HAL open science

Les enjeux sociaux de la revitalisation du francoprovençal en Rhône-Alpes

Bénédicte Pivot

To cite this version:

Bénédicte Pivot. Les enjeux sociaux de la revitalisation du francoprovençal en Rhône-Alpes. Actes des conférences annuelles , pp.123-133, 2016, Transmission, revitalisation et normalisation, 978-88-905427-7-0. hal-03069570

HAL Id: hal-03069570

https://hal.science/hal-03069570

Submitted on 2 Feb 2023

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

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

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

Les enjeux sociaux de la revitalisation du francoprovençal en Rhône-Alpes

Bénédicte.pivot@univ-montp3.fr

Depuis 2009 et la reconnaissance officielle par la Région Rhône-Alpes du francoprovençal comme une des deux langues régionales qu'il faut préserver, valoriser et promouvoir (Conseil Régional Rhône-Alpes, 2009), les actions publiques soutiennent les initiatives associatives de valorisation de la langue. Les discours officiels vont également dans le sens d'une demande de reconnaissance de l'enseignement de la langue dans les établissements scolaires au nom d'une équité avec les autres langues régionales de France qui sont proposées en option au baccalauréat (discussions avec les Rectorats et signature de conventions). Ils appuient en cela, une demande sociale issue d'une petite partie de la communauté rhônalpine qui par ailleurs, n'est pas entièrement composée de locuteurs. Ainsi, la valorisation du francoprovençal revêt plusieurs formes selon l'acteur qui porte sa mise en pratique, et poursuit parfois des objectifs incompatibles avec la réalité sociale de la pratique langagière du francoprovençal.

Dans ma recherche doctorale (Pivot, 2014), j'ai montré qu'une partie des hiatus existants entre les objectifs de la revitalisation et la réalité des pratiques trouvait leur source dans une interprétation biaisée de la situation sociolinguistique induite par une utilisation souvent maladroite des concepts disponibles pour catégoriser et donc appréhender cette situation. En effet, le francoprovençal est considéré comme une langue en danger (Atlas Unesco en ligne) qui doit être « sauvée » par une « revitalisation ». Tous ces termes convoquent chez les décideurs, comme chez les acteurs de la lutte contre la disparition de la langue, des modèles d'action et d'engagements qui sont empruntés à d'autres situations de langues en danger, considérées comme similaires et exemplaires ; et ce, sans questionner la pertinence et la transférabilité de ces modèles au contexte spécifique du francoprovençal de Rhône-Alpes. Je ne reviendrai pas ici sur les raisons qui me font dire que le contexte sociolinguistique du francoprovençal est une situation que je qualifie de postvernaculaire (voir Pivot, 2014 ; Bert, Pivot, 2015 ; Shandler, 2006), mais je soulignerai que la langue a acquis dans sa pratique sociale une fonction symbolique plus importante que la fonction communicationnelle et que la grande majorité des acteurs sociaux ne souhaitent pas « reparler » la langue mais simplement sensibiliser la population à son existence. Cette posture est importante, car elle détermine le sens que les différents acteurs donnent à la notion de « valorisation » en termes de transmission.

Dans cet exposé, je montrerai deux approches distinctes de cette valorisation portée en discours et en actes d'une part par des défenseurs de la revitalisation de la langue par son enseignement à l'école et d'autre part par des associations qui animent des séances de sensibilisation dans des ateliers périscolaires. Ces deux exemples viennent illustrer mon propos sur l'inadéquation des modèles conceptuels à disposition pour agir sur la situation sociolinguistique du francoprovençal en mettant en exergue le biais que représente l'école pour la convocation de ces modèles. En effet, l'école, en tant que lieu et qu'institution, est investie par les différents acteurs de sens en lien avec les représentations qu'ils se font de ses missions, de ses méthodes et de ses outils. Ce sens impacte leurs manières de voir et de faire la « revitalisation » du francoprovençal.

À partir de ces deux exemples de discours et de pratiques sur la transmission je vais tenter de souligner en quoi ils portent en eux les limites de leur succès et comment on peut questionner l'avenir de la revitalisation du francoprovençal en Rhône-Alpes.

1. La « revitalisation du francoprovençal » : un mot pour des réalités différentes

Avant de développer la question de la manière dont la revitalisation du francoprovençal en Rhône-Alpes est abordée par différents acteurs, il est important de souligner que mon travail repose sur une analyse de la situation sociolinguistique du francoprovençal en Rhône-Alpes telle qu'elle a été dressée dans le rapport FORA : Francoprovençal et Occitan en Rhône-Alpes (Bert, Costa, 2009), et complétée ensuite par nos[1] terrains de recherche entre 2010 et 2015 (Pivot, 2014). Ainsi, méconnaissant le contexte de la pratique privée de la langue, pour lequel nous bénéficions de trop peu d'informations fiables et valides, je peux aborder uniquement les questions relatives à la pratique publique et à la pratique sociale du francoprovençal.

Depuis la délibération du Conseil Régional de 2009, cette pratique sociale de la langue est encouragée, soutenue et valorisée par un dispositif d'actions publiques, associatives, scientifiques, culturelles et événementielles, ainsi qu'il est possible de le voir sur le site internet de la Région. Ces actions relèvent d'une démarche volontariste et parfois interventionniste sur la situation du déclin de la pratique linguistique du francoprovençal, soit qu'elles visent à faire connaître la langue et la culture, les « faire vivre » (Bert, Pivot, 2015), soit qu'elles visent, dans une posture somme toute idéelle, à les faire revivre. Bien que les termes employés dans la délibération soient « reconnaissance, valorisation et promotion », il est intéressant de noter que les discours les plus engagés, émanant de politiques, de scientifiques ou de certains militants, revendiquent une « revitalisation » de la langue, en prenant exemple sur la « revitalisation » du catalan, du breton ou de l'occitan des régions du sud de la France. Leur argumentaire s'articule autour d'un enseignement de la langue (donc d'une prise en charge de la transmission des compétences linguistiques et communicationnelles par l'Institution Scolaire) comme moyen incontournable pour freiner, à défaut de renverser, le déclin de la pratique langagière.

Aussi, la revitalisation du francoprovençal revêt pour ces acteurs le sens d'une volonté d'agir par le moyen d'une politique linguistique et éducative sur une partie de la population non locutrice et de la rendre ainsi dépositaire de la vitalité future de la langue. Les grandes lignes de cette politique linguistique reposent sur des principes qui associent, entre autre, la notion de revitalisation avec celle de transmission de la langue par l'enseignement scolaire. Or, ces principes relèvent davantage des représentations que d'une bonne appréhension de la situation et ils ne sont pas questionnés. Ils orientent discours et injonctions, de la part des décideurs, à réaliser ou mettre en place un certain nombre d'actions spécifiques pour la revitalisation qui ne cadrent pas avec la réalité des pratiques sociales du francoprovençal. Ces dernières se situent en effet majoritairement dans l'espace associatif, avec un caractère convivial, culturel et festif. Elles sont portées par des membres bénévoles qui ne sont pas tous locuteurs et dont les actions favorisent plus clairement une sensibilisation à un savoir linguistique et culturel qu'un retour à une transmission formelle ou familiale de la langue. Dans ces pratiques, le francoprovençal est davantage un artefact patrimonial qu'un médium de communication aux attributs identitaires et sa « revitalisation » n'a pour sens que d'être un moyen de faire connaître au plus grand nombre l'existence d'un passé que l'on ne veut pas laisser tomber trop vite dans l'oubli.

Dans ces deux visions du devenir de la langue, l'élément en commun qui oriente la lecture de la portée des engagements et de leurs sens, est le lieu privilégié comme médium de transmission : l'école. Le francoprovençal à l'école est un enjeu qui prend des aspects bien différents selon les acteurs de la valorisation de cette langue.

[1] L'utilisation du pronom personnel de la première personne du pluriel vient ici pour inclure Michel Bert. En effet, si une grande partie de mes analyses sont issues de ma recherche doctorale, la majeure partie de mes terrains ont été réalisés en sa compagnie et dans le cadre de projets de recherches de l'axe LED-TDR du laboratoire DDL de l'université Lyon 2.

2. Dialectique de l'enseignement du francoprovençal à l'école

Depuis plusieurs années des acteurs de la revitalisation du francoprovençal se battent pour faire reconnaitre cette langue comme une langue régionale distincte de l'occitan ou des langues d'Oïl, et à ce titre de pouvoir bénéficier d'un volume horaire d'enseignement et d'être une option possible au baccalauréat. Mon propos ici n'est pas discuter cette démarche qui a sa légitimité sociale, linguistique, historique et politique. En revanche, je souhaiterais souligner que la demande repose sur deux principes implicites, donc qui ne sont pas discutés, et qui impliquent un certain nombre de conséquences (sociales) quant à ce qu'est finalement la pratique sociale du francoprovençal (discursive et actionnelle). Le premier de ces principes, est que le francoprovençal *est* une langue et le deuxième pose qu'en tant que *langue*, le francoprovençal a les mêmes droits que les autres langues dont celui d'être enseigné à l'école. C'est sur la base de ces principes que s'articulent les discours et les revendications autour du rôle de l'école dans la revitalisation du francoprovençal, puisque l'école est le lieu par excellence de la transmission et de l'enseignement des langues.

2.1 Axiomes et théories autour du rôle de l'écrit dans l'enseignement des langues

Partir du principe que le francoprovençal est une langue qui a sa place dans l'enseignement scolaire conduit à un discours corollaire sur les attributs dont la langue doit se doter pour légitimer son droit à l'enseignement et donc sa capacité à être enseignée, autrement dit : une graphie standardisée ou normalisée et une méthode, un curricula. Ces discours s'appuient sur la doxa qui pose qu'une langue ne peut s'enseigner sans l'écrit et sans la normalisation de celui-ci.
Cette conceptualisation de l'enseignement des langues, si elle n'est pas fausse reste néanmoins marquée idéologiquement et convoque des modèles inscrits dans un habitus culturel qui n'est pas forcément questionné. Elle repose principalement sur la projection d'un vécu personnel et collectif du comment se pratique l'enseignement en général et l'enseignement d'une langue en particulier. Elle s'appuie aussi sur le modèle de nos sociétés qui donnent à l'écrit un rôle, une place et une valeur prépondérants, objectivants et légitimants. En conséquence de quoi, il arrive que dans certains esprits cette représentation porte à associer la notion de « vraie langue » avec celle de « langue écrite » où l'idée implicite sous-jacente conditionne la survie de la langue à sa transmission de et par sa forme écrite.

Notons au passage, que cette représentation du rôle didactique de l'écrit dans la transmission d'une langue comme vecteur incontournable de l'accession au sens, ou à la mémorisation, fait fi de certaines théories qui prônent l'accès au sens par le recours à une sémiologie iconique et dont le précurseur est un didacticien du XVIII siècle, Comenius. Cette remarque vient souligner que la question de la place et du rôle de l'écrit dans l'enseignement des langues, n'est pas une problématique récente, et qu'à l'instar de tous discours, cette question est idéologiquement et historiquement marquée. C'est ce qui me fait dire et penser, qu'une assertion du rôle essentiel de l'écrit dans la transmission d'une langue, porte en elle-même les raisons d'un échec potentiel aux objectifs poursuivis : la revitalisation de la langue par son enseignement à l'école.

Un autre écueil à cette représentation du rôle de l'écrit, dans sa fonction de matérialisation de la langue comme dans celle d'être le médium pour son enseignement, est de soulever la nécessité d'une normalisation. Ce sujet suscite des débats parfois passionnels, chez les scientifiques et aussi chez certains militants pour la langue, mais très peu, voire pas du tout dans la grande majorité des associations.

La question qui oppose, quand il s'agit d'enseignement, relève du comment normaliser, mais rarement du pourquoi normaliser. Or, il me semble que cette question mériterait d'être posée, ne serait-ce qu'en la mettant en parallèle avec un discours qui vient justement défendre la qualité de « langue » du francoprovençal rhônalpin par l'existence d'une tradition littéraire, certes moins abondante que celle de l'occitan sa voisine, mais qui remonte néanmoins au Moyen-Age et qui est riche de plusieurs genres littéraires. Car comme l'a dit Raphael Mestre plus tôt dans cette journée, le

francoprovençal bénéficie déjà d'une grande et riche variété de textes qui pourraient ainsi servir de supports d'enseignement.

Ainsi, si des écrits, que l'on qualifie de littéraires, existent au point d'être reconnus comme des marqueurs linguistiques, en quoi la normalisation du francoprovençal serait un passage préalable et nécessaire pour leur exploitation didactique ? Ne peut-on pas justement développer une didactique qui s'articulerait sur ce qui existe, sur l'écrit tel qu'il est réalisé dans chacun des documents existant, et qui en ferait une source pédagogique d'acquisition de la langue dans son sens sociohistorique en permettant par la même occasion de nourrir une réflexion générale sur le caractère éminemment variationnel des langues ?

2.2 Les défenseurs de la normalisation et leurs motivations

Dans cet engagement autour de la normalisation du francoprovençal le profil des principaux acteurs révèle quelques éléments explicatifs de leurs motivations et de leurs discours.

Ainsi par exemple, le statut des requéreurs n'est pas anodin. Ce sont pour la plupart, des personnes érudites ayant fondé une partie de leur légitimité sociale et professionnelle sur leur rapport aux langues, surtout dans leurs formes écrites, comme objet de prestige. C'est une des raisons qui donne à ces personnes une voix pour défendre les droits linguistiques en invoquant la forme écrite du francoprovençal comme preuve de sa légitimité à faire partie du marché atemporel de la culture. Cela fait donc sens, dans ce contexte, de réclamer que se constituent une académie linguistique, un groupe de travail sur la création de néologismes et un groupe de travail sur l'édiction de principes graphiques communs. Ces aménagements linguistiques appelés de leurs vœux pour la revitalisation du francoprovençal sont des applications directes des principes des politiques linguistiques de normalisation (et parfois de standardisation) communs à d'autres langues citées en référence (occitan et français), mais ils ne sont pas questionnés dans leur pertinence à répondre de manière adéquate à la problématique de la pratique sociale du francoprovençal.

Un autre élément lié à ce lien particulier avec la langue est directement issu du cadre dans lequel l'activité est projetée : l'école. L'autorité institutionnelle conditionne la discussion autour de l'enseignement du francoprovençal à la présentation d'un curricula et de méthodes (entendre manuels). Cette demande met la pression sur les défenseurs de la revitalisation qui utilisent l'argument pour justifier de l'importance de l'écrit et de la normalisation. Là où le bât blesse, c'est que l'Institution et les acteurs de la revitalisation manquent de didacticiens (et de réflexion didactique) pour répondre tant à la condition qu'à la réalité de ce que devrait/pourrait être l'enseignement du francoprovençal.

Enfin, c'est également autour de cette question de la forme et des objectifs de l'enseignement que se situe un autre aspect problématique. En effet, les défenseurs de la revitalisation par l'enseignement projettent bien souvent une représentation de ce qu'est l'enseignement des langues sur le francoprovençal. Cette transposition porte en son sein leur propre rapport à l'apprentissage des langues mais aussi le lien très étroit qu'ils ont avec le francoprovençal (et son apprentissage) en particulier. Pour nombre de ces personnes, si la langue n'a pas été apprise par la socialisation, elle l'a été à travers les livres et les cours, par des leçons de grammaire et de conjugaison, par un apprentissage, qualifié de scolaire, du lexique et des structures syntaxiques. Et si ce n'est pas le cas pour le francoprovençal, ce le fut pour les autres langues étrangères de leur répertoire.

Pour ces personnes, ce mode d'apprentissage fonctionne et repose sur les principes d'une didactique structurelle, classique, où l'objet langue justifie en lui-même son enseignement. Mais qu'en est-il du projet plus vaste de la revitalisation ? L'apprentissage de la langue pour la langue répond-il aux aspirations des jeunes générations ? Et la méthode est-elle celle qui va susciter l'envie chez un groupe d'élèves volontaires de renouer avec la pratique langagière ?

L'absence de fonction communicative de la langue dans la grande majorité du territoire rhônalpin ne poserait alors que la question déjà soulevée par d'autres chercheurs dans le contexte occitan (Costa,

2014) par exemple de la naissance d'une nouvelle catégorie de locuteurs qui n'auraient probablement pas d'autres espaces que celui de l'école pour pratiquer cette langue et pourraient au final ne pas y voir de pertinence à la pratique, apprentissage et donc à la transmission.
Toutefois, l'argument phare des défenseurs de la normalisation de la langue et de sa reconnaissance comme langue d'enseignement est qu'outiller la langue et lui donner un espace de transmission légitime aurait comme conséquence de la faire vivre encore un peu, à défaut d'être reparlée. Elle deviendrait ainsi langue de culture et serait sauvée de l'oubli.

3. L'entrée du francoprovençal à l'école par la petite porte…..

La valorisation et la promotion du francoprovençal est également assurée par une pratique associative sur l'ensemble du territoire rhônalpin. Ces associations qui s'autocatégorisent comme "patoisantes" sont constituées de locuteurs plus ou moins compétents en francoprovençal, certains se définissant même comme non patoisant. Leurs activités sont généralement organisées autour de la valorisation linguistique et culturelle, même si cette manière de décrire les choses relève d'une analyse de chercheur et non de ce qu'ils en disent eux-mêmes lorsqu'on les interroge sur le sens de ce qu'ils font. Parmi les activités proposées, généralement ludiques et festives comme le théâtre, le chant et les petites histoires drôles, certaines associations animent des séances de sensibilisation au patois et à la culture locale auprès d'un public d'enfant. Mais, dernièrement, la réforme nationale des rythmes scolaires, mise en place en septembre 2014 dans les écoles primaires, a changé légèrement la situation, en offrant une possibilité au francoprovençal de faire une entrée officielle dans l'école, tout en ne relevant pas de l'enseignement.

3.1 Une expérience de sensibilisation au francoprovençal à l'école

Les associations, et parmi elles, certaines associations patoisantes, ont été sollicitées par les communes pour animer les nouvelles activités périscolaires qui doivent se dérouler dans le cadre de l'école mais en dehors des heures d'enseignement. Ces temps sont conçus par le législateur comme des moments d'activités de découverte et non d'apprentissage scolaire, et donc laissés aux bons soins de personnel non-enseignant (pas toujours formés à l'animation d'un public de jeunes enfants).
Les associations de patoisants ont vu là une opportunité de faire de la sensibilisation au francoprovençal et aux traditions culturelles locales.

J'ai obtenu l'autorisation de la part de la Mairie d'un village de la Drôme et des membres de l'association patoisante, de suivre et d'observer les six séances de cinquante minutes chacune, d'un premier cycle d'activités. Il y avait dix enfants de CM2 (une dizaine d'année) inscrits et volontaires pour assister à cette sensibilisation au patois. Les patoisants qui s'étaient portés volontaires, soit une demi-douzaine, n'avaient pas d'expérience en matière d'enseignement à l'exception d'une institutrice à la retraite qui se présente comme non locutrice.
En amont, ils ont préparé des activités différentes qui se voulaient ludiques et qui étaient pensées comme pouvant favoriser l'apprentissage de mots, une conscience linguistico-historique et une sensibilisation au patrimoine local.
Les retours en termes de satisfaction des enfants ont été très positifs et mon observation de leurs attitudes pendant ces séances vont également dans ce sens. Aussi, il est possible de dire que l'objectif d'une sensibilisation à la langue et à la culture associée a été atteint si on rapporte leurs témoignages au sujet du patois : " c'est une langue parlée par les gens d'ici avant", " une langue qu'on retrouve dans les noms de certaines rues, ou dans des expressions d'ici". En revanche, l'observation des interactions pendant les séances a révélé une mise en difficulté et un véritable inconfort des patoisants dans l'exercice de la transmission qui relèvent de plusieurs facteurs: l'insécurité linguistique, l'insécurité sociale et l'insécurité pédagogique.

3.2 L'insécurité en guise de didactique

L'insécurité linguistique des patoisants se révèle à travers leurs doutes sur la manière dont on di(sai)t telle ou telle chose, ou quand ils corrigent les autres sur leur « mauvaise » façon de dire, voire d'écrire. Parfois, ne trouvant pas la manière de répondre aux questions des enfants, un patoisant mettait fin à la conversation par un "on ne le disait pas". Il n'y avait pas dans leur groupe, de locuteur dont les compétences linguistiques lui auraient donné l'autorité sur les autres, et chacun oscillait entre défendre sa manière de dire et le doute raisonnable face à une formulation différente défendue par un pair.

A cette problématique linguistique, venait s'ajouter l'insécurité sociale face à leur statut de "patoisant", que l'on peut sentir dans une remarque sortie lors de la préparation des activités "le patois sans accent ce n'est pas du patois" suivie de "on va les faire lire en patois cela va les faire se marrer". Il y a assimilation de la représentation de la façon de parler à un accent qui identifie, marque et catégorise une partie de la population, dont on se moque, qui fait rire par sa manière de parler. Ce qui pourrait paraitre de l'autodérision est davantage la marque de leur difficulté à s'affranchir du discours de stigmatisation qu'ils ont entendu depuis toujours et qu'ils reproduisent paradoxalement à ce que leur implication dans l'activité de sensibilisation laisse sous-entendre.

Enfin, il était notable que les patoisants se sont retrouvés en insécurité pédagogique. S'ils ne doutaient pas de leurs activités, ils n'arrivaient pas toujours à les mener comme ils le souhaitaient et surtout craignaient de se tromper devant les enfants, ce qui conduisaient régulièrement à de nombreuses maladresses interactionnelles dans la gestion de l'activité et du comportement de l'enfant.

Ces insécurités sont en grande partie issues de la représentation que se font ces personnes de ce qu'est l'enseignement d'une langue, de ce qu'est l'acte de transmettre, associé à l'acte d'enseigner, renforcée par l'ambiguïté des lieux et de ses signifiants : la classe dans une école primaire. Cette représentation induit une production d'actes et de discours qui reproduisent des schémas considérés comme vrais et universels, donc non discutés et non questionnés. Ainsi on retrouve la force de la sacralisation de l'écrit (et de l'orthographe du français) dans l'ambiguïté de la relation à l'écriture du patois : "C'est bien, le patois, il n'a pas d'orthographe !" et quelques instants plus tard "mais cela ne s'écrit pas comme ça !". L'ambiguïté de la relation à l'écrit se retrouve aussi à travers les attitudes vis à vis du statut de langue orale qui n'est pas très bien cerné. Ainsi, lors de la réunion de préparation des contenus des activités, les participants ont eu ces échanges :"notre patois, c'est une langue orale…. c'est important de dire des mots, de parler"..."oui, on a prévu des listes de mots, des phrases pour leur faire lire à haute voix". Ici, on perçoit aisément la confusion qui règne entre oral et oralisation et le lien intrinsèque qui est fait entre la langue et sa matérialisation par l'écriture, tout comme l'idée sous-jacente d'un apprentissage de la langue, certes pour de la production orale, mais par le biais de l'écrit.

4. De la difficulté de s'affranchir des modèles conceptuels

La question de la revitalisation du francoprovençal quand elle est associée à l'école, soit en tant qu'Institution soit en tant que lieu, souligne la difficulté que rencontrent les acteurs à convoquer d'autres modèles que ceux auxquels nous sommes tous socialement soumis. Les modèles qui sont immédiatement associés à une pratique de transmission en milieu scolaire et présentés en axiomes contiennent les limites de la réussite de l'entreprise de la revitalisation du francoprovençal.

Les modèles disponibles sont valables pour l'enseignement des langues à usage communicationnel, et même les approches méthodologiques dites communicationnelles voire actionnelles pour les plus récentes préconisées par le Cadre Européen Commun de Référence (Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques, 2001), portent en elle les objectifs poursuivis d'un apprentissage de la langue pour une utilisation quotidienne. Ces objectifs ne sont pas ceux des associations et ne peuvent

pas être ceux des défenseurs de la revitalisation par l'enseignement, faute d'adhérer à un projet social partagé en nombre.
Le rôle attribué à l'école pour la revitalisation du francoprovençal met aussi en exergue le poids de l'écrit dans nos sociétés et notre rapport ambigu avec la portée de sa fonction matérialisatrice. Les représentations que nous en avons, nous société d'érudition, de l'instruction, du livre et de la culture savante, orientent les arguments et les actes des projets de transmission du francoprovençal. Il n'est pas surprenant dans ce contexte que la normalisation de l'écrit soit présentée comme incontournable pour l'enseignement d'une langue.

Il est toujours difficile de sortir des sentiers battus et d'imaginer d'autres façons de faire. Dans notre cas cela impliquerait d'abord de poser la question de l'enjeu social de la revitalisation du francoprovençal, de quels objectifs poursuivis, pour quelle transmission et par qui. Pourquoi enseigner le francoprovençal, avec quel projet d'avenir pour cette langue ? En donnant à l'école le rôle principal dans la revitalisation, il faut se poser la question du comment transmettre, à qui et par qui ? Cela revient également à se poser la question du public visé, de sa motivation ou tout au moins de ses propres objectifs. Cette question des objectifs est intrinsèque à la démarche pédagogique et force est de constater qu'elle fait cruellement défaut aux différentes actions menées dans le cas du francoprovençal. En effet, il n'existe pas dans le cadre de la Région Rhône-Alpes (ou des autres institutions compétentes et légitimes dans ce domaine) de groupe de travail et de réflexion sur la didactique appropriée à la transmission du francoprovençal. Toutes les actions semblent se faire sur la base d'un savoir partagé de ce qu'est « l'acte d'enseigner » une langue, transposant ce « savoir » à l'enseignement du francoprovençal, lui aussi « langue ». Ici, la réalité sociale de la pratique langagière du francoprovençal actuelle et à venir, n'est absolument pas prise en compte dans la réflexion sur son enseignement.

Sur ces questions relatives à la didactique du francoprovençal et donc à la normalisation de son écriture pour sa transmission en milieu scolaire se joue également un enjeu relatif au changement comme le disait Christiane Dunoyer ce matin, où les nouvelles technologies et les nouvelles pratiques de communication actuelles peuvent permettre l'émergence d'une nouvelle didactique et de nouveaux rapports à la transmission qui peuvent amener les didacticiens à repenser les stratégies d'enseignement d'une langue et a fortiori une langue à tradition orale sans la normalisation de l'écrit. La situation sociolinguistique actuelle du francoprovençal en Rhône-Alpes et les actions en faveur de la valorisation promotion de la langue ainsi que les discours sur cette revitalisation qu'ils soient pour ou contre, optimistes ou défaitistes, amènent aussi à questionner ce qu'est le devenir d'une langue postvernaculaire dont la fonction principale n'est plus celle de communication et son sens social. C'est dans une mise en perspective du sens social de la langue avec son projet social d'avenir que doit se situer la réflexion sur la transmission et ses modes appropriés. Or cette démarche essentielle, relève de l'action collective entre ceux qui pensent les modèles, ceux qui les soutiennent et les financent et ceux qui les mettent en place.

Bibliographie :

UNESCO Atlas of the World's Languages in danger. In : [en ligne]. [Consulté le 16 mars 2016]. Disponible à l'adresse : http://www.unesco.org/languages-atlas/fr/atlasmap.html.

BERT, Michel et COSTA, James, 2009. *Etude FORA : francoprovençal et occitan en Rhône-Alpes* [en ligne]. Etude scientifique. Lyon. Disponible à l'adresse : http://www.rhonealpes.fr/uploads/Document/b3/WEB_CHEMIN_5067_1255705111.pdf.

BERT, Michel et PIVOT, Bénédicte, 2015. Faire vivre la langue: pratiques et discours des associations francoprovençales. In : *Actes de la conférence annuelle sur l'activité scientifique du centre d'études francoprovençales René Willien*. Saint-Nicolas, Val d'Aoste : Region Autonome Val d'Aoste. 2015. p. 99‑110.

CONSEIL DE L'EUROPE. DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

CONSEIL RÉGIONAL RHÔNE-ALPES, 2009. *Reconnaitre, valoriser, promouvoir l'occitan et le francoprovençal, langues régionales de Rhône-Alpes* [en ligne]. 9 juillet 2009. S.l. : s.n. Disponible à l'adresse : http://deliberations.rhonealpes.fr/RecueilsPDF/2009/assembl%C3%A9epl%C3%A9ni%C3%A8re/r%C3%A9union%20des%208%20et%209%20juillet%202009/d%C3%A9lib%C3%A9rations/11.ap.%20langues%20regionales.PDF.

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

PIVOT, Bénédicte, 2014. *Revitalisation de langues postvernaculaires: le francoprovençal en Rhône-Alpes et le rama au Nicaragua*. Thèse de doctorat : Université Lyon 2.

PIVOT, Bénédicte et BERT, Michel, 2016. Is orthography creation unavoidable for postvernacular languages ? Case studies of rama and francoprovençal revitalization. In : JONES, Mari et MOONEY, Damien (éd.), *Creating Orthographies for Endangered Languages*. Cambridge : Cambridge University Press.

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