price, 2002), soit environ 20 % de la population), une petite communauté hmong et des groupes importants de nationalité haïtienne, brésilienne et surinamaise, représentant chacun entre 10 et 25 % de la population guyanaise.

Il faut toutefois bien se garder d'en inférer que chacun de ces groupes est monolingue et qu'à chaque communauté correspond une langue. Les recensements français de la population se basant sur des déclarations de nationalité (et de lieu de naissance) et non sur des déclarations ethniques ou linguistiques comme c'est le cas d'autres pays, il est très difficile d'estimer la répartition linguistique et ethnique de la population guyanaise. Le manque cruel d'enquêtes de nature sociolinguistique en Guyane a souvent été rappelé (Launey, 1999), rendant toutes les estimations en terme de nombre de locuteurs et de véhicularité fort hasardeuses. Ce manque d'information est toutefois en train d'être comblé grâce à la réalisation de recherches dans différentes villes (Alby, 2001 ; Alby & Léglise, 2003 ; Leconte & Caïtucoli, 2003 ; Léglise &

[1] Ce rapport, accessible par Internet (http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/langreg/rapport_cerquiglini/langues-france.html), est issu d'une mission confiée par le Ministère de la culture et de la communication, visant à l'établissement d'une liste des langues de France au sens de la Charte européenne des langues régionales et minoritaires afin de déterminer quelles langues étaient susceptibles d'être bénéficiaires de la Charte (Article II concernant les langues régionales) ; voir également Cerquiglini (2003).

[2] 160000 selon le dernier recensement (Insee, 1999), entre 200 et 250000 selon différentes sources.

Migge, 2005) et d'une enquête sociolinguistique menée en différents points du territoire ces cinq dernières années (Léglise, 2004, 2005, à paraître)[1]. La pratique des langues à l'école, au travail ou dans la famille, le rôle et la fonction des langues pour les locuteurs, tant aux niveaux macro- que microsociolinguistique, sont actuellement mieux connus même si la recherche nécessitera quelques années encore pour mieux appréhender la réalité linguistique guyanaise, dans sa complexité et dans sa dynamique. Sur la trentaine de langues qui sont en contact en Guyane, on peut estimer qu'une vingtaine sont parlées par des groupes de locuteurs représentant plus de 1 % de la population (Léglise, à paraître). Pour donner au lecteur une idée des équilibres macrosociolinguistiques entre les langues en présence en Guyane, le tableau suivant associe le type de langue parlée, certaines caractéristiques sociodémographiques (statut, véhicularité, présence dans le rapport Cerquiglini) et propose, à chaque fois que cela est possible, une estimation de la proportion de la population locutrice, reprenant ainsi les différents chiffres disponibles (Queixalòs, 2000 ; Collectif, 2003 ; Léglise, à paraître).

Type de langues	**Nom de la (variété de) langue**	**Caractéristiques**
Langues amérindiennes	arawak ou lokono	Langues autochtones appartenant à trois familles linguistiques (caribe, tupi-guarani et arawak). Listées dans le rapport Cerquiglini, elles sont parlées par environ 5 % de la population[2]. Les deux premières, en raison de leur faible nombre de locuteurs ou de rupture de transmission vers les jeunes générations, peuvent être considérées comme « en danger »[3].
	émérillon ou teko	
	kali'na	
	palikur	
	wayana	
	wayampi	
Langues créoles à base lexicale française	créole guyanais	Résultant de l'esclavage et de la colonisation française en Guyane. Mentionnée dans le rapport Cerquiglini, langue maternelle d'environ un tiers de la population, elle est véhiculaire dans certaines régions.
	créole haïtien	Parlée par une population d'origine haïtienne représentant, selon les sources, entre 10 et 20 % de la population guyanaise.
	créole martiniquais, créole guadeloupéen	Langues parlées par des Français venant des Antilles, estimés à 5 % de la population guyanaise.
	créole de Ste Lucie	Langue issue de l'immigration en provenance de Ste Lucie aux siècles derniers, parlée actuellement par moins de 1 % de la population.

[1] La plupart de ces travaux ont été réalisés dans le cadre des programmes de recherche de l'UMR 8133 CELIA et ont été soutenus par la DGLFLF (Alby, Léglise & Migge, 2004).

[2] Si on rapporte les diverses estimations concernant les groupes humains concernés aux statistiques globales de la population (Insee, 1999).

[3] Une position extrême consiste à considérer toutes les langues de Guyane, à l'exception du créole guyanais, comme « en danger » (Launey, 2000), en retenant comme critère les faibles chiffres de population dans le département : quelques centaines ou quelques milliers de locuteurs selon les cas. En ce qui concerne les langues amérindiennes, notons que le lokono – qui est menacé car il n'est plus parlé par les jeunes générations en Guyane - est encore parlé par de nombreux locuteurs au Guyana, tandis que le teko - dont la transmission familiale est encore assurée - n'est parlé qu'en Guyane.

Langues créoles à base lexicale anglaise	aluku	Variétés de langues[1] (Easter Maroon Creoles) parlées par des Noirs-Marrons ayant fui les plantations surinamiennes au 18e siècle, mentionnées dans le rapport Cerquiglini. Langues premières de Marrons faisant historiquement partie de la Guyane ou de migrants récemment arrivés du Surinam, elles sont parlées par plus d'un tiers de la population guyanaise. Elles jouent également un rôle véhiculaire dans l'Ouest.
	ndyuka	
	pamaka	
	sranan tongo	Langue véhiculaire du Surinam voisin, elle est langue maternelle d'une faible partie de la population guyanaise, notamment dans l'Ouest, où elle joue également un rôle véhiculaire.
Langue créole à base anglaise (partiellement relexifiée en portugais)	saamaka	Parlée par des Noirs-Marrons originaires du Surinam mais installés en Guyane depuis plus ou moins longtemps, mentionnée dans le rapport Cerquiglini.
Variétés de langues Européennes	français	Langue officielle, langue de l'école, langue maternelle des 10 % de la population venant de métropole et partiellement véhiculaire en Guyane.
	portugais du Brésil	Langue parlée par une immigration brésilienne estimée entre 5 et 10 % de la population guyanaise, jouant un rôle véhiculaire dans l'Est.
	anglais du Guyana	Variété parlée par une immigration venant du Guyana voisin, estimée à 2 % de la population.
	néerlandais	Langue parlée par une partie de l'immigration surinamienne ayant été préalablement scolarisée dans cette langue.
	espagnol	Langue parlée par une infime partie de la population originaire de St Domingue et de pays d'Amérique Latine (Colombie, Pérou, notamment).
Langues asiatiques	hmong	Langue parlée par une population originaire du Laos, arrivée en Guyane dans les années 70, représentant 1 % de la population, regroupée essentiellement dans deux villages, mentionnée dans le rapport Cerquiglini.
	chinois (hakka, cantonais)	Variétés de langue parlées par une immigration d'origine chinoise datant du début du siècle.

Tableau 1 : Principales langues parlées en Guyane

On peut ajouter également d'autres langues traditionnellement mentionnées lors des recensions, telles que le javanais et le hindi, le lao, le vietnamien ou encore le libanais, mais dont nos enquêtes n'ont pas montré de présence significative dans les répertoires de la population, en particulier chez les jeunes générations.

[1] L'aluku, le ndyuka et le pamaka sont considérées comme des variétés dialectales d'une même langue, le *nenge* (en aluku et pamaka) ou *nengee* (en ndyuka), cf. Goury & Migge (2003).

Le rapport Cerquiglini (1999, 2003) présente, pour sa part, dix langues parlées en Guyane et susceptibles d'accéder au statut de langues régionales de France, dans la mesure où elles répondent aux critères établis par la Charte des langues régionales et minoritaires :

- Les six langues amérindiennes (le kali'na, le wayana, l'arawak, l'émérillon, le wayampi et le palikur) ;
- Le créole guyanais ;
- Les « langues parlées par les Marrons » comptabilisées comme deux langues créoles : l'une « à base lexicale anglaise » (aluku, ndyuka et paramaka apparaissant comme variantes), l'autre, le saramaka, catégorisée comme « créole à base lexicale anglo-portugaise » ;
- Le hmong, présenté comme un « cas limite » (Launey, 1999).

Par « langues régionales ou minoritaires », la charte entend :

> les langues : i. pratiquées traditionnellement[1] sur un territoire[2] d'un État par les ressortissants[3] de cet État qui constituent un groupe numériquement inférieur au reste de la population de l'État ; et ii. différentes de la (les) langue(s) officielles de cet État. (Charte des langues régionales et minoritaires, Art.1, alinéa a).

Les termes soulignés par l'auteur constituent – avec quelques nuances – les critères permettant d'inclure les langues dans la liste des langues régionales de France. Le terme *ressortissant*, faisant référence à un critère de citoyenneté française, exclut les langues de l'immigration[4]. Le terme *territoire* permet pour sa part de faire une distinction entre les langues régionales et les langues minoritaires ; il fait référence à l'aire géographique dans laquelle une langue est le mode d'expression d'un certain nombre de personnes (Charte, Art.1, alinéa b). Par opposition, les langues minoritaires sont des langues

> dépourvues de territoire, […] pratiquées par des ressortissants de l'État qui sont différentes de la (les) langue(s) pratiquée(s) par le reste de la population de l'État mais qui, bien que traditionnellement pratiquées sur le territoire de l'État ne peuvent être rattachées à une aire géographique particulière de celui-ci. (Charte, Art.1, alinéa c)

Or, en France, cette notion s'oppose, comme l'observe Cerquiglini (1999), au principe de la République qui veut que la langue appartienne au territoire national (et non à un territoire régional), ainsi qu'à la réalité sociolinguistique découlant de la mobilité géographique : des langues régionales sont pratiquées un peu partout sur le territoire national. Le fait d'être pratiquée *traditionnellement* ou *historiquement* sur un territoire s'avère donc un critère important pour qu'une langue prétende à une inclusion dans la liste des langues régionales de France. Toutefois la période historique à laquelle s'applique l'adverbe *traditionnellement* n'est pas définie. Or ceci pose des problèmes particuliers pour les langues parlées dans les DOM-TOM.

La liste des langues susceptibles d'être reconnues comme régionales en Guyane, établie par le rapport Cerquiglini, ne mentionne que 10 items sur la vingtaine de langues que nous avons mentionnées plus haut. Et l'absence dans la liste de certaines de ces dernières pourrait être discutée. En particulier pour le créole haïtien ou le portugais du Brésil, parlés par environ un quart de la population vivant en Guyane, dont une part non négligeable des enfants a la nationalité française[5] et qui habitent dans certaines localités « territorialisables ». De même, pour ce qui concerne le sranan tongo, dont des enquêtes sociolinguistiques montrent la présence en tant que langue maternelle dans des communautés amérindiennes territorialisées, en particulier chez les Arawaks de l'Ouest guyanais (Léglise & Migge, 2005). Dans ces trois cas (créole haïtien, portugais du Brésil, sranan tongo), les critères de territorialité et de citoyenneté – en tout cas pour les deuxièmes ou troisièmes générations – s'appliquent.

[1] Souligné par l'auteur.
[2] *Ibid.*
[3] *Ibid.*
[4] Cerquiglini (1999) précise néanmoins que ce critère pose problème en France où l'on reconnaît le droit du sol et où dès la seconde génération les enfants nés de l'immigration sont citoyens français et conservent généralement la pratique linguistique de leur famille.
[5] C'est le cas en particulier des enfants nés de couples mixtes franco-brésiliens : étant donné que 2/3 des enfants nés en Guyane d'une mère brésilienne ont un père de nationalité française (Charrier, 2002), ils apparaissent lors du recensement INSEE 1999 sous cette dernière nationalité (Léglise, 2004).

Le critère de pratique historique sur le territoire, quant à lui, est discutable sur une échelle de plusieurs siècles mais la présence durable de ces langues, depuis près d'une cinquantaine d'années, est attestée.

Il ne s'agit pas de discuter ici point par point la liste des langues proposées par le rapport Cerquiglini mais de pointer les implications de la présence ou non de certaines langues dans cette liste pour la prise en compte effective et future des langues dans le système scolaire guyanais. Toute présentation linguistique d'un pays ou d'une région oriente, de fait, la perception de la situation réelle pour les lecteurs – voire les éventuels décideurs – et peut donc avoir des implications sociales. Il existe néanmoins un écart entre une présentation linguistique ayant comme objectif politique d'établir la liste des langues de France afin de leur accorder un statut en tant que langue régionale et minoritaire (comme le rapport Cerquiglini) et une présentation sociolinguistique (comme l'aperçu donné ici), s'appuyant sur des enquêtes concernant les pratiques réelles des locuteurs. Il est un fait que les recherches sociolinguistiques en Guyane sont récentes et que l'établissement de la liste (Cerquiglini, 1999, 2003) a préexisté aux résultats de ces travaux. Il ne faudrait pas toutefois que, par un effet de figement lié à l'écrit, d'autres langues non mentionnées actuellement ne puissent être considérées ultérieurement comme « langues de France » et conquérir ainsi leur droit d'entrée à l'école en Guyane.

2. La prise en compte des langues régionales par l'école en Guyane en quelques dates

Depuis plus de 30 ans, les chercheurs, anthropologues ou linguistes (entre autres, Hurault, 1972 ; Grenand, 1982 ; Grenand & Lescure, 1990 ; Launey, 1999 ; Goury & al., 2000), insistent sur l'inadaptation de l'école et de ses acteurs aux réalités guyanaises en général et aux réalités linguistiques de la population à scolariser en particulier. Or la prise en compte des langues et cultures maternelles des élèves guyanais n'a été que récente, trouvant ses fondements dans la « question amérindienne » d'un côté, dans les revendications face au créole de l'autre et dans leur positionnement en tant que langues régionales enfin, dans les cadres prévus par les différentes lois et circulaires nationales.

La question de la prise en compte des langues des communautés amérindiennes à l'école s'est posée de manière particulièrement cruciale tout d'abord du fait de la confrontation des instituteurs en poste dans les premières écoles amérindiennes avec l'allophonie des élèves dès les années 70, puis par l'émergence de la revendication identitaire amérindienne et enfin grâce aux efforts de linguistes qui avaient par ailleurs travaillé sur des projets d'éducation bilingue dans d'autres pays d'Amérique du Sud. Les premières expériences d'enseignement sont en effet le fait d'initiatives ponctuelles et individuelles des premiers instituteurs en poste dans les écoles amérindiennes (Lescure, 2005 ; Puren, 2005a). Dans les années 80, le mouvement guyanais de revendication amérindienne, s'intéressant en particulier aux questions éducatives, a dénoncé l'inadaptation de l'enseignement en milieu amérindien et critiqué un système niant l'enseignement traditionnel, leurs langues et leurs cultures et ayant pour conséquence de « des-insérer » et de « des-intégrer [les] jeunes[1] ». Sollicités pour les aider à faire entendre leurs revendications, des linguistes ont alors mis en place, avec l'appui de l'inspecteur de l'académie de Guyane de l'époque, M. Farraudière, un projet éducatif s'appuyant sur ces revendications dont l'objectif était un enseignement bilingue et biculturel[2] (Grenand & al., 1990). Or l'Éducation nationale imposait en Guyane des cadres qui ne permettaient pas les expériences d'éducation réalisées dans les pays voisins (Renault-Lescure, 2000).

Un programme « Médiateurs Culturels et Bilingues » en Guyane, dont l'idée était de former des locuteurs natifs pouvant assurer quelques heures par semaine l'accueil des enfants lors de leurs premiers contacts avec l'école, puis de développer chez ces derniers des capacités métalinguistiques dans leur langue comme dans celle de l'école, fut alors proposé par des linguistes du CELIA à la fin des années 90 pour des langues dites régionales : les langues amérindiennes, les langues businenge et le hmong (Goury & al., 2000 ; Lescure, 2005). S'appuyant sur le fait que « pour bénéficier du droit d'entrée dans l'enseignement, une langue doit, théoriquement, avoir le statut de langue régionale et pouvoir être étudiée dans une

[1] Charles (J.-A.) 1997. « Propositions pour un enseignement adapté ». in : *Etats Généraux de la Guyane.*
[2] Ce projet s'inscrivait dans le cadre du Programme Cordet : « Application des connaissances linguistiques à la scolarisation des populations sylvicoles de Guyane ».

université » (Goury, Launey, Lescure & Puren, 2005, p. 58), les initiateurs du projet ont insisté sur la reconnaissance de ces langues et participé notamment à leur recension, pour le rapport Cerquiglini, en tant que langues susceptibles d'être reconnues comme régionales.

En parallèle, sur le littoral, une autre langue régionale, le créole guyanais, a été concernée par la réflexion sur sa place dans l'enseignement en Guyane, dans un contexte voyant la réunion de différents facteurs : la montée de la revendication identitaire créole, l'édition de la circulaire Savary, en 1982, qui pose les fondements de la reconnaissance des langues et cultures régionales par l'Éducation nationale et enfin, la volonté d'un recteur, Bertène Juminer, qui insista pour que le créole soit enseigné de la maternelle jusqu'au lycée. Après avoir été considérés comme des locuteurs monolingues en français, les élèves locuteurs du créole guyanais ont fait l'objet d'une réflexion[1] similaire à celle observée pour les langues amérindiennes. Bénéficiant par ailleurs d'un accueil particulièrement favorable au rectorat ces dernières années (Académie de la Guyane, 1997), l'enseignement de 3 heures hebdomadaires *« du créole et de la culture créole »* dans le cadre de l'enseignement des langues et cultures régionales (LCR) est passé de 10 classes concernées par ce dispositif en 1986 à plus de 300 aujourd'hui (Goury & al., 2005).

Dans les deux cas, c'est en insistant sur les caractéristiques de citoyenneté et de territorialité des différentes langues « dites régionales » que ces dernières ont obtenu droit de cité à l'école. Or, cet argument n'est pas forcément celui que différents acteurs concernés – locuteurs, parents d'élèves, didacticiens, associations locales… – pourraient utiliser. Pour ce qui est des langues amérindiennes par exemple, l'enjeu de leur reconnaissance en tant que « langues autochtones » renvoie à des droits linguistiques – définis dans le droit international (Tiouka, 2005) – que semble exclure un positionnement en tant que « langues régionales » ou « langues de France ». On touche là à de difficiles questions juridiques que cet article ne saurait discuter. Mais on voit en tout cas l'enjeu, en terme de droit linguistique comme en terme d'éducation, porté par des dénominations et des reconnaissances.

Sur la vingtaine de langues parlées comme langues premières par plus de 1 % de la population vivant en Guyane, les différents dispositifs mis en place ces dernières années dans l'Éducation nationale concernent 7 ou 8 d'entre elles, qui représentent, toutes langues confondues, environ la moitié de la population guyanaise mais ne touchent pas l'ensemble des locuteurs de ces langues et encore moins toutes les écoles… L'heure, en tout cas, est à la prise en compte de ces langues, même si, à l'image des politiques linguistiques de l'État, l'histoire de la prise en compte des langues et des cultures des enfants par l'Éducation nationale en Guyane n'a pas été sans accrocs. D'un traitement monolingue (le « tout français ») à un traitement bilingue de la question, des premières expériences individuelles d'enseignement bilingue (Puren, 2005a) à la naissance du projet de médiateurs bilingues (Goury et al., 2000), à un début de traitement plurilingue avec l'introduction de méthodes d'éveil aux langues et au langage (Candelier, Launey & Tupin, 2004), la politique linguistique éducative guyanaise constitue une longue suite de rebondissements. Nous allons à présent nous intéresser à ses derniers développements au travers d'une étude des discours et des pratiques : discours officiels tenus par l'institution scolaire face à la prise en compte des langues et des cultures maternelles, rappel des actions engagées par l'institution et discours et pratiques pédagogiques ordinaires du corps enseignant.

3. Les discours officiels de l'institution scolaire face à la prise en compte des langues et cultures maternelles

Dans les discours officiels de l'institution scolaire sur la question de la langue maternelle des élèves, on peut actuellement dégager quatre thèses principales qui débouchent sur de nouvelles propositions d'adaptation de l'enseignement à la situation guyanaise participant à la mise en place d'un « pôle d'innovation exceptionnel » pour reprendre les termes de

[1] Suite notamment aux propositions d'Arsène Bouyer d'Angoma, un instituteur qui avait au préalable travaillé en Afrique : « On continue […] à enseigner massivement le français comme s'il était d'évidence la langue maternelle des Guyanais. Il serait plus juste de dire que le français est à la fois une langue qu'on enseigne (langue seconde par rapport au créole, langue première) et la langue dans laquelle on enseigne les autres matières. Par conséquent, nous croyons qu'il est nécessaire pour l'avenir de la formation des jeunes guyanais de soumettre à une révision fondamentale l'enseignement donné dans les établissements scolaires et notamment dans ceux du premier degré. » (14 juin 1979, cité par Puren, 2005b).

l'inspecteur général Hébrard[1]. Ces discours officiels ont longtemps été considérés comme déplacés par les enseignants sur le terrain (Puren, 2005b, et notre point 5). Discours ordinaires et discours officiels se rejoignent toutefois sur les dénominations attachées aux catégories d'élèves et de publics et partagent, de fait, un certain nombre de présupposés communs.

« Il y a les rares élèves francophones et il y a les autres »

Une attention aux catégorisations à l'œuvre dans les discours des acteurs de l'Éducation nationale en Guyane montre rapidement que le public en âge d'être scolarisé, majoritairement alloglotte, est immédiatement catégorisé non seulement en fonction de sa communauté d'appartenance, mais également en fonction de sa « francophonie » supposée ou réelle. Les acteurs de l'Éducation nationale en Guyane – des enseignants aux inspecteurs en passant par les formateurs de l'IUFM – répartissent les élèves en « scolarisés » (pour ceux qui sont entrés à l'école dès la maternelle), « Non Scolarisés Antérieurement » ou « primo arrivants » (pour les nouvellement entrés dans le système scolaire) ou en « néo-arrivants » ou « en accueil linguistique » (pour ceux déjà alphabétisés dans une langue autre que le français). La catégorisation opère en fonction de l'expérience scolaire d'une part et de l'expérience du français, de l'autre. Tout enfant est catégorisé, de même que sa classe ou l'école qu'il fréquente. Les termes (adjectifs ou compléments du nom) attachés à « élèves », « école » ou « public » trahissent en effet les catégorisations opérées : il y a en Guyane les écoles prisées « du littoral » (qui sont perçues comme « francophones ») et celles – distantes et difficiles – « du fleuve », celles de « l'île de Cayenne » et celles plus lointaines des « communes », celles, enfin, des « sites isolés ». Les vœux d'affectation après le concours de l'IUFM ou de mutation après la première année d'enseignement[2] indiquent la hiérarchie entre ces différents sites. Il y a aussi les écoles aux publics « silencieux » ou « trop calmes », celles des publics « hyperactifs », avec des classes « homogènes » ou « hétérogènes », et des classes dites « faciles » ou « difficiles » avec un public « à potentiel » ou un public « limité ». Les termes employés renseignent sur les catégories émiques permettant aux acteurs sur le terrain de penser la réalité guyanaise. Ces catégories ne sont pas figées, elles s'inscrivent dans une histoire, celle de la prise en compte progressive de la spécificité du public scolaire guyanais.

« Le plurilinguisme des élèves est un problème pour l'école »

L'une des affirmations les plus fréquentes concerne le fait que, en Guyane, la situation de plurilinguisme pose problème à l'école dans la mesure où la langue de l'école n'est pas « la langue des élèves » qui, de ce fait, auraient « non seulement des problèmes de maîtrise du langage, mais […aussi] des problèmes dans tous les apprentissages » (*op. cit*.). Les élèves sont majoritairement vus comme « non francophones » et cette définition en négatif montre bien que l'enfant, plurilingue ou plurilingue en devenir, n'est pas perçu « de manière positive comme [un] individu possédant une autre langue » (Bouziri, 2002, p. 110). Le plurilinguisme qui caractérise cet élève est ainsi loin d'être considéré comme un atout (Gajo & Mondada, 2000). Le fait d'avoir parlé en premier une langue à tradition orale risquerait ainsi de « bloquer une entrée dans l'écrit » ou de la complexifier. Le fait d'être confronté à plusieurs langues avant l'école serait a priori une difficulté pour l'individu comme pour l'institution scolaire. Le discours éducatif officiel sonne comme un écho à ce pan de la recherche sur l'acquisition qui « a trop souvent considéré la première langue de manière unilatérale – quand elle ne l'a pas tout simplement ignorée » (Py, 1992, p. 15), l'envisageant avant tout comme un obstacle pour l'acquisition.

« Les échanges hors de l'école ne suffisent pas à structurer les enfants dans leur langue maternelle »

Une autre thèse récurrente – qui découle de la deuxième – porte sur la maîtrise de la langue maternelle elle-même, jugée comme incomplète en milieu familial.

[1] Inspecteur général de l'Education nationale, intervention à l'IUFM de Cayenne, septembre 2001, transcrit in Ezelin C. (2001).

[2] Entre le tiers et la moitié des professeurs des écoles stagiaires (PE2) sont nommés sur le fleuve Maroni à la sortie de l'IUFM. En raison de nombreuses difficultés (isolement des sites à plusieurs heures de pirogue des villes, problèmes sanitaires, conditions d'enseignement éprouvantes), la durée des séjours n'excède pas 1 à 2 années. Plus de 80% des enseignants obtiendraient leur mutation au bout d'une seule année (Léglise & Puren, 2005, pp. 79-80).

En effet, « la vie de tous les jours » ne suffisant pas à :

> donner une langue maternelle efficace pour penser, pour construire des connaissances […] c'est pour cela que l'école existe depuis déjà quelques millénaires […] il est bien clair que conceptualiser un certain nombre de choses dans sa langue maternelle quelle qu'elle soit […] suppose effectivement un travail sur la langue qui ne se fait pas dans la vie de tous les jours. (Hébrard, *op. cit.*)

Ainsi, afin de faciliter l'accès aux connaissances scolaires, l'école guyanaise, grâce à des médiateurs bilingues issus des différentes communautés, doit jouer un rôle dans la « construction du langage en langue maternelle ». Si on ne peut que se féliciter de la prise en compte officielle – enfin - des langues des élèves à l'école, on remarquera toutefois que l'argumentation sous-entend que le milieu familial n'est pas suffisant pour assurer la « structuration » en langue maternelle. Or, les communautés concernées ont tout de même construit des connaissances et des concepts et ce, durant quelques millénaires, sans l'aide de l'école française… On peut remarquer que la visée civilisatrice des populations vivant en Guyane, par et vers le français, ne semble pas absente des discours d'un certain nombre d'acteurs de l'Éducation nationale en Guyane.

> *« Il faut séparer les langues - français à l'école, langues maternelles dans la famille - pour éviter de saboter la bilinguisation »*

Enfin, la dernière thèse, présente dans les discours officiels, consiste à considérer la valorisation à l'école de la langue maternelle des élèves comme nécessaire afin d'aboutir à un prétendu « bilinguisme équilibré ». Il conviendrait d'installer « non pas une situation de diglossie détestable, mais un véritable bilinguisme » (Hébrard, op. cit.) basé sur une séparation nette des langues et des rôles - les langues maternelles dans les familles, le français à l'école, sans mélanges[1] - et ce, pour éviter le risque de « saboter la bilinguisation ». Les catégories employées dans ces discours interrogent. Qu'est ce qu'un « véritable bilinguisme » ou une « bilinguisation sabotée » à l'heure où les notions de « bilingue idéal »[2] et de « semilingue »[3] ont été largement débattues et décriées dans la littérature (entre autres, Lüdi & Py, 1986 ; Grosjean, 1984) et où il est clairement établi que la capacité à mélanger et à alterner les langues en fonction des contextes et des interlocuteurs caractérise justement le bi ou plurilinguisme ?

4. Les actions de l'institution scolaire en terme de politiques de formation dans les langues en présence

La question de l'introduction réelle des langues maternelles à l'école peut être envisagée de deux points de vue, au travers des actions visant directement les élèves et au travers des actions de formation des professeurs des écoles (P.E.) ou futurs P.E. Dans les deux cas, il s'agit de la présence d'une formation en langues et cultures des élèves dans les curriculums. D'une manière générale, dans ces actions comme dans les discours officiels précédemment analysés, la question de la prise en compte de la L1 dans l'enseignement aux élèves alloglottes est essentiellement traitée pour ce qui concerne les langues dites régionales mais beaucoup plus rarement pour les élèves « issus de l'immigration ». Dans ce dernier cas, l'institution s'interroge essentiellement sur la meilleure manière de leur enseigner le français. Il y a donc une séparation nette de ces deux publics : d'un côté les « locaux », de l'autre les « migrants » avec pour les uns une nécessaire valorisation des langues premières (parce qu'elles sont langues régionales et donc qu'on peut les prendre en compte institutionnellement dans le cadre éducatif) et pour les autres une visée avant tout intégrative, avec la nécessité rappelée d'une valorisation afin que les élèves se sentent acceptés dans le système scolaire. Or, du point de vue des pratiques linguistiques – et en particulier de leur non pratique du français avant d'arriver à l'école – les publics de migrants ou de non-migrants se ressemblent terriblement en Guyane, la majeure partie des enfants en âge d'être scolarisée étant alloglotte, en particulier dans certaines zones géographiques (Léglise, 2004 ; Léglise & Puren, 2005).

---

[1] « disons bien aux parents qu'ils s'en occupent [de la langue maternelle], qu'ils n'essaient pas de tout mélanger, il est très important pour leurs enfants qu'ils parlent bien la langue familiale… ça aussi c'est un point sur lequel il faut qu'on se bagarre … Très souvent les parents croyant bien faire sabotent la bilinguisation » (Hébrard, *op. cit*.).

[2] qui serait aussi compétent qu'un natif dans les deux langues.

[3] qui ne parlerait « bien » ni une langue ni l'autre.

4.1. Des actions à destination des élèves

Certaines actions en milieu scolaire démontrent un souci réel d'introduire les langues premières des élèves à l'école, notamment depuis la mise en place effective du dispositif des « Médiateurs Culturels et Bilingues » et de sa relative pérennisation ou depuis le développement d'un enseignement en « Langue et Culture Régionale », réservé actuellement au créole guyanais. Si l'enseignement du créole est susceptible de toucher n'importe quelle école du département du moment que le P.E. est habilité à le faire – et 300 classes en profitent à ce jour, le dispositif « Médiateurs Culturels et Bilingues » ne touche quant à lui que certaines écoles – 22 % des écoles[1] du département – dont le choix dépend en grande partie d'un critère dit de « monolinguisme ». Notre propos n'est pas de revenir sur ces dispositifs, déjà amplement décrits (Goury & al. 2000, 2005 ; Lescure, 2005), mais de questionner le fait que ces programmes visent actuellement des publics dits « autochtones » et qu'ils ne prennent en compte que les langues présentées comme « régionales » dans le rapport Cerquiglini, à l'exclusion notamment des langues de l'immigration très présentes pourtant dans la population scolarisée dans le département.

Il semblerait que l'on suive ainsi les préconisations de Cuq (1991, p. 140) selon qui « on a esquissé l'évolution linguistique des populations migrantes et posé qu'à moyen terme et en général la fin prévisible du processus est l'assimilation et le monolinguisme en français ». Ainsi, pour certains groupes « la fin prévisible du processus d'acquisition est le bi- ou le plurilinguisme » (*ibid*.) et pour d'autres, des enfants de migrants, on devrait viser le « monolinguisme » et l' « assimilation ». En poursuivant cette logique, comment devrait-on traiter le cas d'élèves amérindiens dont certains sont Français et d'autres, enfants de migrants ? Doit-on et peut-on viser des objectifs différents ? Si on ne sépare pas de fait les enfants amérindiens selon leur nationalité[2], alors pourquoi le faire pour les autres communautés ? Nous n'avons malheureusement pas de réponse simple à proposer. Toutefois, il serait important que l'institution se penche sur ce type d'interrogations lors de la mise en place de sa politique éducative…

4.2. Des actions à destination des enseignants et futurs enseignants

Passée la mode du FLE, l'Éducation nationale en Guyane est entrée ces dernières années dans celle du FLS, d'abord « français langue seconde » puis « français langue de scolarisation ». Ainsi, stages et séminaires se succèdent sur ce thème depuis 2000 et « l'enseignement du FLS » a été introduit dans les cours dispensés à l'IUFM de Cayenne. On observe par ailleurs la multiplication d'actions de formation avec des stages pour accompagner le dispositif « Médiateurs Culturels et Bilingues », des stages d'éveil aux langues (Candelier & al., 2004), le développement de cours à l'IUFM sur « l'enseignement en milieu plurilingue et pluriculturel », mais également la timide apparition de cours en langues régionales[3] à destination des futurs P.E., ainsi que de formations « FLS » dont la composante « langues et cultures des populations scolarisées » est encore faiblement exploitée, faute de connaissances sur ces domaines et de mise en place d'une pédagogie du FLS qui s'appuierait réellement sur les langues maternelles des élèves.

Pour répondre aux difficultés rencontrées par les professeurs des écoles pour enseigner le français aux élèves alloglottes, une approche didactique spécifique basée sur l'enseignement de l'oral a été proposée, afin de travailler une compétence de communication (Casnav, 2002), et dont le but est la maîtrise de la langue française. Toutefois, la place accordée aux langues maternelles dans ce cadre n'est pas clairement identifiée (Alby & Launey, à paraître). Car l'observation seule de l'existence de langues autres que le français dans les classes n'entraîne pas obligatoirement la mise en place d'une pédagogie s'appuyant sur les différentes langues. Si certains discours officiels évoquent cette nécessité[4], les moyens à mettre en œuvre n'ont

[1] En l'absence de chiffres officiels, il est difficile d'établir avec certitude le nombre de classes concernées compte tenu de la diversité des modes d'intervention des médiateurs dans les écoles (certains interviennent uniquement dans une ou deux classes, d'autres uniquement au cycle 2, d'autres encore aux cycles 1 et 2, etc.).

[2] Selon qu'ils soient Français ou Surinamiens. Actuellement, ils sont catégorisés comme appartenant à la communauté kali'na ou arawak, indépendamment de leur nationalité.

[3] Il s'agit actuellement de modules d'une quinzaine d'heures, qui sont réalisés uniquement en aluku et créole guyanais. Il est par ailleurs envisagé de proposer l'enseignement d'une langue amérindienne.

[4] On doit s'appuyer « sur le portugais pour les enfants lusophones, sur le créole sur les enfants créolophones, sur les langues amérindiennes et langues bushi-nengue, c'est l'esprit même de notre opération médiateur bilingue » (Hébrard, *op. cit*.).

guère été définis. Et s'il est souvent remarqué que « la langue maternelle des élèves ne fonctionne pas de la même manière que le français », des solutions d'exploitation des langues parlées par les enfants pour l'acquisition de telle ou telle notion abstraite ne sont que rarement proposées.

Ces différents changements dans la politique linguistique éducative mise en place en Guyane sont liés à l'action conjointe de différents facteurs nationaux et locaux. Localement, on doit citer les efforts de linguistes et d'ethnologues confrontés depuis longtemps au terrain guyanais, mais aussi la prise de conscience récente, tout aussi étonnant que cela puisse paraître, par l'institution scolaire, des spécificités sociolinguistiques locales, avec le français, comme langue de scolarisation pour un public alloglotte.

Cette mode du FLS que nous avons cherché à mettre en évidence au travers des discours officiels et des actions de l'institution mérite toutefois d'être questionnée tant du point de vue de la place réelle accordée à la langue maternelle que du point de vue de la réalité du terrain et de la difficulté à cerner la « situation guyanaise » du fait de sa complexité. C'est ce que nous nous proposons de faire dans les sections suivantes, en analysant d'abord les pratiques et attitudes des enseignants face aux langues et cultures maternelles, puis en rappelant la diversité des contextes éducatifs guyanais.

5. Pratiques et attitudes des enseignants sur le terrain face aux langues et cultures maternelles

Malgré les changements dans la politique linguistique éducative mise en place ces dernières années en Guyane – tant au niveau des discours institutionnels qu'en ce qui concerne les différentes actions de formation - les acteurs sur le terrain continuent à se dire démunis face à un enseignement dans des conditions auxquelles ils n'étaient préparés ni psychologiquement ni pédagogiquement. Il faut rappeler que les enseignants qui interviennent en Guyane, et plus particulièrement ceux nommés le long des fleuves et dans des sites isolés, se caractérisent « tant par leur extranéité[1] au milieu d'exercice que par leur inexpérience[2] et leur instabilité[3] géographique » (Léglise & Puren, 2005, p. 80) rendant toute formation provisoire. Pour ces enseignants passagers souvent isolés géographiquement, il en résulte une méconnaissance durable de la situation scolaire du département - globale comme locale - de ses populations, de leurs langues et de leurs cultures.

Une enquête menée par L. Puren en 2002 le long du fleuve Maroni montre bien que l'attitude des enseignants face à la prise en compte des langues maternelles des élèves ne peut pas trop contrevenir à celle affichée par l'institution. Les enseignants se disent donc plutôt favorables à la prise en compte des langues des enfants, ne serait-ce qu'avec une fonction « disciplinaire » ou comme une « béquille pour aller au français ». En revanche, peu se déclarent favorables à l'introduction des différentes langues à l'école comme objet d'enseignement (Léglise & Puren, *ibid*.).

Il en va différemment de la prise en compte des cultures des élèves pour lesquelles aucun discours officiel de l'institution ne va à l'encontre des discours ordinaires. Interrogés dans le cadre d'une enquête en milieu scolaire (Léglise, 2000-2005), la majorité des enseignants disent se sentir investis d'une « mission d'éducation » des populations, en étant souvent, sur place, les seuls représentants « de la société occidentale », « d'un système de valeurs à leur inculquer », les « seuls repères de l'État ». Certains se comparent aux instituteurs des campagnes, lors de la Troisième République. L'école « amène la démocratie », « construit l'intelligence des enfants », « éduque à la place des parents qui ne jouent pas leur rôle ». L'école se substituant ainsi à tout éducateur, familial ou communautaire.

Ce rôle de l'école paraît renforcé aux yeux des enseignants à un moment où il leur semble que les cultures d'origine de leurs élèves sont en perte de vitesse : qui parlant « d'acculturation », qui de « déculturation » pour évoquer la relation distante de populations à

[1] Parmi les professeurs des écoles stagiaires quittant l'IUFM de Cayenne, en moyenne, sur les cinq dernières années, « seulement 22% […] peuvent être considérés comme Guyanais ou fixés en Guyane, contre 62% d'origine métropolitaine et 16% d'origine antillaise. » MEN-IUFM de la Guyane, 2003 : *Contrat quadriennal de développement de l'IUFM de la Guyane 2002-2005.*

[2] En 2003-2004, la moitié des enseignants nommés le long du fleuve Maroni (110 sur 225) sont contractuels ou non titulaires (c'est-à-dire pour la plupart dans leur première année d'exercice).

[3] Parmi les professeurs des écoles stagiaires formés à l'IUFM, « très peu se fixeront en Guyane [et] la majorité aura quitté le département au bout de trois à cinq ans » (MEN-IUFM, 2003).

des activités traditionnelles comme la pêche, la chasse ou la confection du couac, perçues comme symboles de leur « indianité » : « c'est plus des indiens, le couac, ils l'achètent au Surinam » déclare cet enseignant, dont le discours est proche de propos relatés par la socio-anthropologue M.-J. Jolivet (1990). Ainsi, toujours selon les discours tenus, parmi les membres mêmes des communautés, en particulier les jeunes adolescents, « les traditions ne représentent plus rien, alors pourquoi ce serait l'école qui s'y intéresserait ? ». Si le thème de l'acculturation est particulièrement présent dans les discours ordinaires des enseignants, le caractère « régional » des langues et cultures en présence n'apparaît pas. Ces dernières ne sont pas particulièrement rejetées comme « non guyanaises » mais ne sont pas particulièrement identifiées non plus comme parties prenantes d'un patrimoine linguistique et culturel guyanais. Pour un certain nombre d'enseignants, la question ne se pose pas, dans ce qu'ils identifient comme un vide culturel, « la culture à enseigner, c'est celle de la France ».

À n'en pas douter, un travail sur les attitudes des enseignants, de déconstruction des discours et des stéréotypes serait grandement nécessaire dans leur processus de formation – en tout cas pour ceux qui bénéficient d'une formation[1] avant d'être « lâchés » sur le terrain.

6. Des difficultés à trouver des solutions « adaptées » aux différents contextes guyanais : réflexions sociolinguistiques et propositions didactiques

Dans les travaux sur les pratiques coloniales vis-à-vis des langues (Spencer, 1971 ; Calvet, 1974 ; Ngũgĩ wa Thiong'o, 1986 ; Phillipson 1992 ; Pennycook, 1998, 2002 ; Migge & Léglise, à paraître), l'imposition du français comme langue civilisatrice est bien décrite – « les dialectes africains ne sont pas des langues de civilisation » rappelait Davesne en 1933 –, et la scolarisation des colonisés fut conçue comme moyen de faire aboutir la colonisation. Les travaux sur la politique linguistique française face aux langues régionales (notamment Puren, 2004) montrent également le poids de la loi sur l'école qui stipulait dès le XIXe siècle que la seule langue acceptable à l'école était le français :

> 'le français sera seul en usage dans l'école' stipulait l'arrêté ministériel du 7 juin 1880 fixant le règlement-modèle des écoles primaires. 'La langue de la République est le français', renchérit depuis peu l'article 2 de la Constitution (1992). (Héran, Filhon & Deprez, 2002, p. 1).

Après la départementalisation, de nombreux débats et prises de position ont eu lieu dans les Antilles[2] concernant le français ou le créole comme langue d'enseignement (Fanon, 1952 ; Bebel-Gisler, 1976 ; Prudent, 1980 etc.). Depuis la circulaire Savary de 1982, l'enseignement de langues et cultures régionales – c'est-à-dire dans ces zones, du créole – a pu être proposé à hauteur de 3 heures par semaine mais le cadre de la loi ne permet ni alphabétisation en L1, ni l'utilisation de la L1 comme médium d'enseignement. Les débats sont parfois vifs et n'épargnent ni les politiques, ni les parents d'élèves, ni les enseignants, ni les même les chercheurs (cf. les polémiques aux Antilles suite à la déclaration de Lafayette ou l'épisode des « Humanités créoles » ces dernières années). C'est que cette question, comme le remarque Prudent (2005, p. 36) s'inscrit pleinement dans celle de la citoyenneté et de l'égalité : pourquoi enseigner différemment dans les DOM alors « que les Domiens sont des Français appelés à partager un sort national » ? Si on part du principe d'une différence culturelle et identitaire, il conviendrait alors « de leur enseigner cette différence mais en prenant le risque de franchir le pas de la Loi commune » et de leur interdire « de ce fait de concourir aux mêmes postes que tous les autres Français ».

Au-delà même de ces considérations, la Guyane présente, de par sa situation sociolinguistique, des aspects qui nous semblent impliquer une approche didactique spécifique. Le débat doit, selon nous, être élargi et ne pas impliquer seulement des langues « régionales » mais toutes les langues premières des élèves, et aussi – et peut-être surtout – le plurilinguisme inhérent aux situations scolaires et aux répertoires verbaux plurilingues des individus scolarisés. L'approche éducative « bilingue » mise en place en Guyane ces dernières années avec le dispositif « Médiateurs Culturels et Bilingues » est sans doute, dans certains contextes spécifiques, une approche pertinente. Elle s'appuie cependant sur une vision « monolingue » de la question au sens où elle envisage les pratiques linguistiques des élèves en séparant/opposant

[1] De nombreux contractuels – parfois uniquement munis du baccalauréat – sont recrutés chaque année, pour faire face au manque d'enseignants. Ils représentent entre 10 et 20% du nombre total d'enseignants intervenant en primaire.

[2] La Guyane faisait partie de la même académie que les Antilles jusqu'à la fin des années 90.

l'une et l'autre langue (la L1 et la langue de scolarisation). Or, un certain nombre de recherches sur le bilinguisme, en particulier les travaux suisses (Gajo et Mondada, 2000 ; Py, 1991 ; 1992 ; Grosjean, 1984 ; Lüdi, 1991), montrent que dans de telles situations il n'y a pas « étanchéité » des langues. Il nous semble ainsi que l'angle plurilingue est le plus à même de répondre aux questions sur la place des langues des élèves à l'école au sens de penser une « école du plurilinguisme » (Migge & Léglise, à paraître ; Alby & Launey, à paraître), valorisant celui-ci, s'appuyant dessus et visant, au final, une compétence plurilingue.

La prise en compte des langues-cultures premières des élèves se heurte en effet en Guyane à l'hétérogénéité des situations et des publics scolaires. Cette hétérogénéité n'a guère été envisagée par les acteurs de l'Éducation nationale jusqu'à présent. Elle est actuellement en partie prise en compte par l'opposition faite entre des écoles dites « monolingues » et des écoles dites « plurilingues » ou « hétérogènes » auxquelles des traitements différenciés sont appliqués : le dispositif « Médiateurs Culturels et Bilingues » étant réservé aux écoles dites « monolingues » et les approches d'éveil aux langues et au langage sont envisagées dans les écoles plurilingues. Il nous semble que cette catégorisation ne rend compte que de manière superficielle de l'hétérogénéité réelle des répertoires verbaux du public scolarisé. Ces classements trouvent leur source dans le manque, souvent rappelé, d'informations fiables sur les élèves et leurs pratiques linguistiques. Or, grâce aux travaux sociolinguistiques en cours, il devient possible d'avoir une image plus juste des pratiques du public scolarisé et de discuter des différentes particularités géographiques.

En fait, l'homogénéité ou l'hétérogénéité des écoles peuvent être interprétées selon les cas comme une homogénéité-hétérogénéité *ethnique* ou *linguistique*. Nous l'avons mentionné plus haut, les découpages opérés dans le public scolaire sont basés, entre autres, sur une catégorisation ethnique très prégnante dans le discours commun guyanais. Or, la prégnance de l'ethnique sur le linguistique a pour conséquence – à tous les niveaux de l'éducation - la confusion entre « classes ethniquement homogènes » et « classes linguistiquement homogènes ». On glisse ainsi de l'approximatif découpage ethnique vers l'estimation probable de pratiques linguistiques, et les classes ethniquement homogènes deviennent rapidement des « classes monolingues ».

Ainsi, la commune d'Awala-Yalimapo, située dans l'estuaire du Maroni à l'Ouest de la Guyane, est considérée comme une commune quasi-monoethnique kali'na, son école étant de ce fait considérée comme une école monoethnique et monolingue. À ce titre, elle bénéficie du dispositif « Médiateurs Culturels et Bilingues », avec l'intervention d'un médiateur en kali'na. Or, des enquêtes menées en milieu scolaire ont montré que loin d'être monolingues, les enfants qui y sont scolarisés déclarent pratiquer, outre le kali'na et le français, le portugais, le sranan tongo, le créole guyanais, le néerlandais et l'anglais en fonction de leurs diverses histoires personnelles et familiales (Alby, 2001 ; Alby & Léglise, 2003 ; Léglise & Puren, 2005). Il s'agit donc là d'une école constituée d'un public plurilingue malgré son monoethnisme, dont certains enfants ont été confrontés au français et à d'autres langues avant la scolarisation alors que d'autres ont été précédemment scolarisés dans un pays voisin. Considérer l'entrée à l'école comme *« le choc de deux monolinguismes »* (celui des enseignants et celui des enfants) est, même dans le cas d'une école située sur une commune monoethnique, exagéré. Il en va de même pour d'autres écoles dites « homogènes » qui se caractérisent pourtant autant par un public plurilingue que par une diversité d'origines « ethniques » : celles d'Apatou dont le public est identifié comme Aluku alors qu'y sont aussi scolarisés des enfants parlant ndyuka et saamaka ; celle d'Antekume Pata dont le public est identifié comme Wayana alors qu'elle est aussi fréquentée par des élèves parlant apalai ; ou encore celle de Javouhey, identifiée comme une école hmong alors qu'on y remarque une présence de plus en plus importante d'élèves de langue première ndyuka.

La pluralité des contextes scolaires en Guyane nécessite donc une approche fine pour toute tentative de catégorisation du public. En témoignent ces différentes situations :

- Des écoles en milieu urbain, dans des villages, dans des bourgs ou sur des « sites isolés » ;
- Des classes qui varient très fortement du point de vue des compétences des élèves en communication orale ou écrite ;
- Des élèves qui ont une habitude de l'écrit (familiale, sociale, environnementale) et d'autres qui vivent dans des univers où les écrits sont quasi inexistants[1] ;

[1] Ce qui ne signifie pas que l'écrit n'y ait pas de rôle et ne soit pas investi d'un fort poids symbolique.

- Des élèves qui vivent dans des situations où le français est omniprésent et d'autres où le français est quasi inexistant ;
- Des élèves scolarisés dans d'autres pays, des élèves jamais scolarisés, des élèves qui ont précédemment suivi une scolarité en Guyane ;
- etc.

Ainsi, s'arrêter à une classification binaire des classes ou des écoles « écoles homogènes vs. écoles hétérogènes », comme cela est actuellement le cas en Guyane, peut avoir pour conséquence la mise en place d'approches didactiques simplifiées, voire simplistes.

7. Quelques questions en conclusion

En France métropolitaine, l'introduction à l'école des langues régionales est considérée comme pouvant venir en appui d'une transmission familiale généralement présentée comme en régression[1] (Héran & al. 2002). En Guyane, où les langues des élèves sont encore transmises dans le cadre familial, la question se pose de manière différente puisque cette introduction a été destinée originellement à des élèves alloglottes devant aller vers le français, langue de scolarisation. Hormis deux langues amérindiennes « en danger », les langues susceptibles d'être considérées comme régionales – ainsi que quelques autres – sont transmises dans le cadre familial et/ou amical et assument un rôle au moins vernaculaire et parfois véhiculaire (Léglise, 2004).

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, ce qu'on peut regretter. 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 curriculums des langues « dites régionales » au détriment des autres et l'introduction de ces dernières uniquement dans des classes dites « homogènes ».

À l'image de l'histoire de l'école, on entrevoit en Guyane ce fossé qui existe si souvent entre recherches en sciences humaines et sociales, recherches en didactique et pratiques pédagogiques. Avant d'arriver à une proposition d'adaptation de l'enseignement aux multiples réalités guyanaises, il faudra encore attendre une large diffusion des recherches de ces différentes disciplines et la mise en relation de ces travaux avec les avancées les plus récentes de la recherche en didactique.

Par ailleurs, il est dès aujourd'hui essentiel de mener une réflexion de fond sur les compétences que l'on doit viser chez les enseignants ou futurs enseignants pour les préparer au terrain guyanais, qu'ils soient métropolitains, comme c'est majoritairement le cas actuellement, ou issus des différentes communautés guyanaises, ce qu'on ne peut qu'espérer. Il n'est aucunement question ici de vouloir faire de ces enseignants des ethnologues ou des linguistes. Il serait en effet totalement utopique d'espérer qu'ils puissent avoir une connaissance suffisante de toutes les langues et pratiques culturelles en présence dans le département. Nous pouvons en revanche envisager de les former à des compétences minimales en linguistique, sociolinguistique et anthropologie. Ainsi, par exemple, nous semble-t-il important qu'ils acquièrent des savoirs dans les domaines du fonctionnement des langues et du langage en général afin de pouvoir identifier plus aisément les difficultés rencontrées par les élèves, pour proposer des remédiations adaptées ou encore réagir de manière efficace aux informations que les élèves sont susceptibles de leur fournir sur leurs propres langues. Il nous paraît de même essentiel qu'ils acquièrent des savoir-être interculturels tels qu'une capacité à prendre du recul par rapport à sa propre langue/culture et à ne pas considérer ses propres références comme universelles. Un appareil critique serait par ailleurs souhaitable dans le bagage du futur enseignant en Guyane : une formation critique sur la politique linguistique éducative de la France et une analyse des discours, anciens et actuels en la matière, concernant notamment les catégorisations et les stéréotypes liés aux langues et cultures locales, déjà présents dans le discours colonial (Calvet, 1974 ; Pennycook, 1998, 2002) et dont les discours ordinaires des enseignants ne sont pas exempts.

[1] Montrée en particulier par les enquêtes Insee/Ined.

Références bibliographiques

Académie de la Guyane. 1997. *Mieux connaître la Guyane*. Kourou : Ibis rouge Éditions.

Alby (S.). 2001. *Contacts de langues en Guyane française : une description du parler bilingue kali'na-français*. [Thèse de doctorat de l'Université de Lyon II].

Alby (S.) & Léglise (I.). 2003. « Contacts kali'na-français-créole : minoration et processus de minorisation / déminorisation ». Communication au colloque *Contacts de langues et processus de minorisation*. Neuchâtel.

Alby (S.), Léglise (I.) & Migge (B.). 2004. « Un diagnostic sociolinguistique dans l'Ouest guyanais ». in : *Langues et Cités,* 5, pp. 6-8.

Alby (S.) & Launey (M.). à paraître. « Former les enseignants dans un contexte plurilingue et pluriculturel : élaboration d'un référentiel de compétences ». in : Léglise (I.) & Migge (B.), (coord.). *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane*. Paris : PUF.

Amérindia, 2002. « Langues de Guyane ». 26-27. Paris : AEA.

Bebel-Gisler (D.). 1976*. La langue créole force jugulée: étude socio-linguistique des rapports de force entre le créole et le français aux Antilles*. Paris : L'Harmattan.

Bouziri (N.). 2002. « Les deux langues maternelles des jeunes français d'origine maghrébine ». in : *Ville École Intégration Enjeux,* 130, sept. 2002, pp. 104-116.

Calvet (L.-J). 1974. *Linguistique et colonialisme*. Paris : Payot.

Candelier (M.), Launey (M.) & Tupin (F.). 2004. « L'éveil aux langues, une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire ». Contribution au Rapport mondial de l'UNESCO. *Construire des Sociétés du Savoir*.

Casnav. 2002. *Actes du séminaire Français langue de scolarisation*. 11 au 15 mars, IUFM Cayenne.

Cerquiglini (B.), (dir.). 2003. *Les langues de France*. Paris : PUF.

Charrier (R.). 2002. « Guyane, des peuples et des histoires ». in : *Antiane,* 54, pp. 14-17.

Collectif. 2003. « Les langues de Guyane ». in : Cerquiglini (B.), (dir.). *Les langues de France*. Paris : PUF, pp. 269-303.

Coste (D.). 1991. « Diversifier, certes ! ». in : Coste (D.) & Hébrard (J.), (coord.). *Vers le plurilinguisme ? Le français dans le Monde*, février 1991, pp. 170-176.

Cuq (J.-P.). 1991. *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*. Paris : Hachette.

Davesne (A.). 1933. *La langue française, langue de civilisation en AOF*. Saint-Louis.

Ezelin (C.). 2001. *Éléments de réflexion pour l'entrée du Français Langue Seconde, Langue de Scolarisation dans l'Académie de Guyane. Extraits de l'intervention orale de Monsieur Jean Hébrard, Inspecteur de l'Éducation nationale.* 19 septembre 2001 à l'IUFM de Cayenne. Guyane : CEFISEM. Janvier 2002.

Fanon (F.). 1952. *Peau noire masques blancs*. Paris : Le Seuil.

Gajo (L.) & Mondada (L.). 2000. *Interactions et acquisitions en contextes. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg : Éditions Universitaires de Fribourg.

Goury (L.), Launey (M.), Queixalos (F.) & Renault-Lescure (O.). 2000. « Des médiateurs bilingues en Guyane Française ». in : *Revue Française de Linguistique Appliquée,* V-1. Amsterdam : De Verelt, pp. 43-60.

Goury (L.), Launey (M.), Lescure (O.) & Puren (L.). 2005. « Les langues à la conquête de l'école en Guyane ». in : *Univers créoles,* 5, pp. 47-65.

Goury (L.) & Migge (B.). 2003. *Grammaire du nengee : Introduction aux langues aluku, ndyuka et pamaka*. Paris : Éditions IRD.

Grenand (F.). 1982. « Le problème de l'enseignement du français en milieu tribal en Guyane ». in : *Bulletin d'information du CENADDOM,* 66, pp. 19-26.

Grenand (F.) & Renault-Lescure (O.). 1990. *Pour un nouvel enseignement en pays amérindien : approche culturelle et linguistique*. Cayenne : ORSTOM.

Grosjean (F.). 1984. « Communication exolingue et communication bilingue ». in : Py (B.), (ed.). *Acquisition d'une langue étrangère III*. Paris : Presses Universitaires de Vincennes et Neuchâtel, Centre de Linguistique Appliquée, pp. 49-61.

Héran (F.), Filhon (A.) & Deprez (C.). 2002. « La dynamique des langues en France au fil du XXème siècle ». in : *Population et Sociétés,* 376, février 2002, pp. 1-4.

Hurault (J.-M.). 1972. *Français et Indiens en Guyane*. Paris : Seuil, Coll. « 10-18 ».

Jolivet (M.-J.). 1990. « Entre autochtone et immigrants : diversité et logique des positions créoles guyanaises ». in : *Études Créoles,* 13 (2), pp. 11-32.
Launey (M.). 1999. « Les langues de Guyane : des langues régionales pas comme les autres ? ». in : Clairis (C.), Costaouec (D.) & Coyos (J.-B.), (coord.). *Langues et cultures régionales de France*. Paris : L'Harmattan, pp. 141-159.
Launey (M.). 2000. « Le chercheur et le citoyen face aux langues en danger ». *Mémoires de la Société de Linguistique de Paris,* VIII. Peeters, pp. 19-31.
Leconte (F.) & Caitucoli (C.). 2003. « Contacts de langues en Guyane : une enquête à St Georges de l'Oyapock ». in Billiez (J.), (dir.). *Contacts de langues : Modèles, typologies, interventions*. Paris : L'Harmattan, pp. 37-59.
Léglise (I.). 2004. « Langues frontalières et langues d'immigration en Guyane Française ». in : *Glottopol,* 4*, Langues de frontières, frontières de langues,* Moreau (M.-L.), (coord). Université de Rouen, pp. 108-124.
Léglise (I.). 2005. « Contacts de créoles à Mana (Guyane française) : répertoires, pratiques, attitudes et gestion du plurilinguisme ». in *: Études Créoles,* 27 (2).
Léglise (I.). à paraître. « Un diagnostic sociolinguistique en Guyane ». in : Léglise (I.) & Migge (B.), (coord.). *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane*. Paris : PUF.
Léglise (I.) & Migge (B.). 2005. « Contacts de langues issus de mobilités dans un espace plurilingue : approches croisées à Saint-Laurent du Maroni ». in : Van den Avenne (C.), (coord). *Pratiques et représentations des contacts de langues dans des contextes de mobilité*. Paris : L'Harmattan.
Léglise (I.) & Puren (L.). 2005. « Usages et représentations linguistiques en milieu scolaire guyanais ». in *: Univers créoles,* 5, pp. 67-90.
Lescure (O.). 2005. « Bilan d'une expérience éducative ». in : *Ethnies,* 31-32. Paris : Survival International (France), pp. 102-112.
Lüdi (G.). 1991. « Les apprenants d'une L2 code-switchent-ils et, si oui, comment ? ». in : *ESF Network on Code-Switching and Language contact, Papers for the Symposium on code-switching in bilingual studies : theory, significance and perspectives,* Barcelone, ESF Scientific Networks.
Lüdi (G.) & Py (B.). 1986. *Être bilingue*. Bern : Peter Lang.
Mam Lam Fouck (S.). 2002. *Histoire générale de la Guyane française*. Ibis Rouge Éditions.
MEN-IUFM de la Guyane. 2003. *Contrat quadriennal de développement de l'IUFM de la Guyane 2002-2005.*
Migge (B.) & Léglise (I.). à paraître. « Language and colonialism : Education in the context of creole communities ». in : Hellinger (M.) & Pauwels (A.), (eds.). *Handbook of Applied Linguistics vol 9. Language and Communication : Diversity and Change*. Mouton de Gruyter.
Ngũgĩ (W.-T.). 1986. *Decolonizing the mind : The politics of language in African literature*. London : James Curry.
Pennycook (A.). 2002. « Mother tongues, governmentality, and protectionism ». in : *Journal of the Sociology of Language,* 154, pp. 11-28.
Pennycook (A.). 1998. *English and the discourses of colonialism : The politics of Language*. London : Routledge.
Phillipson (R.). 1992. *Linguistic Imperialism*. Oxford : Oxford University Press.
Price (R.). 2002. « Maroons in Suriname and Guyane : How Many and Where ». in : *New West Indian Guide*, 76, pp. 81-88.
Puren (L.). 2004. *L'école française face à l'enfant alloglotte. Contribution à une étude des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre à l'égard des minorités linguistiques scolarisées dans le système éducatif français du XIXe siècle à nos jours*. [Thèse de doctorat, Université Paris 3].
Puren (L.). 2005a. « Enseignement et bilinguisme dans les écoles du haut-Maroni : retour sur trente années d'expérimentation ». in : *Ethnies,* 31-32. Paris : Survival International (France), pp. 88-100.
Puren (L.). 2005b. « '*On est une machine à fabriquer de l'échec et de l'exclusion*'. Le discours des professeurs des écoles du Maroni ». in : *Le français dans le Monde, Recherches et applications*, janvier, pp. 142-151.
Prudent (L.-F.). 1980. *Des baragouins à la langue antillaise : analyse historique et sociolinguistique du discours sur le créole*. Paris : Ed. Caribéennes.
Prudent (L.-F.). 2005. « L'école martiniquaise à la recherche de sa cohérence ». in : *Univers Créole,* 5, pp. 23-46.

Py (B.). 1991. « Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de la L1 dans l'acquisition d'une L2 ». in : *TRANEL*, 17, pp. 147-161.
Py (B.). 1992. « Regards croisés sur les discours du bilingue et de l'apprenant ou retour sur le rôle de la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue seconde ». in : Dabène (L.) & Billiez (J.), (coord.). *Autour du multilinguisme, Lidil,* 6, juin 1992, pp. 9-25.
Queixalós (F.). 2000. « Les langues de Guyane Française ». in : Queixalós (F.) & Renault-Lescure (O.), (eds.). *As línguas amazônicas hoje*. São Paulo : IRD, pp. 299-306.
Renault-Lescure (O.). 2000. « L'enseignement bilingue en Guyane Française : une situation particulière en Amérique du Sud ». in : Blanquer (J.-M.) & Tringade (H.), (dir.). *Les défis de l'éducation en Amérique Latine*. Paris : IHEAL, pp. 231-246.
Spencer (J.). 1971. « Colonial language policies and their legacies ». in : Seboek (T.), (ed.). *Current Trends in Linguistics 7 : Linguistics in Sub-Saharan Africa*. The Hague : Mouton, pp. 537-547.
Tiouka (A.). 2005. « La question des droits autochtones sera-t-elle résolue en France ? ». in : *Ethnies,* 31-32. Paris : Survival International (France), pp. 10-15.

Le gallo dans l'enseignement, l'enseignement du gallo

Par Gildas D'Hervé
CREDILIF, Université de Rennes 2 (France)

Novembre 2005

0. Introduction

Pourquoi et comment enseigner le gallo ? Où l'enseigne-t-on ? Qui l'enseigne et qui l'apprend ? La problématique de l'enseignement du gallo soulève une multitude de questions tant ce domaine est mal connu et peu mis en valeur. Cela fait pourtant une vingtaine d'années que cette langue d'oïl a pris place au sein du système éducatif français et que ses promoteurs parviennent tant bien que mal à s'y frayer un chemin. Jusqu'alors, l'enseignement du gallo n'avait fait l'objet d'aucune étude particulière. Le présent article a pour objectif de présenter un état des lieux de cet enseignement en ce début de 21ème siècle. Notons par ailleurs que ce travail ne s'inscrit pas dans une perspective comparative du gallo avec d'autres langues de France ou d'autres langues dites collatérales (Eloy, 2004) de l'Union Européenne.

Outre la collecte de renseignements par le biais du Rectorat d'Académie de Rennes, j'ai au cours de la réalisation de ce travail été amené à effectuer divers entretiens avec des enseignants et des enseignés. Il s'agissait ici de compléter et de confronter des données de type administratif avec des données de type associatif afin d'obtenir un panorama complet de l'enseignement du gallo. Le panorama s'étend des prémices de cet enseignement jusqu'à l'année scolaire 2001-2002[1] tout en prenant en compte les principales nouveautés jusqu'en 2005. Ce point de vue inédit sur l'enseignement du gallo apporte des éclairages qui pourraient s'avérer utiles dans le cadre d'une réflexion visant à élaborer une politique linguistique spécifique à la langue de Haute-Bretagne.

Une précision d'ordre terminologique s'impose : tout au long de ce travail, le terme *langue* sera employé pour désigner le gallo. Considérant la langue comme étant un fait social, c'est dans une perspective sociolinguistique que j'ai écarté les termes *parler*, *patois* et *dialecte,* trop polémiques et aux connotations parfois négatives. D'un point de vue de romaniste le terme *dialecte* est sans doute pertinent mais, dans son usage commun, il équivaut à *patois*, terme nettement dépréciatif qui sous-tend une impossibilité d'enseignement (le terme *parler* n'étant quant à lui qu'une atténuation du terme *patois*). L'optique romaniste considère le gallo ainsi que le français comme des dialectes d'une même langue d'oïl. Cependant, considérant l'écart de statut entre le français et les autres systèmes linguistiques du domaine d'oïl (Urien, 1982), une autre optique consiste à conjuguer les langues d'oïl au pluriel afin de permettre une meilleure prise en compte de celles-ci. C'est dans cette optique que nous nous inscrirons. L'utilisation du terme *langue* pour désigner le gallo est également un souci de cohérence et de continuité : au niveau officiel il est désormais admis de parler de *langue régionale* dès lors qu'il s'agit d'enseignement. Cependant, il convient de remarquer qu'à l'heure actuelle seule une minorité des locuteurs du gallo emploie ce terme pour le désigner (Manzano, 1996).

Dans un premier temps, la problématique de l'enseignement du gallo sera replacée dans son contexte en évoquant ses rapports difficiles avec l'Éducation nationale. Aussi, tout en présentant le dispositif officiel qui régit et réglemente cet enseignement nous présenterons un historique de celui-ci. Un deuxième temps sera consacré aux acteurs de l'enseignement. Ainsi, tout en nous appuyant sur des données chiffrées, nous tenterons de montrer quel est le profil des enseignants et des enseignés. Enfin, nous nous pencherons sur l'enseignement du gallo d'un point de vue didactique et pédagogique en détaillant son contenu ainsi que les supports utilisés. Il s'agira également d'appréhender les questions spécifiques que pose un tel enseignement.

[1] Cet article rend compte d'une recherche réalisée entre 2001 et 2002.

1. Le gallo : une langue à transmettre

1.1. La problématique du gallo en Haute-Bretagne

Historiquement, la Bretagne est bilingue. À l'ouest d'une ligne qui va de Plouha au nord à la presqu'île de Rhuys au sud, on parle traditionnellement une langue celtique communément appelée *breton*. À l'est de cette ligne, une langue romane du domaine d'oïl est traditionnellement usitée. Cette partition linguistique est attestée dans des documents remontant au 14ème siècle dans lesquels on notait déjà la différenciation entre une « Bretaigne gallou » et une « Bretaigne bretonnante » (Morin, 1987, p. 253). Ces deux aires linguistiques coïncident avec la distinction actuelle entre Haute et Basse Bretagne.

Le terme *gallo* (du breton *gall* : *français, étranger*) a été employé à l'origine par les Bretons de l'ouest pour désigner ceux de l'est qui parlaient une langue différente apparentée au français (Walter, 1991). Ce terme est progressivement tombé dans l'oubli. À l'heure actuelle, une grande partie de ses locuteurs ne le connaissent pas ou ne l'utilisent pas pour désigner leur langue. La langue d'oïl parlée en Haute-Bretagne a été reléguée au rang de dialecte périphérique de la langue dominante, le français. Dès lors, le terme *patois*[1] a servi à désigner toute langue populaire autre que la langue de l'élite francisante. Aujourd'hui encore, la majorité des locuteurs de la langue romane de Bretagne se reconnaît dans cette appellation. La honte et l'autodépréciation sont une des conséquences d'un acharnement linguicide qui prit naissance dès la fin du 18ème siècle[2].

1.2. Le gallo : du « mauvais français » ?

Le gallo étant considéré comme une déformation du français, il va sans dire que ses rapports avec l'Éducation nationale[3] n'ont pas été des plus faciles. Avec le développement de l'instruction laïque et obligatoire, parler gallo est devenu un acte particulièrement répréhensible. Les élèves de Haute-Bretagne qui pratiquaient autrefois dans leur grande majorité la langue gallèse, arrivaient en classe avec un handicap certain. Parlant peu voire pas du tout le français, ils durent faire taire leur langue une fois le seuil de l'école franchi. Le maître d'école se devait de propager la langue des Lumières au sein de populations considérées comme arriérées. Bannie de l'école, proscrite de la dimension publique, la langue gallèse fut donc logiquement cantonnée à la sphère familiale et privée. Comme dans de nombreux cas où coexistent une langue dominante et une langue dominée, un phénomène de diglossie est apparu. Suivant les situations conversationnelles rencontrées, les gallésants alternent donc entre l'usage du gallo ou celui du français.

Le gallo n'étant pas reconnu comme système linguistique autonome et distinct du français, un phénomène de « créolisation » a accentué la confusion entre les deux langues. Bien souvent le gallo a fini par se mélanger au français par l'intermédiaire de glissements lexicaux. Cela aboutit à une échelle de langue assez vaste qui va du « français gallèsé » au « gallo francisé »[4]. En cela, la non reconnaissance du gallo (et donc son non enseignement) a participé à la fois à la dégradation de la langue et logiquement, à la dégradation de la conscience linguistique qu'en ont les locuteurs.

Cette conscience linguistique des locuteurs a d'autant plus de mal à exister que le gallo est victime de ce que Gilles Morin a appelé une « double satellisation »[5]. Le gallo subit à la fois de la part du français, une domination « officielle » mais aussi une domination plus insidieuse de la part de sa voisine celtique : la langue bretonne occidentale (Walter, 1986, pp. 34-38) qui

---

[1] La définition du terme *patois* donnée par *le Petit Robert* en 1977 est assez édifiante : « parler, idiome local employé par une population généralement peu nombreuse, souvent rurale et dont la culture, le niveau de civilisation, sont inférieurs à ceux du milieu environnant qui emploie la langue commune ». La définition du *Petit Robert* de 2000 est strictement identique. L'affirmation d'infériorité des locuteurs de patois est cependant quelque peu nuancée : « … sont généralement jugés inférieurs… ».

[2] En 1794 l'Abbé Grégoire présente devant la Convention un *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et la nécessité d'universaliser la langue française* et la loi du 11 floréal an X (1er mai 1802) condamne à l'école l'usage de ces mêmes « patois ».

[3] En 1882, le ministre Jules Ferry rend l'instruction obligatoire pour les enfants de 6 à 13 ans. L'enseignement de l'ensemble des matières se fait en français.

[4] Blanchet (1999, p. 18) parle d'un « entre-deux mouvant » pour qualifier les pratiques linguistiques en Haute-Bretagne.

[5] En référence au concept de satellisation décrit par Jean-Baptiste Marcellesi (1981, p. 9) : « Phénomène par lequel l'idéologie dominante tend à rattacher un système linguistique à un autre auquel on le compare et dont on affirme qu'il est une déformation ou une forme subordonnée ».

est vécue par la majorité des gallésants comme étant le gage d'une « bretonnité » incontestable. En cela, les locuteurs du gallo se perçoivent souvent comme plongés dans un vide identitaire honteux. Cette « double identité négative » (Morin, 1987) amènera certains locuteurs à se dénommer comme étant des *Sots Bretons*, en référence à l'appellation de *Hauts-Bretons*. Aujourd'hui encore, nombreux sont les jeunes d'environnement familial gallésant qui entreprennent une démarche d'apprentissage du breton car ils ne considèrent pas le gallo comme étant un vecteur identitaire suffisamment valorisant.

1.3. La non transmission

Au siècle dernier, la grande majorité des locuteurs du gallo étaient issus d'un milieu social alors majoritaire en Bretagne et qui le sera jusque dans les années 1950[1] : le milieu agricole. Associé à une image rurale, le gallo a été vécu par ses locuteurs comme une tare dont il fallait se débarrasser. La langue française étant associée à l'élévation intellectuelle et à la promotion sociale, la langue gallèse fut vécue comme handicapante socialement car associée à une civilisation en déclin. Ne voulant pas nuire aux générations futures, les parents cessèrent donc de transmettre le gallo à leurs enfants. Aujourd'hui, ses principaux locuteurs, des personnes âgées, emportent leur langue dans leur tombe sans que le relais ait été transmis aux jeunes générations. L'existence de la langue et son avenir sont donc en péril.

Au-delà des explications économico-politiques plus générales, le système scolaire français a sa part de responsabilité dans le processus de mise à mort du gallo. Comme le note justement Nicole Le Dimna, « pourchassé par les tenants du pouvoir centralisateur, le gallo a vu son déclin s'accélérer avec la scolarisation obligatoire, à partir de 1870 » (Le Dimna, 1997). Tout en apprenant à un enfant à parler français, on lui a « désappris » le gallo et enseigné une norme linguistique à respecter qui est substitutive et non complémentaire.

Cependant, force est de constater que le gallo est encore présent aujourd'hui dans certaines cours d'écoles[2] voire même dans certaines classes où il est désormais enseigné. Dans les années 1970, une certaine acceptation des langues régionales a commencé à se développer. Une fois l'Hexagone totalement francisé, la pression sur les langues régionales a diminué. Le gallo, sous des formes plus ou moins altérées, continue tant bien que mal à accompagner des enfants dans leur environnement familial. Si le gallo est encore une réalité quotidienne pour certains enfants de Haute-Bretagne, la majorité de ces jeunes ne peut pas profiter de ce patrimoine linguistique. L'enseignement du gallo apparaît donc comme un palliatif au phénomène de non transmission observé. Désormais, la découverte ou la redécouverte du gallo est possible par le biais de l'enseignement régi par un dispositif officiel l'autorisant et l'avalisant.

2. Le dispositif officiel

2.1. Une lente évolution

Si depuis 50 ans le dispositif officiel a connu des évolutions allant dans le sens d'une prise en compte accrue des langues régionales, il est encore loin d'exprimer une politique linguistique volontariste. En effet, il demeure encore bien souvent dans le domaine de la concession bienveillante. En somme : il autorise à l'occasion mais il n'encourage pas.

Car face au désir de reconnaissance des langues régionales et aux velléités d'enseignement de celles-ci il est constamment rappelé la prédominance de la langue de la République et seule langue officielle : le français. Agité à l'occasion, le spectre d'une République mise en danger par ses langues explique peut-être que le politique légifère timidement sur ces questions. La question de l'enseignement des langues régionales n'est décidément pas un terrain neutre. Les textes officiels reflètent cette tension d'ordre idéologique qui confine parfois au grand écart entre la prise en compte de ces autres langues et la nécessité de ménager la position de la langue française. Un extrait du rapport Poignant résume assez bien cet état d'esprit : « Langue française et langues régionales sont des langues amies à l'intérieur et alliées à l'extérieur pour le rayonnement de la France » (Poignant, 1998).

L'exposé du dispositif officiel se compose des rapports linguistiques ministériels, des lois relatives à l'enseignement des langues régionales ainsi que des circulaires et des arrêtés d'une valeur contraignante inégale (Blanchet, 2002b, p. 29).

---

[1] Période d'industrialisation et de développement économique important en Bretagne, impulsée notamment par le Comité d'études et de liaisons des intérêts bretons (CELIB).

[2] *Cf*. Leray (1996, pp. 81-92) ainsi que *Pratiques linguistiques régionales d'élèves du primaire et de collège en zones suburbaines de Bretagne gallo* (Blanchet, 2002a).

2.2. Les rapports et la charte Européenne des langues régionales et minoritaires

En octobre 1997 le Premier ministre Lionel Jospin, confie à Nicole Péry la mission d'établir un bilan sur l'enseignement des langues régionales et de formuler des propositions pour faire évoluer le dispositif existant. Dans sa lettre de mission, le Premier ministre annonce que « le temps est, en effet, révolu où l'État pouvait considérer que l'enseignement de ces langues était de nature à menacer l'unité nationale » (Péry, 1998). Nicole Péry dans son rapport d'étape remis en février 1998 faisait remarquer que la France était l'un des derniers pays à ne pas avoir signé la Charte Européenne des langues minoritaires et que ce refus exprimait selon ses termes « le jacobinisme encore profond de notre culture politique ».

Guy Poignant ayant pris le relais de Nicole Péry, le rapport final a été remis au gouvernement en juillet 1998. Dans l'optique de la ratification de la Charte et des aménagements constitutionnels qu'elle pourrait entraîner, le rapport proposait la modification de l'article 2 de la Constitution en y ajoutant une phrase reconnaissant les « langues régionales ou historiques de France. ». Le rapport considère les langues régionales comme faisant partie du patrimoine linguistique de la France et considère le plurilinguisme comme une richesse. Il fait des propositions allant dans le sens d'un meilleur suivi de l'enseignement bilingue et se penche à la fois sur l'enseignement public (coordination, formation des enseignants et continuité de la filière) mais également sur le nécessaire statut à donner à l'enseignement associatif[1]. Il préconise à ce propos « la reconnaissance par l'État, à côté de l'initiation à la langue et du bilinguisme organisé, de la méthode pédagogique de l'immersion. » (Poignant, 1998).

Cependant, l'inventaire des langues régionales qui précède le rapport Poignant dresse un portrait pessimiste des langues d'oïl dont fait partie le gallo : « ces langues proprement dites ont disparu et les parlers actuels ont été largement influencés par le français ». Tout en notant « un réveil culturel » de ces langues au niveau universitaire, le rapport considère les langues d'oïl comme étant des formes régionales du français. L'enseignement du gallo n'est donc envisageable qu'en étant intimement lié à l'enseignement du français. Le rapport considère que l'étude des langues d'oïl comme le gallo, « s'articule évidemment sur celle du français, langue de référence et de communication dans toutes ces configurations. ». Il semble donc opérer une confusion manifeste entre les langues d'oïl qui représentent des systèmes linguistiques autonomes et les français régionaux qui amalgament au français des substrats de la langue locale. La raison de cette non distinction s'explique à la lumière du constat de Bernard Poignant qui estime que « les langues d'oïl sont devenues des français régionaux. ». Ce rapport, par ailleurs généreux et prônant une prise en compte accrue des langues régionales[2] ne favorise cependant pas la diversité linguistique et a jeté un certain discrédit sur les velléités d'enseignement des langues d'oïl.

Le rapport Cerquiglini intitulé *Les langues de la France* a été rendu en avril 1999 par Bernard Cerquiglini, Directeur de l'Institut national de la langue française (C.N.R.S), au ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, et à la ministre de la Culture et de la Communication. Ce rapport avait pour objectif d'établir une liste des langues parlées sur le territoire de la République en vue de la ratification de la Charte Européenne des langues régionales ou minoritaires par l'État français. Le rapport Cerquiglini mentionne le gallo dans la liste des langues qui pourraient être concernées par une hypothétique mise en application de la Charte Européenne des langues régionales ou minoritaires. Son choix d'inclure les langues d'oïl dans la liste est énoncé comme suit :

> L'écart n'a cessé de se creuser entre le français et les variétés de la langue d'oïl, que l'on ne saurait considérer aujourd'hui comme des « dialectes du français » ; franc-comtois, wallon, picard, normand, gallo, poitevin-saintongeais, bourguignon-morvandiau, lorrain doivent être retenus parmi les langues régionales de la France ; on les qualifiera dès lors de « langues d'oïl », en les rangeant dans la liste (Cerquiglini, 1999).

L'affirmation d'un écart n'ayant cessé de se creuser entre le français et les autres langues d'oïl est fausse : l'évolution de celles-ci tend même à montrer le contraire. En ceci, le rapport Cerquiglini ne déroge donc pas à la règle de l'approximatif qui semble être systématique lorsque les instances

[1] Diwan en breton, Ikastola en basque, Calandreta en occitan, Bressola en catalan, ABCM Zweisprächigkeit en alsacien.

[2] « Ne vivons pas la présence d'une langue régionale comme une atteinte à la souveraineté : à un moment où la France accepte d'abandonner sa monnaie, elle peut accepter le breton ou le catalan… sans craindre de perdre son unité linguistique », idem.

officielles se penchent sur le cas des langues d'oïl. Mais, contrairement aux conclusions du rapport Poignant de 1998, le rapport Cerquiglini ouvre des perspectives au gallo dans le cadre hautement symbolique de la Charte Européenne des langues régionales ou minoritaires.

La Charte Européenne des langues régionales ou minoritaires a été adoptée par le Conseil de l'Europe le 5 novembre 1992. La France, qui s'était abstenue lors de ce vote, a finalement signé la Charte le 7 mai 1999 mais ne l'a pas ratifiée. Les États ratifiant la Charte s'engagent à promouvoir et à développer l'usage (oral et écrit) des langues présentes sur leur territoire que ce soit dans la vie privée ou publique. La Charte s'applique à des domaines tels que l'enseignement, les médias, la justice, les autorités administratives et les services publics ou bien encore les équipements et activités culturelles.

Au vu de l'avancée potentielle en faveur des langues régionales que constituerait la mise en application de la Charte on saisit aisément l'enthousiasme des militants des droits linguistiques dans l'Hexagone… et la réticence de la France à la ratifier. Car la Charte Européenne des langues régionales ou minoritaires représente un véritable symbole et un point de fixation des pro ou anti-langues régionales. Guy Carcassonne qui avait pour mission d'étudier la compatibilité juridique de la Charte avec le droit français a remis un rapport au Premier ministre en octobre 1998. En conclusion de son rapport, Guy Carcassonne affirmait la compatibilité de la Charte avec la Constitution en précisant « que l'objet de la Charte est de protéger des langues et non, nécessairement, de conférer des droits imprescriptibles à leurs locuteurs, et, d'autre part, que ces langues appartiennent au patrimoine culturel indivis de la France » (Carcassonne, 1998). Cependant, l'impossibilité de ratifier la Charte a finalement été justifiée par le Conseil d'État par une incompatibilité constitutionnelle[1].

La ratification et l'application de cette charte constituent un espoir dans le développement de l'enseignement de ces langues régionales. Étant reconnu par le rapport Cerquiglini, le gallo est de fait concerné par l'enjeu que constitue l'application de la Charte. À l'heure où l'on débat frileusement en France sur une éventuelle modification de la Constitution, un nombre croissant d'associations et d'organismes culturels regardent en direction de l'Europe qui, à tort ou à raison, porte nombre de leurs espoirs.

2.3. Lois et circulaires

En 1951, la loi Deixonne[2] relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux, vise deux objectifs : la défense de la langue française et la protection de certaines langues régionales. Elle constitue une reconnaissance officielle du droit à l'enseignement des langues régionales et en cela, représente la première pierre sur laquelle se reposeront les futures lois et circulaires. En 2000, la loi Deixonne a été abrogée par l'article n° 4 du nouveau *Code de l'Éducation*[3] et remplacée par la partie législative de celui-ci qui stipule qu': « un enseignement de langues et cultures régionales peut être dispensé tout au long de la scolarité » mais sans préciser la liste des langues concernées.

La loi Haby[4] de 1975 relative à l'éducation donne à l'Article 12 la possibilité effective d'enseigner les langues régionales mais la circulaire l'accompagnant n'inclura pas le gallo ni les autres langues d'oïl dans les langues concernées par cet article.

En 1976, une circulaire[5] intitulée *Prise en compte, dans l'enseignement, des patrimoines culturels et linguistiques français* vient appuyer la loi Haby en insistant sur l'optique dans laquelle doit nécessairement s'inscrire cet enseignement qui est celle de l'unité nationale dans la diversité régionale. De plus, tout en rappelant le cadre législatif existant en ce qui concerne l'enseignement des langues régionales, la circulaire précise que « les langues reconnues par la réglementation en vigueur sont : le breton, le basque, le catalan, les langues d'oc et le corse*. ».* Le gallo n'étant pas reconnu par le cadre législatif énoncé dans cette circulaire, il va de soit que son enseignement est alors impossible.

En 1981, après la reconnaissance du gallo et de la culture gallèse par la Charte Culturelle de Bretagne (1977), une circulaire rectorale[6] admet que « les moyens promis pour assurer leur développement dans l'enseignement ont été lents à se mettre en place ». Dans cette circulaire,

[1] L'article 2 de la Constitution stipule que « la langue de la République est le français ».
[2] Loi n°51-46 du 11 janvier 1951.
[3] Ordonnance 2000-549 du 15 juin 2000.
[4] Loi n°75.620 du 11 juillet 1975.
[5] Circulaire n°76-123 du 29 mars 1976.
[6] Circulaire rectorale du 27 novembre 1981.

le recteur Paul Rollin vante les mérites de l'enseignement du gallo dans la lutte contre l'échec scolaire et rappelle si besoin était, que le gallo n'est pas une déformation du français. Cette circulaire adressée aux chefs d'établissements rappelle aux enseignants les possibilités existantes au niveau du gallo. À savoir : assurer l'enseignement facultatif d'une ou deux heures en classes de 6ème et de 5ème, suivre les cours par correspondance du CNEC (Centre National d'Enseignement par Correspondance) comportant une rubrique gallèse, suivre des stages linguistiques de gallo. La circulaire rectorale de 1981 représente un véritable coup de pouce et la première manifestation volontaire du Rectorat en faveur du gallo et de son enseignement.

En 1982, une circulaire[1] ambitieuse développe pour la première fois un dispositif d'enseignement des langues régionales de la maternelle à l'Université. Il est notamment question de généraliser cet enseignement facultatif et de former les enseignants. Elle précise l'application du dispositif d'enseignement pour chaque cycle, à partir de la maternelle jusqu'à la recherche universitaire. C'est dans le cadre de cette circulaire que le gallo sera présent la même année aux baccalauréats généraux et technologiques sous la forme d'une option facultative.

En 1983 une circulaire[2] vient compléter la précédente en précisant les objectifs et les méthodologies de l'enseignement en langue régionale à l'école maternelle et primaire ainsi qu'au collège et au lycée. Au niveau de l'école maternelle et primaire il s'agit d'intégrer l'enseignement en langue régionale dans l'ensemble des activités de la classe. Cette circulaire précise l'importance de cet enseignement dans le développement de l'enfant. La circulaire insiste sur les autres paramètres de l'identité régionale à prendre en compte dans l'apprentissage de la langue. Ces différents paramètres sont par exemple l'histoire, les arts plastiques, les danses, le chant… Il s'agit d'intégrer l'enseignement de la langue dans une découverte plus globale des arts et traditions populaires.

La loi Savary[3] de 1984 concerne l'enseignement supérieur. L'article 7 de cette loi exprime un engagement en faveur des langues régionales qui dépasse la simple conservation d'un patrimoine. Il s'agit à présent de le promouvoir et de l'enrichir. La même année une circulaire[4] fixe les modalités de l'examen d'aptitude pédagogique à l'enseignement des cultures et langues régionales nouvellement créé.

L'arrêté du 15 avril 1988[5] expose les programmes des langues régionales au lycée. Il distingue les langues pouvant faire l'objet d'une épreuve obligatoire ou facultative au baccalauréat et celles qui peuvent uniquement faire l'objet d'une épreuve facultative, parmi lesquelles se trouve le gallo. Des indications spécifiques au gallo énoncent les trois domaines pris en compte lors de l'épreuve du baccalauréat : réflexion linguistique, communication, culture et civilisation. Les indications pour la réalisation d'un dossier d'une vingtaine de pages portant sur l'un de ces trois points sont également exposées dans cet arrêté qui, en 2002, constituait toujours le programme officiel de l'enseignement de gallo en lycée.

En 1989, une loi d'orientation sur l'éducation précise que la « formation peut comprendre un enseignement, à tous les niveaux, de langues et cultures régionales[6] ».

En 1994 la loi Toubon[7], relative à l'emploi de la langue française, rappelle la primauté de la langue française dans l'enseignement, les examens mais l'article 11 de cette loi stipule qu'une exception est possible dans le domaine des langues régionales.

En 1995, une circulaire[8] intitulée *Enseignement des langues et cultures régionales* rappelle les acquis depuis la loi Deixonne de 1951 et élargit les possibilités d'enseignement de cette discipline (classes bilingues notamment). Actuellement, l'enseignement des langues régionales est régi par cette circulaire de 1995.

La circulaire du 5 septembre 2001[9] qui est la dernière en date, aborde des objectifs nouveaux. Il s'agit désormais d'approfondir les compétences et d'utiliser celles-ci afin de faciliter l'apprentissage d'autres langues et la découverte d'autres cultures. Elle fait mention de la nécessité d'une continuité entre l'école et le milieu familial.

[1] Circulaire n°82-261 du 21 juin 1982.
[2] Circulaire n°83-547 du 30 décembre 1983.
[3] Loi n°84-52 du 26 janvier 1984.
[4] Circulaire n° 84-047 du 3 février 1984.
[5] Programmes des langues régionales au lycée. Arrêté du 15 avril 1988.
[6] Loi d'orientation n°89-486 du 10 juillet 1989.
[7] Loi n°94-665 du 4 août 1994.
[8] Circulaire n°95-086 du 7 avril 1995.
[9] Circulaire n°2001-166 du 5 septembre 2001.

3. Historique de l'enseignement du gallo au sein de l'Éducation nationale

3.1. La genèse

Le groupe des *Compagnons de Merlin*[1] fut le premier à parler explicitement de la nécessité d'enseigner le gallo. Les débats sur l'enseignement du gallo et son unification graphique furent nombreux parmi les membres de cette société savante. Marie Droüart, un membre éminent des *Compagnons de Merlin*, pensait notamment que le langage local ne doit pas être proscrit de l'école, non seulement pour des raisons morales mais aussi pour « les plus sérieuses raisons pédagogiques. » (Morin, 1982, pp. 121-137). Déjà à l'époque il était question de prendre en compte le gallo pour mieux faire apprendre le français : « Loin de nuire à l'étude du français le patois peut en être le plus utile auxiliaire ». Les propos de Marie Droüart expriment une volonté claire de rompre avec le processus de culpabilisation systématique des enfants gallésants et d'amorcer un processus d'intégration de leurs capacités linguistiques dans l'institution scolaire. En cela, elle a ouvert un débat qui n'est toujours pas clos de nos jours. À l'époque déjà, les remarques des détracteurs de cet enseignement ne se firent pas attendre. Certains reprochaient au gallo son morcellement dialectal qui, selon eux, ne pouvait que nuire à son utilisation et rendrait donc son enseignement impossible, voire tout simplement inutile. Cependant, lorsque l'hypothèse d'une normalisation orthographique était avancée, il demeurait (tout comme aujourd'hui) de très nombreux adversaires. On reprochait à cette volonté de normalisation, tantôt un danger d'appauvrissement du gallo, tantôt un risque d'artificialité, tantôt d'être une entreprise totalement utopique et vouée à l'échec. Dans les débats d'alors, il s'agissait d'opposer systématiquement le gallo à son proche voisin : le breton. La méfiance quant à la sauvegarde et l'enseignement du gallo s'explique parfois par la peur de voir la langue bretonne celtique reculer en faveur du gallo. C'est pourtant oublier ou ignorer sciemment les réalités sociolinguistiques de la Haute-Bretagne. C'est également oublier que le breton a connu, lui aussi, la nécessité d'une normalisation graphique afin de palier à son morcellement dialectologique. L'opposition de principe à l'enseignement du gallo est donc une opposition à sa reconnaissance en tant que langue digne d'être enseignée et semble bien souvent être sous tendue par une idéologie nationaliste obtuse qui se résume à l'équation selon laquelle à un peuple correspondrait une langue unique[2]. L'aventure des Compagnons de Merlin s'achèvera vers la fin de la deuxième guerre mondiale[3] et la revendication culturelle en faveur du gallo et de son enseignement connaîtra un statu quo jusqu'à la fin des années 1970.

3.2. L'essor

En 1977 une première étape sera franchie avec la naissance de la Charte Culturelle de Bretagne[4] qui autorise l'enseignement du gallo et de la culture gallèse en primaire et secondaire. Celle-ci stipule en effet que son exigence principale est d' « assurer à la langue bretonne, au parler gallo et à leurs cultures spécifiques, les moyens nécessaires à leur développement y compris dans l'enseignement et à la radio-télévision. »[5]. La Charte Culturelle de Bretagne devait assurer un appui légal et financier et ouvrir la voie à un futur enseignement du gallo dans le cadre de l'Éducation nationale. Mais le Conseil Culturel de Bretagne censé veiller sur l'application de la charte fera bien peu de cas des revendications gallèses.

En 1979 l'Association des Amis du Parler Gallo présidée par Gilles Morin axera ses principales revendications autour de l'enseignement de la langue. Celle-ci réclamait à l'époque un enseignement continu de la maternelle à l'Université, la présence du gallo aux examens en

---

[1] Les *Compagnons de Merlin*, créés en 1939, représentaient la branche gallèse de la FRB (Fédération Régionaliste Bretonne) et inscrivaient leur réflexion sur la défense et le développement de l'identité bretonne de la Haute-Bretagne.

[2] Une brochure intitulée *Bretagne 2 ou 3 langues ? Pour une clarification sur la question linguistique en Bretagne* rédigée en novembre 2000 par Olivier Le Moign, directeur de l'Office de la langue bretonne, en est une bonne illustration.

[3] En 1945, le mouvement politico-culturel breton s'est considérablement disséminé en raison de la collaboration d'une minorité de ses acteurs durant la guerre. La suspicion et l'opprobre touchèrent sans distinction l'ensemble des associations culturelles ou politiques qui se firent dès lors très discrètes. Il faudra attendre les années 1960 pour constater un renouveau et un réel regain d'activité de celles-ci.

[4] La Charte Culturelle de Bretagne a été établie entre le Conseil Régional de Bretagne, les Conseils Généraux (Loire Atlantique comprise) et l'Etat. Elle est signée en 1978, entre autres, par le ministre de l'Éducation et le ministre de la Culture de l'époque.

[5] Préambule de la Charte Culturelle de Bretagne (1977).

tant qu'option de langue vivante obligatoire ou facultative ainsi que la prise en compte du gallo dans le cursus des enseignants.

C'est en 1980 que le premier enseignement facultatif de 1 ou 2 heures de gallo voit le jour en collège. La même année Gilles Morin crée à l'Université de Rennes 2 le Centre d'Études et de Recherches sur les Parlers et la Civilisation de Haute-Bretagne qui deviendra par la suite le Laboratoire d'Études et de Recherches Gallèses (LERG).

L'année suivante, en mars 1981, le Centre de Formation Continue de l'Université de Haute-Bretagne organisera un stage destiné aux enseignants « qui ont quotidiennement affaire avec des jeunes ruraux de Haute-Bretagne parlant encore le patois ».

En 1982 des avancées notoires sont à signaler : la première est l'obtention de l'option facultative de gallo aux baccalauréats généraux et technologiques. La seconde avancée est l'entrée du gallo à l'Université de Rennes 2 sous la forme d'une U.V (Unité de Valeur) intitulée *Langue et civilisation gallèses*[1]. Enfin, l'année 1982 verra la mise en place d'un cours de gallo par correspondance au CNED à Rennes. La même année un poste de Conseiller Pédagogique de gallo à l'École Normale de Rennes est créé. C'est également en 1982 qu'est créée à l'Université de Rennes 2 l'Association des Étudiants de Gallo[2].

L'année 1983 voit la naissance de l'Association des Enseignants de Gallo. Cette association regroupait les enseignants de toutes matières souhaitant promouvoir le gallo dans le cadre de l'Éducation nationale. La même année, un certificat d'aptitude à l'enseignement de la langue et de la culture gallèses est mis en place pour les enseignants désireux d'enseigner le gallo.

En 1994, le gallo entre à l'IUFM par le biais de deux options[3] sur les sites de Rennes, Saint Brieuc et Vannes. La première option prépare à l'épreuve orale obligatoire de langues (régionales ou étrangères) tandis que l'autre concerne une épreuve écrite facultative.

Deux ans plus tard, le gallo refait surface à l'Université de Rennes 2 par la mise en place d'une option de DEUG rattachée au département de Lettres. Cette option intitulée *Langue et Culture Régionale de Bretagne : le Gallo* n'est accessible aux étudiants qu'à partir de leur deuxième année de DEUG. C'est également en 1996 qu'est créé le laboratoire *Ethnotextes, variations et pratiques dialectales*[4] qui fait suite à des recherches sur le gallo précédemment initiées par Henriette Walter puis poursuivies à partir de 1993 par Christian Leray, Francis Manzano et Philippe Blanchet.

En décembre 2004 le Conseil Régional de Bretagne a adopté un projet de politique linguistique sans précédent. Pour la première fois celui-ci reconnaît l'existence du breton et du gallo comme langues de Bretagne aux côtés du français. Le constat suivant est posé :

> Le gallo est la langue romane spécifique à la Bretagne et fait partie au même titre que le breton de son patrimoine culturel. Le gallo est aujourd'hui étudié et promu par de nombreuses associations et fait l'objet d'un enseignement dans les écoles, collèges et lycées. Alors que la population est de plus en plus demandeuse pour se réapproprier cette langue, le gallo souffre néanmoins d'un manque de visibilité dans la société bretonne moderne. Les collectivités territoriales et l'État se doivent de protéger le patrimoine culturel que constitue le gallo et d'en favoriser l'étude scientifique et l'usage[5].

Les intentions affichées par ce projet de politique linguistique pour la Bretagne concernent le gallo tant au niveau de l'enseignement, que de la communication, de la création artistique ou encore de l'aide à l'édition. Parmi les mesures spécifiques concernant l'enseignement du gallo notons la volonté de mise en place d'une formation et d'un diplôme accessible aux étudiants de Rennes 1 et de Rennes 2 se destinant à cet enseignement tant dans le primaire que dans le secondaire. Il est également question de développer les aides aux recherches sociolinguistiques (bourses doctorales).

---

[1] Cette U.V créée au sein du Département de Celtique concernait les étudiants en première année de DEUG.

[2] Cette association active deux années avait pour principale revendication l'extension de l'U.V de gallo à la deuxième année de DEUG.

[3] Celles-ci n'étaient disponibles que pour les CAPES de Lettres.

[4] Le groupe de chercheurs du laboratoire Ethnotextes est à l'origine de la publication des *Cahiers de Sociolinguistique* qui ont pour objectif principal de faire connaître les recherches en cours sur les situations linguistiques dans l'Ouest de la France. En 2000, le CREDILIF (Centre de Recherches sur la Diversité Linguistique De La Francophonie) a succédé au laboratoire Ethnotextes.

[5] *Une politique linguistique pour la Bretagne*, décembre 2004.

3.3. Les acquis

Les acquis n'ont été obtenus qu'à force de sensibilisation du public et des institutions par le milieu associatif. Il semble bien que sans une certaine démarche militante, le gallo ne posséderait, à l'heure actuelle, aucun acquis dans l'enseignement.

L'option facultative à l'épreuve du baccalauréat place la langue gallèse à l'avant-garde des langues d'oïl en quête d'officialité. Étant la seule langue d'oïl reconnue par le ministère de l'Éducation nationale, elle est la seule à bénéficier de cette option. Mais si le gallo fait figure d'exception parmi les langues d'oïl, il fait aussi figure d'exception parmi les autres langues régionales bénéficiant d'une épreuve au baccalauréat. En effet, de toutes ces langues[1], le gallo est la seule à n'être l'objet que d'une épreuve orale et non écrite.

L'année 2002 a vu la suppression de deux acquis d'importances : les épreuves facultatives et obligatoires[2] à l'IUFM et l'option de DEUG à l'Université de Rennes 2[3]. La présence du gallo à l'IUFM offrait jusqu'alors la possibilité de sensibiliser de futurs enseignants à une donnée incontournable du paysage culturel de Haute-Bretagne. Les langues d'oïl ont été retirées de la liste car celles-ci constitueraient : « des formes anciennes et régionales du français et leur étude doit s'articuler et s'organiser autour de celui-ci »[4].

L'option de DEUG (le dernier acquis en date) est absente de la liste des options disponibles depuis la rentrée universitaire 2002-2003, pour des raisons de restrictions budgétaires. La disparition du gallo à l'Université de Haute-Bretagne est d'autant plus regrettable qu'à l'époque l'obtention d'une telle option ne se fit pas sans difficultés.

Les récents revers subis par l'enseignement du gallo soulignent la précarité de ses acquis qui peuvent être remis en question du jour au lendemain. Loin de faire l'objet d'une prise en compte systématique et généralisée dans le cadre de l'Éducation nationale, le gallo est au contraire un de ses parents pauvres.

4. Les enseignants

4.1. Situation

4.1.1. Problématique

L'enseignement du gallo s'inscrit avant tout dans une démarche volontariste qui demande un minimum de convictions personnelles de la part des enseignants de cette langue. Contrairement à certaines langues vivantes introduites en amont du système scolaire, le gallo a intégré l'École suite à une demande en aval. La position de l'Éducation nationale quant à l'enseignement du gallo relève donc plus du domaine de la concession que de celui d'une démarche volontariste. Devenir enseignant de gallo c'est donc, dans une certaine mesure, prendre le risque de se voir marginalisé par rapport à un système scolaire peu enclin à la déviance.

4.1.2. L'Association des Enseignants de Gallo

Les enseignants de gallo qui exercent dans le cadre de l'Éducation nationale, sont regroupés depuis 1983 au sein d'une association loi 1901. Les objectifs de l'Association des Enseignants de Gallo sont la promotion et le développement de l'enseignement du gallo dans tous les établissements scolaires, des classes préélémentaires à l'Université. L'association insiste sur la nécessaire prise en compte de l'environnement culturel de leurs élèves afin de leur proposer « une réflexion approfondie et une meilleure connaissance de la langue gallèse »[5]. L'association intervient auprès des instances concernées afin de développer son activité et appuyer la création de postes ainsi que l'ouverture de nouvelles classes selon la demande.

L'Association des Enseignants de Gallo est à la fois un lieu de convergence pour faire avancer les revendications du gallo dans l'enseignement ainsi qu'un relais qui permet aux enseignants de comparer leurs expériences pédagogiques.

---

[1] Les langues bénéficiant d'une épreuve au baccalauréat sont : le basque, le breton, le catalan, le corse, le gallo, l'occitan-langue d'oc et le tahitien.

[2] L'Arrêté du 29 avril 2002 publié au Journal Officiel du 5 mai 2002 a supprimé l'option facultative écrite. L'épreuve orale obligatoire est maintenue mais les langues d'oïl en sont exclues.

[3] Le retour d'une option de gallo au sein de l'Université de Rennes 2 fait partie des mesures spécifiques au gallo, annoncées dans le projet linguistique adopté par le Conseil Régional de Bretagne en décembre 2004.

[4] Lettre du ministre délégué à l'Enseignement scolaire à l'Association des Enseignants de Gallo, 26 novembre 2002.

[5] Texte de présentation de l'Association des Enseignants de Gallo.

4.2. Leur profil

4.2.1. Leur nombre

Les enseignants du primaire et du secondaire sont au nombre de 12. Il existe véritablement deux postes à temps plein et 4 demi-postes. Le restant de l'enseignement est assuré sous forme d'heures « poste » (intégrées dans l'emploi du temps) ou sous forme d'heures supplémentaires. Le poids de l'enseignement d'une langue qui concerne des centaines de milliers de personnes repose sur quelques enseignants de gallo. Ils doivent faire face à une multitude de demandes et de sollicitations auxquelles ils ne peuvent pas toujours répondre. Car au vu du potentiel affectif que représente le gallo, les effectifs des enseignants sont totalement dérisoires. Les enseignants ont en charge les cours de gallo mais doivent aussi batailler pour conserver leur poste et en créer de nouveaux. Ils doivent, en outre, répondre aux demandes d'ouvertures de nouvelles classes de gallo par les établissements demandeurs.

4.2.2. Leurs motivations

La grande majorité des enseignants est issue de communes rurales et de milieu socioprofessionnel populaire : agriculteurs, petits commerçants… Tous ont été baignés durant leur enfance dans un milieu où l'emploi du gallo est répandu et stigmatisé. C'est donc en connaissance de cause que ces enseignants d'Histoire, de Lettres ou de Langues ont souhaité enseigner le gallo en complément à leur spécialité. Ils envisagent l'enseignement de la langue dans les trois perspectives que sont la lutte contre l'échec scolaire, la prise en compte dans le cadre des disciplines existantes et l'enseignement autonome à part entière.

La lutte contre l'échec scolaire fut dès ses débuts un des arguments-clés de l'enseignement du gallo. En découvrant le gallo, en approfondissant sa structure, son lexique et son fonctionnement syntaxique il s'agit d'éviter à l'enfant un mélange dommageable à sa scolarité entre le système linguistique du français et celui du gallo. Si l'argument de l'échec scolaire n'est pas infondé, on pourrait lui reprocher de satelliser le gallo et de n'enseigner cette langue que dans un but utilitariste vis-à-vis de la langue dominante. Mais il est nécessaire de replacer cet argument dans son contexte de l'époque : le gallo était alors victime d'un très fort dénigrement et l'idée même de son enseignement apparaissait comme étant de l'ordre de l'irrationnel. Aujourd'hui encore, la lutte contre l'échec scolaire est un des objectifs énoncés par les enseignants du gallo.

Au-delà de la volonté de lutte contre l'échec scolaire il y a parmi les enseignants de gallo une motivation incontournable qui est celle de la prise en compte de la culture et de la langue gallèse. L'Ecole est vue comme un des lieux de transmission et d'échanges autour de cette culture populaire de Haute-Bretagne dont de nombreux enfants sont encore imprégnés. Il s'agit de pallier à la déculturation des enfants de Haute-Bretagne en les éveillant à la richesse culturelle de leur environnement direct.

En ce qui concerne l'enseignement autonome à part entière, c'est à la fois une motivation et un objectif que se sont donnés les enseignants de gallo. Si ceux-ci peuvent afficher une satisfaction, même relative, en ce qui concerne les deux premiers points, il en va autrement pour la question de l'enseignement autonome à part entière. Nous reviendrons plus loin sur cet aspect.

4.2.3. Leur âge

Pour la plupart, ils enseignent le gallo depuis une vingtaine d'années et font partie de ceux qui ont bataillé depuis le début. Au vu de l'âge et du parcours des enseignants, un constat s'impose : il y a très peu de renouvellement au niveau des postes. Des 30 enseignants que l'on pouvait recenser dans les années 1990 il n'en reste pas même la moitié. L'unique nouvel enseignant de gallo est entré en fonction durant l'année scolaire 2000-2001. Il semble bien que la génération des « pionniers » se soit maintenue en place sans que le relais ne soit passé aux jeunes générations. À court terme, il en va de la survie même des postes créés, car inévitablement la majorité des enseignants de gallo atteindra prochainement l'âge de la retraite. Se pose alors le problème crucial du recrutement et de la formation de futurs enseignants.

4.3. Formation et recrutement

4.3.1. Recrutement

Il n'existe, à l'heure actuelle, aucun concours spécifique de recrutement d'enseignants de gallo. Celui-ci s'effectue par le biais d'une commission d'habilitation composée d'enseignants de gallo en fonction. L'obtention d'un CAPES de gallo ne constitue pas une priorité pour les

enseignants qui privilégient, pour l'instant, l'ouverture de classes supplémentaires. Les langues régionales métropolitaines et d'Outre-Mer bénéficiant actuellement d'un CAPES sont le breton, le créole, le corse, l'occitan-langue d'oc, le catalan, le basque et le tahitien[1]. Contrairement à ces langues, le gallo ne bénéficie pas à l'heure actuelle d'un tissu de promoteurs suffisamment développé ni de débouchés suffisants pour permettre de faire poids dans l'obtention d'un CAPES.

4.3.2. Formation

La rentrée de septembre 1984 a vu la mise en place d'un certificat d'aptitude à l'enseignement du gallo à l'École Normale (IUFM). Ce certificat ne dura que peu de temps : il fut interrompu en 1986 suite à un nouveau plan de formation. Alors qu'en 1983-1984 on dénombrait 250 enseignants inscrits au cours du CNED, en 2000-2001 aucun enseignant n'a suivi cette formation par correspondance qui proposait des cours d'initiation. Par ailleurs des stages annuels de formation sont organisés pour les instituteurs et les professeurs du second cycle dans le cadre du Plan Académique de formation (formation continue des enseignants).

Il n'existe aucune formation spécifique pour le primaire et le secondaire. Avant leur suppression en 2002, les cours dispensés à l'IUFM de Rennes pouvaient être considérés comme une « mini-formation » mais il ne s'agissait cependant pas d'une formation spécifique pour enseigner le gallo, elle permettait d'initier les futurs enseignants à la langue gallèse et à sa situation sociale.

Le programme de formation de l'IUFM de première année pour le Premier degré stipulait trois points se rapportant au gallo. Les contenus scientifiques, didactiques et pédagogiques devaient s'axer sur la phonologie, l'évolution phonétique du gallo et l'étude des rapports de celui-ci avec les langues romanes ainsi qu'avec le breton dans les zones de contacts linguistiques. Le programme de deuxième année pour le Premier degré s'articulait sur deux axes : la prise en compte du gallo à l'école, la réussite scolaire et l'étude du patrimoine régional. Il s'agissait donc ici non pas véritablement d'enseigner la langue mais avant tout de connaître la problématique sociolinguistique afin d'être à même de gérer les situations diglossiques qui se présenteraient aux futurs enseignants.

Au niveau universitaire, la prise en exemple du gallo dans le cadre de l'option de sociolinguistique en maîtrise de Lettres est à signaler. Ces cours dispensés à l'Université de Rennes 2 abordent la situation sociolinguistique de la Haute-Bretagne en s'appuyant sur des enquêtes de terrains. La problématique du gallo est également abordée dans le cadre de la formation à la recherche en DEA et doctorat.

5. Les enseignés

5.1. Leur profil

La majorité des élèves qui décident de suivre un enseignement de gallo est issue de familles gallésantes. Si certains parents sont au départ réticents à laisser leurs enfants choisir une telle option, force est de constater que ces réticences s'estompent progressivement et évoluent souvent vers l'expression d'un intérêt voire d'une certaine fierté. L'enseignement du gallo semble être particulièrement efficace en ce qui concerne le développement des liens intergénérationnels.

5.2. Leur nombre

Le nombre total d'élèves à suivre un enseignement de gallo durant leur scolarité a tendance à se stabiliser depuis une dizaine d'années. Les chiffres fournis par le chargé de mission *Langues et Cultures Régionales* de l'Académie de Rennes pour les années scolaires de 1998 à 2002 permettent néanmoins de nuancer ce constat (*cf.* Tableau 1, page suivante).

Depuis une dizaine d'années le chiffre des effectifs, Premier et Second degré confondus, a toujours dépassé le millier d'élèves. À la lecture des chiffres des années 1998 à 2001, nous constatons une chute faible mais progressive de l'effectif global. La croissance des effectifs dans le Premier degré (maternelle + primaire) est contrebalancée par une chute des effectifs dans le Second degré (collège + lycée)[2]. Aux effectifs du Premier et Second degré viennent

[1] Avec là encore, des disparités : seul le corse bénéficie d'un CAPES monovalent. (Cf. Blanchet, 2001).

[2] Cette faiblesse des effectifs du Second degré est flagrante si l'on compare ceux-ci aux effectifs records de l'année scolaire 1991-1992 qui étaient de 732 élèves en collège et 839 en lycée, soit un total de 1571 élèves pour le seul Second degré.

s'ajouter le nombre d'étudiants suivant l'option de DEUG (une vingtaine en 2000-2001) et les étudiants des IUFM de Vannes, Saint-Brieuc et Rennes dont les effectifs avoisinent les 70 étudiants.

Tableau 1 : *Les effectifs de 1998 à 2002*

Année scolaire 1998-1999	
Premier degré	*497*
Collèges	430
Lycées	329
Second degré	*770*
Total	*1267*

Année scolaire 1999-2000	
Premier degré	*500*
Collèges	421
Lycées	288
Second degré	*709*
Total	*1209*

Année scolaire 2000-2001	
Premier degré	*700*
Collèges	300
Lycées	178
Second degré	*478*
Total	*1178*

Année scolaire 2001-2002	
Premier degré	*1733*
Collèges	392
Lycées	211
Second degré	*603*
Total	*2336*

Si les chiffres des 3 années précédentes expriment plutôt une phase descendante, l'année scolaire 2001-2002 a vu une augmentation générale des effectifs. La création d'un poste à plein-temps dans la circonscription de Redon et d'un poste à mi-temps dans la circonscription de Saint-Malo a notamment permis une progression importante des effectifs du Premier Degré[1]. Cette augmentation des effectifs est toutefois à nuancer car cette même année 2001-2002 les cours dispensés par le CNED[2] ont été suspendus faute d'inscrits en nombre suffisant. Si les effectifs en hausse de l'année scolaire 2001-2002 relancent en apparence l'enseignement du gallo sur une pente ascendante, rien ne permet de savoir si cette ascension se poursuivra dans la durée. Depuis 20 ans, l'évolution en dent de scie des effectifs ne permet aucun pronostic valable sur l'évolution de ceux-ci et invite même à la prudence.

5.3. Leurs motivations

5.3.1. En maternelle et primaire

En maternelle et primaire le choix d'animations autour du gallo ne revient pas aux élèves ni à leurs parents mais aux professeurs des écoles qui en font la demande. Le constat est très positif dans les écoles maternelles et primaires concernées par cet enseignement : les élèves démontrent un intérêt certain pour ces animations ludiques et pédagogiques. Si les enseignants de gallo sont confrontés à des réticences de la part de certains parents d'élèves (incompréhension ou peur de l'échec scolaire), celles-ci se lèvent très rapidement. Dans la majeure partie des cas, les réticences des parents disparaissent en constatant la motivation de leurs enfants et les réalisations de ceux-ci.

5.3.2. En collège et lycée

De part leurs racines familiales de nombreux élèves suivent cet enseignement afin de découvrir et/ou d'approfondir les notions éparses qu'ils ont de leur propre culture. C'est, pour la majorité d'entre eux, la première fois qu'ils découvrent la littérature orale mais aussi la première fois qu'ils sont en contact avec du gallo écrit. Des élèves n'étant pas natifs de Haute-Bretagne ou n'étant pas en contact avec le gallo dans leur environnement familial, choisissent aussi cette option par goût de la découverte. Parmi les motivations des élèves, la possibilité de gagner des points sans trop de difficultés (notamment au brevet des collèges[3] et au baccalauréat) est loin d'être négligeable et constituerait même une des raisons principales du choix de cet enseignement.

5.3.3. À l'Université

Les motivations des étudiants de DEUG ayant choisi l'option gallo étaient généralement similaires à celles des élèves du secondaire. À ces motivations peuvent se rajouter également l'opportunité de se familiariser au gallo pour ceux n'ayant pas eu l'occasion de suivre cette option dans le Second degré, la volonté d'approfondir les connaissances acquises dans le

[1] Ceci tend à montrer qu'une demande est bien présente (au moins dans le Premier degré) et que la création de nouveaux postes permet de répondre à celle-ci.

[2] Durant l'année 2000-2001 aucun élève n'a suivi de cours de gallo par l'intermédiaire du CNED. Hormis l'aspect onéreux de ces cours (près de 122 €), cet essoufflement peut également s'expliquer par l'absence d'information auprès des élèves sur cette possibilité d'apprentissage du gallo par correspondance.

[3] Les élèves de Troisième ont effectivement la possibilité d'inclure leur note de gallo dans la moyenne du Brevet des collèges.

secondaire pour les étudiants ayant présenté le gallo au baccalauréat ainsi que l'apport éventuel de cet enseignement aux cursus universitaires poursuivis[1].

5.3.4. A l'IUFM

À l'IUFM, les étudiants suivaient l'option gallo principalement pour l'attrait des points acquis plus facilement et l'attrait des contes comme moyen d'attirer l'attention de leurs futurs élèves.

6. Les lieux d'enseignements

6.1. Les établissements

Si le gallo est représenté dans l'ensemble des catégories d'établissement d'enseignement, cette multiplicité des lieux d'enseignements ne doit pas pour autant faire illusion : d'importantes disparités existent, que ce soit au niveau de la répartition géographique des lieux d'enseignement ou de la stabilité des postes créés. En 2001-2002 des cours de gallo ont été assurés dans 9 lycées, 13 collèges et 28 établissements du Premier degré.

6.2. La progression

En 2001-2002 le nombre de lieux de cours est en hausse par rapport à l'année scolaire 2000-2001 où l'on comptabilisait 4 lycées, 9 collèges et 11 établissements du Premier degré concernés. La hausse du nombre de lieux d'enseignement concerne donc les écoles maternelles et primaires (+ 17), les collèges (+ 4) et les lycées (+ 5). Au niveau de la répartition géographique de cette progression, c'est en Ille-et-Vilaine qu'elle est la plus importante puisque 23 établissements supplémentaires (+ 17 maternelles et primaires, + 3 collèges, + 3 lycées) y dispensaient des cours en 2001-2002. Le département des Côtes d'Armor arrive en seconde position avec une augmentation de 3 établissements, (+ 2 collèges, + 1 lycée) bien qu'il perde par ailleurs un lycée à Saint Brieuc. En revanche, le département du Morbihan stagne à 2 établissements et la Loire Atlantique demeure la grande oubliée de l'enseignement du gallo.

6.3. Le cas de la Loire Atlantique

Ce département fait figure d'exception car aucun enseignement public de gallo n'y est développé. Si l'on fait exception de la zone de Guérande (zone bretonnante) et de la zone du Sud Loire qui est une zone linguistique intermédiaire entre gallo et poitevin (Blanchet, 1996), la majeure partie du département est concernée par le gallo qui en est la langue populaire.

Le mouvement associatif militant en faveur du gallo a pris naissance et est principalement présent dans les Côtes d'Armor et en Ille et Vilaine. En revanche, celui-ci est quasi-inexistant dans le Morbihan et en Loire Atlantique. À la lecture des chiffres, nous remarquons que la répartition des établissements offrant un enseignement de gallo semble en partie liée et dépendante de l'implantation militante dans les quatre départements bretons concernés par le gallo. L'autre facteur pouvant expliquer l'absence d'enseignement de gallo en Loire Atlantique est celui de la séparation administrative de la Loire Atlantique du restant de la Bretagne historique : la Loire Atlantique ne faisant pas partie de l'aire administrative de la Région Bretagne, les mesures concernant l'enseignement du gallo dans ce département sont du ressort de la région des Pays de Loire et du département lui-même. Les circulaires de l'Académie de Rennes ne concernent donc pas la Loire Atlantique qui ne peut pas bénéficier des avancées observées dans les autres départements bretons. La percée de la revendication gallèse en Loire Atlantique est d'autant plus difficile que le breton joue pleinement dans ce département son rôle symbolique de « label de bretonnité ».

7. Contenu et support

7.1. Les cours

7.1.1. Premier degré

Dans le Premier degré[2], le gallo est abordé sous l'angle plus général de la culture de Haute-Bretagne. Il s'agit principalement de sensibiliser les élèves à la langue parlée dans leur environnement familial tout en faisant le parallèle avec d'autres langues.

En maternelle, les activités sont basées sur l'oralité, notamment à travers le conte, la danse et le chant. En primaire les élèves sont invités à être acteurs de leur éveil dans des

[1] Certains étudiants en DEUG de breton souhaitent ainsi compléter leur vision de la culture bretonne.
[2] L'enseignement de gallo et de la culture gallèse est assuré dans le Premier degré par 2 instituteurs itinérants.

activités comme le collectage de toponymes, de comptines, de vocabulaires spécifiques (travail des champs, tuerie de cochon, nourriture…). L'unique manuel utilisé comportant du gallo (questions en gallo, vocabulaire…) est un manuel explicatif sur l'environnement et le recyclage des déchets ménagers[1]. Durant l'année, les élèves de maternelle et de primaire réalisent un ouvrage synthétisant leurs activités autour du gallo.

7.1.2. Second degré

Il n'existe pas de méthode spécifique pour les cours en collège. Les 2 pôles principaux abordés dans le cadre de cette option facultative sont la découverte de la langue et de la culture et la pratique du gallo. Pour aborder ces 2 pôles, les enseignants se servent de supports textuels tels des contes, du théâtre, de la poésie. Les élèves sont également amenés à créer de courts sketches en gallo et à effectuer des enquêtes auprès de locuteurs âgés.

De même qu'au collège, aucune méthode ni aucun manuel de gallo ne sont utilisés en lycée. L'enseignement se fait à partir d'un ensemble de textes en classes de Première et de Terminale. Au niveau de la Terminale, les cours sont orientés en fonction de l'examen du baccalauréat. Le choix du corpus de textes se fait en fonction de la richesse de la langue et des pistes d'approfondissement sur la culture de Haute-Bretagne.

7.1.3. Supérieur

L'option de DEUG[2] était une continuité pour les étudiants ayant suivi un enseignement de gallo dans le Secondaire. Elle abordait néanmoins des thèmes déjà abordés en Collège et Lycée. Pour ces étudiants l'option de DEUG constituait un approfondissement léger mais sans grandes progressions possibles. Car l'option de DEUG avait aussi valeur d'initiation pour les néophytes. Les cours étaient répartis sur les deux semestres de l'année universitaire. La première partie de l'année était axée sur la langue (vocabulaire, grammaire, prononciation…) et une attention particulière était portée sur la découverte des variantes dialectologiques. La seconde partie de l'année, consacrée à l'étude de la littérature orale, était nettement moins axée sur la langue en elle-même.

Aucun support spécifique n'était utilisé dans le cadre de l'option de gallo présente à l'IUFM. Les étudiants travaillaient sur des textes par ailleurs utilisés en collèges et lycées.

7.1.4. CNED

Les cours dispensés jusqu'en 2001 par le biais du Centre National d'Enseignement à Distance bénéficiaient d'un support oral (cassettes audio) et écrit (un livret d'accompagnement). Cette méthode a été réalisée par l'Association des Enseignants du Gallo au début des années 1990[3]. Le livret se divise en 10 leçons distinctes qui jalonnent l'apprentissage. Chaque leçon se base sur l'étude d'un texte en gallo et comporte une aide de compréhension guidée, des notes de vocabulaire, de grammaire et de civilisation. Les deux cassettes audio qui accompagnent le livret comportent : la lecture des textes par des locuteurs natifs de zones dialectales variées ainsi que des exercices auto correctifs oraux qui abordent des points de grammaire présents sur le livret. Le matériel d'enseignement du CNED constitue l'unique méthode de gallo utilisée dans le cadre d'un enseignement public. Bien qu'ayant sans doute besoin d'être actualisée et modernisée, cette méthode demeure un support d'apprentissage intéressant.

7.2. Les épreuves

Les épreuves habituelles de contrôle continu qui concernent le collège et le lycée (CNED compris) alternent entre des versions, des traductions, des questions de compréhension, des points de grammaires ou des questions de civilisation. Outre ces épreuves somme toute banales et régulières, il convient de s'attarder sur les trois épreuves principales que sont celles du baccalauréat, du DEUG et de l'IUFM.

L'épreuve de gallo au baccalauréat est une explication de texte sur la base d'un corpus étudié en classe au cours de l'année scolaire. C'est une épreuve orale qui se déroule sur une durée de 20 minutes[4]. Le corpus comporte une quinzaine de textes en gallo dans des genres

---

[1] *Les Cahiers d'Arena.*

[2] Cette option était assurée par deux enseignants de gallo dans le Second degré ainsi que par des membres du CREDILIF lors d'interventions ponctuelles.

[3] Depuis 1983 un groupe pédagogique gallo rattaché au CRDP (Centre Régional de Documentation Pédagogique) supervise ses publications pédagogiques gallèses.

[4] B.O. n° 23 du 7 juin 2001 : *Définition des épreuves de langues vivantes applicables au baccalauréat général à compter de la session 2002.*

littéraires variés : conte, poésie, nouvelle, théâtre, bande dessinée… Paradoxe pour une épreuve de langue : l'explication de textes se fait en français dans la majeure partie des cas et non pas en gallo. Les trois compétences évaluées lors de l'épreuve du baccalauréat sont : la capacité d'échanger en gallo, la connaissance de la langue (phonétique, conjugaison, grammaire…) et la connaissance de la culture de Haute-Bretagne. Du fait du peu de textes écrits en gallo, l'enrichissement des textes d'études se fait essentiellement par le biais de nouvelles créations et de traductions.

Dans le cadre de l'option de DEUG à l'Université de Rennes 2, une épreuve sanctionnait chaque semestre : soit deux épreuves dans l'année universitaire. Au premier semestre l'épreuve portait particulièrement sur la langue (questions de grammaire, syntaxe, conjugaison lexique, versions…) tandis qu'au second semestre l'accent était porté sur la littérature orale et écrite.

Dans le cadre de l'option facultative (seuls les points au-dessus de la moyenne comptent) de l'IUFM il s'agissait d'une épreuve de version d'une durée d'une heure. Dans le cadre de l'option obligatoire (tous les points comptent) l'épreuve orale s'articulait en trois phases : un texte de compréhension, la description d'une image en gallo et une question de didactique.

7.3. L'enseignement associatif

Parallèlement à l'enseignement du gallo dans le cadre de l'Éducation nationale, un enseignement privé d'ordre associatif s'est développé depuis quelques années afin de répondre à une demande spécifique (étudiants, public non étudiant, retraités…). Depuis l'année 2000, un enseignement de gallo est assuré dans le cadre de « cours du soir » par l'association Bertaèyn Galeizz à Nantes, Rennes et Dinan et regroupe une trentaine d'élèves sur deux niveaux. Cette association organise également régulièrement des stages de langue sur plusieurs jours. Une méthode spécifique est actuellement utilisée dans le cadre de ces cours[1]. Elle tente d'aborder l'apprentissage du gallo de manière ludique par le biais de jeux impliquant les apprenants. D'autres initiatives d'enseignement du gallo dans un cadre associatif tendent à se développer : cours par correspondance et animations en classes de primaire. Le milieu associatif montre ainsi un certain dynamisme quant à la question de l'enseignement du gallo et tente de pallier, à son niveau, aux faiblesses d'un enseignement scolaire généralement peu enclin à la nouveauté.

8. Le matériel pédagogique

8.1. Dictionnaires

Depuis la fin du 19ème siècle, des érudits locaux et des folkloristes tels D'Agnet ou Dottin ont collecté sous forme de glossaires le vocabulaire gallo de zones limitées la plupart du temps à leur environnement proche. Il a fallu attendre 1995 pour qu'un premier[2] véritable dictionnaire de gallo, se basant sur le vocabulaire de l'ensemble du territoire gallésant, voie le jour. Le *Motier de galo* (Aubrée, 1995) utilise une graphie unifiée et comporte 2700 entrées.

8.2. Grammaires

L'enseignement du gallo passe inévitablement par la transmission de la structure de la langue et par la connaissance grammaticale de celle-ci. De nombreux points grammaticaux sont abordés plus ou moins directement à tous les niveaux scolaires concernés par l'enseignement du gallo. Les enseignants utilisent comme référent les études disponibles sur la grammaire gallèse. Les travaux de Chauveau[3] sont particulièrement utilisés. Les études disponibles demeurant parcellaires, elles ne pouvaient compenser l'absence d'une véritable grammaire. La volumineuse *Grammaire du gallo* (Deriano, 2005) a récemment comblé ce manque.

8.3. Supports divers

8.3.1. Livres

Les enseignants ont à leur disposition divers ouvrages servant de références et de supports aux cours qu'ils dispensent. Il s'agit à la fois de textes anciens comportant des traces de gallo plus ou moins importantes[4], d'œuvres littéraires en gallo datant du début du siècle jusqu'à nos jours (conte, roman, poésie, théâtre, récit de vie) et de journaux possédant une rubrique en gallo.

---

[1] *Apernon le galo*, *méthode d'apprentissage*. Une méthode destinée à un enseignement extrascolaire a également été réalisée dans les années 1980 : *Le galo d'amaen pór tretóts.*

[2] Les autres ouvrages disponibles s'apparentent plus à des glossaires que véritablement à des dictionnaires.

[3] Cf. *Le gallo, une présentation* (1984) et *Évolutions phonétiques du gallo* (1989).

[4] Cf. *Le Roman d'Aiquin* ou *Le Livre des Manières.*

Particulièrement prisée par les élèves, la bande dessinée s'avère être un moyen efficace pour capter l'attention de ceux-ci en joignant l'utile à l'agréable. C'est donc logiquement que les adaptations de *Tintin* en gallo servent de supports pédagogiques aux enseignants. Au-delà de leur intérêt pédagogique, ces adaptations[1] de *Tintin*, véritable mythe international traduit dans des dizaines de langues, permettent au gallo d'accéder à l'universel.

8.3.2. Sites internet

Il existe des sites Internet réalisés par des élèves suivant l'option *Langue et culture gallèse*. Ces sites ont été réalisés dans le cadre du projet académique intitulé *Bretagne : les racines du 21ème siècle.* Ce projet initié durant la période scolaire 1999-2000 avait pour objectif principal de « faire prendre conscience aux élèves des ressources patrimoniales de leur environnement proche ».

8.3.3. Cédérom

Depuis 2002 plusieurs écoles publiques de la Communauté de Communes de Combourg (Ille et Vilaine) possèdent un cédérom interactif de sensibilisation et d'apprentissage du gallo. Ce cédérom intitulé *Le galo ez escoll* (Le gallo à l'école), est destiné à des classes allant du CP au CM1. Il a été réalisé par l'association Bertaèyn Galeizz suite à des interventions de sensibilisation au gallo effectuées dans ces écoles durant l'année scolaire 2001-2002.

8.3.4. Exposition

L'Association des Enseignants de Gallo a réalisé, il y a quelques années, une exposition intitulée *Le gallo, la langue romane de Bretagne.* Cette exposition est un outil pédagogique qui fait une présentation de la langue et de la culture gallèse en 17 panneaux. Ceux-ci contiennent notamment une présentation du gallo et de ses évolutions phonétiques, une présentation de la littérature orale et de la littérature écrite ainsi qu'une présentation de l'enseignement du gallo.

8.3.5. Matériel audio

Le matériel audio en gallo est assez limité : il se compose des 2 cassettes utilisées pour les leçons du CNED et d'un supplément audio du magazine *Le Liaun*[2]. A celles-ci peuvent s'ajouter les cassettes de conteurs comme *Fred le Disou et Roger le Contou* utilisées ponctuellement dans certains lycées et dans le cadre de l'option de DEUG à Rennes 2. Notons également la publication récente d'un livre-audio[3] bilingue gallo-français, composé de nouvelles, de contes et de poésies. Il existe aussi quelques productions musicales en gallo présentes sur CD audio comme le groupe *Obrée Alie.*

9. Les questions spécifiques

9.1. La question de la graphie

La question de la graphie du gallo à utiliser est le lieu de toutes les divergences et de toutes les divisions (Bertaèyn Galeizz, 1991). Le néophyte a du mal à trouver ses repères dans le foisonnement de conventions graphiques du gallo. Les graphies empiriques se basent sur le système graphique du français et de fait, permettent difficilement de se détacher de l'idée que le gallo serait une déformation du français. Ces graphies sont généralement utilisées par des personnes ayant une vision passéiste du gallo et qui souhaitent principalement consigner les mots d'autrefois. Il existe également des graphies à bases phonétiques spécialement conçues pour le gallo (graphies Praud, Vaatyé, Fleury et Obrée). Enfin, les graphies étymologiques (graphies Aneit et ELG) sont basées, comme leur nom l'indique, sur des critères étymologiques. Les systèmes graphiques à base phonétique ou étymologique reflètent un point de vue assez proche sur la nécessité d'un outil graphique spécifique pour le gallo. Ces graphies ont été élaborées par des personnes ayant une vision dynamique du gallo, loin de ce que l'on pourrait appeler la « nécrophilie » des chroniqueurs.

Le gallo n'ayant pas de tradition écrite ancienne, son passage de l'oral à l'écrit se fait à tâtons. Contrairement à des langues comme le breton qui sont écrites depuis des siècles, le gallo n'a jusqu'au 20ème siècle jamais possédé son propre système graphique. Dans les siècles précédents, lorsque des traces de gallo sont décelables, c'est la plupart du temps dans des actes

[1] Il existe à l'heure actuelle trois adaptations de *Tintin* en gallo. En 2004 un volume des aventures d'*Astérix* a fait l'objet d'une adaptation: *Asterix a l'école d'ertour.*
[2] *Le Liaun qi cauzz,* 1989.
[3] *Haote-Bertagne, parlements e ecrivaijes*, Centre Marc Le Bris, 2004.

notariaux et dans des textes rédigés dans une graphie française. Seules les élites locales étaient alors francisantes et tout écrit se faisait donc en français.

Dans un souci de survie, la plupart des langues dominées sont amenées à un moment ou un autre à stabiliser leur système graphique. Pour une langue victime d'un fort déficit d'image, la multiplication intempestive de ses graphies ne peut que nuire un peu plus à sa reconnaissance en tant que langue digne d'être transmise. Sans graphie communément adoptée, la généralisation de l'enseignement de la langue semble donc fortement compromise. Car, face à un foisonnement de systèmes graphiques, venant de surcroît d'un nombre de promoteurs restreint, la majorité des gallésants risque d'être maintenue dans une confusion peu favorable à un sursaut salvateur.

Les enseignants de gallo n'utilisent pas une graphie commune. La plupart utilisent une graphie empirique, calquée sur le système graphique du français. Ainsi, de la maternelle à l'Université, aucun enseignant n'utilise la même graphie. Bien qu'ayant conscience, pour la plupart, du caractère dommageable de cette « cacographie », les enseignants ne se sont toujours pas accordés dans l'adoption d'un système graphique commun.

9.2. La place effective de la langue

9.2.1. La question du standard

La question de la standardisation de la langue est récurrente lorsque l'on aborde le domaine de l'enseignement. De même que la question graphique, celle du standard de la langue est un lieu de divergence et d'affrontement idéologique. Ses partisans y voient une élévation de statut, une facilitation de l'enseignement et une intercompréhension plus aisée. Outre la copie du modèle dominant, les adversaires d'un standard y voient un appauvrissement de la langue, et dénoncent l'arbitraire d'un standard basé la plupart du temps sur un dialecte particulier. Si un grand nombre de langues minorées finissent par se standardiser par l'intermédiaire de l'enseignement ou des médias, les situations divergent et des exceptions existent[1]. Au niveau de l'enseignement du gallo, la question de la normalisation graphique a très souvent été confondue avec celle de la standardisation de la langue. La volonté d'une graphie prenant en compte l'ensemble des dialectes du gallo est pourtant différente, voire opposée, à celle d'un appauvrissement de la langue. Le gallo utilisé dans l'enseignement est prioritairement et logiquement celui que connaissent les enseignants. La plupart du temps, ceux-ci enseignent dans leur zone dialectale natale, la question de la cohérence entre la langue apprise par l'élève et la langue pratiquée dans son milieu familial, ne se pose donc pratiquement pas. En revanche, la question de la représentation globale de la langue reste posée.

Le traitement des variantes dialectales fluctue en fonction des niveaux d'enseignement : quasi absentes au niveau du Premier degré, celles-ci sont abordées à partir du Second degré jusqu'à l'Université. Cette dimension dialectologique de l'enseignement du gallo permet aux apprenants d'acquérir une vision globale de la langue et de permettre une intercompréhension entre les locuteurs issus de terroirs différents. Dans leur très grande majorité, les enseignants de gallo privilégient cette approche et sont réticents à l'idée d'un standard du gallo destiné à être enseigné. La question du standard n'en demeure pas moins incontournable et se posera certainement avec plus d'insistance si le gallo accède à une médiatisation importante. Dans ce cas, une réflexion sur la création d'un nouveau matériel pédagogique s'imposera certainement.

9.2.2. La place de la langue

Les intitulés de l'option du Second degré *Langue et culture gallèses* et de l'option de DEUG *Langue et civilisation gallèse* mettent en évidence le binôme langue et culture. De la maternelle à l'Université, l'apprentissage du gallo est lié à l'apprentissage de la situation socioculturelle de la Haute-Bretagne. Il est donc nécessaire de relativiser quelque peu la place effective de la langue dans cet enseignement. Si l'enseignement du gallo est un des principaux objectifs, il s'agit aussi de sensibiliser les élèves à leur environnement culturel proche.

Dans le Premier degré, l'aspect culturel au sens large prend largement le pas sur l'aspect linguistique. Il ne s'agit pas à proprement parler d'un enseignement de langue mais beaucoup plus d'une sensibilisation à un environnement linguistique proche.

[1] C'est le cas du corse, langue polyphonique ne possédant pas à proprement parlé de standard, mais qui bénéficie néanmoins d'un enseignement développé (DEUG, CAPES…).

Au niveau du Second degré l'accent est nettement plus porté sur la langue. L'apprentissage du gallo se fait toujours en abordant parallèlement des points culturels extra-linguistiques. Si au collège l'aspect purement culturel est toujours fortement présent, il tend à s'estomper en lycée où la place de la langue se fait plus importante.

L'option de DEUG était certainement l'enseignement le plus axé sur la langue bien que de nombreux étudiants regrettaient la maigre place de l'oral dans les cours.

Force est de constater que le gallo est donc encore loin de faire l'objet d'un enseignement autonome à part entière. Pour comprendre les raisons de cet enseignement hybride plusieurs explications sont avancées. Il s'agit entre autre de la faiblesse du temps d'enseignement qui limite de fait tout approfondissement. Il s'agit également de prendre en compte toutes les composantes du lien social non transmis aux nouvelles générations. Parallèlement à l'enseignement de la langue, la (re)découverte de la culture vient combler un vide important laissé par l'acculturation forcée et la dévalorisation des Hauts-Bretons. Cependant, parmi les raisons pouvant expliquer la faible place de la langue, les différentes difficultés de l'enseignement du gallo sont également à prendre en compte.

9.3. Difficultés et lacunes du système d'enseignement

9.3.1. Les difficultés

Tout d'abord il convient de souligner la faiblesse des effectifs des enseignants. Le nombre d'établissements scolaires proposant un enseignement de gallo est en partie lié au nombre d'enseignants pouvant y intervenir. Un accroissement du nombre d'enseignants permettrait de développer les lieux d'enseignement et de faire poids de manière conséquente lorsque des blocages d'ordre administratif se présentent. Il convient également de souligner l'incohérence fréquente dans la répartition géographique des lieux d'enseignement qui rend difficile la continuité de l'enseignement du gallo dans le parcours scolaire des élèves de la maternelle à la Terminale. De plus, les cours de gallo bénéficient de créneaux horaires peu attractifs. Le constat de ces mauvais créneaux horaires fait émerger d'autres difficultés liées entre elles. Il s'agit de la difficulté pour les enseignants d'assurer des cours de gallo tout en devant assurer les cours de leur spécialité principale.

9.3.2. Les lacunes

Les principales lacunes du système d'enseignement reconnues à la fois part les enseignants et leurs élèves peuvent se résumer en trois points. Il convient tout d'abord de signaler la faiblesse des outils pédagogiques qui ont besoin d'être renouvelés et modernisés. La faible présence de la langue (notamment au niveau de l'oral) est également une lacune importante qui s'explique en partie par les difficultés rencontrées par les enseignants. Enfin, il convient d'ajouter que l'absence d'une graphie commune aux enseignants de gallo constitue une lacune du système d'enseignement et un frein au développement de celui-ci. À ces trois principales lacunes s'ajoutent l'absence totale d'enseignement public du gallo dans le département de Loire Atlantique ainsi que la faiblesse communicationnelle autour des possibilités d'enseignement existantes. La résorption progressive des difficultés et des lacunes de cet enseignement, lui permettrait certainement d'aborder l'avenir de manière plus sereine. En consolidant et en améliorant ses acquis, l'enseignement du gallo gagnerait en assurance et en crédibilité, conditions sine qua non à un développement durable.

10. Conclusion

En évoquant les dates-clés de ces vingt ans d'enseignement du gallo, nous avons pu constater que les acquis ont été obtenus grâce à la ténacité de ce qu'il convient d'appeler des enseignants-militants. Car c'est à force de luttes que le gallo a réussi à entrouvrir la porte de l'Éducation nationale et à s'y engouffrer.

Au cours de ce travail, nous avons mis en lumière les motivations qui poussent certains à enseigner le gallo et d'autres à l'apprendre. Il convient de souligner que la transmission de la culture et de la langue de Haute-Bretagne joue un rôle social non négligeable auprès d'une population longtemps stigmatisée. Aujourd'hui, cette population, jeune ou moins jeune, a la possibilité de découvrir ou de redécouvrir ses racines et d'envisager l'avenir de manière décomplexée.

Si le gallo bénéficie actuellement de l'enseignement le plus développé parmi les langues du domaine d'oïl, la situation n'est pourtant pas si reluisante au regard d'autres langues qui bénéficient d'un enseignement bilingue et de structures pédagogiques nettement plus

développées[1]. Force est de constater que malgré ses avancées, l'enseignement du gallo demeure fragile et doit faire face à une situation souvent précaire.

Parallèlement à l'enseignement public, un enseignement privé s'est développé ces dernières années. Celui-ci a le mérite et l'avantage de développer ses propres outils pédagogiques tout en contournant les difficultés rencontrées dans le cadre de l'Éducation nationale. Mais, aussi dynamique qu'il soit, l'enseignement associatif ne pourra pas remplacer un enseignement public, garant incontournable de la survie de la langue à long terme.

La brèche effectuée dans la machine de l'Éducation nationale est une opportunité de voir se développer une réappropriation massive du gallo. Pour ce faire, une généralisation de cet enseignement semble indispensable. Gardons cependant à l'esprit que malgré le potentiel salvateur de l'enseignement, la survie du gallo ne se fera pas sans les locuteurs qui doivent démontrer leur volonté de conserver leur langue.

Si le projet de politique linguistique récemment adopté par le Conseil Régional de Bretagne est porteur d'espoirs, il convient de rester prudent car il est encore trop tôt pour en mesurer la portée concrète.

En finir avec la précarité et s'inscrire dans un développement durable : c'est le tour de force qu'auront à effectuer les acteurs de l'enseignement du gallo dans les prochaines années. L'avenir du gallo est en jeu, gageons que le pari sera tenu.

[1] Pour le breton par exemple, notons l'existence d'écoles bilingues publiques (Div Yezh), privées (Dihun) et immersives (Diwan) présentes de la maternelle au secondaire ainsi qu'un cursus universitaire complet et un CAPES (bivalent).

Références bibliographiques

Aubrée (B.). 1995. *Motier de galo*. Rennes : Bertaèyn Galeizz.

Blanchet (P.). 1996. « Problématique de la situation ethnolinguistique du Pays de Retz : pratiques linguistiques et identité en zone de marche ». in : *Langues et parlers de l'Ouest*, *Cahiers de sociolinguistiques*, 1. Rennes : PUR.

Blanchet (P.) & Walter (H.). 1999. *Dictionnaire du français régional de Haute-Bretagne*. Rennes : Bonneton.

Blanchet (P.). 2001. « Les CAPES de langues régionales : présentation générale et problèmes spécifiques ». in : *Études Créoles*, Vol. XXIV, 1.

Blanchet (P.), (dir.). 2002a. *Pratiques linguistiques régionales d'élèves du primaire et de collège en zones suburbaines de Bretagne gallo* [Rapport de recherche].

Blanchet (P.). 2002b. « Le provençal et l'enseignement : un siècle de méandres entre les textes officiels… ». in : *L'Astrado,* 37.

Carcassonne (G.). 1998. Étude sur la compatibilité entre la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires et la Constitution. [Rapport au Premier ministre]. http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/984001697/index.shtml

Cerquiglini (B.). 1999. Les Langues de France. [Rapport au ministre de l'Éducation nationale de la Recherche et de la Technologie et à la ministre de la Culture et de la Communication]. http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/994000719/index.shtml

Chauveau (J.-P.). 1984. *Le gallo, une présentation.* Rennes : UBO.

Chauveau (J.-P.). 1989. *Évolutions phonétiques du gallo*. Paris : CNRS.

Collectif. 1991. *Le gallo, du patois à la langue écrite.* Rennes : Bertaèyn Galeizz.

Deriano (P.). 2005. *Grammaire du gallo*. Ploudalmézeau : Label LN.

Eloy (J.-M.), (dir.). 2004. *Des langues collatérales. Problèmes linguistiques, sociolinguistiques et glottopolitique de la proximité linguistique*. Paris : L'Harmattan.

Le Dimna (N.). 1997. « Situation linguistique de la Haute-Bretagne : le gallo ». in : *Langue régionale et stratégie littéraire.* Naples : Edizioni Scientifiche Italiane.

Le Liaun. 1978-2001. Rennes : Bertaèyn Galeizz.

Leray (C.). 1996. « Articuler les recherches en sociolinguistique et en science de l'éducation ». in : *Cahiers de Sociolinguistique*, 1, pp. 81-92. Rennes : PUR.

Manzano (F.). 1996. « Sur le statut sociolinguistique du gallo ». in : *Cahiers de Sociolinguistique*, 1, pp. 9-44. Rennes : PUR.

Marcellesi (J.-B.). 1981. « Bilinguisme et diglossie ». in : *Langages*, 61, p. 9.

Morin (G.). 1982. « Les Compagnons de Merlin ». in : *Cahiers du LERG,* 1, pp. 121-137.

Morin (G.). 1987. « Les mutations linguistiques en Bretagne Gallèse ». in : *Aspects culturels de la Haute-Bretagne*, pp.15-39. Lorient : ICB.

Morin (G.). 1987. « Langue, culture et littérature gallèse ». in : *Histoire littéraire de la Bretagne*, *tome 3*. Paris-Genève : Champion-Slatkine, p. 253.

Péry (N.). 1998. *Langues et Cultures Régionales* [Rapport d'étape au Premier ministre].

Poignant (B.). 1998. Langues et Cultures Régionales. [Rapport au Premier ministre]. http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/984001448/index.shtml

Urien (J.-Y.). 1982. « Réflexions socio-linguistiques sur le concept de langue ». in : *Cahiers du LERG*, 1, pp. 7-23.

Walter (H.). 1986. « Entre le breton et le français, la situation inconfortable du gallo ». in : *Actes du 12ème colloque international de linguistique fonctionnelle*. Paris : S.I.L.F, pp. 34-38.

Walter (H.). 1991. « Le gallo, langue romane de Bretagne ». in : *Nos langues et l'Unité de l'Europe*. Liège : Centre de recherche du wallon à l'école, pp. 23-28.

Walter (H.). 1991. « Nommer sa langue en Haute-Bretagne ». in : Bouvier (J.-C.). *Le français et leurs langues*. Aix en Provence : Université de Provence, pp. 553-558.

La polynomie dans une école bilingue corse : bilan et défis

Par Alexandra Jaffe
California State University,
Long Beach (United States of America)

Novembre 2005

1. Introduction

L'enseignement des langues régionales a toujours été un sujet de vif débat dans la société française, et avec raison : cet enseignement interroge les éléments les plus fondamentaux des idéologies linguistiques dominantes et les ordres sociaux et culturels qui les sous-tendent. Il est clair qu'un tel enseignement, en reconnaissant des langues autres que le français au sein de l'école, porte atteinte au mythe d'une France monolingue peuplée de français monoculturels. Ceci est d'autant plus le cas pour l'enseignement bilingue, qui établit la parité (ou la quasi-parité) entre le français et une langue minoritaire. Les circulaires annonçant l'intégration de l'enseignement bilingue du corse dans l'école publique témoignent d'une attitude affichée de tolérance et d'ouverture culturelles de la part du gouvernement à l'égard de la pluralité culturelle et linguistique.

Mais l'interrogation des idéologies linguistiques dominantes peut aller encore plus loin. C'est le cas en Corse, où l'enseignement bilingue corse-français qui existe depuis 1996 s'est développé dans un milieu académique et intellectuel qui privilégiait une optique polynomique vis-à-vis de la langue corse. En 1989, Jean-Baptiste Marcellesi définit ainsi la polynomie :

> Une langue à l'unité abstraite, à laquelle les utilisateurs reconnaissent plusieurs modalités d'existence, toutes également tolérées sans qu'il y ait entre elles hiérarchisation ou spécialisation de fonction. Elle s'accompagne de l'intertolérance entre utilisateurs de variétés différentes sur les plans phonologiques et morphologiques, de même que la multiplicité lexicale est conçue ailleurs comme un élément de richesse (1989, p. 170).

Comme Christiane Marcellesi et Jacques Treignier le disent avec clarté, cette perspective est une remise en cause des idéologies unicistes, du caractère normatif et puriste de l'enseignement (et d'un seul bon usage) aussi bien que de la fonction uniformisatrice attribuée à la langue (1991, p. 269).

Dans l'analyse qui suit, je trace brièvement la signification de l'idée de polynomie dans l'histoire de la revendication linguistique corse. Ensuite, à partir des données recueillies pendant des recherches ethnographiques dans une école bilingue en Corse, j'aborde les questions suivantes : (1) quand et comment est-ce que la polynomie se manifeste dans les pratiques langagières quotidiennes ? (2) comment mesurer la présence d'une conscience polynomique chez les élèves ? Les réponses à ces questions mènent à une réflexion sur les conditions dans lesquelles les pratiques et les expériences dans des contextes minoritaires sont anti-hégémoniques — c'est-à-dire, arrivent à résister aux idéologies linguistiques dominantes. Cette réflexion interroge à la fois l'institution de l'école, et les conditions sociolinguistiques dans lesquelles les acteurs sociaux œuvrent. Parmi ces conditions, je considère l'histoire de l'individuation sociolinguistique corse — c'est-à-dire, les types de diversité linguistique qui « comptent » dans l'imaginaire corse comme marqueurs légitimes d'identité. Ceci nous aidera à aborder la question pertinente posée par Marcellesi et Treignier : « l'école est-elle capable d'institutionnaliser l'enseignement d'une langue polynomique, d'assurer à celle-ci un statut de co-officialité (français-corse) sans la « dépolynomiser » ? » (1991, p. 286).

1.1. La polynomie

« L'unité abstraite » d'une langue polynomique décrite par Marcellesi « résulte d'un mouvement dialectique… dont l'existence est fondée sur l'affirmation massive de ceux qui la parlent, de lui donner un nom particulier et de la déclarer autonome des autres langues reconnues » (Marcellesi, 1983). Selon ces critères, le corse est une langue — et une langue polynomique — à cause de sa reconnaissance par la communauté des Corses. Cette optique suit un

chemin déjà tracé pour le corse en 1971 par Marchetti et Geronimi, qui préfaçaient leur manuel d'orthographe corse (le premier à paraître), *Intricciate è Cambiarini,* ainsi : « Nous appelons langue corse la somme de tous les parlers, distingués entre eux par de minces variantes, qui sont utilisés sur le territoire de l'île de Corse ». Ils poursuivaient en précisant que ce manuel ne prétendait pas imposer une norme unique mais se présentait comme une boîte d'outils pour la représentation de cette variété dialectale : « L'unification », dirent-ils, « au demeurant irréaliste, serait un appauvrissement résultant des amputations décidées par des juges dont on se demande qui les instituerait tels, et qu'à bon droit la plupart des usagers du corse se hâteraient à récuser ». On voit à travers ces remarques qu'au début de la codification du corse, ceux qui le pratiquaient s'identifiaient fortement à des variétés régionales. En effet, respecter les actes d'individuation linguistique de l'autre demandait une reconnaissance de la diversité dialectale du corse parce que tout le monde parlait un de ces dialectes. On peut noter ici que dans le discours épilinguistique des Corses, le sentiment que « parler corse » égale « parler une variété locale du corse » perdure même pour les Corses qui ne maîtrisent pas la langue — fait qui a des incidences sur la pratique éducative (Arrighi, 1991, p. 42 ; Jaffe, 1999, p. 206 ; Ottavi, 2004, p. 435). Dix ans plus tard, quelques années après les premiers pas du corse dans l'école, Fernand Ettori et Jacques Fusina reprenaient ce thème, parlant de l'identité linguistique corse comme « la dialectique de l'un et du multiple » (1980).

1.2. Pourquoi la polynomie ? Quel sens pour cette idée dans le contexte corse ?

D'une part, on peut voir la polynomie comme une réponse à la « diglossie » utilisée pendant la première phase de la revendication linguistique corse. Largement répandu dans le discours public corse par des intellectuels corses, le concept de la diglossie mettait en relief le rôle de la domination linguistique et culturelle sur les comportements linguistiques corses (y compris l'adoption du français au détriment du corse et la division binaire entre les usages réservés au corse vs. au français) et sur les attitudes sociolinguistiques corses (comme, par exemple, l'insécurité linguistique individuelle et l'intériorisation des hiérarchies de valeur qui dévalorisaient le corse). Dans un sens, la diglossie déculpabilisait les Corses. Mais si la perte du corse n'était pas de leur faute, ils demeuraient les victimes de ce déclin et dans ce sens, la diglossie apparaît comme une souffrance ou une maladie psychosociale qui touche à l'individu et à la société. Le sujet diglossique, comme le sujet colonial, a une mentalité de dominé.

En revanche, la polynomie redéfinit la communauté linguistique corse (Jaffe, 1999, p. 186 ; Jaffe, 2003). Au lieu de souffrir d'un handicap de diglossie, la polynomie représente le locuteur corse comme un citoyen supérieur d'un monde pluriel. Comiti fait état des résultats des expériences « matched-guise » faites en Corse pendant les années 80 en affirmant qu'il « existe chez les Corses une attitude particulière vis-à-vis de la variation dialectale qui se traduit par un degré très élevé de tolérance » (2004). Les attitudes des Corses se voient représentés ici comme une conscience supérieure sociolinguistique évaluée par rapport à de nouvelles normes d'inclusion et de tolérance. D'ailleurs, l'expérience d'une communauté linguistique « hors de la norme » constitue, dans l'optique polynomique, une chance qui favorise le développement d'un esprit critique vis-à-vis d'une idéologie linguistique dominante « qui cherchait à définir les langues par le corsetage » (Marcellesi 2000). À ce sujet, Marcellesi et Treignier élaborent : « Les « langues régionales » ayant ignoré à l'époque moderne les effets de diffusion officielle d'une norme posent le problème même de celle-ci et pour elles-mêmes et pour la langue commune. Leur enseignement doit-il être normalisateur et, s'il ne doit pas l'être, qu'est ce qui justifie pour le français l'omnipotence de la norme ? « (dans Ottavi 2004, p. 299).

On voit que la polynomie déstabilise l'idée même d'une seule norme légitime pour toutes les langues, y compris le français. Cet aspect anti-hégémonique était aussi très important dans le contexte de la revendication du corse, car les militants linguistiques et culturels reconnaissaient, dans une deuxième phase d'action, qu'une politique linguistique pour le corse qui ne sortait pas du cadre diglossique risquait de reproduire les mêmes processus de hiérarchisation et les mêmes idéologies linguistiques qui ont contribué à la minoration du corse. C'est-à-dire, des pistes « classiques » de légitimation linguistique pour le corse - le « *corpus planning* » et le « *status planning* » - mettaient l'accent sur la codification, et donc liaient la légitimité linguistique aux seules caractéristiques formelles du code, l'accent mis sur la différentiation/individuation de ce code et l'affirmation de sa pureté, ses frontières fixes et closes (voir Jaffe, 1999).

Cette optique représente la diversité dialectale du corse comme un obstacle à son élaboration (Thiers, 1993, p. 255) et se manifestait, dans les débats sur l'enseignement du corse, dans les commentaires du genre : « mais quel corse va-t-on enseigner ? », qui présupposaient

que dans le contexte scolaire, une seule variété du corse allait prévaloir et donc, étant donné l'association puissante entre variété locale et identité corsophone, allait contribuer à l'aliénation ou l'exclusion de certains locuteurs.

Marcellesi et Thiers ont aussi reconnu que la planification linguistique qui érigeait la langue minoritaire selon le modèle de la langue dominante dévalorisait comme « inauthentiques » d'autres formes de diversités linguistiques telles que les usages mixtes résultant du contact de langues et les nouveaux registres résultant de l'élaboration du corse dans la vie publique (médias, école etc.) (Thiers, 1993, p. 261, 265 ; Jaffe, 1999b), y compris des registres scolaires et académiques qui pourraient être vus comme « un corsu di nisun locu » [un corse de nulle part] (Thiers, 1993, p. 260).

La polynomie répond au problème de la diversité au sein de la communauté sociolinguistique corse en affirmant comme un principe que cette communauté manifeste un degré élevé de tolérance inter-dialectale (Comiti, 2004). D'une manière plus générale, la polynomie comme une théorie de langue ancre l'identité linguistique dans la *pratique*, et non dans la *forme*. Cette pratique comprend non seulement les actes hétérogènes linguistiques quotidiens, mais les actes métalinguistiques collectifs. Les Corses ont donc le droit d'inclure toute une gamme de pratiques et de formes linguistiques dans leur définition du corse, et d'affirmer le corse comme le leur même si tous les Corses ne le maîtrisent pas — de définir, en effet, quelles pratiques et quelles compétences vont « compter ».

Au fond, la polynomie a le potentiel de valider non seulement une pratique diverse, mais de reformuler la manière dont on théorise la diversité dans une théorie de langue. Une approche polynomique ne cherche pas à établir qu'une variété linguistique a une cohérence ou homogénéité interne. Et au lieu de focaliser la recherche sur la relation entre telle variété et telle catégorie sociale, une approche polynomique met l'accent sur la manière dont des locuteurs mobilisent et donnent un/plusieurs sens à toutes les variantes linguistiques qui circulent dans la société. Dans la pratique, écrit Marcellesi, on voit « un mouvement continuel d'adaptation des variétés les unes aux autres » (2003, p. 263). Au niveau de la société, cela veut dire que l'ensemble de variantes sociolinguistiques identifiés comme les composantes d'un code (que ce soit une langue ou un dialecte) n'est pas fixe, car le contenu linguistique est défini par des actes collectifs de « reconnaissance » qui eux-mêmes, peuvent évoluer. Donc dans le contexte corse, rien n'empêche la reconnaissance potentielle par la communauté de locuteurs des formes mixtes issues de contact avec le français et/ou les nouveaux registres créés par l'élaboration du corse. Pour Marcellesi, cette reconnaissance semble acquise si l'on en croit son discours d'ouverture d'un colloque sur la polynomie qui a eu lieu en Corse en 1991 :

> si on prend en compte l'urbanisation, les localisations des établissements secondaires et universitaires, l'intervention des organisations dans l'île et hors de l'île, les intermariages et la mobilité, la majorité des interactions mettent en présence des locuteurs de variétés différentes qui n'ont (heureusement !) aucune instance en tout cas déterminant qui leur dise la loi. Si bien que chacun peut utiliser son vernaculaire ou procéder à l'adaptation de son expression en adoptant les formes de l'autre aux fins de sociabilité — ce qui entraîne l'approximation et les systèmes intermédiaires (2003, p. 285).

Pour Thiers, par contre, la reconnaissance des « systèmes intermédiaires » en Corse dans une optique polynomique ne va pas de soi, mais va ou doit dépendre d'une validation par la collectivité de leur rôle bénéficiaire dans le projet d'élaboration sociolinguistique (1993, p. 266).

Et si on poursuit la manière dont les chercheurs dans le domaine corse évaluent cette collectivité, ses attitudes épilinguistiques, et sa volonté vis-à-vis du corse, on voit qu'il y a une certaine tension. D'une part, on représente la polynomie comme l'essence même de la conscience collective sociolinguistique corse ; d'autre part, la polynomie y apparaît comme une idéologie qui puisse réparer les dommages infligés à cette conscience par l'expérience de domination et l'esprit diglossique qui en résulte.

Dans un livre récent, Marcellesi adhère aux deux positions. « S'agissant du corse, en étranglant la polynomie on étranglera la langue » (2003, p. 291). Ailleurs, il représente la polynomie comme une réponse réparatrice à « la vieille idéologie unifiante, uncisisante, normative *[qui] est toujours là* » (Marcellesi, 2003, p. 24), position soutenue par Thiers dans sa description de la polynomie comme moyen de réduire le fossé entre la réalité du terrain sociolinguistique corse et les représentations épilinguistiques de cette réalité (1993, p. 267).

2. La polynomie dans l'école bilingue corse

L'école bilingue représente un laboratoire très intéressant pour l'étude de la polynomie pour plusieurs raisons. D'abord, la pratique scolaire met l'accent souvent et explicitement sur des questions de forme linguistique, y compris, dans un contexte bilingue, sur la question du choix de code (langue ou dialecte) et offre au chercheur de multiples occasions d'évaluer une approche polynomique.

Mais l'école nous intéresse aussi parce que c'est un des lieux les moins accueillants pour des pratiques polynomiques. On n'a pas besoin d'insister sur ce point, mais il est clair que le poids de l'histoire des pratiques linguistiques au sein de l'école tend à renforcer certains éléments des idéologies dominantes et non-polynomiques : l'autorité absolue d'une seule norme hégémonique et jamais interrogée ; l'idéal monolingue ou monodialectal ; la représentation de la Langue comme un système formel et clos de règles uniformes et non pas comme un ensemble de pratiques. Ceci est le cas malgré la promotion des approches plurinormalistes pour l'enseignement du français (voir par exemple Marcellesi (C.) & Treignier (J.). 1991 et Treignier (J.) & al. 1989)). Donc l'étude de la polynomie dans les pratiques scolaires nous aide à cerner quels sont les espaces possibles dans des institutions conservatrices telles que l'école pour le développement de nouvelles approches anti-hégémoniques en lien avec la diversité linguistique (et culturelle). L'étude de l'école nous aide aussi à reconnaître les contraintes qui opèrent sur l'expression de la polynomie dans des interactions au sein des grandes institutions publiques.

Ici il nous faut situer la question de la polynomie dans la problématique de l'école bilingue pour comprendre une tension centrale qui influence la possibilité d'une polynomie scolaire. L'enseignement du corse dans l'école publique incarne deux objectifs relatifs au positionnement du corse vis-à-vis du français. D'une part, l'enseignement du corse, - et plus particulièrement l'enseignement paritaire du corse et du français dans les écoles bilingues - est une forme classique d'élaboration sociolinguistique qui résiste à la minoration du corse en l'insérant dans les domaines de pratique valorisés et puissants qui ont été réservés, historiquement, au français. L'insertion du corse dans l'institution de l'école est en soi une revendication de sa légitimité comme langue. Ici, l'objectif est de capter pour le corse, la même autorité que l'enseignement attribue au français. On vise à la fois à former une nouvelle génération de locuteurs non-diglossiques qui reconnaissent le corse comme légitime et à convaincre la population générale de cette légitimité et ainsi, à les inciter à participer au renouvellement de son usage. D'emblée, cet effort de renverser la diglossie est conservateur car il tend à accepter et non pas contester les critères traditionnels/dominants de valeurs linguistiques. Mais en même temps, l'enseignement bilingue a toujours été motivé par un désir de différencier l'enseignement du corse et du français. Cette différenciation peut avoir un côté conservateur quand elle renforce à travers le curriculum des oppositions binaires postulées par la diglossie telles que le corse « langue du cœur » et le français « langue de la raison, » ou le corse « langue du concret » *vs*. le français « langue de l'abstrait. » Mais cette tendance à la différenciation a aussi un aspect novateur dans la mesure où les acteurs sociaux œuvrant dans le bilingue repensent les relations entre l'élève, la langue corse en particulier et la Langue en général. Ceci est le cas, je pense, parce qu'il est clair que l'enseignement du corse ne peut pas être la même chose que l'enseignement du français à cause des grandes différences entre les histoires et les statuts sociaux des deux langues. D'une part, un enseignement du corse ne reproduit pas un ordre linguistique/sociolinguistique établi, traditionnel et normatif. Au contraire, l'enseignement du corse crée un nouvel ordre sociolinguistique ; des pratiques, des normes et des compétences inconnues par les générations de locuteurs corses antérieures. Il prépare un futur où qui va parler corse et ce que « parler corse » voudra dire sera incertain. D'autre part, on est conscient que l'école bilingue corse ne jouit pas et ne jouira jamais des multiples sources de pouvoir qui ont sous-tendu et soutiennent le statut dominant du français. Dans ces conditions, le seul aspect autoritaire de l'école ne suffit pas pour inciter les élèves à parler corse ; ceux qui vont parler corse dans l'absence de pressions économiques et sociales (donc, pour des raisons presque exclusivement culturelles) doivent l'inscrire dans leurs projets d'identité individuels. Au niveau collectif, on peut constater la même chose. Donc à coté de son travail sur le statut du corse, l'école bilingue fait un travail sur le plan affectif et identitaire, et ceci a des incidences sur la manière dont on aborde des questions de norme et de forme. Un travail polynomique a un sens évident dans cette optique, véhiculant une relation avec la langue corse où le locuteur joue un rôle actif dans la construction collective d'une nouvelle communauté de locuteurs corses.

2.1. L'évidence : où se manifeste la polynomie ?

Les données présentées ici ont été recueillies pendant une recherche ethnographique dans une école bilingue dans un village corse avec deux classes (27 élèves en tout, âgés de 3 à 11 ans). Pendant ce travail, effectué entre janvier et décembre 2000, j'estime avoir passé l'équivalent de 5 mois de journées entières à observer ces classes pendant toutes leurs activités scolaires et extrascolaires, et à prendre des notes détaillées. J'étais toujours très attentive au choix de langue et à toute action métalinguistique (des commentaires ou des évaluations sur la langue choisie, ou sur des questions de forme linguistique). J'ai effectué des entretiens avec les élèves, les parents et les enseignantes, j'ai collectionné une quantité de textes scolaires (y compris une année de travail inscrit dans des cahiers de deux élèves) et j'ai filmé plus de 150 heures de vidéo. J'ai aussi fait deux expériences avec les enfants ; une, qui porte sur l'orthographe, est décrite ci-dessous.

Comme dans la plupart des écoles bilingues corses, la majorité des enfants ne pratiquaient pas le corse hors de l'école. Parmi les 27 élèves de cette école, il y avait quatre enfants (deux paires de frères et sœurs) dont la langue maternelle était le corse, et encore cinq enfants qui venaient de foyers où le corse était pratiqué régulièrement et dont les parents encourageaient à le parler.

L'école était située au centre de l'île. Par rapport aux dialectes du corse présent dans l'école, il y avait deux enfants dont le foyer (et l'origine dialectale des grands-parents) était « mixte » en corse. Les deux enseignantes parlaient des variétés légèrement différentes. Et, dans la région même il y avait quelques différences de prononciation micro-régionales que nous allons évoquer. En gros, on peut dire qu'il n'y avait pas d'énormes différences dialectales, ce qui limite, comme nous allons voir, les situations dans lesquelles la diversité régionale du corse apparaît.

Nous rejoignons l'approche de Kasbarian dans la description de la polynomie comme interaction entre « les pratiques linguistiques objectives des membres d'une communauté attestant d'un degré d'hétérogenéité » et « leurs attitudes à l'égard de la variation, de la norme, de la langue standard mais aussi à l'égard de leur propre maîtrise du français et du corse » (1991, p. 222). Dans la pratique de l'enseignement bilingue, les données qui peuvent témoigner de la polynomie sont les suivantes :

a- Des évaluations ou des commentaires explicites et positifs faits par l'enseignante sur des variantes de vocabulaire, de grammaire, d'orthographe ou de prononciation en corse introduites dans la classe par les élèves, par l'autre enseignante (ou adulte) ou par un texte.

b- L'introduction d'information sur la variété dialectale dans le curriculum par l'enseignante.

c- L'inclusion des mêmes variantes dans le discours « officiel » et légitime de la classe. Ici l'évaluation positive est implicite. Cela comprend :

1. de la variation interne dans l'usage oral et écrit de chaque enseignante ;
2. des différences entre l'usage oral ou écrit des deux enseignantes ;
3. de la variation qui existe entre l'usage oral et écrit des élèves et ceux des enseignantes ;
4. l'inclusion des textes ou des interlocuteurs extérieurs à l'école dont la forme du corse employée contraste avec les usages oraux ou écrits au sein de l'école.

Exemples :

2.1.1. Commentaire explicite et positif sur la variation

1. Sur le tableau, il est écrit : « a speranza » [*l'espoir*]. Un enfant qui lit ce mot à haute voix le prononce [a spɛrɛnza]. L'enseignante efface le premier « a » de « speranza » et le réécrit « sperenza, » orthographe qui reconnaît la prononciation de l'enfant.

2. Une enseignante explique à un enfant qu'on peut écrire « Sabbatu » ou « Sabatu » [*samedi*] en disant que ce sont des choix, et pas des erreurs.

3. L'enseignante dit aux enfants que le mot « paura » [*peur*] peut se prononcer [peura] ou [paura].

4. Les deux enseignantes, en regardant une vidéo d'une production théâtrale des enfants, remarquent avec intérêt/plaisir qu'un des enfants emploie une forme du verbe être qui n'est pas utilisée dans la région où se trouve l'école. Il dit « seti » pour « vous êtes » ; elles disent « site ».

5. Sur le tableau il est écrit « v'aspittemu » [*nous vous attendons*]. Une élève (M-F) le lit à haute voix et le prononce [vaspitimu]. L'enseignante dit, « nous sommes toujours entre le venacais et le cortenais. » Elle fait référence aux différences microdialectales qui se trouvent dans la région du centre (dont le village de Venaco constitue un centre et la ville de Corte un autre) ; notamment l'alternance du /i/ et /ɛ/.

6. Un élève dit « eiu » [eyu] [*je*]. Une autre élève le corrige, disant [eu]. L'enseignante intervient, disant que les deux prononciations sont bonnes, et qu'il y avait même une autre prononciation légitime : [eo].

7. Pendant une séance d'écriture collective, le mot « semu » [*nous sommes*] est écrit sur le tableau par un enfant. Un autre enfant le remarque, sur un ton qui suggère que c'est une erreur (ce mot étant écrit la plupart du temps « simu » dans cette classe). L'enseignante dit, « Semu, simu, c'est pareil. » Elle poursuit (en taquinant) « semu ùn piace micca à (le nom de l'autre enseignante) [« *(le nom de l'autre enseignante) n'aime pas « semu »* »] ; celle-ci répond « iè mi piace » [*oui cela me plaît*].

8. Pendant une séance portant sur l'orthographe corse, un enfant propose le mot « triscinà » [*charrier*] pour illustrer le son [t]. L'enseignante remarque « eiu u dicu trascinà » [je le dis trascinà] et dit : « ghjè una bella parolla » [*c'est un beau mot*], valorisant les deux formes proposées.

9. Pendant la même séance sur l'orthographe, un élève propose le mot pour « secrétaire » et dit « secretariu ». Il est question, dans cet exercice, de dire si la lettre « t » se prononce [t] ou [d]. L'élève qui joue le rôle de secrétaire écrit « secritariu » au tableau. L'assistant dans la classe (un emploi jeune) remarque la présence du « i » dans cette orthographe, et l'enseignante lui réplique que c'est une prononciation légitime. (L'élève, par contre, efface le « i » et met un « e »).

2.1.2. L'introduction d'information sur la variété dialectale dans le curriculum par l'enseignante

Sur le tableau, un enfant a écrit, « ogni logu ». L'enseignante corrige l'orthographe, ce qui rend « ogni locu » (car en corse, entre deux voyelles le phonème [k], est représenté par la lettre « c » et se prononce [g]). Elle saisit l'occasion pour dire qu'il y a des gens qui disent « ogni loca » [loga].

2.1.3. Inclusion de la variation dans l'usage d'une enseignante

Les données suivantes sont tirées de deux sources : mes cahiers de terrain, dans lesquels je copiais la plupart des écrits mis au tableau par les enseignantes, des fiches et des textes écrits par les enseignantes et distribués aux enfants. Pour l'enseignante 1, il s'agit d'environ 15 pages de textes et pour l'enseignante 2 (qui avait adapté plusieurs histoires françaises assez longues en corse pour les enfants plus âgés) il y avait environ 25 pages de textes.

Tableau 1 : *« Enseignante 1 », alternance dans l'écrit pour les mots suivants :*

	I-E Contraste		
pudimu	*nous pouvons*	pudemu	*nous pouvons*
simu	*nous sommes*	semu	*nous sommes*
sapimu	*nous savons*	cullemu	*nous montons*
sittembre	*septembre*	avemu	*nous avons*
priparemu	*nous préparons*	scappemu	*échappons*
circhendu	*cherchant*		
	Autres mots		
sabatu	*samedi*	sabbatu	*samedi*
marcuri	*mercredi*	mercuri	*mercredi*
ghjugnu	*juin*	ghjunghju	*juin*
Pronoms attachés		**Pronoms détachés**	
ghuvassi	*se servir*	urganizà le	*les organiser*
ripusaci	*nous reposer*	truvà lu	*le trouver*
piattemuci	*cachons-nous*	mi lu	*regarde-le*
prisentavi	*vous présenter*		
lasciami	*laisse-moi*		

Tableau 2 : *« Enseignante 2 », alternance dans l'écrit pour les mots suivants :*

	I-E Contraste		
sittembre	*septembre*	settembre	*septembre*
riguniale (2)	*régionale*	aspittemu	*nous attendons*
aspittà	*attendre*	invitemu	*invitons*
simu*	*nous sommes*	vulemu	*nous voulons*
prisentata	*présentée*	avemu (5)	*nous avons*
ripetizione (2)	*répétition*	emu (8)	*nous avons*
piscadore (3)	*pêcheur*	avete	*vous avez*
rializera	*réalisera*	stemu	*nous restons*
cridianu	*ils croyaient*	vestutu	*vêtu*
insignà	*inscrire*	purtemu	*portons*
		dormenu	*nous dormons*
		felicitemu	*félicitons*
		cummencia	*commence*
varmi	*vers de terre*	vermi	*vers de terre*

*toujours pour ce mot : 18 exemples

	Autres mots		
pè (presque toujours)	*pour*	per (un ou deux exemples)	
ci era	*il y avait*	c'era	
Pronoms attachés		**Pronoms détachés**	
scurticà la	*e dénoyauter*	spiegami	*explique-moi*
ritruvà lu (2)	*le retrouver*	feriscelu (2)	*le blesser*
truvà li	*les trouver*	dilla	*le/la dire*
ferisce lu	*le blesser*	rassicuralu	*le rassurer*
aiutà mi	*m'aider*	ecculi	*les voilà*
fà la finita	*le faire finir (arrêter)*	pè prutegesi	*pour se protéger*
ghjucà lu	*le jouer*	piattatela	*la cacher*
pè fà vi	*pour vous faire*		

2.1.4. Différences entre l'usage oral ou écrit des deux enseignantes

Tableau 3 : *Différences entre l'usage oral ou écrit des deux enseignantes*

Enseignante 1	**Trad.**	**Enseignante 2**
alifante	*éléphant*	elefante
currispundanti	*correspondants*	currispundenti
marcuri*	*mercredi*	mercuri
sittembre	*septembre*	settembre*
ghjunghju*	*juin*	ghjugnu
pè	*pour*	per*
numaru	*nombre*	?
libaru	*libre*	?
sara	*sera*	sera
ch'o	*que je*	ch'eiu

* utilise aussi l'autre variante

2.1.5. Inclusion dans le discours officiel de la classe, de la variation qui existe entre l'usage d'un enfant et celui des enseignantes

a- Pendant un travail collectif, où les deux enseignantes sont présentes, une élève écrit « esciute » (issues) au tableau. Une des enseignantes le corrige, écrivant « isciute ». L'autre enseignante dit qu'elle n'est pas d'accord ; que « esciute » est légitime.

b- Pendant cette même séquence, la même élève écrit « mimoria » (mémoire). L'institutrice ne change pas l'orthographe, mais quand elle lit ce mot, elle le prononce [mɛm⌊ria].

2.1.6. L'inclusion de textes ou d'interlocuteurs extérieurs à l'école dont la forme de corse employée contraste avec les usages oraux ou écrits au sein de l'école

Les enfants lisent un livre, *A signora di a furesta*, qui parle de champignons. Le mot pour « champignon » employé dans le texte est « funzi, » ce qui contraste avec le mot « funghi » employé dans des fiches scientifiques sur les champignons distribuées et étudiées par les enfants Lors d'une interview, un des enfants me raconte que l'enseignante a lu le livre à haute

voix, et il a tout de suite remarqué le mot « funzi » avec, me dit-il, de la surprise. Cette petite histoire montre que l'enseignante lisait la variété du corse dans le livre telle quelle, et sans commentaires/traductions, ce qui suppose la légitimité de la langue lue, et la compréhension des enfants. Par contre, dans les leçons de science qui accompagnaient la lecture de ce livre, on employait « funghi » sur les fiches scientifiques sur les champignons.

Ce texte emploie systématiquement les variantes avec –i (qui alternaient avec les variantes avec –e dans la classe) comme par exemple « cridia » [*il/elle croyait*], « sicritu » [*secret*] et « midicine » [*médicaments*].

3. Discussion : la polynomie dans les pratiques

Par rapport à 2.1.1. (les commentaires explicites sur la variation), une première remarque à faire est que presque tout énoncé d'élève dans lequel il y avait une variante linguistique corse était souligné explicitement par l'enseignante, et qu'elle accordait une évaluation positive à tout énoncé. La liste de neuf exemples que j'ai dressée n'est certainement pas exhaustive, et je suis certaine qu'il y a d'autres exemples de variation dans l'usage oral introduits par les enseignantes ou par les élèves que je pourrais retrouver lors d'une revue complète de toutes les données filmées. En même temps, j'étais très attentive à ce genre de variation et aux commentaires métalinguistiques, donc je pense que ce que j'ai trouvé dans mes cahiers de terrain et dans les textes pédagogiques nous donne une idée assez fiable de la présence de la variation dans cette école et la manière dont elle était évaluée explicitement et implicitement.

Par rapport à 2.1.2., on peut constater que si les enseignantes évaluaient toujours très positivement des variantes dialectales, elles n'avaient pas d'objectifs pédagogiques particuliers vis-à-vis de cette variété.

Remarquons d'abord que le degré de variation linguistique dans cette école était assez restreint. Ceci est dû à plusieurs choses. En premier lieu, il y a le fait que les différences entre les parlers des deux enseignantes n'étaient pas énormes — elles tournaient autour de quelques variables, telles que l'alternance entre /a/ et /ɛ/ et l'alternance entre /i/ et /ɛ/. En second lieu, il n'y avait pas beaucoup d'enfants qui sont arrivés à l'école avec une bonne maîtrise d'une variété régionale du corse autre que celle du centre. Les deux enfants qui avaient les parlers les plus différents étaient, à l'époque de mon étude, parmi les plus jeunes. Mais pour introduire une optique polynomique, il n'est pas nécessairement question de la présence de grands *écarts linguistiques* entre les locuteurs dans la classe, car des différences très subtiles peuvent être les objets d'une grande attention métalinguistique. Tout enfant dans cette école qui bénéficiait d'une pratique du corse à la maison emmenait à l'école l'usage de son foyer. Comme on le voit dans les exemples de la catégorie 2.1.1., en parlant corse, ces enfants introduisaient tout naturellement des variantes qui étaient ensuite remarquées (toujours d'une façon positive) par les enseignantes. Mais la majorité des enfants apprenaient le corse uniquement à l'école, et donc n'avaient pas d'autres références que les variétés dialectales des institutrices.

Troisièmement, dans cette école, la majorité des textes en corse étaient produits par les enseignantes ou par un processus d'écriture collectif, ce qui diminuait l'hétérogénéité orthographique observée par les élèves. Finalement, l'accent dans cette école était sur l'usage du corse comme moyen de communication. Le corse était très rarement l'objet d'un enseignement formel de grammaire ou d'orthographe. Ce fait réduisait les occasions où des questions de variation de forme dialectale s'introduisaient dans la pratique quotidienne de la classe. On peut donc dire que dans le contexte sociolinguistique actuel, les occasions pour les élèves de confronter la variation linguistique corse et les occasions pour les enseignantes de promouvoir un point de vue polynomique sur cette variation sont très variables, et dépendent beaucoup des origines dialectales, des pratiques et des compétences des élèves et des enseignantes dans chaque lieu d'enseignement particulier.

En même temps, on ne peut pas évaluer la signifiance des moments polynomiques par rapport à la seule fréquence, à cause de l'aspect vraiment novateur d'une approche polynomique au sein de l'école. En effet, le contraste avec l'enseignement du français est tellement dramatique, que même des instances très ponctuelles de valorisation de variation orale et orthographique peuvent être très « parlantes ».

Tournant à la variation interne dans l'usage des enseignantes elles-mêmes (2.1.3.), on voit que l'enseignante 1 emploi dans son écriture deux variantes des mots vus *et copiés* souvent par leurs élèves : « samedi, » « mercredi » et « juin » (bien qu'elle les prononçait d'une

seule façon). Dans un cahier d'élève, j'ai relevé 3 exemples de « juin » écrit « ghjugnu » et 5 exemples de l'écriture « ghjunghju. » On voit aussi que toutes les deux enseignantes employaient tantôt « i » et tantôt « e » dans des positions où il existe la possibilité de ce contraste dans les dialectes du centre de la Corse. Donc si ce contraste figurait parfois dans leur discours (voir 2.1.1., exemple 5) comme un marqueur de la différence entre systèmes clos, dans leur usage, elles validaient un positionnement dialectal pluriel ou mixte qui ne demandait pas de cohérence absolue. C'est identique pour une norme graphique qui n'a rien à voir avec la variété dialectale : l'attachement des pronoms à l'impératif et à l'infinitif. Ce choix plutôt esthétique se fait tantôt d'une manière, tantôt de l'autre (même dans un même texte).

Les différences d'emploi entre les deux enseignantes (2.1.4.) sont peu nombreuses. L'enseignante 2 n'employait jamais des variantes en –a quand il y avait l'alternance a/e (comme par exemple dans la prononciation et l'écriture du mot « marcuri » vs. « mercuri »). Où l'enseignante 1 employait toujours « simu » (nous sommes), enseignante 2 alternait avec « semu ».

3. La conscience polynomique des enfants : quelques mesures

Une fois établi qu'une perspective polynomique sur la variation dialectale et sur les normes d'orthographe est véhiculée par les enseignantes dans la pratique et dans le discours explicite, il reste à savoir l'effet sur les élèves. Ici, les textes des élèves ne vont pas nous satisfaire car, étant des écrivains apprentis, ils ne contrôlent pas forcément toute leur production écrite et donc on ne peut pas considérer tout ce qu'ils écrivent comme un choix délibéré qui exprime un point de vue idéologique. Par exemple, dans la classe d'enseignante 1, une élève de CP a écrit « mercuri » sur un contrôle où il fallait répondre à la question en corse : quel jour vient après mardi ? Rappelons que sa maîtresse disait « marcuri » mais avait les deux formes écrites sur des étiquettes collées sur le mur de la classe. Le fait que l'enfant produisait « mercuri » lors d'un contrôle nous *suggère* qu'elle faisait attention à la forme orthographique et essayait de mettre une « bonne » forme. Mais on ne peut pas être sûr qu'elle savait qu'il y avait deux formes, qu'elle faisait un choix conscient, ou qu'elle n'a pas simplement copié la première version du mot qu'elle épiait sur le mur lors du contrôle.

Une approche ethnographique nous donne l'occasion de cerner la conscience métalinguistique des élèves à travers d'autres indices, y compris des commentaires explicites sur des questions de forme ou de choix de langue/code et des actions et interactions dans lesquelles ces questions de forme priment. Durant la période que j'ai passée à observer l'école, j'ai noté de nombreux indices de ce genre, mais presque toujours portant sur les choix de langue et les mélanges de langues — et presque jamais sur la diversité dialectale et orthographique qui est le sujet central de la polynomie. Même les enfants qui parlaient un dialecte autre que celui du centre n'avaient pas tendance à faire remarquer les différences comme, par exemple, l'enseignante a fait dans 2.1.1., exemple 8 à propos du mot « charrier. » Et comme on voit dans 2.1.1., exemples 6, 7 et 9, les enfants avaient tendance à penser qu'il y avait une seule bonne forme, point sur lequel on va revenir ci-dessous.

Pour combler ce vide et pour essayer de capter les attitudes des élèves, j'ai fait une expérience avec les enfants (de 7 à 11 ans) sur l'orthographe corse. Le choix de l'orthographe comme indice de la polynomie s'explique pour deux raisons. D'abord, parce que le système orthographique corse en vigueur est basé sur le manuel de Geronimi et Marchetti cité dessus, et suit le principe (à quelques exceptions près) que l'orthographe doit exprimer la variété dialectale du corse. Sans rentrer dans les détails, la pratique veut que celui qui prononce « nous » (fém.sing.) en corse [noša] l'écrit « noscia » ; et celui qui dit [nostra] l'écrit « nostra. » On a vu dans les données de la classe que c'est de même pour l'alternance entre /i/ et /ɛ/ (avemu/avimu) et pour /a/ et /ɛ/ (marcuri/mercuri).[1] Donc il n'y a pas qu'une seule orthographe pour chaque mot (bien qu'en pratique, il y ait beaucoup de mots invariables car identiques dans tous les parlers corses). Alors la variation est programmée dans l'approche orthographique devenue plus ou moins normative. Je dis « plus ou moins, » car il n'y a pas eu, jusqu'à présent, une standardisation complète de l'orthographe corse, faute d'une instance (comme une académie linguistique) avec l'autorité linguistique requise. Il en résulte qu'il y a aussi des choix d'usage orthographique qui n'ont pas affaire à la diversité dialectale et demeure à l'heure

[1] L'alternance /a/ - /ɛ/ n'est pas toujours exprimé graphiquement: le mot « carne » (viande) est invariable bien que prononcé [kɛrnɛ] dans la région bastiaise.

actuelle des décisions individuelles. Par exemple, il y a le choix d'attacher ou pas les pronoms aux infinitifs ou aux impératifs (donc « dis-le » peut s'écrire « dillu » ou « di lu ») ou de faire/ne pas faire l'élision dans des expressions comme « il y a » (ce qui donne « ci hè » sans élision et « c'hè » avec élision) ; le dernier se rapprochant à la prononciation [če] qui obtient dans toutes les variétés du corse.

La conscience orthographique des enfants est donc une fenêtre qui donne sur leurs consciences de la variation dialectique et sur l'état de normalisation de cette orthographe. L'expérience que j'ai faite avait trois parties ; deux exercices écrits et un entretien. Un des exercices écrits testait leur connaissance des règles d'orthographe presque universellement acceptées pour le corse, notamment quelque chose qui leur a été présenté comme une règle incontournable de l'orthographe corse : comment représenter la mutation consonantique du corse. On aperçoit la règle dans 2.1.2., exemple 1, qui traite du mot *locu* [*lieu*] : on représente le phonème (dans ce cas, /k/) avec la lettre correspondant à sa réalisation « forte » (en début du mot, après accent ou consonne). Quand le phonème apparaît entre deux voyelles, il est réalisé à l'oral dans sa forme « faible » et sonore (dans ce cas, [logu]). Dans le deuxième exercice écrit, je demandais aux enfants de lire un texte en corse que j'avais écrit (en consultation avec les enseignantes) et dans lequel j'ai introduit les catégories suivantes de variation orthographique (voir texte en *Annexe*).

1. Des graphies qui représentaient des prononciations ou des formes grammaticales diverses présentes dans l'usage oral et/ou écrit au sein de l'école. Donc j'y ai mis « mercuri, » qui alternait dans la classe avec « marcuri » [*mercredi*] ; les deux écritures pour le mot « juin » employées pare les deux enseignantes (« ghjugnu » et « ghjunghju ») ; « alifante, » qui alternait dans la classe avec « elifante » [*éléphant*] ; « i spesi » qui a une variant « e spese » [*les courses*] ; « sabatu, » qui alternait dans la classe avec « sabbatu » [*samedi*] ; « partimu, » qui alternait dans la classe avec « partemu » [*partons*] et dont la terminaison (1er pers. pl.) –imu contrastait avec un autre mot dans le texte : « avemu » et « città » et « cità » [*ville*] ; deux formes vues par les élèves.
2. des variantes graphémiques que j'appelle « esthétiques » (non phonétiques ou grammaticales) comme « c'era » et « ci era » [*il y avait*] ; « accumpagnalla » et « accumpagnà la » [*l'accompagner*] ; « per » et « pè » [*pour*] ; « c'hè » et « ci hè » [*il y a*] ; « manghjà la » et « manghjalla » [*la manger*].
3. des exemples de « transfert » de l'orthographe française, comme l'usage de la lettre « j » pour le son [dy] ou [y] (ce qui est représenté très normativement avec le trigraphe –ghj, comme dans le mot « ghjente » [*gens*] ou la représentation du son [u] par « ou » (au lieu de « u » en corse).
4. des erreurs d'accord, des erreurs d'accents, et des violations des « cambiarine » et donc de la représentation de la mutation consonantique corse.

Dans les entretiens, j'ai posé douze questions portant sur le point de vue des enfants sur la norme, la variation et la difficulté par rapport à l'orthographe du corse et du français, et j'ai demandé quelle langue ils préféraient lire et écrire.

Pour le deuxième exercice écrit, les consignes étaient de lire le texte, d'entourer les erreurs, et pour chaque mot entouré, d'écrire la bonne orthographe dessous. Il faut reconnaître ici que cette méthode n'est pas neutre, parce qu'elle introduit la notion d'erreur et laisse supposer qu'il y en a dans le texte. Comme toute question métalinguistique, l'exercice porte l'attention du témoin sur la forme linguistique, une attention qu'il n'aurait pas peut-être eu dans d'autres circonstances. Il nous faudra prendre tout cela en compte dans l'analyse des données. En même temps, l'attention sur la forme linguistique faisait partie de la pratique scolaire et les deux exercices n'étaient pas artificiels ou bizarres par rapport aux expériences scolaires des élèves, bien qu'associées d'avantage à l'apprentissage du français qu'à l'apprentissage du corse.

3.1. Résultats

Il n'est pas question ici de faire état en détail des compétences orthographiques des enfants. Mais je peux dire qu'en gros, les résultats montrent que les enfants avaient une assez bonne connaissance des règles d'orthographe portant sur la représentation de l'alternance consonantique (*cambiarine*), sur la prononciation des consonnes doublées et sur des règles

d'écriture grammaticales (portant sur l'accord, l'usage de l'accent pour distinguer l'infinitif et la troisième personne singulier, etc.). Par rapport aux *cambiarine* on y voit le reflet de leur « rôle essentiel dans la reconnaissance du corse par les Corses » dont nous parle Arrighi (1991, p. 42) et, par conséquent, l'attention portée à ces marqueurs dans la pédagogie de l'école bilingue. Dans le contexte de notre problématique, la compétence des élèves nous intéresse parce que s'ils n'avaient pas un certain niveau de savoir orthographique en corse, on ne pourrait pas être sûr qu'ils puissent faire la distinction entre une « erreur » et une variante orthographique.

Par rapport aux orthographes qui représentent des variantes dialectales (Tableau 4), on note que seul un mot parmi les 7 variantes présentes dans le texte a provoqué une réaction par plus d'un élève : « ghjunghju » (juin), mot qui apparaît dans le texte dans les deux variantes utilisées dans cette école. 5 sur 11 ont entouré « ghjunghju, » proposant « ghjungnu » comme la bonne réponse. Deux autres enfants qui ont entouré une des deux variantes de ce mot rajoutaient un « n » où il n'y en avait pas besoin, étant donné que le digraphe –gn en corse représente ce son nasal. La majorité des enfants, donc, voyaient « erreur » quand ils lisaient une ou l'autre variante de ce mot. Pour expliquer ces résultats, il faut prendre en compte que seuls les élèves de l'enseignante 2 (7-11 ans) faisaient cet exercice, et l'enseignante 2 n'employait qu'une seule forme de ce mot (ghjugnu). Alors, bien que tous ces élèves soient passés par la classe de l'enseignante 1, et ont tous vu le mot « ghjunghju » avec une maîtresse, ils prenaient la variante employée par leur maîtresse actuelle comme la seule bonne orthographe.

Tableau 4 : *Jugements des élèves sur les orthographes représentant des variantes dialectales*

« Erreurs » entourées dans le texte	**« Bonne orthographe » proposée pour corriger l'erreur**	**Nombre de « bonnes orthographes » proposées par les enfants**
i spesi [*les courses]*	e spese	(1)
ghjunghju *[juin]*	ghjungnu ghjunghjnu[1]	(5) (1)
partimu *[partons]*	/	(0)
L'alifante *[L'éléphant]*	l'alifantu	(1)
ghjugnu *[juin]*	ghjungnu	(1)
sabatu *[samedi]*	/	(0)
città *[ville]*	/	(1)
Mercuri *[mercredi]*	/	(0)
partimu *[partons]*	/	(0)

Tableau 5 : *Jugements des élèves sur les orthographes représentant des variantes graphémiques*

Erreurs entourées dans le texte	**« Bonne orthographe » proposée pour corriger l'erreur**	**Nombre de « bonnes orthographes » proposées par les enfants**
mo [*mon/ma]*	mo miò mio	(2) (1) (2)
c'era *[c'étai]*	ci era	(1)
mo [*mon/ma]*	mò mio	(2) (1)
be *[pour]*	pè	(4)
manghà la *[la manger]*	/	(0)
accumpagnalla *[l'accompagner]*	/	(0)
per *[pour]*	/	(0)

[1] Cette orthographe ne représente pas une variante dialectale ; c'est donc une erreur orthographique.

On voit que par rapport aux pronoms attachés/détachés, les enfants n'ont émis aucun jugement et donc on peut supposer que l'usage mixte de l'enseignante a eu l'effet de légitimer les deux façons d'épeler. C'est la même chose pour le mot « pour » qui est écrit tantôt « pè » et tantôt « per » dans la classe. La variante « per » dans le texte a été acceptée sans remarque. Notons, néanmoins, que seule la forme « pè » figure dans toutes les corrections de « be. »[1] Cela indique que pour ces enfants, l'usage de « pè » est normatif, mais ils acceptent une variante moins normative. Dans ce sens, la polynomie apparaît ici un peu plus comme une souplesse par rapport à une norme que comme une norme plurielle. Un enfant seulement a remarqué et corrigé la contraction de « ci era » (c'era), ce qui reflète aussi l'usage de l'enseignante 2, qui alternait entre les deux formes. Par contre, il y avait des réponses inattendues à un mot qui n'était pas, au départ, un objet d'étude : « mo » (mon/ma) qui apparaît deux fois dans le texte et a suscité 8 réactions. Il faut préciser qu'à l'oral, ce mot se prononce toujours [mo] dans tous les parlers de l'île. Quatre de ces réponses d'enfants étaient « mauvaises » dans le sens que deux proposaient la même forme, et deux mettaient un accent où il n'y en a jamais un. Mais les quatre autres réponses proposaient « mio » comme bonne réponse. Ceci est intéressant, car « mio » (variante « italianisante »), attesté dans la pratique orale dans quelques endroits de l'île, fait partie d'un registre littéraire en corse. Dans la région de l'école, il n'était jamais employé à l'oral (sauf quand il s'agit de la lecture à haute voix des textes). Les enfants de cette classe rencontraient ce mot régulièrement dans des poésies et des paroles de chansons ; il se retrouvait aussi dans les textes que leur enseignante adaptait du français en corse. Je l'avais remarqué aussi dans les productions poétiques de certains enfants. Pour ces enfants, donc, on peut dire que cette forme était liée à un registre littéraire et « superposée » plutôt qu'à la variation dialectale. Cette conscience chez les enfants, donc, montre une autre voie possible pour une approche polynomique : la revendication pour le corse de multiples registres. C'est-à-dire, si la polynomie propose que le bon usage corse comprenne toutes ses variétés dialectales, elle peut aussi comprendre le corse dans tous ses registres.

3.2. L'entretien avec les élèves

Passons à l'analyse des réponses des élèves aux questions que j'ai posées sur l'orthographe et les pratiques de lecture/écriture, dont les premières 9 questions sont résumées dans le Tableau 6, suivies par les réponses aux questions 10-12 (cf. Tableau 7).

Tableau 6 : *Réponses des élèves (9 premières questions)*

Questions	**Réponse OUI**	**Réponse NON**
1. Est-ce que, en corse, il y a la possibilité d'écrire le même mot de plusieurs façons ?	10	1
2. Peux-tu donner un exemple ?	pallò/ballò (ballon) 1 Bapu/Babbu (papa) 4	6
3. Si tu as répondu « oui, » est-ce que tu penses qu'il y a beaucoup de mots qui s'écrivent de plusieurs façons ?	4	6
4. Si tu as répondu « oui, » quelle est la raison pour ces orthographes différentes ?	(à cause des différentes régions et parlers) 1	ne sais pas 10
5. Est-ce que tu penses qu'en français, il y a la possibilité d'écrire le même mot de plusieurs façons ?	2 1 (mais pas beaucoup)	7 (1*)
6. Est-ce qu'on peut faire des erreurs, en écrivant le corse ?	11	
7. Si tu dis oui à la question précédente, est-ce que c'est difficile pour toi d'écrire en corse sans faire des erreurs ?	6	5 (un peu)
8. Est-ce qu'on peut faire des erreurs, en écrivant le français ?	10	1 (quelquefois)
9. Si tu dis oui à la question précédente, est-ce que c'est difficile pour toi d'écrire en français sans faire des erreurs ?	6 2 (oui, mais c'est plus facile qu'en corse)	2 4 (ça dépend, un peu, pas souvent)

* Réponse confuse : « plusieurs sons différents »

[1] Qui était dans le texte pour mesurer la connaissance des enfants de l'alternance consonantique: dans ce cas, le phonème est /p/ et se prononce [p] sauf dans des contextes intervocaliques. Donc il s'écrit « p ».

Tableau 7 : *Réponses des élèves (questions 10-12)*

Questions	Réponses	Nbr	Commentaires
10. Est-ce plus facile, plus difficile ou pareil de lire en corse qu'en français ?	- plus difficile en corse - un peu plus difficile en corse - pareil	(6) (2) (3)	- « c'est pareil/un peu plus difficile en corse ». - « un peu plus difficile en corse, parce qu'il y a des accents comme manghjà vs. manghja, qui changent le sens ».
11. Dans quelle langue préfères-tu lire ? Pourquoi ?	- en français	(7)	- « parce que je le comprends mieux ». - « parce que je le préfère ». - « parce que c'est plus facile » (2). - « parce que je l'ai appris petit ». - « parce qu'il y a des mots en corse qu'on ne comprend pas, n'arrive pas à les lire ». - « si tu apprends bien les sons, après c'est facile. Mais le corse aide à écrire le français. Surtout avec les lettres muettes (en français) ».
	- en corse	(2)	- « parce que ça donne plus d'impression. C'est plus palpitant ». - « parce qu'il y a moins de mots difficiles. En français il y a des règles des fois, des conjugaisons, et on n'y arrive pas… ».
	- c'est pareil dans les deux langues	(2)	
12. Dans quelle langue préfères- tu écrire ? Pourquoi ?	- en français	(7)	- « parce que je l'écris mieux ». - « parce que je le parle mieux ». - « parce que ce n'est pas trop dur et en corse il y a les cambiarines ». - « parce que c'est plus facile comme j'ai appris à écrire en corse plus tard ». - « parce qu'on travaille plus là dessus ». - « parce qu'en corse je ne sais pas tellement les mots ». * « parce que c'est plus facile. En corse il y a par exemple c+h qui ne se prononcent pas comme en français ».
	- en corse	(2)	- « parce que c'est ma langue » (2)
	- c'est pareil dans les deux langues	(1)	

On voit que 10 sur 11 enfants étaient conscients qu'il y avait plusieurs bonnes formes écrites des mots corses et que, pour la plupart, ils voyaient l'orthographe du français comme invariable (question 5), ce qui nous montre que l'enseignement actuel du français ne représente pas cette langue comme polynomique.[1] Ils avaient plus de mal à donner des exemples des mots variables en corse, et les deux exemples proposés n'ont pas de relation avec la variation dialectale, car il ne s'agit pas de différences de prononciation. Dans l'exemple de « Bapu/Babbu » c'est que le système orthographique corse offre deux moyens de représenter le [b] intervocalique et invariable : soit on double la consonne « b » ou on met un « p » qui est adouci entre voyelles. Et seulement un enfant (le plus âgé) savait que la variation orthographique était liée à la variation dialectale. Ces résultats ne doivent pas surprendre étant donné que ni la variation orthographique ni la variation dialectale étaient les objets d'un enseignement explicite. Donc on peut dire qu'ils manifestent une conscience de la légitimité de la variation orthographique, et que cette conscience est due à des principes implicites dans la pratique pédagogique.

Les réponses aux questions 9-12 nous montrent l'effet d'une meilleure familiarité des enfants avec l'écriture et la lecture en français, bien que, objectivement, l'orthographe du corse est plus régulière et donc plus facile. La dominance du français comme langue écrite est encore plus remarquable à noter dans cette école, où il y avait un très grand nombre d'activités d'écriture et de lecture en corse. Le corse écrit était partie intégrante de la pratique quotidienne. Mais il faisait presque toujours partie des activités collectives ; le français en revanche était la langue dominante du travail personnel. Par rapport à la polynomie, on peut dire qu'il est possible que le fait que les enfants étaient moins sûrs de leurs compétences de lecture et d'écriture en corse contribuait à leur représentation du corse comme « code difficile à maîtriser ».

[1] Bulot (T.). 1991, p. 53, parle du français comme d'une langue non-polynomique et Kasbarian, dans son enquête auprès des premiers instituteurs des classes bilingues corses des années 80, trouvait qu'ils ne reconnaissaient pas à la langue française un caractère polynomique (1991, p. 223).

Cela nous mène aux réponses des enfants aux questions sur l'erreur (6-9), qui nous montrent que l'expérience du corse comme élément de la scolarisation n'était pas aussi distincte de celle du français qu'on aurait pu imaginer. Selon les enfants, en corse comme en français, on peut faire des erreurs, et il peut être difficile d'écrire sans fautes. À travers ces réponses, je crois qu'on peut apercevoir un aspect très saillant de l'expérience linguistique des enfants au sein de l'école : ils y rencontrent la Langue comme un système autoritaire qu'ils ne maîtrisent pas et dont le maître/la maîtresse détient un savoir complet du bon usage. Regardons à cet égard Tableau 7, qui représente une petite partie une séance d'écriture corse. Le texte à gauche est celui que des enfants de CM1 et CM2 ont écrit au tableau. Les corrections faites (oralement) par la maîtresse sont indiquées par les rayures, et les bonnes écritures (ou des mots rajoutés) se voient dessous les éléments corrigés.

Tableau 8 : *Extrait d'une séance d'écriture*

1	Resu contu di mulinaghju	*Résumé du meunier*
2	A visita ind'e[1] u mulinaghju di Bucugn~~a~~ à	*La visite au meunier de Bocognano*
3	I. A Dumenica u 28 di maghju, simu falati	*Dimanche le 28 mai, nous sommes descendus*
4	in Bucugna cù i nostri currispundenti ~~a~~ à	*à Bocognano avec nos correspondants pour*
5	scuntr~~a~~ u ~~jo~~ Sgiò Bonelli u mulinaghju. à	*rencontrer M. Bonelli le meunier.*
6	U mulinaghju he[2] u cupare di a fi~~a~~ra di cumpare fiera	*Le meunier fait partie de la foire*
7	u[3] castagna.	*du châtaigne.*
8	U mulinu ~~a~~ 150 anni, è ferma u solu. hà	*Le moulin a 150 ans, et demeure le seul.*
9	Tempi fà ~~cerà~~ u mulinu ogni ~~k~~ilometru c'era ch	*Il y a longtemps, il y avait un moulin tous les kilomètres*
10	di fiume. U mulinaghju campava vicinu ~~a~~ à	*de la rivière. Le meunier vivait près*
11	u so mulinu cù ~~à~~ so famiglia. Oghje, a	*de son moulin avec sa famille. Aujourd'hui,*
12	u mulinaghju pensa chì nimu dopu ~~a~~ ellu a	*le meunier pense que personne après lui prendra*
13	~~piera~~ pigliera ~~à~~ seguita. Emu amparatu ùn a	*le relais. Nous avons appris*
14	chì u sgiò Bonelli era arci ~~figluoru~~ l' figliulinu	*que M. Bonelli était l'arrière petit enfant*
15	di Bellacos~~ca~~. cia.	*de Bellacoscia.*

Ce petit extrait d'une séance d'écriture est assez représentatif des séances de ce genre. Les enfants s'y montrent assez capables de rédiger un texte en corse, tout en faisant des erreurs. En cela, leur pratique — et la correction de cette pratique — n'était pas très différente de celle qu'ils avaient en français (ce qui explique les réponses aux questions 6-9). Pour revenir à la question de la polynomie, donc, on peut constater que dans la pratique quotidienne à ce niveau, les enfants avaient une plus grande expérience de la langue corse comme système de règles fixes qu'ils ne maîtrisaient pas que comme un système qui représente une diversité dialectale. La polynomie était bien là dans la classe, mais elle n'était probablement pas très saillante dans l'expérience des élèves.

4. Conclusions

Les pratiques observées dans cette école bilingue témoignent d'une sensibilité polynomique. Dans leurs réactions à la production orale et écrite des élèves, les deux enseignantes valorisaient systématiquement la diversité dialectale du corse. Dans leurs propres pratiques d'écriture, elles légitimaient un usage souple des principes d'orthographe qui permettait de la variété graphémique à l'intérieur d'un texte et à travers des textes. Cet usage créait un espace linguistique où plusieurs variantes (surtout l'alternance e/a et i/e) circulaient dans le discours

[1] Normalement, écrit « ind'è ».
[2] Devrait être « hè ».
[3] Devrait être « a castagna » (article féminin, singulier).

du groupe sans être rigidement associées à un parler ou à un autre. Pour revenir à l'idée de « l'un et le multiple » proposée il y longtemps par Ettori et Fusina, cet usage « mixte » localise l'un et le multiple à la fois dans la collectivité (où il y a des gens qui emploient et s'identifient à de multiples parlers corses) et chez l'individu, qui peut s'identifier dans sa pratique avec plus d'une variété, ce qui est une expression par excellence du « mouvement continuel d'adaptation des variétés les unes aux autres » dont parle Marcellesi (2003, p. 263), où les acteurs bricolent avec des éléments d'un répertoire sociolinguistique varié. Ces pratiques sont d'autant plus importantes quand on sait que le mélange des variétés s'opère depuis au moins 20 ans parmi des locuteurs nés à partir des années 70 (Comiti, 1992, p. 197).

D'une part, l'approche de ces enseignantes est le fruit de plus de 30 ans de pensée corse (commençant avec le manuel d'orthographe corse de 1971, *Intricciate è Cambiarine*) et de 15 ans de concertation par des intellectuels corses, qui ont « normalisé » la notion de la polynomie dans la formation des maîtres. Dans l'approche polynomique et la pratique mixte des enseignantes dans cette école, on voit comment la logique de l'individuation sociolinguistique corse classique (ancrée dans l'attachement fier à une variété dialectale et le respect du même attachement de son interlocuteur) peut se transformer en une résistance plus générale à l'homogénéisation linguistique.

Outre l'aspect purement idéologique, il y a aussi d'autres facteurs qui facilitent de telles pratiques. Revenons aux commentaires de Marcellesi et Treignier, sur l'existence des langues minoritaires hors de la norme. En un sens, on peut dire que l'enseignement actuel du corse existe aussi un peu aux périphéries de la norme scolaire, et cela offre aux enseignantes un certain degré de liberté dont elles ne jouissent pas avec l'enseignement du français. Il n'y a pas d'examens standardisés administrés par l'Éducation Nationale, et les évaluations en vigueur sont proposées dans un esprit formatif. Sur le plan régional, les inspecteurs et les conseillers de langue corse n'ont pas une présence intrusive et extrêmement autoritaire dans les classes bilingues. Il y a aussi la liberté qui vient du fait qu'il n'y a pas de vraie Académie de Langue Corse, et malgré l'effet normalisateur de la pratique éducative sur la langue, tout n'est pas standardisé, même en dehors du mandat polynomique — c'est-à-dire par rapport à des structures invariables dans toutes les variétés du corse.

Si tout cela se passe dans l'espace scolaire, on voit aussi dans les jugements et les commentaires des enfants qu'il y a aussi des obstacles à la transmission du message polynomique. D'une part, il y a le fait que la plupart des enfants n'arrivent pas à l'école avec beaucoup de capital linguistique corse. La polynomie s'exprime surtout dans l'échange, dans l'interaction, où chaque participant offre et reçoit des prestations linguistiques diverses. Dans cette école, on voit que les enseignantes étaient prêtes à recevoir ces prestations mais les enfants étaient peu nombreux à pouvoir les offrir. Donc à l'école à l'heure actuelle, l'expression « naturelle » de la polynomie, qui ne demande pas aux acteurs sociaux de *chercher* la différence risque de diminuer les possibilités pour les enfants corses d'aujourd'hui de rencontrer et d'apprécier la diversité du corse. Cela implique que, si la transmission d'une optique polynomique est un objectif de l'enseignement bilingue corse dans le primaire, la diversité doit être incluse explicitement dans le curriculum.

Chiorboli constatait une réduction de la polynomie corse « en raison d'un impact de codification plus forte que par le passé (1991, p. 68). Il est évident que l'école est un lieu où cette codification du corse a lieu. Mais ce que cette étude nous montre est que même dans l'absence des pratiques normatives, unicisantes et puristes par rapport au code, le lieu de l'école impose une logique dominante linguistique dans la manière dont elle structure les relations humaines. Il s'agit donc d'un autre obstacle structurel à la polynomie : celui du statut de l'apprenant--sa relation avec les enseignants et l'institution de l'école, et de son expérience du pouvoir linguistique. En général, on peut constater que l'expérience dominante de l'enfant par rapport à ses productions linguistiques à l'école est qu'il y a une seule bonne réponse, un seul bon usage. L'enfant est constamment évalué à l'école ; il y passe des contrôles, il y voit ses cahiers corrigés et notés, on envoie ses notes trimestrielles à la maison. Retournons à l'exemple A.9., où, bien que la maîtresse dise qu'on peut prononcer le mot « secrétaire » [sɛgritariu] et donc, dans une optique polynomique, qu'on peut l'écrire « secritariu, » l'enfant qui écrivait ce mot au tableau a effacé le « i » qui représentait sa propre prononciation et a mis le « e » qui représentait la prononciation de la maîtresse. Ceci est un exemple classique d' « accommodation » sociolinguistique, dans lequel le locuteur moins puissant s'adapte linguistiquement au locuteur

plus puissant. Jusqu'à présent, la polynomie a été théorisée dans un modèle non hiérarchique de locuteurs avec des compétences égales. Il est évident que ces conditions ne sont pas opérantes dans le contexte de l'enseignement bilingue, et que la gestion des relations de pouvoir au sein d'une idéologie polynomique s'avère compliquée et extrêmement importante si l'école veut véhiculer une perspective polynomique. Il est peut-être question d'insister sur l'aspect politique d'une approche *plurinormaliste* de la polynomie (Marcellesi & Treignier, 1991, p. 275) dans lequel on met à jour la relation entre les choix linguistiques dans un système polynomique et le caractère de relations sociales (qui comprennent la hiérarchie aussi bien que l'intimité etc.). Il est non seulement question de reconnaître l'identité existante de l'enfant, mais, comme di Meglio nous l'indique, de « particip[er] d'une construction nouvelle de l'identité et de la culture en Corse, démarche d'avenir » dans lequel « le concept de la polynomie apporte des solutions fonctionnelles et éthiques aux situations d'identité plurielle » (1997). La pluralité prend deux formes dans la situation sociolinguistique actuelle : il y a la pluralité des parlers présents dans la classe (« appartenant » a des locuteurs différents) et il y a la mixité des savoirs linguistiques des enfants. Pour le grand nombre d'enfants qui n'ont pas une forte identification a une variété du corse, c'est à l'école qu'ils vont obtenir une identité de corsophone, et, suivant di Meglio (1997), ce nouveau locuteur a besoin d'une identification à la communauté des locuteurs tout entière, ce qui demande une conscience polynomique qui ne peut se faire sans être introduite délibérément dans l'enseignement.

Cela nous mène à une réflexion sur la notion de communauté qui sous-tend l'idée de la polynomie : c'est la communauté qui décide quelles formes linguistiques elle va reconnaître. Ottavi pose une question essentielle : qui, dans la société actuelle corse « peut s'arroger en la matière un droit de décision ? » (2004, p. 433). L'exemple de l'école nous montre que la communauté des locuteurs corses est en pleine évolution. Ce n'est pas seulement que la communauté existe, et choisit ses pratiques langagières ; ce sont les pratiques langagières qui définissent la communauté. Une fois qu'une langue comme le corse entre dans l'école, ces pratiques ne sont plus (si elles l'étaient jamais) « organiques » — une représentation de la voix démocratique d'un peuple. Ottavi nous rappelle que « l'expérience scolaire d'une langue ne procède pas de son expérience naturelle, en famille ou en société », l'enfant n'a pas les mêmes occasions dans l'école d'acquérir du capital linguistique, et le capital acquis est différent (2004, pp. 450-451). On voit que dès maintenant, l'école introduit de nouveaux critères de valeur linguistique. Rappelons, par exemple, la sensibilité littéraire des enfants qui voulaient remplacer le mot « mo » par « mio ». L'entrée de la langue corse dans l'école crée aussi de nouveaux experts linguistiques. Bref, la communauté qui va faire des actes de reconnaissance linguistique se transforme et se hiérarchise inévitablement avec l'institutionnalisation du corse. La reconnaissance doit être conçue, donc, comme le produit des processus sociaux et politiques où le pouvoir des acteurs est différencié.

Il est bien probable que l'individuation sociolinguistique des nouvelles générations scolarisées a l'heure actuelle en corse passera par des actes, par des critères, et par des variantes sociolinguistiques *autres* que ceux de leurs aînés. Il n'est pas certain que la diversité dialectale retienne sa place privilégiée dans l'imaginaire linguistique corse. Même maintenant, c'est la relation corse-français qui semble la plus pertinente pour les jeunes, et c'est probablement la gestion polynomique de tous les phénomènes de contact de langue qui constituera le défi principal pour une approche polynomique dans l'enseignement du corse[1].

[1] Voir Di Meglio (1997) sur la difficulté de décider « quand faire rentrer dans la norme un phénomène d'évolution linguistique ? » s'agissant du contact de langues et Ottavi (2004, p. 443) sur la grande présence de ces phénomènes de contact chez les jeunes et l'absence de traitement de tout contact de langues dans les manuels destinés aux collégiens.

Références bibliographiques

Arrighi (J.-M.). 1991. « Quelle(s) normes pour l'enseignement d'une langue polynomique : le cas du corse ». in : Chiorboli (J.), (ed.). *Actes du colloque international des langues polynomiques*. Corte : Université de Corse. pp. 39-42 [Colloque ayant eu lieu les 19-22 Septembre 1990. Site consulté en septembre 2005 : http ://www.interromania.com/media/pdf/ chiorboli/langues_polynomiques.pdf].

Bulot (T.). 1991. « Le français est-il une langue polynomique ? ». in : Chiorboli (J.), (ed.). *Actes du colloque international des langues polynomiques*. Corte : Université de Corse. pp. 49-54 [Colloque ayant eu lieu les 19-22 Septembre 1990. Site consulté en septembre 2005 : http ://www.interromania.com/media/pdf/ chiorboli/langues_polynomiques.pdf].

Chiorboli (J.). 1991. « Polynomie corse et glottopolitique ». in : Chiorboli (J.), (ed.). *Actes du colloque international des langues polynomiques*. Corte : Université de Corse. pp. 64-69 [Colloque ayant eu lieu les 19-22 Septembre 1990. Site consulté en septembre 2005 : http ://www.interromania.com/media/pdf/ chiorboli/langues_polynomiques.pdf].

Comiti (J..M.). 1992. *Les Corses face à leur langue*. Ajaccio : Edizione a Squadra di u Finusellu.

Comiti (J..M.). 2004. « Langue corse : une normalisation originale ». Site consulté en septembre 2005 : http ://www.interromania.com/studii/sunta/comiti/normalisation.htm.

Di Meglio (A.). 1991. « Polynomie et l'enseignement du corse ». in : Chiorboli (J.), (ed.). *Actes du colloque international des langues polynomiques*. Corte : Université de Corse. pp. 115-117 [Colloque ayant eu lieu les 19-22 Septembre 1990. Site consulté en septembre 2005 : http ://www.interromania.com/media/pdf/ chiorboli/langues_polynomiques.pdf].

Di Meglio (A.). 1997a. L'élaboration didactique d'une langue minorée : le Corse. Problématique de l'enseignement du corse par l'approche sociolinguistique de la production des documents didactiques entre 1974 et 1994. Corte : Université de Corse [Thèse de doctorat].

Di Meglio (A.). 1997b. « La Corse comme laboratoire de la didactique des langues minorées : identité de l'enseignement du corse et enseignement de l'identité corse ». in Meistersheim (A.), (ed.). Actes du colloque « L'île laboratoire ». Ajaccio : Éditions Alain Piazzola [Corte, Université de Corse, les 19-21 juin 1997. Site consulté en septembre 2005 : http://www.eurisles.org/Textes/Labo/Default.htm].

Ettori (F.) & Fusina (J.) 1980. *Langue corse : incertitudes et paris*. Ajaccio : Éditions A. Sampa.

Jaffe (A.). 1999a. *Ideologies in Action : Language Politics on Corsica*. Berlin : Mouton de Gruyter.

Jaffe (A.). 1999b. « Locating Power : Corsican Translators and Their Critics ». in : Blommaert (J.), (ed.). *Language Ideological Debates*. Berlin : Mouton de Gruyter, pp. 39-66.

Jaffe (A.). 2003. « Misrecognition Unmasked ? « Polynomic » language, expert statuses and orthographic practices in Corsican schools ». in : *Pragmatics,* 13, 3-4, pp. 515-538.

Kasbarian (M.). 1991. « Attitudes des instituteurs de corse intégré à l'égard de la question de la variation des langues corse et française ». in : Chiorboli (J.), (ed.). *Actes du colloque international des langues polynomiques*. Corte : Université de Corse. pp. 220-231 [Colloque ayant eu lieu les 19-22 Septembre 1990. Site consulté en septembre 2005 : http ://www.interromania.com/media/pdf/ chiorboli/langues_polynomiques.pdf].

Ottavi (P.). 2004. *Bilinguisme dans l'école de la République : le cas de la Corse*. INRP [Thèse de doctorat].

Marcellesi (C.) & Treignier (J.). 1991. « Eléments pour une didactique des langues polynomiques : L'expérience de l'enseignement plurinormaliste du français ». in : Chiorboli (J.), (ed.). *Actes du colloque international des langues polynomiques*. Corte : Université de Corse. pp. 268-287 [Colloque ayant eu lieu les 19-22 Septembre 1990. Site consulté en septembre 2005 : http ://www.interromania.com/media/pdf/ chiorboli/langues_polynomiques.pdf].

Marcellesi (J.-B.). 1983. « La définition des langues en domaine roman : les enseignements à tirer de la situation corse ». in : *Sociolinguistique des langues romanes*, 5, pp. 309-314 [*actes du congrès des romanistes d'Aix-en-Provence*].

Marcellesi (J.-B.). 1989. « Corse et théorie sociolinguistique : reflets croisés ». in : Ravis-Giordani (G.), (ed.). *L'île miroir*. Ajaccio : La Marge, pp. 165-174.

Marcellesi (J.-B.). 2000. « Pour le corse, contre le corsetage ! ». in : *Mesure*, 59, juillet-août. [Site consulté en septembre 2005 : http://www.regards.fr/archives/2000/200007/200007-cit04.html].

Marcellesi (J.-B.). 2003.. *Sociolinguistique : Épistémologie, Langues Régionales, Polynomie*. Paris : L'Harmattan [avec la collaboration de Thierry Bulot et Philippe Blanchet].
Marchetti (P.) & Geronomi (D.). 1971. *Intricciate è Cambiarine : manuel pratique d'orthographe corse.* Nogent-sur-Marne : Éditions Beaulieu.
Thiers (J.) 2003. « Language contact and corsican polynomia ». in : Posner (R.) & Green (J.), (eds.). *Trends in Romance Linguistics and Philology*. Berlin, New York : Mouton de Gruyter [volume 5 : *Bilingualism and Linguistic Conflict in Romance*].
Treignier (J.) & al. 1989. « Didactique du français et recherche action ». Paris : INRP, Coll. « Rapports de recherches » [n° 2].
Vannucci-Albertini (F.). 1991. « Le discours corse sur la polyomie ». in : Chiorboli (J.), (ed.). *Actes du colloque international des langues polynomiques*. Corte : Université de Corse. pp. 349-351 [Colloque ayant eu lieu les 19-22 Septembre 1990. Site consulté en septembre 2005 : http ://www.interromania.com/media/pdf/ chiorboli/langues_polynomiques.pdf].

Annexe A : texte de l'exercice

Testu : Inturnia i sbagli. Metti a parolla ghjusta sottu

Mercuri (1) scorsu, a mo amiga Anghjula Maria hè andata a fà **i spesi (1)**in Bastia, perchè un **c'era (2)**
micca scola. Ella hè falatu cù a so mamma è u so babbu. Vulia anch'eiu **accumpagnalla (2)**, ma ùn avia più soldi perche aghju **cumpratu (1)** un rigalu **per (2)** l'anniversariu di u mo fradellu (ghjè u 25 di **ghjunghju) (1)**. Aghju **compru (1)** un discu di cansone zittellina "Girascola". A mo canzona preferita si chjama « Un stà à sente ». Si parla di jente **(3)** di culori sfarenti, e di u prublema di u razisimu. Anghjula Maria hè un'amica rava, perchè m'a datu centu franchi. **Sabatu (1)** chì vene, li rendu i so soldi e **partimu(1)** inseme be manghjà una pizza in **città (1)**, induve **c'hè (2)** un ristorante chì si chjama « **L'Alifante** » **(1).** A pizza, avemu à **manghjà la (2)** vora–à u mese di **ghjugnu (1)**, hà digià cumminciattu à fà bellu tempu, e si mette e tavule à nantu a strada. Emu à beie una bouttiglia **(3)** di Coca Cola incù a nostra pizza !

Texte : Entoure les erreurs. Mets le bon mot dessous

Mercredi (1) *dernier mon amie Angela Maria est allée faire* ***des courses (1)*** *à Bastia, car* ***il*** *n'****y avai****t* ***(2)*** *pas école. Elle est* descendue *avec sa mère et son père. Je voulais* ***l'accompagner (2)****, mas je n'avais pas de sous parce que j'ai* ***acheté (1)*** *un cadeau* ***pour (2)*** *l'anniversaire de mon frère (c'est le 25 de* ***juin) (1)****. J'ai* ***acheté (1)*** *un disque de chansons enfantine « Girascola ». Ma chanson préférée s'appelle « N'écoute pas ». Elle parle de gens* ***(3)*** *de couleurs différents et du problème du racisme. Angela Maria est une amie brave, parce qu'elle m'a donné cent francs.* ***Samedi (1)*** *prochain, je lui rends son argent et nous* ***partons (1)*** *ensemble [pour] manger une pizza* ***en ville (1)****, où* ***il y a (2)*** *un restaurant qui s'appelle* ***« L'Éléphant »(1)****. La pizza, on va* ***la manger (2)*** *dehors — au mois de* ***juin (1)*** *il a déjà commencé à faire beau et on met les tables sur le trottoir. Nous allons boire une bouteille* ***(3)*** *de Coca Cola avec notre pizza !*

Guide :

Les mots soulignes représentent des « erreurs » d'orthographe et mesurent la compétence des enfants par rapport aux normes d'écriture en présence dans l'école. Ces erreurs comprennent l'accord (sujet verbe et nom adjectif), l'usage grammatical de l'accent (pour marquer l'infinitif, des prépositions, l'accent tonique, et sur le mot « et »).

Les chiffres en parenthèses suivant les mots en gras indiquent :

1. Des graphies qui représentent des prononciations ou des formes grammaticales variantes présentes dans l'école : mercuri/marcuri ; i spesi/e spese ; ghjungnu/ghjunghju ; sabatu/sabbatu ; partimu/partemu ; città/cità ; alifante/elifante.
2. Des variantes graphémiques qui n'ont pas de lien avec la variation dialectale : c'era/ci era ; accumpagnalla/accumpagnà la ; per/pè ; c'hè/ci hè ; manghjà la/manghjalla.
3. Exemples de transfert orthographique du francais. L'usage du trigraphe –ghj pour le son [dj] qui se trouve au début du mot « gens » représente une politique de distanciation de l'orthographe française. Cet usage était l'objet d'un débat il y a vingt ans, avec des opposants qui favorisaient l'usage de la lettre « j » mais aujourd'hui, l'usage de –ghj est à presque 100 %. Dans le cas de « boutiglia » il s'agit du son [u], écrit « ou » en français mais « u » en corse (avec 100% de consensus).

Des exemples :

- *amiga* « amie » normalement écrit « amica » ; prononcé [amiga].
- *amiga rava* « amie brave » normalement écrit « amica brava » ; prononcé [amiga rava].
- *razisimu* « racisme » est prononcé [ratsizimu]. [ts] est normalement representé par « zz ». Un seul « z » se pronounce [z].
- *perche* « parce que » manque un accent aigu sur le « e » final
- *be* « pour » doit s'écrire « pè » ou « per ».
- *canzone zittelina* « chansons enfantine » : « chansons » est un nom (fem. pl.) dont la terminaison en corse est –e. Donc « enfantine » (écrit sans –s pour illustrer en français) doit s'écrire « canzone zitteline ».

Le « patois a l'école » ? Retour sur un débat (XIXème-XXème)

Par Philippe Martel.
CNRS, LAHIC UMR 2558,
Paris, Montpellier (France)

Novembre 2005

Enseigner l'occitan, le breton, le basque… à l'école : voilà une revendication qui ne date pas d'hier, même s'il lui a fallu plusieurs décennies pour commencer à se faire entendre, et même si elle ne l'a été que jusqu'à un certain point. On ne peut pas dire que la question ait fait l'objet de débats approfondis au parlement, que ce soit sous la Troisième, la Quatrième ou la Cinquième République -la période 1940-1944 étant hors course pour cause d'absence de tout parlement. Mais on n'en a pas moins vu émerger, de temps en temps, cette épineuse question. Elle survit sous la forme d'interpellations d'élus - parfois sous la forme de projets ou de propositions de loi - et de réponses ministérielles, qui définissent, dans la longue durée, ce que l'on pourrait appeler la doctrine nationale sur le sujet. On ne cherchera pas ici à reprendre l'ensemble du corpus représenté par les questions des uns et les réponses des autres[1]. Mais on peut du moins en dégager les grandes tendances, autour de quelques interrogations simples, à la portée d'un simple historien : qui revendique ? sur quelles bases, et avec quelles propositions concrètes ? Quels arguments sont utilisés par les Ministres successifs pour répondre à ces demandes, que ce soit pour les encourager, ou, plus fréquemment, pour les rejeter de façon plus ou moins aimable ? Dans quelle mesure les grands débats politiques de chaque époque conditionnent-ils, directement ou non, la façon dont le débat est mené ? Et la vraie question : qu'est-ce que tout ceci nous apprend sur la vision officielle du problème posé par les langues de France ?

1. Le temps du refus fleuri

Nous nous garderons de remonter aux origines, qui se situent d'ailleurs sous le Second Empire finissant, avec la pétition au Corps Législatif déposée au printemps 1870 par les celtisants Gaidoz et De Gaulle, soutenus par le basquisant de Charencey. Cette pétition contient tous les arguments qui seront ensuite repris à satiété et jusqu'à aujourd'hui par les défenseurs des langues « régionales » (le texte dit provinciales) : avantages du bilinguisme, nécessité de tenir compte de langues parlées par des citoyens, intérêt culturel de l'étude de ces langues, liens éventuels avec des langues parlées par des États voisins, etc... Ajoutons l'argument socio-moral de la nécessaire lutte contre l'exode rural, qui va devenir un des grands refrains de la Troisième République. Bismarck et Von Moltke aidant, le Corps Législatif n'a pas le temps de se poser la question de cette pétition avant de disparaître avec son Empereur. Par la suite, la question ne sera plus posée avant longtemps ; elle est même absente des débats sur l'école laïque et gratuite de Jules Ferry - car ce qui focalise alors l'attention, c'est la dimension « laïque » : le traitement à réserver à tout ce qui n'est pas le français n'apparaît pas, sinon dans le bref article 14 du règlement intérieur type des écoles primaires, le bien connu « Le français sera seul en usage dans l'école ». Il faut attendre le début du XXe siècle, pour voir enfin la question se poser à la Chambre, à l'occasion des remous provoqués par la Séparation de l'Église et de l'État. Ce n'est absolument pas un hasard si en 1902 c'est un ecclésiastique, l'abbé Lemire, qui aborde le sujet dans une interpellation à la chambre, et ce n'est pas un hasard non plus si le ministre en exercice, Georges Leygues,

[1] Nous reprenons et précisons ici une problématique que nous avons abordée dans quelques articles, par exemple, Martel (P.). 1991. « Le seuil de tolérance : les hommes politiques et l'occitan sous la Troisième République ». in : *Actes du colloque Les Français et leurs langues*. Aix en Provence : Université de Provence, pp. 259-275. Et, plus récemment, Martel (P.). 2001. « La France et l'occitan à l'époque contemporane : histoire d'une étrange politique linguistique ». in : Boyer (H.). 2001. *Dix siècles d'usages et d'images de l'occitan, es troubadours à l'Internet*. Paris : L'Harmattan, pp. 367-384.

répond négativement, non sans glisser au passage que le français doit être d'autant plus privilégié qu'il est « le véhicule de toutes les idées de liberté », ce qui revient à dire que les « patois », eux… Et de mettre les points sur les i : « Si, dans certaines contrées, on se méfie encore de la langue française, précisément parce qu'elle apporte avec elle comme un souffle moderne, il faut vaincre cette méfiance ». D'ailleurs Émile Combes en sa qualité de Ministre des cultes avait déjà pris l'initiative, quelques années auparavant, de menacer de sanctions les prêtres bretons qui continueraient à prêcher et à faire le catéchisme dans leur langue. Il s'agissait moins de langue, ici, que de politique, et du désir de l'État de contrôler ce que pouvaient dire ces prêtres. L'enjeu étant la maîtrise des esprits enfantins, ce n'était vraiment pas le moment de prétendre ouvrir l'école à des idiomes que l'État ne comprenait pas. On note simplement que Leygues juge bon pour son image de tempérer son refus par un hommage au parler de son pays (il est du sud-ouest) (« J'aime beaucoup l'idiome de ma province, je le parle et lui trouve un charme et une saveur particulière. Je regretterais vivement qu'il disparût »). Maigre consolation. Leygues a côtoyé, dans le milieu associatif parisien, des défenseurs de l'occitan, des félibres. Certains de ces félibres, eux-mêmes élus de gauche, sont présents à l'assemblée : ils se gardent bien d'intervenir, de peur de mêler leurs voix à celles des représentants de la droite que sont Lemire et le marquis de l'Estourbeillon, militant « régionaliste » breton et fort peu républicain de naturel.

Le débat va ressurgir dans l'après-guerre. Il est vrai qu'il est alors induit par le délicat problème de la réintégration dans la communauté nationale de ces Alsaciens que Bismarck et Von Moltke avaient jadis soustraits à l'affection de la France. Au départ, le gouvernement fait comme si la question linguistique ne se posait pas dans ces territoires reconquis, et impose donc tranquillement le français comme seule langue de l'école et de l'administration à des gens qui ont vécu sans lui depuis deux générations. D'où problèmes et protestations[1]. À la fin des années vingt, le gouvernement se sent obligé d'infléchir quelque peu sa politique en Alsace. Mais du coup, la domination inconditionnelle du français a été mise en cause, et d'autres en profitent. Voici un extrait d'un débat parlementaire qui a lieu le 27 juin 1923, à propos de la langue d'oc : il est lancé par un député d'un genre particulier, Léon Daudet, le lieutenant du leader monarchiste Charles Maurras, qui a réussi à se faire élire dans la Chambre massivement de droite dite Bleu-Horizon.

> Daudet: Il ne faut pas oublier qu'il y a une autre littérature française, qui est la littérature en langue d'oc. Il s'est trouvé qu'en dehors de la poésie des troubadours, au XIXè siècle, cette littérature provençale, qui jusqu'ici malheureusement n'a guère été étudiée que hors de France, a donné des auteurs à mon avis de premier ordre.
> Herriot (leader radical): Mistral est aussi grand que Virgile ! (*très bien ! très bien*)
> Daudet : Vous le dites très justement, mon cher collègue. Le poète Aubanel est comparable à Catulle et supérieur à Henri Heine. Vous avez, dans un homme comme Roumanille, un de ces dons de terroir comme on ne peut en retrouver que dans les fabliaux.
> Vallat (Action Française): Roumanille est le meilleur conteur français.
> Leygues (centre droit, Lot et Garonne): N'oubliez pas Jasmin ! (*très bien ! très bien !*).
> Daudet: oh ! il y en a beaucoup d'autres !
> Raynaldy (centre, Aveyron): Et l'abbé Bessou !
> Vallat: M. Daudet a raison ; la littérature d'oil n'a pas produit beaucoup de conteurs qui soient à la mesure de Roumanille.
> Daudet: Le maintien d'une littérature comme notre littérature d'oc me paraît indispensable. Et il serait très souhaitable d'instituer dans les écoles du Midi et même pour les provinces au-dessous de la Loire un enseignement bilingue. Qui cela peut-il gêner ? Les vieilles histoires de séparatisme, il n'en est plus question après la guerre de 1914… L'homme a le droit de parler la langue de son patelin, et c'est excellent pour sa formation intellectuelle [2].

Bel exemple de théâtre parlementaire. Daudet, qui ne représente que lui-même et qui le sait, joue son rôle ordinaire de perturbateur des débats. Il choisit ce jour-là un angle d'attaque relativement inoffensif, qui lui permet d'exister dans le compte rendu de la séance, sans que cela tire à conséquence, puisque somme toute il ne propose rien de concret : revendiquer crânement l'enseignement bilingue au sud, sans traduire cette idée en proposition de loi, cela reste dans le registre des paroles verbales. Du coup, puisque l'on ne risque rien, un certain nombre de ses collègues

[1] *Cf.* Le journal de Husser (Ph.). 1989. *Un instituteur alsacien*. Paris : Hachette.

[2] J*ournal officiel*, 27 juin 1922, pp. 2044 sqq.

en profitent pour se manifester eux aussi au bénéfice du compte rendu sténographique des débats, et pour adresser du même coup des clins d'œil peu compromettants à leurs électeurs. Herriot, le leader radical, a commis en 1912 un article à la gloire de Mistral. Xavier Vallat, député d'Ardèche et maurrassien, est lui-même écrivain d'oc à ses heures. Quant à Raynaldy l'Aveyronnais et Leygues, notre vieille connaissance, élu de l'Agenais, ils ne manquent pas cette occasion de rappeler les gloires occitanes de leurs départements respectifs. Chacun, ayant fait son petit numéro, peut ensuite revenir aux choses sérieuses. Un coup pour rien, donc, et nulle réponse du ministre de l'Instruction publique…

Les choses sont un peu plus sérieuses en 1925. Cette année-là, se manifeste auprès du Ministère une association d'enseignants du Midi, dirigée par un professeur de lycée, Bonnafous, militant socialiste par ailleurs, soutenue par le Félibrige et par la Fédération Régionaliste Française de Jean Charles-Brun, qui joue le rôle de lobby régionaliste trans-partis : on y trouve des élus aussi bien de gauche que de droite. Du coup, contrairement aux épisodes précédents, on n'a plus affaire à une manœuvre émanant de l'extrême-droite. Mais la réponse du ministre, le radical Anatole de Monzie, (encore un originaire du sud-ouest) n'en sera pas moins négative. Elle prend d'abord la forme d'une lettre à Charles-Brun en date du 2 juillet 1925 :

> Vous avez bien voulu me transmettre une requête émanant de diverses personnalités et de la Ligue pour la Langue d'oc, tendant à obtenir que des instructions soient adressées au personnel de l'Enseignement primaire, « autorisant ceux des maîtres qui le voudront à utiliser le dialecte maternel de leurs élèves pour l'enseignement du français ». Je dois vous informer qu'il ne me paraît pas possible de répondre aux désirs exprimés. Les programmes des écoles primaires sont trop chargés pour qu'il puisse être question d'autoriser les instituteurs à faire des leçons dans la langue du pays. Mon devoir est de limiter à l'essentiel ce qui doit être enseigné aux enfants. Et l'essentiel, dans l'ordre d'idées qui nous préoccupe, c'est l'enseignement du français.

Cette réponse répond à une question qui n'était pas posée : la revendication de la Ligue pour la langue d'oc à l'école, bien peu extrémiste, se positionnait prudemment sur le terrain de l'apprentissage du français, que le recours à l'occitan devait faciliter. Bref, il s'agissait d'officialiser et d'autoriser expressément des pratiques pédagogiques que certains instituteurs avaient déjà adoptées. De Monzie choisit de faire comme si ce qui avait été demandé, c'était l'utilisation du « patois » comme langue enseignante. Sous la ruse, deux arguments, promis à un bel avenir : l'un, explicite, sur la surcharge des programmes - nous le retrouverons. L'autre, implicite, contient en fait la vraie réponse à la Ligue : l'enseignement du français se fera sans le secours du « patois ». Une circulaire vient tout de suite après compléter cette brève réponse. Elle contient en fait le seul véritable argumentaire que nos ministres aient jamais opposé, sur le terrain de la pédagogie, aux revendications en faveur des langues régionales.

On y retrouve l'argument de la surcharge des programmes. Vient s'ajouter l'idée que tant qu'à enseigner des langues autres que le français, autant choisir une langue étrangère - idée intéressante, qui ne débouche d'ailleurs sur rien, en pratique. Surtout, la circulaire entre dans le domaine de la science linguistique en dénonçant les méfaits du bilinguisme : un enfant à qui on impose deux langues finit par ne plus savoir ni l'une ni l'autre. Le fait que cette circulaire ait suscité des réactions très vives de la part des défenseurs des langues régionales, occitans ou non, n'y change rien. Ce qui a été exprimé ici, c'est le point de vue du Ministère, quel que soit son titulaire[1]. Un peu plus tard, le 15 décembre 1925, le député démocrate-chrétien Trémintin, Breton que nous retrouverons, interpelle Daladier, alors ministre de l'Instruction Publique. Daladier, radical lui aussi, est, lui aussi, originaire du Midi - du Vaucluse plus précisément. Il parle suffisamment bien l'occitan pour avoir pu prononcer en 1913, en qualité de Maire de Carpentras, un discours en cette langue pour célébrer le génie de Mistral. Mais en ce jour de décembre 1925, rien dans sa réponse n'évoque ce temps lointain :

> M. Tremintin nous a fait, avec beaucoup de charme, d'éloquence et de sincérité, l'éloge de la langue de son terroir: je suis désolé de décevoir son espérance, mais sur la question des dialectes, je suis en désaccord avec lui ; il y a encore trop de gens qui écrivent et parlent en patois. J'ai pour devoir

[1] Voir Boutan (P.). 1999. « Langue nationale et langues régionales à l'école : le débat politique de 1925 ». in : *Mots*, 61, décembre, pp. 29-48.

> de m'opposer à tout ce qui peut diminuer, de quelque manière que ce soit, l'unité de la patrie. Mais il va sans dire que je suis partisan de l'étude des dialectes dans l'enseignement supérieur, ayant participé moi-même au mouvement félibréen. Je verrais volontiers nos instituteurs faire devant leurs élèves des rapprochements entre la syntaxe de leur patois et celle du français, mais je suis opposé à l'enseignement d'un idiome local dans les écoles primaires.[1]

Contrairement à de Monzie, Daladier éprouve le besoin de montrer qu'il n'a pas un cœur de pierre, d'où cette autorisation magnanime : le « patois » a sa place dans le Supérieur. Certes. Il y est d'ailleurs déjà, au moins dans quelques universités, comme complément le plus souvent à des études romanes ou françaises, pour l'occitan, et avec une nette spécialisation soit en dialectologie, soit en littérature médiévale, pour l'occitan encore, ou en études comparatives celtiques ou indo-européennes pour le breton. Le tout pour des auditoires choisis autant que réduits. Bref, voilà une concession qui ne coûte rien. Plus sérieusement, il autorise les instituteurs à évoquer parfois le « patois » en cours de langue française. Mais cette autorisation reste purement orale, et aucun texte, à notre connaissance, ne viendra la confirmer. De la même furtive façon, Daladier confirme, un peu plus tard, l'autorisation donnée par un de ses prédécesseurs, de permettre à des élèves de quelques lycées de Provence de suivre des « conférences » sur la littérature d'oc assurées par des félibres. Compte tenu du recrutement bourgeois de ces lycées, dans les années vingt, on peut bien accepter que ceux qui le veulent puissent ajouter à leur horaire normal, de loin en loin, une soirée récréative, avec des intervenants qui ne sont nullement des enseignants de leur établissement[2].

Tout est donc à recommencer. Des députés ou des sénateurs, méridionaux comme Feuga et Roustan, ou bretons comme Trémintin reviendront à la charge les années suivantes -Trémintin ira jusqu'à déposer une proposition de loi prestement enterrée par ses collègues. Les réponses ministérielles sont toujours les mêmes. Nous en retiendrons deux. La première, en 1929, vient de Marraud, encore un radical, encore un originaire du sud-ouest, devant le Sénat :

> Ces dialectes méridionaux, je les comprends et je les parle comme Feuga. Ils enchantent mon oreille quand je foule le coin de terre d'où ma vie est partie et où ma vie s'achèvera. Ils nous relient à la longue chaîne des ancêtres obscurs qui vécurent avant nous dans le cadre où se dresse le toit familial ; ils nous viennent de la tradition populaire et trouvent en elle la source abondante de créations savoureuses, alertes, toujours jeunes, audacieuses parfois, impures jamais. C'est un peu de l'âme locale qui chante en eux.
>
> Mais combien, mon cher collègue Feuga, y perdraient-ils, s'ils n'étaient plus appris par la tradition orale des générations qui se succèdent ? Que deviendraient leur originalité et leur spontanéité ? Les voyez-vous soumis aux contraintes de l'enseignement et de la méthode, livrés aux supplices inséparables de la pédagogie ?
>
> Et puis, mon cher collègue, avez-vous réfléchi que cela se traduirait par une surcharge des programmes, alors que partout, aujourd'hui, on me demande de les alléger ? Mon devoir, écrivait mon prédécesseur M. de Monzie, est de limiter à l'essentiel ce qui doit être enseigné ; et l'essentiel, dans l'ordre d'idées qui nous préoccupe, c'est l'enseignement du français.
>
> Nos savants de l'enseignement supérieur peuvent chercher dans l'étude des dialectes locaux un peu de l'histoire de notre langue, mais l'unité de la langue officielle est un des ciments de l'unité nationale, et pour vous, M. Feuga, comme pour moi, l'oeuvre de la Révolution de 1789 doit être défendue. « Lire, écrire et parler la langue nationale sont des connaissances indispensables à tout citoyen. L'unité de la République commande l'unité d'idiome et tous les Français doivent s'honorer de connaître une langue qui, désormais, sera par excellence celle du courage, des vertus et de la liberté ». Ainsi parlait Grégoire, à la séance du 3 Pluviôse an II, à propos du décret sur les livres élémentaires.
>
> Les dialectes ne demandent qu'à vivre dans l'unité indispensable de la France républicaine : mais pas d'incorporation dans la langue officielle. Nous commençons à connaître un peu le problème du bilinguisme. Que rien n'écarte les esprits, dans notre enseignement populaire, de l'unité de notre langue.
>
> Laissons à l'âme populaire le soin de faire revivre, s'ils doivent vivre, les dialectes locaux. Laissons la liberté s'y refléter.[3]

[1] Cité par Jouveau (R.). 1977. *Histoire du Félibrige - 1914-1941* . Nîmes : Imprimerie Bené, p. 97.
[2] *Ibidem*, p. 98. Nous n'avons pas de renseignements plus précis sur le succès que ces « conférences » ont pu rencontrer dans les rares établissements, Aix, Avignon… où elles sont autorisées.
[3] Cité par la Revue toulousaine la *Terro d'oc*, janvier-mars 1929, p. 2.

C'est beau comme du Leygues. Et c'est diaboliquement rusé. Non content de reprendre le désormais rituel argument de la surcharge des programmes, non content d'appeler à la rescousse les grands ancêtres de 89, Marraud joue avec son contradicteur en se faisant en quelque sorte le défenseur de la fraîcheur et de la spontanéité des parlers populaires qu'il faut sauver du carcan des tristes savoirs scolaires. Mais il y a aussi, sous la rhétorique, une idée-force, celle de la séparation entre sphère du public - l'école - et sphère du privé : c'est dans cette dernière que les « patois » doivent rester cantonnés. Voilà qui est nouveau, mais que nous reverrons.

Face à ce grand artiste, Jean Zay, Ministre du Front Populaire, fait presque pâle figure, dans une réponse adressée en septembre 1936 à l'écrivain d'oc Jorgi Reboul, animateur d'une Auberge de Jeunesse dans la région marseillaise, et fort peu suspect de sympathies droitières -mais rien n'y fait :

> Les programmes sont déjà trop chargés pour qu'il paraisse possible d'y introduire l'enseignement des langues et littératures dialectales, d'autant plus que cet enseignement ne pourrait être donné qu'au détriment des enseignements réglementaires indispensables à tous les enfants de France. Ces enfants auront plus tard, grâce aux efforts et à la propagande des associations régionalistes, toutes facilités pour connaître et conserver les belles traditions de la langue et de la littérature de leur province natale.[1]

Bref, d'accord pour le « patois », mais plus tard, et ailleurs…

2. Le temps des concessions maussades

Là-dessus survient la défaite de juin 1940, et sa conséquence inattendue, la prise en main du gouvernail par le Maréchal Pétain[2]. Un des axes de sa propagande, au moins aux débuts du régime qu'il instaure, c'est le régionalisme, la valorisation des petites patries, là où la terre ne ment pas. Il va jusqu'à signer en septembre 1940 un message à la veuve de Mistral dans lequel il fait carrément du poète d'oc un des inspirateurs de « la France nouvelle » qu'il veut « restaurer ». Bien que dans ce message il ne mentionne nulle part le fait que Mistral écrivait dans une langue qui n'était pas le français, les félibres accueillent ce message avec un enthousiasme exemplaire. Quelles que soient les opinions politiques qu'ils ont pu professer avant -et qui étaient assez diverses, ils sont alors persuadés d'avoir enfin affaire à un gouvernement qui les comprend, et qui fera ce que la République a refusé de faire. Et dans les mois qui suivent, ils ne manquent pas de prodiguer au Maréchal tous les témoignages de leur profonde reconnaissance.

Mais les mesures concrètes se font attendre. Elles se font attendre jusqu'au 27 décembre 1941. C'est à ce moment-là que le Ministre Jérôme Carcopino signe un arrêté révolutionnaire à sa façon, puisqu'il autorise, pour la première fois depuis les débuts de l'école publique en France, l'enseignement de certaines langues « dialectales » dans le primaire :

> Les instituteurs et les institutrices sont autorisés à organiser dans les locaux scolaires, en dehors des heures de classe, des cours facultatifs de langue dialectale (langues basque, bretonne, flamande, provençale) dont la durée ne devra pas excéder une heure et demie par semaine.

Et c'est tout. Il faudra attendre plusieurs mois avant qu'une circulaire un peu plus étoffée précise certains détails, comme celui-ci, qui a son importance : sur quelle base seront rémunérés les enseignants volontaires pour prodiguer ces cours de dialecte.

De fait, il semble bien que les résultats de cette initiative aient été somme toute médiocres. La plupart des instituteurs avaient été formés à exclure le « patois » de leur classe, il était donc délicat de leur demander de changer leur fusil d'épaule aussi brusquement. Et en décembre 1941, le nombre des partisans enthousiastes du Maréchal a commencé à décroître dans la population en général et chez les enseignants en particulier.

À cette mollesse du corps enseignant vient s'ajouter l'hostilité active d'un certain nombre de gens comme l'académicien Jacques de Lacretelle, qui tonne contre l'arrêté Carcopino dans le

[1] Cité par la Revue *Occitania,* n° 32 du 7 décembre 1936.
[2] Sur ce qui suit, nous renvoyons à notre article, Martel (P.). 2001. « Le mouvement occitan pendant la seconde guerre mondiale, ou le temps de la grande tentation ». in : *Lengas*, 51, pp. 15-57.

Figaro dès le 24 janvier 1942, sous le titre parlant « le français seul ou le français langue unique » :

> La nouvelle voie présente des risques si grands qu'il est utile de lui assigner tout de suite des limites. L'idée procède sans nul doute de la politique de retour à la terre et d'enracinement qui est préconisée avec tant de raison par le gouvernement actuel. Mais la résurrection des dialectes et leur consécration officielle doivent-elles être liées à cette idée ? Pour ma part je réponds non. L'unité française s'est formée contre le particularisme de nos provinces (...) et le plus puissant auxiliaire de cette œuvre a sans nul doute été la langue. Elle est même attachée à l'autorité du pouvoir absolu. (...) J'entends bien que dans l'esprit de l'arrêté il ne s'agit en aucune manière de faire concurrence à la langue nationale, mais plutôt de retenir les traditions provinciales qui tendent à s'effacer, et peut-être aussi de restreindre cette classe de demi-intellectuels futurs fonctionnaires auxquels la République a donné trop d'encouragements .

Ce qui part d'un bon sentiment, pense un Lacretelle qui à cette date n'est pas encore le résistant farouche qu'il sera en octobre 1944. Mais il est cependant plus sensible au risque de séparatisme que l'initiative de Carcopino fait courir à la nation :

> Pour rattacher le Français à la terre où il est né, on doit recourir à d'autres moyens que l'usage d'un dialecte qui souvent est mal déterminé et ne correspond plus aux besoins de notre époque. Ressuscitez la tradition provinciale sous toutes ses formes, encouragez les fêtes et les pèlerinages, honorez les gloires régionales, reconnaissez publiquement qu'un Mistral, lorsqu'il en naît un, est un admirable serviteur du pays. Mais ne morcelez pas l'expression du peuple français. (…) Que la leçon soit faite en bon français, et qu'on ne trace pas toutes ces lignes de démarcation dans notre langage. Nous en avons une pour le moment. Cela suffit.

Bref, d'accord pour le folklore, mais pas de « patois » à l'école. Il revient sur le sujet le 3 mars pour affirmer encore plus nettement le dogme intangible du monolinguisme français :

> La dynamique qui fait les grands peuples, nous ne la trouverons, nous Français, que dans la voie des temps modernes, celle qui nous a représenté non la pluralité de nos origines, mais bien la France indivisible, et qui a su l'exprimer à travers le monde par une langue unique.

Autant dire que l'opinion n'est pas prête à se lancer dans l'aventure d'une prise en compte des langues régionales. Au demeurant, la défaite de l'Allemagne et la chute du régime de Vichy mettent vite un terme à l'expérience, supprimée sans phrases à la Libération. À ce moment d'ailleurs un certain nombre de ceux qui auparavant avaient revendiqué pour le breton ou l'alsacien, ou le corse, se trouvent pris dans la tourmente de l'épuration - du fait que leur activité ne s'est pas limitée pendant la guerre à la seule réflexion linguistique et pédagogique. Seuls les Occitans échappent dans l'ensemble à ce sort et du coup, en juin 1945, le président, (capoulier) du Félibrige, Frédéric Mistral neveu, vieux maurrassien par ailleurs, oubliant les belles paroles qu'il avait jadis prononcées en l'honneur du Maréchal, écrit sans complexe au nouveau ministre pour lui demander de ne pas oublier, lui, l'enseignement du provençal. La réponse du Ministre se garde bien de le confronter à ses prises de position passées ; elle se contente, sans imagination, de reprendre des arguments maintenant bien rodés, enveloppés dans de vagues gracieusetés.

> Je tiens à vous dire que mes précédents refus n'ont jamais été inspirés par la crainte qu'une telle innovation ne pût favoriser quelque particularisme nuisible à l'unité nationale, les sentiments patriotiques bien connus des félibres écartant d'emblée une telle hypothèse. Ils ont été uniquement dictés par le souci de ne point augmenter prématurément l'effort exigé d'enfants qui ont de grandes difficultés à apprendre les rudiments solides du français.

Ainsi donc, tout est à refaire.

La question n'est pas enterrée, pourtant[1]. Le 16 mai 1947, le Parti Communiste, avec le vétéran Cachin, dépose une « proposition de résolution » en faveur de l'enseignement du breton.

[1] Nous reprenons et développons ici des éléments de notre article, Martel (P.). 1991. « Autour de la loi Deixonne ». in : *Actes de l'Université d'été 1990*. Nîmes : MARPOC, pp. 41-57. Et nous utilisons les documents contenus dans le copieux dossier consacré au débat dans les archives Deixonne, déposées à l'OURS (*Office Universitaire de Recherches Socialistes*, 86 rue de Lille, Paris VIIe).

Cette initiative suscite quelques semaines plus tard une réponse du parti socialiste SFIO, qui impose comme rapporteur à la proposition un des siens, Deixonne, et dépose une autre proposition de résolution, portée par une élue du Nord, Mme Lempereur :

> Certes, la langue, le dialecte, le patois peuvent être utilisés dans la vie familiale et courante, mais l'école nationale ne peut connaître que la langue nationale de la République « une et indivisible » et mettre l'enfant en mesure de s'exprimer aisément dans l'esprit et selon le verbe de la communauté nationale. Il va de soi que nos diverses régions trouveront toujours dans leurs traditions locales la forme d'expression qui leur est propre - folklore, kermesse, fêtes locales, danse, cours spéciaux dans les universités.

C'est une réponse dépourvue d'ambiguïté, qui réduit la culture « régionale » au seul folklore, et entend bien lui interdire l'accès à l'école publique de la République une et indivisible, quitte à lui laisser l'espace des « cours spéciaux » dans les universités, réservés, comme leur nom l'indique, aux seuls spécialistes.

Le combat ne s'arrête pas pour autant ; suivent, en juillet 1948, une proposition de loi communiste (Marty) concernant le catalan, suivie trois jours plus tard par une proposition de loi sur le breton, émanant cette fois du MRP, le troisième grand parti politique de la période. Parmi les signataires de ce dernier texte, nul autre que Trémintin.

Face à tous ces textes, un homme, Deixonne, le rapporteur, et son parti, la SFIO. On ne peut pas dire que la situation les enchante. Le rapport de Deixonne prend bien soin d'évacuer tout ce qui dans les propositions à lui soumises risquait d'aller trop loin dans le sens d'une prise en compte franche et ouverte des langues régionales.

> En bref, nous sommes partis du principe suivant : la langue, la littérature, le folklore, l'histoire d'une région constituent une richesse dont nul n'a le droit de dépouiller les populations qui en sont dépositaires. Mais ce ne serait plus enrichir, ce serait appauvrir que de substituer, même partiellement, un idiome local aux prodigieuses ressources de notre langue nationale, qui s'est révélée et qui est universellement reconnue comme le véhicule d'une pensée capable de défier les frontières et le temps. C'est pourquoi, sauf dans l'enseignement supérieur, où l'étudiant ne risque plus de désapprendre le français, nous avons localisé dans les activités dirigées les cours de langue locale. (…) Le même principe, toujours enrichir, ne jamais appauvrir, nous interdit de remplacer, au baccalauréat, les épreuves actuelles dans une grande langue étrangère, par des épreuves portant sur une langue régionale (…).

Ce principe trouve une conclusion logique : l'enseignement des langues régionales, facultatif de toute façon, reste cantonné aux activités dirigées, hors programme par conséquent. Et les modalités pratiques de ces activités dirigées - leur durée en fait - font que ce n'est guère que pour les classes supérieures du primaire que les langues régionales peuvent matériellement y prendre place. Tant qu'il y a des heures d'activités dirigées, bien sûr. Quant au bac, le principe d'une épreuve facultative finit par être accepté, non sans réticences explicites des membres du Conseil Supérieur de l'Éducation Nationale, grands universitaires et non moins grands administratifs pour l'essentiel. Pas question bien sûr de donner à ces langues le même statut que les langues vivantes étrangères. Ni de permettre aux candidats qui les choisiront d'avoir le bac avec leur aide, comme c'est le cas avec les autres langues admises aux épreuves facultatives : les points gagnés à l'épreuve orale ne comptent que pour l'attribution d'une mention.

Deixonne peut bien prévoir la création de chaires de langues et littératures régionales dans un certain nombre d'universités - ce qui sera plus ou moins réalisé, quand cela ne l'est pas déjà depuis des décennies, au total, son travail est très réducteur par rapport aux projets initiaux qui lui étaient soumis. Seul progrès à son actif : là où ces projets ne concernaient que le breton et le catalan, il ajoute le basque et la « langue occitane » (c'est la dénomination qu'il préfère finalement à « provençal »), tout en laissant dehors l'alsacien - pour cause de proximité regrettable avec l'allemand, et le corse, considéré comme une simple variante de l'italien. Bien entendu ni les créoles ni les langues des territoires d'outre-mer ou des colonies ne sont à cette date pris en compte.

Mais si prudent que soit Deixonne, il trouve encore plus réticent que lui, au sein même de son propre parti. C'est un sénateur socialiste nommé Lamousse, inspecteur dans le civil, qui se charge

du rapport devant le Conseil de la République, le 2 mars 1950, et il fait tout son possible pour limer encore les quelques aspérités qu'il trouve dans le projet tel que son collègue Deixonne l'a établi :

> S'il ne s'agissait que de l'enseignement supérieur, nous accorderions tout notre appui au texte qui nous est proposé. C'est en effet un spectacle affligeant de constater qu'une œuvre comme Mireille est régulièrement étudiée dans les universités allemandes alors qu'elle est à peu près ignorée en France (…)
>
> Jusqu'ici nous n'avons pas fait de réserves, nous allons en faire en abordant le domaine de l'enseignement secondaire (…) La loi qui vous est soumise (...) prévoit l'introduction d'une épreuve facultative au baccalauréat. (…) [*ici, une référence aux positions du Conseil Supérieur de l'Éducation Nationale, déjà cité*] Celui-ci a eu à connaître de ce problème dans sa session des 5 et 6 décembre, et il se prononce nettement contre l'introduction de cette nouvelle épreuve au baccalauréat. Il n'est pas concevable en effet qu'une telle épreuve puisse exister sans que soit organisé un minimum d'enseignement. Et voici les langues locales qui débordant les limites des activités dirigées, feraient leur apparition dans les programmes mêmes !

Lamousse met ici le doigt sur une des implications les plus importantes du projet Deixonne : l'ouverture aux « patois » du sacro-saint baccalauréat ouvre en effet du même coup la porte à un enseignement en bonne et due forme, avec programmes et maîtres compétents. Bref, ce que Deixonne conçoit comme une concession anodine et sévèrement bridée peut déboucher sur une véritable institutionalisation des langues en question, au cœur même de la corporation enseignante. Il a fallu des années, sinon des décennies pour que la réalité se conforme aux craintes de ce sénateur, avec la création des CAPES de langues régionales, valant création d'un corps d'enseignants spécialisés et reconnus. Mais il a bien vu le danger. Il est moins original quand il s'agit de reproduire l'habituelle concession chère aux ministres de la Troisième : dans le Supérieur, pourquoi pas ? Et il est encore moins original quand il aborde la question du primaire - là où sont encore à cette époque les effectifs les plus importants.

> Il n'est point de fête scolaire où ne figurent les chants de folklore, les danses régionales, les saynètes en langue locale. Là encore, les augures ont été devancés. Ils peuvent faire confiance aux maîtres : ceux-ci n'abandonneront rien, ne sacrifieront rien de ce qui fait l'originalité et l'âme de leur région. Mais on veut aller plus loin. On veut introduire dans les programmes l'enseignement des langues locales. Et à cette porte nous sommes obligés de dire « non ». (…) Le mal dont souffre à l'heure actuelle notre enseignement primaire, c'est l'encyclopédie. On exige d'un élève de douze ans qu'il connaisse l'histoire universelle, les statistiques de l'économie mondiale, les mœurs et traditions des microbes, les catégories de vitamines, la composition des hormones. (…) Le résultat de ces ambitions démesurées, c''est que les disciplines de base sont sacrifiées, c'est que l'élève du cours moyen, le candidat à la sixième, n'est plus capable de faire une divison correcte, ne connaît plus ses règles de grammaire, et ne sait plus l'orthographe. (…) Notre enseignement primaire est semblable à une voiture qu'on a surchargée au point qu'elle ne peut plus avancer. Et voici qu'on vient nous dire : « sur cette voiture qui ne peut déjà plus faire un tour de roue, si nous mettions un sac de plus ? » (…) Nous nous devons d'écarter l'introduction, sous quelque forme que ce soit, de l'enseignement des langues locales dans nos programmes. Si nous agissions autrement, si nous cédions trop au nostalgique appel du terroir, à une pente sentimentale séduisante, certes, mais infiniment dangereuse, nous porterions un coup mortel à notre enseignement, et je crois, en mon âme et conscience, que nous serions de mauvais serviteurs de la France.

Par contre, Lamousse donne peut-être la clé de son opposition dans une petite phrase qui relève que la défense des langues régionales est portée, au parlement, par l'étrange alliance des communistes et des démocrates-chrétiens ; et d'avouer brutalement : « ce fraternel mélange ne nous inspire pas grande confiance ». Ce qui rejoint ce que dira Deixonne lui-même bien plus tard, dans une interview de 1988, à propos de « ces messieurs de chez les curés et de chez les apparatchiks » unis pour introduire une « bombe à retardement » dans « les écoles de la République »[1]. Et c'est peut-être de ce côté-là, au moins autant que dans une véritable opposition idéologique, qu'il faut chercher l'explication de l'hostilité des socialistes Deixonne, Lamousse, et Lempereur aux propositions déposées par le PCF et le MRP. On note alors que la proposition communiste survient un peu plus d'une semaine après un évènement fort peu linguistique, mais néanmoins

[1] Revue du Tarn. 1988. *Numéro 132*, pp. 745 sqq.

fondamental : la fin du tripartisme né de la Libération, (la cogestion SFIO-MRP-PCF) et l'éviction par le Président du Conseil Ramadier des ministres communistes présents dans son gouvernement. Et voilà les langues régionales promues à la dignité douteuse de dommage collatéral de la guerre froide commençante…

Ceci dit, d'autres peuvent placer au centre de leur opposition à Deixonne des raisons moins politiciennes. Il faudrait ici pouvoir citer des hommes qui ne sont pas des décideurs politiques, mais des faiseurs d'opinion, comme Georges Duhamel, écrivain oublié et membre de l'Académie Française, chroniqueur ordinaire de ce *Figaro* qui avait déjà hébergé la prose anti-patois de Lacretelle, ou Albert Dauzat, chroniqueur linguistique au *Monde*, et dialectologue incontesté, du moins à l'époque. Le premier tonne contre la loi Deixonne au nom de l'intouchable unité française, et au nom d'une langue française elle-même déjà menacée à l'échelle internationale. Lui aussi distingue, comme Jean Zay, Marraud, Lamousse ou Lempereur ce qui est tolérable - le folklore, « les traditions, les coutumes particulières » et ce qui ne l'est pas : l'introduction à l'école de « patois » « qui n'ont ni valeur ni renommée universelle ». Dauzat pour sa part entend parler en spécialiste de la langue, et dénonce les méfaits qu'il prête au bilinguisme - comme feu de Monzie il pense qu'il perturbe la cervelle des enfants - ceux du peuple du moins. Il parle aussi en connaisseur du terrain : les paysans, dit-il, ne veulent pas de patois à l'école. Il parle enfin en dénonciateur avisé des menées de ces écrivains dialectaux qui comptent sur l'école pour leur fournir des lecteurs… Comme on voit, le débat atteint parfois d'insoupçonnées hauteurs.

Mais malgré toutes ces oppositions la loi Deixonne finit par être adoptée : Deixonne lui-même semble avoir compris qu'on ne pouvait pas évacuer le problème sans faire au moins quelques concessions. Nous le soupçonnons en outre, au ton de certaines de ses interventions à la Chambre, d'avoir été suffisamment agacé par les oppositions qu'il rencontrait pour s'engager finalement davantage qu'il ne le voulait au départ dans la défense de son texte.

Certes, les circulaires d'application de la loi se feront attendre.

La première, à notre connaissance, paraît le 23 novembre 1951. Elle présente plusieurs particularités intéressantes. D'abord, elle précise que les cours de « parler local » -c'est la terminologie utilisée, sur le modèle d'ailleurs de la loi elle- même- ne peuvent être dispensés que dans des classes bénéficiant d'au moins deux heures d'activités dirigées : ce qui, de l'aveu même du texte, ne peut concerner que les élèves âgés de plus de onze ans, à condition qu'un tiers d'entre eux au moins soient volontaires. Autant dire que cet enseignement est réservé aux enfants parvenus pratiquement au terme de leurs études primaires, et dont on peut supposer qu'ils maîtrisent de toute façon le français : le cas des enfants qui arrivent à l'école sans en savoir le premier mot -il y en a encore à l'époque -n'est pas pris en compte.

On ne saurait mieux dire que les cours de « parler local » sont un luxe, non un véritable outil pédagogique. Pour le reste, la circulaire promet des instructions pédagogiques dont nous ne sommes pas sûr qu'elles aient jamais été édictées, et s'achève sur cette déclaration : « (…) d'ores et déjà l'interdiction absolue de l'utilisation éventuelle du dialecte, par exemple pour faire comprendre plus facilement des termes français abstraits, est levée ». Ce qui pose quand même un problème : en dehors du fait que beaucoup de maîtres, depuis le XIXe siècle, n'avaient pas attendu, pour ce faire, d'y être autorisés, cette « interdiction absolue » ne fait référence à aucun texte, peut-être tout simplement parce qu'il n'en existe aucun. Ce qui revient à dire que la concession faite ici est totalement dépourvue de tout réel contenu. Au total, une circulaire d'application bien modeste[1].

Ce qui s'explique peut-être par le fait que son auteur, le Directeur Général de l'Enseignement du Premier Degré, A. Beslais, a figuré, au Conseil supérieur de l'Éducation Nationale, parmi les plus vigoureux adversaires de la loi Deixonne… Dans ces conditions, on devine que les conséquences pratiques de cette loi, dans l'immédiat, n'ont pu être que bien modestes. Mais du moins elle existe, et constitue pour les langues régionales une sorte de tête de pont à l'intérieur du système, à partir de laquelle des avancées ultérieures sont désormais juridiquement possibles.

1 Nous la citons d'après une brochure émanant du Conseil National de défense des Langues et Cultures Régionales, *Les travaux de la Commission mixte d'Etude de l'Enseignement Régional*, datée de janvier 1968, et qui reprend, pp. 6 et 7, la Loi Deixonne et sa circulaire d'application.

3. Le temps du verrouillage « citoyen »

À condition, bien sûr, de ne pas chercher à passer par une nouvelle loi. C'est par dizaines qu'on compte, depuis 1958, les propositions déposées par des députés de toute nuance politique, et qui ne sont jamais arrivées au stade de l'inscription à l'ordre du jour des travaux de l'Assemblée. L'essentiel des avancées réalisées depuis 1951 l'a donc été par la voie réglementaire, à travers arrêtés et circulaires, qui présentent l'inappréciable avantage, du point de vue du Ministère, de ne pas sortir de la maison, et, partant, de ne pas susciter de débat public. C'est ainsi, presque en catimini, que les ministres Haby en 1976, Savary en 1982, Jospin en 1992, Bayrou en 1995 ont pu procéder à des innovations aussi importantes que l'introduction des langues régionales dans les programmes du collège, puis leur promotion au rang de langue vivante 2 ou 3, puis la mise en place de CAPES bivalents, puis celle d'un enseignement bilingue dans le primaire. Mais du coup, notre corpus ne risque guère d'être enrichi par autre chose que des questions au ministre, recevant en général des réponses brèves et stéréotypées. Le débat se tarit, faute de débatteurs, sauf en de rares et exceptionnelles occasions.

Ainsi en 1982. Peu de temps après la victoire de la gauche en mai 1981, le ministre de la Culture - et non, notons-le, celui de l'Éducation Nationale - a confié à l'occitaniste Henri Giordan une mission concernant les langues régionales, qui débouche sur un rapport en 1982. À l'occasion de la publication de ce rapport, on assiste dans la presse et à l'Assemblée, à l'amorce d'un débat de fond, qui n'ira d'ailleurs pas bien loin, les suggestions du rapport n'étant que très partiellement relayées par le gouvernement. Ce qui nous intéresse ici, c'est le moment où ce débat émerge à l'assemblée.

La scène se passe le 21 avril 1982. Ce jour-là, Michel Debré, gaulliste qui s'affirme volontiers jacobin, s'adresse au Ministre de la Culture, pour décortiquer le rapport Giordan. Soutenu de la voix et du geste par son collègue de droite Marc Lauriol, co-auteur en 1975 d'une loi de protection du consommateur et du salarié francophone avec un autre député de droite, Pierre Bas, Michel Debré lance cette attaque frontale :

> L'auteur auquel vous vous êtes adressé se situe à l'opposé de l'effort des générations qui par brassage ont fait la France, c'est-à-dire la nation.
> M. Marc Lauriol : Ils veulent la démolir.
> M.Michel Debré : Il se situe à l'opposé de la conception à la fois séculaire et républicaine qui a créé la citoyenneté française. Il se situe à l'opposé de la grande œuvre de l'Instruction publique hier, de l'Éducation Nationale aujourd'hui.
> M. Marc Lauriol : Jules Ferry !
> M. Michel Debré : L'auteur se refuse à mesurer la promotion culturelle qu'a représenté et que représente toujours l'enseignement unique et uniforme de notre culture et de notre langue. L'auteur méconnaît totalement le fait que sciences et techniques constituent désormais une partie considérable de notre patrimoine culturel, et qu'il faut à tout prix maintenir le français comme langue de notre science et de notre technique.
> Mais au delà que voit-on ?
> L'auteur auquel vous vous êtes adressé confond le respect que l'on doit à des traditions provinciales, à un certain mode de vie, à certains styles d'architecture, à des langues familiales volontairement maintenues, et dans un autre domaine, les facilités de transition que l'on doit à des minorités récemment immigrées, il confond tout cela avec une offensive délibérée contre l'unité de la République et contre la promotion des Français.
>
> Derrière cette confusion se dessine une grande ombre. L'auteur nous dit qu'il faut distinguer la citoyenneté culturelle de la citoyenneté politique. Qu'est-ce que cela signifie en bon français, si ce n'est qu'il faut distinguer désormais la citoyenneté ethnique de la citoyenneté nationale ? Or, qui dit ethnie dit race, et qui dit race dit inégalité des races (*protestations sur les bancs des socialistes*) :
>
> M. Marc Lauriol : Oui, parfaitement.
> M. Michel Debré : M. le Ministre me dira qu'il ne faut pas pousser au noir. Mais après la lecture de ce document, je lui demande avec gravité, je demande à tout le gouvernement ce qu'il compte faire de cette répudiation de tout ce qui a fait la France, de tout ce qui a fait la nation, de tout ce qui a fait la République.[1]

[1] *Journal officiel*, séance du 21 avril 1982 à l'Assemblée Nationale.

Jack Lang répond immédiatement, en se référant à la décentralisation que son gouvernement est justement en train de mettre en place :

> (…) notre volonté est qu'en respectant pleinement l'héritage républicain, l'héritage de Jules Ferry précisément, nous puissions après des siècles de centralisation qui ont trop souvent dépossédé les provinces et les régions de leurs richesses…
> Plusieurs députés socialistes : Très bien !
> M. Le Ministre de la Culture :.. après des siècles qui ont permis à la capitale (...) de drainer vers elle les intellectuels et les talents, en privant ainsi un grand nombre de régions (...) notre volonté est que nous puissions redonner la parole à toutes les provinces, à toutes les régions et à toutes les cultures.

Suit l'expression d'un double espoir : que la loi sur l'audiovisuel qui est à venir fasse leur place aux langues régionales - ce sera fait, dans une assez maigre mesure - et que le Ministère de l'Éducation Nationale s'empare lui aussi du problème - ce qui se fera, on l'a dit sous la forme d'une circulaire peu de temps après. Chahuté par les députés gaullistes, Jack Lang conclut sa réponse en citant sans charité excessive une déclaration de Jacques Chirac, antérieure aux élections de 81, préconisant rien de moins que le « bilinguisme dans le cadre d'institutions régionales ».

Cet échange dans lequel la théatralité parlementaire ordinaire occupe une large place (interruptions des uns, applaudissements des autres, et mouvements de manche plus ou moins appuyés) est cependant instructif. Instructive la réponse, assez défensive, de Jack Lang, qui d'une part botte en touche, en renvoyant à des textes à venir, et d'autre part, sur la question de la décentralisation, retrouve presque spontanément un argument qui figurait déjà dans le rapport de Deixonne en date du 6 juillet 1949 :

> Le temps n'est plus où la patrie, prenant soudain conscience de son unité, pouvait la croire liée à la disparition de tous les régionalismes, et où le goût nouveau de la justice risquait de s'égarer dans la recherche de l'uniformité. Nous sommes aujourd'hui prémunis contre les excès du jacobinisme. La cohésion nationale est telle que nous pouvons nous orienter sans crainte vers toutes les formes de la décentralisation. (…).

Ceci étant, on remarque que la réponse de Jack Lang n'affronte pas l'argument central développé par Michel Debré, à propos de la définition de la citoyenneté - alors même que le rapport Giordan proposait précisément un nouveau concept de la citoyenneté culturelle intégrant le pluralisme linguistique.

Plus instructive encore, l'intervention de Michel Debré. On y retrouve un certain nombre des topoï que nous connaissons déjà : la confusion notamment entre les traditions, y compris architecturales, et les langues, la mise en avant des premières étant là pour masquer le refus des secondes. On retrouve l'idée que somme toute, la défense des langues régionales, ces langues « volontairement maintenues », relève du seul choix privé des individus, ou, au mieux, des familles, et n'a pas à prendre de forme collective. On retrouve la priorité absolue donnée au français, y compris sur la scène internationale. Et l'arrière-plan nationaliste de la prise de position de Michel Debré est évident, même s'il s'abrite derrière la grande ombre, pour parler comme lui, des grands ancêtres, tel Jules Ferry, dont Lauriol scande le nom comme les Francs de Chateaubriand, dans leur bardit, scandaient celui de Pharamond. Ce qui est nouveau par contre, et qui est lié à la prise de conscience de la pluralité ethnique croissante de la société française, c'est l'argument final : reconnaître des langues particulières, cela revient à reconnaître l'existence de groupes particuliers, au détriment du mythe fondateur de l'égalité de tous les citoyens membres du Peuple souverain un et indivisible. On note en revanche que face à un ministre qui, certes, n'est pas celui de l'Éducation Nationale, les arguments à prétention pédagogique - la surcharge des programmes, les méfaits du bilinguisme… sont absents, alors même que de toute évidence, c'est la perspective de voir augmenter la part des langues régionales à l'école qui inquiète.

La question de la citoyenneté et du communautarisme va se retrouver désormais au cœur des rares débats publics concernant les langues régionales. Ces débats ont rebondi au cours des dernières années, à trois occasions en 1999 avec la question de la ratification par la France de la Charte européenne des langues régionales. Puis, en 2002, avec la question délicate de l'intégration dans l'Éducation nationale des écoles bretonnantes Diwan. Enfin, tout récemment - au moment où nous écrivons ces lignes, en fait, à la double occasion de la réforme de la Constitution en

vue du référendum sur le traité constitutionnel » européen, et de la discussion de la loi d'orientation sur l'école. Que vient faire la constitution française dans cette histoire ? Elle constitue tout simplement un obstacle à tout progrès dans la prise en compte des langues régionales depuis ce jour de juin 1992, à deux jours de distance de l'adoption par le Conseil de l'Europe de la Charte des langues régionales, jour où l'article 2 de la constitution gaullienne a été enrichi d'un membre de phrase précisant que « la langue de la République est le français ». Cet amendement d'allure innocente, sinon pléonastique, était en principe destiné à protéger le français contre l'anglais.

Dans la réalité des faits, c'est essentiellement contre les langues régionales qu'il a été utilisé. Ainsi de certaines circulaires sur l'enseignement par immersion en 2001 - d'où le problème posé ensuite par l'intégration de Diwan, au motif qu'on n'y parlait pas assez français. Ou de la fameuse Charte des langues régionales, rejetée au surplus au motif qu'elle risquait d'instituer dans le droit français l'existence de groupes particuliers définis par leur appartenance linguistique. Ce que la « tradition française et républicaine » refuse. On retrouve là ce que suggérait déjà Michel Debré vingt ans auparavant. Le débat a pour une fois eu lieu - mais plus à vrai dire dans l'opinion et la presse que devant l'Assemblée. On a assisté à une avalanche d'articles et de prises de positions, unissant autour de la défense du français seule langue légitime en France une coalition qui allait des chroniqueurs de l'hebdomadaire satirique *Charlie-Hebdo* et du Parti des Travailleurs au Front National et au Mouvement pour la France de Philippe de Villiers, en passant par certaines fractions de l'UMP ou du Parti Socialiste, les amis de Jean-Pierre Chevènement, et quelques francs-maçons. Avec parfois de délicieux paradoxes comme cet article paru dans une revue maçonnique cité favorablement, au nom de la défense des principes républicains, par les villiéristes d'Alsace[1]. En gros, les partisans du développement des langues régionales sont accusés de militer pour l'explosion de la communauté nationale et citoyenne en communautés ethniques opaques les unes aux autres, quand ils ne sont pas accusés d'être manipulés par des officines allemandes préparant dans l'ombre le démantèlement de la France. Mais la question des langues régionales peut aussi être traitée d'un point de vue plus traditionnel. C'est le moment de citer un point de vue publié le 9 juillet 1999 dans le quotidien *Libération* et intitulé « Ne perdons pas notre temps », à propos de la Charte. On y lit « La question des langues régionales, que nul ne menace en France, est, pour notre pays, un sujet anodin ». Notamment face à ce que l'auteur de l'article appelle les questions essentielles : l'adaptation de « notre pacte social », « l'organisation de la mondialisation », la nécessaire « éthique » qui doit présider au « développement des nouvelles technologies… » Face à ces vraies questions, la défense des langues régionales pèse peu : c'est « un patrimoine certes estimable, mais qui ne mérite nullement de figurer au rang des enjeux culturels du futur ».

Ces enjeux sont la nécessaire maîtrise de la langue française, la défense de la francophonie face à « la domination de la langue anglaise » (et de signaler, sans référence, que les Québecois observent le débat français « avec désolation »). Bien sûr, l'auteur comprend que pour certains, « l'identité locale est un facteur de sécurité face à la mondialisation. Je ne suis pas hostile à cette idée consistant à concilier tradition et modernité, terroir et extension des horizons. Mais ceci ne doit pas nous détourner de l'essentiel ».

L'essentiel, c'est le niveau national. Bref, dans « cette affaire un peu dérisoire », le vrai débat est entre :

> ceux qui regardent l'avenir avec ses priorités, et ceux qui pensent que la France a du temps à perdre pour vagabonder dans le passé. Il est surtout entre ceux qui pensent que la France doit impérativement se doter des armes adéquates pour se projeter vers le monde extérieur et ceux qui pensent que notre intérieur national est à lui seul un monde.

D'où l'on conclut que la priorité donnée à la nation française n'est pas un repli, mais une ouverture.

Ce texte ne fait nulle référence à la citoyenneté à la française ; il se situe plutôt sur le terrain d'une convergence entre la défense des intérêts français et une vague aspiration à la maîtrise des

[1] MPF. 1998. *Lettre ouverte sur la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires et le bilinguisme*. Fédérations du Haut-Rhin et du Bas-Rhin. Je remercie Fred Urban qui m'a communiqué ce document. On y cite avec faveur un article d'un certain Boissou (L.). 1997. « Vers un nouvel ordre « ethnique » ? ». in : *Humanisme,* 232-233, mars [Revue du Grand Orient].

grands problèmes mondiaux qui se posent à la planète, comme si la seule France était en mesure de les régler. Mais ce qui fait l'intérêt de ce texte, c'est son auteur. Nous n'avons pas voulu citer ici un de ces nombreux écrivains ou journalistes qui ont tenu absolument à donner leur avis plus ou moins éclairé sur le problème. Notre auteur est un homme politique d'envergure, ancien ministre, éloigné des affaires en 1999, mais qui y est depuis revenu, puisqu'il s'agit de Monsieur François Fillon, ministre de l'Éducation nationale, jusqu'il y a peu, celui qui a tiré les conclusions des récents débats sur l'école, et, entre autres sujets, la place qu'elle peut faire aux langues régionales.

De fait, ce problème est apparu ces derniers temps d'abord dans le débat, à l'Assemblée, puis au Sénat, sur la modification de la Constitution en vue de la ratification du traité constitutionnel européen

Le 26 janvier 2005, un député UMP de Bretagne, M. Marc Le Fur, dépose un amendement concernant l'article 2[1]. Son objectif : permettre la ratification par la France de la Charte des langues régionales. Son argumentaire souligne le fait que la défense de ces langues, loin de relever de la seule nostalgie séduit aussi des jeunes ; il souligne également le fait que la France n'est pas obligée d'adopter toutes les dispositions de cette charte[2]. Il rencontre sur ce point l'approbation de l'UDF derrière son président François Bayrou, Occitan lui-même et ancien ministre de l'Éducation Nationale. La suite du débat voit intervenir un certain nombre de personnages.

> M. Le rapporteur [*il s'agit de M. Pascal Clément*] : C'est un débat que nous avons déjà eu, qu'il s'agisse du breton, du béarnais, du basque…
> M. Pascal Terrasse : De l'occitan !
> M. Jacques Myard : Du verlan !
> M. Jean-Pierre Soisson : En tout cas pas du bourguignon ! Si l'Assemblée nationale ne défend pas le français, à quoi servons-nous ?
> M. le rapporteur : J'ai essayé, par cette énumération, de faire revivre la France d'hier.
> M. François Bayrou : La France d'aujourd'hui !
> M. le rapporteur : D'hier particulièrement. Tout l'effort de la IIIe République et de ses hussards noirs -et peut-être cet effort avait-il des origines plus lointaines - a consisté à donner une culture commune aux Français, n'en déplaise aux nostalgiques.
> M. François Bayrou : Il ne s'agit pas de nostalgie.
> M. le rapporteur : La constitution a consacré cet effort dans son article 2 (...) Au lendemain de la seconde guerre mondiale, il y avait encore dans nos villages des personnes qui ne parlaient que le patois.

Ayant dit, le rapporteur en vient à la Constitution et à l'avis du Conseil Constitutionnel, qui a rejeté la possibilité de ratifier la Charte :

> La charte proclame le droit imprescriptible à pratiquer une langue régionale ou minoritaire non seulement dans la vie privée, mais encore dans la vie publique. Or un tel droit serait contraire aux principes d'indivisibilité de la République, d'égalité devant la loi et d'unicité du peuple français, dans la mesure où il reviendrait à conférer des droits spécifiques à certains groupes linguistiques à l'intérieur du territoire.

D'où le risque d'« accepter que de pseudo-pays se constituent à l'intérieur de nos frontières ». Bref, « tous ceux qui aiment leur langue régionale peuvent la pratiquer, tous ceux qui aiment la France peuvent la conserver ».

Le Garde des Sceaux appuie cette réponse. Le débat se poursuit avec les interventions de la socialiste Le Branchu, qui signale tranquillement qu'« on ne peut nous opposer des décisions du Conseil Constitutionnel dans un débat qui a précisément pour objet de modifier la Constitution ». François Bayrou reprend la parole, assez sèchement :

> M. le président Clément a dit - et je pense que c'est son inconscient qui parlait : ceux qui veulent défendre les langues régionales pourront le faire, et ceux qui aiment la France pourront défendre le français. C'est une formulation que beaucoup d'entre nous ne sauraient accepter. Nul ici n'aime la France plus que les autres. Le fait que nous voulions préserver et transmettre une langue régionale ne porte pas atteinte à notre amour de la France, de sa langue et de sa culture.

[1] Transcription du débat récupérée sur le site internet de l'Assemblée Nationale.

[2] De fait, elle n'a en gros accepté, au moment de la signature par le gouvernement Jospin, que les dispositions qui correspondaient pour l'essentiel à ce qui se faisait déjà (enseignement facultatif, place dans les médias, etc.).

Sommé de retirer la phrase en question, le rapporteur persiste :

> Cessons ce romantisme autour des parlers régionaux, qui ne sont interdits nulle part, et essayons plutôt de préserver la langue de la République dans la vie publique. C'est précisément ce que j'appelle aimer la France, Monsieur Bayrou.

Le débat se termine sur une note assez agressive. François Bayrou ayant rappelé que le Président de la République avait bel et bien signé la fameuse charte et qu'il s'est prononcé récemment en faveur de la préservation de la langue inuit - au Canada, à vrai dire - le Garde des Sceaux perd visiblement patience :

> M. le Garde des Sceaux : Restons au cœur de notre débat, monsieur Bayrou ! Pas de dérapage !
> M. François Bayrou : Le Président de la République a-t-il ou non signé cette charte ?
> M. le Garde des Sceaux : Je vais vous répondre, et en ce qui me concerne, je ne vous ai pas interrompu ! Respectez ma fonction comme je respecte la vôtre.
> M. François Bayrou : On peut tout de même poser des questions !

Mais en réalité il n'obtiendra aucune réponse, sinon l'assurance que l'enseignement des langues régionales est possible, pourvu qu'il reste facultatif, ce qui n'a pas grand chose à voir avec le fond du débat qui précède.

Ce même débat va avoir lieu, le 16 février, au Sénat[1]. Un amendement visant à compléter le fameux article 2 par la formule « (…) dans la reconnaissance et la promotion des langues régionales et minoritaires » est rejeté par le rapporteur (nous ignorons de qui il s'agit) avec cet argument :

> M. le rapporteur : « Conférer des droits spécifiques aux locuteurs de langues régionales porterait atteinte à l'unité du peuple français et contreviendrait au statut du français tout en gênant à (sic) l'intégration des immigrés et en favorisant le communautarisme.
>
> M. le garde des Sceaux : Avis défavorable ; le gouvernement ne nie pas l'intérêt culturel de pratiques linguistiques qui appartiennent à notre patrimoine. Cependant les administrations publiques ne sauraient accepter des requêtes rédigées dans les langues régionales : imaginez ce que cela représenterait pour la Justice. Évitons de tels problèmes de fonctionnement. (applaudissements à droite).

Bref, c'est non. Et un non agacé, si on en juge par la réaction du Garde des Sceaux, devant le Sénat, qui, pour étayer son refus, en vient à imaginer un scénario apocalyptique tout à fait inimaginable dans l'état actuel des choses et des revendications. À moins bien sûr qu'il ne s'agisse, là encore, que d'un effet de manche destiné à dramatiser la question pour mieux en masquer les vrais enjeux. Et c'est non encore, quelques semaines plus tard, à l'issue du (bref) débat sur le projet de loi d'orientation sur l'école, déposé par ce même François Fillon dont on a vu plus haut l'opinion.

Au total, et par-delà les talents oratoires assez variables des uns et des autres, sur un siècle, on voit quand même que la réponse officielle à la question des langues régionales reste assez stable, moyennant quelques ajustements récents.

Le refus têtu des langues régionales prend toujours la peine de s'enrober de précautions rhétoriques qui interdisent d'y voir un quelconque désir de persécution. Entre ceux qui affirment parler la langue de chez eux, et ceux qui, faute de compétences, se bornent à concéder que les dialectes font partie du patrimoine, tous sont d'accord pour souligner cette évidence : nul n'interdit à qui que ce soit de parler ce qu'il veut.

À condition bien sûr que cette pratique reste dans des limites acceptables. Ce qui apparaît à travers nos textes, c'est une certaine image des « patois » : ils renvoient au passé, à la tradition, et l'avenir leur est inaccessible. D'où la référence fréquente aux « charmes » « savoureux » du folklore, voire des monuments locaux : le patrimoine, mais un patrimoine fossilisé. La modernité, les idées de progrès ne peuvent se dire qu'en français, pas en « patois ». Nous laissons ici de côté le fait que ces déclarations fièrement progressistes émanent souvent d'élus ou de ministres de droite. Nous ne laissons pas de côté par contre le fait qu'au fil des décennies, cette vision des choses a rencontré l'assentiment implicite d'une bonne partie de la population française.

[1] Débat reproduit sur le site internet du Sénat.

Les populations concernées elles-mêmes n'ont guère revendiqué autre chose pour leur « patois » familier. Sur ce point, le sens commun largement diffusé, et depuis longtemps, dans les profondeurs de la société française, prépare les esprits à l'acceptation de la nécessité du français, perçu, et pas du tout à tort, comme une possibilité (réduite ou non, c'est un autre débat) de promotion sociale pour les classes populaires. Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si les défenseurs des langues régionales sont de fait, exclusivement, des hommes qui maîtrisent déjà le français et pour qui la pratique maintenue, et l'illustration de leur langue d'origine ne constituent donc plus le handicap (ou l'étrange lubie d'intellectuel) qu'elles peuvent encore représenter aux yeux de ceux qui restent en dehors des possibilités qu'offre le français. Il est même tout à fait possible qu'au fond, les références émues d'un Leygues, d'un Daladier ou d'un Marraud à leur langue originelle ne soient pas (pas seulement) clauses de style et poudre aux yeux, mais correspondent à la réalité d'une tendresse intime pour la langue de l'enfance.

Mais du fait même de l'existence de ces locuteurs maîtrisant les deux langues, on aurait pu imaginer, dans un monde idéal, une cohabitation, inégalitaire sans doute, mais réelle, entre deux compétences linguistiques, l'acquisition nécessaire du français ne remettant pas en cause la place reconnue aux pratiques linguistiques réelles des citoyens. Or ce qui ressort de toute l'histoire du rapport entre les langues en France depuis deux siècles, c'est que cette cohabitation, possible dans les discours éthérés, circonstantiels et nostalgiques des politiciens originaires des régions concernées, ne l'est pas dans la réalité du terrain. Cette réalité-là impose, implicitement, l'élimination d'une des langues en présence au profit du français seul.

Car la vraie limite, c'est le territoire du français. On a véritablement le sentiment que tout espace laissé aux langues régionales est perçu comme arraché au français, et compromettant donc sa survie, pas moins. La célébration de ses vertus s'accompagne donc systématiquement du sentiment aigu des menaces - indistinctes, d'ailleurs - qui pèsent sur lui.

Et à travers la langue, si c'était la nation qui était menacée ? Le péril séparatiste affleure parfois dans nos textes, même si c'est plutôt la République qui est perçue comme la plus menacée. Mais la Nation et la République, c'est visiblement tout un.

Au total donc, le système propose, par la voix de ses représentants autorisés, un strict partage des domaines. Le « patois » appartient au passé, on l'a dit. Il appartient aussi au registre de l'affectif - versant nostalgie - et de toute façon au domaine privé, où on le laisse d'autant plus volontiers survivre qu'on n'a pas les moyens matériels, somme toute, de le traquer jusque dans le secret des foyers. Par contre le domaine du public, qui est en même temps celui de la nation et du progrès, ne peut connaître qu'une langue, le français. Mais on remarque que l'argumentaire « renanien »[1] - la nation politique contre les ethnies - n'apparaît que récemment. Avant Deixonne, les arguments superficiels - surcharge des programmes, etc. suffisaient. Depuis Deixonne, et surtout depuis l'accélération de la construction européenne, croyons-nous, il a fallu inventer un discours un peu plus élaboré.

Bien sûr, on ne vit pas seulement dans le monde enchanté des grands principes. Le débat parlementaire oppose par définition des élus de bords différents, une majorité et une opposition. La dimension proprement politicienne affleure aussi visiblement que régulièrement dans notre corpus. Toute proposition portée par le monarchiste Daudet est fatalement suspecte pour un républicain, même un républicain modéré. La même logique prévaut, avec d'autres protagonistes, pour le débat des années 1947-1951. Plus récemment, une charte signée par Lionel Jospin peut difficilement séduire le Président Jacques Chirac - il consulte donc à son sujet le Conseil Constitutionnel qui ne manque pas de la censurer. De même, l'actuel Garde des Sceaux ne peut voir d'un bon œil les interventions de députés socialistes ou, pire encore peut-être, de M. Bayrou. Même sur un sujet somme toute peu porteur de dangers pour qui que ce soit, le consensus n'est pas de mise.

[1] Parce qu'il se réfère à un texte de Renan, un discours en Sorbonne de 1882, sur la conception française de la nation, basée sur « un plébiscite de tous les jours », autrement dit, la volonté active des citoyens, opposée à la conception ethnique des Allemands, pour laquelle le rapport au sang et au sol, comme à la langue surdétermine l'appartenance de l'individu, vu comme inséparable de son lignage. Texte d'ailleurs mal lu, le plus souvent, par ceux qui s'en réclament, et qui, souvent, n'hésitent pas à faire de la langue un des fondements de l'appartenance nationale.

Plus profondément, on note, du point de vue idéologique, deux réflexes très enracinés qui surdéterminent les refus, au-delà des arguments d'apparence rationnelle qu'ils peuvent mobiliser.

Le débat est vécu sur le mode binaire. Pas de compromis possible : on l'a dit, si les langues régionales progressent, c'est le français qui perd. Pour que le français survive, il faut que les langues régionales finissent enfin par mourir, et plonger définitivement dans ce passé qui est leur seul domaine. On note l'enchevêtrement des binômes qui structurent nos discours : français/patois, avenir/passé, national/local, public/privé, République/communautarisme, cette version moderne du féodalisme des grands ancêtres, sur fond de hantise des corps intermédiaires qui pourraient s'interposer entre le citoyen-sujet et l'État. Posé en ces termes, le débat ne peut déboucher que sur la récurrence du refus.

Les termes qui s'opposent dans les binômes décrits plus haut ne sont pas innocents. Le positif, le glorieux, se trouve du côté du français, de l'État, et de ceux qui maîtrisent l'un et l'autre. Le « patois », langue du passé, de ceux qui ne savent « encore » parler rien d'autre, est au mieux pittoresque et savoureux, au pire réactionnaire, anodin dans les deux cas comme dit M. Fillon. Où la référence aux valeurs intangibles de la République masque, parfois bien mal, un très banal mépris de la langue des gens de peu, de la part de ceux qui sont devenus quelque chose, ou qui croient l'être. Lorsque tel député de 2005 propose de prendre en compte parmi les langues régionales le verlan, il ne fait que retrouver, très probablement sans le savoir, le type d'humour apprécié par ce journaliste de l'*Aurore* qui en 1950 proposait d'inclure dans la loi Deixonne l'« argot de Pantruche ». On a affaire ici à des réflexes tellement bien enracinés qu'il faut considérer qu'ils résisteront longtemps encore. Les langues régionales pourront-elles leur survivre, comme elles ont survécu jusqu'ici aux Leygues, Daladier, de Monzie et autres Lamousse ?

Références Bibliographiques

Boissou (L.). 1997. « Vers un nouvel ordre « ethnique » ? ». in : *Humanisme,* 232-233, mars [Revue du Grand Orient].

Boutan (P.). 1999. « Langue nationale et langues régionales à l'école : le débat politique de 1925 ». in : *Mots*, 61, décembre, pp. 29-48.

Chanet (J.-F.). 1996. *L'école républicaine et les petites patries*. Paris : Aubier.

Conseil National de défense des Langues et Cultures Régionales. 1968. *Les travaux de la Commission mixte d'Étude de l'Enseignement Régional*. Janvier.

Husser (H.). 1989. *Un instituteur alsacien*. Paris : Hachette.

J*ournal officiel*, 27 juin 1922, pp. 2044 sqq.

Journal officiel, séance du 21 avril 1982 à l'Assemblée Nationale.

Jouveau (R.). 1977. *Histoire du Félibrige - 1914-1941* . Nîmes : Imprimerie Bené, p. 97.

Martel (P.). 1991. « Le seuil de tolérance : les hommes politiques et l'occitan sous la Troisième République ». in : *Actes du colloque Les Français et leurs langues*. Aix en Provence : Université de Provence, pp. 259-275

Martel (P.). 1991. « Autour de la loi Deixonne ». in : *Actes de l'Université d'été 1990*. Nîmes : MARPOC, pp. 41-57.

Martel (P.). 2001. « La France et l'occitan à l'époque contemporaine : histoire d'une étrange politique linguistique ». in : Boyer (H.). 2001. *Dix siècles d'usages et d'images de l'occitan - Des troubadours à l'Internet*. Paris : L'Harmattan, pp. 367-384.

Martel (P.). 2001. « Le mouvement occitan pendant la seconde guerre mondiale, ou le temps de la grande tentation ». in : *Lengas*, 51, pp. 15-57.

MPF. 1998. *Lettre ouverte sur la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires et le bilinguisme*. Fédérations du Haut-Rhin et du Bas-Rhin.

Revue du Tarn. 1988. *Numéro 132*, pp. 745 sqq.

Revue Occitania*.* 1936. *Numéro 32 du 7 décembre*.

Terro d'oc. 1929. *Numéro janvier-mars*, p. 2.

Quelques représentations sociolinguistiques de jeunes Alicantins sur fond d'éducation bilingue hispano-catalane[1]

Par William Rodriguez
Laboratoire Dyalang
Professeur des écoles (France)

Novembre 2005

> *« Aquí ham parlat sempre el valencià (...) es xiquets ia no parlan el valencià (...), però es que ia no el parla ningú (...) en el colege es ensenyen a parlar el valencià (...) pero sin embargo, no el parlen en casa »*.
> Locutrice de 52 ans (de langue maternelle catalane), citée par Montoya Abat (B.). 1996, p. 151.
> « *Ici on a toujours parlé le valencien (...) les enfants maintenant ne parlent plus le valencien (...), mais c'est que maintenant aucun ne le parle (...) à l'école on leur enseigne à parler valencien (...) mais cependant, ils ne le parlent plus à la maison* » [trad.].

1. Introduction

J'ai exposé par ailleurs (Rodriguez, 2003), sur le modèle d'autres auteurs (dont H. Boyer), que l'Espagne constituait un formidable laboratoire glottopolitique. La glottopolitique, concept élaboré par les Rouennais Guespin et Marcellesi (1986, p. 5), rend compte de « tous les faits de langage où l'action de la société revêt la forme du politique ». La glottopolitique émane autant des organismes officiels que des individus. À ce titre le concept se distingue de celui de politique linguistique, réservé le plus souvent aux seules institutions. La spécificité politique de l'Espagne et les libertés linguistiques accordées aux langues régionales sont déjà deux éléments fondamentaux du laboratoire. La cohabitation entre le castillan et une langue régionale revêt des visages variés selon les moyens politiques engagés mais aussi eu égard l'investissement des individus envers la langue propre à leur région. Tout cela amène en effet à présenter l'Espagne, avec certaines réserves toutefois, comme un modèle écolinguistique (Boyer, Lagarde, 2002)[2]. Ce qui se passe de l'autre côté des Pyrénées peut alors intéresser les observateurs français des langues régionales et minorées. Le propos n'est-il pas encore plus vrai, dans le contexte européen et sociolinguistique actuel[3], pour une langue transfrontalière franco-espagnole et qui est même résiduelle en Sardaigne ? La langue catalane, qui est considérée comme un symbole fort d'un renversement d'une situation sociolinguistique, ne doit surtout pas être appréhendée de façon simplifiée tant l'aire géographique admet de fortes variations socio-politiques.

Si la problématique nord catalane est très intéressante à observer, comme le prouvent notamment les articles réunis par C. Lagarde (2001), ce qui se passe au sud du *continuum* linguistique catalan met également en lumière l'influence des contacts identitaires sur la destinée des langues.

---

[1] J'aurais ici pu écrire catalano-espagnole ou encore valenciano-espagnole et inversement… Dans cet article, me référant aux données le plus communément admises dans la recherche catalane, j'emploierai le terme de « catalan » pour désigner la variété valencienne en dehors des résultats propres à l'enquête ou des références à la loi en vigueur dans la Communauté valencienne. Dans l'autre cas, j'utiliserai « valencien » comme le font les locuteurs interrogés. On observe déjà ici se dessiner le poids des étiquettes linguistiques et de la dénomination des langues. De plus, notons que j'emploierai tour à tour et de façon indifférenciée les termes d'espagnol ou de castillan, ceux d'hispanophones ou de castillanophones.

[2] La perspective proposée par Boyer & Lagarde rend compte des diverses tentatives de protection-promotion des langues régionales ou aspirant à tel statut, dans un respect de la loi de territorialité, face à la langue de l'État espagnol, le castillan. Moins large que le modèle présenté par L.-J. Calvet (1999), mondial et mettant en jeu des hyper langues, les travaux rassemblés par Boyer et Lagarde s'attachent à discuter du cas interne à l'État espagnol.

[3] L'Espagne a massivement dit « oui » à la Constitution européenne. Au niveau de la recherche, on s'intéresse de plus en plus à la question de l'intercompréhension des langues, en particulier romanes, mais aussi aux moyens d'intégrer les langues des populations issues de l'immigration.

En effet, au sud de l'ensemble linguistique catalan, c'est du valencien dont il s'agit. Or, cette variation terminologique dans la nomination de la langue semble faire toute la différence. Désormais, reconnu comme une langue par les autorités politiques dominantes dans la région, le valencien constitue pourtant, pour une grande partie de la communauté scientifique, une variation dialectale du catalan. Quoi qu'il en soit, le valencien apparaît comme un symbole externe de l'identité valencienne (*cf*. Martin, 2002). Toutefois, cet idiome peine à retrouver une place de choix dans la province d'Alicante. Pourquoi ? Peut-être précisément parce que cette identité valencienne est remise en question à Alicante. La question identitaire semble en effet jouer un rôle fondamental au moment d'expliquer le paradoxe alicantin : l'augmentation des individus compétents en valencien mais la stagnation, voire la récession, de l'usage linguistique réel.

Dans cet article, je tenterai, sur fond d'un bilan de vingt ans d'éducation bilingue à Alicante, de présenter quelques représentations sociolinguistiques d'une communauté d'élèves de cette ville. Après avoir exposé quelques données sur la recherche menée, je m'attacherai à rendre compte du paradoxe en lui-même, illustré par quelques extraits discursifs d'élèves. Enfin, sous forme de questions-constats, le futur de cette éducation bilingue sera discuté à la lueur de quelques-uns des défis que cette action de normalisation linguistique aura à relever.

2. Point de vue interne *vs* point de vue externe : la difficulté d'approche[1]

Mener une enquête sociolinguistique dans cette région du monde est une tâche périlleuse. En effet, les excellents travaux menés par les sociolinguistes catalans constituent une référence presque incontestable. Ceux-ci ont solidement établi que le processus de substitution du catalan (y compris dans la région valencienne) trouvait presque exclusivement ses racines autour de la politique impérialiste du castillan. Les travaux s'appuient sur des données diachroniques mais s'articulent également sur des observations contemporaines.

Le danger qui guette le catalan est toujours engendré par l'usage majoritaire du castillan. Or, la « faute » ne saurait être imputée aux seuls locuteurs mais surtout aux pouvoirs politiques liés au courant politique de droite. Ce courant nourrirait alors une idéologie contraire au catalan et à son développement. Cette thèse est plus que défendable à l'analyse des obstacles freinant l'usage du catalan sur toute l'aire linguistique, mais est-elle la seule voie explicative possible ? Aux yeux des sociolinguistes « internes », il semblerait que oui. Mais en adoptant un point de vue externe presque exclusivement synchronique, ne peut-on pas aussi trouver d'autres causes du lent retour social du catalan voire de sa récession ? N'y a-t-il pas également des spécificités liées à l'aspect géographique et économique ?

Certes, il serait illusoire et faux de nier le conflit existant entre castillan et catalan avec ses lourdes conséquences. Aujourd'hui encore celui-ci est très puissant. Mais sans nier ce conflit, n'est-il pas possible de le dépasser, ou pour le moins de l'intégrer à d'autres faits concomitants ? C'est en tout cas la thèse que je défends ; celle qui avance « pluriglossie » en plus de conflit castillan/catalan et qui prend en compte, au sein d'un modèle hiérarchisé, les langues et variétés de langues dans leurs usages et leurs représentations. Dès lors, il s'agirait d'essayer de passer d'une approche conflictuelle de la diglossie à une approche davantage complémentariste de la pluriglossie. Pour ce qui est de la dénomination du catalan dans la Communauté valencienne, il semble inconcevable de ne pas s'attarder sur le rôle, précisément, de la dénomination. Les étiquettes sont là, et même si l'on peut légitimement critiquer leur mise en place et les volontés politiques qui les sous-tendent, on ne peut les occulter[2]. Elles agissent dans la construction des représentations des locuteurs.

---

[1] Cette partie rend compte, principalement, des critiques formatrices et discussions nourries menées à l'occasion de la lecture des rapports du jury de thèse et des interventions de celui-ci lors de la soutenance (fin septembre 2005). Remercions ici les professeurs, B. Montoya Abat (Alicante), Foued Laroussi (Rouen), Claude Caitucoli (Rouen), Eric Delamotte (Lille) et Ph. Blanchet (Rennes). Tout au long de l'article, j'inclurai donc les limites relevées à l'égard de mon travail.

[2] Cela est vrai pour le nom des langues mais cela l'est aussi pour le nom donné à une région ou le nom à donner aux habitants d'un département (allusions ici faites au récent tollé provoqué en réaction à la tentative de « Septimanie » en lieu et place de Languedoc-Roussillon ou encore à l'actuel questionnement à propos du nom à donner aux habitants de Seine-Maritime).

3. Le valencien

Il convient de présenter sommairement le valencien. Considéré par la majorité des linguistes et philologues comme un dialecte du catalan, cette variété occidentale s'étend le long de la côte méditerranéenne espagnole. Plus précisément, elle s'étend principalement entre le nord de la province de Castillon et le sud de celle d'Alicante. Précisons, comme souvent pour les langues régionales, que le valencien est davantage parlé en milieu rural qu'en zone urbaine. Cette variété méridionale du catalan demeure un cas isolé au sein de l'ensemble catalan.

En effet, le catalan, parlé par plus de huit millions d'habitants, constitue aujourd'hui une langue reconnue internationalement. Langue transfrontalière, le catalan est parlé en Catalogne espagnole, aux îles Baléares, dans la principauté d'Andorre, dans certaines zones d'Aragon, mais aussi à moindre mesure dans le Roussillon français. Ajoutons que le catalan est également parlé de façon résiduelle en Sardaigne, dans le port d'Alghero. Partout dans les lieux précités, c'est le nom de catalan qui décrit la variété linguistique utilisée. Or, dans la Communauté valencienne, dont la capitale est Valence, le nom officiel de la langue propre à la région est valencien. Cette nomination remonte au Moyen Âge lorsque le royaume de Valence était prospère, en particulier grâce au port de Valence. Une littérature naissante allait ainsi développer le nom de valencien (en même temps que « *català, català e valencià, romanç, pla, vulgar »)* pour désigner la langue locale. En 1983, après la mise en place des dix-sept Autonomies espagnoles, et après d'âpres discussions, c'est officiellement que le nom de valencien a été adopté pour désigner la langue propre à la Communauté valencienne. Ainsi, si à partir de critères purement linguistiques le valencien peut légitimement être rattaché au catalan, il peut s'en distinguer symboliquement au regard de critères sociolinguistiques (*cf.* ce qui a été écrit au sujet des étiquettes). De nombreuses personnalités (dont des universitaires de droite) et d'inconnus refusent d'ailleurs une quelconque appartenance au catalan et l'appréhension du valencien comme une sous variété du catalan. Cependant, depuis 2005, pour la première fois, il existe une définition claire de l'appartenance philologique du valencien à la même langue en usage en Catalogne et aux Îles Baléares (*Acadèmia Valenciana de la Llengua*, 2005)[1]. En fait, au-delà de discussions purement affectives, ce brûlant débat est alimenté par des décisions politico-économiques. La place du valencien, indépendante ou dépendante du catalan, semble revenir à situer la Communauté valencienne face à la Catalogne et Barcelone, mais aussi face à Madrid et l'État espagnol. Ce débat est régulièrement exposé sur le devant de la scène. Il est également une source de discussions nourries chez les habitants de la Communauté valencienne.

4. Cadre théorique de la recherche menée

L'enquête menée à Alicante s'appuie donc sur le lien viscéral entre les langues et les identités. Certes, une langue ne peut se développer que si les locuteurs nourrissent des représentations instrumentales positives à son égard. Il fallait de fait chercher si telles représentations étaient à l'œuvre à Alicante. Cependant, une langue peut-elle véritablement s'épanouir dans la société civile si elle ne cimente pas une certaine cohésion identitaire ? En d'autres mots, ne lui faut-il pas une reconnaissance symbolique et un ancrage affectif fort ? L'individu se trouve enserré dans une compétition identitaire, et il peut lui être bien difficile de se repérer au sein de celle-ci. La recherche entreprise visait à déterminer à quelles identités pouvait être couplée la variété valencienne du catalan. J'emploie volontairement identités au pluriel car je souscris pleinement aux propos d'autres auteurs (Melliani (F.) & Laroussi (F.). 1997, p. 75) pour qui l'identité est un processus très dynamique. C'est une acception plurielle de l'identité individuelle qui est défendue ; un individu peut en effet actualiser telle ou telle identité de son répertoire selon les circonstances. De même, toujours selon les circonstances, il peut rejeter telle ou telle identité. Par conséquent, l'approche de l'identité retenue ici s'exprime par la recherche de processus identificatoires individuels influençant la destinée des langues, en l'occurrence le valencien. Il est évident que la mise en évidence de ces processus est difficile mais, précisément, l'analyse des représentations sociolinguistiques ne peut-elle pas contribuer à cette tâche ?

[1] Il est alors précisé que la question du nom de la langue ne doit pas être l'objet de polémiques et ne peut être utilisé à des fins d'instrumentalisation.

Afin de relever les réponses identitaires liées aux langues, j'ai principalement retenu la démarche de l'enquête de terrain. Pour reprendre les termes de l'école linguistique rouennaise, j'ai cherché à relever les jugements épilinguistiques (à propos des langues) des élèves. Toutefois, je souhaitais ensuite observer comment étaient jugés les locuteurs par ces mêmes élèves. De fait, la définition du concept de représentations sociolinguistiques retenue pour la recherche menée rejoint celle, plus large, qu'avance L.-J. Calvet (1999, p. 146) :

> « ce que les locuteurs disent, pensent, des langues qu'ils parlent (ou de la façon dont ils les parlent) et de celles que parlent les autres (ou de la façon dont les autres les parlent) ».

À mon sens, cette définition met bien en évidence, à côté des langues, le rôle du locuteur. Ce qui est intéressant dans les représentations[1], c'est qu'elles agissent comme une grille de lecture de la réalité et ainsi décodent cette réalité. Relever les représentations des élèves envers le catalan revenait à observer ce qui peut induire les comportements linguistiques effectifs. Cette recherche de processus mentaux profonds pourrait alors aider à mieux comprendre ce qui se passe en surface dans l'usage linguistique. Il s'agit ici de représentations sociolinguistiques et non de représentations linguistiques. Au-delà de jugements épilinguistiques fondés sur la forme des langues, c'est une recherche de la vitalité des langues qui sous-tend le travail mené. Il s'agissait de savoir ce que les élèves pensaient des langues certes, mais aussi de ceux qui les parlent. Il convenait également de connaître à quelles dynamiques sociétales étaient couplées les langues concernées, en particulier la variété valencienne.

Bien évidemment, il faut rappeler que les représentations sociolinguistiques sont également à considérer avec prudence. Étant donné qu'elles se forment dans des interactions particulières ayant des enjeux spécifiques, elles peuvent être changeantes. Les stéréotypes peuvent également brouiller l'observation d'une appréhension véritablement individuelle des langues. De plus, on sait qu'il peut en effet y avoir un important décalage entre celles-ci et les pratiques langagières. Enfin, et cela est une limite inhérente aux entretiens semi-directifs, il peut être difficile de faire émerger les représentations de façon naturelle. C'est-à-dire sans trop que l'enquêteur ne les provoque et sans trop qu'il ne les influence. De fait, il convient de considérer les représentations sociolinguistiques comme des éléments, non pas plus puissants, mais supplémentaires au moment de décrire l'état d'une langue.

5. L'enquête : contexte, méthodologie et difficultés

Le fait d'avoir sélectionné la ville d'Alicante comme contexte de recherche était motivé par plusieurs raisons intimement liées les unes aux autres, outre le fait que nous désirions observer l'état du catalan. En premier lieu, la ville d'Alicante est symboliquement décrite comme le départ de la normalisation du valencien. En effet, c'est dans cette ville, en 1983 (un an après la constitution de la région autonome), par ce que l'on nomme aujourd'hui *la Lei d'Alacant*[2] que les premières mesures d'éducation bilingue hispano-catalane ont été signées. Or, en dehors de l'espace nord catalan français, c'est dans la province d'Alicante que le nombre de locuteurs pratiquant le catalan est le plus faible. Ensuite, il existe dans la province d'Alicante des micro situations sociolinguistiques qui sont, que nous sachions, très rares dans tel cas. On peut trouver, dans un espace de quelques kilomètres carrés, des foyers à fort taux de castillanophones côtoyant parfois conflictuellement des foyers à fort taux de catalanophones[3].

La complexité est d'autant plus grande que des « colonies » d'étrangers, devenus des semi résidents, et ne pratiquant parfois que leur langue d'origine, ont pu s'installer à côté de ces foyers. La pression touristique présente à Alicante et l'attrait de nombre d'étudiants pour venir

[1] On aura pu me reprocher dans mon travail une approche des représentations un peu traditionnelle et parfois un peu idéalisée, comme parfois détachée des idéologies politiques.

[2] Cette loi est plus connue officiellement sous le nom de « Ley de Uso y de Ensenanza en valenciano » (en espagnol) ou « Lei d'Us i d'Ensenyament en valencià » (en catalan).

[3] J. Baldaquí (2002) montre parfaitement qu'entre la ville de Mutxamiel, celle se San Joan d'Alacant et une autre petite agglomération, soit un carré d'une vingtaine de kilomètres, les représentations du catalan changent radicalement : hyper valorisé ici, il est hyper dévalorisé là-bas. Que dire également de la situation cocasse des deux villes voisines (séparées par une rue) Elda et Petrer ? Dans la première on pratique fermement l'espagnol alors que dans le deuxième c'est le catalan qui est majoritairement utilisé.

« apprendre l'espagnol au soleil » furent également des données déterminantes au moment d'estimer leur influence sur les jugements épilinguistiques des élèves. Enfin et surtout, c'est la rapide évolution de la ville et ses conséquences sociales (dynamique d'indépendance vis-à-vis de Valence, attirance d'une main-d'œuvre étrangère ou allophone, etc.) qui a déterminé le choix final.

L'agglomération d'Alicante constitue aujourd'hui bien plus qu'une paisible station balnéaire pour retraités nord européens. Certes, ceux-ci s'y sont installés et ont donné goût à des membres de leurs familles de faire de même. Cela génère la présence de jeunes étrangers dans les classes alicantines, mais le tourisme s'est massifié. Alicante, de nos jours, est à la pointe de l'industrie touristique et du loisir. Les efforts sont réalisés en direction des étrangers et Espagnols de passage, mais cette industrie a radicalement transformé la ville en quelques années. Le centre-ville se vide au profit de très luxueuses banlieues résidentielles devenues des villes-dortoirs. Des superstructures (nommées à Alicante « *mall* ») développées sur le modèle américain et où l'on trouve toutes les offres en matière de modernité et de loisirs[1] fleurissent à Alicante.

Cette dynamique culturelle se mue en une dynamique sociale. La province d'Alicante figure parmi celles, après les provinces de Madrid et Barcelone, qui, ces dernières années, ont attiré le plus d'étrangers cherchant à améliorer leurs conditions de vie. C'est aussi l'une des populations les plus jeunes d'une Espagne vieillissante. Aujourd'hui, Alicante fait figure de poids lourd en Espagne et tend à s'émanciper de l'indirecte tutelle de Valence. Avec près de sept cent mille habitants[2], l'agglomération alicantine commence à parler de « tu à tu » à Valence. Déjà, en 1966, Alicante était perçue, avec grand bruit, comme à part (*cf*. Matéo, 1966). Depuis quelques années, des auteurs la décrivent même « contre Valence » (Rodríguez-Bernabeu, 1994).

Un système éducatif particulier a même été mis en place pour préserver les libertés linguistiques et la dualité castillan-catalan. Il s'agit d'un modèle très complexe. Pour résumer, les parents peuvent choisir que leurs enfants suivent une scolarité presque totale en catalan (« programme d'enseignement en valencien »). Ils peuvent également opter pour une scolarité dans laquelle la variété valencienne n'est que support à quelques matières (programme d'incorporation progressive). Enfin, les parents peuvent scolariser leurs enfants, au sein même du même établissement, dans l'une des deux filières coexistantes (« *linea castellana vs linie valenciana* » au sein du programme d'immersion linguistique volontaire).

Il résulte du dynamisme social alicantin une hétérogénéisation de la population alicantine et tout à la fois la montée d'une certaine « alicantinité ». J'utilise ce terme sur le modèle de ceux qui sont de plus en plus fréquents en sciences sociales, l'européanité, l'espagnolité, la catalanité ou la valencianité. Certes, l'alicantinité n'est pas encore un sentiment collectif reconnu, mais il semble qu'il s'agit d'un état d'esprit de plus en plus prégnant. Plus qu'une volonté d'appartenance à un groupe, l'alicantinité semble se construire sur la base d'un rejet de certaines identités collectives en vigueur. Je pense ici à la catalanité certes, mais aussi à la valencianité. Cette stigmatisation de la valencianité est alors peut-être mise en relation avec l'idiome valencien. Le cadre d'enquête est donc très complexe. J'ai par ailleurs présenté de plus amples éléments historico-sociopolitiques (Rodriguez, 2004, pp. 14-26).

Pour mener à bien la recherche sur les langues présentes à Alicante et les enjeux identitaires et éducatifs qui y sont liés, j'ai procédé à un double recueil de corpus entre novembre 2001 et février 2002. D'une part, j'ai interrogé par questionnaires écrits « semi-anonymés » 241 élèves de fin d'école primaire (11-12 ans) et de collège (14-15 ans). Ces élèves provenaient de différents établissements de la ville. D'autre part, j'ai mené avec une étudiante hispanophone des entretiens semi-directifs auprès de 22 d'entre eux, ce qui représente 9 % de l'ensemble des informateurs. Ces derniers pouvaient alors s'appuyer sur leur questionnaire pour justifier, expliciter ou contredire telle ou telle position, d'où l'intérêt du double mode de recueil des données.

En ce qui concerne les choix méthodologiques, en examinant ce qui avait déjà été fait à Alicante, j'ai constaté que les recensements linguistiques écrits étaient le plus souvent utilisés.

[1] Roche & Saénz (2002, p. 40).

[2] Ils étaient exactement 698.600 en 2001, selon le Ministère des Administrations publiques (www.dip-alicante.es/documentacion).

Des enquêtes ethnométhodologiques existent mais elles concernent principalement une communauté d'adultes. Par conséquent, il me semblait quelque peu novateur de rechercher par oral[1] quelles pouvaient être les représentations du catalan d'élèves nés après le début de la normalisation. L'objectif étant, à travers ces représentations, d'examiner les causes déclarées de la faible actualisation du lecte. Il s'agissait également d'interroger des voies éducatives visant à pallier ce qui apparaît, semble-t-il, comme des carences du dispositif.

À chaque fois, il fallait faire émerger les représentations de ces élèves vis-à-vis des langues les environnant (la ou leurs langues d'origine). Celles-ci étant l'anglais et les autres langues vivantes de l'école, l'espagnol et donc le valencien, nom donné à cette langue co-officielle dans cette ville. Il s'agissait également de mettre en relation l'histoire personnelle de ces élèves avec leur perception du catalan. L'objectif étant de vérifier l'impact identitaire sur les pratiques linguistiques. Enfin, le questionnement du lien catalan-valencien était également une piste de recherche forte dans l'étude du statut et du rôle représentés de la langue régionale.

Les entretiens[2] ont été menés autant que possible sous une forme conversationnelle engageant quatre interlocuteurs. En effet, étaient présents l'étudiante, moi-même et deux élèves d'une même classe ne partageant pas, d'après l'analyse de leur questionnaire, les mêmes représentations (d'où le semi anonymat de ceux-ci). Au préalable, il convenait de connaître quels étaient les moyens scolaires mis en œuvre pour développer certaines langues, dominante (l'espagnol), régionale (le catalan sous sa variante valencienne) et étrangère (l'anglais, voire le français). De même, il était nécessaire d'observer comment les nouvelles langues émergentes dans le paysage social alicantin (comme l'arabe ou le russe) étaient appréhendées.

L'enquête menée a pu être difficile car, rappelons-le, dans cette région une idéologie forte, au profil binaire, alimente la stéréotypie. Le plus souvent, les locuteurs adultes se prononcent, sans demi-mesure, « pour ou contre le valencien ». Par conséquent, le contexte d'enquête, scolaire, a certainement déterminé quelques comportements linguistiques stéréotypés ou quelque peu contraints, durant les entretiens, par le regard et l'oreille d'un ou d'une camarade. Enfin, même si les questionnaires étaient proposés de façon bilingue et que nous nous soyons présentés en espagnol et en catalan, ce n'est qu'en espagnol que nous avons communiqué lors des entretiens. Ce paradoxe de l'observateur (*cf.* Labov, 1976, voir le chapitre 8 : « L'étude de la langue dans son contexte social ») a pu, à coup sûr, influencer le comportement linguistique des élèves et peut-être orienter certaines de leurs représentations. Toutefois, nous croyons qu'en tant qu'observateur externe à la situation, les informateurs et enseignants interrogés ont pu se dire et dire les langues peut-être plus librement que face à un chercheur « local » catalanophone ou castillanophone.

6. Quelques représentations du statut et du rôle du valencien émanant d'une communauté de « jeunes » d'Alicante

L'Institut d'étude statistique de *la Generalitat valenciana*[3], suite aux résultats de recensements linguistiques, fait état d'une augmentation des compétences (déclarées) en valencien comme suit pour la population d'Alicante-ville (valeurs relatives) entre 1991 et 2001 (comparée à l'ensemble de la Communauté valencienne pour 2004) :

Compétences	*1991*	*2001*	*2004*[4]
Comprendre très bien ou parfaitement	72 %	81 %	76 %
Parler avec une correction suffisante	25 %	33 %	53 %
Lire	24 %	28 %	47 %
Écrire très bien ou parfaitement	8 %	15 %	25 %

[1] L'écrit n'étant utilisé, dans la perspective de recherche, qu'uniquement pour vérifier ou infirmer les tendances générales mises en évidence par d'autres enquêtes.
[2] Certains d'entre eux ressemblent malheureusement plus à des interviews car les contraintes de passation et les pratiques conversationnelles de jeunes élèves invitaient souvent l'enquêteur à poser les questions.
[3] Données disponibles sur le site de cet organisme : www.ive.infocentre.gva.es.
[4] D'après une récente étude menée par *l'Acadèmia Valenciana de la Llengua (2004)* auprès de locuteurs de 15 ans ou plus de l'ensemble de la région.

Le nombre de locuteurs compétents en valencien tend de fait à augmenter. Certes, ceux qui déclarent parler le valencien ne sont pas nombreux, mais le nombre d'écoles valenciennes et de filières catalanophones alicantines a également augmenté. En effet, aujourd'hui, pour l'ensemble de la Communauté autonome, 28,6 % des élèves du primaire et 11 % de ceux du secondaire étudient dans une filière catalanophone ou dans une école valencienne (*escola valenciana*)[1].

En outre, les étudiants sont de plus en plus nombreux à demander une poursuite des études universitaires en catalan. Cela représente donc un succès certain que nombre de promoteurs de cette langue, mais également pour la *Generalitat valenciana* qui réutilise ces chiffres à de pures fins politiques, mettent en avant. D'autres, moins optimistes, déplorent au contraire la baisse de l'usage extrascolaire (et extra universitaire). Ces derniers s'inquiètent aussi de la disparition des locuteurs expérimentés qui transmettaient la langue ou encore des luttes intestines qui fractionneraient l'unité du catalan (B. Montoya, entre autres) et réduiraient géographiquement l'impact psychologique du catalan dans sa variété valencienne.

Cette nouvelle société alicantine semble mal s'accommoder de sa double position d'appartenance administrative à la Communauté valencienne et d'appartenance symbolique à la pointe méridionale des *Països catalans*, comme en témoigne très justement Roche (J.-A.) & Saéz (A.), (*ibidem*, p. 42) :

> (…) a tout cela il faut y ajouter le fait épineux, duquel on peut à peine débattre en profondeur et avec rigueur à cause des passions qu'il soulève, qu'un pourcentage considérable de la population de quelques villes d'Alicante ne se sent pas valencien. Un thème qui est en relation avec un autre, c'est-à-dire que dans la ville de Valence une autre portion importante d'habitants veut oublier ses liens historiques avec la Catalogne. [trad.].

Le problème est bien celui-ci et il est désormais bien connu par les observateurs de « la normalisation du valencien » (nom officiel) ou autres sociologues. M. Siguán (1999, p. 14) montre bien que parmi les Communautés autonomes espagnoles, c'est dans la région de Valence que le sentiment d'auto-désignation identitaire régional est le plus faible. Ce manque de repères (ou l'existence de rejets) identitaires envers la valencianité et la catalanité freine considérablement le développement de la langue régionale.

Peut-être est-ce tout cela qui amène les élèves enquêtés à considérer un usager du valencien comme étant valencien ou encore à considérer souvent catalan et valencien comme deux langues différentes, tout en observant en même temps des similitudes[2]. Cependant, d'autres *représentations-obstacles* au développement du valencien sont largement répandues chez les « jeunes » d'Alicante.

7. La distance générationnelle et géographique

D'une façon générale, les élèves interrogés assimilent l'usage du valencien à une génération plus ancienne que la leur. Pour les « jeunes », le valencien correspond au milieu rural. Remarquons que ces représentations cadrent avec la réalité décrite par des enquêtes démolinguistiques menées dans la région. Toutefois, quelques enfants et adolescents utilisent le valencien que leur ont transmis des parents militants. De même, il existe des locuteurs valencianophones y compris au sein de la zone urbaine.

> 11-WR : aquí en Campello o en toda Alicante ?/
> [*ici à Campello ou dans tout Alicante?]*
>
> 12**-**Ezio : en Alicante no / en Campello / el pueblo / creo que se habla más que en ciudad / en ciudad hablan más / castellano /
> [*à Alicante non / à Campello / le village / je crois qu'on parle plus (valencien) qu'en ville / en ville ils parlent plus / castillan /*]

[1] Chiffres de la *Conselleria de Cultura i Educació de la Generalitat Valenciana*.

[2] Il est vrai que la télévision régionale construit aussi ce type de représentations figées et séparées ; j'ai observé en mars 2002 qu'une même série américaine était programmée exactement à la même heure sur les deux chaînes régionales. Toutefois, quand la télévision catalane (*Teve Tres)* conservait le générique en anglo-américain et la doublait en catalan, la télévision valencienne (*Canal Nou*) doublait le générique dans la variété valencienne, mais retransmettait l'histoire en castillan. De même, à l'Université, il n'est pas très clair, pour un non initié, de se rendre compte que valencien et catalan peuvent être appréhendés comme deux variétés d'une même langue.

Ce collégien « nouvellement arrivé » (Italo-vénézuélien) remarque que ce sont surtout les personnes âgées qui parlent valencien :

> 10-WR : y piensas que la gente en la calle / lo habla o: /
> [*et tu penses que les gens dans la rue / ils le parlent ou: /*]
>
> 11-Ezio : me fijo mucho / lo habla: / la gente joven que es de aquí / no lo habla tampoco / no le gusta hablarlo / en cambio la mayor / los viej_ los los señores mayores / sí lo hablan entre sí / lo: en la tienda / lo hablan /
> [*j'y fais beaucoup attention/ ils le parlent / les gens jeunes qui sont d'ici / ils ne le parlent pas non plus / ça ne leur plait pas de le parler / par contre la génération plus âgée/ les vie_ les les personnes âgés / oui ils le parlent entre eux / ils le: dans les magasins / ils le parlent*]

8. Une actualisation consécutive à la connaissance de la langue de l'autre

En dehors du milieu familial ou du temps réservé au cours de (et en) valencien (nom officiel du cours), les « jeunes » utilisent massivement le castillan. Autrement, les élèves parlent la variété valencienne à des interlocuteurs qu'ils supposent valencianophones actifs. Par exemple, María, se déclarant catalanophone, n'utilise en dehors de l'école le valencien qu'avec des interlocuteurs connus au préalable. Elle ajoute même qu'elle est à la recherche de locuteurs valencianophones parce que ses amis « normaux » ne parlent pas sa langue :

> 22-María : jo / si / o siga tinc amícs mateix / que parlen / i amb la meua familia / el meu que té dix i huit anys / ya tenim amícs comuns / aixi que parlem / peró o siga jo intente buscar gent / que parle valencià / * XXXX * / amb els meus amigues normals / no * saben / suelen ? * parlar-lo /
>
> [*moi / oui / c'est-à-dire que j'ai même des amis maintenant qui parlent / et avec ma famille / mon frère qui a dix-huit ans / maintenant nous avons des amis communs / donc nous parlons / mais bon j'essaie de trouver des gens / qui parlent valencien / * XXXX * / avec mes amis normaux / ils ne * savent pas / n'ont pas l'habitude ? * de le parler /*]

Le partage de la langue que recherchent les locuteurs valencianophones comme pré requis à l'usage de leur idiome ne freine-t-il pas le développement et la visibilité de celui-ci ? On pourrait ainsi imaginer deux interlocuteurs valencianophones communiquer en espagnol parce que chacun d'entre eux ne sait pas que l'autre parle valencien. Ensuite, la pratique des conversations bilingues (c'est-à-dire plus que les interférences et les emprunts, eux, fréquents) ne semble pas un usage commun dans cette région, pas plus qu'elle n'y est encouragée.

Pour autant, les alternances castillan/catalan ne sont pas impossibles. C'est ce dont témoigne notre entretien avec María. Nous lui avons parlé en espagnol et elle nous a répondu en valencien sans que la communication en soit altérée. La proximité syntactico-lexicale des deux idiomes et le fait que la majorité des Valenciens comprend la langue régionale pourraient pourtant favoriser telle pratique. Pour le moins, ne pourrait-on pas aider à la rendre consciente en montrant aux individus qu'elle est réellement possible ? Ce questionnement renvoie indirectement à une autre représentation freinant considérablement le développement du valencien : la peur du mélange et le fantasme de la pureté linguistique inculqués inconsciemment par des pratiques enseignantes très normatives.

9. La norme linguistique

L'Espagne a pendant longtemps banni ses langues régionales et les attitudes concernant l'usage des langues demeurent très normatives. Ce n'est que depuis le début des années quatre-vingt et la création des Communautés autonomes que le rapport au monolinguisme a officiellement été remis en cause. De plus, la normalisation des langues régionales a impliqué un travail normatif pour standardiser la variété des diverses langues régionales à promouvoir ou à enseigner (normativisation). Alors, en l'absence d'un sentiment collectif d'utilisation de la langue régionale, la longue tradition normative espagnole et les actions de normativisation ne freineraient-elles pas le développement de l'usage de la variété valencienne chez les « jeunes » ? C'est ce qu'avance implicitement Alba pour justifier sa faible utilisation du valencien. Pour elle, il serait honteux de ne pas bien parler le valencien devant un autre individu maîtrisant cet idiome.

> 6-LE : es la verguënza [José : claro] [Alba : sí de] de no saber hablarlo
> [*c'est la honte [José : c'est clair] [Alba : oui de] de ne pas savoir le parler*]

27-Alba : de no saber hablarlo correcto correcto / o sea poder hablarlo y mantener una conversación / pero hablas con otro que lo hable perfectamente / y te das_
[*de ne pas savoir le parler correctement correctement / c'est-à-dire de pouvoir le parler et maintenir une conversation / mais tu parles avec un autre qui le parle parfaitement / et ça te fait_*]

Comme je l'ai indiqué plus haut, et malgré une évolution dans les mentalités, le mélange des langues est encore largement réprimé par le corps enseignant. Le fait n'est pas nouveau et non spécifique à l'Espagne et au Pays valencien :

> Le mélange des langues est toujours stigmatisé : c'est un fait général que si, par la médiation de l'enquêteur, il affleure comme tel à la conscience, il est considéré comme honteux, irrecevable, voire même en un sens maudit. Associé aux représentations de l'impur, cette image est évidemment renforcée par tout ce que l'école, en particulier, véhicule en fait de valorisation de l'intégrité symbolique de la langue. Cette construction est elle-même médiatisée par la conceptualisation idéalisante de la langue, un des enjeux principaux de l'école, encore bien plus prégnante là où elle vise des populations linguistiquement mal stabilisées, frontalière, périphériques, ou migrantes. (Cadiot, 1987, p. 50).

Ajoutons que, malgré l'absence de parastandard valencien (et plus largement catalan) reconnu par l'ensemble des locuteurs, les enseignants restent intransigeants à cet égard. Les écarts de grammaire de leurs élèves par rapport à celle qu'eux-mêmes pensent adopter sont fermement signifiés. Enfin, il existe dans le commerce des ouvrages listant les castillanismes dans divers contextes professionnels d'usages ou qui listent les « *erreurs* » les plus fréquentes dues au contact des deux langues.

10. Le fatalisme, la politique du moindre effort, l'image de l'anglais et l'absence d'aide à l'intégration : critères d'inutilité du catalan à Alicante

La position du valencien se situe dans un cercle vicieux à plusieurs égards. D'une part, comme on vient de le voir, certains catalanophones attendent que leur interlocuteur fasse le « premier pas » linguistique en valencien. D'autre part, n'observant pas un usage important du valencien, les élèves considèrent qu'ils l'apprennent pour rien. Ont-ils seulement conscience que c'est à eux qu'il incombe en grande partie la lourde tâche de faire « vivre » la langue régionale ?

De nombreux élèves adoptent donc une attitude défaitiste à l'égard de l'idiome régional. Ce qui ne les encourage pas à s'investir dans l'apprentissage de cette langue. Telle attitude se retrouve aussi chez ceux qui suivent leur scolarité dans une filière valencianophone. Les propos suivants d'un écolier de nationalité belge illustrent ce fatalisme :

36-Grégory : parce que / euh / le val / maintenant / les gens i parlent castellano y valencien / i / va bajando un poco /et [l'usage de celui-ci] est en train de baisser un peu")

37-WR : tu crois que / va bajando / mais pourtant / y a beaucoup d'enfants qui apprennent le [Grégory : sí] valenciano /

37-Grégory : je sais / mais maintenant / castellano il est / c'est / il est / c'est plus / i parlent les gens plus (structure espagnole)

On retrouve le même point de vue, mais exprimé avec davantage de pessimisme, dans le discours d'une collégienne castillanophone :

10-Núria : hombre es que_ [José-Daniel : a mí no] yo creo que se ha perdido ya//
[*bon c'est que_ [José-Daniel : à moi non] je crois qu'il (l'usage) s'est déjà perdu//*]

Certes, il peut arriver à certains élèves de se convaincre et d'être persuadés que le catalan ne disparaîtra pas, mais le cas est minoritaire dans notre corpus. Les élèves préfèrent s'engager dans l'apprentissage d'autres langues qu'ils jugent plus utiles. Ainsi, la langue régionale apparaît comme incompatible avec d'autres langues, notamment l'anglais. Elle serait, pas un « plus », mais un « trop ».

Tout au long de mon enquête, j'ai remarqué comment la variété valencienne, indissociable de l'identité valencienne et donc d'un caractère nécessairement régional, est opposée à certaines langues considérées à l'inverse comme garantes d'une ouverture sur le monde. Ainsi, apprendre/parler valencien et apprendre/parler anglais semblent incompatibles. Cette représentation, plaçant sur un même plan langue propre et langue étrangère, qui va à l'encontre de

l'enrichissement culturel des élèves et qui repose sur des thèses erronées mettant en garde contre le plurilinguisme soustractif n'est pas nouvelle[1]. Quoi qu'il en soit, elle se retrouve très souvent dans le discours des jeunes que nous avons interrogés:

> 19-Patricia : no sé / pienso que es más importante saber inglés / o algo así / o francés que te va a servir para más cosas que el valenciano / porque con el valenciano / te limitas ya a pocos sitios *XXX*
>
> [*je ne sais pas / je crois qu'il est plus important de savoir l'anglais / ou quelque chose comme ça / ou le français qui va te servir à plus de choses que le valencien / parce qu'avec le valencien / tu es limité à peu d'endroits *XXX**]

Finalement, la variété valencienne souffre d'un énorme manque de reconnaissance utilitaire. Les élèves sont inquiets de leur avenir et, du point de vue linguistique, le valencien ne peut les aider à intégrer le monde du travail. Bien sûr, quelques-uns pensent que la langue régionale joue un rôle de reconnaissance envers un patrimoine régional et qu'ils doivent réaliser un devoir de mémoire (et de maintien) envers cette langue. Néanmoins, le catalan n'apparaît pas comme déterminant pour évoluer avec aisance dans la société alicantine.

Enfin, comment persuader les élèves nouvellement arrivés ou qui se savent « temporaires » à Alicante d'entrer dans un apprentissage raisonné du catalan ? C'est-à-dire autre que purement scolaire. En effet, les 241 jeunes informateurs constituant l'ensemble du corpus ont déclaré pratiquer 25 langues ou variétés géographiques :

> allemand – anglais – arabe – catalan – espagnol – français – italien – norvégien – russe – suédois – suisse (indiqué tel quel) – turc - yougoslave (indiqué tel quel) - andalou – anglo-américain – wallon – dialecte argentin et colombien de l'espagnol – gitan (écrit comme tel) – langue(s) africaine(s) du Zaïre - valencien – variétés algérienne et libanaise de l'arabe – variétés suisse et zaïroise du français –

Les élèves proviennent ainsi de divers horizons, possèdent déjà diverses langues dans leur répertoire et montrent un degré d' « autochtonie »[2] variable. Ils vont se retrouver confrontés à la langue dominante, l'espagnol. Celle-ci leur assurera une rapide adaptation et pourra peut-être faciliter une intégration. Ils vont aussi se retrouver confrontés au catalan dans son acception valencienne, la langue régionale, dont certains ignoraient même l'existence avant d'arriver sur le sol alicantin.

Tel était le cas de Perrine, de nationalité suisse. Le valencien ne l'aiderait pas à se socialiser avec son groupe de pairs :

> 42-WR : y crees que el valenciano / como aquí está además del castellano / es algo que te pueda ayudar a integrarte más / o //
> [*et tu crois que le valencien / comme ici il est en plus du castillan / est quelque chose qui peut t'aider à t'intégrer plus / ou //*]
>
> 21-Perrine : a mí / es que no / porque con mis amigas / ellas también sólo hablan en castellano / he / hablan también valenciano / pero normalmente no / no quieren hacerlo /
> [*moi / non / parce qu'avec mes amies / elles parlent seulement en castillan / elles parlent aussi valencien / mais normalement non / elles ne veulent pas le faire /*]

La non maîtrise du valencien n'est jamais décrite comme un frein à l'intégration. Au contraire, Cristina, élève moldave, s'inquiète de sa future adaptation à la région barcelonaise à cause du catalan. Elle relève alors la différence de situation sociolinguistique entre les deux régions :

> 35-WR : por qué ?/ [*pourquoi ?/*]
> 20-Cristina : para mí // valenciano no / no significa mucho / para mí catalán significa / porque en mi futuro / claro /
> [*pour moi // le valencien non / ça ne signifie pas beaucoup de choses / pour moi le catalan veut dire quelque chose / parce que pour mon futur / c'est clair /*]

[1] M. Tozzi relevait déjà en 1984 (1984, p. 24) les mêmes aspects, en citant une mère d'élève, « entre le club d'occitan et celui d'informatique, j'ai vite choisi » ou une autre, « l'anglais, langue de la modernité (…), c'est lui, et non l'occitan qui sera utile à mon fils pour voyager, accueillir les touristes (…) ».

[2] Précisons que l'emploi du terme « autochtone » n'est pas le plus adéquat, comme le soulignait récemment F. Laroussi (2003, p. 185) en ce qui concerne l'utilisation de langue « autochtone », il faut donc le considérer par opposition avec les « nouveaux Alicantins ».

Ce dernier extrait illustre bien un certain manque de repères sociolinguistiques chez les élèves. En effet, l'investissement de Cristina dans l'apprentissage du valencien (variété catalane) pourrait lui faire gagner du temps pour s'adapter à la vie catalane. Or, visiblement, valencien et catalan sont pour elles deux langues n'entretenant pas de liens.

11. Quels défis à relever et quels ajustements éducatifs à opérer ?

Voilà peut-être l'un des défis du futur de la normalisation du valencien, celui qui concerne l'ensemble des enseignements bilingues où une langue régionale est en jeu, et que C. Burban résume joliment (2002, p 214) : comment « *transmettre l'héritage* » mais aussi « *intégrer l'allophone* » ? Sachant que cet allophone prend désormais de multiples visages et qu'il est pourvu d'un répertoire identitaire et linguistique souvent très fourni. Les instances éducatives se donnent-elles les moyens de préparer des aménagements spéciaux à ces populations issues de l'immigration ? D'autant plus qu'elles se retrouvent parfois dans des situations illogiques, comme en ont témoigné certains de nos informateurs : des élèves issus de l'immigration dominent déjà l'anglais (et perdent leur temps lors des cours consacrés à cette langue) et sont d'emblée immergés dans des cours de mathématiques où le médium linguistique est l'idiome régional. L'école se donne-t-elle la peine de se poser la question soulevée récemment, par D. Manesse (2004, p. 11), avec courage, mais ô combien légitime pour ces élèves issus de l'immigration et se retrouvant face au catalan : « *luxe ou nécessité ?* ». L'école valencienne (et plus largement espagnole) prend-elle en compte les langues de ses populations nouvellement arrivées ? Tient-elle le rôle, pas facile il est vrai, qu'elle aimerait que la société tout entière adopte, celui du respect des libertés linguistiques et de l'enrichissement[1] des élèves ? D'un autre côté, les élèves issus de l'immigration doivent-ils systématiquement rejeter la langue régionale, comme c'est souvent le cas ?

Un autre défi ne serait-il pas de décloisonner les langues ? C'est-à-dire de les considérer comme s'enrichissant mutuellement et pouvant avoir entre elles de véritables liens. Combien d'informateurs présents dans l'enquête savaient qu'on parlait (certes peu) catalan dans le Roussillon français ? Combien voient la possibilité, grâce à la variété valencienne, d'aller plus tard travailler dans la besogneuse et avant-gardiste Catalogne ? Bien sûr, pour cela, il faudrait nourrir des représentations positives envers cette région et tenter d'affaiblir les représentations stéréotypées de celle-ci et de ses habitants. Décloisonner les langues, n'est-ce pas aussi faire vivre la langue régionale en dehors des établissements scolaires ? Combien d'activités, certainement enrichissantes au-delà de la « simple » manipulation linguistique, auraient à être menées avec les locuteurs expérimentés catalanophones qui ont à donner de leur temps ? Dans le même ordre d'idées, des rencontres entre le milieu urbain et le milieu rural plus enclin à utiliser le valencien ne pourraient-elles pas être multipliées ? Ces deux sous-groupes de jeunes se connaissent-ils vraiment ? Plus facile encore, sans quitter l'école, n'y aurait-il pas matière à rapprocher les deux filières linguistiques pouvant coexister et qui, le plus souvent, se regardent en chiens de faïence.

Enfin, une langue ne peut certes se développer que si les individus ont la capacité de la parler, mais ne doit-elle pas être connue pour parvenir à cet objectif ? Autrement dit, les élèves doivent acquérir des savoir-faire, mais ne faudrait-il pas qu'ils acquièrent en plus des connaissances sur la langue elle-même ? En examinant certains propos d'élèves (et même d'enseignants), il semble permis de se poser cette question et de souscrire aux vues de R. Delamotte-Legrand (1997, p 106) :

> (…) c'est assigner aux langues en présence et aux variétés qui se côtoient une dignité et une place symbolique égales. (…)
> Ces questions sont centrales du point de vue éthique, car il s'agit avant tout de fournir des méthodes d'enseignement susceptibles de donner à tout élève les moyens de se repérer dans les réalités, d'ordonner ce qui est confus et d'agir en connaissance de cause.

À ce sujet, une pratique qui se développe de plus en plus vite dans l'école publique française (dès le primaire) et qui donne de bons résultats, les ateliers philosophiques, semble une voie à suivre et à explicitement intégrer aux enseignements bilingues. En effet, réserver des moments

[1] Le modèle éducatif prenait pour point de départ l' « enrichissement » dans son projet de mener les élèves au bilinguisme.

structurés permettant aux élèves d'énoncer leurs représentations sur les langues et les cultures n'est-ce pas un gage d'agir linguistique en connaissance de cause, pour le moins en connaissance d'autres causes que la sienne propre ?

12. En guise de conclusion

Lorsque l'on connaît les coûts économiques mais aussi humains et l'importance des domaines concernés (législatif, éducatif, audiovisuel, littéraire, etc.) à l'œuvre dans une normalisation linguistique, il peut être décourageant d'observer encore les types de représentations-obstacles présentés plus haut. La radiographie réalisée amène ainsi à dresser un bilan de vingt ans d'éducation bilingue mitigé sur un fond de mutation identitaire.

Pour autant, le bilan n'est pas totalement négatif (les chiffres le montrent) car l'éducation bilingue semble avoir doté la jeune génération d'une certaine compétence langagière en catalan. Cette langue, sous sa dénomination « valencien », est donc aujourd'hui en germe à Alicante faute de ne pas encore être sur le devant de la scène. L'acquisition d'une telle compétence était indispensable au retour de la langue régionale dans l'univers social alicantin. Désormais, il convient qu'elle s'actualise.

Précisément, c'est à la jeune génération de réaliser cet effort, personne en effet ne parlera à leur place. Celle-ci ne peut toutefois le faire que si elle en voit une certaine utilité. Pour le moment, force est de constater que ce n'est pas le cas. Cette génération réagit comme cela peut-être parce qu'elle n'observe dans l'idiome valencien qu'un seul type d'utilité, pratique et à court terme, ou parce qu'on lui présente encore trop souvent la langue régionale de façon idéologique. Cette jeune génération dont les parents ont transmis des représentations négatives envers le catalan doit désormais se forger des représentations positives envers cette langue. En effet, nourrir des représentations positives envers le catalan n'est-ce pas le préalable à l'usage du valencien, variété occidentale du catalan ?

Il semblerait, pour que l'Espagne soit sans réserves un véritable modèle écolinguistique, que les langues régionales devraient peut-être recevoir une appréhension différente dans une perspective davantage citoyenne, intégrative et réflexive. Cette appréhension serait alors le moyen d'utiliser celles-ci. Ne faudrait-il pas, également, qu'il y ait davantage de souplesse dans les pratiques enseignantes (décloisonnement des disciplines et des langues, prise en compte des mélanges, etc.), sans pour autant tomber dans un laxisme qui serait lui aussi dramatique. Décrire les aspects sociolinguistiques d'une langue régionale n'est pas une tâche aisée tant ceux-ci sont étroitement imbriqués à une idéologie forte. Pour les mêmes raisons, il convient d'être très prudent avec les sources scientifiques locales : la statistique « gonflée » peut donner lieu à un optimisme démesuré alors que des travaux de chercheurs militants peuvent, souvent à raison dans une noble démarche de « normalisation », se retrancher presque exclusivement dans la seule logique du conflit diglossique, selon eux la seule cause de l'état précaire de cette variété occidentale du catalan. L'enquête présentée ici a certainement dû quelque peu tomber dans un de ces travers, la neutralité de l'observateur étant une utopie bien connue. Toutefois, reposant presque exclusivement sur les propos d'élèves en synchronie et émanant d'un observateur extérieur, peut-être en aura-t-elle réduit l'influence. En tout cas je l'espère.

Références bibliographiques

Baldaquí (J.). 2002. *Els programes educatius bilingües a la comarca de l'Alacanti. Estudi sociolingüístic*. Alicante : Université d'Alicante [Département de Philologie catalane, thèse consultable sur http://cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=8877].

Boyer (H.) & Lagarde (C.), (dir.). 2002. *L'Espagne et ses langues, un modèle écolinguistique ?* Paris : L'Harmattan.

Burban (C.). 2002. « Transmettre l'héritage et intégrer l'allophone : les enseignements bilingues ». in : Boyer (H.) & Lagarde (C.), (dir.). 2002. pp. 214-226.

Cadiot (P.). 1987. « Les mélanges de langue ». in : Vermes (G.) & Boutet (J.), (dir.). 1987. *France, pays multilingue, tome 2 : Pratiques des langues de France*. Paris : L'Harmattan, pp. 50-61.

Calvet (L.-J.). 1999. *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.

Delamotte-Legrand (R.), Francois (F.) & Porcher (L.). 1997. *Langage, Éthique, Éducation*. Rouen : Presses Universitaires de Rouen.

Guespin (L.) & Marcellesi (J.-B.). 1986. « Pour la glottopolitique ». in : *Langages*, 83, pp.5-22.

Labov (W.). 1976. Sociolinguistique. Paris : Minuit.

Lagarde (C.), (dir.). 2001. « Le catalan au nord des Pyrénées : une problématique singulière ». in : *Lengas*, 52. Montpellier.

Laroussi (F.). 2003. « Écrire dans la langue de l'autre ? Quelques réflexions sur la littérature francophone du Maghreb ». in : *Glottopol,* 3. Rouen : Université de Rouen, pp. 181-189. [http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_3.html].

Manesse (D.). 2004. « Luxe ou nécessité ? ». in : *Les cahiers pédagogiques*, 423, pp. 11-12.

Martin (F.). 2002. « Pays Valencien : la revendication d'une « langue régionale » ». in : Boyer (H.) & Lagarde (C.), (dir.). 2002. pp. 124-136.

Mateo (J.-V.). 1966. *Alacant a part*. Valence : Tres i Cuatre.

Melliani (F.) & Laroussi (F.). 1997. « Comportements langagiers des « Maghrébins-Francos »… ». in : *Études normandes*, 1, pp. 72-84 [Mont-Saint-Aignan : Association Études normandes, *Rouen : reconstruction, langages*].

Montoya Abat (B.). 1996. *Alacant : la llengua interrumpida*. Valence : Denes Éditorial.

Querol (E.). 2000. *Els valencians i el valencià*. Valence : Denes Éditorial.

Roche (J.-A.) & Saénz (A.). 2002. « La cultura en Alicante y el consumo despreocupado ». in : *La sociedad de Alicante ante el nuevo siglo*, *Canelobre*, 46, pp. 39-49.

Rodriguez (W.). 2003. « L'Espagne en 2002 : un laboratoire glottopolitique ». in : *Glottopol*, 1, pp. 87-97. Rouen : Université de Rouen [http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_1.html].

Rodriguez (W.). 2004. « Alacant ou Alicante ? Une approche sociolinguistique pour la reconnaissance de nouveaux cosmopolitismes alicantins ». in : *Migrations-Société*, 91. Paris : CIEMI, pp. 13-30.

Rodriguez (W.). 2005. *Des « jeunes » en conflictualité linguistico-identitaire. Compétition des langues, processus identificatoires et représentations sociolinguistiques d'élèves de la zone nord d'Alicante (Espagne).* Rouen : Université de Rouen [Thèse de doctorat de sciences du langage].

Rodriguez-Bernabeu (E.). 1994. *Alacant contra València*. Barcelone : Curial.

Siguán (M.). 1999. *Conocimiento y usos de las lenguas*. Madrid : C.I.S.

Tozzi (M.). 1984. *Apprendre et vivre sa langue*. Paris : Syros.

Sites consultés

Acadèmia Valenciana de la LLengua. Site consulté en septembre 2005.
Url : http://www.avl.gva.es/documents11_Dict1.htm

Acadèmia Valenciana de la Llengua. Site consulté en octobre 2005.
Url : http://www.gva.es/jsp/portalgv.jsp?deliberate=true

Instituto nacional de Estádistica. Site consulté en septembre 2005
Url : http://www.ine.esd/

Conventions de transcription

- Les pauses, selon leur durée : / ou //
- Un mot incompréhensible : (X) ou un passage plus long (XXX)
- L'allongement :
- Les chevauchements de parole, interruption ou paroles simultanées sont notés avec_

Annexes : documents A et B

J'ajoute à cet article deux outils. Ceux-ci sont destinés aux étudiants de l'Université d'Alicante lors de leur inscription. Il faut savoir que, dans la mesure du possible et selon la loi signée en 1983, les étudiants peuvent choisir de poursuivre leurs études en castillan ou en valencien. Dans les faits, tous les enseignants d'Université ne sont pas aptes à prodiguer leurs cours en catalan. Il en résulte que certains enseignements censés l'être en catalan le sont encore en espagnol. Enfin, pour bien saisir la complexité de la situation universitaire par rapport à celle du secondaire ou du primaire, il faut savoir que les appellations valencien et catalan sont utilisées à l'Université.

En effet, les cinq Universités de la Communauté valencienne travaillent de pair dans « la normalisation du valencien » par le biais de leur *secrétariat de promotion du valencien.* Ce secrétariat a diverses fonctions et il fonctionne à l'aide des travaux d'administratifs certes, mais aussi à l'aide de ceux d'enseignants-chercheurs : promotion du valencien à l'Université, proposition de cours de valencien, y compris depuis peu à l'intention des étudiants étrangers, observation et rédaction de bilan et de statistiques concernant l'usage universitaire du valencien, etc. Par ailleurs, des enseignants-chercheurs formés en Catalogne ou réclamant ouvertement le valencien comme une variété du catalan utilisent autant que faire se peut le terme catalan. Cet aspect est saillant au niveau du très reconnu département de philologie catalane de l'Université d'Alicante. Pour ce qui est du département des sciences de l'éducation, on est confronté aux deux termes selon l'approche retenue.

Pour illustrer cette complexité, légitime mais peut-être responsable de la lente augmentation de l'usage social du valencien, je propose deux extraits émanant de deux documents que l'on m'a remis lorsque je m'informais, préalablement à mon enquête, de la situation générale du valencien. Notons que je ne remets aucunement en doute les travaux sous-jacents à ces documents qui sont présentés ici à titre d'illustration. Ces extraits seront directement traduits en français, le premier étant originellement écrit en catalan oriental alors que le second l'est selon les normes valenciennes.

Document A : « *Decáleg del cataloparlant que viu a Alacant* »
[*Les 10 commandements du catalanophone qui vit à Alicante]*

Édité par la coordination pour la langue de l'Université d'Alicante, avec le support du Secrétariat de promotion du valencien. Dans son triptyque, comprenant également une petite carte présentant les deux grandes variétés du catalan, l'oriental et l'occidental, la coordination définit sa mission comme « *l'opportunité de travailler pour le catalan à l'université, dans une ambiance saine et optimiste* ».

Ces commandements sont écrits par le Professeur Tilbert D. Stegmann, de l'Institut pour les langues et littératures romanes de l'Université J.W. Goethe de Francfort-sur-le-Main.

1 – Parlez votre langue aussi souvent que vous pouvez, spécialement avec la famille et les amis et connaissances. Donnez-vous pour objectif de parler en catalan à ceux qui savent que vous le comprenez.

2 – Soyez respectueux avec tous ceux qui parlent une autre langue, mais exigez que les autres soient respectueux de la vôtre.

3 – Adressez-vous en catalan à tout le monde ; dans la rue, au téléphone, au travail, etc. Si on vout comprend, continuez à parler en catalan, même si l'on vous répond dans une autre langue.

4 – À vos connaissances qui ne comprennent pas encore bien le catalan, amenez-les à essayer de le comprendre, parlez-leur petit à petit et expliquez-leur de temps en temps quelques mots.

5 – Si vous voyez quelqu'un faisant l'effort de parler en catalan, aidez-le. Et montrez-lui que vous approuvez son comportement.

6 – Arrêtez de corriger celui qui ne veut pas être corrigé, mais montrez l'exemple en demandant aux personnes ou autorités compétentes les expressions incorrectes qu'il convient de substituer. Aidons-nous les uns et les autres à maintenir un catalan bon et vivant.

7 – Respectez les différences régionales du catalan. Parlez avec les Catalans, les habitants des Baléares, les Roussillonais, etc. Et connaissez les accents et mots différents que nous avons tous. Cela est la richesse du catalan, comme de toutes les langues cultes.

8 – Devenez traducteurs de journaux et revues en catalan. Et continuez dans notre langue. Les lectures que vous faites, les spectacles auxquels vous assistez, les programmes de radio que vous écoutez et la télévision que vous regardez, etc. Faisons aujourd'hui ce qui avait été interdit pendant tant d'années.

9 – Prenez la décision d'écrire toutes les lettres et notes en catalan. À partir d'aujourd'hui, écrivez toujours votre nom en catalan. Remplissez comme cela les chèques. (...)

10 – Exigez de tous, surtout des institutions les plus routinières, qu'elles vous écrivent en catalan. Faites-le gentiment. Ne perdez pas votre temps et vos nerfs à lutter contre les ennemis déclarés de la langue et du pays. Laissez-les de côté.

Tout un chacun qui défend sa propre langue sans agresser personne, a le droit à ses côtés.

Document B : « *Gripau* »

Il s'agit d'un petit ouvrage très pratique de quatre-vingt-seize pages destiné aux étudiants ayant choisi de poursuivre leurs études en valencien. Co-édité par les cinq Universités valenciennes, il se compose de quatre parties : des conseils pour rédiger, des leçons de normes (orthographiques, morphologiques, syntaxiques, lexicales, etc.), une explication et l'utilisation des sigles et abréviations, une unité de vocabulaire décomposée par thèmes ainsi que la liste des castillanismes et barbarismes les plus fréquents. L'objectif de ce manuel est « *d'offrir un instrument qui facilite l'utilisation du valencien dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, tant pour les futurs universitaires que pour les étudiants qui font déjà partie de la communauté universitaire ».*

Pour conclure, bardés d'un triptyque les invitant à utiliser le catalan et d'un petit manuel assez normatif les invitant à bien utiliser le valencien, la situation n'est alors pas facile pour les nouveaux étudiants ayant choisi ou en passe de choisir la langue de leurs études.

Remerciements

Novembre 2005

Cette page sera l'occasion de remercier chaleureusement toutes celles et tous ceux qui ont contribué à l'élaboration du numéro 10 depuis plus d'un an.

Et tout d'abord les auteurs

- Sophie Alby
  IUFM de la Guyane, Cayenne, France
  Courriel : alby@cayenne.ird.fr
- Jo Arditty
  Université de Paris 8, France
  Courriel joarditty@mageos.com
- David Ar Rouz
  Université de Rennes 2, France
  Courriel : info@trohadistro.com
- Mathieu Avanzi
  Université de Neuchâtel, Suisse
  et de Caen, CRISCO, France
  Courriel : mathieu.avanzi@unine.ch
- Thierry Bulot
  Université de Rennes 2, France
  Courriel : thierry.bulot@free.fr
- Philippe Blanchet
  Université de Rennes 2, France
  Courriel : philippe.blanchet@uhb.fr
- Louis-Jean Calvet
  Université de Provence, France
  Courriel : louis-jean.calvet@wanadoo.fr
- Jean-Baptiste Coyos
  CNRS, UMR 5478, Bayonne, France
  Courriel : jean-baptiste.coyos@wanadoo.fr
- Yves Delaporte
  CNRS, Ivry-sur-Seine, France
  Courriel : delaporteyv@wanadoo.fr
- Gildas D'Hervé
  Université de Rennes 2, France
  Courriel : gildas_dherve@yahoo.fr
- Damien Hilléreau
  Université de Rennes 2, France
  Courriel : magieverte@aol.com
- Hélène Hugounenq
  EHESS Paris, France
  Courriel : helene.h@neuf.fr
  Courriel : helene-h@wanadoo.fr
- Alexandra Jaffre
  California State University, Long Beach,
  United States of America
  Courriel : ajaffe@csulb.edu
- Isabelle Léglise
  CNRS, Paris, UMR 8133, France
  Courriel : leglise@univ-tours.fr
- Roseline Le Squère
  Université de Rennes 2, France
  Courriel : roseline.lesquere@uhb.fr
- Véronique Magaud
  Auteure indépendante, France
  Courriel : magaudv@wanadoo.fr
- Francis Manzano
  Université de Rennes 2, France
  Courriel : francis.manzano@uhb.fr
- Philippe Martel
  CNRS, UMR 2558, Paris, Montpellier, France
  Courriel : philippe.martel@univ-montp3.fr
- Nuria Rodríguez Pedreira
  Facultade de Filoloxía, Santiago de Compostela,
  Espagne
  Courriel : finuprod@usc.es
- Martina Pitz
  Universität des Saarlandes, Allemagne
  Courriel : m.pitz@mx.uni-saarland.de
  Courriel : martpitz@aol.com
- William Rodriguez
  Université de Rouen, France
  Courriel : williamrodriguez7@yahoo.fr
  Courriel : William.Rodriguez@ac-montpellier.fr
- Eguzki Urtéaga
  Université de Bordeaux 2, France
  Courriel : eguzki.urteaga@wanadoo.fr
- Ewen Wilczyk
  Université de Rennes 2, France
  Courriel : ewenwilczyk@yahoo.fr
- Chantal Wionet
  Université d'Avignon, France
  Courriel : chantal.wionet@wanadoo.fr

Les membres du comité scientifique de Marges Linguistiques et tout spécialement :

- Thierry Bulot
  Université de Rennes 2, France
  Courriel : thierry.bulot@free.fr
- Alain Giacomi
  Université de Provence, France
  Courriel : agiacomi@aixup.univ-aix.fr
- Claudine Moïse
  Université d'Avignon, France
  Courriel : claudine.moise@univ-avignon.fr
- Didier de Robillard
  Université de Tours, France
  Courriel : derobillard@univ-tours.fr
- Daniel Véronique
  Université de Paris 3, France
  Courriel : Daniel.Veronique@paris3.sorbonne.fr

Les lecteurs extérieurs qui ont accepté de lire et relire les textes que nous leur soumettions :

- Carmen Alen
  Université Paul Valéry, Montpellier 3, France
  Courriel : carmen.alen-garabato@univ-montp3.fr
- Nigels Amstrong
  Université de Leeds, Royaume-Uni
  Courriel : n.r.armstrong@leeds.ac.uk
- Nathalie Auger
  Université Paul Valéry, Montpellier 3, France
  Courriel Nathalie.Auger@univ-montp3.fr
- Sophie Babault
  Université de Lille 3, France
  Courriel : sophie.babault@univ-lille3.fr
- Patrice Brasseur
  Université d'Avignon, France
  Courriel : patrice.brasseur@univ-avignon.fr
- Claudine Bavoux
  Université de La Réunion, France
  Courriel : clbavoux@wanadoo.fr
- Philippe Blanchet
  Université de Rennes 2, France
  Courriel : philippe.blanchet@uhb.fr
- Sonia Branca
  Université de Paris 3, France
  Courriel : branca@msh-paris.fr
- Alain Dimeglio
  Université de Corte, Corse
  Courriel : alain.di-meglio@wanadoo.fr
- Lise Dubois
  Université de Moncton, Canada
  Courriel : duboisl@UMoncton.ca
- Médéric Gasquet-Cyrus
  Université de Provence, France
  Courriel : medericgc@hotmail.com
- Jean-Michel Eloy
  Université de Picardie, France
  Courriel : jean-michel.eloy@u-picardie.fr
- Sabine Ehrhart
  Universität Freibur, Allemagne
  Courriel : sabine.ehrhart@wanadoo.fr
- Béatrice Fracchiolla
  Université de Toulon, France
  Courriel : bearfrac@yahoo.com
- Petra Gueth [pour ses traductions]
  Université de Trèves, Allemagne
  Courriel petra-gueth@gmx.de
- Pierre Larcher
  Université d'Aix-Marseille, France
  Courriel : Pierre.Larcher@up.univ-mrs.fr
- Michel Launey
  Université de Paris 7, IRD, Guyanne, France
  Courriel : launey@cayenne.ird.fr
- Gudrun Ledegen
  Université de La Réunion, France
  Courriel : Gudrun.Ledegen@wanadoo.fr
- Christian Leray
  Université de Rennes 2, France
  Courriel : christian.leray@uhb.fr
- Jean Le Du
  Université de Brest, France
  Courriel : jeanledu@free.fr
- Lionel Meney
  Université Laval, Québec, Canada
  Courriel : llilme@hermes.ulaval.ca
- Agnès Millet
  Université Stendhal, Grenoble 3, France
  Courriel : Agnes.Millet@u-grenoble3.fr
- Danièle Moore
  Simon Fraser University, Canada
  Courriel : damoorefr@yahoo.fr
- Pascale Ottavi
  Université de Corte, Corse
  Courriel : pascalottavi@wanadoo.fr
- Katja Ploog
  Université de Besançon, France
  Courriel : katploog@yahoo.fr
- Bernhard Pöll
  Université de Salzburg, Autriche
  Courriel : bernhard.poell@sbg.ac.at
- Tim Pooley
  London Metropolitan University, Royaume-Uni
  Courriel : t.pooley@londonmet.ac.uk
- Joan Pujolar
  Université de Barcelone, Espagne
  Courriel : jpujolar@uoc.edu
- Laurent Puren
  Université de Paris 3, France
  Courriel : laurent.puren@belgacom.net
- Graham Ranger
  Université d'Avignon, France
  Courriel : Graham.Ranger@univ-avignon.fr
- Marielle Rispail
  Université Stendahl, Grenoble 3, France
  Courriel : rispail.marielle@wanadoo.fr
- Michel Roché
  Université Le Mirail, Toulouse 2, France
  Courriel : mroche@univ-tlse2.fr

- Christian Rossignol
  CNRS LPL, Université de Provence, France
  Courriel : christian.rossignol@lpl.univ-aix.fr
- Michelle Van Hooland
  Université de Rennes 2, France
  Courriel : michelle.vanhooland@free.fr
- Jan Jaap de Ruiter
  Université de Tilburg, Pays-Bas
  Courriel : Jj.deRuiter@uvt.nl
- Cyril Trimaille
  Université Stendahl, Grenoble 3, France
  Courriel : Cyril.Trimaille@u-grenoble3.fr
- Sylvie Wharton
  Université de La Réunion, France
  Courriel : sylviewharton@wanadoo.fr

Les membres du comité de rédaction de Marges Linguistiques et tout spécialement :

- Véronique Fillol
  Université de la Nouvelle-Calédonie, NC
  Courriel : fillol@univ-nc.nc
  Courriel : vero.fillol@lagoon.nc
- Véronique Magaud
  Auteure indépendante, France
  Courriel : magaudv@wanadoo.fr
- Michel Santacroce
  Cnrs, Université de Provence, France
  Courriel : Michel.Santacroce@wanadoo.fr
- Yvonne Touchard
  IUFM de Marseille, France
  Courriel : ytouchard@wanadoo.fr

L'ensemble des correspondants et responsables techniques de Marges Linguistiques et tout spécialement :

- Béat Grossenbacher
  La-Chaux-de-Fonds, Suisse
  Courriel : bege@vtx.ch

et

- Marc Seassau
  Auteur indépendant, France
  Courriel : marc.seassau@free.fr

Enfin, et pour conclure, nous remercions tout particulièrement nos collègues :

- Claudine Moïse
  Université d'Avignon, France
  Courriel : claudine.moise@univ-avignon.fr
- Véronique Fillol
  Université de la Nouvelle-Calédonie, NC
  Courriel : fillol@univ-nc.nc
  Courriel : vero.fillol@lagoon.nc
- Thierry Bulot
  Université de Rennes 2, France
  Courriel : thierry.bulot@free.fr

qui ont dirigé le numéro 10 de la Revue *Marges Linguistiques* avec talent et dynamisme.

Les groupes de discussion de Marges Linguistiques

Introduction

La rubrique *Forums de discussion* du site **M**arges **L**inguistiques entend essentiellement fournir à des groupes de recherches déjà existants en sciences du langage ou à des particuliers (linguistes confirmés) souhaitant instaurer un espace de réflexion et de dialogues, l'architecture informatique nécessaire et la vitrine Web du site **M**arges **L**inguistiques qui permettront aux usagers du site de choisir un ou plusieurs groupes de discussions, de s'y inscrire et d'y participer. En outre chaque groupe peut bénéficier tout d'abord d'une bibliothèque pour entreposer librement ses ressources documentaires de base, ses comptes-rendus d'activité et ses annexes.

La durée minimale d'existence d'un groupe de discussion est fixée à 3 mois, afin d'éviter de trop nombreux remaniements techniques, en revanche nous ne fixons aucune limite maximale, certains groupes pouvant perdurer plusieurs années. La gestion de chaque groupe de discussion se fait librement par chaque groupe de recherche qui prend l'initiative de créer, par notre entremise et grâce aux moyens qui lui sont fournis par **M**arges **L**inguistiques bénévolement et gratuitement, son propre forum. De même, la responsabilité de chaque modérateur de groupe est ainsi engagée (respect de la thématique choisie, respect des personnes, respect de la « Netiquette »).

Les usagers qui souhaitent soit visualiser des discussions en cours, soit s'inscrire dans l'un des groupes de discussions sont invités à se rendre directement à la page Les groupes de discussion de Marges Linguistiques ou selon leur souhait à celle de Table ronde — questions impertinentes.

Ceux ou celles qui aspirent à créer leur propre groupe de discussion en profitant des moyens techniques mis à leur disposition sont invité(e)s à prendre connaissance attentivement des informations données dans les paragraphes ci-dessous.

Créer un groupe de discussion sur le site de Marges Linguistiques

Dès lors qu'un thème de discussion dans le domaine des sciences du langage est proposé puis admis par le comité de rédaction de ML, la mise en place effective est rapide et le groupe de discussion devient opératoire en quelques jours. La procédure de création d'un groupe de discussion est simple, elle comporte 3 étapes :

- Prise de contact avec le comité de rédaction pour faire part de votre projet de création d'un groupe de discussion. Indiquez l'intitulé de la thématique que vous souhaitez aborder et joignez si possible un bref descriptif. N'oubliez pas de joindre votre émail pour que nous puissions vous répondre aussitôt. Écrire à marges.linguistiques@wanadoo.fr
- Pour que nous puissions mettre en ligne sur le site l'accès au groupe et procéder à une première configuration du profil de votre groupe de discussion, nous vous demandons de remplir soigneusement le formulaire électronique réservé à cet effet (http://marges.linguistiques.free.fr/forum_disc/forum_disc_form1/formulaire.htm).
- Ce formulaire, relativement détaillé, est un peu long mais nous permet de mettre à votre disposition plus sûrement, plus rapidement et plus précisément un service de qualité. Si vous souhaitez recevoir une aide écrivez à la revue, sachez cependant que tous les régla-

ges des différents paramètres de votre groupe de discussion pourront être modifiés par vos soins à tout moment et très directement auprès du serveur de listes eGroups.fr (sans passer à nouveau par ML). En effet, dès que votre groupe de discussion est créé, vous en devenez l'animateur et le modérateur.

- La dernière étape, consiste simplement, à nous transmettre (format [.doc] reconverti par nos soins en [.pdf]) les premiers éléments de votre bibliothèque de groupe. Cette étape n'est d'ailleurs pas indispensable et il vous revient de juger de l'opportunité de mettre en ligne ou pas, des textes fondateurs (par exemple : programme de recherche, développement de la thématique que vous souhaitez mettre en discussion, etc.). Un compte rendu hebdomadaire, mensuel ou trimestriel des discussions (fichier attaché .doc) est souhaitable afin que les usagers du site puissent télécharger à tout moment un fragment des discussions ou lire sur la page-écran de votre groupe les textes les plus récents. Ce compte rendu n'est pas obligatoire mais peut vous permettre d'intéresser un plus grand nombre de personnes.

1. Présentation générale

La rubrique *Forum des revues*, animée sur le site Internet de **M**arges **L**inguistiques par Thierry Bulot (Université de Rouen, Université de Rennes, France), propose deux types de service complémentaires, à l'attention des chercheurs et enseignants en Sciences du Langage :

1. Une liste des revues du domaine (liste non exhaustive et non contractuelle) avec notamment leurs coordonnées et, à chaque fois que cela est possible, une description de la politique éditoriale de chaque revue.

Les revues absentes de la liste et qui souhaitent y figurer sont invitées à contacter le responsable du Forum des revues en écrivant à thierry.bulot@free.fr

2. Une base de données qui permet de remettre dans le circuit de lecture des documents épuisés mais paraissant toujours importants à la connaissance du champ. (voir Fonds Documentaires de Marges Linguistiques).

Les documents téléchargeables (format .pdf) sont de deux types :

a. Des articles publiés dans des numéros de revue épuisés. Les auteurs doivent pour ce faire obtenir et fournir l'autorisation de l'éditeur initial de leur texte pour cette nouvelle mise à disposition de leur écrit. Mention doit être faite des revues-sources de chaque article soumis au Forum des Revues.

b. Des numéros épuisés de revues. Les responsables du numéro doivent obtenir l'accord de la rédaction de la revue ainsi que celui des auteurs pour soumettre au Forum des Revues une partie ou la totalité des articles d'un volume.

Les conditions générales et les quelques contraintes qui s'appliquent aux articles déjà publiés et destinés à l'archivage et à la présentation sur le site Web de Marges Linguistiques, peuvent être appréciées en lisant les pages web de cette rubrique ou encore en téléchargeant le fichier « Cahiers des charges ». Pour ce faire, rendez-vous sur le site de **M**arges **L**inguistiques : http://www.marges-linguistiques.com

2. Historique des présentations de « Forum des Revues »

Pour consulter l'ensemble des présentations de la rubrique « Forum des revues », rendez-vous sur le site de **M**arges **L**inguistiques : http://www.marges-linguistiques.com, vous y trouverez tous les liens utiles et nécessaires.

Vous souhaitez soumettre des articles de revues ? Écrire à thierry.bulot@free.fr

Analyse linguistique de l'expression du dysfonctionnement technique : le cas des échanges entre chefs de salle et maintenance opérationnelle dans la Navigation Aérienne

Par *Pascale Vergely (2004)*
Université Toulouse Le Mirail, France

Résumé

Cette thèse envisage, au travers d'une approche ascendante (des données vers la systématisation), la mise au jour de régularités de fonctionnement à l'oral qui ne soient pas propres à un corpus particulier ou à un genre de corpus mais bien à une catégorie d'information particulière. L'étude porte sur un corpus de communications téléphoniques dont le sujet concerne les dysfonctionnements techniques des outils de contrôle aérien. Notre problématique est de voir sous quelles formes linguistiques cette information apparaît. Au travers d'une analyse lexico-syntaxique et sémantique, il s'agit d'évaluer s'il existe des régularités structurelles permettant l'expression de cette information puis d'identifier les variations éventuelles dans les divers sous-corpus (où varient la dimension temporelle et la situation, réelle vs simulée). L'objectif de ce travail réside dans l'élaboration d'une grammaire de l'expression du dysfonctionnement technique. Il s'agit également de voir quels procédés syntaxiques sont privilégiés par les locuteurs. Les résultats issus de cette étude nous permettent enfin d'affiner certaines notions (langage opératif, expert, domaine) propres à la problématique du langage au travail.

1 vol. – 366 pages URL : http://marg.lng3.free.fr/documents/the0021_vergely_p/the0021.pdf

Modalisation et verbes de connaissance : une approche linguistique des « Pensées » de Pascal

Par *Picavez Hugues (2003)*
Université de Nantes, France

Résumé

Le discours sur la connaissance humaine occupe une place fondamentale dans les Pensées de Pascal. Les verbes savoir et connaître, notamment, sont très présents. C'est à eux que ce travail est consacré, et plus particulièrement aux énoncés dans lesquels ils font l'objet d'une modalisation. Un chapitre propose une étude de la concurrence synonymique de savoir et connaître dans le discours de Pascal, et met en évidence les contraintes sémantico-syntaxiques qui président à leurs emplois. Le reste de la thèse est consacré à la modalisation : après s'être intéressé à la notion de modalité et à ses contours, nous proposons une approche qui articule la notion d'attitude et celle de valeur modale, dans une description des entités mises en scène par la modalisation. A l'aide de concepts spécialement adaptés à l'étude de la modalisation (cible modale, structure modale, etc.), nous montrons la nécessité d'une description prédiscursive des marqueurs modaux, en analysant les contraintes sémantiques et syntaxiques qui s'imposent lors de leur actualisation en discours. Ce travail aboutit à un ensemble de formules dites théoriques, qui sont ensuite utilisées pour l'analyse des énoncés du corpus.

1 vol. – 321 pages URL : http://marg.lng3.free.fr/documents/the0022_picavez_h/the0022.pdf

Vous souhaitez archiver et faire diffuser votre thèse en Sciences du Langage ?
Écrire à marges.linguistiques@wanadoo.fr

Rubrique éditoriale

Présentation générale

La revue **M**arges **L**inguistiques (ML) s'adresse prioritairement à l'ensemble des chercheurs et praticiens concernés par les questions s'inscrivant dans le vaste champ des sciences du langage. Publiée sur Internet, **M**arges **L**inguistiques — revue électronique semestrielle entièrement gratuite — entend rassembler, autour de thèmes spécifiques faisant chacun l'objet d'un numéro particulier, des articles scientifiques sélectionnés selon de stricts critères universitaires : respect des normes des publications scientifiques, soumission des articles à l'expertise de deux relecteurs, appel à des consultants extérieurs en fonction des domaines abordés.

ML souhaite allier, dans un esprit de synthèse et de clarté, d'une part les domaines traditionnels de la linguistique : syntaxe, phonologie, sémantique ; d'autre part les champs plus éclatés de la pragmatique linguistique, de l'analyse conversationnelle, de l'analyse des interactions verbales et plus largement, des modalités de la communication sociale ; enfin les préoccupations les plus actuelles des sociolinguistes, psycholinguistes, ethnolinguistes, sémioticiens, pragmaticiens et philosophes du langage.

Dans cet esprit, ML souhaite donner la parole aux différents acteurs du système universitaire, qui, conscients de l'hétérogénéité des domaines concernés, s'inscrivent dans une démarche résolument transdisciplinaire ou pluridisciplinaire. Lieu d'échange et de dialogue entre universitaires, enseignants et étudiants, la revue Marges Linguistiques publie en priorité des articles en langue française tout en encourageant les chercheurs qui diffusent leurs travaux dans d'autres langues à participer à une dynamique qui vise à renforcer les liens entre des univers scientifiques divers et à mettre en relation des préoccupations linguistiques variées et trop souvent séparées.

Au delà de cette première mission, **M**arges **L**inguistiques offre sur Internet une information détaillée et actualisée sur les colloques et manifestations en sciences du langage, un ensemble de liens avec les principaux sites universitaires et avec de nombreux laboratoires et centres de recherche, notamment dans la communauté francophone. A noter enfin qu'un espace « thèses en ligne », mis à disposition des chercheurs et des étudiants, permet à la fois d'archiver, de classer mais aussi de consulter et de télécharger, les travaux universitaires les plus récents en sciences du langage que des particuliers souhaitent livrer au domaine public.

Inscription / Abonnement

L'abonnement à **M**arges **L**inguistiques est entièrement gratuit. Faites le geste simple de vous inscrire sur notre liste de diffusion en envoyant un mail (blanc) à : inscriptions.ML@wanadoo.fr
ou encore plus directement à
abonnements1_ML-subscribe@yahoogroupes.fr
8 listes d'abonnement sont à votre service, de
abonnements1_ML-subscribe@yahoogroupes.fr à abonnements8_ML-subscribe@yahoogroupes.fr

Hébergement de colloques

Les organisateurs de colloques qui souhaitent bénéficier d'un hébergement gratuit sur le réseau (pages html) par le biais de **M**arges **L**inguistiques et d'une présentation complète d'actes avant, pendant et/ou après publication papier peuvent nous contacter en écrivant à

information.ML@wanadoo.fr, À noter également que la collection **M**arges **L**inguistiques – L'Harmattan, sous la direction de *M. Thierry Bulot* (université de Rouen) et de *M. Michel Santacroce* (Cnrs, Université de Provence), permet d'envisager simultanément, à des conditions avantageuses, une publication électronique et papier.

Base de données textuelles

Afin de constituer un fond documentaire en sciences du langage, gratuit, facile d'accès et consultable par tous, **M**arges **L**inguistiques s'engage à archiver tous les textes concernant ses domaines de prédilection, présentant un intérêt scientifique et une présentation générale conforme aux critères usuels des publications scientifiques. Cette base de données ne peut exister que grâce à vos contributions que nous espérons nombreuses et de qualité. Outre les thèses en Sciences du Langage que vous pouvez nous adresser à tous moments, les republications d'articles, il est désormais possible de nous faire parvenir régulièrement (1) des documents de travail, (2) des communications proposées lors de colloques, (3) des articles divers encore non publiés dans la presse écrite (par exemple en version d'évaluation), et ce, en français ou en anglais. Dans tous les cas écrire à contributions.ML@wanadoo.fr sans oublier de mentionner votre émail personnel ou professionnel, votre site web personnel éventuellement, sans oublier non plus de prévoir un court résumé de présentation (si possible bilingue) et quelques mots-clés (bilingues également) pour l'indexation des pièces d'archives. Vos documents, aux formats .doc ou .rtf, seront enfin joints à vos messages. Grâce à votre participation, nous pouvons espérer mettre rapidement en ligne une riche base de données, soyez en remerciés par avance.

Marges Linguistiques recherche des correspondants et collaborateurs

L'expansion rapide du site **M**arges **L**inguistiques et le rôle de « portail en sciences du langage » que le site est peu à peu amené à jouer — du moins sur le web francophone — nous incite à solliciter l'aide de nouveaux collaborateurs afin de mieux assumer les différentes missions que nous souhaiterions mener à bien.

- **M**arges **L**inguistiques recherche des linguistes-traducteurs bénévoles pouvant, sur réseau, corriger les passages incorrects du logiciel de traduction automatique Systran (Altavista). L'effort pouvant être largement partagé (une ou deux pages web par traducteur) — la charge individuelle de travail restera abordable. Langue souhaitée : anglais.
- **M**arges **L**inguistiques recherche des correspondants bénévoles, intégrés dans le milieu universitaire international, dans la recherche ou dans l'enseignement des langues. Le rôle d'un correspondant consiste à nous faire part principalement des colloques et conférences en cours d'organisation ou encore des offres d'emplois, des publications intéressantes ou de tout événement susceptible d'intéresser chercheurs, enseignants et étudiants en sciences du langage.
- **M**arges **L**inguistiques recherche des personnes compétentes en matière d'activités sur réseau Internet — Objectifs : maintenance, développement, indexation, relations internet, contacts, promotion, diffusion et distribution.

Pour tous contacts, écrire à la revue marges.linguistiques@wanadoo.fr

Le groupe de discussion echos_ML : à vous de vous manifester !

Il vous est possible de communiquer et de faire partager vos opinions sur les différents textes publiés par la revue, en vous abonnant (gratuitement) au groupe de discussion *echos_ML* créé spécialement pour recueillir vos commentaires.

Tous les commentaires, toutes les remarques ou critiques portant sur le fond comme sur la forme, seront acceptés à la condition bien sûr de (1) ne pas être anonymes (2) ne pas avoir un caractère injurieux (3) d'être argumentés. Nous espérons ainsi pouvoir recolter des avis éclairés qui nous permettront de mieux gérer les orientations éditoriales de la revue et du site web **M**arges **L**inguistiques.

Nom de groupe :	echos_ML
URL de la page principale :	http://fr.groups.yahoo.com/group/echos_ML
Adresse de diffusion :	echos_ML@yahoogroupes.fr
Envoyer un message :	echos_ML@yahoogroupes.fr
S'abonner :	echos_ML-subscribe@yahoogroupes.fr
Se désabonner :	echos_ML-unsubscribe@yahoogroupes.fr
Propriétaire de la liste :	echos_ML-owner@yahoogroupes.fr

Merci par avance pour vos commentaires et suggestions.

L'Harmattan

Édition-Diffusion
5-7, Rue de L'École Polytechnique, 75 005 Paris

Tél. 01 40 46 79 20 (Comptoir et renseignement librairie)
Tél. 01 40 46 79 14 (Manuscrits et fabrication)
Tél. 01 40 46 79 22 (Service de presse)
Tél. 01 40 46 79 21 (Direction commerciale)
Fax 01 43 29 86 20 (Manuscrits — Fabrication)
Fax 01 43 25 82 03 (Commercial)

Collection

Marges Linguistiques

Michel Santacroce (dir.)

Faits de langue — Faits de discours
Données, processus et modèles
Qu'est-ce qu'un fait linguistique ?
Volume 1 : 257 pages — Prix : 22 €uros
Volume 2 : 232 pages — Prix : 20 €uros
ISBN : 2-7475-3183-X

Thierry Bulot (dir.)

Lieux de ville et identité
Perspectives en sociolinguistique urbaine
Volume 1 : 206 pages — Prix : 18 €uros
Volume 1 : 195 pages — Prix : 17,5 €uros
ISBN : 2-7475-5893-2
ISBN : 2-7475-5894-0

À paraître : **Robert Vion** (dir.) 2006. *Approches interactives des faits de langue*
2 Volumes

Appel
à contributions

Mai 2006 Numéro 11 :

Français

L'origine du langage et des langues
Numéro dirigé *Beatrice Fracchiolla*, Université de Toulon (France)

Un siècle après la décision de la Société de Linguistique de Paris de bannir de sa constitution de 1866, art. II, toute recherche sur l'origine du langage et sur la création d'une langue universelle, le thème de l'origine du langage et des langues revient au premier plan des préoccupations scientifiques actuelles. Les raisons du retour de ce thème ancien sont nombreuses. Elles peuvent être rattachées à l'état actuel des connaissances en neurosciences, sciences cognitives, anthropologie, créolistique, théories de l'acquisition, etc. Ce numéro qui prend acte du fait que l'ontogenèse et la phylogenèse du langage sont toujours des objets de controverses chez les linguistes et dans les théories linguistiques, entend se dérouler autour des trois axes suivant :

- Les formes primitives de langage, évolution linguistique, grammaticalisation : des protolangues aux langues modernes,
- Les relations entre humanisation, évolutions neurologiques et cognitives, et le développement d'un « instinct » du langage,
- Recherche sur l'origine du langage et des langues d'un point de vue philosophique et épistémologique.

Les articles scientifiques ayant trait à ce thème devront nous parvenir par émail à :
contributions.ML@wanadoo.fr

Anglais

The origin of the language faculty and of languages
directed by *Beatrice Fracchiolla*, University of Toulon (France)

A century after the decision of the Société de Linguistique de Paris to pronounce in its constitution of 1866, art. II, the ban of research on the origin of language and on the creation of a universal language, the very theme of the origin of language comes again to the fore as a major topic of scientific research. Reasons for this upsurge of an old theme are many. They can be sought in the current state of the art in neurosciences, cognitive sciences, anthropology, creole studies, acquisition theory etc. This issue, taking stock of the fact that the ontogenesis and the phylogenesis of language are still matters of controversy for linguistic theories and linguists, endeavours to discuss the three following themes :

- primitive forms of language, linguistic evolution, grammaticalization : from protolanguages to modern languages,
- the relations between hominization, neural and cognitive evolutions, and the development of the « language instinct »,
- research on the origin of language and languages as a philosophical and epistemological issue.

if you are interested, send at your earliest convinience proposals
and/or contributions to contributions.ML@wanadoo.fr

Contributions may be submitted in French, English, Spanish or Italian.

Français

Combattre les fascismes aujourd'hui — Propos de linguistes...
Numéro dirigé par *Jacques Guilhaumou* (ENS Lyon, France)
et *Michel Santacroce* (Cnrs, Université de Provence, France)

La montée de l'extrême-droite en France, en Europe et plus généralement dans le monde interpelle d'abord le linguiste sur le terrain de sa compétence d'analyste des discours. L'analyse des ramifications populistes, racistes des discours d'extrême droite en Europe et dans le monde, étendues jusqu'à diverses formes de « langue de bois » entre dans le champ de compétence du chercheur.

Les périls « fascistes » impliquent aussi le chercheur sur le terrain éthique. Cette question éthique procède ici d'une conviction partagée : l'exigence de penser et d'agir avec ceux qui souffrent dans leur exigence quotidienne d'humanité, et agissent en conséquence pour la défense de leurs droits. L'Histoire des Sciences Humaines en général, des Sciences du Langage en particulier, montre cependant que cette exigence ethique n'a pas toujours été respectée et ce, avec des conséquences bien souvent néfastes pour les disciplines incriminées. De plus, et cette fois d'une manière très actuelle, l'extrême territorialisation des savoirs académiques, les guerres claniques dans des institutions de recherches scientifiques qui clament pourtant leur attachement à la démocratie, laisse entrevoir un péril totalitariste plus subtil et plus souterrain, que nous désignerons momentanément par l'expression de « fascismes intérieurs ».

Il est enfin question de la responsabilité du chercheur, c'est-à-dire de sa prise au sérieux des ressources de l'événement qui montrent la capacité humaine à réaliser un projet, à désigner un devenir bien au-delà des frontières de son pays d'origine. Plusieurs analystes ont souligné ainsi que la voix fasciste se fait entendre là où une voix a manqué, la voix d'une pensée sur l'avenir de la démocratie. Le chercheur peut-il faire entendre ici sa voix pour défendre l'existence d'une société plurilingue et imprégnée de l'usage-citoyen à l'horizon d'une mondialisation générée par une nouvelle langue de la paix ?

Les articles scientifiques ayant trait à ce thème devront nous parvenir par émail à :
contributions.ML@wanadoo.fr

Anglais

Combatting fascisms today — Contributions from linguists...
directed by *Jacques Guilhaumou* (ENS Lyon, France)
and *Michel Santacroce* (Cnrs, University of Provence, France)

The rise of the far right in France, in Europe and more generally in the world is of great interest to linguists in their field as speech analysts. Besides, the analysis of the populistic and racist ramifications of the far right discourse in Europe, extended to various forms of « set language », falls into the searcher's domain.

The « fascist » perils involve the searcher in the ethical field too. This ethical question comes from shared conviction : the necessity to think and act with those who suffer in their daily demand of humanity and act accordingly for the defence of their rights. The history of Humanities in general and of Language Sciences in particular, shows that this demand has not always been shown consideration nevertheless, which often had disastrous consequences for the disciplines in question. Moreover, today's utmost territorialization of academic knowledge, the war between clans within scientific research institutions which, however, proclaim their attachment to democracy, show sign of a more subtle and underhand totalitarian peril that we will momentarily call « inner fascisms ».

The last point is the searcher's responsibility namely his taking seriously the resources of the event which show man's ability to achieve a project and to point to an evolution far beyond the borders of his/her native country. Several analysts have thus underlined that the fascist voice makes itself heard where a voice has been missing, the voice of a thought on the future of democracy. Can the searcher have his voice heard here to defend the existence of a multilingual and citizen-oriented society at the dawn of an internationalisation generated by a new language of peace ?

if you are interested, send at your earliest convinience proposals
and/or contributions to contributions.ML@wanadoo.fr

Contributions may be submitted in French, English, Spanish or Italian.

Mai 2007 Numéro 13 :

Dialogue à trois voix : questions d'epistémologie linguistique
Numéro dirigé par Philippe Blanchet (Université de Rennes 2, France), Louis-Jean Calvet (Université de Provence, France), Didier de Robillard (Université de Tours, France)

Novembre 2007 Numéro 14 :

Linguistique et poésie
Numéro dirigé par Michèle Monte (Université de Toulon, France) et Joëlle Gardes-Tamine (Université de Provence, France)

Mai 2008 Numéro 15 :

Langage, genre et sexualité
Numéro dirigé par Alexandre Duchêne (Université de Bâle, Suisse) et Claudine Moïse (Université d'Avignon, France)

Remerciements à M. *B. Grossenbacher* (http://www.chants-magnetiques.com), La Chaux-de-Fonds (Suisse), pour l'aide précieuse en infographie et développement Multimédia.

La revue électronique gratuite en Sciences du Langage *Marges Linguistiques* est éditée et publiée semestriellement sur le réseau internet par :

M.L.M.S. Éditeur
Le petit Versailles
Quartier du chemin creux
13250 Saint-Chamas (France)
Tel. / Fax : 04 90 50 75 11