



Gilles Forlot et Louise Ouvrard (dir.)

Variation linguistique et enseignement des langues Le cas des langues moins enseignées

Presses de l'Inalco

La variation dans les langues moins enseignées : des questionnements sociolinguistiques aux problématiques didactiques

Gilles Forlot et Louise Ouvrard

Éditeur : Presses de l'Inalco
Lieu d'édition : Paris
Année d'édition : 2020
Date de mise en ligne : 3 décembre 2020
Collection : TransAireS
ISBN électronique : 9782858313747



<http://books.openedition.org>

Édition imprimée

Date de publication : 3 décembre 2020

Référence électronique

FORLOT, Gilles ; OUVRARD, Louise. *La variation dans les langues moins enseignées : des questionnements sociolinguistiques aux problématiques didactiques* In : *Variation linguistique et enseignement des langues : Le cas des langues moins enseignées* [en ligne]. Paris : Presses de l'Inalco, 2020 (généré le 03 décembre 2020). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/pressesinalco/39884>>. ISBN : 9782858313747.

LA VARIATION DANS LES LANGUES MOINS ENSEIGNÉES : DES QUESTIONNEMENTS SOCIOLINGUISTIQUES AUX PROBLÉMATIQUES DIDACTIQUES

Gilles FORLOT
UMR 8202 SEDYL/Inalco

Louise OUVRARD
EA 4514 PLIDAM/Inalco

Régulièrement, le monde francophone est aux prises avec des débats houleux et enflammés sur diverses questions linguistiques. Ces débats portent, ici et là, sur la pénétration de l'anglais dans la société et en particulier dans les milieux éducatifs, sur la place des langues régionales, sur ce que le sens commun appelle la langue des jeunes ou celle des banlieues, ou encore sur un supposé déclin de la qualité de la langue.

Au moment où nous rédigeons l'introduction de cet ouvrage, un nouveau débat linguistique fait surface en France, celui de la grammaire et de la norme orthographique, de leur défense et de leur enseignement. L'année scolaire 2017-2018 est marquée par plusieurs déclarations symptomatiques. Le nouveau ministre de l'Éducation nationale, M. Jean-Michel Blanquer, lance le 15 novembre 2017 le tweet suivant :

Il n'y a qu'une langue française, une seule grammaire, une seule République. (@jmblanquer, 15/11/2017)

Quelques mois plus tard, en juin 2018, la présidente du Conseil supérieur des programmes scolaires, Mme Souad Ayala, déclare dans l'hebdomadaire *Le Point* :

Je ne pense pas que la grammaire soit négociable [...] Ni les élèves ni leurs professeurs n'ont à entrer dans [d]es subtilités linguistiques ; les élèves apprennent la grammaire pour bien écrire, bien parler et bien utiliser la langue. Ce ne sont pas des « observateurs » de la langue, contrairement à ce que laissent croire les programmes

actuels. Ce sont des « usagers » de la langue, non des linguistes !
Tout comme les professeurs des écoles ne sont pas des théoriciens
de la langue... Nous sommes revenus à une grammaire de phrase
« classique » – au sens de ce qui doit s’enseigner dans les classes¹.

À la rentrée scolaire 2018, deux professeurs belges publient une tribune dans le quotidien français *Libération*². Ils y proposent une simplification des règles de l’accord du participe passé, prônant l’invariabilité des participes construits avec l’auxiliaire « avoir », propositions largement relayées par les médias francophones européens et qui « déclenchent un torrent de réactions offusquées³ ». Dans une déclaration officielle, le ministère de l’Enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles (nom de la communauté francophone de Belgique) indique quelques jours plus tard, qu’il n’a été saisi d’aucune demande de réforme de cette nature et que la Belgique francophone ne réformera pas les règles du français sans accord international.

Les questions que suscitent ces déclarations et débats interrogent nécessairement le didacticien et le sociolinguiste, car elles mettent en relief le fait que la pratique réelle de la langue, ou la revendication de celle-ci du moins, n’est pas alignée sur celle d’une norme subjective et puriste. La langue est un objet mouvant, parfois pluriforme, et toute langue vivante connaît des phénomènes de variation de diverses natures : diatopiques, diachroniques, diastratiques, diaphasiques (voir entre autres Gadet, 2007) et diagéniques⁴. Bien sûr, les débats cités précédemment portent sur le français, une langue diffusée internationalement et à longue tradition didactique.

Même de façon implicite ou occultée, la question de la variation semble pourtant constituer un des sujets de réflexion majeurs – et parfois de crispation (cf. Candea & Véron 2019) – des didacticiens et des enseignants de langue. Aussi, en plus de cette question inhérente à l’objet « langue », l’interrogation centrale que cet ouvrage soulève est celle-ci : en contexte d’apprentissage linguistique, notamment pour ce qui concerne les langues peu enseignées ou à moindre tradition didactique, que fait-on de la variation linguistique ?

1. AYALA, 30/06/2018.

2. HOEDT & PIRON, 2/09/2018.

3. DELAFOI, 4/09/2018. Dans cet article de l’hebdomadaire suisse *Le Temps* publié 48 heures après la tribune dans *Libération*, F. Delafoi passe en revue nombre de ces « réactions offusquées ».

4. Notre ouvrage n’aborde pas la question des pratiques et de la variation linguistiques selon le genre. Le lecteur pourra consulter, entre autres publications sur le sujet, SINGY, 1998 ; BAUVOIS, 2003 ; HOUBEINE-GRAVAUD, 2003 ; MEYERHOFF, 2014 et CANDEA, 2017.

DE QUELQUES QUESTIONS TERMINOLOGIQUES ET ÉPISTÉMOLOGIQUES

Le titre de l'ouvrage, comme celui de cette introduction appelle quelques commentaires. L'appellation « langues moins enseignées » fait référence ici à celle, moins couramment utilisée, de « langues modimes », plutôt mobilisée dans des contextes institutionnels, notamment européens. Cette appellation, nous en sommes conscients, pose problème et compense imparfaitement une instabilité terminologique encore palpable. Tantôt nommées « langues rares », tantôt « langues moins diffusées », tantôt « petites langues » (Alao *et al.*, 2008), ces langues n'entrent dans aucune des catégories préconstruites des institutions éducatives. En effet, dans les systèmes éducatifs occidentaux d'il y a trente ans, le chinois était par exemple une langue « rare », à « faible diffusion ». Il est évident que désormais, ces descriptions ne lui correspondent plus. Dans certains contextes, le chinois est même devenu l'une des langues importantes du paysage éducatif. Aussi, notre objectif n'est pas tant de catégoriser les langues en fonction de leur grandeur ou petitesse quantitative ou de leur poids supposé (Gasquet-Cyrus & Petitjean, 2009) que de problématiser les tenants et les aboutissants, à différentes échelles, des statuts qu'elles assument dans les systèmes éducatifs. Ces échelles peuvent être de nature sociolinguistique ou psycholinguistique (au sens large de ces étiquettes), laissant place à des problématiques didactiques.

La question des systèmes éducatifs est aussi à prendre au sens large : cet ouvrage accueille des contributions portant sur les systèmes scolaires (éducation primaire ou secondaire) et universitaires, ou encore sur l'offre linguistique pléthorique que fournissent les instituts d'enseignement privés. Les contributions s'intéressent également au développement récent de l'enseignement via les technologies de l'information et de la communication (plateformes sur l'internet, forums d'échanges de compétences linguistiques de type tandems, logiciels d'auto-apprentissage, MOOCs⁵).

L'objectif central est ici de problématiser la question de la variation linguistique dans l'enseignement-apprentissage des langues à faible diffusion dans divers systèmes éducatifs et/ou sous différentes formes pédagogiques. En effet, l'enseignement des langues vivantes étrangères se construit souvent autour d'une norme imaginée et conçue comme étant celle de la langue légitime à enseigner/apprendre, qu'il s'agisse de la variante prestigieuse, d'une variante topolectale particulière ou de la variante que l'on utilise plutôt à l'écrit. De nombreuses langues de grande diffusion font face à cette question de la variation et de son traitement dans l'enseignement, qu'il s'agisse de

5. Parfois connus sous l'acronyme français de CLOMs.

l'enseignement des langues de scolarisation ou de celui des langues dites étrangères. Des Amériques à la Chine, en passant par bon nombre de pays africains, asiatiques et européens, les décideurs éducatifs et les enseignants eux-mêmes doivent composer avec ce phénomène qui, au-delà de questions proprement pédagogiques, contribue à hiérarchiser les formes langagières, façonnant ainsi le rapport des différents systèmes éducatifs à l'insécurité et aux discriminations linguistiques (Blanchet, 2016), ou à la (re)production d'un éventuel accès inégal aux ressources langagières.

Les constructions nationales induisent souvent des choix de leurs « architectes » en termes de gestion de l'hétérogénéité. Ces choix contribuent souvent à des catégorisations et des assignations de natures ethniques, religieuses et bien souvent linguistiques. La langue légitimée, celle qui est tantôt associée à l'état, tantôt au peuple, mais aussi celle qui permet la résistance à l'oppression, puise la légitimité de ses formes dans des choix politiques : ainsi, par exemple, on assiste souvent à un double mouvement de travail sur le statut (le *status*) et le corpus de la langue (Kloss, 1969) ; ainsi, le Québec, en effectuant son semblant de retournement diglossique en 1977 (publication de la Charte de la langue française, dite loi 101), s'est engagé pendant plusieurs années dans un débat sur la légitimité d'un français standard québécois (Bouchard, 2011), cependant que la jeune république de Singapour s'efforçait de gérer de façon plus proactive, à coup de campagnes de dénigrement, l'effacement – plutôt réussi – de ses « dialectes » chinois au profit du mandarin et de son anglais populaire singapourien connu sous le nom de *singlish*⁶ au profit d'un anglais imaginé comme plus international.

En Norvège, la solution a été tout autre : les deux variantes de la langue nationale, le bokmål et le nynorsk, si elles sont associées à deux parties géographiques du pays, ont trouvé leur place dans la vie quotidienne, dans les documents officiels, dans le paysage linguistique, mais aussi et surtout dans l'éducation. Dans une entreprise, un employé norvégien pourra laisser un message électronique d'absence dans une variante et son collègue dans l'autre, souvent en fonction de celle qu'ils ont apprise prioritairement dans leur jeunesse.

D'autre part, on entend fréquemment, chez les Norvégiens, que la norme, finalement, c'est la variation, autrement dit les réalisations « dialectales ».

6. Le *singlish*, orthographié avec une majuscule à l'initiale en anglais et connu également sous le nom de *Colloquial Singaporean English* [anglais populaire singapourien], est constitué de diverses réalisations possibles sur un continuum sociolectal, dont la forme mésolectale, très couramment parlée, est constituée d'un lexique issu de l'anglais, du malais, de diverses langues chinoises et, dans une moindre mesure, indiennes (tamoul notamment). Le *singlish* fait l'objet depuis plusieurs décennies d'une campagne intense de dénigrement de la part des instances politiques et éducatives singapouriennes. Voir LIM *et al.*, 2010 ; pour une synthèse en français, voir FORLOT, 2018.

Les Norvégiens ont donc intégré que leur langue est duelle à l'écrit, plurielle à l'oral, ce qui se traduit d'ailleurs par des interrogations fréquentes chez les migrants installés dans ce pays : si les deux variantes écrites se valent et sont sur un strict pied d'égalité légale, comment toutefois s'accommoder, pour un apprenant, de cette dualité (Røynealand & Lanza, 2016) ? Voici par exemple ce qu'en dit le MOOC d'initiation au norvégien langue étrangère porté par l'Université norvégienne des sciences et technologies (NTNU), dans un petit texte introductif rédigé par le linguiste Olaf Anders Husby :

When describing Norwegian, it is important to distinguish clearly between the written and the spoken language. In writing there are two official norms, Bokmål (literally "Book Language") and Nynorsk (literally "New Norwegian") [...] Spoken Norwegian in general refers to the different dialects in use. The origin of this situation reflects historical and political affairs that are briefly described below. There is no spoken standard Norwegian. In the teaching of Norwegian as a second language for adults, teachers usually adapt their way of speaking to Bokmål, which is used in textbooks. This spoken form is quite close to the dialects around the capital Oslo, but the intonation might be different. Thus students may come to speak a form of Norwegian that is different from the dialect where they are living.⁷

11

Ici et là, conscients du potentiel interventionniste de la sociolinguistique, notamment dans le domaine didactique, quelques chercheurs ont interrogé la place dans l'espace scolaire de la variation induite par la pratique de langues proches (voir par ex. Dawson, 2004 pour le picard et Costa, 2015 pour le scots), alors que d'autres se sont penchés sur le rapport norme/variation dans l'activité didactique (Lapparra, 2003 ; Gadet, 2004 ; Boutet & Gadet, 2003 ; Gadet & Guérin, 2008 ; Molinari, 2008 ; Candea, 2012 ; Tyne, 2012). Depuis plusieurs décennies, notre réflexion est en partie alimentée par les débats, dans les espaces francophone et anglophone, sur les variantes de français et d'anglais à enseigner. Les questions ont tourné notamment autour de la constitution de registres et de structures, dans l'enseignement d'un « anglais international » (McKay, 2002 ; Jenkins, 2007), d'un éventuel anglais *lingua franca* (Seidlhofer, 2011), ainsi que sur les questions de propriétés de l'anglais (Widdowson, 1994 ; Higgins, 2003), de la tension entre le couple natif/non natif (Higgins, 2003 ; Leung *et al.*, 1997 ; Kramsch, 1997 ; Derivry-Plard, 2015).

7. MOOC « Norwegian for Beginners 1 », disponible sur la Plateforme FutureLearn : <https://www.futurelearn.com/courses/norwegian-for-beginners/2/steps/532783> (consulté le 12 juin 2019). Sur la question du traitement de la variation dans l'enseignement d'une langue en ligne, voir l'article de DEHEUVELS dans ce volume.

Lorsqu'elle s'inspire également de considérations sociolinguistiques, la recherche francophone en didactique des langues s'est penchée sur la question de l'enseignement d'une langue de référence (Swiggers, 2000) et a problématisé les questions de variation dans l'enseignement (cf. références ci-dessus) ou, parfois, la formation des maîtres (Lambert & Trimaille, 2012). Un certain nombre de linguistes et de didacticiens interrogent l'adaptation de leur enseignement aux réalités linguistiques locales, même si J. Boutet et F. Gadet rappelaient il y a quelques années que les questions sociolinguistiques avaient peu pénétré le champ de la didactique du français langue « maternelle » (Boutet & Gadet, 2003).

Du reste, la question de la variation n'a pas été traitée de la même façon dans tous les systèmes éducatifs. Par exemple, au Pays Basque, où une standardisation s'est opérée autour de l'euskara batua (Urla, 2012), en Corse, où les éducateurs ont souvent traité la variation à partir du concept de polynomie (Marcellesi, 1991 et 2003 ; Ottavi, 2010) et en Acadie (Boudreau, 2016), où cette problématique a entraîné de vifs débats sur l'élaboration des cursus de la langue de scolarisation (monolingue, bilingue ou en immersion). On voit poindre de cette thématique celles, plus idéologisées, de l'identification de ce qu'est une langue, de ce qui ne peut être qualifié de langue légitime (Bourdieu, 1982), de ses processus d'individuation (Marcellesi & Gardin, 1987), et enfin de sa dénomination (Tabouret-Keller, 1996 et 1997 ; Sériot, 1997). En somme, si la didactique des langues étrangères, forte de ses spécificités dans le paysage plus général de la didactique des disciplines, n'a de cesse d'interroger ses outils, ses démarches et ses acteurs, elle doit poursuivre sa réflexion sur ce qui constitue l'un de ses objets centraux, la langue.

Cet ouvrage souhaiterait faire le point sur ces débats, tout en abordant aussi la question de la variation dans l'enseignement des langues à moins grande tradition didactique et à plus faible diffusion dans les espaces éducatifs. Le néologisme adjectival « modime » (moins diffusé, moins enseigné) n'a pas fait florès, malgré la pertinence de ce à quoi il renvoie dans l'enseignement-apprentissage des langues. Il vise à identifier les langues qui, au-delà de leur prestige historique ou non, ne font pas l'objet d'une attention didactique particulière. Même une langue comme l'arabe, que tout un chacun aurait tendance à classer dans la catégorie des grandes langues, laisse devant elle un chantier éducatif encore peu exploré – ou exploré de façon trop hâtive (Caubet, 2003) – du traitement de la variation et de ses variantes dites « dialectales » (Dichy, 2002 et 2003 ; Barontini, 2007 ; Deheuvels, dans ce volume).

Les entrées épistémologiques des contributions relèvent ici de diverses disciplines des sciences du langage et/ou des sciences de l'éducation, notamment de la didactique des langues et/ou d'une langue en particulier,

de la didactique du plurilinguisme, de la sociolinguistique éducative ou d'une anthropolinguistique situant son objet dans le champ des appropriations langagières. Les contributions s'articulent, entre autres, autour d'axes tels que la variation et ses différentes formes dans l'espace éducatif, l'histoire des politiques linguistiques éducatives au regard du corpus des langues, la variation linguistique en lien avec différents systèmes éducatifs au sein d'espaces nationaux ou régionaux donnés, la gestion pédagogique de la variation, la variation linguistique et ses ramifications identitaires dans l'espace éducatif, la question du couple oral/écrit et des registres en didactique des langues moins enseignées, ou encore la problématique centrale des normes, de la légitimité et de l'authenticité dans l'enseignement des langues à faible diffusion.

PRÉSENTATION DES CHAPITRES

Dans un article que nous avons choisi de placer en position liminaire, « Les langues dans leurs variations et leurs diversités : modalités et enjeux d'une didactique nouvelle », Pierre Escudé développe l'idée que la didactique de certaines langues – dont les langues vivantes régionales dont il est spécialiste – apporte des éléments inédits à l'ensemble des apprentissages, puisque tout apprentissage ne se fait qu'en langue. L'élève apprend par la langue un certain nombre de choses : d'abord, une langue en tant que telle ; ensuite, il apprend une dimension nouvelle de l'histoire, de la géographie, du cadre politique de son pays, propédeutique à un apprentissage du plurilinguisme puisque son pays est lui-même intégré à des espaces officiellement multilingues ; il apprend également une façon nouvelle de revenir à la langue de scolarisation première (en France, le français). En effet, depuis le *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson – tout au moins sa première édition de 1882 – jusqu'aux programmes les plus récents, le système éducatif national préconise le travail conscient de comparaison, de distanciation, d'analyse des systèmes de langues permettant la meilleure assimilation des langues en contact. L'auteur propose alors quelques pistes précises permettant de traiter au mieux une didactique de l'enseignement-apprentissage des langues, où l'étanchéité des représentations (nationale/régionale ; uniquement normée/uniquement dans la variation ; de haute culture/de basse culture, etc.) le cède à une intégration sereine et efficace de compétences communes.

La première partie de l'ouvrage est consacrée aux situations didactiques, voire aux systèmes éducatifs, dans lesquels la plupart des acteurs – pédagogues, décideurs éducatifs – postulent et assument la présence de la variation

linguistique et tentent de la prendre en charge, à divers titres et de diverses façons, dans l'enseignement de « la » langue.

Le premier article, celui de Jérôme Samuel (« Le traitement de la variation – des variations – dans l'enseignement de l'indonésien »), propose un tour d'horizon de la façon dont sont abordées les différentes variations dans l'enseignement de l'indonésien langue étrangère dans diverses traditions éducatives. L'auteur présente d'abord les spécificités de la situation (socio)linguistique de l'Indonésie et ses conséquences au regard de l'enseignement de la langue nationale – le bahasa Indonesia – langue étrangère à l'université. L'article examine la manière dont se pose la question de la norme et de la variation, comment les enseignants et les manuels de langue l'abordent et quelle place ils accordent au(x) sous-standard(s). L'auteur livre également une intéressante analyse, au sein de la classe, des voix divergentes et des contestations et négociations d'autorités différemment légitimées vis-à-vis de la variation.

À partir du terrain éducatif corse, Nicolas Sorba dresse dans son article (« L'enseignement polynomiste ou la valorisation de la variation linguistique : l'exemple corse, un cas d'école ») un bilan critique de la situation sociolinguistique du corse en observant les enjeux sociétaux de son enseignement. L'objectif est d'examiner le rôle tenu par le professeur certifié de corse dans le processus de revitalisation linguistique en cours. Son article présente une étude réalisée auprès de dix professeurs certifiés en langue et culture corses dans douze classes, de la sixième à la terminale, pour cent soixante élèves. Le protocole d'enquête élaboré permet de comprendre comment les enseignants de langue et culture corses font exister la polynomie au sein de leurs classes. Sorba est à même de vérifier si les différentes pédagogies mises en place sont toutes en accord avec le concept de polynomie, tel qu'élaboré par J.-B. Marcellesi (1991) et vise, par ailleurs, à évaluer les conséquences du mode d'enseignement sur le bi-plurilinguisme. Il tente de comprendre jusqu'où et comment exposer la variation linguistique afin de la valoriser, sans opposer les différentes variétés linguistiques.

Dans l'article suivant, « Enseigner l'arabe dans un MOOC : quels choix linguistiques ? », Luc-Willy Deheuvels se fonde sur l'expérience du MOOC « Kit de contact en langue arabe » dont la première session s'est tenue du 5 novembre au 24 décembre 2016. Ce cours en ligne, conçu, créé et animé à l'Inalco au sein de l'équipe élargie du projet « Kit de contact en langues orientales » comprenant, outre l'arabe, le birman, le chinois, l'hébreu, l'indonésien, le malgache, le mazatèque, le tchèque et le turc, a soulevé les défis de l'enseignement de langues qui sont soit encore peu didactisées, soit à faible diffusion. L'analyse s'appuie sur la triple adaptation qui a été nécessaire pour monter le projet dans son rapport à la langue. Cette adaptation a nécessité

différents aménagements, notamment la mise en cohérence du projet avec les exigences d'une approche par tâches avec les spécificités de la variation linguistique en arabe. Il a également fallu penser le projet dans sa relation au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). L'auteur montre également qu'il a été nécessaire d'adapter le projet aux réalités d'un MOOC et aux contraintes de la plateforme utilisée.

Dans son texte « La quasi-diglossie en tchèque : un enjeu de l'apprentissage ? », Ilona Sinzelle Poňavičová montre qu'il existe, à l'intérieur de la langue tchèque, une dichotomie entre deux variétés comprises par tous et activement utilisées dans tout le pays : le tchèque standard [*spisovná čeština*] et le tchèque commun [*obecná čeština*]. Le rapport entre ces deux variétés est tel que l'on emploie souvent, pour le décrire, le terme de diglossie. L'auteure aborde dans cet article les enjeux de la coexistence des deux variétés au sein de la langue tchèque dans le cadre de son enseignement en tant que langue étrangère. Après avoir situé la langue tchèque et présenté la chronologie des moments forts qui ont influencé la diglossie ou quasi-diglossie contemporaine, elle expose les caractéristiques typologiques principales, et les différences formelles entre le tchèque standard et le tchèque commun. Pour finir, Sinzelle Poňavičová étudie l'usage des deux variétés par les natifs, et analyse les discussions, menées au sein de la communauté linguistique tchèque, concernant la standardisation de la langue. Ceci l'amène à s'intéresser à cette dichotomie telle qu'elle est présentée dans l'enseignement du tchèque langue étrangère.

La deuxième partie de l'ouvrage s'intéresse de près aux débats didactiques et aux problématiques pédagogiques soulevées par l'existence – dont on sait qu'elle est inhérente à toute pratique langagière – de la variation linguistique. Les travaux présentés ici interrogent les obstacles, mais aussi les potentialités, d'un enseignement intégrant l'hétérogénéité des formes linguistiques dans l'enseignement de la langue.

Dans son article « La prise en compte de la variation dans l'enseignement du chinois langue étrangère », Christine Lamarre retrace d'abord les grandes lignes de l'évolution de la norme linguistique chinoise, en s'intéressant également à l'histoire récente de l'enseignement du chinois. Elle aborde ensuite la question de la pluralité du monde sinophone d'aujourd'hui et des instruments à disposition des enseignants pour l'appréhender. La contribution traite ensuite de deux cas de variation sur lesquels l'enseignement du chinois achoppe fréquemment au niveau débutant, la question des registres formel et familier de langue et l'expression de l'aspect progressif. L'auteure termine son article en revenant sur la présence d'apprenants d'origine chinoise dans les

classes en France, ce qui constitue un argument supplémentaire en faveur d'une prise en compte plus explicite de la diversité linguistique dans l'enseignement du chinois.

Marine Depléchin, dans sa contribution intitulée « L'enseignement de la variation linguistique en japonais, le cas de l'ellipse des particules », examine l'opposition entre ce que la linguistique japonaise appelle « langue standard » [*hyōjungo*], ou plus récemment « langue commune » [*kyōtsugo*] et ce qui la distingue des variations linguistiques qui ne suivent pas la norme subjective, comme par exemple les variations diatopiques (dialectes régionaux). Bien que les travaux de recherche sur ces variations linguistiques remontent au début du xx^e siècle, leur intégration en didactique du japonais n'a débuté que dans les années 1980. D'après l'auteure, le développement de l'internet durant ces quinze dernières années a grandement simplifié l'accès des apprenants à une langue japonaise authentique. En plus de faciliter les échanges, ces nouveaux réseaux de communication sont également le théâtre de l'évolution de la langue japonaise. La diversité linguistique y est riche, ce qui pose la question du choix de la langue japonaise à présenter aux apprenants en classe de langue. Cet article a pour objectif d'examiner la représentation d'une variation linguistique dans des manuels de japonais langue étrangère : l'ellipse des particules grammaticales. Depléchin présente pour commencer quelques variations ainsi que les enjeux qu'elles peuvent poser d'un point de vue didactique, avant d'observer la représentation de l'une d'entre elles dans cinq manuels de japonais de niveaux débutant et intermédiaire.

Si les deux articles qui précèdent présentent des situations didactiques qui concernent des langues qui ont une diffusion et une tradition didactique assez importantes, l'article suivant, intitulé « Prendre en compte la variation en classe de malgache langue étrangère. Oui, mais comment ? », écrit par Louise Ouvrard s'intéresse à l'enseignement d'une langue peu diffusée et très rarement enseignée en dehors de la zone où elle est parlée. L'auteure postule que dans le cadre de l'enseignement de la langue et de la culture malgaches, les différentes variétés du malgache contemporain ne doivent pas être ignorées, mais que cette variation peut générer, pour les enseignants comme pour les apprenants, le sentiment de l'existence d'une difficulté supplémentaire. Au-delà des questions pédagogiques, l'auteure signale que l'introduction du concept de variation en classe de langue, au détriment de celui – plus connu – de « dialecte » reste complexe face à un public français qui n'est pas toujours conscient de la variation touchant sa propre langue maternelle. Après une brève analyse du contexte dans lequel est apparue la notion de « dialecte malgache », l'article présente la variation malgache puis s'intéresse aux choix didactiques qu'impose sa prise en compte en classe de langue.

Au Pays basque, la question de la variation a entraîné de vifs débats à propos de la standardisation de la langue basque, comme le rappelle Argia Olçomendy dans sa contribution intitulée « Langue basque et variation dans l'enseignement au Pays basque nord ». Ces débats ont eu une incidence sur les structures éducatives basques, notamment sur l'élaboration des cursus de langue de scolarisation (bilingue paritaire ou immersif). Au Pays basque nord, c'est-à-dire dans la partie française, les questions de la place de la dialectalisation et de la norme dans l'enseignement restent posées. Quand la langue est enseignée par des enseignants conscients des variétés dialectales, les pratiques souvent très hétérogènes soulèvent les problématiques du modèle de langue. Après avoir dressé un état des lieux de l'enseignement du et en basque en France, l'auteure s'interroge sur une série de points : Dans quel territoire faut-il enseigner les dialectes ? Quels peuvent être les objectifs pour l'enseignement de ces dialectes à l'école ? Quelle langue unifiée privilégier pour l'école ? Quel est l'équilibre langue unifiée/langue dialectale au sein de chaque système paritaire et immersif ? Et enfin quelle langue basque de scolarisation enseigner dans les écoles, collèges et lycées bilingues du Pays basque nord ?

Si elles abordent également des questions pédagogiques, les contributions de la troisième et dernière partie de l'ouvrage sont consacrées prioritairement aux problématiques de la dénomination et de la standardisation des formes langagières – celles qui constituent ce qu'on appelle plus communément des « langues » – et des effets de ces choix sur les positionnements didactiques.

Dans un article intitulé « Enseigner le picard au XXI^e siècle : pour qui, comment ? », Christophe Rey, Philippe Reynès et Fanny Martin présentent la situation d'une « petite langue », le picard, à travers le prisme de la variation linguistique dans son enseignement-apprentissage et des divers outils disponibles actuellement. Les trois auteurs s'attachent à montrer qu'en l'absence de standard, cette langue d'oïl s'affirme à travers de grands pôles linguistiques marqués par d'importantes variations (polygraphique, polynomique, etc.) sur l'ensemble d'un vaste domaine linguistique et au sein duquel se manifeste une vraie liberté de pratiques de la langue chez les locuteurs. Rey, Reynès et Martin montrent que le picard compte de nombreux outils de « grammatisation » qui cependant permettent essentiellement la maîtrise d'une variété de picard et non *du* picard. Ceci amène les auteurs à soulever une des questions centrales de cette réflexion : comment enseigner le picard au XXI^e siècle, et avec quels outils ?

La contribution de Dominique Huck et Pascale Erhart, intitulée « Enseigner l'alsacien. Mais lequel ? » pose la question de l'hétérogénéité topolectale dans l'enseignement de cette langue germanique. Il s'agit d'une

réflexion relativement récente dans la mesure où l'alsacien a très longtemps été la langue de socialisation principale des habitants, quelle que soit la langue familiale. Dans ce contexte, et au-delà de la question de la variation spatiale, les auteurs s'interrogent sur les normes que l'on va retenir et, le cas échéant, sur la hiérarchie des normes, selon les raisons qui poussent un apprenant à suivre un enseignement d'alsacien. Les auteurs montrent que l'alsacien comme objet d'enseignement est, nécessairement, inséré dans le contexte d'une société, dans laquelle il est amené à endosser une fonction sociale ou, du moins, dans laquelle le locuteur remplit des rôles sociaux. Ainsi, en l'absence d'une standardisation linguistique et sociale, les auteurs se demandent si et comment l'espace d'enseignement-apprentissage peut ou doit adopter tout ou partie des normes d'usage.

Olivier-Serge Candau propose ensuite une réflexion sur la didactisation d'un créole antillais. Dans sa contribution intitulée « Défense et promotion des langues régionales dans la réforme du collège de 2015 : vers une didactisation possible du parler saint-martinois ? », il propose d'abord une présentation sociolinguistique de l'île franco-néerlandaise de Saint-Martin/Sint-Maarten. Ce territoire se caractérise par une situation de multilinguisme : aux langues reconnues et enseignées (l'anglais, le créole, l'espagnol, et le français) s'ajoute un créole à base lexicale anglaise, le parler saint-martinois, qui n'a pas sa place à l'école. Candau contextualise cette situation avec plusieurs textes législatifs, d'une part la Charte sur la politique des langues dans la Caraïbe créolophone signée en Jamaïque en 2011, d'autre part la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, signée mais non ratifiée par la France. Aussi, ces textes législatifs relancent le débat de l'enseignement des langues régionales désormais reconnues dans la réforme du collège applicable depuis la rentrée 2016. L'auteur se donne pour objectif de montrer que l'ensemble de ces discours officiels ouvre ainsi des perspectives éclairantes sur l'appréhension des langues non officielles comme le parler saint-martinois.

La contribution suivante, proposée en anglais par Seraphin Kamdem, transporte notre réflexion en Afrique. Dans son article "The Challenges from Dialectal Variation to Standardisation: Revisiting the Case of Ghómálá', a Grassfields-Bantu Language of Cameroon", l'auteur rappelle d'abord que plus d'un demi-siècle après la décolonisation, de nombreuses langues africaines demeurent exclues des curriculum des systèmes éducatifs africains, au profit des langues coloniales. Même dans le cas de langues codifiées et/ou promues par les autorités éducatives, un des défis principaux reste la sélection des variantes « dialectales » amenées à servir de base au médium d'instruction et de littérature scolaires. Kamdem propose une réflexion sur les processus de choix des variantes dans le cas d'une langue, le ghómálá', dont le développement repose d'une part sur l'adoption de normes standard pour la production littéraire

écrite, pour le choix des conventions orthographiques et pour la constitution de matériaux pédagogiques, mais d'autre part également sur la reconnaissance de la légitimité de plus d'une dizaine de variantes. L'auteur soulève l'importance et les enjeux que revêt ce travail pour la stabilisation de l'entreprise que constitue l'enseignement comme langue de scolarisation d'une des 286 langues reconnues au Cameroun, le *ghómálá'*.

La dernière contribution de l'ouvrage est elle aussi située en Afrique, dans la partie septentrionale. Dans son article « La gestion de la variation linguistique : le cas de l'amazighe et de son enseignement au Maroc », El Mustapha Barqach nous invite à une réflexion sur la langue berbère dans le système éducatif marocain. Avant de l'introduire dans le système éducatif marocain en 2003, il a été en effet nécessaire d'intervenir face aux divergences existant entre les trois grandes variantes topolectales de cette langue, le tachelhit, le tamazight et le tarifit. Barqach montre que les linguistes ont tenté de forger une langue commune et compréhensible par les locuteurs du berbère, conforme à la réalité sociolinguistique de ces locuteurs, mais également une langue prenant en considération la diversité linguistique et les particularités distinguant chaque variété. L'article montre cependant les défis qui attendent les concepteurs de matériel pédagogique, les enseignants et les apprenants, dans l'enseignement et l'appropriation d'une langue standardisée encore peu partagée par les berbérophones marocains.

Pascal Ottavi, professeur à l'Université de Corse, sociolinguiste et bon connaisseur des sciences de l'éducation, qu'il a également longtemps enseignées nous fait l'honneur de conclure cet ouvrage, avec quelques réflexions générales sur ce que signifie et ce qu'induit la variation dans les espaces éducatifs, souvent plurilingues, et ce quels que soient les époques et les lieux où on les observe.

Cette postface nous permet aussi de tirer quelques-unes des conclusions de ce travail collectif. Nous avons souhaité que cet ouvrage donne des pistes de réflexion de plusieurs types. Tout d'abord, les didacticiens y trouveront des considérations de nature théorique rappelant les enjeux de la prise en compte de la problématique de la variation dans l'enseignement des langues. Le volet interventionniste de la didactique, par ailleurs, n'est pas mis de côté : l'ouvrage contient certaines contributions qui font des propositions pédagogiques pour rendre la variation pertinente en cours de langue, même si l'on sait la difficulté que cela représente de dire à des apprenants, déjà mobilisés par l'apprentissage d'une nouvelle langue, que celle-ci est souvent plurielle, parfois plurinormée. Enfin, l'ouvrage permet d'affirmer l'utilité sociale de la linguistique, si l'on

accepte que celle-ci est éminemment sociale, comme le rappelait Labov⁸ : la normalisation, la codification, les réformes linguistiques, bref tous les types d'intervention linguistique sont des actes qui ont des implications sociales, dans la mesure où elles sont de nature politique. Choisir d'enseigner telle ou telle variante, tolérer ou non telle ou telle forme, c'est inscrire en lettres d'or que le plurilinguisme est constitutif de toute didactique des langues, et c'est mettre à distance les pratiques par trop homogénéisantes, unifiantes et mono-normées peu représentatives des pratiques langagières réelles du quotidien.

8. LABOV (1972, p. XII) militait pour une « linguistique socialement réaliste [*a socially realistic linguistics*] ».