La revitalisation des langues très en danger, un dispositif précaire et précarisant

Bénédicte PIVOT(1), Michel BERT(2)

(1) UR 739 DIPRALANG, Université de Montpellier Paul-Valéry,

(2) UMR 5596 DDL, Université Lumière Lyon2

DOI : https ://doi.org/10.17184/eac.9024

Résumé : Ce chapitre aborde la revitalisation des langues très en danger en tant que dispositif d'intervention et analyse les dynamiques ainsi que les facteurs de précarisation de ce dispositif d'une part mais également de ses principaux acteurs.trices, les membres de communautés investis dans le processus de revitalisation de leur langue d'aurte part. Le postulat de précarité s'articule autour des enjeux de l'évaluation sociale des pratiques sociolangagières en lien avec l'objectif sous-entendu par la revitalisation, à savoir le retour de la transmission intergénérationnelle et la création de nouveaux.elles locuteurs.trices.

Mots-clés : Revitalisation, Langues très en danger, pratiques sociolangagières

Abstract: This chapter looks at the revitalization of highly endangered languages as an intervention process, and analyzes the dynamics and precariousness of this process on the one hand, but also of its main actors, the community members involved in the language revitalization process. The postulate of precariousness revolves around the issues of social evaluation of sociolinguistic practices in relation to the objective implied by revitalization, namely the return of intergenerational transmission and the creation of new speakers.

Keywords: Revitalization, very endangered languages, language practices

Dans la suite du chapitre précédent[1] qui a exposé les dynamiques de précarisation en jeu dans les contextes des *langues très en danger*, concernant notamment la langue et les ressources, nous abordons dans ce chapitre la revitalisation de ces langues en tant que dispositif d'intervention.

Nous rappelons que les *langues très en danger* (LTED à partir de maintenant) correspondent à des contextes où la vitalité sociolinguistique est telle qu'il n'y a plus de locuteurs ou locutrices de ces langues dans la génération des enfants, et que la

[1] Le présent chapitre « La revitalisation des *langues très en danger*, un dispositif précaire et précarisant » ainsi que le chapitre « *Langues très en danger* : dynamiques de précarisation et impact sur la revitalisation » (infra), ont été rédigés dans l'optique de se compléter car ils se basent sur les deux mêmes terrains et sont issus d'une réflexion et d'un travail de recherche communs aux deux auteur et autrice. Pour une définition de l'objet de recherche, à savoir les *langues très en danger*, nous vous invitons à lire le chapitre « *Langues très en danger* : dynamiques de précarisation et impact sur la revitalisation ».

transmission s'est interrompue au moins depuis deux ou trois générations. La conséquence se voit au niveau des pratiques sociolangagières qui se situent davantage dans le registre démonstratif et symbolique que dans celui de la communication usuelle. À noter également que ces situations touchent des populations qui vivent au contact d'une société dominante et pour lesquelles le processus d'acculturation à celle-ci est souvent très avancé. Ces contextes sont à plusieurs titres des contextes précaires, et dans ce chapitre, nous souhaitons aborder la question de la revitalisation en ce qu'elle peut être à la fois une réponse à la précarité induite par la disparition des langues en danger (*cf.* le chapitre précédent pour l'explication du contexte et de la dynamique) et des locuteurs.trices et en même temps une dynamique précarisante.

1 La revitalisation, un dispositif pour l'émergence de nouveaux.elles locuteurs.trices

1.1 La revitalisation : un dispositif d'intervention

La disparition de nombreuses langues à travers le monde est un phénomène aujourd'hui médiatisé dans le cadre de la perte du patrimoine culturel immatériel, universel. Cette dynamique et ses conséquences ont été mises à jour durant les années 1980 par des linguistes descriptivistes travaillant sur des langues de communautés autochtones[2] en Amériques (du Nord et du Sud) et en Australie (voir par exemple Grinevald & Costa 2010, Hinton & Hale 2001). Ces chercheurs et chercheuses ont d'abord partagé ce constat dans la sphère académique, en argumentant que cet appauvrissement était regrettable à la fois pour le domaine de la recherche en linguistique, mais aussi pour nombre de communautés qui déploraient ces disparitions tout en se sentant démunies face à la situation. Pour ces communautés[3], il était généralement impossible de recouvrer seules l'usage quotidien de leurs langues tant la dynamique de déclin sociolinguistique d'une langue est liée à de multiples facteurs de domination et de précarisation des locuteurs.trices. C'est parce qu'elles ont été minorisées et discriminées sur la base de l'usage de leur langue que ces personnes ont cessé de la transmettre à leurs enfants. Prendre conscience de la perte est souvent un premier pas, mais agir pour renverser la situation nécessite des ressources humaines et linguistiques qui ne sont généralement pas directement accessibles aux membres des communautés, comme l'a illustré Léonard dans le chapitre sur l'atelier TERPLO au Chiapas (voir

[2]Dans ce chapitre, nous utilisons les termes ethnies et/ou autochtones pour référer aux appartenances de groupes sociolinguistiquement discriminés, qu'ils soient marqués culturellement comme des ethnies, les Rama au Nicaragua, les Peuples Premiers d'Amérique du Nord, ou des patoisant.e.s, les « Francoprovençaux.ales », les trois terrains d'études sur lesquels est basée notre analyse. Notre position est de reconnaitre à l'ensemble de ces groupes la caractéristique commune d'être des autochtones, autrement dit étymologiquement « des personnes nées dans le lieu où elles vivent », des personnes dont les ancêtres étaient originaires des lieux où elles vivent et qui, dans notre cas, parlaient une autre langue que celle qui leur a été imposée par des pratiques sociopolitiques et linguistiques de domination de la part d'une ou plusieurs autres sociétés.

[3]Nous (l'auteur et l'autrice) utilisons le terme de communauté linguistique pour désigner le groupe de personnes identifiées et s'identifiant comme faisant partie d'une entité particulière. C'est le cas ici des membres des groupes de patois du francoprovençal, des membres de la communauté ethnique rama, ou ceux des tribus de Peuples Premiers des Réserves de l'Oregon. Nous avons conscience que cette catégorisation est problématique en soi, et mérite discussion sur comment, à partir de quoi, cette catégorisation est établie, qui catégorise et légitime ces assignations. Toutefois ce n'est pas le propos ici, et nous avons choisi de nous baser sur la réalité vécue par les membres et les acteurs et actrices sociaux.ales pour qui « communauté » renvoie à un « Nous » concret et signifiant qui rend possible l'utilisation du mot « communauté ».

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

infra). En anthropologie comme en linguistique, des chercheurs.euses de terrain se sont investi.e.s dans l'émergence de projets locaux visant à enrayer la disparition des langues, action qui a été théorisée comme de la revitalisation linguistique (voir par exemple Fishman 1991, 2001) ou parfois comme de la récupération linguistique (dans le cas par exemple du basque en France (Rispail, 2017 :110)) et qui est devenue un champ de recherche académique.

Au-delà du champ académique, la revitalisation est également un mouvement social (Costa, 2010), qui dans le cas de ce chapitre, est envisagé comme la réponse tant individuelle que collective au déclin de la vitalité des langues, à l'état de précarité induit par la perte ou l'absence des pratiques sociolangagières (*cf.* chapitre précédant). Cette précarité touche la langue comme système linguistique, comme ressource et potentiel communicationnel, ainsi que les locuteurs-trices, comme minorité, visible ou invisible, dont les différents processus de minorisation ethnosociaux, linguistiques, économiques et politiques ont conduit à l'abandon de la transmission de leur langue.

Enfin, la revitalisation, vue par le prisme des modèles dynamiques complexes, est un dispositif d'intervention conçu pour répondre à la perte de la vitalité des langues par l'incitation au retour de l'usage conversationnel par le biais, notamment, de la transmission intergénérationnelle.

1.2 La transmission intergénérationnelle comme levier de la revitalisation

Si la revitalisation est une réponse à l'état précaire qu'est la situation de langue en danger, elle est également susceptible de provoquer des situations de précarité car elle repose sur un certain nombre d'idéologies structurantes qui fondent l'ordre social du système de la revitalisation. Ainsi, pensée comme un dispositif visant à réinstaurer les pratiques communicatives, les actions mises en place dans le cadre de la revitalisation ciblent principalement la transmission intergénérationnelle avec l'objectif de « créer » de nouveaux.elles locuteurs.trices qui utiliseront la langue et, à leur tour, la transmettront. De nombreux projets se sont multipliés à travers le monde, suivant des modèles, des techniques et des savoir-faire différents, qui concernaient majoritairement l'enseignement des langues aux enfants. Des exemples sont connus, comme les « *language nests* » initiés en Nouvelle-Zélande et depuis, répandus dans d'autres communautés ethniques dont celles de Peuples Premiers dans l'ouest américain et canadien, ou les « *master apprentices language learning program* » développés par Liane Hinton avec les membres des Peuples Premiers de Californie à partir des années 1990 (Hinton 1997, 2002). Cependant, ces modèles reposent sur l'existence dans la population ethnique de locuteurs.trices ayant encore des compétences communicationnelles courantes : ils ne sont donc pas adaptés aux contextes de LTED, où la vitalité et l'attrition linguistique[4] sont telles qu'on peut difficilement compter sur les « anciens.ennes » pour parler aux enfants dans les crèches, par exemple. Ce qui caractérise ces différents projets, c'est que ce sont rarement des initiatives émanant uniquement des communautés, mais plus généralement co-portées avec des organismes extérieurs, qu'ils soient politiques

[4]Dans ce chapitre nous utilisons la définition d'attrition qui a été donnée dans le chapitre précédent : « le terme « attrition » désigne les effets de la perte de fonctions sociolinguistiques de la langue sur la diversité de ses registres et sur son lexique, et « obsolescence » est employé pour décrire l'impact de la perte de vitalité de la langue sur sa structure ».

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

ou non, et/ou académiques. Cette situation explique en grande partie le poids des modèles utilisés pour penser les modalités et les finalités de l'intervention, puisqu'ils sont importés par des structures qui sont habituées à penser et travailler sur des contextes de langues vitales.

Ce qui se détache particulièrement dans le cas des LTED, c'est l'importance donnée à l'école pour la revitalisation de la langue autochtone, au point de minimiser, voire de ne pas valoriser les autres formes de transmission possibles. Cela s'accompagne d'une représentation de ce que « parler » une langue implique, et par conséquent, de ce que sont les pratiques langagières légitimes et pertinentes. Ces manières de définir la revitalisation en tant que dispositif social de remédiation impactent fortement la transmission en tant que processus d'une part, mais également en tant que pratique soumise à l'évaluation sociale en termes de réussite ou d'échec d'autre part.

2 Une dépendance aux modèles qui précarise la transmission

2.1 L'école ou l'impasse de la revitalisation

2.1.1 Des modèles didactiques inappropriés

La grande majorité des projets de revitalisation sont conçus pour être assurés par l'école selon des schémas représentationnels, socialement construits, du rôle que joue l'école dans la transmission des savoirs en général et des langues en particulier, comme cela est évoqué infra dans les chapitres sur l'enseignement du FLE et des langues en général (voir Maurer Infra). Il est donc attendu de l'école qu'elle produise de nouveaux.elles locuteurs.trices sur la base d'une didactique de la langue ethnique qui est un mélange, très peu questionné, d'une didactique des langues étrangères aux visées communicatives, parfois de type actionnelle, avec une didactique bilingue « langue maternelle ethnique – langue de scolarisation ». Cette dernière est souvent utilisée dans les approches d'Éducation Interculturelle Bilingue (EIB) fortement développées en Amérique Latine, mais également pour l'enseignement des langues nationales en Afrique, comme présenté dans le chapitre sur le Niger (Maurer infra). Ces approches reposent principalement sur une coprésence des langues ethniques et de l'espagnol, avec une place importante donnée aux valeurs culturelles incarnées par les langues autochtones, comme vu dans le chapitre sur le Chiapas.

Le principe des approches actuelles en didactique des langues est de permettre l'enseignement-apprentissage des compétences linguistiques nécessaires pour communiquer dans la langue cible. Cela présuppose donc l'existence de contextes où il serait possible d'utiliser ces compétences en situation, ce qui se traduit dans les projets de revitalisation par une visée d'utilisation spontanée en lieu et place de la langue dominante, ou *a minima* dans tous les domaines des pratiques langagières du quotidien. Dans le cas des LTED, ces principes sont remis en question par le fait même que l'environnement immersif est inexistant : les enfants des communautés autochtones n'ont pas d'interlocuteurs.trices en langue ethnique avec qui communiquer en dehors de l'école et donc assez peu de raisons de l'utiliser spontanément. Apprendre à demander son chemin, ou à prendre un rendez-vous chez le médecin en langue autochtone, n'a donc pas d'autre intérêt que celui de savoir pour savoir, ce qui perd toute visée

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

communicative. Aussi, les programmes de revitalisation qui se construiraient sur la base d'un enseignement de la langue en s'appuyant sur les *curricula* types issus d'une didactique des langues vitales, n'auraient comme conséquences que celles de transmettre de la connaissance savante, linguistique et éventuellement culturelle, détachée de toute réalité des pratiques communicatives en milieu naturel, un peu à l'image de l'enseignement du grec et du latin. À la seule différence que les sociétés et cultures correspondantes au latin et au grec anciens n'existent plus alors que les communautés autochtones continuent d'avoir des pratiques langagières symboliques de la langue.

La didactique bilingue, qui est conçue pour répondre aux difficultés d'apprentissage littéracique des enfants ayant pour langue de première socialisation une autre langue que celle de scolarisation, rencontre également des limites pour la revitalisation des LTED, la principale étant que les enfants des communautés autochtones n'ont pas pour langue de première socialisation, la langue ethnique. La didactique bilingue est en ce sens une proposition inappropriée à la revitalisation LTED. Quant à sa version interculturelle telle que répandue en Amérique Latine, elle n'est pas plus adéquate. Les dispositifs d'EIB s'appuient sur une transmission de pratiques et valeurs culturelles dans la langue, portée par un corps enseignant constitué de personnes locutrices de ces langues dans un contexte où les enfants peuvent encore avoir accès à un environnement immersif. Ce sont des situations de langues en danger, certes, mais dont le degré de précarité n'est pas celui des LTED. C'est cette différence, rarement comprise par les personnes initiant des programmes de revitalisation, tels que des ONG, des institutions locales ou nationales, ou encore des chercheurs.euses, qui rend l'EIB impossible à mettre en place dans les contextes de LTED.

Dans le cas des LTED, les modèles didactiques d'enseignement des langues connus et utilisés même dans des contextes de perte de vitalité montrent leurs limites et sont globalement inappropriés. La principale raison est liée aux constructions sociales des sociétés occidentales, fortement marquées par le poids et le rôle de l'écriture, de la fonction attribuée aux langues, à savoir celle de servir à la communication interpersonnelle, et du rôle de l'Institution scolaire dans celui de la transmission des savoirs. La revitalisation des LTED est ainsi dépendante de représentations sociales et de modalités d'intervention inappropriées.

2.1.2 Des doxas didactiques imposées sans discernement

Lorsque les institutions, locales ou (inter)nationales, prescrivent des attendus pour la reconnaissance des droits linguistiques des communautés autochtones et le soutien à la revitalisation de leurs langues, ils s'articulent en termes de *curricula*, de matériel didactique, de formation du personnel enseignant. Dans les cas des LTED, ces prescriptions ne rencontrent pas la réalité du terrain et précarisent la revitalisation ainsi que les agent.e.s concerné.e.s.

Pour entrer à l'école, l'enseignement de la langue doit se conformer à différents modèles posés par l'institution comme incontournables. Le premier est celui du *curriculum*. Il faut un programme, sur plusieurs semaines, plusieurs années avec une progression, des objectifs d'apprentissage et des évaluations. Comme il s'agit de langue, ce *curriculum* repose en grande partie sur des attendus de compétences communicatives dont on

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

a dit plus haut qu'elles étaient inappropriées. Il est difficile de faire entendre à ces instances[5], que le *curriculum* n'a pas plus de sens que les principes communicatifs développés dans les approches didactiques de l'enseignement des langues vitales.

Le deuxième postulat est que pour enseigner une langue, il faut du matériel didactique écrit. Or, ainsi que cela a été expliqué précédemment, les *langues très en danger* sont des langues à tradition orale pour lesquelles il y a peu de documentation écrite disponible et généralement cette documentation est davantage linguistique que didactique. De plus, rares sont les LTED qui ont une graphie stabilisée et partagée. Aussi, mettre à disposition de l'institution le matériel demandé relève avant tout d'un travail de normalisation et de standardisation de la graphie, qui, pour être pertinent, doit se faire en accord avec les communautés concernées, sous peine de ne pas être légitimé par leurs pratiques. C'est un travail qui prend du temps, un temps que l'institution ne comprend pas toujours et, surtout, c'est un besoin qui n'est pas forcément ressenti par les membres des communautés. Rares sont ceux.elles qui font de la normalisation de la graphie un préalable nécessaire et incontournable de la revitalisation. La plupart des membres n'écrivent pas (pour qui ? pour quoi ?), et ceux.elles qui le font dans le cadre par exemple de la rédaction de glossaires ou de petits textes personnels ou collectifs, le font en « graphie locale » ou en graphie « individuelle ». Aussi, la question de la graphie est avant tout une préoccupation institutionnelle et devient souvent un sujet de tension avec les communautés, précarisant par une dépendance à une représentation normative du rôle de l'écriture dans la transmission les pratiques spontanées et effectives et marginalisant aussi les pratiques dialectales qui pourraient ne pas se retrouver dans le choix de la graphie commune.

À l'instar de la normalisation de la graphie, qui implique habituellement l'intervention d'un ou d'une linguiste, l'élaboration du matériel didactique à partir des quelques ressources disponibles nécessite une expertise généralement non disponible au sein même de la communauté. Souvent, le tiers intervenant est un.e universitaire, comme dans le cas des ateliers TERPLO (infra) ou un.e membre d'une organisation de la société civile, de type association ou ONG. Dans un cas comme dans l'autre, cette personne possède rarement à la fois les compétences linguistiques utiles pour appréhender et exploiter les ressources et les compétences pédagogiques pour didactiser ces ressources et en faire du matériel d'enseignement. Le matériel est donc difficile à produire et, quand il existe, il est souvent impossible à utiliser soit parce qu'il ne répond pas aux objectifs possibles de la revitalisation des LTED, soit parce qu'il n'y a pas d'enseignant.e capable de les exploiter. En effet, d'une part l'absence de locuteur.trice compétent.e linguistiquement signifie que les enseignant.e.s ne sont pas locuteurs.trices, et d'autre part, la didactique prônée n'étant pas adaptée au contexte, les matériaux élaborés ne sont pas utilisables par une personne pédagogiquement formée, mais non locutrice.

Le dispositif de revitalisation posé et pensé comme s'appuyant sur l'enseignement des LETD aux enfants à l'école s'avère être un dispositif précaire qui dépend de modèles empruntés aux contextes de langues vitales, pour ne pas dire aux « grandes langues » des sociétés dominantes. Ces approches précarisent les communautés qui se retrouvent confrontées à l'absence de ressources et d'expertises au sein de leurs

[5] Comme par exemple les Rectorats en France ou les services régionaux d'éducation pour le Nicaragua.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

membres, et en difficulté pour mener à bien le projet de revitalisation. Elles dépendent alors de tiers extérieurs, académiques, institutionnels, qui par leurs décisions et leurs manières d'intervenir ou non, donnent corps et validité au dispositif et marginalisent les pratiques spontanées qui peuvent avoir été mises en place par des volontaires de la communauté. C'est le cas par exemple, de la non reconnaissance par le Service Régional d'Éducation de la Région Autonome de la Côte Atlantique Sud du Nicaragua des ateliers de revitalisation du rama ou des cours de rama organisés par des membres de la communauté, soit parce qu'ils ou elles n'étaient pas lettré.e.s, soit parce qu'il n'existait pas de manuels ou de *curricula*. Le dispositif précarise également la langue et les pratiques langagières en ne prenant pas en compte la réalité de la vitalité de ces langues et de ces pratiques en imposant un modèle unique basé sur les représentations sociales qui posent le principe qu'une langue sert avant tout à la communication usuelle et qu'elle ne peut se résumer uniquement à des pratiques symboliques.

2.2 Revitalisation et authenticité des pratiques patrimoniales.

2.2.1 L'authenticité comme évaluation sociale

Les pratiques culturelles sont un autre domaine dans lequel la transmission intergénérationnelle, en dehors de l'école, peut se réaliser. Elles s'inscrivent dans l'existence d'une littérature (orale et/ou écrite), de traditions musicales, vestimentaires, culinaires, architecturales, ethnosociales, etc. Les formes culturelles sont le plus souvent codifiées et, sous la notion de patrimoine, deviennent même des standards internationaux[6]. Dans le cas des LTED, ces pratiques sont en général elles aussi en perte de vitalité, ayant également été l'objet de la minorisation des peuples, quand ce n'était pas celle d'une volonté délibérée de « civiliser ces peuples » par une acculturation à la société dominante[7]. Encouragées à revitaliser leur langue-culture autochtone, les communautés dépendent de la reconnaissance sociale et institutionnelle de leurs pratiques. Une reconnaissance qui s'appuie sur des critères d'authenticité définis par des modèles de ce que doivent être des pratiques traditionnelles autochtones, et du rôle que joue la langue dans celles-ci[8].

2.2.2 La valeur du patrimoine écrit

Sociétés à tradition orale, les communautés de LTED ont assez peu, voire pas, de production littéraire écrite, et elles n'ont pas toujours gardé en mémoire le répertoire de leurs récits traditionnels. La pression du rôle du livre, comme preuve et trace d'un passé légitimant et à transmettre, met parfois ces communautés dans des situations précaires par leur dépendance à une doxa culturelle et donc par leurs difficultés à produire des objets qui correspondent aux canons du genre de la littérature patrimoniale « authentique ». Cette dépendance peut conduire à une marginalisation de leurs

[6] Conventions UNESCO 1972 sur le Patrimoine Mondial, puis 2003 sur le Patrimoine Culturel Immatériel

[7] Ce fut notamment le cas en Amérique du Nord par l'éducation forcée des enfants des Peuples Premiers, soustraits très jeunes à leurs familles et envoyés dans des internats avec l'objectif de leur ôter toute « indianité » et dont les conséquences traumatiques se font encore sentir aujourd'hui. Mais également, et dans une moindre mesure, au Nicaragua par l'évangélisation des Rama ou encore en France par une politique de dénigrement des locuteurs et locutrices des patois et de leurs pratiques traditionnelles reléguées au statut d'un folklore archaïque.

[8] On peut citer ici la Convention du PCI qui pose « les traditions et expressions orales, y compris la langue, comme vecteur du patrimoine culturel immatériel ».

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

productions. La proximité de ces communautés avec la société dominante et ses codes littéraires est un facteur aidant à une production d'ouvrages tels que des glossaires, des monographies sur les us et coutumes d'antan, des recueils de contes et autres récits ethnographiques, comme c'est le cas pour les Francoprovençaux ou les Peuples Premiers. En revanche, les Rama, qui n'ont pas acquis ces codes culturels, ne sont pas en mesure de réaliser de telles productions. Ils dépendent alors des programmes extérieurs, qui imposent non seulement ce qui doit être valorisé mais également la manière de le faire. Ce fut le cas, par exemple, d'un projet du Fonds pour la réalisation des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) dans les années 2010 qui, dans l'optique de valoriser la culture traditionnelle rama, a contribué à produire un livre de recettes culinaires « rama ». L'objet en lui-même répond aux canons esthétiques d'un tel livre, mais le contenu est biaisé par le fait que la majorité des recettes présentées, si elles sont effectivement des recettes cuisinées par les Rama, appartiennent en réalité à la tradition créole, culture dominante à laquelle les Rama se sont acculturés en même temps qu'ils abandonnaient leur propre culture et leur langue pour les pratiques sociales et culturelles dominantes des Créoles. Sommés de présenter leurs pratiques traditionnelles, et parce que la cuisine est considérée dans les modèles dominants comme une pratique traditionnelle et culturellement ancrée, les Rama mettent en scène une tradition qui n'est pas « la leur ». La langue rama, présente dans le livre, atteste de l'authenticité de cette pratique traditionnelle (sic).

2.2.3 Les pratiques cérémoniales, un incontournable du patrimoine autochtone

Les pratiques cérémoniales et/ou festives, celles qui peuvent être exposées publiquement au regard de la personne étrangère et qui marqueront la singularité culturelle, celles qui sont valorisées dans le cadre de la revitalisation et qui ont un rôle de transmission des valeurs culturelles, sont des incontournables de la reconnaissance de l'autochtonie et contribuent en cela à la précarisation des communautés. Les représentations communes associent les cultures autochtones avec des pratiques rituelles et culturelles marquées par des danses, des chants et des costumes. Quand les communautés peuvent se conformer à ces représentations, comme c'est le cas par exemple des Peuples Premiers, cela ne pose *a priori* pas d'autres problèmes que celui de les enfermer dans des clichés largement construits et diffusés, entre autres, par la culture cinématographique américaine des Western. En revanche c'est un peu plus compliqué lorsqu'il n'y a pas de tradition de ce type, ou quand celle-ci s'exprime autour de pratiques qui ne sont pas valorisées comme telles. Les Rama n'ont pas gardé de pratiques singulières autour du chant, de danses, ni même de vêtements particuliers, si tant est qu'ils n'en aient jamais vraiment eues. Face à la pression récurrente pour manifester publiquement leur singularité autochtone lors des rassemblements publics célébrant les ethnies locales, les Rama ont fini par créer des danses, des costumes et des chansons, dont une, avec quelques mots en rama, est devenue l'hymne de la communauté. On retrouve une attitude un peu similaire chez certains groupes patoisants du francoprovençal, qui inventent des costumes « traditionnels »[9] pour défiler dans

[9]Les guillemets ici sont pour ne pas avoir à entamer une discussion sur ce qui relève de la tradition et ce qui ne l'est pas, compte tenu de l'ancienneté de la pratique. Dans certains groupes patoisants, il y a encore des vêtements et des coiffes qui ont été portés les jours de fête ou pour les travaux des champs à la fin du XIXe siècle ou avant la première guerre mondiale, mais dans la grande majorité, ces vêtements ont disparu, ils sont aux mieux reconstitués à partir d'anciennes photos, mais la plupart du temps, ils sont

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

les rues lors des rassemblements internationaux de la fête du Patois[10], ou quand ils traduisent des chants de la variété française en francoprovençal. Ces comportements convergent vers ce qui est attendu et reconnu comme conforme, selon des critères extérieurs et dominants d'une société globale et occidentalisée qui impose ses dogmes en matière de ce qui est ou non authentique. Ils mettent également en relief le poids des modèles sur la légitimation des pratiques authentiques et la grande marginalité, donc précarité, dans laquelle se trouvent les communautés qui ne peuvent s'appuyer sur l'existence de telles pratiques. Si elles n'inventent pas ces pratiques, elles ne sont plus reconnues comme des ethnies singulières et deviennent un groupe parmi d'autres, acculturés à la société dominante. Pourtant, souvent loin d'être valorisées, ces tentatives d'adaptation aux canons imposés sont moquées et dénigrées par les institutions, parfois aussi par l'opinion, qui y voient des ersatz de folklore, l'expression ringarde d'une culture populaire.

3 Marginalité des pratiques de transmission effectives

3.1 Enseignement et initiatives individuelles

En marge des modèles imposés par l'Institution scolaire impossibles à mettre en place, il existe des pratiques de transmission portées par des membres des communautés, souvent sur initiative personnelle et généralement dans le cadre réglementaire que leur permet l'Institution (soit parce que ces personnes sont déjà des enseignant.e.s en poste, soit parce que l'Institution ouvre des espaces d'intervention aux personnes extérieures au monde enseignant). Mais ces pratiques ne sont pas reconnues et valorisées par les institutions et les autorités légitimantes (scolaires, universitaires, politiques) comme des pratiques de transmission et donc de revitalisation. Sont ainsi menées dans les écoles des actions de sensibilisation à la langue ethnique et à la culture pour donner à voir et à entendre aux enfants, un témoignage de leur histoire. En termes de savoirs linguistiques, on leur apprend des mots isolés, souvent les couleurs, les nombres, les noms d'un environnement familier que les enfants peuvent facilement identifier et à partir desquels ils et elles peuvent formuler des syntagmes nominaux. Les compétences communicatives s'expriment dans la répétition de formules de salutation et de présentation de soi. La pratique de la langue s'inscrit également dans la mémorisation de fables ou comptines qui bien souvent sont celles de la langue dominante traduites en langue ethnique, faute de ressources disponibles en ethnotextes ou autres pratiques socioculturelles et qui ont l'avantage d'être connues des enfants. Cette transmission se fait en dehors de tout usage d'une graphie stabilisée et sans suivre aucune progression didactique et bien souvent selon des formes issues de l'idiolecte de la personne qui transmet. Qu'elles soient locutrices de la langue, pour les plus âgées, ou qu'elles aient appris un peu de langue, la majorité des personnes qui transmettent ont *de facto* une appréciation personnelle des éléments linguistiques, à cause de la forte at-

l'expression des représentations actuelles de cette « tradition ». Donc la question dans ce chapitre n'est pas de condamner ou non ces nouvelles pratiques, mais bien de relativiser la notion d'authenticité attribuée à celle de tradition.

[10] Manifestations qui se déroulent tous les deux ans en septembre et regroupent des locuteurs et locutrices du francoprovençal de France, d'Italie et de Suisse. Cette fête est traditionnellement marquée par une messe en francoprovençal le dimanche matin, suivie d'un défilé dans les rues des différents groupes de patoisants, qui, en costume, chantent et/ou dansent, ou exhibent des objets anciens symboles de pratiques artisanales ou rurales de leur village.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

trition des pratiques et l'absence d'une réflexion métalinguistique. Elles peuvent ne pas prononcer selon « la norme », ne pas connaitre certains mots, ne pas comprendre ou connaitre les spécificités grammaticales et les règles morphosyntaxiques, pour autant, elles transmettent « leur » langue. L'exemple le plus marquant est celui de la personne qui assure la revitalisation du rama depuis une dizaine d'années. Elle ne parle pas la langue, elle a uniquement appris des listes de mots dans son enfance. Elle a une formation de base en pédagogie et s'appuie sur les rares ressources didactisées qui ont été élaborées par d'autres. Elle ne discrimine pas un des sons emblématiques de la langue, le son [ŋ] qui, à son oreille, n'existe pas. Elle produit un autre son à la place, parfois [n] parfois [m], et écrit les mots avec les graphèmes correspondants, modifiant ainsi les « mots d'origine » au moment de leur transmission (Pivot & Chevrier, 2015). Une évolution linguistique somme toute normale pour une langue, mais qui ici se fait par la pratique d'une seule personne. De même, par manque de formation linguistique, elle n'a pas compris que la structure grammaticale des phrases en rama était d'ordre Sujet-Objet-Verbe. Aussi, quand elle construit des phrases simples pour son enseignement de la langue, elle calque la structure grammaticale de l'espagnol Sujet-Verbe-Objet. Les enfants apprennent à dire des phrases dans une structure qui n'est pas celle de la langue d'origine avec des mots qui ne sont plus prononcés selon « la norme ».

Ces situations sont considérées et évaluées par les autorités qui financent les programmes, qui valident les performances des élèves, comme non conformes à ce qui est attendu en termes de transmission de « LA langue », et elles concluent que les élèves ne parlent pas (puisqu'ils et elles ne font pas de phrases complètes et n'écrivent pas selon la norme), que ces pratiques langagières sont inadéquates, donc que la revitalisation n'est pas effective. De fait, celle-ci ne conduit pas à la maitrise de la langue, ni à la production de nouveaux.elles locuteurs.trices fluent.e.s qui pourraient entrer en interaction avec de potentiels locuteurs.trices natifs.ves, mais elle ouvre l'espace de la reconnaissance et de la valorisation d'une langue-culture qui permet de construire des liens avec ses origines ethniques et, pour certains enfants et membres des communautés, avec leur sentiment d'appartenance. Sur nos trois terrains de recherche, il nous a été donné d'observer le même phénomène d'intérêt de la part des élèves, et les mêmes pratiques langagières à l'issue de séances de sensibilisation (parfois appelées « cours de langue X »). À chaque fois qu'on leur pose la question les enfants répondent que « oui, ils parlent la langue » et ils.elles le montrent en nous récitant des listes de mots ou en chantant une petite comptine. Parfois, ils.elles disent parler « leur langue », parce qu'ils ou elles sont autochtones. En dehors des lieux où se déroule la sensibilisation, ces élèves n'utilisent pas ces mots ou ces chants, sauf quand cette production langagière est suscitée pour montrer ou démontrer que la langue est encore là, ou pour signaler leur autochtonie, comme lors de manifestations officielles telles que les fêtes culturelles. Ce qui est significatif, c'est que peu importe que la langue qui est produite à ces moments-là soit « conforme » à « LA langue », celle qui n'existe plus que dans la description qui en a peut-être été faite par un ou une linguiste ou autre lettré.e qui dans le passé s'est intéressé.e à l'ethnie. Si la langue qui est transmise n'a quasiment plus rien à voir avec celle qui était, elle n'en est pas moins support de pratiques langagières utilisant des mots de manière symbolique, là où quelques années auparavant il

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

n'y avait parfois même pas connaissance de l'existence d'une langue ethnique. La non reconnaissance de ces pratiques, par les institutions, certain.e.s universitaires, par les sociétés dominantes et parfois même par d'autres membres des communautés, comme étant le résultat légitime du processus de revitalisation, précarise la transmission à l'école dans ses formes et sa réalité effectives. L'évaluation sociale délégitimante marginalise le dispositif de revitalisation ainsi que ceux et celles qui s'y investissent tout autant que les enfants bénéficiaires.

3.2 La transmission par la pratique patrimoniale

En dehors de l'école, des membres des communautés développent des pratiques sociolangagières autour et dans la langue qui participent de la valorisation et dans une certaine mesure de la transmission, bien que celle-ci ne soit pas reconnue comme telle, parfois par d'autres membres de la communauté qui peuvent souhaiter que la langue disparaisse plutôt qu'elle ne soit pas/plus parlée de la manière qu'ils estiment appropriée.

Comme il est globalement admis, et non discuté parmi les acteurs et actrices de la revitalisation, que celle-ci passe par la transmission de la langue aux enfants et à l'école, la lumière est assez peu faite sur les pratiques des adultes entre eux. D'ailleurs, selon ces adultes, ils et elles ne transmettent pas la langue et il n'y a pas de volonté d'enseigner ou d'apprendre quand ils.elles se réunissent pour chanter, faire du théâtre, raconter des histoires dans ou sur la langue, mais plutôt de se retrouver autour de « la langue » et d'échanger des souvenirs, un peu comme on le ferait lors d'une veillée funèbre où on se souvient du ou de la défunte et où on partage des anecdotes et célèbre sa mémoire. De manière assez intéressante, ces pratiques donnent non seulement lieu à l'emploi de la langue, même si c'est de manière non spontanée, mais également à des échanges nourris sur les différentes manières de dire les choses où s'affrontent des légitimités qui dépendent de l'origine géographique, de l'ancienneté, de la maitrise reconnue de la langue ou du statut social des interactant.e.s. Même si la majorité des échanges se font dans la langue dominante, que la langue autochtone n'est présente que sur une infime partie des discours et souvent sous forme de texte appris par cœur, la langue est présente et des personnes qui ne la parlaient pas ou plus, « l'[ont] en bouche » comme nous avons pu l'entendre dire par une enquêtée du francoprovençal. Ces pratiques représentent la majorité des pratiques effectives en et sur la langue autochtone. Elles ne sont pas des pratiques de communication spontanée, elles n'existent pas en dehors des espaces de célébration collective de la langue et de sa mémoire mais restent cependant des pratiques sociolangagières qui prennent forme et acte à travers un « faire avec et ensemble ». Elles ne visent pas la transmission et pourtant, elles permettent le maintien d'une certaine connaissance de la langue. À ce titre, elles participent de la revitalisation même si elles ne sont pas reconnues comme telles, puisque n'aboutissant pas au retour de pratiques sociolangagières du quotidien.

Traditionnellement dans les cultures amérindiennes, et c'est particulièrement prégnant chez les Peuples Premiers, l'apprentissage ne se faisait pas par des leçons, pas plus qu'il ne se décrétait. Les enfants apprenaient par observation et par le faire avec, voire le faire tout.e seul.e. Les adultes ne disaient pas aux enfants ce qu'ils ou elles devaient savoir, ce sont les enfants qui se « dirigeaient » vers les connaissances selon leurs ap-

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

pétences, leurs intérêts. La langue, pas plus que savoir pêcher le saumon en mer, n'était l'objet d'un méta-enseignement. Ainsi, selon ces conceptions culturelles, certaines communautés favorisent l'organisation de pratiques traditionnelles, auxquelles sont conviés les enfants qui peuvent y participer ou non. Ces pratiques sont réalisées dans la langue, quand les "anciens.ennes" en maitrisent encore une partie, ou sont l'occasion de renouer avec quelques mots oubliés. Ces moments d'échanges, basés sur le choix et le partage, sont, pour les Peuples Premiers rencontrés, l'essence même de la transmission et se situent en dehors de tout contexte institutionnel. Le rôle que joue la langue ici n'est pas dissocié des pratiques culturelles qui définissent l'identité des communautés. Peu importe qu'elle soit ou non encore parlée au quotidien, tant que les membres des communautés seront reconnu.e.s comme autochtones, tant qu'ils et elles continueront à exercer tout ou partie de leurs pratiques traditionnelles, même de manière ponctuelle et démonstrative, tant que les enfants seront exposés à ces pratiques, alors, pour ces communautés, la langue ne disparaitra pas même si elle n'est pas ou plus parlée. La revitalisation passe donc aussi par ces pratiques, informelles, et par leur croyance inscrite dans leur cosmovision qui considère la langue comme un élément naturel, à l'instar de l'air, du vent, de l'eau et de la terre, préexistant aux, et indépendant des, pratiques langagières humaines.

Il y a également du lien avec les traditions et le passé, une histoire, un ancrage dans les pratiques de patrimonialisation de la langue, quand elle entre au musée en sous-titrage d'objets ou de coutumes traditionnelles ou qu'elle apparait en signalétique sur des étiquettes de produits commercialisés, sur des panneaux d'affichage de lieux etc. (Alén Garabato & Boyer, 2020). Cette visibilité de la langue, qui sert en retour de certification d'authenticité autochtone des objets, remplit une fonction de transmission. Une transmission qui n'est que rarement revendiquée ou conscientisée par les membres des communautés et jamais par l'évaluation sociale qui n'y reconnait au mieux qu'une revitalisation culturelle mais pas linguistique. Pourtant, ce sont les pratiques sociolangagières les plus répandues dernièrement, voire celles qui sont les plus encouragées par le contexte international d'une mondialisation et d'une marchandisation du patrimoine culturel immatériel (PCI) et la valorisation des peuples autochtones[11]. Paradoxalement, ni les institutions qui valorisent le PCI, ni l'évaluation sociale qui accorde à ces pratiques le statut de pratiques patrimoniales, n'en reconnaissent la portée sociolangagière. De fait, elles marginalisent des pratiques qui sont pourtant celles d'un maintien de la langue, un levier qui participe de la revitalisation linguistique.

4 La revitalisation, un dispositif lié à la temporalité

La temporalité est par essence un facteur précarisant de la revitalisation. En effet, la revitalisation étant une réponse à la baisse de vitalité d'une langue, elle est intrinsèquement liée au sentiment de perte, au sentiment d'une certaine urgence à agir. Il s'agit d'intervenir avant qu'il ne soit trop tard, avant qu'il n'y ait plus personne pour transmettre et même si le dispositif n'est pas directement pensé pour cela, avant qu'il

[11] Voir pour cela toutes les politiques mises en place par l'UNESCO, dont la dernière en date, « 2022-2032 la décennie des Langues Autochtones », https://www.unesco.org/fr/decades/indigenous-languages

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

n'y ait plus personne pour se souvenir des savoirs linguistiques antérieurs en usage au sein d'une communauté autochtone singulière.

La temporalité devient celle de la disponibilité des acteurs.trices, qu'ils ou elles soient les membres des communautés mais aussi des tiers extérieurs dont l'expertise est nécessaire. Elle est aussi celle de la disponibilité des ressources, matérielles, linguistiques et financières. La revitalisation est un processus et un dispositif qui prend du temps, beaucoup de temps, et qui coûte cher, que ce soit pour la collecte et la production des données linguistiques, leur traitement et leur archivage, mais aussi pour tout ce qui relève de la mise en place du dispositif quand il se fait dans le cadre scolaire. Ce coût est d'autant plus élevé qu'il ne concerne finalement que très peu d'enfants. Aussi les financements qui ne sont généralement pas dans les moyens des communautés, mais portés par des projets extérieurs, sont souvent alloués pour un seul volet (documentation, production de matériel didactique, formation des maîtres, etc.) rarement pour l'ensemble et prescrits dans une temporalité donnée. En cela, ils précarisent le dispositif en lui-même ne lui permettant pas de fonctionner dans sa globalité. Le financement définit ainsi la temporalité des dispositifs de revitalisation quand il y a de l'argent, il y a des actions « visibilisées », sans argent, les actions ralentissent ou se mettent en veille. Le financement est également un facteur de dépendance pour les dispositifs de revitalisation.

La temporalité est aussi celle de l'action politique et de la fluctuation des idéologies dominantes, de la contextualisation. À la fin du XXe siècle il s'agissait avant tout de faire reconnaitre les droits linguistiques des peuples autochtones, au début du XXIe siècle l'accent était mis sur les droits à l'éducation dans leurs langues ethniques, aujourd'hui on soutient surtout les pratiques culturelles dont la langue est reconnue comme l'un des vecteurs… Et demain ? Quel courant dominant donnera à la revitalisation son orientation, son sens, sa valeur sociale ? La temporalité est inscrite dans le pari de la revitalisation par la transmission intergénérationnelle. Chercher à créer de nouveaux.elles locuteurs.trices dans la génération des enfants, en misant sur le fait qu'ils et elles sauveront la langue par leurs pratiques sociolangagières futures, c'est compter sur le temps. Cette vision est le résultat d'une projection linéaire d'un désir situé dans un contexte et une contemporanéité qui ne tiennent pas compte des évolutions de la dynamique sociolinguistique et de ce qui va effectivement advenir. La transmission, dans ses objectifs et dans ses pratiques, ne sera pas forcément demain ce qui est envisagé aujourd'hui et les effets de la revitalisation ne seront pas nécessairement ceux attendus. Pour preuve, la plupart des projets de revitalisation engagés ces trente dernières années visaient surtout la création de nouveaux.elles locuteurs.trices. Si l'évaluation sociale peut assez vite estimer que c'est un échec, car effectivement il n'y a pas de retour des pratiques conversationnelles, on peut aussi considérer comme une réussite le fait que de plus en plus d'enfants connaissent des mots, là où leurs parents n'en savaient aucun ou presque ; que ces enfants savent que leur communauté d'origine avait sa propre langue, ses propres pratiques culturelles et que les personnes directement concernées sont satisfaites de ce qui se passe. Les efforts ont permis une prise de conscience d'une appartenance positive là où cette appartenance avait été source de rejet et d'abandon des pratiques langagières dans les générations précédentes.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

Conclusion

La revitalisation est une réponse à un état précaire constitutif de la minorisation des peuples, résultat de pratiques sociales de soumission, d'assimilation ou d'intégration, justifiées par des idéologies civilisatrices et/ou nationalistes. Elle est une résistance face au risque de disparition des langues et un refus, à travers le renversement du stigmate, de se conformer à l'ordre établi d'une société sociolinguistiquement dominante. C'est un destin inéluctable qui est remis en cause par les ou des membres des communautés autochtones. Mais en tant que dispositif d'intervention pensé, financé et légitimé par la culture dominante, la revitalisation devient elle-même précaire. Conçue selon des modèles développés à partir des schémas représentationnels basés sur des contextes de langues vitales, elle crée un nouvel ordre social définissant ce que doivent être les pratiques sociolangagières pertinentes et légitimes. La difficulté de s'y conformer précarise les acteurs et actrices du dispositif lui-même, tout comme la langue et les pratiques sociolangagières émergentes et effectives.

Bibliographie

Alén Garabato, Carmen ; Boyer, Henri, Le marché et la langue occitane au vingt-et-unième siècle : Microactes glottopolitiques contre substitution. Lambert-Lucas, Paris, 2020.

Costa, James (2010), Revitalisation linguistique : Discours, mythes et idéologies ; approche critique de mouvements de revitalisation en Provence et en Ecosse [Thèse de Doctorat, Grenoble 3]. http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00625691/ (consulté le 02/08/2024)

Fishman, Joshua A., Reversing Language Shift : Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages. Multilingual Matters, Bristol, 1991.

Fishman, Joshua A., Can Threatened Languages be Saved ? : Reversing Language Shift, Revisited : A 21st Century Perspective. Multilingual Matters, Bristol, 2001.

Grinevald, Colette ; Costa, James. (2010), « Langues en danger : Le phénomène et la réponse des linguistes », dans Colette Grinevald ; Michel Bert (dir.), Linguistique de terrain sur langues en danger. Locuteurs et linguistes, Ophrys, « Faits de langue » vol. 35/36, p. 23-37.

Hinton, Leanne (1997), « Survival of endangered languages : The California master-apprentice program », International Journal of the Sociology of Language, p. 177-191.

Hinton, Leanne, How to Keep your Language Alive : A Commonsense Approach to One-on-One Language Learning, Heyday Book, Berkeley, 2002.

Hinton, Leanne ; Hale, Kenneth Locke (Dir.) (2001), The green book of language revitalization in practice (1-1). Academic Press, Emerald.

Pivot, Bénédicte ; Chevrier, Natacha (2015), « Changement phonologique vs obsolescence linguistique : Quel impact sur la revitalisation du rama, langue chibcha du Nicaragua ? » in Claire Badiou-Monferran ; Thomas Verjans (Dir.), Disparitions. Contributions à l'étude du changement linguistique, Honoré Champion, France, p. 161-175.

Rispail, Marielle (Dir.) (2017), Abécédaire de sociodidactique, 65 notions et concepts, Publications de l'université de Saint-Etienne, p. 110-111.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632