

Histoire de l'éducation : imposition du français et résistance des langues régionales

Pierre Escudé

L'État français, de l'absolutisme à la III^e République, en passant par les deux Empires, se bâtit sur une matrice de centralisation et d'expansionnisme. Le pouvoir ne va que du cœur aux *provinciae* (étymologiquement : pays vaincus). De même, seule la langue du lieu de pouvoir est légitime, lieu absolu de la nation française, déniait et effaçant toute autre réalité. L'école, dont l'une des premières fonctions est de transmettre les intentions d'une société régulée, va donc devenir l'instrument privilégié de ce projet, s'enracinant dans le local pour y impulser, avec détermination, le monolinguisme de l'État-nation français.

La matrice monolingue de l'école française

On cite volontiers les articles 110 et 111 de l'ordonnance de Villers-Cotterêts de 1539 comme premiers textes d'une longue généalogie qui fonde en France la matrice monolingue. Le conventionnel Barère synthétise, dans son rapport du 27 janvier 1794, ce qui devient une dialectique du centre et des marges territoriales et linguistiques, cette opposition de la lumière et des ombres : le pluriel des langues est toujours facteur de morcellement, l'union ne venant que du français, langue une et indivisible. La province ne peut être que le lieu exotique des vieilles origines, des langues primitives, de l'enfance – pays des limbes, des contes et du folklore qui est le fond d'écran du romantisme. Le bretonnant et positiviste Renan ne dit pas autre chose, un siècle après Barère : « Toute sa vie, on aime à se rappeler la chanson en dialecte populaire dont on s'est amusé dans son enfance. Mais on ne fera jamais de science, de philosophie, d'économie politique en patois. » Deux siècles après, c'est encore la doxa du ministre de l'Éducation nationale, Claude Allègre : il vaut mieux former « des informaticiens maîtrisant le français et parlant anglais plutôt que des bergers parlant corse ou occitan ».

Ce formatage matriciel s'autoalimente par l'invention et la transmission pour tous du savoir officiel. Reste cependant à gérer la réalité de la diversité culturelle, littéraire, historique, et surtout linguistique, infiniment présente et tout aussi encombrante. Cette tension se résoudra au profit de la création d'une mythographie nationaliste unitaire en termes d'histoire de France, de linguistique, de littérature – ce qui résiste étant suspect, ou voué au patrimonial, au muséographique.

De la correction à l'éradication

En 1766, Desgrouais, professeur au collège royal de Toulouse, publie ses *Gasconnismes corrigés* qui auront tant de succès jusqu'au Second Empire : il s'agit de gommer la présence de l'occitan oral dans l'une de ses capitales, de « corriger des tours vicieux ». Desgrouais synthétise l'avis français majoritaire à l'âge classique au sujet des langues de France. L'acte éducatif consiste à « ouvrir les yeux aux Gascons, même lettrés » afin qu'ils soient « les premiers à reconnoître la source du mal, le patois ».

Le « patois » est un supplétif à la langue haute. Ainsi la loi du 27 brumaire an II sur l'instruction publique stipule que « l'enseignement sera fait en langue française. L'idiome du pays ne pourra être employé que comme auxiliaire. » C'est reconnaître qu'on éduque la population dans une langue qui n'est pas la sienne. Ainsi Guizot souhaite dès 1837 que « chaque école soit une colonie de langue française en pays conquis » (Terral 2009 : 90). L'extension de l'instruction au plus grand nombre révèle aux élites le multilinguisme

profond de la France, et le plurilinguisme d'un grand nombre de ses citoyens. Réalité assez forte pour que, par exemple, un projet officiel d'enseignement « bilingue » pour la Basse-Bretagne soit proposé en 1831 par Montalivet, ministre de l'Instruction publique.

La question de la langue est si prégnante que l'un de ses successeurs sous le Second Empire, Victor Duruy, commande un rapport sur « l'usage de la langue française et des dialectes parmi l'ensemble de la population et dans les écoles » (Certeau 1975 : 271-272). Les grandes tendances de l'enquête de 1863 font apparaître les territoires où l'on parle une autre langue que le français, soit plus de la moitié des départements : Bretagne, Flandre, Alsace-Moselle et tout le sud de la France (Occitanie, Catalogne, Pays basque, Corse et les départements où se pratique le francoprovençal). Pour 5 départements (Landes, Ariège, Lot, Basses-Alpes, Corse), plus de 50 % des enfants de 7 à 13 ans ne savent ni parler ni écrire le français. Pourtant 65 338 écoles n'utilisent que le français, 3 438 enseignent en français et en dialecte, 92 seulement en dialecte (dans 3 départements : Basses-Pyrénées, Finistère, Bas-Rhin). Par ailleurs, 2 079 830 enfants de 7 à 13 ans parlent et écrivent le français contre 1 490 269 qui le parlent mais ne l'écrivent pas, et 448 328 qui ne le parlent ni ne l'écrivent.

La prise de conscience de cette diglossie, opposée à la matrice monolingue du pouvoir central, développe chez les cadres locaux une première prise de conscience politique : ainsi tel recteur de l'académie de Rennes souhaite en 1864 qu'on lui indique les moyens de « déraciner l'habitude de parler les patois ». Mais force est de constater qu'entre la Révolution et Jules Ferry, « aucune loi, aucun décret, aucun arrêté, ne stipuleront l'obligation de parler français dans les écoles » (Chervel 1992 : 232).

Le patois, « pire ennemi de l'enseignement du français »

Tout change après le traumatisme de 1870. La III^e République a notamment pour objectif de galvaniser l'unité populaire autour du projet de renaissance nationale, de l'extraire d'une gangue rurale et religieuse. L'école sera l'un des outils privilégiés de cette politique. L'idée d'éducation contrastive à la Desgrouais se raidit en « pilori philologique ». On va plus loin encore : il s'agit de faire *tabula rasa* de ce que sait et de ce qu'est l'élève au moment où il rentre en classe, car l'on bâtit un citoyen nouveau¹. La méthode « directe » ou « naturelle », qu'Irénée Carré développe notamment en Bretagne, synthétise ce nouveau modèle éducatif : on apprend le français comme s'il était la langue maternelle de l'élève, privilégiant la répétition à outrance sur la réflexion².

L'école devient un milieu étanche et hostile à l'environnement culturel, social et langagier des élèves. Ne pas parler français dès la naissance est un handicap physique et politique : un manuel de « méthode directe » est ainsi destiné aux « sourds-muets, aux enfants de nos provinces patoisantes, aux jeunes indigènes de nos colonies, ainsi qu'aux élèves des classes de français à l'étranger » (Boyer 1905). Un extrait de la Correspondance générale de l'inspection primaire de 1893 peut résumer avec quelle puissance farouche est poursuivi l'objectif de la construction du monolinguisme français par l'école : « Le patois est le pire ennemi de l'enseignement du français dans nos écoles primaires. La ténacité avec laquelle, dans certains pays, les enfants le parlent entre eux dès qu'ils sont libres fait

1. « Devant la lumière qui gagne irrésistiblement disparaîtront les “larves et les fantômes”, sombres enfants de la nuit, dont la terreur semble enlever à cette race [les Bretons] toute joie de vivre. C'est l'école primaire qui libèrera ce peuple attardé aux rêves d'un autre âge » (Eidenschenk 1906).

À la même époque se lisent des préjugés « scientifiques » sur l'anthropologie sociale des ruraux par de brillants linguistes : « On n' imagine pas combien le paysan a l'esprit lent et lourd, combien il est réfractaire à toute réflexion » (Dauzat 1906 : 260).

2. Certains milieux alsaciens de l'entre-deux-guerres fustigeront la « méthode de crétinisation » employée dans les « instituts de dressage » que sont les écoles françaises (Puren 2004 : 47).

le désespoir de bien des maîtres qui cherchent par toutes sortes de moyens à combattre cette fâcheuse habitude. »

L'un de ces moyens est le « symbole ». Connu également sous le nom de signal – *senhal* en occitan, vache, médaille, sou, vilain en Afrique francophone –, il s'agit d'un objet symbolique que les élèves parlant leur langue maternelle, interdite en classe et souvent lors des moments « libres » de récréation, se transmettent après s'être épiés et dénoncés : le dernier élève de la chaîne subit une humiliation ou un devoir supplémentaire, amené à corriger devant tous sa déviance linguistique³.

L'école républicaine n'a jamais imposé ni dénoncé de manière systématique et globale cet usage. Si certains s'opposent fermement à cette pratique « antipédagogique », d'autres utilisent et étendent cette pratique de délation et de répression linguistique jusqu'au début des années 1960 : « Il y a avait une ardoise qui circulait pendant les récréations, que l'on mettait sur le dos de chaque copain qui parlait en occitan. Et le soir tous ceux qui avaient leur prénom inscrit sur l'ardoise restaient pour conjuguer le verbe "Je ne parlerai pas patois dans la cour" » (Charles 2004).

Quelques figures d'exception se détachent pourtant, prônant la considération du savoir de l'enfant à l'école ainsi que le comparatisme entre langues. Parmi eux le linguiste et inspecteur général Michel Bréal qui, lors de l'Exposition universelle de 1878, devant le ministre et 1 500 instituteurs des écoles normales, se déclare « ami des patois ». Le languedocien Antonin Perbosc à partir des années 1885, et le catalan Louis Pastre de 1910 à 1925, proposent à sa suite une pédagogie intégrée qui favorise par ailleurs l'intérêt pour l'école et l'apprentissage du français. Le phonéticien Paul Passy recommande de démarrer la lecture et l'écriture dans la langue maternelle de l'enfant. La même année 1903, Gabriel Tarde milite pour le maintien d'une éducation bilingue (Terral 2005 : 138). L'application de la méthode « directe » dans les colonies françaises est également critiquée : Alfred Perrin, ancien directeur de l'école normale de Douai, y fustige l'espèce d'« hiatus » artificiel que l'on maintient entre la langue de l'élève et le français. On répond que l'apprentissage dans la langue de l'élève « pourrait encourager le développement de la littérature arabe », c'est-à-dire d'une expression autonome des populations colonisées.

À la veille du premier conflit mondial, le linguiste Jules Ronjat (1913), disciple de Frédéric Mistral et de Michel Bréal, édite deux livres importants, le premier traitant de l'intercompréhension entre langues de même famille, le second analysant le bilinguisme franco-allemand de son fils Louis : on peut bien parler le français sans renier sa langue maternelle ; on peut parler plusieurs langues et être un bon Français. Mais, dans le contexte nationaliste surchauffé de l'époque, ces initiatives pédagogiques ou politiques sont suspectées de séparatisme, de connivence avec l'ennemi. Les prises de position de Jaurès, démontrant notamment dans la *Revue de l'enseignement primaire* (1911) les avantages pédagogiques, économiques et sociaux d'un apprentissage intégré des langues, sont sans doute pour partie inaudibles, utopiques : Louis Pastre fait le constat, la même année, que « l'immense majorité du corps enseignant est hostile à nos idées ». L'école a ancré dans la conscience nationale le préjugé de la hiérarchie intangible des langues.

Le « litigieux problème de la langue » et la laïcité

La thèse majoritairement admise est que les instituteurs de la III^e République, formatés dans les écoles normales, « proches de leurs élèves par leurs origines géographiques et sociales, ont souvent été plus tolérants qu'on ne le croit vis-à-vis des patois » (Chanet 1996 : 107). Certes la place du local dans la pédagogie républicaine ne présente aucune difficulté particulière, mais seulement « hors du *litigieux problème de la langue* » (Ozouf

³. Voir, dans ce volume, la contribution de Fañch Broudic sur l'interdit de la langue première à l'école.

1984). Langue de la nation, des Lumières et de l'éloquence, langue universelle et unique langue publique, langue du pouvoir et de la réussite, langue *sacralisée* à l'extrême d'un côté ; de l'autre, dialectes privés et provenant de la sphère de l'intime, du bas, de l'amusement, de l'ombre, sans grammaire ni littérature, *patois* communautaires comme autant de menaces à la *laïcité*.

L'état naturel ou intuitif de polyglossie et de bilinguisme, encore fort répandu, tend à s'éteindre sous l'action de l'école, les élèves eux-mêmes devenant « pour leurs parents des espèces d'instituteurs » (*Rapport de l'inspecteur d'académie du Tarn*, 5 mai 1856). Tout contribue à renfermer le « dialecte local » dans la sphère du privé, à l'égal d'une opinion religieuse. L'espace laïc public ne peut désormais exister qu'en langue française.

La victoire de 1918 vide un peu plus le réservoir naturel des locuteurs ruraux et conforte la matrice monolinguisque. Le 14 août 1925, la circulaire du ministre de Monzie « sur les idiomes locaux⁴ » interdit formellement, au nom de l'unité nationale, le recours aux « parlars régionaux » dans le cadre scolaire et s'impose comme doxa politique et pédagogique jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, malgré de continuelles propositions de loi relatives aux langues.

Les langues et cultures régionales dans les textes de loi scolaires : réalités, enjeux et avenir

L'État français (1940-1944) instrumentalise à la marge les « petites patries » et la langue de terroir : la circulaire Ripert (9 octobre 1940) préconise l'enseignement de la géographie et de l'histoire locale ; l'arrêté Carcopino (24 décembre 1941) autorise « les instituteurs et institutrices à organiser dans les locaux scolaires, en dehors des heures de classe, des cours de langue dialectale [...] dont la durée ne devra pas excéder une heure et demie par semaine ». Cet entrebâillement institutionnel n'est, on le voit, en rien décisif.

La fin de la Seconde Guerre mondiale mène en revanche à une refonte du modèle nationaliste. La III^e République, fondée par un esprit vengeur en 1871, revigorée en 1918, est épuisée en 1945. Désormais le discours politique français va osciller entre des réflexes conditionnés impérialistes et monolithiques et une politique de contrat – décentralisation interne, aménagement européen. Ce n'est donc pas un hasard si la *Loi sur l'enseignement des langues et dialectes locaux*, dite loi Deixonne⁵, est promulguée au même moment que se bâtit la Communauté européenne du charbon et de l'acier (CECA).

Les éléments législatifs avancés dès 1949 révèlent la teneur de cette loi : « valorisation des chants, des danses, du folklore de nos différentes régions ». La dimension patrimoniale ne prend pas en compte la dimension linguistique d'une langue, sujet que, de Bréal à Ronjat, les linguistes préconisent, et que de nouvelles voix désormais défendent. On peut apprendre les langues, notamment en « épreuve facultative » au baccalauréat (article 9), mais l'enseignement reste résolument tourné vers « l'ethnographie folklorique » (articles 3, 4, 5, 7, 11).

La loi ne sera réellement effective qu'avec les circulaires d'application de 1966 et 1969⁶ : formation en école normale, stages de formation pour les enseignants, option au baccalauréat⁷. Mais l'enseignement reste bridé : « Une heure d'activité par semaine [...]

⁴. Voir, dans ce volume, la contribution d'O. Moliner sur la politique linguistique au Parlement, de la III^e République à la loi Deixonne.

⁵. Ibidem.

⁶. Circulaire 66-361 du 24 octobre 1966 prévoyant la « création de commissions académiques d'études régionales [qui] étudieront les divers problèmes théoriques et pratiques que pose l'enseignement des langues régionales » ; circulaire 69-90 du 17 février 1969 sur l'« enseignement des langues et cultures régionales dans les classes des premier et second degrés ».

⁷. La circulaire 71-279 (dite Guichard) précise cet enseignement au niveau du baccalauréat, « dans la limite de trois heures par semaine et par groupes d'élèves à raison de dix élèves au moins par groupe »,

peut être utilisée pour cet enseignement qui est subordonné à une demande émanant de l'instituteur et faisant état de requêtes présentées par les parents, ainsi qu'à une autorisation accordée par l'inspecteur d'académie... » Et on prend soin, pour le secondaire, de ne pas imposer, pour ces « activités intermédiaires entre la scolarité et les loisirs, une contrainte supplémentaire de type scolaire qui aboutirait à une surcharge de l'horaire hebdomadaire [...] peu compatible avec les besoins biologiques et psychologiques de cet âge ».

Jusque dans les années 1970, l'enseignement des langues régionales reste confidentiel, seulement porté par l'énergie de certains professeurs. Une enquête de l'Institut d'études occitanes de 1966 montre ainsi que, sur les 32 départements de langue occitane, on ne comptabilise de cours que sur 17 d'entre eux pour un total de 1 420 élèves du second degré.

Militantisme et institutionnalisation

Plusieurs phénomènes accélèrent l'évolution de l'arsenal législatif en faveur de ce qu'on appelle, depuis la circulaire de 1966 concomitante aux premières lois de décentralisation, les « langues régionales ». Prenons acte tout d'abord du contexte politique général des années 1960 qui verront la dislocation de l'empire français et la « révolution » mentale de 1968 (Lafont 1967, 1968, 1971), ainsi que de l'arrivée d'une nouvelle génération qui n'aura pas connu la gangue nationaliste de la longue III^e République et qui, en pleine époque des Trente Glorieuses et de l'urbanisation de la France, refonde avec de nouveaux outils sa relation avec le territoire, son histoire, ses langues. Notons aussi l'aiguillon non négligeable du mouvement associatif : puisque l'école publique ne prend pas en compte la réalité des langues, partout, entre 1964 et 1991, dans les régions concernées – à l'exception de la Corse – vont fleurir des écoles immersives.

Les « Instructions officielles » de 1923, contemporaines de la circulaire de Monzie, vont perdurer jusqu'en 1972, peu avant que la loi Haby⁸ ne refonde l'ensemble de l'architecture scolaire. En son article 12, cette loi définit qu'un « enseignement des langues et cultures régionales peut être dispensé tout au long de la scolarité ». Deux circulaires successives⁹ vont préciser en quantité et en qualité des modalités déjà présentes depuis la loi de 1951 : formation professionnelle ; objectifs de langue et de culture ; éveil en primaire dans le cadre d'une « pédagogie active de la découverte ». Les langues régionales, après les événements sociaux du Larzac, d'Aléria, de Montredon, de Versailles, investissent le champ politique, du discours de Valéry Giscard d'Estaing à Ploërmel en 1977 à celui de François Mitterrand à Lorient en 1980 (Martel 1987).

Enfin, à partir des années 1981, les circulaires Savary¹⁰ institutionnalisent la place de « l'enseignement des langues régionales dans le service public d'éducation nationale », l'encadrent (les premiers postes de conseillers pédagogiques en langues et cultures régionales [LCR] sont créés dans le primaire) et permettent son développement. La loi n° 84-52 du 26 janvier 1984, dite loi Savary, ouvre la porte à la première création d'un concours d'enseignement public spécifique pour les langues régionales : ce sera le CAPES de breton en 1985 (arrêté du 10 septembre 1985, « langues régionales », section K). L'arrêté du 15 avril 1988 donne un cadre légal et de valeur symbolique importante aux épreuves de langues au baccalauréat. La nouvelle loi d'orientation de 1989 (n° 89-486 du

lui-même inclus dans le service du professeur ou rémunéré par heures supplémentaires, ce qui est encore une avancée.

8. Loi n° 75-620 du 11 juillet 1975, *JO* du 12 juillet 1975. La loi Haby marque une certaine rupture avec la période gaullienne précédente et son épigone pompidolien, qui affirmait en 1972 : « Il n'y a pas de place pour les langues et cultures régionales dans une France qui doit marquer l'Europe de son sceaue. »

9. Circulaires 75-426 du 21 novembre 1975 et 76-123 du 26 mars 1976.

10. Circulaires 82-261 du 21 juin 1982 et 83-547 du 30 décembre 1983. Elles suivent des circulaires académiques qui dès 1981 (circulaire Rollin en Bretagne) encadrent l'enseignement des langues et cultures régionales, désormais ici LCR.

10 juillet 1989), dite loi Jospin, reprend la phrase fondatrice de la loi Haby qu'elle inscrit à l'article 1^{er} : toute « formation peut comprendre un enseignement à tous les niveaux de langues et cultures régionales ». Cette inscription confirme l'ouverture de l'école aux langues régionales avec la création de CAPES pour l'ensemble des autres langues : corse en 1990¹¹, catalan et occitan / langue d'oc en 1991, basque en 1992, alsacien (avec l'ajout d'une option au CAPES d'allemand) en 1993, créole en 2001 et tahitien en 2004.

Mais l'élément majeur est l'ouverture de classes bilingues français-langues régionales au sein de l'Éducation nationale, permise grâce aux circulaires Savary et à la loi Jospin. Dans un contexte de continuité républicaine remarquable apparaît la circulaire 95-086¹² qui permet la mise en œuvre de plans pluriannuels concertés entre rectorats et collectivités territoriales en vue des « enseignements de langues et cultures régionales » sous leur forme extensive (sensibilisation pour tous, initiation, apprentissage en LV2, LV3 et options) ou surtout intensive (bilinguisme).

Les derniers grands textes datent de 2001-2002 : à la suite de la non-ratification par la France de la *Charte européenne pour les langues minoritaires*, et avant les élections présidentielles de 2002, le gouvernement de cohabitation Chirac-Jospin produit un bouquet de circulaires, dites « circulaires Lang », qui renforce la place des LCR¹³ à l'école publique dans le cadre d'un « plan » qui coiffe l'ensemble des langues enseignées (étrangères et régionales) de l'appellation « langues vivantes » : création de conseils académiques des LCR (décret 2001-733 du 31 juillet 2001) ; précision du développement de l'enseignement des LCR à l'école, au collège, au lycée (décret 2001-166 du 5 septembre 2001) ; modalités de mise en place de l'enseignement bilingue à parité horaire (décret 2001-167 du 5 septembre 2001, modifié par l'arrêté du 12 avril 2003), et enfin et surtout création d'un concours de recrutement de professeurs des écoles pour les écoles bilingues¹⁴. Hormis les avancées administratives importantes permettant le développement du bilinguisme à parité horaire dès la maternelle, le reste des points du « plan » reprend des propositions actées depuis la *loi Deixonne* que l'on vient d'abroger¹⁵.

Marginalisation, dénégation

Cet arsenal législatif pédagogique, quoique d'une évolution fort lente, semblerait important et suffisant. Or, depuis 2000, plus aucune loi n'encadre l'enseignement des langues régionales. L'épisode de la non-ratification de la *Charte* en 1999 a réveillé les anciens réflexes présents dans les « jacobinières » (Ozouf 1984 : 414) de tout l'échiquier politique. Depuis lors les gouvernements de droite en place depuis 2002 souhaitent refermer la « parenthèse de 1968 ». Ce retour aux « valeurs » redéfinit une hiérarchie violente et verticale des langues¹⁶ et incite ouvertement à un retour au monolinguisme, l'anglais de communication internationale étant désormais paré de tous les atouts de l'ex-français des Lumières.

11. Le corse jouit d'un statut spécifique de « langue corse » (section N) et non de « langue régionale ».

12. Dite circulaire Bayrou, corédigée par le ministre de l'Éducation nationale d'alors, François Bayrou et son secrétaire d'État, Xavier Darcos, tous deux élus de terres occitanes, comme Savary et Jospin du reste.

13. Le décret du 16 octobre 2001 ajoute au titre d'un département du ministère de la Culture, la « Délégation générale à la langue française », les mots « et aux langues de France ».

14. Décret du 3 janvier 2002, circulaire d'application du 30 avril 2002. Circulaire 2002-104 (BO du 9 mai 2002) « recrutement et formation des personnels des écoles, collèges et lycées langues régionales ». Ce concours (CRPE spécial) est, pour le premier degré, le pendant du CAPES en langues régionales.

15. L'ordonnance n° 2000-549 du 15 juin 2000 relative à la partie législative du Code de l'éducation abroge la loi Deixonne qui ne prévoit pas le bilinguisme.

16. Le *Rapport sur la prévention de la délinquance*, dit « rapport Bénisti », remis au ministre de l'Intérieur Villepin en octobre 2004, préconise aux mères d'enfants d'origine étrangère de ne parler que le français entre 1 et 3 ans, et d'éradiquer « le patois du pays à la maison ».

En fait, chacune des avancées institutionnelles en faveur des LCR depuis 1951 est bordée d'un arsenal législatif qui en diminue ou en marginalise la portée. On observe depuis les années 1950 la mise en place de nombreuses structures de protection, défense et promotion de la langue française¹⁷. Entre la loi Haby et les lois Savary, plus d'une quarantaine de directives diverses sur les langues sont promulguées, mais aucune pour les « langues régionales » – hormis deux recommandations européennes restées sans suite. Il y a certes création d'un poste d'inspecteur général d'Éducation nationale pour les LCR, mais ses prérogatives sont tronquées, de même que celles des inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR) lorsqu'ils existent, sur très peu d'académies concernées, et faisant « fonction de » ; les CAPES de LCR sont les seuls à être bivalents¹⁸, et les filières professionnelles de LCR sont les seules en France à ne pas être pourvues d'agrégation, malgré une nouvelle section CNU, la 73^e ; les réductions de postes ont touché en premier les jeunes CAPES de LCR (– 80 % depuis 2002) ; le bilinguisme précoce est lui-même sujet à caution : ce sont les professeurs en langue française qui enseignent l'histoire ; l'ouverture des postes au CRPE spécial (concours de recrutement de professeurs des écoles) est le fruit de politiques académiques dues souvent à la présence d'un militantisme important (« loi de la demande »), alors qu'il devrait être l'accompagnement d'une politique d'offre institutionnelle... Si les langues régionales ont accédé à l'école par le jeu de l'option créée pour elles en 1951, bientôt les options sont multipliées, y compris pour toutes les langues vivantes¹⁹, noyant les LCR. Perdant leur grade de « langue vivante » dans la plupart des textes à partir de 2002, les « langues régionales » sont systématiquement en concurrence avec les « langues vivantes étrangères », voire avec celle des « langues anciennes » par le jeu des coefficients.

Cette politique quasiment systématique du « pot de fer contre le pot de terre » extirpe les LCR de la première langue d'initiation au CE1 ; elle casse au collège et au lycée la petite dynamique mise en place depuis une génération dans quelques académies, écrasant la possibilité de LV2, diminuant drastiquement celle de LV3, noyant la place en option jusqu'au baccalauréat. Les universités voient ainsi le vivier d'étudiants spécialisés réduit, tandis qu'en aval le débouché professionnel est tari ; en amont ne reste que le bilinguisme à parité horaire. Les élèves ayant bénéficié du bilinguisme (12 heures par semaine) peuvent continuer en collège avec 3 heures d'histoire qu'ils pourront présenter au brevet...

Dans ces conditions de mise en concurrence et d'absence de moyens et de modalités législatives, l'institution scolaire, tel un *Janus bifrons*, ne donne aucune chance au développement et à la transmission des langues dont elle a la charge.

Passé l'ouverture accompagnant les lois de décentralisation de 1982-1983, une politique du retour au socle unitaire linguistique a fait son entrée dès 1985. Le point III des *Nouveaux programmes* est à cet égard éclairant : « Cette réflexion sur les particularités

17. Défense de la langue française (1953) ; Comité d'études des termes techniques français (1954) ; Office du vocabulaire français (1957) ; Haut Comité pour la défense et l'expansion du français (1966) créé par le premier ministre ; Association pour le bon usage du français de l'administration (1967) ; création dans chaque ministère de commissions de terminologie (1970) ; Conseil international de la langue française ; Haut Comité de la langue française (1973) ; Comité consultatif et commissariat général à la langue française (1984) ; Conseil supérieur et délégation générale à la langue française (1989) ; changement de la Constitution à l'initiative de F. Mitterrand en 1992, faisant du français « la langue de la République » en son article 1^{er} ; lois « Toubon » de 1994 actant que « la langue de l'enseignement, des examens et concours, ainsi que des thèses et mémoires dans les établissements publics et privés d'enseignement est le français, sauf exceptions justifiées par les nécessités de l'enseignement des langues et cultures régionales ou étrangères ou lorsque les enseignants sont des professeurs associés ou invités étrangers » (art. 11-1)...

18. Mis à part celui de langue corse qui, par les avancées de textes régionaux, obtient un statut spécifique.

19. L'arrêté du 4 décembre 1978, « Modifications des règlements d'examen des baccalauréats », ouvre et multiplie les langues au baccalauréat, *JO* du 17 décembre 1978.

régionales, ethniques ou culturelles se fera toujours en relation à la langue commune correcte, dont les enfants pourront alors mieux saisir comment elle garantit la communication et l'unité entre des régions et des groupes divers, mais que rassemble une communauté nationale²⁰. » Les langues régionales sont des atomes épars qu'il convient d'observer éventuellement pour leur valeur patrimoniale et l'aide possible qu'elles portent à l'apprentissage de l'unique langue d'enseignement et de société. Mais, en temps d'économie budgétaire, place au socle commun où les langues périphériques n'ont plus droit de cité.

Passé les circulaires de 2001-2002, la loi d'orientation en vigueur (2005) revient à la formulation simple de la loi Haby, au squelette à moyens constants de la défunte loi Deixonne : « Un enseignement de langues et cultures régionales peut être dispensé tout au long de la scolarité selon des modalités définies par voie de convention entre l'État et les collectivités territoriales où ces langues sont en usage » (article 312-10 de la loi d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école, n° 2005-380 du 23 avril 2005, dite loi Robien). L'État se désengage peu à peu d'attributions qu'il a fallu si longtemps pour faire reconnaître. Les décrets ultérieurs à la nouvelle loi de 2005 « oublient » les mentions de LCR dans les programmes concernant les « langues vivantes » qui ne sont depuis lors « qu'étrangères²¹ ». Or tous ces décrets sont adossés au *Cadre européen commun de référence des langues* (CECRL) depuis août 2005 –, cadre qui ne fait aucune distinction pédagogique entre langues « étrangères » ou « régionales » du périmètre européen.

Régions, État, Europe

Certes les langues régionales entrent lors de la révision constitutionnelle de juillet 2008 dans la Constitution française, mais au chapitre XIV du titre des *Collectivités territoriales*, à l'article 75-1, et dans une définition là encore largement patrimoniale.

La chronologie des textes institutionnels, de Guizot à nos jours, explicite donc un état de tension propre à la France, ne pouvant mener qu'à une escalade du paradoxe qu'illustrent les deux récents rapports sur les langues régionales : l'un plaide pour une *non-territorialisation* des [désormais] 75 « langues de France » (Cerquiglini 1999) ; l'autre milite pour une sortie de crise « à la française » (Poignant 1998 : 6). Or, sans injonction européenne forte – supranationale – ni reconnaissance de pouvoirs plus vastes des régions en matière d'enseignement – échelon infranational –, rien ne semble évoluer vers une prise en compte institutionnelle apte à démêler le nœud gordien français. C'est pourtant cette dernière solution que semble choisir un État qui reconnaît l'existence patrimoniale des LCR, mais se désengage au profit des « collectivités territoriales où ces langues sont en usage » – et à moyens constants. La politique linguistique française est donc infra-régionale, gérée par les rapports de force ou d'intelligence au niveau académique, parfois aléatoire d'une mandature à une autre.

Le territoire national reste vierge de toute pluralité ; le sous-territoire permet seul la fêlure entre « grande et petite patries », en un temps où ces concepts ont muté vers celui de

20. « Le français à l'école, langue une et diverse », dans *Compléments aux programmes et instructions pour l'école élémentaire*, publiés le 15 mai 1985 sous le ministère de Jean-Pierre Chevènement.

21. Décret 2005-1011 (Villepin-Robien), « Organisation de l'enseignement des langues vivantes étrangères dans l'enseignement scolaire ... » : le terme « langues étrangères et régionales » des textes de 2002 est abandonné ; arrêté du 10 mai 2005, « Modalités d'organisation du CRPE (concours de recrutement de professeurs des écoles) » : les LCR sont options facultatives ; décret 2006-830 (Villepin-Robien), « Socle commun de connaissances et de compétences modifiant le code de l'éducation » : seules les « langues vivantes étrangères » sont explicitement nommées ; les LCR, pourtant seules présentes dans le cadre d'un enseignement bilingue institutionnel à parité horaire, ne font pas l'objet de paliers adossés au CECRL, d'objectifs ou d'évaluation...

grande patrie qui parle désormais le globbish, quand le discours progressiste scolaire prône de plus en plus massivement l'accès à l'anglais de haut débit, et de petite patrie d'un français, langue universelle en déshérence, attaquée jusqu'en son berceau. Les arguments propres aux LCR se retrouvent alors au mot près, au sein des assemblées internationales, dans la bouche de hauts fonctionnaires faisant régner en maître le monolinguisme sur le territoire national.

Force est de constater que la réalité de l'enseignement des LCR en France dépend également de la conscience des citoyens à une appartenance identifiable ainsi qu'à la vitalité du réseau social. Ainsi le basque, le corse, le catalan, identifiés par une partie de département ou une entité aisément isolable, « tirent leur épingle du jeu » plus facilement que le breton, présent historiquement sur près de cinq départements, mais identifié en une région et une académie, ou que la « nébuleuse occitane » (Furet et Ozouf 1977 : I, 324) présente sur plus de huit académies. Les forts réseaux culturels bretons, l'adossement roussillonnais à Barcelone, celui de l'*Iparralde* français à l'*Hegoalde* espagnol, sont enfin de solides ancrages sociaux qui permettent de stabiliser ou de diffuser plus largement la présence civile de la langue. Les eurorégions en création sont alors des moyens politiques et économiques permettant, en partie, de liquider le « complexe de Bécassine ».

Chaque « langue » doit alors trouver un moyen d'exister à l'école. Chaque langue rappelle ainsi, quand elle le peut, sa parenté avec une autre langue, celle du sud pour le basque ou le catalan, l'alémanique (parlé en pays de Bade, Suisse et Vorarlberg autrichien) ou le francique rhénan ou palatin ainsi que l'allemand pour l'alsacien et le francique mosellan, voire le gaélique pour le breton. Désignés pudiquement comme « langue régionale d'Alsace et des pays mosellans », le dialecte alémanique et le dialecte francique ont l'allemand comme langue écrite et langue de référence. En tant que langue régionale, elles vivent en complémentarité avec l'allemand standard dès l'entrée dans le cursus bilingue²². De son côté, le corse coordonne l'évidente dialectalité de la langue en « langue polynomique²³ ». À défaut, la langue disparaît en passant par la phase patrimoniale – cas du francoprovençal.

Les disparités sont donc énormes entre zones concernées. L'institution scolaire génère de fait une insolente inégalité dans le traitement des langues régionales, par exemple dans l'offre de LCR dans le second degré par des professeurs certifiés²⁴ (tableau 1).

Le triple atout du bilinguisme français-langue régionale à l'école

Le bilinguisme précoce à parité horaire français-langue régionale peut être considéré dans ce contexte global comme une véritable révolution dans l'institution nationale. Idéologiquement, mais aussi pédagogiquement, l'école donne de fait un statut officiel de langue « maternelle », sociale, à la langue régionale qui devient une langue vecteur, une langue d'apprentissage des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.

Pédagogues et didacticiens, institutionnels et parents sont amenés à reconnaître le triple atout de ce bilinguisme. Il permet une transmission réelle et sereine de la langue de l'environnement maternel de l'élève et construit l'acceptation d'une diversité intrinsèque à toute identité, individuelle et collective ; il bâtit des compétences métalangagières indispensables à une forte maîtrise du langage et des langues – langue régionale et français,

22. Il est alors difficile d'avancer des statistiques sur l'enseignement de ces langues, se confondant pour partie avec l'allemand qui est prisé à 38 % dans le second degré dans l'académie de Strasbourg, LV1 et LV2 confondues (contre 12 % dans l'ensemble français).

²³. Voir, dans cet ouvrage, la contribution de Mathée Giacomo-Marcellesi sur le corse.

24. Iniquité gérée par l'absurde : les 4 professeurs certifiés d'occitan sont nommés dans des académies n'ayant pas de convention ou de politique linguistique forte et, dans leur bivalence, travaillent souvent plus au détriment de l'occitan. Les quelques académies ayant une politique suivie n'ont aucuns moyens pour l'assumer.

autres langues – et ouvre à un vrai plurilinguisme, horizon du CECRL ; il édifie des compétences cognitives fortes dans les disciplines enseignées²⁵. Ce bilinguisme précoce n'apporte ces avantages qu'avec le choix de ces deux langues : langue nationale et commune, langue historique et d'environnement proche. Tous ces bénéfices sont alors transférables vers des langues « étrangères ». Proposer ou imposer un bilinguisme précoce français-anglais, par exemple, serait la meilleure façon de faire disparaître les LCR et d'abolir les capacités plurilingues de l'enfant, construisant un faux bilinguisme de deux langues étanches : le loup entré dans la bergerie, le français serait en situation diglossique défavorable.

Les évaluations académiques ou nationales confirment des résultats connus ailleurs²⁶ depuis longtemps : une classe d'élèves bénéficiant d'un bilinguisme scolaire bien construit obtient des taux de réussite toujours supérieurs en moyenne à une classe monolingue, à conditions sociales égales. L'analyse des tests nationaux d'entrée au CE2 en mathématiques et en français par une large cohorte de petits élèves bilingues français-basque (tableau 2) permet ainsi de comparer les réussites dans des disciplines de référence : le test national se fait en français alors que l'apprentissage mathématique a été réalisé en basque par le maître bascophone, et l'apprentissage du français, évidemment, uniquement en langue française (Bachoc, dans Clairis et collab. 1999 : 232).

Pourquoi l'institution peine-t-elle à reconnaître les bénéfices d'un tel enseignement ? Par pesanteur administrative sans doute : elle est elle-même grevée d'une pesanteur idéologique due à la « matrice monolingue ». Chaque phase de développement de l'enseignement bilingue est soumise à des aléas ou des difficultés décourageantes ou insurmontables, sans compter qu'elle donne souvent lieu à des conflits : ouverture de postes au CRPE spécial ; absence d'information officielle accessible ; formation initiale en IUFM incertaine ; ouverture de classes ou sections bilingues réclamant l'accord du conseil d'école, de l'inspection d'Éducation nationale, de l'inspection académique, de la commune... Le développement bilingue (public, privé confessionnel ou associatif) est alors largement plus aisé dans des zones de densité sociale et culturelle « favorable²⁷ » et lorsque convergent accompagnement ou volonté institutionnelle (conventions État-Région par exemple) et demande ou pression sociale (milieu culturel, associatif) (tableau 3).

Dans ces conditions, l'école est-elle cause suffisante de la transmission des langues ? « L'état de délabrement incontestable » (Lagarde 2008, 195) des langues régionales en France semble évidemment le contredire. Les langues de France sont menacées, car il n'y a pas de politique linguistique cohérente et adaptée : la « matrice monolingue » s'impose encore, aux élites comme à l'opinion. Les langues les plus favorisées le sont par une politique de spécificité. Le monolinguisme en langue régionale a disparu en France ; le monolinguisme du français s'est imposé. Il s'avère qu'il n'apporte pas tous les bénéfices promis par ses premiers promoteurs. La négation des identités, l'autoproclamation générique des Français à être « mauvais en langues », la perte de substance de « régions » gérant davantage la déconcentration des pouvoirs que l'autorité d'un vrai moteur de pluricentralité, sont autant de dégâts collatéraux.

La continuité intergénérationnelle chère à Joshua Fishman (1991) ne semble assurée pour le moment que dans les îlots linguistiques du basque et du corse : à l'échelle nationale,

25. Voir à ce sujet l'analyse du psycholinguiste Gilbert Dalgalian : http://www.crdp-toulouse.fr/IMG/pdf/entretien_dalgalian.pdf

26. Au Canada, la politique éducative fait passer le nombre de locuteurs bilingues de 12,2 % (recensement de 1961) à 15,3 % (1981) puis 17,7 % (2001).

27. Le basque et le corse « tirent leur épingle du jeu » du fait d'une faible population et d'un territoire identifié : quelle comparaison établir entre les 50 000 élèves et étudiants de la maternelle au supérieur en Corse et les 730 000 de l'académie de Rennes ou les 3 300 000 de l'ensemble occitan ?

un rapport de forces glottophagique, systématiquement favorable au français, détruisant les langues de France dans leur propre espace linguistique, continue d'être à l'œuvre et à promouvoir l'idée que le contact de langues est toujours menace ou conflit. Dans une Europe plurielle, un monde globalisé, la recherche de solutions pédagogiques, politiques et institutionnelles est une priorité qui ne semble, hélas, pas encore être à l'ordre du jour. Pourtant, à peu de frais, les fractures diglossiques ou historiques seraient cautérisées par la mise en place d'une politique linguistique décomplexée dont les classes bilingues sont des signes avant-coureurs et prometteurs.

Bibliographie

- BALIBAR Renée, *L'institution du français. Essai sur le colinguisme, des Carolingiens à la République*, Paris, Presses universitaires de France, coll. Pratiques théoriques, 1985.
- BOUTAN Pierre, *La langue des messieurs, histoire de l'enseignement français à l'école primaire*, Paris, Armand Colin, 1996.
- BOYER A., *Le français par l'image*, Paris, Delagrave, 1905.
- CERQUIGLINI Bernard, *Les langues de France*, rapport, avril 1999.
- CHANET Jean-François, *L'école républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996.
- CHARLES Serge, MERCADIER Gilbert et FAURÉ M., *Chercheurs d'oc*, Toulouse, CRDP Midi-Pyrénées, 2004.
- CHERVEL André, *L'enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels. Tome 1 : 1791-1879*, Paris, INRP-Economica, 1992.
- CLAIRIS Christos, COSTAOUEC Denis et COYOS Jean-Baptiste (dir.), *Langues et cultures régionales de France. État des lieux, enseignement, politiques*, Paris, L'Harmattan, 1999.
- DAUZAT Albert, *Essai de méthodologie linguistique dans le domaine des langues et des patois romans*, 1906.
- CERTEAU Michel de, JULIA Dominique et REVEL Jacques, *Une politique de la langue*, Paris, Gallimard, 1975.
- EIDENSCHENK A., « La religieuse bretonne », *Annuaire de l'enseignement primaire*, Paris, Armand Colin, 1906, p. 439-458.
- FISHMAN Joshua A., *Reversing language shift : theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*, Clevedon, Multilingual Matters, 1991.
- FURET François et OZOUF Jacques, *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français, de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Éditions de Minuit, 1977.
- FUSINA Jacques (dir.), *Histoire de l'école en Corse*, Bibliothèque d'histoire de la Corse, Albiana, 2003.
- GEIGER-JAILLET Anémone, *Le bilinguisme pour grandir. Naître bilingue ou le devenir par l'école*, Paris, L'Harmattan, 2005.
- LAFONT Robert, *La révolution régionaliste*, Paris, Idées-Gallimard, 1967.
- LAFONT Robert, *De la France*, Paris, NRF-Gallimard, 1968.
- LAFONT Robert, *Décoloniser en France, les régions face à l'Europe*, Paris, NRF-Gallimard, coll. Idées actuelles, 1971.
- LAGARDE Christian, *Identité, langue et nation*, Perpignan, Trabucaire, 2008.
- LAGARDE Christian et BURBAN Chrystelle, « L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées ? » *Actes du colloque du 30 septembre et 1^{er} octobre 2005*, Presses universitaires de Perpignan, 2007.
- MARTEL Philippe, « Vingt-cinq ans de luttes identitaires », dans BOUTET Josiane et VERMÈS Geneviève (dir.), *France, pays multilingue*, Paris, L'Harmattan, 1987, t. 1, p. 125-142.

- MARTEL Philippe, *L'école française et l'occitan. Le sourd et le bègue*, Montpellier, Presses universitaires de la Méditerranée, 2008.
- OZOUF Mona, *L'école de la France. Essais sur le Révolution, l'utopie et l'enseignement*, Paris, NRF-Gallimard, 1984.
- POIGNANT Bernard, *Langues et cultures régionales. Rapport au premier ministre*, janvier 1998.
- PUREN Christian, *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 XIX^e siècle à nos jours*, thèse de doctorat en didactologie des langues et des cultures, Paris, Université Paris-III, 2004.
- RONJAT Jules, *Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes*, Mâcon, Protat frères, 1913.
- RONJAT Jules, *Le développement du langage observé chez l'enfant bilingue*, Paris, Honoré Champion, 1913.
- SAUZET Patrick et PIC François (dir.), *Politique linguistique et enseignement des « langues de France »*, Paris, L'Harmattan, 2009.
- TABOURET-KELLER Andrée, « Les langues régionales comme objet d'écriture dans les textes législatifs français, entre 1951 et 1995 », *Plurilingua*, Études récentes en linguistique de contact, Bonn, Normand Labrie, 1997, p. 376-384.
- TERRAL Hervé, *La langue d'oc devant l'école (1789-1951) entre lutte et répression, la place accordée à l'occitan dans l'enseignement (textes choisis)*, Puylaurens, IEO éditions, 2005.
- TERRAL Hervé, « L'occitan devant l'école : du déni à la tolérance », dans SAUZET P. et PIC F. (dir.), *Politique linguistique et enseignement des "langues de France"*, Paris, L'Harmattan, 2005.
- VARGAS Claude, *Langage et norme(s) à l'école primaire. Analyse sociolinguistique des textes officiels, de la Révolution à nos jours*, thèse, Aix-en-Provence, Université d'Aix-en-Provence, 1987.

Langue*	Académie	Nombre d'enseignants du secondaire	Ratio nombre d'élèves pour un professeur
Basque	Bordeaux	34	550
Breton**	Rennes	86	2 950
Catalan	Montpellier	36	975
Créole	Martinique	6	7 500
	Guadeloupe	5	10 600
	Réunion	18	5 00
	<i>Total</i>	<i>29</i>	<i>6 860</i>
Corse	Corse	131	160
Occitan***	Aix-Marseille	28	8 720
	Bordeaux	28	7 950
	Clermont-Ferrand	2	49 000
	Limoges	2	25 500
	Montpellier	42	4 120
	Nice	13	12 690
	Toulouse	67	3 200
	<i>Total</i>	<i>182</i>	<i>6 379</i>

Tableau 1. L'offre de LCR (langues et cultures régionales) dans le second degré par des professeurs certifiés. Le nombre d'enseignants du secondaire est celui de 2007.

* Dans les filières bilingues des langues régionales d'Alsace et des pays mosellans, l'allemand est la seconde langue d'enseignement, la langue régionale y étant proposée en option, généralisée à toutes les classes bilingues.

** On ne prend pas en compte l'académie de Nantes avec seulement 2 postes.

*** On ne prend pas en compte l'académie de Grenoble qui n'a aucun poste.

Années	Tests en français		Tests en mathématiques		Scores nationaux	
	Bil.	Unil.	Bil.	Unil.	Test en français	Test en mathématiques
1989-1990	14,7	13,3	13,7	11,8	14,0	12,7
1990-1991	15,1	13,7	15,0	14,2	13,1	13,0
1991-1992	13,9	13,5	14,1	13,8	13,0	13,0
1992-1993	15,2	13,5	14,7	11,2	13,1	12,9

Tableau 2. Les tests nationaux d'entrée au CE2 en français et en mathématiques : résultats des élèves bilingues français-basque et résultats nationaux.

Langue*/ Année	Alsacien	Basque	Breton	Catalan	Corse	Occitan**
1996	2,1%	9,5%	0,4%	0,6%	0,9%	0,1%
2009	9,5%	31,0%	2,5%	4,9%	17,0%	0,5%

Tableau 3. Taux de scolarisation en classes bilingues par académie, par rapport aux effectifs des académies concernées.

* Le bilinguisme ne touche ni le flamand (90 élèves en initiation primaire dans la zone concernée) ni le francoprovençal.

** Des disparités énormes existent pour l'occitan entre des académies de la zone nord et est, en déshérence totale (Grenoble, Clermont-Ferrand, Limoges), d'autres de faible implantation (Nice, Aix-Marseille, Bordeaux), et quelques-unes plus dynamiques (Montpellier, Toulouse pour laquelle on n'atteint cependant que 2,5 % d'élèves inscrits dans des filières bilingues).