HAL open science

Montrons cette langue que nous ne parlons pas !

Bénédicte Pivot

▶ **To cite this version:**

Bénédicte Pivot. Montrons cette langue que nous ne parlons pas !. Cahiers de Linguistique, 2019, L'image des langues vingt ans après, 45 (1), pp.103-121. hal-03073193

HAL Id: hal-03073193

https://hal.science/hal-03073193

Submitted on 2 Feb 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

2019_dans *L'image des langues vingt ans après*, Dubois Maud, Kamber Alain et Matthey Marinette (dir.), Cahiers de linguistique, 45/1 p.103-121

Montrons cette langue que nous ne *parlons* pas !

Bénédicte PIVOT
DIPRALANG, EA 739, Université Paul Valéry, Montpellier 3

La conception moderne de la langue issue de la construction des Etats-nations d'une part et de leur idéologique unilingue d'autre part, a donné existence à « une connaissance socialement élaborée et partagée » (Jodelet 2003) de ce qu'*est* une *langue* et de la fonction de *l'objet langue*, comme construit social. Ces images consensuelles prennent forme dans les discours profanes à l'évocation du mot *langue*, comme celles relatives à la fonction de communication, basée sur l'usage de normes (écrites, orales, sociales, etc.) mais aussi sur la fonction identitaire et culturelle des langues.

L'articulation de cet article repose sur le postulat qu'il existe un modèle représentationnel prégnant de ce qu'*est* une langue et de ce à quoi elle *sert*, dans un régime où la langue est une ressource qui se négocie dans des marchés de la communication usuelle. En me basant sur une réflexion initiée lors de ma recherche doctorale effectuée sur deux situations sociolinguistiques de langues de très faible vitalité, le rama au Nicaragua et le francoprovençal en France[1], je souhaite montrer comment ce modèle oriente les actions de revitalisation de ces langues portées ou encouragées par les acteurs institutionnels, et comment le modèle de la revitalisation des langues en danger qu'ils promeuvent vient se heurter à des pratiques sociales qui renvoient à d'autres usages de la langue que ceux attendus ou préconisés par ce modèle. L'analyse des pratiques sociales de ces langues de très faible vitalité, montre un déplacement de la fonction communicative de la langue vers une fonction essentiellement symbolique, démonstrative qui se révèle dans des actes performatifs.

[1] Et depuis confrontée à d'autres situations de langues de très faible vitalité comme les langues amérindiennes de l'Oregon (terrains 2017, 2018).

Cette dynamique sociolinguistique qui tend davantage à *montrer* ces langues qu'à les *parler*, et que je qualifie de postvernaculaire[2], soulève un certain nombre de questions quant aux différentes manières de définir ce qu'une langue doit *être*, *avoir*, *faire* et *devenir*, en fonction de qui fait et dit quoi à propos de ces langues et de leur revitalisation ou valorisation. Il apparait alors que le contexte de globalisation qui donne aujourd'hui aux langues la possibilité de se négocier dans le marché de la patrimonialisation est peut-être à l'origine de l'émergence d'une nouvelle image des langues qui serait partagée par les acteurs sociaux, leur permettant ainsi de légitimer leurs pratiques vis-à-vis de leurs langues.

1. Une étude à partir de deux situations de langues *très* en danger

1.1 Image des Langues en Danger et de leur revitalisation

Les situations de langues en danger (LED) ont été mises sur le devant de la scène internationale en premier lieu par des discours experts (voir l'histoire de l'émergence du champ disciplinaire des LED chez Grinevald et Costa 2010). Les préoccupations scientifiques ont suivi une double voie, l'une en direction d'une approche descriptive, analytique, du phénomène de la perte de l'usage des langues en question (Krauss 1992; Grenoble et Whaley 1998; Nettle et Romaine 2000; Crystal 2000), et l'autre en direction de propositions de remédiation au déclin. Cette deuxième approche apparait dans la littérature et dans le champ disciplinaire sous l'appellation « revitalisation » qui est présentée comme étant le moyen de « sauver » ces « langues qui meurent » (Fishman 1991, 2001; Grenoble et Whaley 2006; Evans 2012; Mihas et al. 2013; Pauwels 2016 et pour un regard critique : Duchêne et Heller 2007).

Cette expertise a été diffusée auprès du grand public avec des images fortes, comme celle de la « mort » ou de « l'extinction » (Hagège 2000, Moseley 2010) ou encore celle de la légitimité de leur sauvegarde en faisant de la diversité linguistique des langues un bien

2 Voir (Shandler 2004, 2006) pour la première définition du terme et ma thèse (Pivot 2014) pour le développement de la notion dans le cadre des langues très en danger comme le rama et le francoprovençal.

universel (Patrimoine Culturel Immatériel, UNESCO 2003). Ces connaissances expertes et profanes construisent une image de la revitalisation qui implique que revitaliser signifie (re)doter les LED des caractéristiques définissant les langues, selon la vision partagée de ce qu'elles *sont* et de ce à quoi elles *servent*, tels que l'usage conversationnel, celui de l'écrit à travers un processus de normalisation et enfin, celui de son enseignement.

Deux terrains de langues très en danger[3] pour lesquels des programmes et des actions de revitalisation ont été mis en place ces trente dernières années sont à l'origine de l'analyse des modèles convoqués proposée dans cet article.

1.2 Caractéristiques sociolinguistiques du terrain rama et du terrain francoprovençal

La langue rama est une langue amérindienne qui fut la langue vernaculaire du groupe ethnique éponyme vivant sur un vaste territoire au sud de la Côte Caribe du Nicaragua. Traditionnellement ce groupe ne comptait que quelques centaines de personnes. Aujourd'hui les Rama sont environ trois mille, dont seulement une dizaine de locuteurs natifs et à peine deux fois plus de locuteurs ayant quelques compétences dans la langue. Le renversement linguistique en faveur du créole à base anglaise, parlé par le groupe ethnique majoritaire de la côte, date du début du siècle dernier. Une demande officielle de sauvegarde de la langue a été faite en 1984 par le chef de la communauté et depuis, une équipe de chercheurs s'est attachée à décrire la langue et à accompagner la demande de création de matériels pour la transmission du rama aux enfants.

Le francoprovençal est une langue régionale de France également parlée en Suisse romande et au Val d'Aoste. Langue gallo-romane, elle fut langue de première socialisation dans une grande partie de l'espace rhônalpin et une frange de la Franche-Comté jusqu'au début du siècle dernier[4]. Aujourd'hui, il reste peu de locuteurs natifs du francoprovençal et une estimation datant de 2009 (Bert et Costa 2009)

3 Ils ont été décrits de manière plus détaillée dans des publications antérieures (Pivot 2013, 2016, 2017).

4 L'analyse est valable pour la partie française du francoprovençal. Les situations en Suisse et en Italie sont légèrement différentes et n'ont pas été incluses dans mon étude.

considérait qu'un faible pourcentage de la population rhônalpine possédait encore des compétences linguistiques dans la langue. Si les Rama forment un groupe ethnique identifié et identifiable, « un peuple, une nation » comme ils se décrivent, il n'existe pas de groupe social identifié comme francoprovençal en France. J'ai travaillé avec des personnes qui sont membres d'associations locales, les groupes patoisants[5], au sein desquelles elles revendiquent leur attachement à la langue. La majorité des pratiques sociales du francoprovençal observables (en dehors de la sphère privée) sont le fait de ces groupes. Aussi, une grande partie de la transmission et de la valorisation de la langue se fait à travers les pratiques associatives.

Les situations sociolinguistiques du rama et du francoprovençal sont donc caractérisées par le fait que ces langues ont cessé d'être des langues de première socialisation depuis un peu moins de cent ans, alors qu'elles le furent pendant des siècles. Ce sont également des langues à tradition orale, sans écrits pour les Rama jusqu'à ce que des linguistes fassent la description de la langue (Colette Craig en 1986), et avec une littérature assez peu abondante, parfois ancienne[6] mais généralement méconnue, pour le francoprovençal. Dans le cas du francoprovençal, l'usage sporadique de l'écrit s'appuyait sur des graphies inspirées du système français (ou italien dans le Val d'Aoste), sans homogénéisation sur l'aire linguistique. Des systèmes locaux de types phonétiques se sont développés avec l'aide de linguistes, comme par exemple la graphie de Conflans en Savoie, mais se sont peu diffusés auprès des groupes patoisants dont l'activité principale n'est pas axée sur la pratique de l'écriture. La question de la graphie suscite de l'intérêt auprès des experts et de quelques érudits comme en témoignent les études[7] et les propositions de standardisation[8]. Mais, il n'est pas le reflet de celui des groupes locaux. Même l'orthographe de référence, ORB, de type étymologique à visée supradialectale élaborée

5 J'ai recensé une cinquantaine de groupes locaux sur l'ensemble du territoire rhônalpin et suivi régulièrement une dizaine d'entre eux, en Haute-Savoie, en Isère, dans la Drôme et dans l'Ain, lors de leurs activités : veillées, réunions de travail, festivités associatives ou représentations publiques.

6 Parmi les textes les plus anciens, on notera ceux de Marguerite d'Oingt au XIIIème siècle publiés aux éditions EMCC en 2012.

7 Voir par exemple la conférence annuelle du centre d'études francoprovençales de Saint Nicolas au Val D'Aoste du 7 novembre 2015 consacrée à la thématique de la transmission, revitalisation et normalisation.

8 Par exemple les travaux du Groupe International de Travail sur la graphie, qui réunit des membres d'associations italiennes, suisses et savoyardes.

par Stich en 2013[9], qui a l'avantage de dépasser les différences dialectales, n'est que très peu connue et exceptionnellement utilisée au sein des groupes de patoisants.

Les enjeux autour de la graphie sont un des aspects qui illustrent la mobilisation sociale et institutionnelle existant depuis une trentaine d'années pour sauver le rama comme le francoprovençal, pour agir contre la perte de leur usage en tant que langue de communication usuelle. Cette mobilisation est le fait d'acteurs institutionnels tels que les services ad hoc du Gouvernement Autonome Régional de la Côte Atlantique Sud du Nicaragua ou du Conseil Régional de la région Rhône-Alpes, mais également d'acteurs non institutionnels. Ces derniers, membres de la communauté rama ou des groupes patoisants, souvent ne sont pas locuteurs fluents de la langue, mais s'engagent dans la valorisation/revitalisation de leur langue, et produisent un discours sur ce qu'ils font.

Le travail d'analyse contrastive entre ces deux terrains a fait émerger, au-delà des différences socioculturelles évidentes, une situation identique de confrontation, parfois à la limite de l'incompréhension, entre un modèle représentationnel de ce qu'*est* une langue et de ce à quoi elle *sert* porté par les acteurs institutionnels d'une part, et celui que renvoient les pratiques sociales de la langue issues des actions et des discours des acteurs locaux, d'autre part.

2. Image de la revitalisation par les acteurs institutionnels

L'image socialement partagée des langues pose la communication comme fonction centrale de celles-ci. Les langues sont le lien entre les personnes possédant les mêmes codes linguistiques, lien qui permet d'échanger et de vivre ensemble. La communication est entendue comme se réalisant dans tous les domaines de la vie et la compétence de communication s'évalue à l'aune de la performance linguistique permettant d'atteindre cette fonction sociale communicative. Selon l'idée que les langues servent à communiquer, et puisque le contexte des LED est justement le déclin de leur usage communicatif, la

[9] Dominique Stich 2013, *Dictionnaire francoprovençal/français – français/francoprovençal*. Thonon-les-Bains: Le Carré.

revitalisation est alors présentée comme devant agir sur le nombre de personnes capables de communiquer mais aussi sur les domaines d'usage de la langue. Les projets de revitalisation sont donc généralement pensés pour remédier à la rupture de la transmission intergénérationnelle et ciblent surtout les enfants.

2.1 La revitalisation grâce à l'enseignement

Dans ce schéma représentationnel, l'école est le vecteur privilégié pour renouer avec la communication par l'enseignement de la langue, même dans les cultures à tradition orale où l'école est une pratique sociale importée par la colonisation d'une culture de l'écrit[10]. Si l'école est, dans les représentations de la majorité, le lieu par excellence où se joue la revitalisation des LED, la didactique des langues basée sur la fonction communicative devient le modèle à suivre pour leur enseignement. La majorité des propositions didactiques se calquent sur le modèle de l'enseignement des langues secondes, et/ou des langues étrangères, parfois sur ceux de l'immersion, quand les ressources humaines et linguistiques le permettent. Dans ces cas-là, les curricula ont des objectifs communicationnels qui s'apparentent à ceux développés dans le CECRL[11] ou d'autres référentiels linguistiques du même genre. Il faut toutefois souligner, l'existence de quelques rares expériences alternatives de sensibilisation aux langues et à leurs fonctions sociolinguistiques complexes autres que communicatives, comme par exemple le programme suisse EOLE[12], inspiré de l'approche éveil aux langues[13]. Ainsi, la revitalisation est perçue comme ce qui adviendra par le retour de la communication usuelle grâce à l'enseignement de la langue à l'école. Ce modèle est toutefois questionné par certains experts (Hornberger 2010; Costa 2014) tant il apparaît assez vite que l'école n'est pas la réponse à la reprise communicationnelle, puisque, le plus souvent, elle ne parvient pas à *renverser* le déclin de la pratique sociale de la langue.

[10] C'est notamment le cas pour les Rama, mais également pour les Indiens d'Oregon

[11] Cadre Européen Commun de Référence pour des Langues.

[12] EOLE, IRDP Neuchâtel : site en ligne : http://eole.irdp.ch/eole/

[13] Programmes basés sur ceux initiés en Grande-Bretagne dans les années 1980 : language awareness, voir par exemple HAWKINS Eric, 1987, *Awareness of language* : an introduction, Cambridge, Cambridge University Press.

2.2 La mise en place de normes : corollaire de la revitalisation

La langue est aussi généralement considérée comme un code qui répond à des règles permettant de définir ce qui *est* ou *n'est* pas la langue, de catégoriser les locuteurs sur la base de leur(s) écart(s) au système standard, normé. Directement associée à la notion de norme, la graphie est posée comme étant le garant du standard. Cette vision dominante répandue par les sociétés de l'écriture a comme corollaire de déprécier les langues à tradition orale. Le rôle de l'écrit, dans ce qui définit ou non une langue, est encore présent dans les représentations populaires, parfois même auprès des locuteurs eux-mêmes[14].

La revitalisation pensée comme se faisant à travers l'enseignement de la langue à l'école, rend alors incontournable la nécessité de créer du matériel pédagogique. Cette vision largement partagée est rarement contestée : « il faut des supports écrits pour enseigner les langues »[15]. Une des premières conséquences est l'obligation de créer un code graphique et d'établir des normes standardisées et légitimées par une Autorité. Penser la revitalisation de cette manière permet en plus de justifier le statut de la langue pour légitimer le parler comme une *vraie* langue. Autrement dit, pour lutter contre le déclin des pratiques langagières, il faut doter ces langues des attributs qui leur permettent de fonctionner comme des langues et d'être enseignées à l'école. L'école joue un rôle indéniable dans la propagation de l'image qu'une langue *est* une langue quand elle possède un écrit standardisé (qui en permet donc l'enseignement) mais elle est également le lieu où cette relation est construite. S'en suivent

[14] Il m'est arrivé sur le terrain francoprovençal rhônalpin de relever l'ambivalence de membres des groupes patoisants au sujet de la qualité de *langue* de leur patois. Si les membres acceptaient généralement de reconnaitre que leur patois était une *langue*, ils laissaient également échapper l'idée qu'il ne pouvait pas l'être tout à fait comme le français, car le francoprovençal ne « s'écrit » pas. En témoigne également l'attitude de la femme rama (Miss Nora) au Nicaragua qui s'était engagée dans la revitalisation de sa langue et qui demandait à la linguiste d'écrire les mots au tableau pour prouver que cette langue aussi pouvait s'écrire, que c'était donc une vraie langue, comme l'anglais ou l'espagnol (Craig 1992).

[15] Je n'ai rencontré qu'une enseignante dans une des communautés rama, qui alors que je l'observais transmettre les quelques mots qu'elle connaissait, m'a dit « le rama est une langue orale, c'est du matériel oral dont j'aurais besoin pour enseigner la langue pas de matériel écrit, pourquoi faire puisque l'écrit n'existe nulle part » (TiktikKaanu, mars 2012).

de longs débats, et souvent de fortes oppositions, sur le choix de la forme graphique à privilégier. Les différentes actions menées dans l'optique de la revitalisation de LED, en les dotant des attributs nécessaires à leur reconnaissance comme *vraies* langues, sont conditionnées par l'image de prestige associée aux normes, à l'écriture, et paradoxalement renforcent ce prestige dans une société où l'oral est une forme peu valorisée pour elle-même.

2.3 La revitalisation et le patrimoine immatériel

L'image prégnante de la langue, partagée par les acteurs institutionnels, est liée à la notion de culture et particulièrement de la culture érudite, savante, littéraire, la culture sous son acception artistique. Elle oppose souvent cette vision prestigieuse de la langue porteuse de culture à celle d'une culture populaire véhiculée par les langues régionales (dont le prestige est partiellement conditionné par l'existence plus ou moins ancienne d'une littérature). Ainsi, dans le cadre de la revitalisation, les représentations associées aux objectifs conduisent à vouloir donner à ces langues une valeur artistique qui les rapprocherait d'une culture plus noble que la culture populaire. Par exemple, les membres des groupes patoisants, sont enjoints par les institutions à produire des œuvres artistiques, à « faire du beau », à « être sexy », à être « innovant »[16].

Parallèlement, les LED ont acquis depuis une quinzaine d'année une reconnaissance sociale de *bien* immatériel, dont la sauvegarde relève d'une préoccupation universelle, au même titre que les espèces animales et végétales ou les sites et les pratiques remarquables. Élevées au rang de patrimoine, les langues deviennent donc des objets culturels, des « trésors » qu'il faut protéger, mais dont toutes les formes d'expression ne sont pas pour autant valorisées. Les produits financés par les programmes internationaux dans le cadre des projets de sauvegarde de la diversité linguistique qui associent la langue à une pratique culturelle traditionnelle en sont un exemple. La langue sert alors de marqueur d'authenticité, que la pratique soit effectivement

16 Ces deux expressions ont été entendues à plusieurs reprises (entre 2011 et 2017), dans des contextes différents, de la bouche de personnes différentes mais qui avaient en commun d'être des responsables publics ou politiques en charge des questions de langues régionales ou minoritaires. La dernière fois, c'était lors de la fête internationale des patois, à Yverdon, Suisse, en septembre 2017.

traditionnelle ou non. C'est le cas pour le livre de recettes traditionnelles rama (voir doc.2 *infra*.), où la langue rama (que personne aujourd'hui ne peut comprendre par la lecture car il n'y a plus de locuteurs ayant cette compétence active) illustre des recettes locales de la côte atlantique sud, donc pratiquées autant par les Ramas que par les Créoles, l'ethnie dominante. Pour que le livre ait une portée marchande, les phrases en rama sont traduites en anglais, en lieu et place du créole à base anglaise qui est la langue véhiculaire des Ramas et qui n'a pas de graphie officielle, ainsi qu'en espagnol, langue officielle du pays et langue de scolarisation. Selon la même logique, le livret à destination des touristes qui présente la fabrication des arcs traditionnellement utilisés pour la chasse, utilise la langue pour nommer les parties de l'arc et utilise des photos de femmes pour illustrer la manière de tenir l'arc sans tenir compte du fait que cette pratique est justement traditionnellement une affaire d'hommes. Dans ces deux exemples, la langue sert de preuve de l'authenticité culturelle[17] d'une pratique qui ne l'est pas forcément. Les critères définitoires de ce qui relève du culturellement acceptable sont établis à l'extérieur des pratiques réelles des groupes, qui doivent se conformer à une vision élitiste et/ou mercantile de la culture au dépend de leurs propre créativité et pratiques artistiques ou de leur propre image de ce qui relève du traditionnel, du culturel.

Le statut de patrimoine immatériel attribué aux LED va de pair avec la valorisation de la diversité linguistique et interroge l'idéologie d'unité linguistique de l'État-Nation qui définit le lien établi entre langue et identité. Les langues façonnent les identités, elles permettent de les défendre, de les faire émerger ou de les légitimer : *on est* la langue que *l'on parle*, et inversement. Ainsi, pour les membres des groupes de LED, des liens forts s'établissent entre identité et culture autour de la notion de patrimoine immatériel. Leurs actions de valorisation sont légitimées par le statut de langue en danger mais parce qu'elles s'inscrivent dans un schéma de valorisation de la diversité linguistique à travers leur objectivation en tant que bien patrimonial, elles doivent se conformer aux principes issus de l'image qu'ont les institutions du processus de revitalisation. Or, ce modèle vient se confronter à une réalité des pratiques sociales qui ne cadrent pas toujours avec les attendus construits par cette image.

17 Le livre de recettes et le dépliant sur la fabrication des arcs ont été financés par un programme d'aide à la sauvegarde des pratiques culturelles de l'UNESCO en 2012.

3 Les pratiques sociales face au modèle dominant de la revitalisation

Le constat issu du terrain est que malgré une démarche convergente sur le principe d'un soutien nécessaire à la « sauvegarde » de la langue entre les acteurs institutionnels et les acteurs sociaux, la rencontre entre les différents objectifs ne se fait pas. La question à l'origine de l'analyse était donc d'essayer d'en comprendre les raisons, en interrogeant les pratiques et les discours des différents acteurs engagés dans la revitalisation/valorisation de ces langues. Elle a mis en exergue certains points de divergence, dont la principale repose sur l'image du *devenir* de ces langues.

3.1 Un projet social qui ne vise pas la revernacularisation

Selon les grilles généralement utilisées pour évaluer la vitalité des langues et les actions visant à leur revitalisation (Fishman 1991; UNESCO 2003; Lewis et Simons 2010), il apparait assez clairement que les deux situations sociolinguistiques étudiées sont des situations extrêmes de très faible vitalité. Dans les deux cas, il n'y a pratiquement plus de locuteurs, la transmission intergénérationnelle s'est interrompue depuis au moins deux générations et les langues dominantes en contact sont devenues les langues assurant les fonctions communicatives principales. De plus, les ressources disponibles, comme la documentation écrite ou orale, sont peu nombreuses, à l'exception de celles, peu accessibles aux profanes, produites par les chercheurs ou quelques érudits locaux. Dans de telles conditions, le modèle de la revitalisation présenté ci-avant se révèle peu adapté et fait apparaitre un hiatus entre ce que la représentation experte et socialement partagée définit comme la revitalisation d'une langue et les pratiques réelles ou les attentes sociales. Cette divergence apparait dans l'analyse de ces pratiques, mais elle n'est que rarement perçue ou énoncée comme telle par les différents acteurs. Elle est liée au projet social concernant ces langues qui, de manière plus ou moins consciente et assumée selon les personnes engagées dans la revitalisation (tant les institutionnels que les membres des groupes), n'a pas pour vocation de redonner à ces langues un usage communicationnel usuel dans tous les domaines. Il n'est pas davantage question d'inverser le changement linguistique en faveur de

ces langues, au détriment des langues actuelles de première socialisation.

C'est probablement là que se situe le cœur de l'enjeu représentationnel. La revernacularisation, avec un retour de la fonction communicative, n'est pas un objectif social pour les acteurs engagés dans la valorisation de leur langue. *Parler* la langue revêt une toute autre réalité de pratique pour eux que celle à laquelle il est coutume de se référer. Connaitre quelques mots, quelques phrases apprises par cœur, et être capable de les énoncer dans certains contextes spécifiques, sans pour autant que cela donne lieu à une interaction suivie dans la langue, permet bien souvent de montrer que l'on *parle* et suffit à remplir la fonction communicative attendue. Par exemple, les Rama utilisent quelques formules de salutations pour accueillir les étrangers sur leur ile, et les patoisants prononcent quelques phrases de présentation en francoprovençal lors de manifestations publiques.

Il apparait alors que la manière dont les pratiques sont vécues et projetées, viennent se confronter aux préconisations portées par des discours experts issus de leur représentation de ce que la revitalisation doit *être* dans le cas des LED. Les institutions calquent les modèles développés pour des LED sur la situation de ces langues très menacées, sans mesurer à quel point l'absence de projet social de revernacularisation remet en question la majorité des objectifs des actions de revitalisation. Les notions convoquées ne renvoient pas aux mêmes pratiques sociales, au point que l'on peut se demander si ces notions sont toujours opérantes dans de tels contextes (Pivot 2017).

3.2 Le problème de la vision du rôle de l'école : enseignement *vs* transmission ?

C'est autour de la question de la transmission que se situe un des conflits notionnels majeurs. Dans le modèle de la revitalisation, celle-ci est perçue comme devant se faire en grande partie par l'enseignement de la langue à l'école. Or, pour le rama et le francoprovençal, c'est une option quasiment impossible. En effet, les ressources humaines font défaut puisqu'il n'existe pratiquement aucun enseignant suffisamment compétent dans la langue et que la formation de maitres de langue n'est bien souvent envisageable ni financièrement, ni institutionnellement, ni techniquement. De plus, le contexte institutionnel, donc le cadre officiel et légitime pour l'enseignement, ne s'y prête pas. En France, le francoprovençal n'est

pas reconnu comme langue régionale par l'Éducation Nationale qui, par conséquent, n'offre pas d'heures pour son enseignement. Au Nicaragua, comme le rama n'est pas la langue de première socialisation, il ne peut pas bénéficier du programme d'Éducation Bilingue qui est offert aux groupes ethniques afin que les enfants puissent être scolarisés à la fois dans leur langue première et dans la langue officielle du pays.

D'autres obstacles institutionnels apparaissent au moment de concevoir la mise en place d'une action en faveur de l'enseignement. Les autorités scolaires demandent la production de matériels pédagogiques et utilisent l'absence de ces derniers comme argument pour ne pas ouvrir les cours. Or, élaborer du matériel pédagogique est relativement compliqué en l'absence de professionnels locuteurs, car il ne s'agit pas seulement de « traduire » les manuels existants en rama ou en francoprovençal, comme cela a été suggéré par un membre du Service de l'Éducation Régional au Nicaragua. À cette difficulté vient s'ajouter la croyance partagée qu'il faut une écriture standardisée pour enseigner la langue et a fortiori pour produire le matériel pédagogique. Cette conception engendre des débats sans fin et une situation qui semble inextricable. Imaginer que l'on puisse enseigner sans avoir au préalable normalisé l'écriture n'entre pas dans la conception majoritairement partagée de ce qu'est l'enseignement à l'école et bloque les tentatives de propositions alternatives. Ces blocages sont avant tout conceptuels, et se retrouvent dans les discours des acteurs institutionnels, professionnels de l'éducation ou de la recherche. De manière assez systématique, la place et le rôle de l'oral dans les processus d'apprentissage, bien que reconnus, sont vite évacués derrière l'axiome « qu'il faut bien des supports écrits pour pouvoir enseigner »[18].

Aussi, focaliser la revitalisation sur l'enseignement scolaire sans s'assurer au préalable que les conditions humaines et matérielles sont réunies, est un impensé structurel qui souligne le poids des modèles convoqués lorsqu'il s'agit d'enseignement. Mais cela met aussi en lumière que dans ces modèles, la transmission par d'autres vecteurs est peu prise en compte, alors qu'elle se révèle être de facto le but des actions menées par les membres des groupes. Les pratiques des

[18] Argument régulièrement apporté lors des discussions menées autour de la question de l'enseignement du francoprovençal et du rôle de l'écrit lors des nombreuses réunions ou rencontres entre experts et acteurs du monde académique au cours de mes terrains.

associations patoisantes et les membres de la communauté rama s'inscrivent dans une autre dimension que celle de l'enseignement de compétences communicatives, telles que celles-ci sont appréhendées aujourd'hui par le monde académique, disciplinaire ou institutionnel. Leurs discours mettent régulièrement en avant le lien qui existe, selon eux, entre ce qui caractérisait leurs pratiques sociales, leurs savoir-faire, leurs us et coutumes, et la langue. Les Rama assument le fait qu'ils veulent transmettre « leur culture, dont la langue fait partie » et les membres des groupes patoisants articulent la majeure partie de leurs pratiques associatives autour d'une démarche de valorisation et d'une transmission des savoirs et d'éléments de cultures traditionnels avec, quand c'est possible, le recours au lexique francoprovençal. Dans aucune des deux situations, et même quand ils interviennent dans les écoles, les acteurs disent ne pas chercher à réellement « enseigner » la langue, pour des raisons d'impossibilités matérielles évoquées plus haut, mais aussi pour d'autres raisons liées à leur sentiment d'illégitimité à enseigner d'une part, et aux objectifs qu'ils poursuivent d'autre part[19]. Les personnes qui participent aux actions de revitalisation n'ont pas toujours conscience que ce faisant elles activent ou réactivent des compétences linguistiques et langagières, et que ce phénomène relève de la transmission.

La distinction entre enseignement et transmission dans le cas des pratiques langagières du rama et du francoprovençal se situe dans les objectifs poursuivis par les actions engagées par les membres des groupes et dans la fonction sociale qu'ils accordent à leur langue, une fonction non pas principalement communicative, mais avant tout symbolique, démonstrative et patrimoniale. Cette distinction notionnelle pourrait être une manière de faire évoluer les représentations d'une revitalisation des langues très en danger et déplacer les modèles scolaires vers une entrée plus culturelle que communicative de ces langues, ainsi que le propose par exemple le projet EOLE. Ce serait donc, leur reconnaitre le droit d'être enseignées/transmises pour ce qu'elles signifient effectivement socialement et culturellement.

[19] Ici, il n'est question que des acteurs qui s'investissent dans une forme de valorisation de la langue par des actions de transmission. Il existe également des locuteurs qui font le choix de ne pas enseigner la langue pour ne pas risquer que celle-ci soit dégradée. Ce rapport puriste à la langue leur fait préférer la disparition de sa pratique et favoriser la mise à voir des supports authentiques existants anciens, archives ou même relevés de toponymes.

3.3 La problématique didactique

La question de la didactique est un problème pour l'enseignement de ces langues à l'école. À partir du moment où le projet social ne vise pas un retour à la communication usuelle, proposer une didactique de ces langues sur un modèle communicationnel semble peu approprié. En effet, la question pédagogique principale devrait être pourquoi, ou pour quoi enseigner/transmettre ces langues, davantage que comment le faire. Accepter et reconnaitre que ces langues n'ont pas pour fonction sociale d'être reparlées, orienterait les possibilités didactiques autour d'autres fonctionnalités et finalités pédagogiques. Ainsi, peu importe que la graphie des supports disponibles soit standardisée ou non, ils pourraient devenir autant d'entrées dans la langue exploitables pour montrer la langue, pour parler *de* la langue et non pas uniquement pour parler la langue.

L'objectif de cet article, n'est pas de proposer des solutions, ce qui serait davantage le rôle des didacticiens, mais plutôt d'analyser les pratiques de terrain qui expliquent l'inefficacité des approches basées sur une didactique des langues, qui, malgré toutes les bonnes intentions de leurs acteurs, ne produisent pas de « locuteurs » de ces langues. En revanche, il faut souligner le succès ressenti et revendiqué par des enseignants rama d'avoir pu montrer à leurs élèves « qu'ils avaient une langue ethnique et qu'elle faisait partie de leur identité culturelle »[20], même si dans les cours ils ont surtout parlé du rama et fait apprendre quelques dizaines de mots. Cette vision des choses est à rapprocher des expériences des patoisants qui ont fait des interventions dans les écoles pour « faire vivre le patois » en racontant le patois aux enfants et en leur donnant un aperçu de cette langue à travers des chansons ou quelques mots du quotidien[21]. L'apparente inadéquation entre les objectifs institutionnels et les objectifs sociaux n'est pas questionnée en termes pédagogiques tant le modèle de référence est prégnant et tant il est difficile d'envisager un modèle alternatif de transmission dans les écoles. Cette situation explique en partie que les institutions scolaires ou les organisations internationales qui financent ces programmes d'enseignement évalue, à l'aune du nombre de locuteurs *produits*, ces actions comme des échecs et finalement abandonnent leur soutien aux projets d'enseignement.

[20] Propos recueillis auprès du responsable du programme de langue rama (cp. 2015).
[21] Expérience des Temps Animation Périscolaires, Anneyron, 2014.

3.4 Des pratiques sociales qui valorisent la fonction symbolique et démonstrative

Si toutes les langues ont une fonction symbolique, démonstrative, dans le cas du rama et du francoprovençal, cette fonction prime sur la fonction communicative usuelle. Elle devient pratiquement la seule fonction sociale et s'exprime à travers tous les actes de mise en valeur de la langue, mais aussi de ceux qui la valorisent. C'est cette symbolique et démonstrative qui s'exprime quand les Rama s'interpellent dans les rues de la ville en rama, ou quand les patoisants défilent dans les villes organisatrices des Fêtes Internationales du Patois et insistent pour que la messe dominicale de ce rassemblement festif soit dite en francoprovençal.

La place et le rôle que les Rama et les membres des groupes patoisants donnent à l'écrit illustre la performativité de la pratique sociale de l'usage de la langue. De manière générale, ils n'ont pas recours à l'écrit et pour eux les questions autour de la graphie, des normes et de la standardisation, ne sont pas de vraies préoccupations. À de rares exceptions près, les usages de l'écrit à titre individuel est occasionnel et sert essentiellement comme aide-mémoire quand il s'agit de garder la trace d'un mot ou de phrases. Socialement, l'écrit est généralement utilisé dans des annonces d'événements festifs, sur les sites internet de certains groupes patoisants et dans des productions sur la langue, comme les glossaires, les livres sur la culture locale et traditionnelle, les dictionnaires des parlers locaux, etc… Toutefois, l'écrit dans la langue est pratiquement toujours accompagné de sa traduction dans la langue de communication, comme par exemple sur le blog du groupe des Arpelauds (Isère) où la première partie est écrite dans la variété locale du francoprovençal et la traduction donnée ensuite en français (doc.1). C'est également le même principe qui régit la publication du livret de recettes traditionnelles rama évoqué plus haut, avec une traduction en anglais et en espagnol, et dont un extrait est présenté ci-dessous (doc.2).

Bonjou, coume te ki va !

Dépu 1990, lu z'Arpelauds fan tu lio poussuble pe contineyi à bartifella lou patoi coume le z'autreva, u z'alentou de Russilon, dian lou no de l'Isè, pe fère counatre ké francoprovençal ke da pa creva.

Le groupe patois Lu z'Arpelauds vous propose grâce à ce site de découvrir ses activités aux alentours de Roussillon, dans le nord Isère pour la promotion de notre langue régionale. Bonne promenade.

Avisave donc!

Doc. 1: annonce du blog du groupe patoisant des Arpelauds (nov·2017)

28 5. SOUPS SOPAS

5. SOUPS
SOPAS

Oyster soup for Rama Cay / *Sopa de ostiones de Rama Cay*

Kumaadut siita aapluki lakun ki siit aik kaanu su
The women pick oyters in the lagoon on oyster bank
Las mujeres recogen ostiones en la laguna en los bancos de ostiones

Uut ki yuansiiki, naingkarka siiru taik u anprii
They bring them in the dory and they open them with the knife edge
Las traen en el cayuco y ellas los abren con la punta del cuchillo

Siita uuk kaanu saiming ankai
They put the oyster shell in one place
Ellas ponen las conchas de ostiones en un solo lugar

Kuuma saiming saiming yaing siita kaanu ikai
Each woman has her own oyster place
Cada mujer tiene su propio lugar de ostiones

Doc.2 : traditional rama food, UNESCO 2012

Ces pratiques soulignent le rôle démonstratif de l'utilisation de l'écrit qui sert avant tout à *faire voir* que la langue existe, car le contenu sémantique de la langue n'est accessible pour personne, ou presque. Cet usage de l'écrit est finalement le seul usage social réel. Il existe aussi quelques productions littéraires dans le cas du francoprovençal, ou des adaptations de célèbres bandes dessinées dans les parlers locaux du francoprovençal, mais peu de personnes sont capables de lire ces ouvrages. Même la traduction des *Aventures de*

Tintin[22] reste un acte symbolique et démonstratif qui tend avant tout à montrer que ces langues peuvent s'écrire et peuvent être à la portée, culturelle, de tous.

3.5 La patrimonialisation de la langue

Ce qui est significatif de ces situations est le déplacement qui s'opère dans la façon dont sont perçues les langues en rapport à leur rôle social. Les pratiques culturelles qui accompagnent ces langues, ou à travers lesquelles la langue est mise en scène, relèvent d'un rapport tangible au patrimoine. Elles reflètent la manière dont les membres des groupes perçoivent leur lien avec les temps où la langue était encore vernaculaire. Sans être passéistes, les pratiques langagières rendent compte des savoirs traditionnels et exposent une certaine culture qui, pour les membres des groupes, appartient à leur patrimoine culturel, comme les toponymes avec toute la valeur d'association aux territoires qu'ils incarnent. Ce qui est notable dans ce glissement vers une patrimonialisation de la langue, c'est ce lien qui se tisse, dans les discours et les pratiques, autour du rapport au local et à l'identité. Si les langues gardent un aspect identitaire important, illustré par la fonction symbolique, cette identité s'exprime avant tout autour de la question du groupe ou de l'ethnie. La langue, non pas celle que l'on parle mais celle que l'on *affiche* et que l'on *revendique* comme étant celle de son groupe, est ce qui identifie l'appartenance au local. C'est ce lien qui s'inscrit dans une relation à la culture pensée et vécue comme un patrimoine. Il s'agit alors de préserver ce patrimoine, dont la langue est un des éléments constitutifs. Devenue objet patrimonial, la langue peut perdre sa fonction communicative première sans perdre son rôle social de bien commun, qui unifie et identifie. Elle permet aussi d'inclure et de légitimer dans le groupe non seulement les locuteurs mais aussi ceux qui sans parler la langue ou sans avoir de compétences linguistiques se sentent concernés par le devenir, l'avenir de la langue et s'investissent dans sa sauvegarde.

[22] *Lé Pèguelyon de la Castafiore*, traduit en bressan par Josine et Manuel Meune, 2006 ; *L'afére Pecârd*, en arpitan (ORB), 2008 ; *Lé bèrloqué de la Castafiore*, traduit en dauphinois par Jérémie Polychronis, 2012.

Pour conclure, le cas du rama et du francoprovençal permettent de mettre en avant qu'il existe des situations sociolinguistiques de langues très en danger où les images socialement partagées de ce que sont et ce à quoi servent les langues ne correspondent pas avec la réalité des pratiques sociales émanant des membres des communautés ou des associations. Or ces dernières sont finalement les plus visibles, dans le sens où elles participent à faire « vivre la langue » grâce à sa fonction symbolique et démonstrative. Si ces langues ne servent plus prioritairement à communiquer de manière usuelle, elles jouent néanmoins un rôle important de lien au territoire, au local et trouvent leur valeur sociale dans le marché de la patrimonialisation. Ces pratiques de déplacement de fonction communicative vers une fonction symbolique, démonstrative première relèvent d'une dynamique sociolinguistique postvernaculaire qui redistribue les rôles en légitimant les acteurs sociaux qui s'engagent dans la valorisation des langues, qu'ils soient ou non locuteurs, puisque parler n'est plus ce qui détermine la fonction sociale de la langue. Comme toute dynamique sociale, celle-ci est située dans un contexte socio-politico-économique global qui actuellement valorise le patrimoine immatériel et la diversité linguistique. Ce contexte peut changer et les pratiques sociales des langues de très faible vitalité également. L'analyse proposée ici souligne la part faite aux modèles prégnants dans la façon de concevoir la revitalisation par l'enseignement des langues. L'idée qu'elles puissent avoir d'autres fonctions sociales comme dans le cas des langues patrimoniales implique alors qu'il serait nécessaire de développer une réflexion sur les approches et méthodes appropriées pour leur valorisation dans le cadre scolaire, pour leur transmission. Il faudrait penser par exemple, au rôle que pourraient jouer les nouvelles technologies pour mettre en avant le patrimoine, qu'il soit écrit ou oral. Cela impliquerait d'ouvrir les modèles représentationnels à d'autres façons de se représenter les langues et leurs relations aux objets du monde et aux personnes qui d'une manière ou d'une autre se revendiquent de ces langues. Ce serait reconnaitre que la revitalisation peut être aussi envisagée comme la valorisation sociale et patrimoniale de la langue, en montrant cette langue plus qu'en la parlant.

Bibliographie

BERT Michel, COSTA James (2009), *Etude FORA : francoprovençal et occitan en Rhône-Alpes*. Lyon.

COSTA James (2014), Must we save the language ? Children's discourse on language and community in Provençal and Scottish language revitalisation movements. In Peter Austin et Julia Sallabank, *Endangered languages : beliefs and ideologies in language documentation and revitalisation*. Oxford: OUP, 195‑214.

CRAIG Colette (1992), Miss Nora, rescuer of the Rama language: A story of power and empowerment. In Kira Hall, *Locationg Power, Proceedings of the Second Berkeley Women and Language Conference.* Berkeley1, 80‑89.

CRYSTAL David (2000), *Language death.* Cambridge: CUP.

DUCHENE Alexandre, HELLER Monica (2007), *Discourses of endangerment. Interest and ideology in the defense of languages*. London/New-York: Continuum.

EVANS Nicholas (2012), *Ces mots qui meurent. Les langues menacées et ce qu'elles ont à nous dire.* Paris: La Découverte.

FISHMAN Joshua (1991), *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Multilingual Matters.

FISHMAN Joshua (2001), *Can Threatened Languages Be Saved?: Reversing Language Shift, Revisited : A 21st Century Perspective*. Multilingual Matters.

GRENOBLE Lenore, WHALEY Lindsay (1998), *Endangered Languages: Language Loss and Community Response*. Cambridge: CUP.

GRENOBLE Lenore, WHALEY Lindsay (2006), *Saving Languages, An Introduction to Language Revitalization*. Cambridge: CUP.

GRINEVALD Colette, COSTA James (2010), Langues en danger : le phénomène et la réponse des linguistes. In Colette Grinevald, Michel Bert, *Linguistique de terrain sur langues en danger. Locuteurs et linguistes*. Faits de Langues 35/36. Paris: Ophrys, 23‑37.

HAGEGE Claude (2000), *Halte à la mort des langues.* Paris: Odile Jacob.

HORNBERGER Nancy (2010), *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents: Palgrave Studies in Minority Languages and Communities*. Palgrave Macmillan.

JODELET Denise (2003), *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 45‑78.

KRAUSS Michael (1992), The world's languages in crisis. *Language* 68 (1), 4‑10.

LEWIS Paul, SIMONS Gary (2010), Assessing endangerment: Expanding Fishman's GIDS. *Revue Roumaine de linguistique* 55 (2), 103‑20.

MIHAS Elena, et al.(2013), *Responses to Language Endangerment.* Studies in language companion series 142, Amsterdam&Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

MOSELEY Christopher (2010), *Atlas des langues en danger dans le monde*. Collection Mémoire des peuples, 1.

NETTLE Daniel, ROMAINE Suzanne (2000), *Vanishing Voices: The Extinction of the World's Languages*. Oxford: OUP.

PAUWELS Anne (2016), *Language maintenance and shift*. Cambridge: CUP.

PIVOT Bénédicte (2013), Revitalisation d'une langue post-vernaculaire en pays rama (Nicaragua). *Langage et société*, nº 3, 55-79.

PIVOT Bénédicte (2014), Revitalisation de langues postvernaculaires: le francoprovençal en Rhône-Alpes et le rama au Nicaragua. Université Lyon 2, thèse.

PIVOT Bénédicte (2016), Les enjeux sociaux de la revitalisation du francoprovençal en Rhône-Alpes. *Actes de la conférence annuelle du*

Centre d'études francoprovençales de Saint-Nicolas, Transmission, Revitalisation et normalisation, 123‑ 33.

PIVOT Bénédicte (2017), Les terrains de langues très en danger : des observatoires pertinents pour les théories sociolinguistiques. *Histoire Epistémologie Langage* 39 (1), 87-105.

SHANDLER Jeffrey (2004), Postvernacular Yiddish: Language as a Performance Art. *TDR (1988-)* 48 (1), 19‑43.

SHANDLER Jeffrey (2006), *Adventures In Yiddishland: Postvernacular Language & Culture.* University of California Press.

UNESCO (2003), Language vitality and endangerment. Paris.