

De Pietro, Jean-François. (2012). Des langues du monde aux parlers locaux : des moyens d'enseignement pour travailler en classe avec les dialectes sans nécessairement les enseigner. In D. Sapinet et al., L'enseignement des langues minoritaires : actes de la conférence annuelle sur l'activité scientifique du Centre d'études francoprovençales, Saint-Nicolas, 17 décembre 2011 (pp. 15-42). Aoste : Région Autonome Vallée d'Aoste.

Des langues du monde aux parlers locaux Des moyens d'enseignement pour travailler en classe avec les dialectes sans nécessairement les enseigner

Jean-François De Pietro



Le particulier ne peut être, pour nous, qu'un point de départ. On ne va au particulier que par amour du général et pour y atteindre plus sûrement.

C.-F. RAMUZ, *Raison d'être*, p. 57

La thématique de la journée d'étude organisée en Vallée d'Aoste – une région où, selon les propos de L. Viérin, Assesseur à l'éducation et à la culture, « le patois est encore une langue vivante, une langue de communication courante, parlée par bon nombre de personnes, dont beaucoup de jeunes »¹ – portait sur *l'enseignement des langues minoritaires*. Elle avait

pour but « d'apporter des contenus nouveaux, afin d'alimenter la réflexion et le débat » à ce propos, sur la base d'apports extérieurs, liés à d'autres contextes, d'autres points de vue. C'est ce que je me suis efforcé de faire lors de mon intervention, et dans ce texte, d'une part en mettant en discussion – sur la base de la situation des langues qui prévaut dans la partie francophone de la Suisse – certaines options didactiques relatives à la place des langues minoritaires, des patois en l'occurrence, à l'école, d'autre part en présentant un moyen d'enseignement récemment édité en Suisse romande dans le but de concrétiser ces options².

Toutefois, comme les lecteurs pourront immédiatement s'en rendre compte³, cet ouvrage n'offre pas à proprement parler un *enseignement* des patois ! Il propose en effet des voies différentes, fondées sur les démarches didactiques qu'on regroupe aujourd'hui sous la dénomination *Éveil aux langues* ou, plus largement, *approches plurielles*, pour une prise en compte de ces langues dans l'école. Dans ce qui suit, après avoir rappelé, très succinctement, quelques éléments concernant la situation linguistique de la partie francophone de la Suisse, je défendrai donc, dans une perspective résolument didactique, les options que nous avons prises et qui nous paraissent justifiées à la fois par la situation des patois en Suisse et par les orientations actuelles de l'école. Dans la seconde par-

tie, je présenterai à travers quelques exemples concrets ce nouveau moyen d'enseignement en espérant montrer l'intérêt de la voie suivie pour une meilleure prise en compte des langues minoritaires à l'école.

1. Les patois en Suisse romande

Avant toute chose, il importe de bien définir de quoi l'on parle. La partie francophone de la Suisse – qui inclut 4 cantons francophones (Genève, Jura, Neuchâtel, Vaud) et une part plus ou moins importante de 3 cantons bilingues (Berne, Fribourg et Valais) – compte environ 1 900 000 habitants⁴. Le français qui y est parlé – de longue date pour les cantons protestants, plus récemment pour les cantons catholiques – est une variante régionale du français, d'ailleurs elle-même légèrement différente d'un canton à l'autre. Ce français régional se distingue de diverses manières du français dit standard, tant en ce qui concerne le lexique que la syntaxe ou la prosodie. D'un point de vue lexical, il contient en particulier des archaïsmes (*septante, souper...*), des emprunts aux autres langues nationales et aux dialectes alémaniques (*poutser, catelle, rösti, socoli, natel...*), des créations autonomes (*autogool, cheffe, syndic...*) et – ce qui nous intéresse particulièrement ici – de nombreux dialectalismes issus des patois locaux (*s'encoubler, panosse, tablar, torrée...*)⁵.

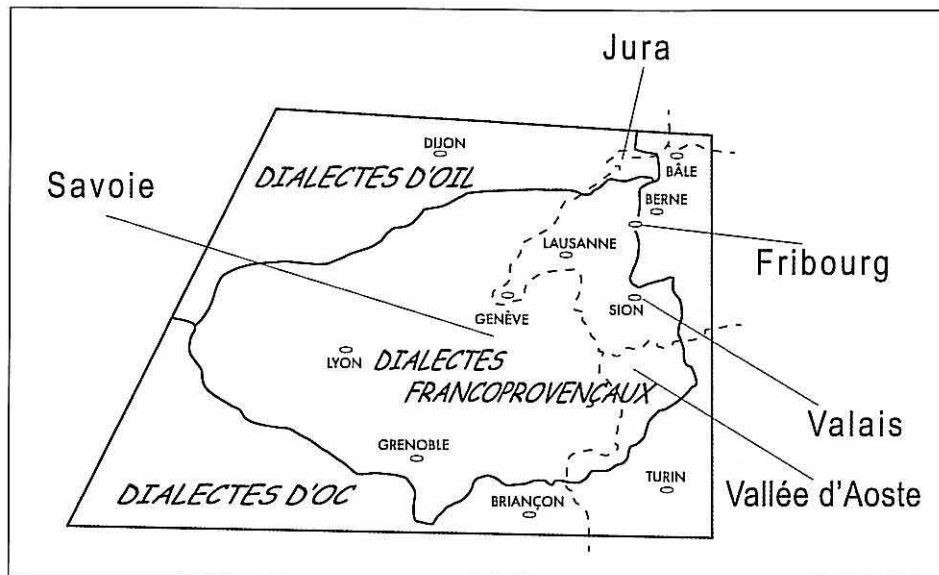
Outre le français (régional), de très nombreuses autres langues sont également présentes, parlées par les nombreux migrants installés dans cette partie de la Suisse : portugais, albanais, tamoul... Lors du recensement 2000, 12% des habitants déclaraient par exemple « parler habituellement une autre langue [que le français] à la maison, avec les proches »⁶.

À côté de ces langues exogènes, il y a bien sûr les dialectes ou patois, endogènes, issus comme dans les autres pays romans du bas-latin. Selon le recensement 2000, environ 16 000 personnes déclarent parler 'patois' ou 'patois et français' en famille (Lüdi & Werlen 2005: 39)⁷. Il est cependant très difficile de chiffrer précisément le nombre actuel de personnes parlant encore un patois en Suisse romande, entre autres parce que nombre de personnes parlant le français avec un fort accent régional et utilisant un nombre élevé de termes régionaux croient parfois parler le patois, en particulier dans les régions où ces parlers ont disparu. En tout état de cause, on doit constater que les personnes parlant encore patois sont en très petit nombre, moins de 1%. On peut considérer que les patois ne sont plus parlés dans les cantons de Neuchâtel et Genève depuis le début du xx^e siècle déjà, qu'il reste quelques locuteurs dans le canton de Vaud, et un peu plus dans les cantons du Jura, de Fribourg et, surtout, du Valais⁸.

La transmission naturelle des langues traditionnelles des parents à leurs enfants a désormais cessé dans toute la Suisse romande, sauf dans quelques familles, en particulier dans la commune d'Évolène, en Valais, où une partie des enfants commençant l'école ont encore le patois comme langue maternelle.

Nous ne reviendrons pas ici sur les raisons (responsabilité de l'école, centralisme et purisme francophones, représentations négatives des patois...) qui expliquent cette régression des parlers locaux car ceci est bien connu et bien documenté (Kristol 1998 ; Schüle 1971 ; etc.).

À l'heure actuelle, on trouve donc encore des locuteurs patoisants dans les cantons du Jura, où les parlers relèvent de la langue d'oïl, et dans les cantons de Vaud (très peu), Fribourg et Valais, où ils relèvent du francoprovençal.



Extrait de EOLE et patois, 2012, p. 243

2. Enseigner le patois ?

Ainsi, la question de la reconnaissance et d'un éventuel enseignement du patois en Suisse romande ne peut être posée qu'en tenant compte de la situation qui prévaut dans les différents cantons. Pour l'heure, si l'on observe ce qui se passe, on constate qu'il n'y a pas de politique commune à cet égard. Les cantons de Neuchâtel et Genève, par exemple, où les patois ont totalement disparu, n'ont aucun projet pédagogique à leur propos. La République et Canton du Jura, à l'inverse, s'est engagée dans une politique volontariste, en faisant même référence au patois dans sa Constitution : « Ils (l'État et les communes) veillent et contribuent à la conservation, à l'enrichissement et à la mise en valeur du patrimoine jurassien, notamment du patois ». (Article 42.2) ; parmi d'autres réalisations, un coffret pédagogique a été élaboré pour introduire le sujet du patois dans l'enseignement primaire et sensibiliser les enfants aux traditions de leur région, mais il ne s'agit toutefois là que de

quelques heures enseignées par année ; il existe également, dans certains villages, des cours à option de patois.

En Valais, un *Conseil du Patois* a été fondé par le Conseil d'État en 2008, avec pour but de préserver le francoprovençal valaisan. Ce Conseil est actuellement très actif et cherche par divers moyens à développer la présence des patois dans la vie sociale et dans l'école. C'est ce *Conseil du patois* qui est à l'origine du mandat ayant conduit à la réalisation de notre moyen d'enseignement.

2.1. Une réflexion au niveau romand

Mandatés pour proposer des outils didactiques utilisables dans l'ensemble de la Romandie, nous nous sommes donc demandés comment aborder la question des patois dans une perspective supracantonale. Depuis quelques années, en effet, l'ensemble des cantons formant la Suisse latine s'efforcent de développer, sous l'égide de la Conférence intercantonale de l'Instruction publique (CIIP), une politique scolaire largement commune : harmonisation des structures, plan d'études unique – laissant toutefois certaines plages de liberté pour certaines spécificités cantonales –, moyens d'enseignement largement communs, etc.

Après avoir constaté l'absence de politique commune, nous avons également dû remarquer qu'on ne trouvait rien, ou presque, à propos des patois dans les plans d'études et moyens d'enseignement élaborés depuis la rénovation de l'enseignement initiée dans les années 70. Il en va d'ailleurs de même pour ce qui est de la variation linguistique en général et du français régional. Comme le souligne Wirthner (1999, 64), on y trouve certes quelques éléments isolés, anecdotiques (une activité sur les fêtes locales, quelques allusions à l'accent...), mais aucune véritable problématisation de ces questions qui, de ce fait, ne reçoivent aucun statut didactique⁹. À cette absence d'"outils" didactiques qui auraient permis aux enseignants d'aborder et travailler le français régional ou les patois sans les caricaturer¹⁰ s'ajoute l'insuffisance de la formation des enseignants à ce propos.

Ainsi, pour toutes ces raisons, nous avons estimé qu'il était nécessaire d'abord de redéfinir la problématique en termes *didactiques* afin d'examiner la place, le statut, la finalité et, en conséquence, la manière d'une prise en compte des patois à l'école. Autrement dit, l'intérêt linguistique, sociolinguistique, voire social, des patois ne suffit pas pour en faire un objet d'enseignement / apprentissage si l'on ne s'interroge pas aussi à propos des finalités et objectifs de leur enseignement – en termes de maîtrise pratique mais aussi de représentations, d'identité, de rapport au langage.

Voici par conséquent, dans le cadre global des missions de l'école, quelques-unes des questions, des plus générales aux plus spécifiques, qui devaient être posées afin de clarifier, selon nous, ce qu'on doit entendre par "prise en

compte" des patois à l'école et définir ce que peut / doit faire l'école, pourquoi et comment :

- Comment "gérer" la pluralité / diversité linguistique et culturelle qu'on observe aujourd'hui dans l'école ?
- Faut-il privilégier uniquement les "grandes langues", "utiles", comme le français – "langue de scolarisation" –... et l'anglais ?
- Ou, au contraire, défendre la diversité ? La reconnaître, la valoriser ? Travailler "avec" cette diversité ?
- Quelle place pour les langues "de la migration" ? Pour les langues régionales ? Les patois ?...
- Comment motiver l'ensemble des élèves pour l'apprentissage des langues, les "ouvrir" à la diversité des langues, éveiller leur curiosité à propos du langage ?

Dans la perspective développée depuis de nombreuses années par le Conseil de l'Europe (CECR 2001 ; Beacco et al. 2010 ; Candelier [Dir.] 2010) et par les autorités scolaires en Suisse (CIIP 2003 et 2010), nous souhaitons répondre à ces questions dans le sens d'une "éducation plurilingue" faisant une place à la diversité des langues. Reste à définir quelle place et comment faire, concrètement, réalistement.

C'est donc dans un tel cadre que nous avons tenté de concevoir une prise en compte des patois dans l'école romande, en l'envisageant dans le contexte global de l'enseignement et des discours souvent alarmistes tenus à son propos : surcharge régulièrement dénoncée des programmes, cohérences et équilibres curriculaires à assurer, évolution et diversification de la population scolaire, priorités à définir pour éviter la "fracture sociale", etc. Et, comme nous le verrons, c'est dans cette perspective que nous avons élaboré des moyens d'enseignement en évitant les alternatives extrêmes du genre *enseigner les patois* ou *les rejeter...*

2.2. Les orientations actuelles de l'enseignement des langues dans l'école romande : un cadre pour une meilleure prise en compte des langues patrimoniales

La question des langues a pris depuis une vingtaine d'années une importance considérable dans l'école romande : enseignement toujours plus précoce de l'allemand, introduction d'un enseignement généralisé de l'anglais au primaire déjà (degré 7th, à partir de 2013), développement de l'enseignement bilingue, en particulier dans les lycées (maturités bilingues) mais aussi à travers des expériences dans divers établissements, tentatives pour proposer un enseignement d'italien dans les lycées, cours de langues et cultures d'origine... Les raisons d'une telle évolution sont bien sûr multiples. On relèvera en particulier la mondialisation des échanges et l'accroissement de la mobilité, que ce soit pour des séjours d'étude, du tourisme ou pour s'établir de façon plus durable dans un nouveau pays ou une nouvelle région qui amène, de nombreuses per-

sonnes – et *a fortiori* de nombreux élèves – à vivre en un endroit dont la langue de travail, de communication ou d'étude est autre que leur langue maternelle.

Le nouveau Plan d'études romand (PER ; CIIP 2010) se fait l'écho de ces évolutions et s'efforce de leur donner un cadre institutionnel approprié, cohérent et opératoire. Que nous dit-il ?

- a) Il organise l'ensemble des enseignements de langues en un seul domaine, "Langues", marquant ainsi une volonté de rapprochement des différents enseignements, des langues de l'antiquité aux langues vivantes de grande diffusion, en passant par les langues parlées par les élèves¹¹ et sans oublier le français.
- b) L'ensemble des enseignements contribuent ainsi « à la constitution d'un répertoire langagier plurilingue, dans lequel toutes les compétences linguistiques – L1, L2, L3, mais aussi celles d'autres langues, les langues d'origine des élèves bi- ou trilingues en particulier – trouvent leur place ».
- c) Les enseignements poursuivent cependant des finalités diverses et différenciées selon les langues : toutes ne doivent pas nécessairement être maîtrisées au même degré et de la même manière. Outre la maîtrise communicative, d'autres objectifs peuvent être poursuivis : apprendre à réfléchir sur les langues, construire des références culturelles, développer des attitudes positives face aux langues et la motivation à les apprendre, etc.
- d) L'enseignement du français est lui-même organisé en 8 sous-domaines dont les "approches interlinguistiques", qui ont pour but "d'établir des ponts entre les langues", par exemple dans le cadre de la découverte du fonctionnement du langage, et de contribuer au développement de l'intérêt et de la motivation des élèves pour les langues, "à l'aide notamment des démarches d'éveil aux langues".

Diverses réalisations s'inscrivent d'ores et déjà dans ces orientations, en particulier les moyens d'enseignement *S'exprimer en français* (Dolz et al. [Dir], 4 volumes, 2001) et les moyens d'enseignement *Éducation et ouverture aux langues à l'école (EOLE)*, (Perregaux et al. [Dir], 2003).

Pour l'heure, cependant, comme nous l'avons vu, les patois, que nous considérons ici comme des *langues patrimoniales*, ne sont guère pris en compte dans le Plan d'études, les moyens d'enseignement et autres documents¹². Mais peuvent-ils s'inscrire dans un tel cadre ? Et, si oui, comment ? Ces langues – ainsi que cet ouvrage prétend le démontrer – y ont parfaitement leur place : elles font en effet partie du répertoire langagier de certains élèves et entrent pleinement dans les références culturelles qu'il s'agit de construire chez les élèves ; en outre, elles contribuent parfois à une meilleure compréhension du fonctionnement du français (en particulier dans ses variétés régionales), par exemple lorsqu'il s'agit de comprendre certains mots (*une chotte, un mayen, s'encoubler*, etc.) et certaines tournures (*j'ai personne vu*) ; enfin, elles représentent une pièce importante dans

le puzzle de la diversité des langues dans la mesure où elles rappellent – si besoin est – que la diversité ne renvoie pas seulement à l'exotisme mais qu'elle est là, chez nous, dans notre environnement le plus proche !

Toutefois, l'école ne peut pas tout enseigner ou, plutôt, pas tout enseigner avec des finalités semblables (*cf. supra*, point c). Pour les patois en particulier, qui ne remplissent généralement pas toutes les fonctions d'une langue officielle et dont la diffusion est par définition limitée, il ne paraît guère pertinent d'imposer à l'ensemble des élèves de les apprendre à des fins de maîtrise. En revanche, il paraît tout à fait pertinent de les aborder avec des finalités spécifiques, répondant à ce qui justifie leur présence à l'école : légitimation et valorisation des savoirs apportés par les élèves qui – à des degrés très divers – les connaissent ; mise en évidence de certaines propriétés du langage et de la communication au moyen de comparaisons entre langues, d'activités d'écoute et de repérage, etc., qui développent les capacités "transversales" d'apprentissage des élèves ; construction de références culturelles à propos de l'histoire des langues, dont le français, et des liens entre les langues ; ouverture à la diversité, *via* une manifestation particulière de celle-ci ; etc.

C'est par conséquent en suivant ces principes que nous avons élaboré des moyens d'enseignement : non un enseignement à proprement parler, mais une *éducation* et une *ouverture* aux langues patrimoniales, au moyen d'activités portant sur divers patois, dialectes ou langues régionales des régions gallo-romanes. Pour rendre cela possible, il importait de proposer des démarches originales et diversifiées, le plus souvent différentes de celles qui sont mises en œuvre dans les enseignements "traditionnels". Les démarches didactiques relevant de *l'Éveil aux langues* et de *l'Intercompréhension entre langues parentes* – qui elles-mêmes sont regroupées dans ce qu'on nomme des approches "plurielles" (Candelier [Dir.] 2010) – sous-tendent l'essentiel de ce qui est proposé dans les activités de cet ouvrage. Nous renvoyons les lecteurs à l'introduction des ouvrages EOLE (Perregaux *et al.* 2003) pour une présentation de *l'Éveil aux langues* et nous nous contenterons ici de quelques rappels, tenant compte aussi de ce qui a évolué depuis lors¹³.

3. Un moyen d'enseignement pour une prise en compte des patois à l'école

Comment dit-on « bonjour » en patois de Chermignon (Valais), de Verrayes (Vallée d'Aoste) ou de Pleigne (Jura) ? Comment se forme le pluriel dans les dialectes jurassiens, savoyards ou valdôtains – mais aussi en occitan, en wallon ou en picard ? D'où viennent les patois ? Pourquoi les francophones ont-ils davantage délaissé leurs parlers locaux que les italophones ? Quelles différences entre *patois*, *dialecte* et *français régional* ? Et, d'ailleurs, faut-il parler de *patois* ou de *dialecte* ?¹⁴... L'ouvrage que nous allons maintenant présenter apporte quelques réponses à ces questions, et à de nombreuses autres. Et surtout, il propose tout un ensemble d'activités permettant de faire (re)découvrir le monde

des dialectes aux élèves francophones tout en développant leurs compétences langagières générales.

Ces activités d'*Éveil aux langues* visent à montrer aux élèves la richesse des langues patrimoniales de l'espace gallo-roman, qui y ont cohabité – ou cohabitent encore – avec le français et d'autres langues. Et elles les font *travailler* avec ces langues. Qu'il s'agisse de patois mais aussi des autres langues parlées par certains élèves, la diversité langagière et culturelle – si présente aujourd'hui dans les classes – n'est plus considérée comme un obstacle aux apprentissages (en vue d'une bonne maîtrise du français en particulier) mais comme le vecteur d'une ouverture nécessaire sur le monde, du plus local au plus global, comme une occasion de nous interroger sur nos représentations à l'égard des dialectes de l'espace francophone et autres variétés langagières (jargons sociaux, français régionaux...), et comme un matériau permettant de travailler des savoirs et savoir-faire utiles pour tout apprentissage langagier.

Par exemple, *savoir* – mais aussi : *observer, écouter, comparer...* – que de nombreux idiomes (du français au roumain en passant par le portugais, le wallon et le patois de Conthey ou de Roisan), indépendamment de leur statut, partagent en raison d'une même origine latine un grand nombre de caractéristiques communes et de mots très proches, facilement reconnaissables, offre aux élèves des perspectives passionnantes pour accéder à toutes ces langues, les approcher avec moins d'appréhension, les apprendre plus facilement – pour entrer dans ce que certains ont nommé l'*Intercompréhension entre langues parentes*¹⁵.

Le moyen d'enseignement propose plusieurs activités centrées sur des parlers qui sont intimement liées à une région, une vallée ou même un village. Certains sont encore utilisés par un nombre relativement important de locuteurs, d'autres par quelques-uns seulement, généralement âgés. Certains sont encore transmis – surtout dans le cadre familial, de manière essentiellement orale – aux jeunes générations, d'autres ne le sont plus mais font parfois l'objet d'une volonté de revalorisation via des activités associatives (théâtre, poésie...) ou par le biais d'un enseignement, formel ou non, intégré ou non aux programmes officiels. Langues de la proximité, de la convivialité, tous sont en tous les cas porteurs d'une identité communautaire, qui peut d'ailleurs s'accompagner parfois – mais pas nécessairement ! – d'un certain repli sur soi, face à la dilution dans un monde en manque de repères historiques.

Tous partagent le fait d'avoir été supplantés par le français dans leur aire d'usage historique et de souffrir d'un manque de reconnaissance, de statut, dans le contexte mondialisé d'aujourd'hui, centré sur la multiplication des échanges «à distance» plutôt que sur l'ancrage local. Certains – pour des raisons que l'histoire permet de comprendre – ont toutefois acquis un statut de *langue régionale* et jouissent d'une certaine reconnaissance officielle. C'est le cas, en France, de l'occitan, du picard et du wallon¹⁶. D'autres ont été relégués au statut de *dialecte*, voire de *patois*, terme

auquel sont attribuées des connotations généralement négatives en France, bien moins en Suisse¹⁷.

L'ouvrage contient des activités couvrant l'ensemble des degrés de l'école obligatoire. Celles concernant l'école primaire sont en fait des adaptations aux langues régionales, dialectes et patois des activités qui ont été conçues – avec une visée comparable mais en portant sur d'autres langues – pour les moyens d'enseignement *EOLE* (Perregaux *et al.* [Dir], 2003). Entre autre du fait que ces moyens *EOLE* ne concernent que le primaire (élèves de 4 à 11 ans), trois activités ont été créées pour les degrés du secondaire I (11 à 15 ans) et sont donc complètement nouvelles. Soulignons encore une fois, pour conclure cette première présentation, que l'approche didactique choisie ne consiste pas en un enseignement des patois, mais vise une éducation et une ouverture aux langues en général et à leur diversité.

3.1. Une première illustration : des mots qui se ressemblent

Dans les moyens *EOLE*, une activité – intitulée *Le voleur de mots* – incluait un exercice portant sur les diverses manières de “dire la même chose” dans les différentes régions de la francophonie¹⁸. Entre autres, il s'agissait pour les élèves de trouver les équivalents en français “continental” de mots en usage au Québec, ainsi que l'illustre le tableau ci-après :

Français du Québec	Français “continental”
glissoire	sarbacane
balancigne	marelle
balloune	piste de luge
tire-pois	balançoire
joke	balle
marence	toboggan
ruine-culottes	cache-cache
cinquante	farce, blague

Dans *EOLE et patois*, nous avons donc adapté cette activité afin de prendre en compte les patois. Les élèves sont dès lors amenés à rapprocher les mots sur la base des ressemblances liées à la parenté des langues et par déduction pour ceux qui ne se ressembleraient pas suffisamment. L'exercice se présente ainsi¹⁹ :

Patois	Français
chijón	hirondelle
korbé	printemps
arandòla	saison
ouptòn	été
fourtén	corbeau
anyé	agneau
evêr	automne
tsâtén	fourneau
forné	hiver

Les élèves activent ainsi leurs capacités d'intercompréhension et développent leur habileté à repérer des ressemblances. Cette activité leur permet aussi de prendre conscience de la parenté linguistique entre patois et français.

3.2. Des démarches didactiques pour une prise en compte de la diversité linguistique et culturelle

Dans le cadre d'un enseignement scolaire destiné à l'ensemble des élèves, l'*Éveil aux langues* – apparu initialement sous la dénomination "language awareness" en Grande-Bretagne (Hawkins, 1987 et 1992) – nous est donc apparu comme le type de démarche didactique le mieux approprié pour une prise en compte de ces langues patrimoniales. Les raisons en tiennent à la fois aux objectifs visés dans ce type de démarche et à ce qu'il se caractérise, parmi l'ensemble des démarches didactiques à disposition, par le fait qu'une partie des activités y portent sur des langues que l'école n'a pas nécessairement l'ambition d'enseigner en tant que telles²⁰.

L'*Éveil aux langues* permet aux élèves de découvrir et reconnaître la diversité des langues et de se forger des habiletés métalangagières et métacognitives utiles aux apprentissages, grâce à l'observation de langues plus ou moins familières. Les activités élaborées dans cette perspective visent ainsi à développer chez les élèves à la fois des savoir-faire (capacités d'écoute et de discrimination auditive, d'analyse, de classement, etc.), des connaissances à propos des langues (leur histoire, leur statut, leur fonctionnement...) et des attitudes envers elles (reconnaissance de la diversité, ouverture, motivation pour l'apprentissage...).

Pour ce faire, les activités proposent une nouvelle manière d'aborder les langues dans la classe, en multipliant les occasions de passer de l'une à l'autre, en prenant appui sur ce que les élèves savent dans l'une pour mieux en com-

prendre une autre, en découvrant ce qui est semblable ou différent dans les unes et les autres, ceci dans une orientation interlinguistique, voire interdisciplinaire, concrète et permanente. D'un point de vue didactique, ces activités consistent le plus souvent en "situations-problèmes" (Astolfi 1998) de type *pourquoi le genre d'un nom change-t-il d'une langue à une autre ? ou peut-on comprendre un texte en patois ?*²¹; après une "mise en situation" qui permet de faire apparaître le "problème", les élèves travaillent généralement en groupe puis confrontent leurs observations et hypothèses avec celles de leur camarades, afin d'aboutir – sous le contrôle de l'enseignant(e) – à un résultat commun et partagé (phase de synthèse et d'"institutionnalisation").

Certaines des activités reprises dans cet ouvrage relèvent également – comme c'est le cas pour *Le voleur de mots* – de l'*Intercompréhension entre langues parentes*. Ce courant, relativement récent même si ses racines sont elles très anciennes²², propose un travail parallèle sur plusieurs langues *d'une même famille* (langues romanes, germaniques, slaves, etc.), dans le but de développer des habiletés (le plus souvent partielles) de compréhension écrite ou orale en mettant en place des stratégies précisément fondées sur la parenté des langues.

En tant que démarches didactiques, l'*Éveil aux langues* et l'*Intercompréhension entre langues parentes* s'opposent à ce qu'on pourrait appeler des approches *singulières*, dans lesquelles le seul objet pris en compte dans les activités est une langue ou une culture particulière, prise isolément. Même si – dans le nouveau Plan d'études romand – l'axe thématique "approches interlinguistiques" le préconise, il n'est pas (encore) usuel qu'un point de grammaire traité en français soit mis en relation avec ce qui lui correspond en allemand, en latin ou... dans des langues patrimoniales. Il n'est pas encore usuel, non plus, que la proximité des vocabulaires de l'allemand et de l'anglais, par exemple, soit exploitée pour en faciliter l'accès... Ni d'ailleurs de chercher à comprendre certains mots du français en remontant à leur origine dialectale et, au-delà, à leur appartenance à la famille des langues romanes. La tendance (encore) dominante des méthodes est plutôt à l'évitement et à la crainte des interférences, à la recherche de l'accès direct à la langue cible, en "oubliant" de s'appuyer sur les connaissances "déjà là", par peur des "faux amis" et autres sources d'erreurs (calques, transferts...).

Pourtant, il existe donc des approches qui, à l'inverse, soulignent l'aide que peuvent apporter ces connaissances, ou encore qui encouragent par diverses activités les élèves à travailler avec plusieurs langues en même temps – ce que, soit dit en passant, nous sommes souvent amenés à faire dans nombre de pratiques professionnelles –, par exemple, pour mieux comprendre une difficulté qui se pose dans l'une ou l'autre langue (l'existence de cas en allemand, l'absence (fréquente) des pronoms sujets en italien, etc.). Ces approches sont regroupées aujourd'hui dans ce qu'on a dénommé des *approches plurielles des langues et des cultures* – à savoir des démarches didactiques qui ont pour caractéristique commune de mettre en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage impliquant à la fois *plusieurs* (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles (Candelier *et al.*, 2007, 7)²³.

Toutes les approches "plurielles" partagent donc certaines caractéristiques communes :

- Elles fondent généralement les activités d'apprentissage sur une pluralité de langues (ou dialectes) enseignées ou non dans l'institution (langues des élèves, langues présentes sur le territoire, autres langues du monde).
- Elles ne consistent jamais en un discours à propos des langues, des attitudes à adopter, des aptitudes à développer, mais elles reviennent à travailler avec / sur ces langues pour découvrir le "problème", le résoudre et atteindre ce faisant les objectifs d'apprentissage visés.
- Elles concernent à la fois les aptitudes langagières (discrimination auditive et visuelle, capacités de repérage, d'analyse, de comparaison, etc.), les représentations et attitudes envers les langues et les savoirs à leur propos.
- Elles s'adressent à l'ensemble des élèves, mono- ou plurilingues, autochtones ou migrants.
- Elles ne visent pas (nécessairement) la maîtrise des langues travaillées et ne prétendent pas se substituer à l'enseignement traditionnel des langues, mais représentent un complément aux différents enseignements (L1, L2), un cadre qui permet leur mise en relation dans un processus d'intégration.
- N'importe quel "lecte", quel que soit son statut, est susceptible d'être pris en compte dans les activités proposées ; c'est en particulier le cas des "langues" qui sont (plus ou moins bien) connues / parlées par certains élèves de la classe (langues de la migration, langues minoritaires, variétés régionales...) et qui se trouvent en quelque sorte légitimées du fait, précisément, qu'elles sont prises en compte dans le cadre d'activités scolaires "officielles", destinées à l'ensemble des élèves de la classe (de Goumoëns *et al.* 1999).

Enfin, et surtout, toutes ces approches font le pari que la diversité langagière et culturelle, si prégnante aujourd'hui dans les classes, n'est pas un obstacle aux apprentissages mais, au contraire, et pour tous les élèves, un matériau à même de fonder une compréhension plus en profondeur et plus opératoire des objets étudiés – et, indirectement, une meilleure maîtrise langagière –, compréhension qui peut être réinvestie dans les apprentissages linguistiques mais aussi dans la construction d'une identité linguistique plus consciente et ouverte.

Ces dernières années, de nombreux projets ont porté sur l'élaboration et l'expérimentation d'activités de ce type dans les écoles (Candelier [Ed.] 2003 ; *Babylonia* 1999 ; *Elodil* ; *Ja-Ling* ; etc.). Des moyens d'enseignement ont été produits (Perregaux *et al.* [Dir] 2003 ; Kervran [Coord.] 2006 ; Mattar *et al.* 2008 ; etc.). Les activités proposées peuvent porter sur des phénomènes très diversifiés : les emprunts d'une langue à l'autre, l'histoire des langues et les familles de langues, les systèmes d'écriture, la communication gestuelle, les "mélanges de langues" et le plurilinguisme, etc. Les langues patrimoniales trouvent à l'évidence une place dans un tel cadre !

3.3. Deux exemples d'activités

3.3.1. Le yatzy²⁴

Il s'agit là d'une activité dite d' "entrée", pour aborder le sujet de la diversité des langues – et, ici, des dialectes et patois – à travers la diversité des formes de salutation. Elle consiste en une découverte de diverses formes de salutation, centrée sur l'écoute de mini-dialogues, et un jeu – le *yatzy* – qui favorise une familiarisation ludique avec ces variétés dont les élèves n'imaginent pas toujours l'existence. Les objectifs, relatifs aux dialectes, modestes, sont les suivants :

- Sensibiliser les élèves aux formes locales / régionales de salutation et de présentation.
- Observer que la diversité (des formes de salutation et de présentation en l'occurrence) concerne également les formes dialectales.

Le document ci-après présente ce que reçoivent les élèves pour les aider à effectuer la tâche d'écoute des différentes variétés dialectales et de (tentative de) reconnaissance de ces variétés :

Le Yatzy des langues de ma classe Va. II 1

Document Elève 6

1. Avant l'écoute de l'enregistrement :

- Entoure, pour chaque message, l'équivalent de « Bonjour ».
- Inscris, quand tu le peux, le nom du dialecte du message dans les différents rectangles.

2. Pendant l'écoute de l'enregistrement :

- Ecris, dans le petit carré, le numéro du message.
- Complète les rectangles (nom du dialecte du message)

Bondjoué.
C'ment qu'çali vaï ? (ou : c'ment qu'te vaï ?)
C'ment qu'te t'appeules ?
I m'appeule...
À r'voèere
[Ou Jura 1: Bondja, comment çali vaï? Comment t'appeule-tu ? - Y m'appeule Djazè] - A rvouat
Pache-te bin !]

[]

bondjoué,
ça vos va ? (comint ç'qui ça vos va ?)
Comint ç'qu'on v'lome ?
Oh m'lorne...
A r'veüy

[]

Bonjour
Comment vas-tu ?
Comment t'appelles-tu ?
Je m'appelle Benoît
Au revoir

[]

Bonjour,
C'esti vas ?
C'esti te sonas ?
Mapèl Pèire
A r'veuire!

[]

Bondhò,
kmè-tou k'é bàye ?
Kmè-tou kè t' l'apèle ?
D' m'apàlo Gèrà
A r'vi

[]

wallon
patois du Val d'Aoste
patois de Chermignon (Vallais)
patois fribourgeois
savoyard
français
occitan
picard
patois jurassien

Bondjoué.
C'ment qu'çali vaï ?
C'ment qu'te t'appeules ?
I m'appeule Djain-Maine
À r'voèere

[]

Bânzör
Kömén tè va tè ?
Kouè t'è-hò nòn ?
Y'é nòn Andri
A r'èvirre

[]

Bonjour
ècmint qu'a vo ?
Ècmint qu'ch'est tin tchat nom ?
Min tchat nom, ch'est ...
Adé

[]

Boumdzò,
Kommén va ti ?
Kömmè te te klye ?
Me klyo ...
Tänkye

[]

Cette activité est largement basée sur l'oralité. Elle développe ainsi les capacités des élèves à écouter des variétés inconnues, à les discriminer, à y repérer des indices qui permettent de les reconnaître ; simultanément, elle les familiarise avec les dialectes, rend ceux-ci plus "proches" et leur fait prendre conscience de leur existence dans l'environnement langagier.



3.3.2. *Schi vain ün auto*²⁵

Dans cette activité, les élèves partent à la découverte de la diversité des dialectes / patois de la Suisse : dialectes alémaniques, tessinois, romanches, gallo-romans... Grâce à des camarades qui leur disent – dans leur idiome – où ils habitent, où ils vont à l'école et en employant quel moyen de transport, ils en découvrent plusieurs, de toutes les régions du pays. Cette activité concerne des élèves des degrés 5-6, âgés donc de 8 à 10 ans.²⁶

Il s'agit donc pour les élèves, en s'appuyant sur la proximité des langues, de découvrir et localiser différents dialectes de la Suisse, de développer des stratégies de compréhension à l'intérieur de familles de langues (et dialectes) et d'approfondir leur compréhension de la notion de famille de langues.

Ci-après, nous présentons les deux premiers documents que les élèves reçoivent. Ils renvoient aux documents audios que l'enseignant leur fait écouter et dont le script figure dans le Document-Élève 2.

Schi vain ün auto 3		Vcl. II	6+7
Document Élève 2			
1. Notez à côté de ces énoncés écrits le no de l'enregistrement :			
<i>Chu a non Dominique, i chàbro a Bulo è vé a l'èkoula in velo</i>			<input type="checkbox"/>
<i>Ich heiss Dominik, komm aus Oberwil und faar mit em Bus in d Schuel.</i>			<input type="checkbox"/>
<i>Ma tschàmi Beniamino, chtou da ca a Brén é vegni a scöla co la biciclèta</i>			<input type="checkbox"/>
<i>I m'appeule Dominique, i d'moère aï Mont'gnez pe i vais en l'école en trait'natte</i>			<input type="checkbox"/>
<i>Ich heisse Dominik, chume n us Luzärn und go mit em Bus i d Schuel.</i>			<input type="checkbox"/>
<i>Yè a non Domenitye, j'aite u Tsàble, ye véze an koula an pöste</i>			<input type="checkbox"/>
<i>Ich heisse Dominik, ich wohne in Chrüzlinge und ich go mit dem Velo id Schuel.</i>			<input type="checkbox"/>
<i>Ma tschàmi Laura, chtou da ca a Belinzòna é vo a scöra in biciclèta</i>			<input type="checkbox"/>
<i>Jau hai num Dominique, jau abitesch a Tinizong e jau vom a scola cun l'auto da posta.</i>			<input type="checkbox"/>
<i>Yé non Domenéquye, iho a Chirro è véjo ein cliasse avoué la machieüna.</i>			<input type="checkbox"/>
<i>I heisse Dominik, i wone z Bärn u gang mit em Velo i d Schueu.</i>			<input type="checkbox"/>
<i>I m'appeule Dominique, i d'mor al Pieigne. I vai en l'école en vélo.</i>			<input type="checkbox"/>
À présent, contrôlez vos réponses sur la carte et corrigez si nécessaire.			

Document Élève 1

Où vont-ils à l'école ?

Tu as sous les yeux une carte de la Suisse avec les noms des villes ou villages où les enfants vont à l'école. Tu vas les entendre, deux fois chacun, dire où ils habitent et vont à l'école et de quelle manière (en vélo, en bus...). À chaque fois, ils disent cela en parlant le dialecte de leur région.

Essaie de repérer où les personnes que tu vas entendre habitent ainsi que le moyen de transport qu'elles utilisent. Après chaque enregistrement (qui est répété deux fois), note son numéro sous le nom de la ville ou du village. Puis essaie de reconnaître le moyen de transport et de le noter également.

Montignez N° enreg. : Transport :	Oberwil N° enreg. : Transport :	Kreuzlingen N° enreg. : Transport :
Pleigne N° enreg. : Transport :	Luzern N° enreg. : Transport :	Tinizong N° enreg. : Transport :
Bern N° enreg. : Transport :	Bellinzona N° enreg. : Transport :	Breno N° enreg. : Transport :
Bulle N° enreg. : Transport :	Sierre N° enreg. : Transport :	
Le Châble N° enreg. : Transport :		

Partie 2 : observation

2. En observant les énoncés ci-dessus (et en reprenant le numéro qui figure dans la case) et en les comparant aux trois énoncés ci-dessous, répondez aux questions qui suivent :

- (a) Je m'appelle Dominique, j'habite à Lausanne et je vais à l'école en vélo.
- (b) Ich heisse Dominik, ich wohne in Zürich und ich fahre mit Bus zur Schule.
- (c) Mi chiamo Domenico, abito a Lugano e vado a scuola in bicicletta.

1^{re} question : auquel des trois exemples a, b ou c les énoncés en dialectes ressemblent le plus ? Notez vos réponses dans le tableau suivant :

familles de langues / dialectes	numéros des enregistrements	lieux
Groupe «a»		Lausanne
Groupe «b»		Zürich
Groupe «c»		Lugano

4e question : remplissez le tableau qui suit en choisissant à chaque fois les 3 mots des groupes a, b et c qui se ressemblent le plus.

a	b	c
langues.....	langues.....	langues.....
je m'appelle	ich heisse	mi chiamo
j'habite	ich wohne	abito
je vais	ich fahre	vado
l'école	die Schule	la scuola

Complétez à présent le tableau en observant les exemples suivants et en notant quelques mots de ces nouvelles variétés dans les bonnes cases :

- 12. En occitan : *Me soní [ou M'apèlij] Domenge, demòri a Tolosa e vau a l'escòla a bicicleta.*
- 13. En picard : *Min tshot nom ch'est Dominique, èj resse à Amiens pis j'vo à l'école in vélo.*
- 14. En patois savoyard : *D'm'apalo Dominiko, d'rèsto a Così è d'vé a l'ékulä è vélò.*
- 15. En patois valdôtain :
Me criyo Dominikye, résto a Roisan é vou a l'écoùla eun bisiclétta.
Ou : Si Dominikye, deu itto a Verrayes e deu veu a l'ikoulla in bisicliétta.
- 16. En wallon : *On m' lome Minique. Djî d'meurê à Nameur èt dj' va è scole à vélo.*

3.4. Divers buts et objectifs d'apprentissage pour les langues patrimoniales à l'école publique

On peut ainsi, à présent, définir plus précisément les buts finalement poursuivis par la mise en œuvre des activités figurant dans l'ouvrage et expliciter ce qu'ils signifient pour ce qui concerne les langues régionales / dialectes / patois :

- Accueil et légitimation des langues de *tous* les élèves et prise de conscience du rôle du français, langue commune et langue de scolarisation ;

Pour les langues patrimoniales, cela signifie qu'elles sont reconnues comme langues à part entière, quels que soient par ailleurs leur statut et leur prestige, et qu'elles doivent être situées dans leurs liens au français.

Et pour les élèves qui connaissent, activement ou passivement, l'une de ces langues ou qui vivent dans un environnement où elles sont encore en usage, même partiellement, cela signifie que leurs connaissances sont reconnues, légitimées par leur prise en compte dans le cadre d'activités scolaires.

- Prise de conscience de la pluralité linguistique (et culturelle) de l'environnement proche ;

Pour les langues patrimoniales, cela revient à mettre en évidence une diversité présente depuis longtemps dans le contexte même de ce qui est souvent perçu comme *la* langue du territoire.

- Développement, chez les élèves, d'une culture langagière ouverte aux langues et qui permette, entre autres, de travailler les préjugés portant sur certaines d'entre elles ;

Pour les langues patrimoniales, cela renvoie à l'importance d'un travail portant sur les représentations des élèves envers les langues.

- Développement de la curiosité des élèves pour le fonctionnement des langues et de leurs capacités de réflexion et d'analyse à propos du langage et des langues ;

Pour les langues patrimoniales, cela implique de mettre en évidence, à travers les activités destinées aux élèves, qu'elles sont des systèmes cohérents, adaptés à leur contexte d'utilisation, et non des déviations du français !

- Développement de diverses capacités pertinentes pour l'apprentissage de quelque langue que ce soit : écoute, attention, discrimination auditive, observation, repérage, comparaison, analyse, classement...

C'est ici en travaillant, concrètement, avec les langues patrimoniales, que ces capacités vont pouvoir être développées ou renforcées.

- Préparation et accompagnement des apprentissages de langues, par le développement de stratégies de compréhension et d'apprentissage (par exemple l'observation et l'analyse pour la compréhension de textes dans des langues peu familières).

Pour les langues patrimoniales, cela renvoie en particulier aux mécanismes d'*Intercompréhension entre langues voisines* puisque toutes appartiennent à une même famille de langues.

D'autres objectifs, plus ponctuels, sont précisés dans chacune des activités figurant dans l'ouvrage. Soulignons par ailleurs, une fois encore, que les activités proposées ne visent pas la maîtrise de ces langues. Pour la plupart d'entre elles, il existe d'autres offres, liées ou non à l'institution scolaire, pour un tel enseignement / apprentissage.

3.5. Quelles langues patrimoniales ?

Les dialectes et patois, de même d'ailleurs que les variétés internes à la langue française (régiolectes, sociolectes...), peuvent être pris en compte dans la plupart des activités. Dans la collection EOLE, les langues utilisées relevaient de différents critères : langues enseignées (L1 et L2), langues parlées par certains élèves, langues présentant certaines propriétés particulières (par exemple le système d'écriture du chinois, le fonctionnement du genre en swahili...), etc. Les activités réunies dans les deux volumes EOLE incluaient finalement pas moins de 69 langues différentes. Il faut donc leur ajouter maintenant la dizaine d'idiomes qui sont au cœur de cet ouvrage complémentaire, centré sur les langues régionales, dialectes et patois. Ceux-ci ont été sélectionnés selon 3 critères au moins :

- Idiomes encore partiellement en usage dans l'une ou l'autre région de la Suisse romande : patois de Chermignon et de Bagnes (Valais), patois fribourgeois, représenté ici par celui de Haute-Gruyère ; patois jurassiens de Pleigne et Montignez ;
- Idiomes des régions voisines et qui présentent d'importantes similitudes avec ceux de Suisse romande : patois de la Vallée d'Aoste (Roisan et Verrayes) et patois de la Savoie (Cusy) ;
- Langues régionales et / ou dialectes qui ont, aujourd'hui encore, une importance particulière dans l'aire gallo-romane : occitan, picard et wallon.

Tous ces idiomes sont "traités" de la même manière dans le cadre des activités, quels que soient leur statut et leur vitalité. Le statut n'a donc pas constitué un critère pour le choix de nos idiomes. Mais cela ne signifie bien sûr pas que

nous ne faisons pas la différence entre une *langue régionale* comme l'*occitan* – qui est encore pratiquée par de nombreux locuteurs, qui connaît elle-même plusieurs variétés régionales et locales, qui possède un système d'écriture relativement stabilisé, etc. – et un *patois* local tel celui de *Pleigne*, qui n'est plus guère parlé et appartient à un ensemble de patois jurassiens pour lesquels il n'existe ni système stabilisé d'écriture ni l'esquisse d'une norme moyenne dans laquelle l'ensemble des locuteurs jurassiens pourraient se reconnaître.

Notons, pour conclure sur ce point, que le matériel que nous avons recueilli ne demande qu'à être enrichi, en y intégrant par exemple des variétés normande, berrichonne, gascogne, franc-comtoise, etc. Le site qui est mis en place parallèlement à l'ouvrage doit permettre de telles extensions.

3.6. *La structure et l'organisation de l'ouvrage*²⁷

L'ouvrage présenté ici contient en un seul volume les matériaux nécessaires pour ajouter les langues et dialectes de l'espace gallo-roman aux activités contenues dans les deux tomes EOLE (Perregaux *et al.* [Dir], 2003). Pour les activités du niveau (pré)primaire (élèves de 4 à 11 ans), il est nécessaire de disposer des volumes I et II d'EOLE, car les compléments d'activités présents dans ce nouvel ouvrage ne reprennent pas l'entièreté des contenus des deux tomes d'EOLE. Quant aux nouvelles activités conçues pour le niveau secondaire I (élèves de 12 à 15 ans), elles ont été entièrement créées et tous les matériaux y relatifs se trouvent dans ce volume.

La première partie de l'ouvrage contient une introduction générale situant le projet, ses enjeux, ses ancrages didactiques et "philosophiques" ; elle permet aussi de comprendre les démarches didactiques sur lesquelles se fondent les activités (*Éveil aux langues* et *Intercompréhension entre langues parentes*). La partie II contient les activités qui permettent de travailler concrètement avec les langues et dialectes, donc les activités qui s'appuient sur celles présentes dans les deux volumes d'EOLE (pour le niveau (pré)primaire) ainsi que celles qui sont nouvelles, destinées au niveau secondaire I. Ces activités sont précédées d'une brève description générale de l'ensemble, sous forme d'un tableau organisé selon les domaines thématiques abordés et les degrés concernés, ainsi que, pour les activités trouvant leur source dans les deux volumes EOLE, d'une explication de la manière d'utiliser conjointement les deux ouvrages.

Plusieurs annexes sont réunies dans la partie III de l'ouvrage. Elles apportent des informations complémentaires à propos des dialectes : Clarification terminologique : patois, dialectes, langue standard, etc. – Histoire des patois et du français (du latin au patois) – Principales aires dialectales de la *Galloromania* – Disparition et sauvegarde des patois – Source dialectale de quelques mots français d'aujourd'hui – Représentations du patois – Informations sur la lecture (graphie) et la prononciation. La partie IV contient un glossaire plurilinguistique réu-

nissant une centaine de mots et expressions dans 14 langues et dialectes différents. Dans la partie V figurent des informations sur les différentes langues et dialectes utilisés dans l'ouvrage et sur la manière de les lire / prononcer. Cette partie contient également des informations sur la "graphie valaisanne" (Maître & Pannatier 2009), qui est utilisée pour l'ensemble des dialectes francoprovençaux. Finalement, une bibliographie et une sitographie au sujet des approches utilisées et des différents dialectes et langues régionales se trouvent dans la partie VI.

L'ouvrage est complété par deux CD qui contiennent tous les documents audios nécessaires à la réalisation des activités, ce qui représente pas moins de 160 documents, ou 118 minutes d'enregistrements – tous recueillis auprès de locutrices et de locuteurs des idiomes pris en compte dans les activités.

Du point de vue de sa conception, ce nouveau moyen d'enseignement présente la particularité de comporter une partie sous forme de livre (la description des activités, les annexes...) et une partie sous forme de fichiers informatisés accessibles uniquement en ligne (les documents pour les élèves). Ceci offre la possibilité d'enrichir régulièrement les documents mis à disposition des apprenants – par exemple en ajoutant d'autres variétés dialectales –, éventuellement d'en fournir des versions adaptées à des publics différents, mais aussi d'ajuster ces documents en fonction des remarques que nous recevrons de la part des utilisateurs.

4. Les langues patrimoniales parmi les enjeux de la diversité

Les démarches proposées dans l'ouvrage envisagent la diversité linguistique comme une composante *normale* de toute connaissance, au service d'une meilleure compréhension du fonctionnement du langage en général, du développement d'aptitudes utiles à tout apprentissage langagier (observation, comparaison...) et de la construction d'attitudes favorables à l'apprentissage des langues et à la découverte des autres cultures. Elles ne sauraient certes remplacer l'apprentissage des langues, mais elles constituent un élément important d'une nouvelle culture à mettre en place dans les écoles d'aujourd'hui. La prise en compte des langues minoritaires, régionales ou liées à la migration, apparaît en effet comme cruciale, pour les élèves qui parlent ces langues bien sûr, et dont les connaissances langagières se trouvent dès lors légitimées dans le cadre scolaire, mais également pour l'ensemble des élèves qui découvrent à travers elles une diversité d'idiomes et de variétés – parfois à l'intérieur même de leur langue – qu'ils n'imaginaient généralement guère.

Les démarches proposées reviennent à placer la question des dialectes dans le contexte plus général de la variation et de la pluralité linguistique et culturelle, dans une perspective proche de celle du *Conseil de l'Europe* lorsque, dans sa conception globale des langues de l'éducation et des langues pour l'éducation (Conseil de l'Europe, 2009), il promeut la notion de *compétence plurilingue et*

interculturelle. Il s'agit finalement de valoriser toutes les langues, dont le Conseil de l'Europe affirme l'égalité légitimité, quel que soit leur statut (langues, dialectes, sociolectes, officielles ou non...). Le Conseil distingue dès lors, au sein de l'éducation plurilingue, la *formation plurilingue* d'une part, qui consiste en des enseignements de langues (nationales, "étrangères", régionales...) permettant de « valoriser et [de] développer les répertoires linguistiques individuels des locuteurs, dès les premiers apprentissages et tout au long de la vie », et – ce qui nous concerne directement ici – l'*éducation au plurilinguisme*, d'autre part, qui vise au maintien de la diversité linguistique et consiste en « enseignements, non nécessairement de langues, destinés à éduquer à la tolérance linguistique, à sensibiliser à la diversité des langues, et à former à la citoyenneté démocratique ». (Beacco & Byram 2003, p. 16).

Mais l'enjeu de telles démarches est bien plus vaste encore ! La diversité, sous toutes ses formes (culturelle, linguistique, mais aussi biologique), est au cœur d'interrogations fondamentales pour l'avenir de l'école et de la société, ou plutôt des écoles et des sociétés. La prise en compte de la diversité vaut en effet pour les langues, mais aussi dans d'autres domaines : biologie, histoire, littérature, voire mathématique (cf. autres systèmes de numération). Et nous faisons le pari que les approches didactiques telles que l'*Éveil aux langues* – c'est là ce qui fait leur "modernité" – participent de la mise en place d'une nouvelle manière de concevoir les apprentissages : la *diversité*²⁸, en effet, n'y est plus considérée comme un "problème", un "obstacle", dans une conception qui resterait toujours fondée sur l'unité (contre la diversité), la norme (contre toute variabilité), la séparation entre les langues (contre les mises en relation, les emprunts, le métissage), mais comme une ressource, un *terreau* sur lequel il est possible de fonder les connaissances et les compétences.

Ainsi, une prise en compte des dialectes à l'école est pertinente et importante... mais pas nécessairement – du moins en Suisse romande – sous la forme à laquelle on s'attend le plus souvent, à savoir un enseignement de ces dialectes. Il s'agit bien plutôt d'offrir aux élèves des occasions (activités) qui leur permettent de réfléchir à leur rapport au langage et aux langues, de connaître leur environnement langagier, de construire des représentations adéquates de ce que sont les langues (dialectes / variétés, etc.), de leur histoire, des rapports qu'elles entretiennent entre elles (de parenté par exemple), de se forger une identité (pluri)langagière appropriée au contexte dans lequel ils vivent, etc.

Il faut relever, toutefois, que ces démarches et activités peinent encore à trouver une place dans les programmes scolaires, dans la mesure où elles ne visent pas des objectifs immédiatement pratiques, et quand bien même elles s'inscrivent parfaitement dans les finalités générales de l'école publique. Nous espérons que ce nouvel ouvrage contribuera à améliorer cette situation...

N O T E S

¹ Cf. Texte de présentation de la Conférence annuelle du Centre d'études francoprovençales René Willien.

² Elmiger, D. & De Pietro, J.-F. [Dir], 2012, *EOLE et patois – éducation et ouverture aux langues patrimoniales*, IRDP, Neuchâtel. En fait, ce moyen d'enseignement n'était pas tout à fait terminé au moment de la Conférence et je n'avais donc pu en présenter que les principes et quelques illustrations ; comme l'ouvrage est désormais publié et disponible, le présent texte s'appuie cette fois sur le matériel didactique définitif.

³ Je préfère en effet les décevoir d'emblée, quitte à les convaincre ensuite du bien-fondé de nos options, plutôt qu'entretenir l'ambiguïté !

⁴ Dont 20% environ n'ont pas le français comme langue principale selon les données du recensement fédéral 2000 (Lüdi & Werlen 2005: 14) ; données disponibles sur le site de l'Office fédéral de la statistique : <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/01>.

⁵ Voir à ce propos : *Dictionnaire suisse romand* 1997 ; Béguelin & De Pietro 2000 ; Knecht 1985. etc.

⁶ Cf. Lüdi & Werlen 2005: 25 et sq. Notons que plusieurs réponses étaient possibles et que le fait de parler ainsi une *autre* langue n'exclut en aucune façon que le français ne soit également utilisé dans le milieu familial.

⁷ Alors que ce nombre s'élevait à environ 22.000 dix années auparavant : « Nous avons ainsi, au bout du compte, une perte globale d'environ 27% (de 22 000 à 16 000 locuteurs), ce qui confirme l'inexorable érosion du patois en Suisse romande » (Lüdi & Werlen 2005: 39).

⁸ Les cantons réformés et les régions industrielles, en raison de l'importante migration interne et du brassage des populations, ont été les premiers à abandonner les langues traditionnelles.

⁹ Pire, ainsi que le révèlent les quelques illustrations "régionalistes" que contiennent ces ouvrages, ce qui est proposé, pour le français régional en l'occurrence, est pour le moins ambigu, comme si le celui-ci ne pouvait être que du folklore, des éléments patrimoniaux... mais désuets. Pour une analyse plus approfondie de ces questions, voir De Pietro 2002 et 2008b.

¹⁰ La situation à cet égard a toutefois changé depuis la parution du *Dictionnaire suisse romand* (DSR) (1997), même si ce dictionnaire n'est pas aussi connu, et exploité à l'école, qu'on pourrait le souhaiter...

¹¹ Ceci renvoie bien entendu aux langues dites aussi "de la migration". En revanche, on pense moins souvent au cas des élèves parlant dans leur milieu familial une langue régionale, un dialecte, voire un "sociolecte", qui peuvent eux aussi être fort éloignés de la langue de scolarisation !

¹² Notons cependant qu'une des séquences proposées dans le volume IV de *S'exprimer en français* porte sur l'interview avec, entre autres, pour thèmes le français régional, les accents, les patois, etc. Pour une présentation, cf. De Pietro 2003.

¹³ Pour une présentation plus développée, voir aussi *Babylonia 2*, 1999 ; Balsiger *et al.* [Dir.] 2012 ; Candelier [Dir.], 2003 ; Dabène, 1995 ; De Pietro, 2004 et 2005 ; Hawkins, 1984 ; Moore [Ed.], 1995.

¹⁴ Dans l'ouvrage, nous utilisons parfois le doublet "dialecte / patois" pour indiquer clairement qu'on se situe hors de ce débat. D'autres fois, afin de tenir compte des connotations plus négatives que le terme *patois* véhicule en France, nous recourons au terme *patois* pour désigner les parlers de Suisse romande et de la Vallée d'Aoste et au terme *dialecte* pour les autres régions francophones.

¹⁵ À propos de l'*Intercompréhension entre langues parentes*, cf. Blanche-Benveniste [Dir.] 1997 ; Blanche-Benveniste & Valli [Eds.] 1997 ; Conti & Grin [Dir.] 2008 ; Dabène 2002 ; Dabène *et al.* 2002 ; De Pietro 2008a ; Escudé & Janin 2010 ; Klein & Stegmann 2000 ; Meissner *et al.* 2004 ; etc., ainsi que les sites *Euromania* (www.euro-mania.eu/) et *Galanet* (www.galanet.be/).

¹⁶ Précisons d'emblée que l'ouvrage n'inclut que des langues gallo-romanes – autrement dit des langues latines liées aux contacts avec les autres langues parlées par les habitants de ces régions – et qu'il ne traite par conséquent ni du breton, ni du basque, ni des dialectes alémaniques (*alsacien*, *schwyzertitsch*...) qui partagent cependant certaines caractéristiques avec elles.

¹⁷ Pour une discussion des distinctions entre langue régionale, dialecte et patois, voir l'Annexe 1, page 237.

¹⁸ Nous ne parlerons pas ici de l'ensemble de l'activité, basée sur un conte dans lequel quelqu'un "vole" les mots, obligeant dès lors les autres membres de la communauté à trouver d'autres manières de dire la même chose, sous peine de ne plus pouvoir nommer les choses correspondant aux mots volés et, finalement, de ne plus pouvoir communiquer. Les élèves y sont invités d'une part à découvrir le coupable, d'autre part – pour que la communication entre eux reste possible – à remplacer les mots volés par des synonymes puis, lorsque ceux-ci sont volés à leur tour, par des mots régionaux, puis par des emprunts à d'autres langues... L'activité a été créée dans le cadre du projet Evlang (Candelier [Dir.] 2003) par une équipe catalane. Pour prendre connaissance de cette activité dans son ensemble, voir Perregaux *et al.* [Dir.] 2003 ou Kervran [Coord.] 2006.

¹⁹ Il s'agit ici de mots du patois de Chermignon (Valais). La transcription suit les principes de la graphie commune utilisée dans l'ouvrage pour tous les patois francoprovençaux ; voir à ce propos Maître & Pannatier 2009 et le site www.wikivalais.ch. S'ils souhaitent proposer cette activité à leurs élèves, les enseignants d'autres régions peuvent bien entendu proposer des mots d'une variété dialectale correspondant davantage à leur région.

²⁰ Ce qui, soulignons-le, n'exclut en aucune façon que soient organisés par ailleurs des cours pour enseigner telle langue ou dialecte.

²¹ À ce propos, voir par exemple, dans *EOLE et patois*, pour la question du genre, les activités *Fruits et légumes en tous genres* (p. 103) et *Et pourquoi pas "la" soleil et "le" lune ?* (p. 173), et pour la question de la compréhension d'un texte en langue "inconnue", *Moi, je comprends les langues voisines 1* (p. 189).

²² Pour s'en convaincre, voir par exemple Blanche-Benveniste 2008.

²³ On peut distinguer diverses approches plurielles (Éveil aux langues, Intercompréhension entre langues parentes, approches interculturelles...). Cela n'est guère important pour notre propos. Constatons simplement que l'*Éveil aux langues* représente celle qui est la plus directement focalisée sur la diversité langagière (et culturelle) en tant que telle ; son trait distinctif, en quelque sorte, résidant nous l'avons vu dans le fait qu'une partie des activités y portent sur des langues que l'école n'a pas nécessairement l'ambition d'enseigner.

²⁴ *EOLE et patois*, p. 119.

²⁵ *EOLE et patois*, p. 147 et sq.

²⁶ L'activité originale, dont le titre évoque une chanson en romanche, porte sur les langues de la Suisse : langues nationales officielles ou semi-officielles, dialectes alémaniques et langues liées aux processus migratoires.

²⁷ Cet ouvrage – qui a pu être réalisé grâce à un mandat du Conseil du patois du canton du Valais – est édité par l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp). Il est complété par de nombreux documents de travail (téléchargeables en ligne), des annexes explicatives et 2 CD contenant des enregistrements dans 9 variétés gallo-romanes. *EOLE et patois* peut être commandé auprès du Conseil du patois (www.patois.ch) ou de l'IRDp (www.irdp.ch). L'ensemble des documents peut en outre être consulté et téléchargé sur le site EOLE développé à l'IRDp : http://www.irdp.ch/eole/eole_patois/index.html.

²⁸ Notons d'ailleurs qu'il ne saurait s'agir ici d'être "pour" ou "contre" la diversité : elle est là, dans nos rues, dans nos préaux, dans nos classes. La seule question, pour le système éducatif, est de savoir ce qu'il peut en faire : l'ignorer, la dénigrer, la tolérer, la reconnaître, l'exploiter ?...

B I B L I O G R A P H I E

- ASTOLFI, J.P., Situation-problème. Dans Champy, P. et Éteve, C., *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1998.
- BABYLONIA 2, *S'ouvrir aux langues / Educazione plurilinguistica / Begegnung mit Sprachen / Educaziun plurilingua* (numéro thématique consacré aux démarches d'éveil aux langues), 1999.
- BALSIGER, C., BÉTRIX KÖHLER, D., DE PIETRO, J.-F. & PERREGAUX, Ch. (dirs), *Éveil aux langues et approches plurielles : de la formation des enseignants aux pratiques de classe*, Paris, L'Harmattan (Espaces discursifs), 2012.
- BEACCO, J.-C. & BYRAM, M., *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2003.
- BEACCO, J.-C., BYRAM, M., CAVALLI, M., COSTE, D., EGLI CUENAT, M., GOULLIER, F. & PANTHIER, J., *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques [Page Web], http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_FR.pdf, 2010.
- BÉGUELIN M.-J. & DE PIETRO J.-F., « S comme Suisse, sans autre, schwentser, septante, séré, soccolis, sonderfall, souper, stamm, syndic », In : Cerquiglini B. et al., [Eds.], *Tu parles !? Le français dans tous ses états*. Paris, Flammarion, 273 - 286, 2000.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (dir.), *EuRom4 : méthode d'enseignement simultané de quatre langues romanes: portugais, espagnol, italien, français*, Florence, La Nuova Italia, 1997.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. & VALLI, A. (éds), *L'intercompréhension : le cas des langues romanes*, *Le français dans le monde : recherches et applications*, n° spécial janvier, 1997.
- BLANCHE-BENVENISTE, C., « Comment retrouver l'expérience des anciens voyageurs en terres de langues romanes ? », In : CONTI, V. & GRIN, F., [Dirs], *s'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Éditions Médecine et hygiène – Georg, Chêne-Bourg, p. 33-51, 2008.
- CANDELIER, M., [Dir.], *EVLANG : l'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation*, Bruxelles, De Boeck, 2003.
- CANDELIER, M. (éd.), *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des*

cultures. Graz : CELV ; Strasbourg, Conseil de l'Europe, [Page Web], <http://carap.ecml.at/Products/tabid/425/language/fr-FR/Default.aspx>, 2010.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), *Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande du 30 janvier 2003*, Neuchâtel, CIIP, [Page Web], <http://www.ciip.ch/documents/showFile.asp?ID=2519>, 2003.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), *Plan d'études romand (PER)*. Neuchâtel, CIIP, [Page Web], <http://www.ciip.ch/CMS/default.asp?ID=703>, 2010.

Conseil de l'Europe, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, 2001.

CONTI, V. & GRIN, F. (dirs), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Genève, Georg, 2008.

DABÈNE, L., « Comprendre les langues voisines : pour une didactique de l'intercompréhension », In : *Babylonia*, 2, p. 14-16, 2002.

DABÈNE, L. et al. (éds), *Galatea : méthode pour francophones d'entraînement à la compréhension de l'espagnol, de l'italien et du portugais* (CD-Rom). Chambéry, Génération5, 2002.

DABÈNE, L., « L'éveil au langage. Itinéraire et problématique ». In : D. Moore, [Ed.], *Notions en Questions*, N° 1, p. 135-14, 1995.

DE PIETRO, J.-F., « Le français régional à l'école : quelles possibilités ? » In : Singy, P., [Ed.], *Le français parlé dans le domaine francoprovençal. Une réalité plurinationale*, Berne, Peter Lang, p. 31-66, 2002.

DE PIETRO, J.-F., « La diversité au fondement des activités réflexives », In : *Repères* 28, p. 161-185, 2004.

DE PIETRO, J.-F., « EOLE, des moyens d'enseignement pour amener la diversité des langues à l'école ». In : L.F. Prudent, F. Tupin & S. Wharton (éds), *Du plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Berne, Lang, p. 459-483, 2005.

DE PIETRO, J.-F., « De l'éveil aux langues à l'intercompréhension, et vice-versa ». In : V. Conti & F. Grin (dirs), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Genève, Georg, p. 197-226, 2008a.

DE PIETRO, J.-F., « L'école face aux variétés du français : réflexions à partir de

la situation en Suisse francophone ». In : Delage, G., [Ed.], *La langue française dans sa diversité*, Québec, Secrétariat à la politique linguistique, 2008b.

Dictionnaire suisse romand. Particularités lexicales du français contemporain, Conçu et rédigé par André THIBAUT, sous la direction de Pierre KNECHT, Genève, Editions Zoé, 864 p., 1997). (version CD-Rom PC / Mac, Editions Zoé, 1999).

DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B., *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles, DeBoeck et COROME, 4 volumes, 2001.

ELMIGER, D., DE PIETRO, J.-F., BERCHTOLD, E., DIÉMOZ, F., MAÎTRE, R., REUSSER-ELZINGRE, A., & WÜTHRICH, S., *EOLE et patois. Éducation et ouverture aux langues patrimoniales*, Neuchâtel, IRDP, 2012.

ELODIL (site), <http://www.elodil.com/>.

EOLE EN LIGNE (site), <http://www.irdp.ch/eoleenligne>.

ESCUDE, P. & JANIN, P., *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, Paris, CLÉ international, 2010.

GOUMOËNS DE, C., DE PIETRO, J.-F. & JEANNOT, D., « Des activités d'éveil au langage et d'ouverture aux langues à l'école : vers une prise en compte des langues minoritaires ». In : *Bulletin de la VALS/ASLA* 69/2, p. 7-30, 1999.

HAWKINS, E., *Awareness of Language: an introduction*, Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

HAWKINS, E., « La réflexion sur le langage comme "matière-pont" dans le programme scolaire ». In : *Repères* 6, p. 41-56, 1992.

JA-LING (Januar Linguarum) (site), http://jaling.ecml.at/french/page_accueil.htm.

KERVAN, M., [Coord.], *Les langues du monde au quotidien. Observation réfléchie des langues*. Rennes, CRDP de Bretagne, 2 volumes (vol. 1 : Cycle 2 ; vol. II : Cycle 3), 2006.

KLEIN, H.G. & STEGMANN, T.D., *Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*, Aachen, Shaker, 2000.

KNECHT, P., « La Suisse romande ». In : Schläpfer, R., [Ed.], *La Suisse aux quatre langues*, Genève, Editions Zoé, p. 125-169, 1985.

KRISTOL, A., « Que reste-t-il des dialectes gallo-romans de Suisse romande ? ».

- In : J.-M. Eloy (éd.), *Évaluer la vitalité : variétés d'oïl et autres langues*, Amiens, Université de Picardie-Jules Verne, Centre d'Études Picardes, p. 101-114, 1998.
- LÜDI, G. & WERLEN, I., (2005). Le paysage linguistique de la Suisse. OFS, Neuchâtel, 120 p., <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/01/22/publ.html?publicationID=1738>.
- MAÎTRE, R. & PANNATIER, G., « Graphie commune pour les patois valaisans ». In : *L'Ami du Patois* 143, p. 93-103, 2009. Consultable sur internet, <http://www.wikivalais.ch>.
- MEISSNER, F.-J., MEISSNER, Cl., KLEIN, H.G. & STEGMANN, T.-D., *EuroComRom : les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ ; avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*, Aachen, Shaker, 2004.
- MATTAR, C., GOFFIN, C. et BLONDIN, C., [Coord.], *Vingt activités d'éveil aux langues pour l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique*, Communauté française de Belgique, 2008.
- MOORE, D., « Éduquer au langage pour mieux apprendre les langues ». In : *Babylonia* 2, p. 26-31, 1995.
- MOORE, D., [Ed.], « L'éveil au langage », Revue, *Notions en questions. Rencontres en didactiques des langues*, Paris, Didier, N° 1, 1995.
- PERREGAUX, CH., DE PIETRO, J.-F., GOUMOËNS, Cl. DE, & JEANNOT, D., (dirs), *Éducation et ouverture aux langues à l'école (EOLE)*, (2 volumes + documents et brochure d'accompagnement), Neuchâtel, CIIP, 2003.
- SCHÜLE, R. -Cl., « Comment meurt un patois ». In : Z. MARZYS (éd.), *Colloque de dialectologie francoprovençale*, Neuchâtel, Université, Faculté des lettres, p. 195-207, 1971.
- WIRTHNER, M., « Enseigner le français de Suisse romande à l'école ? Faites seulement ! ». In : *Babylonia* 3, p. 63-65, 1999.