Citer cet article :
Éloy Jean-Michel, Frankinet Baptiste, Erhart Pascal et Brasseur Patrice, « Table ronde : Enseigner les langues régionales : quelles pratiques et quels enjeux ? », *Bien Dire et Bien Aprandre*, n° 40, octobre 2025, pp. 135-150.

TABLE RONDE : ENSEIGNER LES LANGUES RÉGIONALES : QUELLES PRATIQUES ET QUELS ENJEUX ?

Jean-Michel Éloy
Université de Picardie Jules Verne, Amiens
Baptiste Frankinet
Bibliothèque des Dialectes de Wallonie
Pascale Erhart
UR 1339 LiLPa – Université de Strasbourg
Patrice Brasseur
Université d'Avignon

Les quatre interventions qui suivent sont plutôt hétérogènes, on le constatera. Elles tentent de répondre à l'interrogation de départ, peut-être trop large, sous des angles différents, mais on pourra leur trouver cet intérêt commun, de prendre les questions à bras le corps et d'affronter les difficultés sans détours. On espère ainsi partager une réflexion nécessaire.

Intervention de J.-M. Éloy : Présentation de la table ronde

La circulaire de décembre 2021 donne aux langues régionales un statut éducatif et un cahier des charges, à peu près identiques à ceux des langues étrangères.

Dans le cas du picard, comme du flamand occidental, la volte-face gouvernementale a été rapide et quasiment imprévue, même si l'action militante peut se flatter de l'avoir préparée de longue date.

Mais en tout cas, certaines questions sont devenues urgentes, comme celles de former et recruter suffisamment d'enseignants, ou celle d'inscrire cet enseignement tout au long de l'ensemble de la scolarité. Et il en est question, maintenant, au sein même de l'Éducation nationale. Autrement dit, la puissante machine de l'Éducation nationale est maintenant à l'œuvre

dans une direction que les militants ont appelée de leurs vœux – et depuis si longtemps ! De ce fait, la position du mouvement culturel picard se retrouve profondément modifiée : il ne s'agit plus de demander l'entrée à l'école, mais de s'en mêler, de négocier ses modalités, de l'observer pour veiller à sa qualité, d'y contribuer.

Alors que dans la période précédente, les efforts portaient sur des actions péri-éducatives, c'est-à-dire marginales – ce qui ne signifie pas sans importance –, le champ d'action est maintenant double, puisque les actions précédentes continuent et qu'en plus la langue régionale est entrée dans les fondamentaux de l'enseignement. Et dans tout cela, même si l'Éducation nationale n'est plus intégralement la citadelle hostile des décennies précédentes, elle reste jalouse – avec de bons arguments – de ne laisser quiconque marcher sur ses plates-bandes, c'est-à-dire d'intervenir dans ses décisions internes. La place des militants doit donc être l'objet d'une attention et d'une négociation constantes.

Enseignants et formateurs d'enseignants se trouvent aussi devant la nécessité de créer les démarches et outils pédagogiques quasiment *ex nihilo*. Il existe certes des méthodes de langue, y compris en picard, et des outils pédagogiques, mais leur statut, jusqu'ici purement associatif, demande une adaptation des démarches : intégration dans des programmes, discours pédagogique d'accompagnement, procédures de validation, circuits de diffusion parmi les acteurs de l'enseignement, les élèves et les familles, etc. Et, comme pour toutes les autres matières scolaires, il existera (et il doit exister) un contrôle de qualité et de niveau opéré par l'Inspection, et la contribution du mouvement culturel doit aussi préparer ces questions. Tout cela constitue un cadre institutionnel presque entièrement nouveau pour les militants.

Le picard, comme la plupart des langues régionales, a un retard certain sur le plan de la standardisation, si on le compare aux langues étrangères enseignées et *a fortiori* au français.

Il se pose donc la question d'enseigner une version standard de la langue, démarche que Marcellesi qualifiait de tentation mortifère, car plusieurs de nos langues sont fondamentalement polynomiques. Vaste débat, dans lequel je n'entrerai pas ici (bien que j'aie publié un texte intitulé « Des raisons de ne pas désirer la standardisation »). Peut-être d'ailleurs ne s'agit-il plus d'une tentation, bénéfique ou mortifère, mais d'une quasi obligation de fait.

Dans une autre perspective, devant le défi de ce tout nouveau statut éducatif, la question posée est celle du rapport entre enseignement de la langue et enseignement de la culture.

La tentation existe de remplacer l'enseignement de langue par un saupoudrage d'actions culturelles, tendance qui constituerait une sorte de moins-disant linguistique. La réponse à cette tentation serait bien sûr d'abord une vigilance sur la progression linguistique, mais aussi une diffusion des méthodes d'articulation entre langues et cultures, telles que pratiquées dans les langues enseignées depuis plus longtemps. On notera que cette question des rapports entre langue et culture se pose clairement dans l'enseignement des langues étrangères, mais reste implicite dans celui de la langue française – en quelque sorte, la culture de langue française est appelée culture tout court, sauf dans le cadre du FLE.

Quant aux enjeux de cet enseignement, il existe aujourd'hui un large consensus sur le bénéfice cognitif et linguistique des élèves : la souplesse d'esprit des jeunes qui manipulent quotidiennement deux langues ne peut que bénéficier particulièrement du contact intime entre deux langues proches. Il est certain que cet enseignement produit des esprits aiguisés, quant au sens et quant aux formes. Est-ce que la langue régionale représente pour les élèves une charge, une matière de plus ? Cela renvoie aux pratiques de coopération entre disciplines, problème d'ensemble.

On peut encore aujourd'hui s'interroger sur l'ambition de « sauver » la langue régionale, sur les perspectives d'avenir qui peuvent lui être tracées. Comment imaginons-nous son avenir, les militants ont-ils en tête des modèles de ce qu'ils souhaitent ? En dehors de situations de nationalisme, qui ne sont pas à l'ordre du jour ici, une situation optimale, de non frustration linguistique, une *normalisation*, n'est pas aisée à définir. Comment vivre bien (linguistiquement) avec la diglossie, sous le *toit* du français ?

Des éléments de réponse résideront probablement dans une réflexion sur les types de socialité qui se créent dans les langues. Cette réflexion, à mon avis, débouchera sur la société multilingue que les langues régionales comme le picard contribueront à construire.

Est-il vain de commencer dès aujourd'hui à y réfléchir, à propos de l'enseignement de notre langue régionale ?

Intervention de B. Frankinet

L'enseignement des langues régionales en Belgique représente un défi passionnant et complexe, ancré dans la diversité linguistique qui caractérise ce pays. Au-delà des trois langues officielles, la Belgique abrite également plusieurs langues régionales et même plusieurs sous-zones linguistiques de ces langues régionales, parmi lesquelles on retrouve le picard.

Malgré cette richesse, la promotion et la transmission de ces langues reste un sujet complexe, car, si le nombre de locuteurs – ou, disons, de

personnes conscientes de son intérêt – reste quantitativement intéressant, nous ne bénéficions pas de moyens et de ressources équivalentes à celles de la Bretagne, de la Corse ou du Pays Basque.

Une première difficulté réside dans l'organisation politique de notre pays. La subdivision en trois régions et trois communautés oblige à mettre en place des politiques linguistiques semblables pour des langues régionales qui n'ont pas les mêmes réalités, les mêmes forces et les mêmes contraintes. Le système scolaire wallon, sur cette question, se heurte aux réalités bruxelloises.

Une autre difficulté est que la langue régionale, quelle qu'elle soit, a été longtemps combattue, au bénéfice de la langue française, pour ce qui concerne la partie francophone du pays. Pire encore, l'enseignement, en Belgique, a longtemps privilégié l'étude de la culture, de la littérature et de l'histoire françaises au détriment de celle des réalités belges – qu'elles soient francophones, wallonnes, picardes ou gaumaises. Il a, de cette manière, fortement contribué à dévaloriser la langue et la culture régionales et, par conséquent, à rompre la transmission intergénérationnelle.

Quel public ?

Dans ce contexte, il est avant tout essentiel de réfléchir à qui s'adresse cet enseignement et ce que l'on cherche à transmettre.

Jusqu'à présent, les activités d'enseignement se sont principalement tournées vers trois types de publics : les écoliers, les adultes volontaires – essentiellement des seniors –, les étudiants universitaires.

Pour le secteur scolaire, il y a une offre large sur des sujets divers et variés, mais qui est destinée essentiellement à des enfants de moins de 12 ans. Elle vise des activités de divertissement avant toute chose, s'appuyant sur des saynètes, des récitations, des jeux sur les mots et les couleurs, des jeux de société, des chansons, etc. Il est à noter qu'à Liège, la Haute école pédagogique dispense un cours de pédagogie du wallon obligatoire pour les futurs enseignants[1].

Pour le secteur des adultes, des cours du soir ont été mis en place dans plusieurs grandes villes. Par la force des choses, ces cours réunissent néo-locuteurs et locuteurs initiés souhaitant se perfectionner. Ils sont organisés tantôt par des pouvoirs publics, tantôt par des associations. Ils prennent place soit dans des établissements scolaires spécialisés dans les cours du soir, soit dans des universités du 3e âge. On constate que ces organisations font appel à des enseignants-bénévoles dont la formation est aléatoire. Il n'existe pas de cursus ou de certificat reconnaissant la

1. — *Cf.* à ce sujet la contribution de Romain Berger.

capacité de l'enseignant à transmettre cette matière. Il n'existe d'ailleurs aucun programme officiel, mais on constate que la plupart des structures proposent un enseignement en trois ans, permettant à l'apprenant d'avoir une attitude de plus en plus active, c'est-à-dire que l'apprentissage commence par la lecture, la compréhension, la traduction, l'écoute, avant de se lancer dans l'expression orale ou la pratique écrite. L'apprentissage « culturel » s'appuie sur des outils reconnus : anthologies, grammaires, dictionnaires, etc. Certaines sections proposent en 3e année une année de perfectionnement, qui devient tantôt table de conversation, tantôt cercle littéraire. Cette ultime année est souvent fréquentée par les mêmes étudiants qui y reviennent d'année en année.

Il existe également quelques méthodes d'auto-apprentissage, de type Assimil. Celles-ci facilitent une approche de la langue, permettent une immersion dans la culture par le biais de proverbes, de témoignages, de textes, et cherchent à donner des clés pour prolonger la découverte. Elles sont vraiment adressées à des néo-locuteurs.

L'enseignement en Université, jusqu'à présent, se concentre sur l'aspect métalinguistique. On y envisage les langues régionales comme un objet d'étude. Longtemps, suivre les cours de dialectologie et d'histoire de la littérature en langue régionale supposait une connaissance *a minima* de la langue. Aujourd'hui, en Belgique romane, il serait illusoire de croire que tous les apprentis dialectologues ont une connaissance, même moyenne, de leur langue régionale. Quand c'est le cas, cette connaissance s'avère bien souvent exclusivement passive. Et si l'étude *méta* d'une langue régionale est indispensable, l'Université ne fournit pas, même parmi ses apprentis dialectologues, des personnes en mesure d'enseigner la langue régionale à autrui.

En conclusion, on constate qu'il y a rupture entre la découverte et l'initiation de base en primaire et les possibilités de spécialisation une fois arrivés à l'âge adulte. Le secteur du secondaire est totalement oublié, jusqu'à présent. L'attrait n'est pourtant pas totalement absent pour ce public en particulier qui peut être amené à fréquenter des troupes de théâtre dialectal, par exemple.

Quelle méthode ?

Si l'on se penche sur les méthodes et sur les outils pédagogiques réalisés depuis les années 1980 jusqu'à aujourd'hui, on constate rapidement que la langue n'y est jamais enseignée comme une langue étrangère.

La plupart des pédagogues ont cherché à s'appuyer sur la connaissance intrinsèque de la langue régionale, sur sa présence dans la pratique locale

du français, dans les réalités quotidiennes, dans la toponymie, dans la statuaire locale, dans les traditions populaires.

On constate également que l'objectif n'est pas d'établir une pratique communicationnelle. L'objet linguistique est bien plus souvent perçu comme un patrimoine immatériel en danger, qui est largement méconnu. L'objectif premier semble être de faire prendre conscience de la valeur de ce patrimoine, de sa richesse, de sa place au sein de l'ensemble des langues régionales. Il s'agit de visibiliser ces langues régionales avant toute chose, de les faire exister – même sous une forme ténue – au sein d'un panel d'activités et d'enseignements proposés aux apprenants.

Chez les adultes, l'apprentissage est plus poussé. Il ressemble finalement à la manière dont on apprend le français à l'école. Il faut souvent attendre la fin de la première année scolaire pour que les apprenants passent d'une attitude passive à un comportement plus actif, osant enfin s'exprimer à l'oral.

À l'heure actuelle, et pour ce qui concerne les langues régionales parlées en Wallonie, il me semble qu'il serait illusoire de vouloir les enseigner prioritairement en vue d'en faire un outil communicationnel. Tous les locuteurs sont bilingues. La langue wallonne, par exemple, n'a pas toujours toutes les clés pour décrire le monde contemporain. Il y a un gros travail d'actualisation du lexique pour faire face à un grand nombre de réalités quotidiennes. En cela, il me semble qu'elle sera toujours défavorisée face au français. Même les locuteurs chevronnés sont contraints à des périphrases et à une gymnastique linguistique dont sont surtout capables ceux qui maîtrisent bien la langue.

En revanche, si on met l'accent sur les aspects patrimoniaux, sur la richesse de la littérature, sur les liens créés avec d'autres langues standards, sur la vision du monde que ces langues expriment, on offre à l'apprenant la possibilité de multiplier les points de vue sur une même réalité, d'encourager la diversité culturelle sans avoir à voyager. Point de fermeture sur soi en envisageant la langue régionale, au contraire. En s'ouvrant à une culture différente, fût-elle locale, on offre la possibilité de se confronter à toutes les autres cultures.

De mon point de vue, la priorité de ces cours devrait être d'offrir les clés pour accéder à toutes les richesses littéraires et linguistiques des langues régionales et les apprécier.

Profiter de nouveautés dans les programmes

En Belgique francophone, en 2020, de nouveaux programmes scolaires ont fait naître de nouvelles disciplines scolaires. Parmi celles-ci, on recense le cours d'éveil aux langues et le parcours d'éducation culturelle et artis-

tique. Le premier cherche à ouvrir les élèves à une diversité de langues, à sensibiliser à d'autres cultures, à valoriser chaque locuteur, quelle que soit la langue qu'il pratique, à élargir l'empan sonore de chaque enfant. Il s'avère que l'éveil à la langue régionale entre pleinement dans le champ d'étude de ce cours face auquel les enseignants sont parfois démunis. Le recours à la langue régionale présente plusieurs avantages. Tout d'abord, ce n'est pas la langue véhiculaire de l'ensemble de la classe. Néanmoins, il s'agit d'une langue présente sur un territoire que l'ensemble des enfants côtoient au quotidien. Ensuite, cette langue fait écho à des réalités géographiques, historiques et culturelles que les enfants maîtrisent parce qu'elles leur sont proches. Enfin, la transmission intergénérationnelle ayant été rompue, la quasi-totalité des enfants se trouvent dans le même état de compétence face à cette langue : personne ne la maîtrise, personne n'y est familiarisé. Tout le monde part du même pied.

Quant au Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique (PÉCA), l'objectif poursuivi ici est de permettre à chaque élève d'accéder à la vie culturelle, de rencontrer œuvres, artistes et pratiques culturelles. Là aussi, il s'agit de valoriser la diversité culturelle et pas d'encourager la suprématie d'une culture sur toutes les autres. Le PÉCA est donc l'occasion de favoriser un « circuit-court » de la culture, de mettre en lumière les activités culturelles locales, proches, de réaffirmer la valeur de productions littéraires et artistiques locales – et donc parfois exprimées en langues régionales. C'est d'ailleurs dans le cadre de ce nouveau cours qu'a pu être développé un programme de « Langues et Cultures régionales en classe ».

Le programme « Langues et Cultures régionales en classe »

Depuis 2022, la Fédération Wallonie-Bruxelles a mis sur pied un programme qui permet à des animateurs reconnus de proposer des animations en milieu scolaire. La démarche, toute récente, répond à un besoin des enseignants. Ceux-ci, bien qu'intéressés par la langue régionale et soucieux d'en assurer au moins partiellement la transmission, se sentent généralement peu légitimes et mal outillés pour le faire.

La Fédération Wallonie-Bruxelles met donc à disposition des animateurs reconnus et formés spécifiquement à cet effet pour pouvoir sensibiliser et éveiller aux langues régionales. Le programme actuel a ses limites budgétaires. Il ne permet pas de passer plus de 8h par an dans une même classe, mais c'est un début. Certaines écoles prolongent le partenariat, soit en finançant eux-mêmes les animations, soit en comptant sur le bénévolat de l'animateur.

En outre, faute de certification reconnue, les animateurs sont recrutés après avoir démontré leurs capacités à enseigner la matière. Cette démarche volontaire et un peu fastidieuse en décourage peut-être plus d'un. Elle n'est en tout cas pas propice à susciter des vocations.

Forces et difficultés

En guise de conclusion, j'épinglerai quelques forces et faiblesses du système actuel.

La principale faiblesse demeure l'absence de cohésion. Cette hétérogénéité dans les pratiques pédagogiques peut s'expliquer partiellement par la variation linguistique, mais pas complètement. En fait, l'absence totale de certification pour les animateurs ou pédagogues en wallon empêche de mettre en place des méthodes et des pratiques pédagogiques communes.

De même, aucun programme pour l'apprentissage des langues régionales n'a été établi, pas même pour les cours pour adultes. Les apprenants sont donc à la merci du bon vouloir de leur enseignant. En fonction des affinités, les uns favoriseront la poésie au détriment du théâtre, les autres privilégieront l'apprentissage de la lecture au détriment de la conjugaison. La plupart du temps, la pratique de l'expression écrite est délaissée en faveur de la lecture et de l'analyse de textes.

Le nouveau programme « Langues et cultures régionales en classe » tend à résoudre cette disparité et à unifier les pratiques, mais elle ne peut influencer l'ensemble des pratiques pédagogiques existantes.

Puisqu'aucun programme ne forme les enseignants, il faut souvent compter sur des bonnes volontés, sur des personnes-ressources qui ne sont pas toujours renseignées et pas toujours identifiées. Leur capacité à enseigner la langue régionale ne se démontre bien souvent que sur le terrain, jamais en amont. Pourtant, la demande est bien là, *a fortiori* depuis que la Fédération Wallonie-Bruxelles a mis en place un programme de labellisation communale dénommé « Ma Commune dit oui aux langues régionales ». Sur le même modèle que ce qui existe en Picardie (Ma commune aime le picard) ou en Alsace (Ma Commune dit *Ja*), le programme « Ma Commune dit oui aux langues régionales » a rencontré un bon succès auprès des partenaires politiques communaux et constitue souvent un levier pour intervenir auprès des écoles communales. Il est donc urgent de s'inquiéter de recruter des personnes compétentes au risque de décevoir une attente qu'on a mis des années à créer.

Comme il n'existe aucune certification indépendante reconnue[2], les potentiels candidats enseignants doivent se former en autodidactes, sans garantie d'une valorisation de leur investissement *a posteriori*.

Enfin, l'offre d'autoformation en ligne est peu présente. Le problème majeur ici reste l'absence de normalisation de la langue. Sur le web, on se trouve d'emblée confronté à une question : puisque le public visé ne peut être identifié géographiquement, il doit poser le choix d'enseigner une variété de la langue plutôt qu'une autre.

Une forme de normalisation existe pour la langue wallonne. Il s'agit de la méthode du *r'fondu walon*. Cette méthode, bien qu'elle soit très visible sur le web – notamment au travers du Wikipédia wallon – ne règle qu'en apparence le problème de la variation linguistique. Elle présente des incohérences et des imperfections qui la rendent inutilisable en l'état pour un ensemble de locuteurs. Elle n'est pas du tout adaptée au picard, au gaumais ou au champenois. L'immense majorité des locuteurs wallons n'y adhèrent pas, voire la rejettent en bloc. Les outils créés et mis en place par les *r'fondeûs* sont donc peu valorisables en milieu scolaire, puisqu'ils suscitent le rejet des locuteurs réels.

Quelques outils en ligne s'intéressent à l'une ou l'autre zone linguistique (le wallon liégeois, le wallon namurois ou le wallon carolorégien), mais aucun ne parvient à rassembler l'ensemble des locuteurs wallons, quitte à les décliner sous diverses variétés linguistiques. À l'heure actuelle, aucune étude ne permet d'en mesurer l'impact auprès des apprenants.

En revanche, la création de communautés sur les réseaux sociaux remporte un franc succès. Ces communautés résolvent le problème du public visé, en s'adressant nommément, dès le nom du groupe, à une région identifiée. C'est aujourd'hui vraisemblablement le secteur le plus vivace en termes de transmission de textes, d'expressions, voire de mini-cours. Mais chaque médaille ayant son revers, le risque majeur de cette façon de faire est que quiconque s'improvise professeur et qu'aucun contrôle n'est assuré sur la qualité de l'enseignement prodigué.

Bref, de nombreuses démarches existent pour transmettre les langues régionales, en Belgique francophone. La demande est présente, les idées le sont également. Les ressources manquent parfois mais il semble que le principal point d'achoppement soit le manque d'une coordination

2. — Les cours de la Haute École de la Ville de Liège, mentionnés plus haut, ne sont qu'une option dans un cursus global, pas une certification en tant que telle. Elles éveillent les enseignants à la langue régionale, leur offrent la possibilité de créer des outils pour assumer un cours d'éveil au wallon, mais ne préparent pas les futurs professeurs à enseigner cette matière en particulier.

et d'une direction de ces bonnes volontés. Reste à trouver (ou à créer) l'instance qui pourrait être en mesure de le faire efficacement.

Intervention de P. Erhart

Dans la mesure où ma contribution au colloque/volume est centrée sur les pratiques d'enseignement de l'alsacien à l'Université, je reviendrai ici plutôt sur les enjeux de l'enseignement des langues régionales, en essayant d'élargir la réflexion à d'autres niveaux du système éducatif, d'une part, et à d'autres espaces régionaux, d'autre part.

En premier lieu, il me paraît important de s'interroger sur les liens qui peuvent être établis entre *transmission* et *enseignement* des langues régionales, entre langue *transmise* et langue *apprise*. Le sens de l'enseignement des langues à l'école est une question bien vaste, mais il me semble qu'elle se pose différemment en fonction de la place qu'occupe la (ou les langues) enseignées/apprises dans la société, ou plus précisément peut-être, la place qui lui est donnée : alors que l'enseignement/apprentissage des langues vivantes étrangères à l'école primaire n'implique généralement pas une utilisation immédiate de ces langues en dehors de l'espace scolaire, celui d'une langue régionale pourrait conduire, selon la configuration sociolinguistique dans laquelle celle-ci se trouve, à un usage de cette langue dans la vie extra-scolaire des apprenants (*cf.* ma contribution concernant l'alsacien). Du point de vue sociodidactique, cela pose la question de savoir dans quelle mesure le système éducatif est capable de transmettre des savoirs sur ces langues régionales et leurs pratiques qui relevaient jusque-là uniquement d'une transmission familiale.

Il semble en effet aujourd'hui communément admis que la *revitalisation* des langues régionales passe nécessairement par leur enseignement à l'école, or cela n'a selon moi rien d'évident. Costa et Petit Cahill (2021 : 305) définissent la revitalisation linguistique comme « un ensemble de processus linguistiques et sociologiques agissant sur la définition de ce qui compte comme langue et de qui compte comme locuteur légitime ». Or, dans le contexte français, œuvrer pour la légitimation de langues autres que le français apparait presque comme une mission impossible, puisque depuis la Révolution, c'est précisément l'école qui est envisagée comme l'instrument d'éradication de ces langues (*cf.* le fameux rapport de Grégoire sur la nécessité d'éradiquer les patois). Depuis la Troisième République, c'est bien l'école qui a permis la francisation massive de la société, imposant le français comme seule langue légitime (Bourdieu, 1982), et délégitimant toutes les autres, ce qui a conduit à l'abandon plus ou moins forcé de la transmission des langues locales,

dans des proportions plus ou moins importantes et des temporalités différentes selon les espaces concernés[3]. Malgré des concessions obtenues depuis la loi Deixonne de 1951, force est de constater que la légitimité/légitimation des langues autres que le français reste très faible : l'intitulé de la loi Molac votée en 2021 « relative à la protection patrimoniale des langues régionales » témoigne au mieux d'une forme de reconnaissance de l'existence de ces langues de la part de l'État, mais en rien d'une volonté d'intervention en faveur de leur usage.

Ailleurs qu'en France, des exemples comme celui de l'Irlande montrent que l'enseignement systématique des langues régionales ou minoritaires ne suffit pas à relancer leur pratique (Costa et Petit Cahill, 2021 : 307). Une politique de revitalisation devrait donc certes se déployer dans l'espace scolaire, mais aussi et surtout dans la société tout entière de l'espace concerné, « [c]ar pour que la revitalisation opère pleinement, il semble surtout nécessaire que ce soit la société civile qui s'empare de cette question […], qu'elle adhère à ce projet collectif, qu'elle soutienne une véritable politique linguistique et qu'elle encourage la pratique de la langue, en dépassant les débats sur sa forme » (Le Pipec 2021 : §31).

Cette proposition n'est pas sans rappeler le concept d'individuation développé par Jean-Baptiste Marcellesi et défini de la manière suivante :

> « L'individuation sociolinguistique est le processus par lequel une communauté ou un groupe social tend à systématiser ses différences linguistiques, à les sacraliser, à les considérer comme déterminantes, à en faire un élément de reconnaissance. Ces différences deviennent alors des "indicateurs d'identité". » (Marcellesi 1989, repris dans Marcellesi *et al.* 2003 : 278-279)

Marcellesi avait d'ailleurs écrit dès 1975 un article (repris dans Marcellesi *et al.* 2003 : 87-100) dans lequel il donnait trois réponses à la question « Pourquoi enseigner les langues régionales ? » : la première motivation avancée est d'ordre « **écolinguistique** » (« [o]n enseigne alors les langues pour qu'elles continuent à être parlées », Marcellesi *et al.*, 2003 : 98, surlignement de l'auteur), une autre qui serait plutôt « **utilitariste** »[4], et une dernière qui serait « **nationalitariste** (pour éviter l'ambiguïté de

3. — Si aujourd'hui, on relève encore 46 % de locuteurs de l'alsacien en Alsace, c'est parce que ce processus de francisation ne s'est opéré qu'à l'issue de la Seconde Guerre mondiale, mais la répartition des connaissances déclarées par tranches d'âge indique bien un processus identique à celui qu'ont connu les autres langues régionales de France avant lui et qui ne semble pas prêt de s'inverser.

4. — Marcellesi fait ici référence au choix qui a été fait en Alsace d'enseigner l'allemand plutôt que le francique ou l'alémanique. On peut également relever la prudence dont il fait preuve dans la dénomination de ces variétés qu'il ne nomme pas « alsacien », mais « germanique d'Alsace » dans cet article (!).

nationaliste) » établissant « l'équation un peuple = une langue » (Marcellesi *et al.*, 2003 : 99, surlignement de l'auteur).

Quelle que soit la motivation, la condition *sine qua non* est celle de l'appropriation du projet de revitalisation de la langue par ses locuteurs : celle-ci devrait être un projet sociétal des habitants des régions concernées, « au titre de leur patrimoine collectif, qui n'a pas davantage à être justifié que la reconstruction de Notre-Dame de Paris par l'État laïc » (Le Pipec 2021 : §8). Si je trouve la comparaison opérée par Le Pipec avec le patrimoine bâti pertinente, il me semble qu'il ne faudrait pas se contenter de s'appuyer sur la seule valeur patrimoniale des langues régionales pour promouvoir leur enseignement, car cela risque de conduire à un double écueil : d'une part, le risque de reproduire une vision parfois stéréotypée, voire folklorisante, de ces langues et de leurs usages, et surtout, d'autre part, d'empêcher les apprenants de projeter l'usage de la langue dans le monde actuel. Dans la mesure où les apprenants de ces langues, quel que soit leur âge, seront potentiellement amenés à employer ces langues dans leur quotidien, un travail sur la néologie dans ces langues régionales apparaît comme une deuxième condition centrale pour éviter leur enfermement au musée (Erhart et Rey, 2023). Il s'agit de montrer aux apprenants que, non seulement, il est possible de dire le monde actuel dans ces langues régionales, mais que la connaissance et la pratique de ces dernières constituent des atouts pour mieux pouvoir le lire et le décrypter.

Le principal enjeu de l'enseignement des langues régionales reste à mon sens l'évolution des représentations de ces langues et de leurs locuteurs. Il me semble en effet particulièrement important de mener un travail de déconstruction des représentations la plupart du temps minorisantes (quand elles ne sont pas stigmatisantes) véhiculées à propos de ces langues régionales dans le corps social, mais aussi à l'école : des enfants en bas âge apprenant plusieurs langues ne font pas la différence entre une langue « régionale », « vivante » ou « étrangère », mais ils apprennent à parler dans celles-ci. Ils n'apprennent pas que les mots et les fonctionnements grammaticaux de la langue mais aussi tous les référents culturels et sociétaux véhiculés par la langue. Ils sont dès lors également susceptibles d'intégrer et de reproduire les représentations véhiculées par les discours que les adultes tiennent à leur sujet, qu'il s'agisse de personnes de leur environnement familial ou des représentants de l'espace éducatif, et c'est donc aux adultes que revient la responsabilité de changer leur discours à propos des langues et du bi-/plurilinguisme en général.

Or ce changement peut difficilement s'opérer sans une impulsion donnée par des agents en position de le faire, ce qui nous ramène à la

question de départ : cela suppose que les adultes qui interviennent à l'école soient eux-mêmes formés, ou minimalement sensibilisés à ces questions, et qu'ils disposent de suffisamment de connaissances concernant les langues qu'ils enseignent, mais aussi que l'institution scolaire leur donne les moyens d'obtenir et de développer ces connaissances. Et pour que l'institution scolaire intervienne, il faut une volonté politique qui pousse à cette intervention, or cette volonté ne peut émerger qu'à partir d'une mobilisation suffisante du corps social, qui n'est elle-même possible que dans le cas d'un renversement du discours sur les langues régionales. Le schéma que je décris ici me fait penser à la « dynamique hélicoïdale » entre « pratiques sociales », « représentations sociales » et « institutionnalisation » proposée par Blanchet (2005 : 31) : selon les situations, les agents susceptibles d'intervenir dans cette dynamique et de donner l'impulsion du changement seront les enseignants, les élus (locaux ou nationaux) les locuteurs ou les apprenants eux-mêmes.

Bibliographie

Blanchet Ph., Th. Bulot et J.-B. Marcellesi, *Sociolinguistique. Épistémologie, Langues régionales, Polynomie*, Paris, L'Harmattan, 2003 (*Espaces discursifs*).

Blanchet Ph., « Essai de théorisation d'un processus complexe », *Cahiers de sociolinguistique*, t. 10/1, 2005, p. 17-47.

Bourdieu P., *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982.

Costa J. et K. Petit Cahill, « Revitalisation linguistique », *Langage et société*, hors-série t. 1, 2021, p. 305-309.

Le Pipec E., « L'École, planche de salut du breton ? », *Glottopol*, t. 35, 2021. DOI : https://doi.org/10.4000/glottopol.304.

Néologie et langues régionales, dir. P. Erhart et Chr. Rey, Paris, Classiques Garnier, 2023 (*Neologica*, 17).

Intervention de P. Brasseur

Je dois dire que mon point de vue est celui d'un dialectologue. Ce qui m'intéresse dans la langue, c'est la variation, et particulièrement la variation diatopique. Mais cette variation, qui nous a beaucoup appris sur l'histoire de la langue, est très mal en point, c'est un fait incontestable. Dans le cas du français, sa prise en compte est souvent évoquée, mais elle se heurte à beaucoup de résistance de la part des apprenants : l'étudiant chinois qui vient se perfectionner en français dans nos Universités veut

rentrer chez lui en ayant appris le « bon français » pour l'enseigner à son tour dans son pays dans un but pragmatique. Le reste est superflu, lorsqu'il s'agit de commerce mondialisé. De ce fait, dans l'enseignement du FLE, les didacticiens qui se réfèrent au CECR parlent de la variation en francophonie, dans le cadre d'une « approche plurielle » mais la mettent encore peu sur le métier.

Qu'en est-il alors pour l'enseignement du picard ou du normand, par exemple, à propos desquels les régionalistes ne s'accordent pas sur une variété qui les rassemblerait sous une bannière linguistique commune (je pense au haut-normand du Pays de Caux et aux différents parlers du Cotentin). Au pire l'enseignant est persuadé que sa variété est la seule qui soit légitime, qu'elle est le standard. Au mieux, plus modeste, il tâchera de la promouvoir localement, puisque la plupart de ses élèves sont généralement issus du même terroir.

Depuis longtemps combattue et aujourd'hui à peine reconnue au niveau régional, la variation dialectale finira donc par s'éteindre, malgré la bonne volonté des derniers des Mohicans, locuteurs naïfs ou militants, ou plus généralement ceux qui tiennent à cœur de ne pas laisser fuir les parlers locaux en se dissolvant dans la langue nationale, produisant une variété très peu stable qu'on appelle parfois français régional. (À l'heure d'Internet où n'importe qui peut s'autoproclamer spécialiste de tout et de rien, suscitant ainsi le pouce levé de ses suivistes, le gloubi-boulga s'intensifie.) Dans les années 1970, les locuteurs normands que je rencontrais avaient déjà fait leur deuil du « patois », comme ils appelaient leur dialecte, sans aucune connotation péjorative, il faut le préciser. D'ailleurs pour donner quelque crédibilité à ma recherche, je disais à mes informateurs que je travaillais à un « musée de la parole ». Cette idée leur plaisait et entérinait leurs opinions pessimistes sur l'avenir de leur langue.

Pour une éventuelle standardisation, c'est le « rapport de force » entre les différentes micro-régions qui impose la norme. Je n'ose pas parler d'un compromis, tant les positions semblent figées. C'est ainsi qu'en Normandie les Cotentinais, sous la houlette de Fernand Lechanteur et de la revue PTPN, ont été les premiers à chercher depuis des décennies à imposer l'écriture du normand selon leurs propres critères phonétiques. Cette « normalisation » graphique a été reprise par plusieurs auteurs patoisants et a contribué à la légitimer localement. Reste que les 9/10^{e} de la Normandie ne peuvent se reconnaître dans ces graphies. Je n'insiste pas sur la solution des dialectologues qui ont en quelque sorte éludé la question en optant pour la graphie phonétique. La question de l'écriture est importante, sans doute essentielle, car le manuel reste indispensable

à l'apprentissage dans notre culture de l'écrit. Mais elle véhicule toute une idéologie. Ou bien on soulignera sa proximité avec le français en adoptant une sorte de lemmatisation, facilitant ainsi le déchiffrage par les « bilingues » que nous sommes. Ou bien, au contraire, on accentuera les différences en collant au plus près de la phonétique locale. C'est souvent, je dirais, malheureusement, la seconde solution qui est privilégiée, soit par volonté d'autonomisation, soit, plus simplement, par méconnaissance du français, comme à Guernesey où les graphies, devenues quasiment officielles, sont aberrantes.

Pour que l'enseignement prenne son sens, il faut un public. Un public d'adultes ou d'élèves scolarisés ? Pour ce qui est des adultes, des structures existent : associations, universités populaires. Au risque de caricaturer, on y enseigne le dialecte à ceux qui le connaissent déjà… Concernant les élèves, (je laisse de côté la question de la reconnaissance de cet enseignement par l'institution), il paraît aujourd'hui difficile d'envisager un enseignement obligatoire. Le public se recrute donc sur la base du volontariat, à condition, bien sûr qu'il y ait un enseignant dûment recruté selon les critères de l'Éducation nationale et qui se juge à même d'assurer les cours.

Autrefois, les histoires patoisantes, souvent grivoises, voire scatologiques, amusaient la galerie dans les repas de fêtes familiales. Ce temps-là est peut-être révolu, quoique je n'en sois pas certain. Ce n'est pas non plus pour raconter des « cafougnettes ». Une fois la valeur péjorative attachée au dialecte évacuée, quelles motivations peut avoir un élève d'apprendre le parler local ? Certainement pas pour comprendre ce que dit le grand-père, qui se fait très bien comprendre sans cela. Pour rigoler avec les copains ? On s'en lasse bien vite. Pour enrichir un futur CV. J'en doute. Je mets aussi de côté, sans illusion, la curiosité intellectuelle. Dans l'hypothèse réaliste d'un enseignement optionnel, l'enseignant devra donc convaincre surtout les parents, qui voient l'enseignement scolaire comme une acquisition de savoirs utiles pour passer le bac et *in fine* décrocher un bon emploi. Pour les familles n'ayant pas d'attaches locales, est-ce qu'un ancrage régional se fait sur la base de la langue ? Je ne le crois pas. Restent donc des motivations liées directement au système scolaire. Un enseignant normand encourageait les parents en affirmant que l'apprentissage du normand faciliterait celui de l'anglais, en soulignant les nombreux apports du français dans sa variété normande du Moyen Âge. Soit ! C'est un argument de poids, un peu spécieux quand même. Pour le picard, je ne vois pas, mais d'autres auront sans doute des idées.

Une amie m'a raconté qu'elle avait indiqué dans son CV l'anglais à la rubrique des langues parlées. Dans son entretien d'embauche, le DRH lui demanda : « et quelles langues étrangères connaissez-vous ? ». C'est dire ! Je n'imagine pas qu'elle aurait pu ajouter le picard ou le normand.