

« L'patois s'apprend tout seu »: les pièges de l'enseignement du picard

Alain Dawson

DANS **ÉLA. ÉTUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE** 2004/4 n^o 136, PAGES 487 À 498
ÉDITIONS **KLINCKSIECK**

ISSN 0071-190X

DOI 10.3917/ela.136.0487

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-ela-2004-4-page-487?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Klincksieck.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

« L'PATOIS S'APPRIND TOUT SEU » : LES PIÈGES DE L'ENSEIGNEMENT DU PICARD

Résumé : Le picard apparaît comme une langue très proche du français, et les effets de la proximité des langues sur leur enseignement devraient s'observer, dans son cas, de façon plus sensible que dans le cas, par exemple, de l'enseignement du russe à des tchécoslovaques. Néanmoins, l'examen des trois manuels de picard existants, ainsi que les opinions exprimées par les picardophones eux-mêmes comme par les instances ministérielles, peuvent faire craindre que la très grande proximité du picard au français annihile la possibilité même de son enseignement, par un effet d'évaporation de son objet en tant que langue. Pourtant, dans une conception de l'enseignement des langues comme transmission d'une compétence de communication, le picard peut retrouver sa place en tant que pôle secondaire coorganisateur de la diglossie au sein de l'espace discursif régional. Cette approche implique néanmoins un travail de (re)création d'un référentiel normatif picard, destiné à le rendre visible aux yeux des locuteurs/apprenants, et donc apte à organiser cet espace discursif comme diglossie.

Les effets de la proximité des langues (langue-cible de l'apprentissage/langue maternelle ou usuelle de l'apprenant) sur le processus d'apprentissage ont fait l'objet de recherches spécifiques dans différentes aires linguistiques. Ainsi, dans le domaine slave, la généralisation de l'enseignement du russe dans les « pays frères » au temps de l'hégémonie de l'Union Soviétique avait-elle généré une réflexion abondante sur la prise en compte de la proximité génétique dans l'enseignement du russe. Pour le tchèque, dans un constat que l'on peut supposer largement partagé, Veselý (1985) propose une utile distinction entre un effet de « transfert positif » (la proximité fournit à l'apprenant un ensemble préalable de connaissances, notamment lexicales, sur lesquelles peut s'appuyer le processus d'apprentissage), et un effet inverse de « transfert négatif » (autrement dit d'interférence, où l'apprenant transpose indûment les structures de sa langue usuelle dans la langue cible). Il est néanmoins difficile de faire des prédictions sur la manière dont ces deux effets se combinent. Il semble que la proximité génétique ait un effet plutôt favorable au début de l'apprentissage, mais que l'effet négatif de l'interférence devienne prépondérant à mesure que le niveau augmente. Une autre distinction utile est proposée entre l'usage passif de la langue cible (compréhension), qui bénéficie de la proximité

génétique, et l'usage actif (production) plus sensible au transfert négatif. Nous avons montré dans des expériences préliminaires (Dawson, 1991) que la faculté de compréhension spontanée d'un texte en tchèque est loin d'être négligeable chez un russophone, lors d'un premier contact avec la langue étrangère, c'est-à-dire dans ce qu'on pourrait considérer comme la « phase zéro » de l'apprentissage.

Il pourrait sembler raisonnable de poser l'hypothèse que ces effets sont graduels, en fonction de la proximité linguistique : autrement dit plus les langues sont proches, plus l'effet des transferts positif et négatif est sensible¹. Nous nous proposons, dans cet article, de confronter cette hypothèse au cas du picard, dont on admettra qu'il est une langue très proche du français – plus proche que, disons, l'italien, le castillan ou l'occitan. Du strict point de vue de leurs systèmes linguistiques, picard et français ont en commun une large part de leur matériau lexical, morphologique, syntaxique et phonologique, dans une situation d'autonomie partielle.

Dans une première partie, nous évaluerons succinctement les trois manuels d'apprentissage du picard publiés à ce jour, en tentant de dégager quelques constantes dans leur projet pédagogique. Nous serons amené à constater (deuxième partie) que l'hypothèse de la gradualité est perturbée par les doutes sur le caractère de « langue » du picard qui trouvent leur origine (notamment) dans une trop forte proximité ; enfin, dans une troisième partie, nous examinerons quelles peuvent être les conditions d'une pédagogie réaliste et renouvelée du picard dans le cadre d'un enseignement des langues envisagé comme apprentissage d'une compétence de communication.

1. TROIS MANUELS DE PICARD

Il existe trois ouvrages se présentant comme des manuels d'apprentissage du picard² : il s'agit, dans l'ordre de leur parution, de Debie 1983, Mahieu 1988, Lefèvre 1993.

La méthode de René Debie, accompagnée de cassettes, a été co-éditée par le Centre d'Études Picardes et Omnivox, éditeur spécialisé dans les méthodes de langue. Le picard prend place dans cette collection aux côtés d'autres langues de France (breton, diverses variétés d'occitan) et de langues étrangères (allemand, anglais, russe...), avec lesquelles il partage un format identique. Chacune des 25 leçons est constituée d'une liste de vocabulaire sur un thème donné (la maison, la famille, le corps humain...), d'un dialogue applicatif sur ce thème, d'une page de grammaire et de quelques exercices : traduction de phrases (thème et version), phrases à

1. On suppose résolue la question de la mesure de cette proximité (ou distance) linguistique, ce qui est loin d'aller de soi : voir à ce sujet l'article de J.-M. Éloy, ici même.

2. Nos deux ouvrages parus aux éditions Assimil (Dawson 2002b, 2003) ont été publiés dans une collection de « guides de conversation », et non dans la série des méthodes de langue de l'éditeur, ce qui les exclut du champ de cet article.

compléter, conjugaison... En fin de volume, une annexe grammaticale et un lexique complètent l'ensemble, tandis qu'un livret séparé comporte la traduction des dialogues et le corrigé des exercices.

Ce manuel (comme les deux suivants) porte sur une variété de picard strictement localisée. Cependant, il s'agit ici d'une localisation assez lâche, puisqu'elle s'étend à tout l'Amiénois, considéré comme linguistiquement homogène ; en outre, les quatre dernières leçons sont une ouverture aux autres variétés, avec des textes issus de l'ensemble du domaine picard.

Trois choses frappent à l'examen de l'ouvrage. La première est l'absence de progression pédagogique dans l'apprentissage proposé : dès la première leçon, l'apprenant est prié d'assimiler une liste d'une soixantaine de mots nouveaux, puis de lire un sonnet en alexandrins parfaitement rimé. La deuxième caractéristique, d'un point de vue purement subjectif de picardophone, est l'impression d'accumulation de vocabulaire « exotique », tout à fait inhabituelle dans une conversation ordinaire. Ainsi, à la cinquième leçon consacrée au corps humain, cette tirade fait irrésistiblement penser à la fameuse chanson de Gaston Ouvrard :

O n'é po gramin alan kan t o n'é vuy : èche gran père il é t avule. I daze in pranjèle. Achteure il o l'chifèrne ; i rake gramin. I s'droque, mé s'n'estomo, s'tcheu d'éronne épi s'panche i son doreu. I s'éhanse in molé.

On n'est pas très alerte quand on est vieux : le grand-père est aveugle. Il sommeille entre midi et deux heures. Maintenant il est enrhumé du cerveau. Il crache beaucoup. Il prend des médicaments, mais son estomac, sa nuque et son ventre sont douloureux. Il halète un peu.

La troisième remarque aura trait à la grammaire. La morphologie occupe une place prépondérante, et notamment la morphologie verbale qui fait l'objet d'un traitement dans pratiquement chacune des leçons, tableaux de conjugaison à l'appui, et occupe la quasi-totalité de l'annexe grammaticale. On remarque par contre l'absence totale de traitement de la phonologie et de la prononciation, qui semblent implicitement renvoyées aux cassettes qui accompagnent (facultativement) la méthode.

L'ouvrage de Paul Mahieu, publié en 1988 par la Maison de la Culture de Tournai, est d'abord paru sous la forme d'un feuilleton hebdomadaire dans l'édition locale d'un journal régional (*Nord-Éclair*, février 1979 – février 1980). Ce mode de publication suffirait à expliquer l'absence de progression pédagogique que l'on observe ici comme chez Debie, mais cette coïncidence, malgré des conditions d'élaboration et de diffusion très différentes, laisse soupçonner que celles-ci ne sont pas seules en cause. Ici, chacun des cinquante « ouvraches » s'ouvre sur un texte d'une dizaine de phrases, non dialogué, sur un thème généralement assez lâche. Il est suivi d'une transcription « phonétique » (conforme, en fait, au code phonographique du français) et d'une traduction. Des notes abondantes permettent à l'auteur de commenter, dans l'ordre du texte, les particularités de tous ordres (grammaticales, lexicales, phraséologiques...) des mots et expressions utilisés ; en particulier, Paul Mahieu veille à développer scrupuleusement les paradigmes dérivationnels des lexèmes du texte. Des petits exercices et des jeux terminent la leçon.

Comme chez Debie, c'est l'accumulation inhabituelle d'idiotismes lexicaux qui frappe au premier abord. Mais ici, l'accent est mis sur la phraséologie, ce qui, joint à la structuration moins rigoureuse des thématiques abordées, renforce la naturalité des textes. Il faut d'ailleurs remarquer que le texte prend ici le pas sur la systématisation des connaissances : listes de vocabulaire et leçons de grammaire sont absentes ; Paul Mahieu est un écrivain, alors que René Debie est un linguiste. Il est vrai aussi que dès sa genèse, la méthode de Paul Mahieu s'est nourrie au contact d'une pratique d'animation autour du picard au sein de la Maison de la Culture de Tournai, pratique qui se poursuit encore aujourd'hui dans cette institution, avec d'autres animateurs.

La plus récente des méthodes de picard, celle de Michel Lefèvre, est également née d'une pratique pédagogique vivante, celle de l'« École de Patois » de Boulogne-sur-Mer. Pourtant, on retrouve ici, comme chez Debie, une présentation très systématique des faits de langue, prenant le pas sur leur mise en texte, au fil des 16 leçons qui constituent l'ensemble. D'ailleurs, seules les leçons à numérotation paire comportent une « lecture », assez longue, de nature littéraire, avec là encore une alternance entre prose et poésie (dûment rimée et versifiée) assez éloignée d'un usage spontané de la langue. Ce texte vient après un chapitre de grammaire (toujours fortement axé sur la morphologie) et un vocabulaire thématique. Les leçons impaires comportent également un texte, mais présenté comme « dictée » : la présentation de la graphie de l'auteur, rigoureusement phonétique (voir Dawson, 2002a), occupe une place qui peut sembler disproportionnée. On peut néanmoins remarquer que ce choix permet à l'auteur d'explicitier certains points de phonétique picarde (le [r] pharyngalisé, le [a] postérieur, le [ẽ] fermé, les consonnes finales semi-voisées...) que René Debie et Paul Mahieu n'évoquent pas.

N'était la très grande connaissance du picard qu'avait René Debie, son titre, *éche pikar bèl é rade*, pourrait passer pour une faute de traduction par rapport au titre français *le picard vite et bien*. « Bel et », en picard, est l'une des expressions du superlatif, et l'expression de Debie signifie donc « le picard très vite » et non « vite et bien ». Faut-il donc y voir un lapsus ? Il ne s'agirait pas d'apprendre le picard « bien », il faudrait juste l'apprendre « vite ». D'ailleurs, faut-il même l'apprendre ? À l'examen des trois manuels existants, le doute semble permis. Tous trois semblent présupposer de la part de l'apprenant (mais ce terme a-t-il alors encore un sens ? ou faut-il parler simplement de « lecteur » ?) une solide connaissance préalable du picard. Seule cette connaissance permet d'aborder d'emblée des textes compliqués, souvent versifiés, un vocabulaire abondant (pour ne pas dire exubérant), une phraséologie utilisée avec excès. Les bases de l'usage du picard ne sont pas posées. Sauf chez Michel Lefèvre (et encore, indirectement), la prononciation n'est pas abordée, ni *a fortiori* la prosodie, qui conditionne dans une large mesure l'« aspect sonore » d'une langue et qui possède, en picard, des caractéristiques originales (Carton, 1972). Tout cela est implicitement subsumé par l'« accent », sorte de qualité mystérieuse de la voix

plus que de la langue³, qui peut éventuellement « s'attraper » (comme une maladie) mais en aucun cas s'acquérir. Le lexique fondamental, sans doute trop proche du français, est considéré comme acquis ; il l'est, certes, dans une réception passive des textes, mais encore faudrait-il, pour un usage actif de la langue, dire ce qui est licite et ce qui ne l'est pas. Pas un mot, surtout, de la pragmatique du picard : or, et nous y reviendrons, l'usage de cette langue – et, au sein de son écosystème, de sa concurrente le français – est régi par un ensemble de règles qu'il est indispensable de connaître, sous peine de se voir mis hors-jeu de la communication.

Dans ce tableau, l'exubérance du lexique proposé au lecteur/à l'apprenant ne contredit qu'en apparence l'absence de projet d'apprentissage. Comme on le constate aussi dans la littérature picarde, cette exubérance pourrait presque apparaître comme la condition même de l'existence du picard en tant que registre distinct du français – avec la morphologie, qui fait elle aussi l'objet d'une attention particulière de la part des trois auteurs étudiés. Ce rôle différenciateur dévolu au lexique n'est d'ailleurs pas propre au picard. L'« épuration lexicale » a été un puissant levier d'affirmation du tchèque face à l'allemand lors du « Réveil National » (fin du XVIII^e siècle) ; elle a servi sous la plume d'un Soljénitsyne à réorienter la langue russe vers un Orient politiquement mythifié ; et l'on pourrait également évoquer, dans le même ordre d'idées, la chasse aux anglicismes pratiquée en France.

Le marquage de la distance se fait aussi dans la graphie. Ce n'est pas un hasard si deux des trois méthodes examinées (Debrie et Lefèvre) ont recours à une graphie « phonétique » extrêmement rigoureuse, qui donne à la langue écrite un aspect visuel très différent du français. Là encore, Mahieu fait exception, avec une graphie qui s'inscrit assez largement dans les habitudes du lecteur/scripteur francophone, ce qui n'exclut pas chez lui un effort de simplification et de régularisation avec un résultat somme toute plutôt élégant.

2. « TÉTER LE PICARD AVEC LE LAIT DE LA MÈRE » ?

Peut-on enseigner le picard ? La question semble ne pas avoir beaucoup de sens : pourquoi une langue ne pourrait-elle pas faire l'objet d'un enseignement ? Pourtant, le picard semble, sous cet aspect, entaché d'un soupçon d'exception, au-delà des constatations que nous venons de faire. La littérature picarde est pleine de mentions selon lesquelles le picard ne peut pas s'apprendre, il ne peut qu'être « tété avec le lait de sa mère » :

L' patois s'apprend tout seul, – et l' français, à l'école.

L'un vient in liberté, l'autr' s'intass' comme un rôle.

Le patois s'apprend tout seul, et le français à l'école.

L'un vient en liberté, l'autre s'entasse comme un rôle. (Jules Mousseron)

3. L'« accent » est supposé identique en picard et en français régional, preuve supplémentaire qu'il tient davantage du climat que de la langue...

Tous les mots d'ches viux, mes boins camarades,
O z'z avons chuchès quand oz étoèmes piots,
Aveu l'lait d'no mère !

Tous les mots des vieux, mes bons camarades,
Nous les avons tétés quand nous étions petits,
Avec le lait de notre mère ! (Gaston Vasseur)

Le picard ne pourrait donc être qu'une langue *maternelle*, au sens propre, et s'oppose clairement au français qui, lui, peut (et doit !) être appris. De telles réflexions sont un véritable leitmotiv non seulement chez les écrivains picardophones, mais également chez nombre de locuteurs.

En écho à ces remarques des premiers concernés, certaines prises de position officielles relatives à l'enseignement du picard témoignent d'un préjugé curieusement similaire. Dans les réponses apportées à diverses démarches revendicatives concernant l'enseignement du picard, les ministres successifs et d'orientations politiques différentes (Jack Lang en 2002, Luc Ferry en 2003) s'opposent à cet enseignement avec des arguments (ou plutôt une absence d'arguments) rigoureusement identiques. Constatant (mais sans se proposer d'y remédier) l'absence du picard parmi les langues de France enseignées au titre de la loi 51- 46 du 11 janvier 1951 (dite « loi Deixonne ») et le code de l'éducation, les deux ministres indiquent que

des éléments spécifiques à la langue picarde peuvent néanmoins trouver leur place au sein des séquences consacrées à la littérature dans les cours de français dispensés au collège et au lycée. Ces éléments s'inscrivent dans le cadre de l'étude des formes de parler et d'écrits de la langue d'oïl ayant contribué à la construction du français moderne. Toutefois, leur introduction ne justifie pas l'organisation d'un enseignement individualisé.

Ils renvoient pour le reste à des activités parascolaires sous forme de clubs, qui « doivent permettre de mieux faire appréhender et de valoriser l'environnement linguistique et culturel dans lequel évoluent les élèves de l'académie »⁴. Ainsi, la position du ministère (position invariable et indépendante des ministres) semble-t-elle être que le picard ne peut s'envisager que dans une perspective diachronique, et même dans la seule optique téléologique de la « construction du français moderne » à partir de « la » langue d'oïl (ignorant au passage que ce syntagme a conquis depuis plusieurs années un droit au pluriel – ignorant également, ou feignant d'ignorer, l'absurdité qu'il y a à opposer « parler » et « écrit » dans le contexte de la/des scripta(e) d'oïl intervenant dans l'histoire précoce de la langue française). Dès lors, et sans remarquer la contradiction avec la perspective purement diachronique tracée précédemment, le ministère renvoie à « l'environne-

4. Sources : réponse ministérielle à la question écrite de M. Léonce Deprez du 23 juillet 2001 ; réponse ministérielle à la question écrite de M. Jean-Pierre Kucheida du 23 juillet 2001, *Journal Officiel de la République Française*, 4 mars 2002 ; lettre du ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche à M. Henri Bailleul, conseiller régional du Nord-Pas-de-Calais, 28 juillet 2003. Les termes des trois réponses, les deux premières signées Jack Lang, la troisième Luc Ferry, sont rigoureusement identiques.

ment linguistique et culturel » des élèves, manière savante de désigner le « lait d'no mère » des écrivains picardisants !

Un autre soupçon pourrait relayer le premier : si le picard, contrairement aux autres langues, ne peut pas être enseigné, ne faudrait-il pas finalement considérer, tout simplement, qu'il « n'est pas une langue » ? La conception naïve de la « langue » admet d'ailleurs une définition scolaire : le picard pourrait ainsi n'être « pas tout à fait » une langue, ou « pas une vraie » langue. En définitive, cette piste renvoie à un champ sémantique (langue – dialecte – patois) aux contours flous, mais auquel la linguistique, il faut le reconnaître, peine parfois à renoncer entièrement.

De manière récurrente, le linguiste est sommé de répondre à des questions tranchées : le picard est-il une « vraie » langue, une langue « comme les autres » ? sinon, qu'est-ce qui l'en distingue ? est-ce une langue ou un dialecte ? Il ne peut bien souvent apporter qu'une réponse qui sera jugée embarrassée et peu convaincante, car les subtiles distinctions et précautions auxquelles il doit recourir, pour décrire des situations elles-mêmes subtiles, se heurtent à un « sens commun », à un corpus de jugements épilinguistiques forgés par quelques siècles de centralisme linguistique et d'intolérance vis-à-vis de toute différence dans le langage. Il n'est donc jamais superflu de rappeler que la hiérarchisation des variétés linguistiques, qu'elle soit basée sur leur proximité relative ou sur tout autre critère interne, est *toujours* le reflet d'une hiérarchisation extralinguistique issue de jugements émis par la société, ou par des segments de celle-ci, sur les « parlures » et, en dernier ressort, sur les groupes humains porteurs de ces « parlures ». Une approche scientifique peut (et doit) rendre compte de ces jugements, mais ne saurait évidemment les intégrer dans sa démarche proprement dite sous peine de se discréditer.

La très grande proximité génétique du picard avec le français joue évidemment un rôle dans ces doutes récurrents exprimés tant par l'homme de la rue que par le conseiller ministériel. Mais, dans le nord du domaine, s'ajoute un autre facteur spécifique : l'oubli, déjà ancien, de la dénomination « picard » pour désigner la langue. Le nom de la province et celui de sa langue sont, ici comme ailleurs, intimement liés. Certes, « on a parlé de picard avant de parler de Picardie »⁵, mais de nos jours le nom de la langue semble, à l'inverse, procéder du toponyme – or, le terme « Picardie » s'est restreint à la seule partie du domaine linguistique incluse dans le Royaume de France avant le rattachement de l'Artois et de la Flandre au ^{xvii}^e siècle. Dès lors, dans les actuels départements du Nord et du Pas-de-Calais, la langue n'est guère désignée que par un terme générique : le « patois », éventuellement « patois du Nord », ou encore par le sobriquet « chtimi » (abrégé en « chti »)⁶. L'usage du terme « rouchi », popularisé par Gabriel

5. Dubois, 1957

6. Rappelons qu'il s'agit d'un sobriquet collectif attribué aux gens du Nord lors de la 1^{re} guerre mondiale, sorte de mot-valise constitué à partir des pronoms *chti* « celui », *ti* « toi », *mi* « moi », courants en picard.

Hécart et son *Dictionnaire rouchi-français* (1812), se limite à la région de Valenciennes, en concurrence avec les précédents.

La combinaison de ces deux facteurs – très grande proximité génétique et, sur une partie du domaine, perte du nom de la langue – pourrait expliquer l'existence d'une situation de diglossie particulièrement sévère, où le pôle « L » (« low » ou « bas ») serait pour ainsi dire invisible aux yeux des locuteurs, puisque trop proche génétiquement du pôle « H » (« high » ou « haut ») pour en être distingué avec certitude, et de surcroît, sur une partie du domaine, non nommé (et même non nommable). Dans cette situation, que nous pourrions désigner comme une « diglossie unipolaire », les pratiques langagières divergentes (par rapport à la seule norme visible) forment comme une déformation, une excroissance. Nous pourrions risquer l'analogie avec la façon dont les planètes gravitant autour des étoiles lointaines ne sont détectées qu'indirectement, au travers des perturbations qu'elles induisent dans la trajectoire des corps célestes environnants. C'est cette situation que traduiraient certaines constatations naïves comme « c'est du français déformé », « on parle mal », « on écrase », etc. : la présence du picard n'est perçue qu'au travers de la perturbation, la déformation qu'elle induit dans l'univers langagier, autrement dit comme un écart involontaire à la norme ; mais elle n'est pas perçue par le locuteur comme l'effet d'une norme concurrente à la norme principale, celle du français ⁷.

3. ENSEIGNER LE PICARD, MALGRÉ TOUT

La très grande proximité du picard avec le français ne se traduit donc pas par une amplification des effets contradictoires de toute proximité linguistique (transferts positif et négatif de la langue usuelle) : elle semble annuler la possibilité même de cet apprentissage, en dissolvant son objet, en en faisant une simple excroissance greffée sur le français. Faut-il dès lors renoncer à tout enseignement du picard ?

Nous reprendrons la question à partir de deux principes qui ne devraient pas prêter à discussion :

– dans le cadre d'une défense globale de la diversité culturelle et linguistique, l'existence du picard (à côté du français) est légitime, comme celle de n'importe laquelle des langues de France dans le sens qu'en donne Bernard Cerquiglini (1999, 2003). Or – et on nous fera grâce de le démontrer ici – cette existence est menacée si ne sont pas mises en œuvre des mesures de soutien dans la sphère publique, et notamment dans l'Éducation Nationale.

7. On pourrait, sous certaines réserves, assimiler notre « diglossie unipolaire » à la diglossie définie par Ferguson (1959) comme mettant en jeu deux variétés « de la même langue », par opposition à la définition de Fishman (1971) qui concerne des « langues différentes ». Cependant, outre que cette distinction nous paraît peu pertinente (cf. *supra*), il nous semble qu'il y a dans la « diglossie unipolaire » que nous proposons à propos du picard une invisibilité du pôle « L » que n'implique pas nécessairement la définition de Ferguson.

– le picard existe dans un écosystème qu'il partage avec d'autres langues : le français, bien entendu, mais également les langues de l'immigration et les langues étrangères, dans une interaction complexe dont notre connaissance demeure fragmentaire (Éloy *et alii*, 2003 ; Blot, Éloy, Rouault, 2004).

C'est donc dans le cadre d'une compétence de communication (Hymes, 1984) élargie à un espace multilingue (situation qui n'a rien d'exceptionnel dans le monde) que nous devons imaginer une pédagogie renouvelée pour le picard. Il ne suffit évidemment pas de connaître la grammaire et le lexique d'une langue pour savoir la parler : s'ajoute à cette compétence purement grammaticale une compétence pragmatique sans laquelle le locuteur serait incapable d'insérer la langue dans l'univers du dialogue. Or, ce dialogue fait appel à de multiples registres, qui appartiennent eux-mêmes à plus d'une langue. La compétence de communication, objet de l'apprentissage dont il est ici question, inclut donc nécessairement les conditions pragmatiques de l'alternance de registres et de l'alternance de codes, au premier chef entre le picard et le français.

À vrai dire, le rapport du picard au français, loin d'être ignoré, se situe même au cœur de certaines démarches pédagogiques. Sans parler des conceptions qui prévalent au ministère de l'Éducation Nationale (cf. *supra*), nous pourrions évoquer ici l'expérience de Jean-Marie Braillon (1998), ou, plus anciennement, les réflexions d'un Gilles Morin (1983) pour le gallo : « [...] en différenciant clairement le gallo et le français, qui sont si souvent mélangés en une diglossie confuse, on contribue incontestablement à lutter contre l'échec scolaire ». L'enseignement de la langue régionale voisine se voit alors assigner un rôle purement utilitaire, que l'on pourrait assimiler, au risque de choquer, à celui de « supplétif » de l'enseignement du français : la maîtrise de la langue nationale se voit renforcée par un exercice de mise en contraste des deux langues, dont on attend une meilleure polarisation au sein du continuum langagier de l'élève et, *in fine*, une meilleure appréciation de la *norme* – norme qui est par définition unique, dans la diglossie unipolaire évoquée précédemment. La traduction opérationnelle de cette démarche peut être une « chasse au picardisme » dans les pratiques langagières usuelles des élèves, certes revêtue de l'habit attrayant d'une « revalorisation » de la langue régionale, mais dont l'effet n'est probablement pas très différent de la stigmatisation qui caractérisait cette pratique dans un passé pas si lointain. Le risque accessoire de cette démarche, comme le relève Morin, est évidemment « [...] que lorsque le symptôme sera soigné, le gallo [on peut également lire : le picard] n'aura plus sa raison d'être ».

Pour contourner l'écueil de l'utilitarisme, l'enseignement du picard dans le cadre du paradigme des pratiques langagières régionales ne peut être envisagé indépendamment d'une (*re*)construction de la langue elle-même, c'est-à-dire de la (*re*)construction d'un pôle (fût-il « L ») destiné à donner sens à la diglossie vécue plus ou moins confusément par les habitants de la région. On voit que cette (*re*)construction – qui n'est rien d'autre que ce que l'on appelle sans complexe, dans d'autres pays, « planification linguistique » –,

loin d'être un caprice du linguiste-logothète, est la condition *sine qua non* de la transmission de la langue dans les conditions du ^{xxi}e siècle, qui sont celles d'un affaiblissement (pour rester optimiste) de la transmission familiale pour laquelle un relais social doit être trouvé sous peine de disparition de cette langue ⁸.

Cette (re)construction, cette création d'une norme, est assez largement étrangère à la réflexion courante sur le picard, sauf peut-être dans le domaine de la graphie : comme nous l'avons remarqué, deux des trois manuels de picard examinés précédemment font appel à un système graphique élaboré, très différent du français, et dont les auteurs affirment chacun pour sa part la vocation normative. Ce que nous entendons ici par « norme », c'est un référentiel dans les domaines du lexique et de la grammaire qui dépasse le cadre local pour prendre une dimension pan-picarde. La confrontation de ce référentiel pan-picard, d'une part aux formes relevées localement (par l'apprenant lui-même ou par l'enseignant), et d'autre part à la norme française, est le processus qui doit structurer le paysage linguistique mental de l'apprenant en tant que diglossie « vraie » (et non plus en tant que diglossie unipolaire, qui est son stade initial).

Nos deux « guides de conversation » (2002b, 2003) proposent (de façon très empirique) les bases d'une telle planification, selon un principe « poly-nomique » inspiré de l'expérience corse, c'est-à-dire en tentant d'éviter l'écueil d'une uniformisation arbitraire au profit de l'acceptation d'une variation peu ou prou conventionnelle. D'autres voies sont possibles, à commencer par celle d'une standardisation plus autoritaire. Ce qui importe dans cette démarche, c'est que le référentiel proposé à l'apprenant dépasse le cadre trop étroit de la variété locale ou infra-régionale du picard, pour accéder au statut (bien modeste !) de pôle secondaire co-organisateur de la diglossie. Cette délocalisation (ou, ce qui revient au même, multi-localisation) de la norme peut légitimement s'accompagner d'une focalisation renforcée, c'est-à-dire d'une exagération de la distance qui sépare le picard du français, par des procédés comme la sélection lexicale (pouvant aller jusqu'à une prudente néologie), le soin apporté à la phraséologie, ou, bien entendu, une graphie décalée par rapport au français. Comme on l'a vu précédemment, ces procédés sont utilisés par les auteurs des trois manuels examinés, et nous les considérons comme consubstantiels au picard dans son usage littéraire. Néanmoins, leur mise en œuvre *simultanément* à la dé- (ou multi-) localisation de la norme doit garantir le maintien d'une homogénéité de la langue sur l'ensemble de son domaine, homogénéité qui risque, au contraire, d'être mise à mal par les focalisations localisées, et donc concurrentes, pratiquées jusqu'ici.

8. Nous avons également mis en évidence la nécessité d'une telle (re)création du picard comme norme dans le domaine de la traduction littéraire. Lorsque cette dimension est absente, le picard est cantonné au rôle d'« accent-cible », au lieu d'être la « langue-cible » de la traduction (Dawson, sous presse).

CONCLUSION

L'examen des manuels de picard à la recherche des effets de la très grande proximité génétique nous a donc entraîné jusqu'à la nécessité d'un travail de planification linguistique, destiné à rendre le picard visible, en tant que pôle secondaire de la diglossie, dans le paysage linguistique régional. Le cheminement peut sembler hardi, et le remède bien lourd par rapport au symptôme mis en évidence initialement. Revenons donc brièvement sur les alternatives :

- Enseigner le picard « en l'état ». Les trois ouvrages que nous avons examinés se fixent cet objectif, et, nous semble-t-il, ne le réalisent pas de façon satisfaisante. Il faudrait également prendre en compte les (rares) expériences d'enseignement du picard à différents niveaux du système scolaire français et belge, mais les échos que nous avons sur ces expériences ne sont guère enthousiasmants. Il s'agit, au mieux, d'une sensibilisation des élèves à l'existence de pratiques langagières « hors norme » ; à notre connaissance, aucune réelle expérience de *transmission* de la langue en milieu scolaire n'a été tentée.
- Ne pas enseigner le picard. Bien entendu, le monde ne s'arrêtera pas de tourner et l'institution scolaire économisera quelques crédits... ce qui rend cette hypothèse très vraisemblable !

Il n'est pas impossible, cependant, que cette inertie programmée soit remise en cause par la demande du public pour une formation au picard, demande dont les frémissements sont actuellement sensibles, et qui pourrait forcer les pouvoirs publics... et les pédagogues à étudier sérieusement une offre de formation susceptible d'y répondre. Là comme dans d'autres domaines, le picard apparaît bien comme une langue en devenir ou en potentialité.

Alain DAWSON
ERSS (Équipe de Recherche en Syntaxe
et Sémantique, UMR 5610)
Université de Toulouse le Mirail

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BLOT, D., J.-M. ÉLOY, TH. ROUAULT, 2004. « La richesse linguistique du nord de la France », *INSEE Picardie Relais* n° 125 et *INSEE Profils Nord-Pas-de-Calais* n° 1/2004.
- BRAILLON, J.-M. 1998. « La vitalité du picard rencontrée dans des pratiques pédagogiques », dans Éloy (dir), 1998.
- CARTON, F. 1972. *Recherches sur l'accentuation des parlers populaires dans la région de Lille*, thèse d'État.
- CERQUIGLINI, B. (dir.). 2003. *Les langues de France*. Paris : PUF
- . 1999. *Les langues de la France*. Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, et à la Ministre de la Culture et de la Communication.

- DAWSON, A. 1991. *Pour une théorie de la compréhension d'une langue inconnue apparentée (russe-tchèque)*. Mémoire de DEA, Université de Paris IV.
- . 2002a. « Le picard, langue polynomique, langue polygraphique ? », dans D. Caubet, S. Chaker, J. Sibille (dir.), *Codification des langues de France*. Paris : L'Harmattan, p. 85-97.
- . 2002b. *Le « chtimi » de poche, parler du Nord et du Pas-de-Calais*. Paris : Assimil.
- . 2003. *Le picard de poche*. Paris : Assimil.
- . Sous presse. « Le picard dans la traduction : accent-cible ou langue-cible ? », dans F. Antoine et F. Vreck (dir.), *Argots, langue familière et accents en traduction, Ateliers n° 30/2004*, Elextra, Université Charles-de-Gaulle Lille 3.
- DEBRIE, R. 1983. *Éche pikar bèl é rade / le picard vite et bien. Le picard selon les parlers de l'Amiénois*. Paris : Omnivox / Amiens : collection du Centre d'Études Picardes n° 17.
- DUBOIS, R. 1957. *Le domaine picard, délimitation et carte systématique dressée pour servir à l'inventaire général du « picard » et autres travaux de géographie linguistique*. Arras : Archives Départementales du Pas-de-Calais.
- ÉLOY, J.-M. (dir.). 1998. *Évaluer la vitalité : variétés d'oïl et autres langues*. Amiens : Collection du CEP n° 47.
- ÉLOY, J.-M., D. BLOT, M. CARCASSONNE, J. LANDRECIES et alii. 2003. *Français, Picard, Immigrations, une enquête épilinguistique*. Paris : L'Harmattan.
- FERGUSON, Ch. 1959. « Diglossia », *Word*, 15/2, p. 325-340.
- FISHMAN, J. A. 1971. *Sociolinguistique*. Paris : Nathan.
- HYMES, D. H. 1984. *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier.
- LEFEVRE, M. 1993. *Cours de patois picard du Boulonnais de l'école de patois de Boulogne-sur-Mer*. Boulogne-sur-Mer.
- MAHIEU, P. 1988. *Si t'és d'ichi parle comme ichi, no patois picard in chinquante épisotes*. Tournai : Maison de la Culture.
- MORIN, G. 1983. « Problématique de l'enseignement de la langue, de la culture et de la civilisation gallèse », *Défense et Promotion des Langues d'Oïl. Les langues d'oïl et l'école, principes et expériences*, Lille, p. 10-11.
- VESELÝ, J. 1985. *Problematika vyučování ruštině jako blízce příbuznému jazyku*. Praha : SPN.