

LES LANGUES

AU CŒUR DE L'ÉDUCATION

PRINCIPES, PRATIQUES, PROPOSITIONS

Ouvrage réalisé dans le cadre de l'ADEB
(Association pour le développement de l'éducation bi-/plurilingue)
et dirigé par
Daniel Coste

Coordination et rédaction des différentes parties :
Nathalie Auger, Marisa Cavalli, Mariella Causa, Daniel Coste,
Jean Duverger, Pierre Escudé, Cécile Goï, Emmanuelle Huver,
Patricia Lambert, Sofia Stratilaki, Sylvie Wharton

Ont également contribué à la rédaction de l'ouvrage :
Fleurette Barranco, Marie-Madeleine Bertucci,
Véronique Castellotti, Gille Forlot, Pierre Janin, Martine Kervran, Diana-Lee Simon, Claire Tardieu

Postface
Jean-Claude Beacco

Sommaire

Avant-propos

Première partie

Quels enjeux et quelles options ?

Introduction

1. Problématique

1.1. Quelques postulats de départ

1.2. Des tensions actuelles

1.3. La langue majeure de scolarisation au centre des débats

1.4. Une option fondamentale

2. Principes

2.1. Géométrie variable et extension des contextes

2.2. Sept principes de base

2.3. Huit principes opérationnels

Conclusion

Deuxième Partie

Quelles orientations de politique des langues ? Regards historiques et textes officiels

1. De quelques enjeux de politique des langues

2. Textes officiels et pluralité des langues : une perspective historique

2.1 Du multilinguisme historique français et de son refoulement

2-1-1 La trame absolutiste

2-1-2 Imposition de l'idéologie monolingue à l'époque industrielle

2.2 Les langues dans les textes officiels

2-2-1 Débat autour des langues vivantes étrangères

2-2-2 La lente reconnaissance des langues vivantes régionales et leur intégration scolaire

2.3 Enseignement et économie des langues

2.4 Un tableau quantitatif des langues enseignées en France (maternelle et primaire)

2.5 Compétition ou composition

Troisième Partie

Prendre appui sur des dispositifs scolaires existants.

Promouvoir des démarches innovantes

1- La place des langues dans le Socle commun de connaissances et de compétences à l'école primaire (paliers 1 et 2)

1.1 - Qu'est-ce que le Socle commun ?

1.2-La validation du Socle commun : le livret personnel de compétences(LPC)

1.3-La place des langues dans le Socle commun

1.3.1 - La langue de scolarisation

1.3.2 - Les langues étrangères

2 – Les langues de l'école, les langues à l'école

2.1 – Le français, langue majeure de scolarisation

2.1.1 - La variation, absente remarquée des programmes de français au collège

2.1.2. - Des approches plurielles de la langue de scolarisation

2.2 – L'école française et les langues étrangères

2.2.1 – Les enseignements bilangues

2.2.2 - Enseignement bilingue avec une langue étrangère comme langue 2 d'apprentissage : quels dispositifs ?

- 2.2.3 - Quel rôle pour l'anglais ?
- 2.3 – Les langues du territoire
 - 2.3.1 – Les langues régionales : sensibilisation et initiation « à la langue et à la culture régionales », quels enjeux ?
 - 2.3.2 – Les langues de la migration : des langues comme les autres à l'École ?
- 3 – Approches didactiques inclusives
 - 3.1 - Les langues de la migration comme ressources pour le développement du français langue scolaire et du plurilinguisme
 - 3.1.1 – Propositions didactiques
 - 3.1.2 - Difficultés de généralisation de ces pratiques et élargissement des propositions de classe incluant les langues de la migration
 - 3.2 – L'éveil aux langues
 - 3.3 – L'intercompréhension
 - 3.3.1 – Didactiser l'intercompréhension
 - 3.3.2 - L'intercompréhension au défi de son intégration scolaire
 - 3.4 – Approches plurielles de l'interculturel
 - 3.4.1 -. L'approche interculturelle : un outil incontournable pour l'enseignant de langue
 - 3.4.2. - Mettre en œuvre l'approche interculturelle en classe
 - 3.4.3. - Les dimensions culturelles des langues
 - 3.4.4 -. Les approches plurielles de l'interculturel pour comprendre et apprendre les langues

Quatrième Partie

Construire des curriculums d'éducation à la pluralité des langues et des cultures : Concepts, outils, procédures et exemples

- 1. Le curriculum : un moyen pour l'intégration et le développement de la pluralité linguistique et culturelle
 - 1.1. Le curriculum
 - 1.1.1. La dimension expérientielle parmi les composantes de la construction curriculaire
 - 1.2. De quelques actions concrètes en vue d'expériences d'apprentissage plurielles, cohérentes et inclusives
 - 1.2.1. Prise en compte du contexte et de ses spécificités linguistiques et culturelles
 - 1.2.2. Adoption d'une vision globale, « écologique » des langues
 - 1.2.3. Mise en relief des spécificités et transversalités des langues à l'école
 - 1.2.4. Recherche d'une cohérence longitudinale
 - 1.2.5. Recherche d'une cohérence horizontale : convergences entre les langues et entre les dimensions "langue comme matière" et "langue des autres matières"
 - 1.2.6. Mesures à adopter pour le succès de tous
 - 1.2.7. Inscription de l'éducation plurilingue et interculturelle dans la politique linguistique de l'établissement scolaire
 - 2. Réflexions et propositions curriculaires
 - 2.1. Ce que l'on doit aux apprenants
 - 2.1.1. Un parcours d'expériences significatives de la pluralité et de la diversité linguistique et culturelle
 - 2.1.2. Des expériences aux parcours curriculaires
 - 2.1.2. Des expériences aux objectifs
 - 2.1.3. Evaluer la compétence plurilingue et pluriculturelle
 - 2.2. L'anglais comme capital : une langue au service des autres ?
- Conclusion

Cinquième Partie

Quelles implications / perspectives pour la formation des enseignants ?

- 1. La formation des enseignants : entre obstacles et brèches
 - 1.1. Quels obstacles ?
 - 1.1.1. Textes institutionnels et référentiels
 - 1.1.2. Obstacles en formation initiale et continue
 - 1.2. Interstices et possibilités
 - 1.2.1. Formations initiales de l'Éducation Nationale
 - 1.2.2. Masters « didactique des langues / FLE »

- 1.2.3. Formation continue, formation des cadres
 - 2. Finalités, principes, curriculums et activités de formation
 - 2.1. Une architecture (et des parcours) de formation à construire
 - 2.2. Quels contenus théoriques ?
 - 2.2.1. Statuts des langues, politiques linguistiques
 - 2.2.2. Normes et variations
 - 2.2.3. La compétence plurilingue
 - 2.2.4. Développement langagier plurilingue
 - 2.3. ...pour quels choix didactiques ?
 - 2.3.1. Principes généraux
 - 2.3.2. Formation à la transversalité disciplinaire par la langue de scolarisation
 - 2.3.3. Formation à la transversalité disciplinaire
 - 2.4. Représentations, postures, identité professionnelle : formation à / par la réflexivité et l'expérialité
- Conclusion

Index des sigles

Bibliographie

Postface

Deuxième Partie

Quelles orientations de politique des langues ? Regards historiques et textes officiels

Pierre Escudé

Les textes officiels ont une histoire. De même, les curriculums scolaires révèlent les intentions politiques des autorités qui les constituent (Forquin, 2008). En retour, une politique linguistique scolaire ne peut faire l'économie d'une réflexion globale des enjeux que les langues et leurs modes d'enseignement représentent.

Nous nous proposons, dans cette section de l'ouvrage, de dégager les grandes lignes de cette histoire, de ces intentions, afin de faire apparaître le cadre sociopolitique dans lequel s'engagent les enjeux actuels de l'apprentissage des langues et des cultures. Compte tenu de cette option, les pages qui suivent se focalisent sur la situation en France, cas de figure particulièrement significatif dans la perspective où nous nous inscrivons.

1. De quelques enjeux de politique des langues

En France plus qu'en d'autres pays européens peut-être, la langue s'est imposée comme vecteur principal de l'identité de l'Etat. A son tour, la Nation républicaine, « une et indivisible », a remplacé les nations constitutives du royaume de France, a subordonné leurs langues et leurs expressions. Un Etat fort doit avoir une langue forte, unie, normalisée, n'admettant pas la variante, la diversité, la fragmentation. C'est cette idéologie de politique linguistique que le savoir savant puis scolaire transmet en France sur la longue durée.

L'école est alors au service d'un Etat tout à la fois centralisateur et en pleine expansion. Jules Ferry, ministre de l'Instruction Publique, instaure l'école « gratuite, laïque et obligatoire » (1881) et y intègre l'article de la Loi Falloux (1850) : « Le français sera seul en usage dans l'école ». Jules Ferry est parallèlement l'un des plus fervents défenseurs de l'Empire colonial : « Les races supérieures ont un droit vis-à-vis des races inférieures, (...) elles ont le devoir de civiliser les races inférieures » (Ferry, 1885). Cette « politique d'expansion coloniale » (id.) est légitimée par les besoins en « abris solides » et en « centres de ravitaillement » pour la marine française : on prête au Maréchal Lyautey, venu « pacifier » en 1897 Madagascar, la formule suivante qui résume cette situation politique et linguistique : « Une langue, c'est un dialecte qui possède une armée, une marine et une aviation ». Or, plus que tout autre pays européen peut-être, la France est génétiquement multilingue : les « langues régionales » conservent et condensent l'histoire de cette réalité et de ces identités. Mais l'horizon de la langue française reste le seul dans la France métropolitaine comme dans ses colonies, sans considération pour les « gisements linguistiques nationaux » (selon l'expression figurant dans le rapport du sénateur Legendre)¹ qui en sont le terreau naturel et permettent d'accéder à d'autres espaces linguistiques. Cette conception idéologique monolingue s'instille durablement dans les comportements et les pensées.

Lorsque à la fin de la Seconde Guerre mondiale l'état nationaliste se desserre et que l'Empire colonial français se désagrège, au même moment que l'Europe communautaire se bâtit et qu'une nouvelle génération parvient au pouvoir (1980-2000), nous assistons à un temps de régénération sociale, à une sorte d'aggiornamento des politiques éducatives qui intègrent alors, entre autres, les réalités du plurilinguisme et de l'interculturalité. Le système éducatif n'est plus considéré comme l'un des piliers privilégiés d'un Etat centralisateur, mais aussi comme l'un des vecteurs d'émancipation sociale et personnelle dans une société où circulent les identités. Ce que marquent notamment quelques dates de promulgation des principaux textes officiels concernant les langues vivantes régionales (LVR) : 1982, lois de décentralisation dite Savary ; 1989, loi d'orientation dite Jospin ; 1990-1992, création des CAPES de LVR ; 1995, décret dit Bayrou-Darcos sur le bilinguisme français – LVR ; 2001-2002, circulaires générales dites Lang sur l'enseignement des LVR et création du Concours de recrutement de professeurs des écoles (CRPE) bilingue, correspondant par ailleurs aux textes concernant les langues de l'immigration (1986 et 2002) et parallèles aux grandes étapes de la construction d'une politique linguistique scolaire globale en faveur du plurilinguisme (1981 : classes internationales ; 1992 : classes européennes ; 2003 : classes bilangues)².

Or au même moment, les sociétés européennes connaissent un bouleversement considérable. Il est induit par la mondialisation des échanges et des intégrations, et mène à une libération des comportements - paradoxalement standardisés en occident - et à une libéralisation des marchés. A partir des années 1970-1980, une nouvelle matrice politique s'impose pour laquelle l'Etat, pour la

¹ L'enseignement des langues étrangères en France, Rapport d'information n° 63 (2003-2004) de M. Jacques Legendre, fait au nom de la commission des affaires culturelles, déposé le 12 novembre 2003 <http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-063.html>.

² Voir sur ces mesures et leur mise en œuvre la troisième section de l'ouvrage (cf. aussi le site www.adeb-asso.fr).

France cet Etat centralisé et normalisé, n'est plus solution mais devient problème. Un nouvel empire est né, celui des « marchés libérés », qui impose ses pratiques entre autres sur une Europe restée apolitique pour n'avoir pas su gérer ses nationalismes, et génère consécutivement de nouvelles pratiques éducatives. L'idéologie linguistique liée à cette pratique tend à devenir celle du tout anglais-langue-de-communication, qui marginalise toutes les autres langues « étrangères » dans les curriculums et rejette dans les marges linguistiques les « langues régionales » et les « langues d'immigration » qui venaient de s'en émanciper.

Dans les deux cas, celui d'un Etat normalisateur ou celui des marchés libres et conquérants, la réalité du multilinguisme est niée. Nous vivons un paradoxe : pluriculturalisme et plurilinguisme n'ont jamais été aussi flattés puisqu'ils accompagnent la libéralisation des individus, des communautés, et légitiment l'avènement d'un espace nouveau, libéré d'Etats longtemps conçus comme entités politiques étanches et concurrentielles. Or, ces discours sont publicitaires et trompeurs : l'écologie linguistique n'a jamais été autant menacée qu'aujourd'hui (Calvet, 1999 ; Hagège, 2000).

On s'érige contre ce qui est considéré comme une dissolution des identités langagières nationales et des pratiques de leurs transmissions ; contre le sable mouvant de l'interculturel, on oppose la terre ferme d'unités nationales nettement dégagées. Contre la circulation des langues et des cultures, les puits verticaux d'identités étanches. Plurilinguisme et interculturalité seraient les figures trompeuses d'un mouvement idéologique de fond qui, sur les ruines des langues nationales, servirait la cause d'un néo-monolinguisme mondial (Maurer, 2011). C'est se tromper d'ennemi : le plurilinguisme est tout à la fois la seule condition langagière viable dans un espace de contact des langues ; sa régulation négociée est la seule condition pour éliminer l'instrumentalisation politique qu'on en fait.

En fait, on peine à traiter le paradoxe politique – et scolaire – actuel de l'unité et du composite. On ne peut que décrire des « systèmes gravitationnels » (Calvet, 1999) qui fonctionnent dans une inextricable « complexité » (Blanchet, 2008), en un « chaos » (Robillard, 2008) au sein duquel trop peu de langues tue les langues, mais où trop de langues tuent la langue. On oublie que ce paradoxe n'est pas tant actuel qu'atemporel, structurel, définitionnel de ce qu'est le *langage*. Reconsidérons Saussure qui définit la langue comme un système, toujours en interaction avec d'autres systèmes. Et qui définit ce système comme composé tout à la fois d'un « esprit de clocher », dynamique de fragmentation nécessaire, et d'une « force d'intercourse », dynamique d'unification fondamentale. La variation est inscrite dans la langue. La langue est la somme de ses dialectes. Les langues fonctionnent en systèmes, qu'on peut aussi appeler familles. Le langage dit tout à la fois les universaux et la multitude innombrable des façons – linguistiques, culturelles – de les encoder.

Aussi, et plus que jamais, les politiques éducatives ne peuvent faire l'économie d'une réflexion *sur* les langues, réflexion dont le pendant pragmatique se nomme *didactique* des langues. De gré ou de force, nous sommes aujourd'hui en présence d'une *normalisation* du contact des langues : dans le monde, l'Europe, l'espace national, dans la cité, dans l'école, dans la salle de classe. Le propre d'une politique linguistique est de réguler ce contact avant qu'il ne se développe en conflit, potentiel ou réel, à chacun des niveaux cités.

Aussi, nous posons que l'opération première de toute politique linguistique est la mise en curriculums d'une *didactisation* du contact des langues et, plus largement, de la pluralité linguistique. Loin de s'opposer à la maîtrise et à l'identification fine des codes et contenus de la langue de scolarisation (qui est en France le français), elle le rend plus fonctionnel, plus intégré, plus performant. En effet, la langue de scolarisation est tout à la fois langue source et langue cible de l'enseignement plurilingue, et d'autant plus vivante qu'elle circule dans le système qui l'identifie et qu'elle identifie. Une telle didactisation peut proposer des solutions efficaces et peu coûteuses, bien moins concurrentielles des pratiques que nous connaissons, que renforçatrices en termes de compétences et de résultats.

2. Textes officiels et pluralité des langues une perspective historique

Ce que disent et ce que permettent les textes officiels en termes d'apprentissage et d'enseignement des langues révèle de fait la politique linguistique d'un Etat et les intentions de sa politique scolaire. Concernant la France, une attention à l'épistémologie des textes officiels permet d'observer l'évolution de cette politique au sein d'un contexte global - national et désormais européen - lui-même évolutif. Cette même attention permet sans doute aussi d'atteindre une sorte de définition de ce qu'est la langue ainsi que de son rapport à l'identité française, dans un constant double enjeu de permanence et d'évolutions.

2.1. Du multilinguisme historique français et de son refoulement

Au sein d'une dynamique européenne et mondialisée qui appréhende la réalité du multilinguisme et à laquelle elle est désormais - en principe - intégrée, notamment par l'adossement systématique des textes officiels au *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)* depuis août 2005, la politique linguistique scolaire française oscille encore entre deux tendances fortes et contradictoires. D'un côté, une fascination ancienne pour le monolinguisme ; de l'autre, la reconnaissance de la réalité plurilingue du domaine français. Cette oscillation est continue sur le temps long.

2.1.1. La trame absolutiste

Ainsi, on évoque souvent comme acte fondateur du monolinguisme politique les articles 110 et 111 de l'ordonnance de Villers-Cotterêts prise par François 1^{er} en août 1539. Ces articles imposent contre le latin et les vernaculaires l'usage du seul « langage maternel français », langue du pouvoir mais d'une seule partie du royaume. Or, cette ordonnance ne vient que huit ans à peine après une autre reconnaissance royale signée par François 1^{er}. Cette dernière confirme l'ordonnance de Louis XII en juin 1510 :

« Les trois Estats de nos pays de Languedoc [...] nous ayant humblement fait dire et remontrer que [...] lesdits notaires escrivoient en latin et autre langage que de ceux qui font lesdits contractz et dispositions [...] ordonnons et enjoignons auxdits notaires passer et escripvre tous et chascuns les contractz en langue vulgaire des contractans. »

Quelle est la langue des contrats entre contractants ? L'époque moderne, qu'on se plait à faire émerger en 1492, est celle d'une Europe humaniste, en commerce et en expansion, et de la création d'Etats modernes et étanches. Ces Etats proposent deux solutions qui semblent antithétiques. En 1492, le grammairien Nebrija déclare que « la lengua siempre fue compañera del Imperio³ ». Une langue, un Etat. C'est le choix transcendant de l'Espagne de Charles Quint contre laquelle la France est en guerre permanente. L'autre choix est celui, immanent, des terres germaniques : la traduction en 1545 de la Bible dans le dialecte de Luther développe la conscience d'un standard unificateur de l'ensemble des dialectes de même famille. Dans le premier cas, la langue de l'Etat s'impose à la langue des peuples. Dans le second, la langue de l'Etat est celle, unifiée dans sa diversité, de ses peuples. Le rapport uniciste entre pouvoir politique et expression langagière est acté.

La création en 1635 – presque un siècle après Villers-Cotterêts – de l'Académie Française par Richelieu tient du projet politique de normalisation de la langue, de l'expression poétique des écrivains français et de l'expression comportementale des Grands, amenés à être courtisans ou à se démettre. Or, en plein 17^e siècle, les débats d'érudits sont nombreux entre les partisans du « commerce des langues » au sein du royaume, comme par exemple le protestant Pierre Borel, premier biographe de Descartes, et certains académiciens qui vont théoriser l'unilinguisme qui accompagne la hiérarchie et la verticalité des pouvoirs. A même époque (1669), Molière écrit en occitan une scène entière de *Monsieur de Pourceaugnac*, comédie-ballet jouée à Versailles : c'est bien de la fausseté du bourgeois

³ Dès 1495, Gonzalo García de Santa María, juriste aragonais au service des rois catholiques, met en exergue de sa traduction des *Vies des Pères du désert* : « Puisque le pouvoir royal est aujourd'hui castillan et que les excellents roi et reine qui nous gouvernent ont choisi de faire du royaume de Castille la base et le siège de leurs États, j'ai décidé d'écrire ce livre en castillan, car la langue, plus que tout le reste, accompagne le pouvoir. »

ridicule (Pourceaugnac se dit noble) que l'on rit, démasqué par la langue occitane de Lucette. Une lettre écrite par Racine à La Fontaine en 1661 décrit sa découverte de la répartition linguistique majeure du royaume que Malherbe, deux générations avant, avait séparé entre « pays d'adioussias⁴ et pays de Dieu vous conduise » :

« Nous fûmes deux jours sur le Rhône et nous couchâmes à Vienne et à Valence. J'avois commencé dès Lyon à ne plus guère entendre le langage du pays, et à n'être plus intelligible moi-même. [...] Je vous jure que j'ai autant besoin d'interprète qu'un Moscovite en aurait besoin dans Paris. Néanmoins je commence à m'apercevoir que c'est un langage mêlé d'espagnol et d'italien ; et comme j'entends assez bien ces deux langues, j'y ai quelquefois recours pour entendre les autres et pour me faire entendre. »

A l'inconnaissance de la réalité langagière du royaume par ces élites intellectuelles – qui prouve assez que désormais les seuls auteurs autorisés et audibles ne le sont que par la langue du pouvoir – répond une stratégie pragmatique de la comparaison dynamique des codes, de la nécessité et de la possibilité de compétences plurilingues. En un sens, la lettre de Racine à La Fontaine est une description de sa compétence d'*intercompréhension* par une pratique intuitive fonctionnelle et performante qui dépasse l'étanchéité de langues dites étrangères.

2.1.2. Imposition de l'idéologie monolingue à l'époque industrielle

L'époque des Lumières n'est pas en reste, parachevée par une question politique que doit résoudre la Révolution française : fondant un ordre nouveau, elle nécessite une double pédagogie envers le peuple de France qui, de nations et provinces diverses, est soudé désormais dans l'unique Nation française. On y lit encore l'oscillation entre une démarche immanente – à partir de 1790, avec la vaste entreprise de traduction des décrets et textes révolutionnaires dans les langues de France – et une démarche transcendante – à partir de 1793, le rapport Barère du Comité de Salut Public à la Convention en date du 8 pluviôse an II stigmatise ces mêmes langues périphériques :

« Le fédéralisme et la superstition parlent bas-breton ; l'émigration et la haine de la République parlent allemand ; la contre-révolution parle italien et le fanatisme parle le basque. »

On lit dans ce curieux tableau des langues de France (où est absent l'occitan, langue maternelle de Barère, et sa vaste zone géographique) la charge symbolique contre les forces d'Ancien-Régime (l'aristocratie, la religion) qui menacent dans ses quatre angles le territoire nouveau d'un pouvoir aux abois, identifié et transcendé par la langue des Lumières. Dans cette logique, le 16 prairial an II, l'abbé Grégoire (dont les cendres sont transférées au Panthéon en 1989) présente à la Convention son *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française*. L'enquête préliminaire de l'abbé Grégoire sur les *patois* (1790) « précise le champ clos où les *Lumières* vont s'opposer aux ténèbres pendant une guerre de cent ans : l'institution scolaire rurale. » (Certeau, Julia, Revel, 1975 : 20).

Un savoir savant – linguistique, historique, littéraire – doit alors être fondé afin de donner un corps de doctrine à une idéologie linguistique créée de toute pièce et qui cependant s'auto-alimente à chaque changement politique. Ce savoir classe les langues de manière verticale (grande langue, dialecte, patois), et s'arroge le droit de transmettre, dévaloriser ou occulter les langues, cultures et histoires collectives en fonction de cette unique matrice.

La démarche transcendante et uniciste se durcit sans cesse. Ainsi, le ministre Salvandy demande aux Inspecteurs, dans une *Circulaire relative aux élèves des écoles primaires qui parlent un idiome local* (25 octobre 1838), de

« veiller à purger la prononciation et le langage de tout ce qui rappelle les temps où la même instruction et la même langue n'étaient pas communes à tous les Français » (Puren, 1988 : 49).

L'idéologie monolingue s'impose désormais jusqu'au milieu du 20^e siècle, malgré l'émergence désormais forte d'une littérature savante ou populaire dans l'ensemble des langues de France. Contes, légendes, parémiologie, sont issus du romantisme et de la vague ossianiste que valorisent par exemple Nodier, Mérimée et le Hugo de la *Réponse à un acte d'accusation* (1834). Une littérature savante et poétique émerge, jusqu'au prix Nobel de littérature décerné en 1904 à Frédéric Mistral, prix qui ne sera jamais accepté par les pouvoirs de langue française. Ni les Troubadours ni Mistral n'appartiennent aux anthologies scolaires.

Mais si l'élite du royaume puis de la nation a basculé peu à peu vers le français-langue-de-pouvoir, il faut attendre la Troisième République (1871-1940) pour que le peuple soit élevé dans l'horizon du seul monolinguisme. « Que chaque école soit comme une colonie en pays conquis », souhaitait déjà Guizot une génération avant la grande enquête linguistique que réalise Victor Duruy (1863) et qui révèle que la moitié des académies françaises sont très fortement bilingues – ou diglossiques (De Certeau, Julia et Revel, 1975 : 299 ; Furet et Ozouf, 1977 : 328).

⁴ Adioussiatz, formule de salutation occitane toujours en usage, signifie littéralement « soyez à Dieu ».

Les jeunes locuteurs devraient nier ou renier des langues qui les construisent ou les traversent, ne pas se servir de compétences natives pour bâtir les compétences phonologiques, lexicales, syntaxiques, culturelles, dans la langue unique (le français) ou, pour les très rares qui accèdent au collège et au lycée, dans la « langue étrangère ». Pour résumer, « l'ennemi du français, c'est le patois », écrit tel Inspecteur de l'instruction publique.

Ainsi, dès son origine, l'école française n'enseigne et n'admet (presque) uniquement qu'une langue standardisée, à l'écrit comme à l'oral, dans l'optique d'un projet d'ordre à la fois politique (construire un espace social commun et unifié) et pratique (favoriser un étymon langagier qui n'est autre que la langue des possédants). Le linguiste suisse Maurice Grammont identifie la « bonne prononciation » du français comme étant celle « de la *bonne société parisienne*, constituée essentiellement par les *représentants des vieilles familles de la bourgeoisie*. » (Grammont, 1914 : 7).

Contre ces formes d'enseignement, dont la « méthode directe » inventée par Irénée Carré, méthode dite de la « table rase », nombreux sont pourtant les esprits, du linguiste et Inspecteur Général Michel Bréal au phonéticien Paul Passy, l'inventeur de l'API, ou au philosophe et homme politique Jean Jaurès, qui préconisent le respect et la prise en compte des compétences naturelles de l'élève dès le plus jeune âge (Boutan, 1996), la comparaison dynamique des langues, le respect et la prise en considération des savoirs des enfants.

La même année 1913, deux livres du linguiste Jules Ronjat paraissent, proposant des pistes linguistiques et didactiques de gestion de la dualité langagière chez un individu, comme sur un territoire commun. Le premier ouvrage traite, pour la première fois, du *bilinguisme* précoce paritaire (en l'occurrence français-allemand), le second parle pour la première fois d'*intercompréhension* (entre dialectes de différentes langues de la famille romane, en l'occurrence l'occitan) (Ronjat 1913a ; 1913b). Ce terme d'*intercompréhension* fait écho à celui d'*intercourse* que l'on trouve dans les *Cours de linguistique générale* de Saussure (1915), dont Ronjat a été le relecteur. Mais on perçoit bien, à la veille de la guerre de 1914-1918, que toute méthodologie en faveur du plurilinguisme et du multilinguisme, n'est pas audible et s'affronte à un esprit nationaliste bientôt chauffé à blanc.

Rien ne change après la première Guerre Mondiale : le ministre de l'Éducation, Anatole de Monzie, publiera une circulaire en 1925 pour proscrire définitivement l'usage des « parlers locaux » et des patois dans l'école de France, et y sanctifier la langue unique :

« L'École laïque, pas plus que l'Église concordataire, ne saurait abriter des parlers concurrents d'une langue française dont le culte jaloux n'aura jamais assez d'autels. »

La même année, le ministre va encore plus loin en déclarant officiellement que « pour l'unité linguistique de la France, la langue bretonne doit disparaître ». Le pouvoir républicain et industriel réaffirme une didactique monolithique et verticale, et accorde de la même manière peu de crédits à « l'école émancipée » - Monzie déplace d'office Célestin Freinet, qui démissionnera, soutenu cependant par Gabriel Péri et Maurice Wullens, directeur de la revue pédagogique *Les Humbles*. L'intérêt de la connaissance des langues n'est qu'ethnographique, folklorique : à même époque, s'affiche la supériorité de la race blanche sur les populations exhibées lors des expositions coloniales.

On sait que les *Instructions officielles* seront les mêmes de 1923 à 1972. Elles éduquent des générations de Français dans la conscience de l'unicité et de la verticalité de la langue française, l'objectif du maître étant de déraciner chez l'élève ce qui serait soit « l'argot du quartier », soit le « patois du village », soit le « dialecte de la province », pour l'élever vers la maîtrise de la seule « langue de Racine ou de Voltaire ». Les intentions de la politique scolaire, consubstantielles de cette idéologie monolingue, sont nettement explicites :

« L'enseignement du français, ce n'est pas seulement travailler au maintien et à l'expansion d'une belle langue et d'une belle littérature, c'est fortifier l'unité nationale. » (*Instructions Officielles* de 1923)

La pédagogie de l'enseignement tel qu'imposé par cette « réforme très rétrograde » (Puren, 1988 : 218-219) est celle de la « méthodologie active » qui s'impose de 1925 à 1969. On assiste après 1918 dans toute la pédagogie scolaire officielle à un net repli sur les valeurs « traditionnelles » de formation intellectuelle et culturelle :

« La réforme de 1923, en particulier, remet l'accent dans l'enseignement du français langue maternelle sur l'orthographe, la grammaire et la littérature classique (...) et impose un cursus unique basé sur l'enseignement du latin et du grec. » (id.)

Malicieusement, les *Instructions Officielles* de 1923 ajoutent que

« s'il est permis en histoire, de parler de *self-government*, ce n'est pas une raison pour que les historiens réclament l'enseignement de l'anglais à l'école primaire ».

Car si l'école primaire, ouverte à tous, est depuis ses débuts radicalement réfractaire aux langues des peuples et des régions, un enseignement des langues étrangères fait son apparition, très tôt dans l'histoire de l'école moderne. Mais cet enseignement ne *doit pas* être inscrit dans l'école primaire : le français y est la seule langue *matricielle*, effaçant les (autres) langues *maternelles*, écartant les langues *étrangères*.

Beaucoup de petits Français perdent ainsi l'usage de leurs langues de manière organisée. Les derniers citoyens monolingues en langue régionale métropolitaine, « derniers des Mohicans » (Duneton, 1973 : 9-35), naissent dans les années 1940. La stigmatisation linguistique produit ses effets à l'école, notamment par la répression et la délation organisée entre élèves, narrées par les protagonistes à partir des années 1970 (Duneton, 1973 ; Jakez-Hélias, 1975 ; Bourdet, 1977 ; Ozouf, 1984 ; Lafont, 1997) :

« Il ne nous serait jamais venu à l'idée d'écrire un mot de *patois* sur une feuille, sur une écorce, pas même sur le sable, comme s'il n'y était pas de l'essence de ce parler d'être écrit. Nous ignorions d'ailleurs qu'il y en eût un seul mot écrit quelque part. Pendant un demi-siècle, tout en continuant à parler *patois* sans difficulté avec les gens du pays, je suis resté – non seulement un occitan sans culture occitane – mais, à proprement parler, un analphabète, un illettré total en ma langue maternelle, incapable de la lire ou de l'écrire. (...) S'oublier à prononcer un seul mot de *patois* dans la classe était aussi malsonnant que de lâcher un pet. (...) A l'école, il n'était pas question de répondre autrement qu'en français, car le mode même de questionner excluait par nature toute autre possibilité ; l'enseignement produisait en français ses questions et ses réponses sans aucune contamination. » (Bourdet, 1977 : 123).

La connaissance de cette histoire commune est loin d'être partagée comme il se devrait. En effet, une reconnaissance apaisée de la situation multilingue permettrait d'avancer sur la voie d'une construction d'un « bilinguisme additif » naturel là où les langues sont toujours présentes, dans la société, dans les familles, dans la conscience historique de la collectivité, c'est-à-dire dans la moitié des académies françaises.

2.2. Les langues dans les textes officiels

Parallèlement à l'éradication du « gisement linguistique national », s'observe la mise en place d'une politique linguistique en faveur des langues étrangères : allemand et anglais avant tout. Cette politique avance à pas comptés, en suivant les trois lois de « l'isomorphisme, de la tendance intégrationniste, et du modèle éducatif des Humanités classiques » (Puren, 1988 : 109). C'est-à-dire qu'il faut attendre quelques générations pour que l'enseignement des langues vivantes (LV) soit distinct de celui des « langues anciennes » comme du français.

2.2.1. Débat autour des langues vivantes étrangères

Le premier texte officiel date de 1838, mais l'intégration des LVE ne se fait réellement qu'en 1852 avec une épreuve obligatoire au baccalauréat de sciences, et 1863 pour celui de lettres. Un corps d'inspection propre est créé en 1873, et des programmes adéquats l'année suivante. L'année 1880 est un point culminant de cette politique avec un enseignement obligatoire de la sixième à la classe de philosophie (Terminale) avec jusqu'à 18 heures de classe, qui seront par révisions successives ramenées à 10 en 1890 (Clavères, 1995 : 79). Il y a jusqu'au début du 20^e siècle un conflit méthodologique entre partisans de l'intégrationnisme classique, grammatical et culturel, et les tenants d'une méthodologie propre aux langues vivantes, ouverte sur la pratique sociale :

« Nous ne sommes pas exposés à rencontrer des contemporains de l'empereur Auguste, au lieu que nous coudoyons tous les jours des Allemands et des Anglais. N'avons-nous pas des expositions, des congrès, des conférences internationales, des rapports commerciaux? Vous dites que l'occasion de parler se présentera rarement ; mais si nous voulons que le Français sorte de son pays, il faut le munir pour le voyage. Quelle envie voulez-vous qu'il ait d'aller au loin si, après dix ans d'étude, il ne sait seulement pas prendre son billet de chemin de fer? » (Bréal, 1893 : 19).

Mais force est de remarquer que l'enseignement de LV touche très peu d'élèves : il faut rappeler qu'au cours du 19^e siècle, les effectifs annuels de bacheliers restent constamment inférieurs à 10 000, en immense partie formés de garçons. La première bachelière date de 1861, mais ce n'est que dans les années 1920 que le programme sera le même pour les deux sexes : la proportion de bacheliers passe dans ces années de 1 à 2% de la population française. En 1950, on compte 5% de bacheliers, 11% en 1960. L'allongement de la scolarité obligatoire à 16 ans (réforme Berthoin de 1959) précipite en quelques années l'accès de l'ensemble des jeunes dans l'enseignement secondaire : explosion scolaire dans les collèges, session extraordinaire du baccalauréat en 1968 avec 20% de la classe d'âge, apparition du bac technique en 1969.

Ce n'est que lors de l'après seconde guerre mondiale, et plus nettement dans les bouleversements politiques, démographiques, sociétaux des années 1960-1970 qu'une nouvelle conception des langues – et de leur enseignement – peut voir le jour. Une nouvelle ère commence, tournant le dos à « cette formidable intolérance qui avait été fatale à l'Europe pendant la seconde guerre mondiale » (Cambra, 6).

Le poids des représentations des langues pèse sur leur choix et même sur leur didactique et dessine une répartition sociologique des apprenants. L'anglais s'installe aussitôt dans le rôle de grande langue de communication, bénéficiant dès l'après-guerre de l'attrait du rêve américain, de la culture pop qui devient mondiale dans les années 70, et d'une méthodologie qui emprunte très vite la voie communicationnelle et les textes journalistiques. Dans les années 1980-1990, on peut arriver au bac sans avoir rencontré d'auteurs ou de poètes de langue anglaise, contrairement à l'espagnol, langue qui partage certes avec le portugais, et à moindre niveau avec l'italien, un statut de langue du Sud, langue d'immigration, « langue facile », mais dont la didactique repose sur les chansons et la poésie, la culture vivante ou populaire. L'allemand, langue de haute culture, reste la langue du choix des bons élèves, reprenant le segment didactique dans lequel étaient installés grec et latin. Le russe s'effondre dans les années 1990. L'arabe ne connaît pas d'intérêt à la hauteur des enjeux sociopolitiques nationaux ; le chinois enfin semble s'imposer comme nouvelle langue d'attraction dès le début des années 2000 puisque langue de la macro-économie.

La décade 1980-1990 permet une innovation très importante qualitativement avec, à la suite des « sections internationales » (1981, du primaire au lycée) l'ouverture de nombreuses « sections européennes » (1992) qui permettent une méthodologie de l'intégration des langues et des disciplines scolaires (avant tout l'histoire et la géographie, dont le programme est relativement commun aux différentes sections du lycée général, qu'elles soient scientifique, littéraire ou économique et sociale (voir, ci-après, la section 3 du volume). Cette méthodologie de l'EMILE (Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère) rassemble près de 5% du nombre total des élèves de second cycle, et apporte des résultats très intéressants. Les « sections européennes et régionales » sont plus répandues que les « sections internationales » (en 2008, respectivement 94% et 6% des sections « linguistiques » de l'Éducation Nationale).

À partir des années 2005, les sections « langues européennes » marquent le pas, par manque de moyens, et pour une raison technique : l'enseignement de l'histoire, support de l'EMILE, ne sera plus proposé en terminale pour la série scientifique. Une formation des enseignants en alternance et spécifique n'est plus assurée depuis 2007 ni avant le concours de recrutement, ni après. Les IUFM, Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, créés par la Loi d'Orientation de 1989 pour remplacer les Ecoles Normales de la Troisième République, sont « intégrées » aux Universités juste avant la maîtrise des concours (voir section 5 de l'ouvrage) qui peut anticiper également une possible disparition des concours d'enseignement de la fonction publique puisque désormais, comme dans d'autres pays européens, le niveau master peut suffire pour entrer sur le marché de l'emploi.

Concernant le niveau de langue des enseignants, on requiert dès 2008 une certification de niveau B2 du CECR pour l'ensemble des futurs professeurs, exigence qui disparaît en novembre 2011. Or, la langue disparaît des épreuves du CRPE alors que depuis 2001, les Professeurs des Ecoles ont pour mission de l'enseigner à leurs élèves, dès le CE1. Les années 2000 inventent les sections « bilangues » : les élèves inscrits dans ces sections apprennent désormais deux langues dès la 6^e, mais sans que cet enseignement soit coordonné. Cette ouverture permet à une relative diversité d'offre de perdurer. En revanche, la mise en place depuis 2010 des classes de compétence en langue par activité, suivant une lecture à la lettre du CECR et de ses niveaux, provoque une complexité de gestion d'emploi du temps et de suivi d'élève, et parfois une perplexité importante des professeurs de langue.

2.2.2. La lente reconnaissance des langues vivantes régionales et leur intégration scolaire

Le premier texte d'ouverture linguistique en faveur des langues de France date de 1951, c'est la loi Deixonne (abrogée en 2000) qui permet « de favoriser l'étude des langues et dialectes locaux dans les régions où ils sont en usage ». Quatre « parlars locaux » sont cités alors : « basque, breton, catalan, occitan ». Notons l'enjeu politique de cette loi : elle donne pour la première fois une prérogative à une réalité de niveau *infranational* (la région, le local) tandis que la même année le niveau *supranational* (l'Europe) est envisagé, pour la première fois, avec la création de la CECA (Communauté européenne du charbon et de l'acier). La loi Deixonne reste remarquablement vide dans ses objectifs, présentant surtout l'étude du « parler local » sous ses aspects « d'ethnographie folklorique » - le mot de folklore paraît dans 5 des 11 articles de la loi. Alsacien, flamand et corse sont absents en 1951 car considérés par certains députés comme trop proches des « langues ennemies » : allemand, néerlandais, italien. L'article 1 du « décret Marie » rajoutera à la liste en 1952 « un enseignement facultatif de langue allemande [...] dans les écoles primaires élémentaires dont la langue usuelle est le dialecte alsacien » (Tabouret-Keller, 1998 : 125). Le corse doit attendre un décret du 16 janvier 1974 pour être intégré, passant ainsi du statut de « dialecte de l'italien » à celui de « langue régionale » (Marcellesi, 1985). Puis, vient le tour du tahitien (1981), des langues régionales d'Alsace (1988), des langues régionales des pays mosellans (1991), des langues mélanésiennes (1992) et du créole (2002).

En fait, il faut attendre les deux circulaires d'application de 1966 et 1969 pour voir l'application sur le terrain du contenu de la Loi Deixonne. Ces circulaires sont contemporaines du projet raté de

référendum gaullien sur la *décentralisation* : voici pourquoi on parle alors désormais de « langues régionales ». Ce terme s'imposera désormais dans l'administration scolaire, reléguant le terme dévalorisant de « patois » encore employé par nombre de locuteurs naturels dans la mauvaise conscience que découvre et analyse la toute jeune sociolinguistique française (Lafont 1952 ; Calvet 1974 ; Bourdieu et Boltanski 1975 ; Marcellesi 2003).

L'introduction, toute expérimentale, des « langues étrangères » dans le primaire date de la même époque, avec la langue espagnole dans une classe d'Arles, en 1954. En 1961, une expérimentation d'enseignement précoce d'anglais a lieu à l'initiative du Centre Audio-Visuel de l'École normale supérieure de Saint-Cloud, selon ce qui sera bientôt appelé « méthode audiovisuelle » et viendra remplacer la « méthodologie active » marquée par la longue période de politique linguistique précédente. Très vite, ces expériences se multiplient : en 1965, près de 25 000 élèves du primaire bénéficient d'un enseignement précoce de langue vivante étrangère d'anglais ou d'allemand notamment. En 1973, ils seront plus de 75 000. La même année, le ministère freine cette progression en « n'encourageant plus que leur développement *vertical* » (Cambrà : 10) mais en mettant en place leur première évaluation à grande échelle. Celle-ci montre que l'apprentissage disciplinaire trop transmissif et trop étanche accroît la « ségrégativité » scolaire (Foucambert, 1980 : 288 ; O'Neil, 1993). En revanche, lorsqu'une langue est employée comme sujet d'apprentissage – de « manière actionnelle », dira-t-on depuis le CECR – et non comme un objet disciplinaire, elle développe davantage de compétences chez l'élève et participe à sa réussite scolaire globale en termes de savoirs et de savoir-être.

C'est en ces termes que les « langues régionales » investissent le champ de l'école ... associative par l'invention de formules immersives ou bilingues adossées à une pédagogie de type Freinet : *Ikastolas* franco-basques (1969), *Bressoles* franco-catalanes (1976), *Diwan* franco-bretonnes (1977) et *Calandretas* franco-occitanes (1979) se développent parallèlement.

Dans les collèges et lycées, des circulaires nationales vont tout au long des années 1970 normaliser peu à peu la place des langues vivantes régionales auprès des langues vivantes étrangères. En revanche, « l'option » au baccalauréat, créée spécifiquement pour les LVR en 1951, est ouverte également à d'autres disciplines ainsi qu'aux LVE qui occupent alors les places de LV1, LV2, LV3 ou option, réduisant de fait l'espace des LVR, puis des langues anciennes.

Il faut également attendre la *Circulaire Savary* de 1982 pour qu'un plan cohérent et global de développement des LVR soit instauré, dès le primaire. La *loi d'orientation* de 1989 consacre pour la première fois « la possibilité d'un enseignement des LVR tout au long de la scolarité » ; la *circulaire Bayrou-Darcos* de 1995 encadre un bilinguisme à parité horaire que l'Éducation Nationale avait expérimenté depuis quelques années, et de fait l'ouverture de « sections régionales » puisque l'EMILE est la suite méthodologique du bilinguisme paritaire précoce. Des CAPES de LVR sont enfin créés à partir des années 1990, qui ont – sauf pour la langue corse – la spécificité d'être « bivalents » (avec une valence notamment langagière : français, anglais, espagnol, ou disciplinaire : histoire, géographie, mathématiques). Les créoles à leur tour bénéficient des avancées statutaires en faveur des LVR, ainsi que le tahitien. Enfin, en 2002, un « CRPE spécial » est créé qui permet la formation puis le recrutement officiel de professeurs des écoles bilingues qui vont enseigner *en* langue régionale les matières disciplinaires du programme national (sauf l'histoire, qui reste à la charge du maître qui enseigne en français), du cycle 1 au cycle 3.

La tendance d'une politique linguistique construisant des compétences à partir des réalités langagières se décline également avec la Langue des Signes Française : en 1991, la « loi Fabius » favorise pour les élèves sourds le choix d'une éducation bilingue français-LSF, langue reconnue seulement en 2005 comme « à part entière ». En 2001, les *circulaires Lang*⁵ (du nom de ce ministre de l'Éducation Nationale) ont construit un système relativement cohérent d'apprentissage langagier proposant un ensemble de référentiels, de progressions, sur l'ensemble des langues vivantes étrangères et régionales. L'abrogation de la Loi Deixonne qui ne permet pas l'inscription du bilinguisme paritaire arrêté par ces circulaires induit la promulgation d'une nouvelle loi concernant les LVR, promise encore en 2007 puis refusée par les Ministres concernés (de l'Éducation Nationale et de la Culture et de la Communication) en 2010 et 2011.

Les circulaires de 2001 naissent à la suite de l'épisode de la *Charte Européenne des Langues Régionales ou Minoritaires* (1992). Cette charte est ratifiée par 24 pays d'Europe dont l'Allemagne, le Royaume-Uni, l'Espagne. La France a signé la charte mais ne l'a pas ratifiée : ses prérogatives – notamment en termes d'organisation et promotion de l'enseignement et de la diffusion culturelle – restent donc lettre morte jusqu'à aujourd'hui. En vue de la ratification, le gouvernement (Jospin) demande deux rapports d'experts, dits *Rapport Poignant* – qui poursuit le travail de Nicole Péry⁶ - et

⁵ <http://www.education.gouv.fr/bo/2001/33/encart.htm> : circulaires dites « Lang », B.O. n°33 du 13 septembre 2001.

⁶ *Langues et cultures régionales : rapport d'étape*. <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/984000481/index.shtml>

Rapport Cerquiglini, du nom de leurs rapporteurs. Ces rapports dressent un état des lieux historique sans concession de la réalité multilingue française et de la non-adéquation du système d'enseignement et de reconnaissance officielle actuelle avec cette réalité. Cependant, les deux rapports ne proposent aucune solution politique et scolaire viable. Le premier n'envisage qu'une « sortie de crise à la française » : « Il ne servirait à rien de chercher à faire de la France une copie de l'Allemagne, de l'Italie, de l'Espagne ou du Royaume Uni » (Poignant, 1998). Le second, opposant « savants » à « militants », recense quelque 75 « Langues de France » (parmi lesquelles la langue des 2000 Hmong accueillis par la France en Guyane et naturalisés lors des massacres au Laos de 1977) et plaide pour la non-territorialisation des langues régionales (Cerquiglini, 1999). C'est-à-dire que le premier refuse l'échelon supra-national, le second l'échelon infra-national : les deux laissent la seule Nation française telle qu'elle s'est bâtie dans son idéologie monolingue face à la réalité de son multilinguisme.

Aussi, depuis 2002, la tendance à l'ouverture de la politique linguistique semble marquer le pas. La jeune filière des LVR, seule filière d'enseignement qui ne connaît pas de corps des agrégés, est la première à connaître une fermeture brutale du nombre de postes, de l'ordre de moins 80% ! A partir de 2005, les textes officiels ne citent plus les « LVR » dans les textes de politique scolaire au bénéfice des désormais seules « LVE ». Quoique bénéficiant de la possibilité d'un bilinguisme précoce (dès la maternelle), les LVR sont de fait déclassées de la position de LV2 voire de LV3. L'article 312-10 de la nouvelle *Loi d'orientation* en vigueur (2005) indique simplement

« qu'un enseignement de langue et culture régionale peut être dispensé tout au long de la scolarité selon des modalités définies par voies de convention entre l'Etat et les collectivités territoriales où ces langues sont en usage ».

Ce texte, à défaut de loi spécifique maintes fois promise et jamais votée, est le seul élément officiel qui justifie l'enseignement des langues de France. Il semble marquer un désengagement de l'Etat vis-à-vis de langues qui sont pourtant entrées dans la Constitution en juillet 2008 – à l'article 75-1 du titre XII qui est celui des ... *Collectivités Territoriales* justement. L'article 312-10 souligne que l'efficacité pédagogique devra désormais beaucoup aux politiques d'accompagnement des académies et des régions concernées. Ainsi, certaines académies qui bénéficient de plans d'accompagnement régionaux peuvent-elles impulser une politique de transmission assez forte, œuvrant notamment dans le cadre de solidarités transfrontalières. Pour d'autres, et en l'absence de demande sociale, l'offre éducative est très peu développée, voire nulle.

Le site officiel du Ministère de l'Education Nationale *eduscol.education.fr* offre la vitrine officielle de la politique linguistique française en matière éducative⁷ []. Sont présentés les textes officiels (mise à jour au 1^{er} septembre 2009) ; la présentation de la diversité de l'apprentissage des LVE (« allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, italien, portugais et russe ») et les chiffres-clefs (« L'anglais est la langue la plus enseignée à l'école primaire. 91,1% des élèves du secteur public et 95,4% dans le secteur privé suivent un enseignement d'anglais, les autres langues ne franchissent pas la barre des 10% » soit 7 langues se partageant 9,9%.

Concernant les LVR, on indique les modalités d'organisation de l'enseignement (« inclus dans le cadre général des horaires de l'école, le plus répandu ; dans des classes bilingues français-langue régionale ») :

« Dans les classes bilingues, l'enseignement commence souvent à l'école maternelle. Il repose sur la parité horaire en français et en langue régionale, l'horaire de français étant maintenu intégralement à l'école élémentaire. La langue régionale est aussi une langue d'enseignement dans plusieurs domaines d'apprentissage. Au collège, les élèves peuvent poursuivre leur scolarité dans les sections de langue régionale. »

Il y est dit que

« Le breton, le basque, le catalan, le corse, le créole, le gallo, l'occitan - langue d'oc, les langues régionales d'Alsace, les langues régionales des pays mosellans, le tahitien, les langues mélanésiennes (ajjé, drehu, nengone, paici) font partie du dispositif. »

Outre l'absence du flamand et du franco-provençal, on remarque que l'on est loin des 75 langues qu'exhume depuis 1999 le rapport Cerquiglini. Dans la réalité, le bilinguisme paritaire se résume aux langues de la Loi Deixonne⁸. L'alsacien n'est pas langue d'enseignement du bilinguisme en Alsace, celui-ci fonctionnant avec l'allemand considéré comme le *Hauptsprache* du dialecte alsacien. Le Conseil Constitutionnel a refusé en 2011 la demande parentale d'une ouverture de classe bilingue français-langues régionales des pays mosellans. Le bilinguisme français-créole en est à ses

⁷ [Accueil](#) ➤ [Socle commun - École - Collège](#) ➤ [École](#) ➤ [École élémentaire](#) ➤ [Langues vivantes à l'école](#)

⁸ Ainsi que le confirment les Programmes de l'enseignement de langues régionales pour l'école primaire (<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs9/default.htm> : B.O. Hors-Série n°9 du 27 septembre 2007) qui précisent la mise en œuvre du cadre européen commun de référence pour les langues: basque, breton, catalan, corse, occitan langue d'oc.

balbutiements⁹. Un premier colloque a eu lieu en novembre 2011 pour faire l'état des lieux d'un bilinguisme français-tahitien. Enfin, les Conseils Académiques pour l'Enseignement des LCR dressent souvent des tableaux sombres de l'enseignement bilingue. Ainsi le compte-rendu du Conseil d'Académie pour la Langue Régionale de janvier 2008 qui s'est tenu – en l'absence du Recteur – au Rectorat de Rennes fait le constat d'une évaporation pour moitié des effectifs bilingues à la sortie du primaire, notamment par l'absence de prise en compte de suivi :

« La cause essentielle de ces abandons est due à la politique des pôles mise en place par le rectorat. Les familles souhaitent une poursuite de la scolarité dans le collège du secteur que le Recteur leur refuse systématiquement. Pour autant, les ouvertures prévues dans les "collèges pôles" ne se font pas non plus. »

Dans la France métropolitaine, la courbe de perte de performance en langue régionale croise celle de la conscience culturelle de l'appartenance à une sphère « identitaire », au milieu des années 1970. Bien paradoxalement, l'école devient aujourd'hui l'un des éléments majeurs de transmission de la langue régionale là où elle a le plus reflué. Car dans les départements d'outre mer, en Nouvelle-Calédonie ou en Polynésie Française, le bilinguisme ou trilinguisme français – « langue régionale » - langue étrangère (anglais, espagnol, portugais) que l'on pourrait développer reste encore en germe, voire en question, pour les mêmes raisons qu'il y a deux ou trois générations dans la France métropolitaine. Or, ces sociétés où des langues natives sont historiquement parlées sont, à de très grandes proportions attachées à la culture et à la langue régionales comme elles le sont à la langue nationale : la conscience d'un « bilinguisme additif » et de ses atouts, individuels, sociétaux, économiques, est partagée par une grande majorité de la population.

2.3. Enseignement et économie des langues

Les tableaux de résultats des jeunes élèves français au TOEFL sont régulièrement publiés et glosés dans la presse nationale : ils ne sont pas à la gloire du système scolaire ou de ses enseignants - parfois aussi déboussolés que leurs élèves :

« Y aurait-il dans l'ADN gaulois un gène qui empêcherait de parler, voire de comprendre l'anglais ? A l'heure où la génétique aide à comprendre les dégénérescences et autres blocages, on aimerait qu'elle nous explique pourquoi les Français restent irrémédiablement imperméables à la langue de Shakespeare. » (« Les étudiants français toujours aussi nuls en anglais », *Le Monde* daté du 25 août 2009).

L'inconnaissance de l'histoire du traitement des langues en France, ses incidences sur la façon d'enseigner les langues notamment par rapport à une norme souvent écrite, peuvent expliquer sans doute mieux que l'ADN ces résultats. Sans « casser le thermomètre » (mais en rappelant que le TOEFL fonctionne sur une méthodologie du QCM qui n'est pas favorisée en France), il conviendrait de reprendre la lecture de ces tableaux et de repenser en partie l'enseignement des langues en regard d'enjeux globaux. On pourrait par exemple rappeler que les pays européens qui brillent au test du TOEFL sont tous, au-delà de la méthodologie employée, de famille germanique (Pays-Bas, Suède, Danemark, Allemagne).

Pays / Score Sur 120	Pays-Bas	Danemark	Allemagne	Norvège	Suède	Grèce	France	Espagne	Russie	Italie	Japon
2007	102	101	97	94	92	86	85	84	83	78	66
2010	100	99	95	92	92	89	87	87	84	89	70

(Comparaison des niveaux d'anglais dans le monde, scores 2007 et 2010 au test TOEFL, source : ETS GLOBAL).

Si l'étalon de la compétence évaluée était une langue de la famille romane, il est fort à parier que les pays de langue romane seraient dans le haut du classement ...

Or, la lecture privilégiée de ces « classements » mène invariablement vers une autre direction de politique linguistique. Le choix se rétrécit vers le monolinguisme ; on privilégie le seul anglais de

⁹ Le lecteur trouvera une bibliographie importante et tous renseignements sur le site <http://www.kreoldannlekol.com/pages/bibliografi-pou-pous-plis-loin.html>.

03-04	15,1	79,6	0,2	2,4	1,0	0,2	3,6
04-05	11,5	81,6	0,05	2,0	1,1	0,3	3,4
05-06	13,1	82,6	0,05	2,3	1,1	0,3	3,7
06-07	10,6	86,0	0,2	1,8	0,9	0,2	2,9
07-08	11,3	87,3	0,0	1,7	1,0	0,2	2,9
08-09	10,8	87,7	0,0	1,6	0,9	0,2	2,7
09-10	9,1	89,3	0,0	1,5	0,8	0,1	2,4
10-11	8,6	90,1	0,0	1,5	0,7	0,1	2,3
11-12	7,6	91	0,0	1,3	0,7	0,1	2,1
<i>Privé sous contrat 09-10</i>	5,9	95,1	0,0	1,3	0,3	0,0	1,6
<i>Privé sous contrat 11-12</i>	4,4	96,1	0,0	1,7	0,2	0,0	1,9

(Source = *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche (RERS 2012)* chapitre 3.5, page 85, cf. <http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html>)

On notera que l'allemand « perd » 11% en 10 ans et doit de conserver un score encore honorable à l'académie de Strasbourg où la langue, norme écrite de l'alsacien, est prépondérante. Récemment, le rectorat de Strasbourg souhaite pourtant initier un bilinguisme français-anglais sur le modèle du bilinguisme français-langue régionale. Enfin, on notera le plafonnement à moins de 2,5% des langues romanes (avec quelques légères variations : 12% pour l'académie de Toulouse en faveur de l'espagnol). Or, ces langues transfrontalières sont fondamentales, en Europe comme dans le monde, pour le développement des échanges économiques et culturels. 42% des Européens parlent une langue romane. L'Allemagne est la première puissance européenne, l'une des toutes premières puissances économiques mondiales, et le premier partenaire économique et politique de la France.

L'enseignement des langues régionales est réduit en termes absolus, mais il n'est pas marginal pour autant puisqu'il touche une académie sur deux en France. Cet enseignement existe de manière intensive (bilinguisme à parité horaire dans l'Education Nationale ou immersif dans certaines écoles associatives) ou extensive, sous forme de sensibilisation ou d'initiation à l'instar des LVE.

Dans certaines académies, le bilinguisme paritaire français-LVR atteint un pourcentage intéressant de la population scolaire en termes relatifs : Pays Basque (30%), Corse (17%), Alsace (où l'allemand est la forme écrite standard de la langue régionale qu'est l'alsacien, 10%). Le « principe de Fishman » est alors atteint : lorsque trois générations successives emploient une langue, que sa transmission est assurée par près d'un tiers d'une génération scolaire, on estime en effet que cette langue n'est plus menacée d'extinction. Des politiques volontaires de transmission scolaire et sociale font donc leurs preuves. Ces trois régions sont réduites (un tiers de département pour la langue basque ; deux départements pour le corse et pour l'allemand-alsacien). Dans d'autres régions, plus vastes et plus peuplées, le pourcentage d'élèves fréquentant les LVR reste encore faible (Bretagne, 3% ; pour l'occitan, 1,5% dans l'académie de Toulouse), mais on est au début d'un cycle de conventions Etat-Région. Enfin, du fait d'une absence de considération administrative et politique, le bilinguisme scolaire n'existe pas pour un certain nombre de LVR qui sont objectivement menacées d'extinction dans l'espace social historique qui est le leur : c'est le cas du flamand, du franco-provençal, mais aussi de l'occitan dans un certain nombre de ses académies. Le cas des DOM ou des territoires de souveraineté française (Polynésie, Nouvelle-Calédonie) reste posé, avec des populations largement bilingues mais un système éducatif demeuré incapable de gérer ce « gisement linguistique ».

La présence dominante de l'anglais au primaire est tout autant cause que conséquence de sa position ultra-dominante dans l'enseignement secondaire. En 2011, sur les 99,7% d'élèves du secondaire qui apprennent une L1, l'anglais est choisi par 95% des élèves, suivi par l'allemand (6,8%), l'espagnol (2%), l'italien (0,3%).

85,3% des élèves du secondaire apprennent une LV2 : 95,3% des filières générales et technologiques, mais 36,5% seulement des élèves de lycées professionnels. Les langues les plus choisies dans le cadre de la LV2 sont : l'espagnol (72,1%), l'allemand (14,8%), l'anglais (6,4%), l'italien (5,6%).

7,1% des élèves du secondaire, et strictement des filières générales et technologiques, bénéficient d'une LV3 (italien : 40% ; espagnol : 17% ; chinois : 13,4% ; russe : 6,6% ; portugais, 4,1% ; allemand, 2,6%). Le *Repères et références statistiques* rajoute, pour la première fois en 2012 que « le choix de la troisième langue peut également porter sur une langue régionale, comme c'est le cas pour 4,3% de cas des lycéens qui étudient trois langues ».

Les nouvelles réformes du lycée banalisent les appellations entre L1 et L2 puisque les deux langues bénéficient ensemble jusqu'à 5h d'enseignement, réparties par convention de manière paritaire ou non selon les établissements. De plus, la création des filières « bilangues » (LV1 et LV2 dès la 6^e) se développe : 5% en 2004, 11% en 2008. Le bilan quantitatif des langues apprises en France dans le secondaire (LV1, 2, 3) est le suivant :

Langue	Anglais	Espagnol	Allemand	Italien	LVR	Chinois	Russe	Portugais	Arabe	Autres langues*
2000	9	3	1	3	0	0	0	0	0	0
	5,3%	4,2%	8,4%	,8%	,4%	,1%	,2%	,2%	,1%	,35%
2007	9	3	1	4	0	0	0	0	0	0
	7,5%	9,4%	5,3%	,3%	,7%	,3%	,3%	,2%	,1%	,4%
2008	9	3	1	4	0	0	0	0	0	0
	7,7%	9,7%	5,4%	,2%	,75%	,4%	,3%	,2%	,1%	,4%
2009	9	4	1	4	0	0	0	0	0	0
	7,9%	1%	5,4%	,2%	,7%	,4%	,3%	,3%	,1%	,3%
2011	9	4	1	4	0	0	0	0	0	0
	8,4%	4,2%	5,3%	,3%	,7%	,4%	,2%	,3%	,2%	,4%

* dont : japonais, hébreu, langues slaves, et ... langues apprises par correspondance.

(Source = *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche (RERS 2012)* chapitre 4.1.6, p. 127.)

2.5. Compétition ou composition ?

L'idéologie linguistique nationale a pour tendance la mise en compétition des langues : langue nationale unique contre autres langues – étrangères ou régionales. L'apprentissage tubulaire cloisonné (chaque langue dans son tuyau) induit encore cette tendance : langues anciennes contre langues modernes, anglais contre les autres langues devenues «secondaires », langues « secondaires » en compétition entre elles, etc. Un spécialiste du système scolaire a pu résumer ainsi la situation mise en place lors de la longue séquence de la 3^e République :

« Remarquons une nouvelle fois que la généralisation de l'enseignement des langues vivantes étrangères en France va de pair avec l'interdiction des langues vivantes régionales. » (Puren, 1998 : 109).

En ce moment fondateur de l'école, quelles représentations des langues peuvent-elles être construites ? Les langues *étrangères*, offertes à l'enseignement d'une infime partie de la population, sont certes légitimes, car elles identifient des Etats, mais ces Etats sont cependant en concurrence, en conflit parfois, avec la France. Les autres langues, omniprésentes dans la population française jusqu'à une date proche, sont considérées par le pouvoir central comme des éléments de diminution de l'intensité nationaliste, et de fait interdites de transmission scolaire, démonétisées, vidées bientôt de valeur sociale. On note, en particulier dans la période entre les deux guerres mondiales, l'émergence d'un véritable discours offensif à l'encontre du bilinguisme (Tabouret-Keller, 2011).

Or, ce ne sont pas les langues, quelles qu'elles soient, qui sont dangereuses, mais ce que l'on en fait. L'esprit de compétition met en place une échelle verticale de valeurs qui vient rompre la dynamique de circulation qui fonde le système des langues. Le latin, par exemple, gagnerait à redevenir aussi cette source extraordinaire d'entrée dans l'ensemble des langues romanes dont le français.

Pourquoi les langues sont-elles encore apprises en étanchéité alors même que le système « bilangue » (apprentissage dès la 6^e de deux LVE) permettrait de créer des transferts de compétences

entre langues (notamment anglais et allemand) ? Pourquoi ne traite-t-on pas les langues dans la réalité sociale et économique du territoire : langues d'immigration, langues romanes voisines, allemand, qui est la langue la plus parlée en Europe ? La fascination de la normalisation monolingue dont on a esquissé l'histoire scolaire, semble persister et peut s'illustrer désormais par l'obsession du tout-anglais qui serait le sésame scolaire et social pour ancrer la France dans la compétition internationale, à défaut de développer chez les Français de véritables compétences plurilingues, fondées sur les réalités historiques ou personnelles des compétences langagières. Aussi, il est fort à parier que pour beaucoup de Français de métropole ou des départements d'Outre-mer, l'histoire de l'apprentissage des langues n'ait rendu le rapport à la langue française, à leurs propres langues (régionales ou d'immigration) et aux langues étrangères plus complexe que naturel. Alors que, pour s'en tenir à la situation française, les pratiques linguistiques ne sont ni ridicules ni « mauvaises » – ce qui signifie que les méthodes d'enseignement ne le sont pas tant qu'on l'entend dire ! -, pourquoi, presque systématiquement, le Français se plait-il à s'autoproclamer « mauvais en langues », à ne pas aimer parler les langues, à ne pas oser les parler, vivant sans doute dans la hantise de mal les parler ?

La langue, en fait, n'est jamais séparée de sa représentation. Celle qui en a été longtemps faite, et que l'école a longtemps déclinée, ne dit pas la réalité des faits. Plurilinguisme et interculturalité, à la condition de n'être pas des discours creux, permettent de mieux appréhender la réalité et surtout d'apprendre à la gérer :

« Mettre l'accent sur des répertoires pluriels, asymétriques, dynamiques, instables, c'est aussi émettre des doutes face à des conceptions unilingues de la langue, du locuteur / auditeur idéal, de la communauté linguistique. Et si le locuteur / auditeur idéal vivait dans une société plurilingue hétérogène ? » (Lüdi & Py, 2002).

Ce n'est que depuis peu que l'Etat s'intéresse à la réalité linguistique de sa société. Avant 1999, en métropole, la question des pratiques linguistiques n'avait été traitée, avant le cadre du recensement, qu'en 1963 – pour l'Alsace seulement. En 1999, un premier volet linguistique a été introduit dans l'Enquête famille associée au recensement (Sibille, 2009 : 75). Le premier, un sondage IFOP d'avril 1994 - Les Français et les langues régionales – notait la complicité des Français avec leur richesse patrimoniale linguistique et culturelle : 93% des Français estiment que « les LVR font partie de la culture française » ; 74% qu'il est « important ou très important de défendre les LVR parlées en France » ; 68% « qu'elles permettent de favoriser les échanges avec les régions espagnoles, italiennes, allemandes, etc., voisines de la France ». Une récente enquête sociolinguistique datant de décembre 2010 décrit « présence, pratiques et perceptions de la langue occitane en région Midi-Pyrénées » (8 départements autour de Toulouse). 93% des 5000 sondés estiment que l'occitan fait partie de leur patrimoine ; 90% que la disparition des langues régionales serait une perte culturelle pour la France et ses régions ; 59% qu'apprendre l'occitan dès le plus jeune âge permet d'apprendre ensuite plus facilement d'autres langues. Or, à cet ensemble de questions, on observe que les 60 ans et plus (c'est à dire les sondés nés avant 1951) sont les plus réticents et les plus négatifs. Si 67% des plus de 60 ans estiment que « la pratique de l'occitan est davantage un signe d'ouverture que de repli », ils sont 75% de 15-29 ans (nés entre 1982 et 1996).

Ainsi, à l'encontre de l'esprit de compétition, devrait être didactisée une pratique de la composition linguistique, qui ne place pas les langues en contiguïté mais les envisage en continuité. L'école a tout à gagner à entrer sur la voie d'un enseignement structuré et diversifié de langues, parallèlement à la reconnaissance et à la gestion de son multilinguisme historique. Vecteurs de solidarités nationales comme euro-régionales retrouvées, liens intergénérationnels et d'intégration au territoire où vivent et que développent les apprenants et futurs citoyens, les « langues régionales » constituent bien en France un véritable « révélateur (au sens de liqueur de Fehling) du degré d'ouverture des politiques linguistiques officielles » (Coste). Entre autres textes, le Rapport Legendre sur « l'enseignement des langues en France », fait au nom de la Commission des Affaires Culturelles du Sénat en 2003, donne sans fard un état des lieux d'une « situation alarmante » et propose des « mesures concrètes, répondant aux orientations d'une politique volontariste en faveur de la diversification et de l'efficacité de l'enseignement des langues vivantes.¹⁰ » Et force est de constater qu'aujourd'hui toute politique qui ne les prend pas en considération révèle son incapacité à gérer la complexité de la réalité langagière, à saisir les enjeux, à préparer sa jeunesse à la maîtriser sereinement et efficacement. A envisager un monde complexe où « le plurilinguisme est la règle, l'unilinguisme l'exception » (Lüdy & Py, 2002 : 1).

¹⁰ L'enseignement des langues étrangères en France, Rapport d'information n° 63 (2003-2004) de M. Jacques Legendre, fait au nom de la commission des affaires culturelles, déposé le 12 novembre 2003 <http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-063.html>.