

L'école face aux variétés du français :
réflexions à partir de la situation en Suisse francophone¹

JEAN-FRANÇOIS DE PIETRO

Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP)
Délégation à la langue française de Suisse romande

J'ai l'honneur d'appartenir à un pays [...] qui, de tous temps, et très authentiquement depuis toujours, [est] rattaché à la grande famille des dialectes français [...] J'écris en toute liberté une langue qui est la mienne, une langue vivante, que je n'ai pas eu besoin d'apprendre, qui est à moi comme elle est à vous [...] : le français, une espèce de français. (Ramuz, 1929, Lettre à Bernard Grasset)²

**1. LA QUESTION DE LA VARIATION À L'ÉCOLE :
QUEL EST LE PROBLÈME?**

La question de la prise en compte de la variation dans l'enseignement est bien trop vaste pour qu'on l'aborde globalement. La variation, en effet, est elle-même variable et, selon le type dont il s'agit, elle y est considérée de manière très différente. À côté des variantes sociales et régionales, qui sont souvent perçues comme faisant problème, n'y a-t-il pas aussi la variation stylistique – cultivée chez Queneau par exemple, mais également dans des activités scolaires plus prosaïques telles que l'évitement des répétitions et la recherche de « variantes »... Il ne

1. Je remercie G. Manno et M. Wirthner pour leur lecture attentive d'une première version du texte et leurs conseils avisés. La responsabilité de la version finale incombe bien sûr au signataire. Ce texte est rédigé en orthographe rectifiée. Le masculin est utilisé pour raison de simplification, il inclut les femmes et les hommes.

2. Les citations littéraires sont empruntées à un article de J. Meizoz (1999) sur le rapport des écrivains romands à la langue.

saurait par conséquent être question dans le cadre de cette brève contribution de traiter tous les différents types de variation (sociolectale, régiolectale³...). Étant donné la thématique générale du colloque, nous nous centrerons ici sur *un* type de variation, celui qui concerne les *variétés régionales*. Il importe toutefois de souligner d'emblée que, en réalité, les différentes formes de variation ne sont le plus souvent pas indépendantes les unes des autres : elles se croisent, s'influencent mutuellement, se renforcent parfois – entre autres dans la stigmatisation dont certaines sont l'objet ! Ainsi, nombre des questions que nous aborderons pourraient vraisemblablement être transférées, avec la prudence nécessaire, à d'autres types de variation, sociale en particulier. Et surtout, comme nous le verrons, elles nous ramèneront finalement à la problématique de départ et à la question de *la* variation en général.

Nous en venons donc à la question de la prise en compte du « français régional » (FR), en tant que manifestation du caractère fondamentalement variationnel de la langue française (Berrendonner, Le Guern et Puesch, 1983), à l'école. Cette restriction faite, nous ne sommes toutefois pas encore au bout de nos difficultés, loin s'en faut ! En effet, poser la question du FR à l'école est, d'une certaine manière, un piège dans lequel il faudrait tout de suite refuser de se laisser enfermer : poserait-on cette question à Paris ? à Tours ? L'accepter revient donc, dans une certaine mesure⁴, à accepter la sujétion linguistique des locuteurs « périphériques » – ce que sont *de facto* nombre d'entre nous.

D'ailleurs, malgré les théories variationnistes des linguistes, malgré les discours « militants » des (socio)linguistes et des régionalistes, cette sujétion est très largement acceptée – comme le montrent les multiples études qui mettent en évidence *l'insécurité linguistique des régions périphériques*⁵. Et cette sujétion, sur le territoire qui relève aujourd'hui de la « Suisse francophone », n'est pas nouvelle. Comme le relève Meizoz (1999 : 57), J.-J. Rousseau déjà en était bien conscient ; dans une note, il écrit :

« Il y a longtemps que je sais que nous ne parlons pas français à Genève. [...] Il est frappant combien la prosodie et l'accent se perdent

3. Ou, selon une autre typologie, diastratique, diaphasique et diachronique.

4. Et pour autant bien sûr qu'on ne revendique pas l'indépendance linguistique, l'édification d'autres normes, l'établissement d'un nouveau « centre » ; pour une présentation des rapports inégalitaires entre les variétés du français en termes de structure socio-spatiale, cf. Singy (1996, 1997, 1999 et 2002) et Prikhodkine (2002).

5. Titre d'un colloque tenu à Louvain-La-Neuve en 1993 (Francard, 1994).

et se défigurent à mesure que l'on s'éloigne de la capitale. [...] Tel arrivé à Paris sait parfaitement sa langue qui peut à peine se faire entendre en parlant et fait rire aussitôt qu'il ouvre la bouche. [...] Paris, ayant un ascendant plus marqué sur toutes les Provinces, leur impose pour ainsi dire aussi promptement la loi du langage que celle du Prince et les tenant toutes plus dépendantes de son usage les empêche de se communiquer assez les leurs pour qu'ils prévalent dans la totalité⁶. »

Avec Rousseau, et bien d'autres⁷, nous devons donc prendre acte de cette situation: il existe, en Suisse francophone en l'occurrence, quelque chose – une somme de variantes finissant par constituer une variété – que la plupart des locuteurs concernés reconnaissent explicitement comme du « français régional ». Et comme le montrent les travaux à ce propos (Singy, 1996, 1997, 2002; Prikhodkine, 2002; Knecht, 1985; de Pietro et Matthey, 1993), ces locuteurs développent envers cette variété l'habitus langagier qu'on retrouve habituellement dans les régions périphériques: sentiment d'infériorité linguistique par rapport au « centre⁸ », sentiment d'insécurité qui se manifeste « par une tendance à déprécier et à valoriser, tout à la fois, le parler local » (Singy, 1997: 172).

Soumettons-nous donc – provisoirement du moins. Laissons-nous prendre au piège! Mais nous ne sommes toujours pas au bout de nos difficultés. Nous arrivons maintenant au cœur du problème posé à l'école: Que signifie ici « prendre en compte »? Que faut-il prendre en compte? Quels effets doit-on attendre de quelle prise en compte?

6. « Prosodie », *Œuvres Complètes*, Pléiade, 1961, vol. 2, p. 1250-1251. Nous n'entrons pas ici dans la manière dont Rousseau, dans *La Nouvelle Héloïse*, retourne en quelque sorte ce discours pour valoriser finalement le caractère authentique, innocent, des « périphériques » (Meizoz, 1999: 59).
7. Mais de tout temps aussi il y eut des résistances, comme en témoigne cette violente diatribe d'Isabelle de Charrière, dans une lettre à Chambrier d'Oleyres (1799, p. 581): « S'il me fallait craindre encore les jugements des Français ce n'est pas devant les débris de l'académie que je tremblerais [...]. Depuis la révolution je n'ai plus reconnu de public français qui dût nous en imposer sur le style et la langue et déjà auparavant j'ai pensé que nous autres étrangers nous ne devons pas fléchir humblement devant un tribunal en quelque sorte imaginaire [...]. Quand je fis réimprimer à Paris les Lettres écrites de Lausanne, un journal français avait relevé l'expression se *dégonfler* comme étant suisse et non française. Je ne la changeai pas et le journaliste put la retrouver dès les premières lignes du livre. »
8. Singy (1997: 171) note ainsi: « À cet égard, on mentionnera simplement ce résultat éclairant qui indique que plus du tiers des Vaudois interrogés reconnaît avoir déjà tenté volontairement d'effacer son accent devant un interlocuteur de nationalité française, conduite qui ne semble pas de mise en face d'un interlocuteur belge par exemple. »

La question du français régional à l'école semble inévitablement renvoyer, d'abord, à des débats du genre : faut-il *enseigner* le français régional? Or, si elle est certainement pertinente dans certains contextes, par exemple lorsqu'une des deux langues est un créole, une langue régionale (alsacien, basque...), cette question – sous cette forme radicale – l'est moins à propos du FR, à savoir une variété explicitement définie comme faisant partie de la même langue que le « français de référence » (Singy, 1999). La plupart d'entre nous sommes certainement d'accord pour considérer que l'intercompréhension entre les différentes régions francophones constitue un objectif incontournable de notre cohabitation et, *a fortiori*, de l'enseignement. Personne ne souhaiterait couper les variétés régionales de l'ensemble dont elles font partie. Il est par conséquent important de clarifier ce qu'on entend par « prendre en compte » et de définir ce qui doit ou peut être enseigné, pourquoi et comment.

Autrement dit, c'est, selon nous, en termes *didactiques* que les questions relatives au FR à l'école doivent être posées. Et c'est dans cette perspective qu'il s'agit d'examiner la place, le statut, mais aussi la manière et la finalité d'une prise en compte du FR à l'école. La validité (socio)linguistique ne suffit pas pour en faire un objet d'enseignement si l'on ne tient pas compte des objectifs de l'enseignement, à la fois en termes de maîtrises pratiques, mais aussi de représentations, d'identité et de rapport au langage.

C'est donc dans cette perspective didactique que nous allons tenter d'examiner la question du FR dans l'école romande, en l'envisageant dans le contexte actuel de l'enseignement et des discours souvent alarmistes tenus à son propos : priorités à définir pour éviter la « fracture sociale », surcharge régulièrement dénoncée des programmes, cohérences et équilibres curriculaires à assurer, évolution et diversification de la population scolaire, etc.

Dans un premier temps nous décrivons la situation du FR dans l'école romande, afin de voir ce qui se fait, ou non, et les conséquences de cette situation (§2). Ensuite, afin de résolument dépasser l'alternative *enseigner le FR ou le rejeter*, nous essaierons de reprendre la question autrement : en réexaminant d'abord ce qu'il faut entendre

9. Comme nous l'avons signalé, on pourrait aussi demander : faut-il enseigner le français populaire? le langage des banlieues? Nous ne reviendrons plus sur ces parallélismes souvent possibles.

aujourd'hui par FR puis en redéfinissant quels pourraient être les enjeux d'une autre forme de prise en compte du FR à l'école (§3). Nous esquisserons alors quelques pistes concrètes pour donner corps à ces propositions, en ce qui concerne surtout des « outils » didactiques à même de soutenir cette orientation nouvelle (§4). En conclusion, nous reviendrons à nos interrogations de départ afin de réaffirmer clairement notre position à propos de la place qui devrait être faite au français régional à l'école (§5).

2. LE FRANÇAIS RÉGIONAL À L'ÉCOLE : CONSTATS ET EFFETS

2.1. Un premier bilan plutôt négatif...

Si l'on étudie les discours tenus à propos de l'enseignement du FR (les intentions pédagogiques), les programmes et les moyens d'enseignement, le bilan qui peut être tiré à propos du FR est plutôt mitigé. Certes, depuis les années 60, où l'idée même d'une prise en compte du FR ne faisait pas sens, les attitudes envers le FR deviennent plus favorables. En particulier, il n'y a plus rejet systématique de tout ce qui pourrait apparaître comme écart par rapport à une norme figée et fantasmatique du français. Mais les actions concrètes mises en oeuvre depuis lors restent bien modestes (Wirthner, 1999) et non dépourvues d'ambiguïtés.

Dans *Maîtrise du français* (Besson et autres, 1979), l'ouvrage fondateur de l'importante rénovation qu'a connue l'enseignement du français dans les années 80-90, on ne trouve rien ou presque d'explicite à ce propos. Il est seulement dit, à la page 146, que « le système phonologique varie en fonction de la région, de l'âge, de la situation sociale¹⁰ ». Dans les moyens d'enseignement produits dans la foulée, le *Livre du Maître* pour la 2^e primaire (élèves de 7-8 ans) contient une activité sur les variétés de langue, visant à développer chez l'enfant « la capacité de reconnaître les différentes manifestations régionales d'une même langue » et proposant une cassette qui contient des récits de fêtes locales « typiques » (*Bénichon, Escalade...*); le livre de lecture 3^e primaire (élèves de 8-9 ans) comporte, quant à lui, quelques récits d'auteurs romands, quelques textes relatifs à des modes de vie et des

10. Et le lexème *Auto*, dont le o final est ouvert en FR, est proposé comme exemple d'une telle variation, diatopique en l'occurrence.

particularités propres au terroir. Tout cela reste bien ponctuel, anecdotique, voire folklorique. Et, comme le souligne Wirthner (1999 : 64), il n'y a aucune problématisation de la question du FR qui, dès lors, ne reçoit en fait aucun statut didactique¹¹.

On notera en outre que les quelques éléments mentionnés ici concernent tous l'enseignement primaire. On ne trouve pour ainsi dire rien au secondaire (si ce n'est quelques textes d'auteurs romands). De plus, pour ce qui est des moyens d'enseignement, la situation pourrait bien « s'aggraver » encore, en raison d'une volonté de la Suisse romande de se rapprocher des autres pays francophones dont la rénovation l'avait un peu éloignée, en liaison aussi avec les difficultés financières qu'ont connues les administrations publiques au tournant du millénaire. En effet, les autorités scolaires ont décidé récemment de renoncer, sauf nécessité particulière, à éditer leurs propres moyens d'enseignement, produits au niveau « local », et de choisir parmi l'offre éditoriale existant dans la francophonie. Il n'est pas difficile d'imaginer les conséquences d'une telle politique pour ce qui concerne la prise en compte des particularités du parler romand¹²...

... mais quelques ouvertures

Cependant, si l'on envisage de manière plus large la question générale de la « langue de référence », des normes et des variations, il faut tout de même remarquer que *Maîtrise du français* posait les fondements d'une pédagogie ouverte aux diverses variétés de la langue et à un travail à partir de ces variétés. La langue, en effet, y est présentée avant tout comme un outil de communication et l'objectif de l'enseignement consiste à « préparer les élèves à maîtriser leur langue dans les situations les plus diverses de la vie quotidienne » (Besson et autres, 1979 : 39). Plus nettement encore, il est affirmé qu'« on partira chaque fois qu'il est possible des productions verbales de l'enfant » (1979 : 3).

Il y a bien là, au regard des principes, la mise en place d'un espace permettant la prise en compte de multiples variétés – sociales et

11. Pire, ainsi que le révèlent les quelques illustrations de « régionalité » que contiennent ces ouvrages, la signification en usage qui est implicitement proposée pour le FR est pour le moins ambiguë, comme si le FR ne pouvait être que du folklore, des éléments patrimoniaux, mais désuets. Ceci nous ramène à la question, déjà mentionnée, de savoir de quel FR nous voulons parler lorsque nous réfléchissons à son enseignement. Nous y reviendrons (§ 3.1).

12. Cela n'est pas sans rappeler la situation qu'ont longtemps connue – voire connaissent encore – certains pays africains.

régionales - de la langue. Pourtant, malgré cette ouverture virtuelle - déjà largement critiquée alors par les milieux puristes! - l'évolution reste lente et modeste. À cela diverses raisons. En voici quatre :

- Les théories de référence qui servaient de fondement à la rénovation proposent une conception de la communication essentiellement axée sur les fonctions linguistiques des unités, laissant peu de place aux représentations des acteurs et aux fonctions sociales, identitaires, que les unités peuvent également remplir.
- Ces ouvertures apparaissent en l'absence d'une réflexion didactique à propos de ce qu'on pourrait attendre, par exemple, du FR à l'école quels besoins? quels objectifs?
- L'absence d'outils de référence qui auraient permis aux enseignants d'aborder et travailler le FR sans le caricaturer¹³.
- L'insuffisance de la formation des enseignants à ce propos, au niveau des représentations et des attitudes envers la variation, qu'il s'agisse des productions des élèves ou du FR, en particulier.

2.2. Les représentations du FR chez les enseignants

Le dernier point ci-avant met en évidence le rôle joué par le corps enseignant. Pour que la situation évolue, il importe qu'ils soient partie prenante du processus (Singy, 1997). Leurs représentations et attitudes envers la variation, le FR en particulier, tiennent à cet égard une place très importante. Elles déterminent le crédit qu'ils vont accorder au FR, et plus encore la manière dont ils vont en traiter les manifestations dans leur classe. Peu d'études ont été menées à ce propos. Mais il est intéressant d'en évoquer deux qui, malgré certaines différences, aboutissent finalement à des résultats largement convergents.

Dans le cadre d'une vaste enquête sur les relations des Vaudois à leur parler, Singy (1996, 1997) étudie les représentations des enseignants (parmi d'autres groupes de population) envers la langue française, et en particulier envers la variété centrale et celle en usage «sur sol vaudois». (1997: 279). Son échantillon est constitué de 226 enseignants

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

de l'école publique obligatoire. Le principal constat qu'il établit est que les enseignants « ne se représentent pas le régiolecte local différemment que la population vaudoise » (1997 : 279). Autrement dit, comme la population dans son ensemble, les enseignants sont convaincus selon Singy de l'originalité du parler vaudois, ils sont capables de préciser en quoi réside cette originalité (particularités de prononciation, présence de régionalismes lexicaux et syntaxiques, lenteur du débit); un certain nombre d'entre eux « tiennent aussi pour caractéristique de la pratique linguistique des Vaudois une certaine indigence lexicale, ainsi que le recours à des constructions syntaxiques jugées lourdes sinon fautives » (1997 : 280). De fait, ils reconnaissent la situation de subordination linguistique de leur propre variété : pour eux, la référence est ailleurs, soit à Paris (52 %) ou en France (13 %) [27 % de non réponses]; 45 % sont d'avis « qu'un enseignant dont la pratique présente des traces régiolectales marquées doit tenter de les gommer, 53 % estiment incompatible le fait de bien parler et d'avoir un fort accent vaudois », 58 % se sentent en situation d'infériorité par rapport à leur parler face à un Français de même condition sociale, etc. Ils manifestent ainsi « les réactions de classe sociospatiale » attendues : sentiments d'infériorité et d'insécurité linguistiques.

L'ambigüité attitudinale caractéristique de cette insécurité – qui se manifeste en particulier par le fait de valoriser et déprécier tout à la fois le FR – transparait également dans une autre enquête conduite en Suisse romande auprès d'un peu moins de 300 enseignants du degré 6 (primaire dans certains cantons, secondaire dans d'autres) et portant sur l'enseignement de l'oral. Cette seconde étude contenait diverses questions à propos de leur attitude envers diverses formes d'écart à la norme, dont certaines liées au caractère régional des tournures ou des mots utilisés¹⁴. Dans cette situation, confrontés à des exemples concrets, les enseignants se montrent plutôt ouverts face aux régionalismes lexicaux ainsi que face aux emprunts. En revanche, ils rejettent bien plus nettement les écarts grammaticaux, qu'ils soient « régionaux » (construction *lui aider*, passé surcomposé, etc.) ou non (relative non standard, construction des interrogatives, etc.).

Il ressort donc de cette seconde étude que les enseignants – dans leur discours pour le moins – acceptent relativement sans problème les

14. Les enseignants devaient évaluer, sur une échelle allant de « 1 » (parfaitement acceptable) à « 4 », une trentaine d'énoncés (hors contexte) contenant divers « écarts » aux normes du français standard (écarts grammaticaux, emprunts plus ou moins intégrés, variantes diatopiques et diastratiques). Pour une présentation plus détaillée de cette enquête, voir de Pietro (2002).

marques régionales qui s'expriment dans le parler de leurs élèves, du moins lorsque celles-ci ne touchent pas à la syntaxe de la langue (*venir avec*) et lorsqu'elles ne correspondent pas en même temps à une marque diastratique.

Cependant, autre versant du sentiment d'insécurité, pour les enseignants de cette enquête, comme pour ceux de Singy (1996: 129 *et sq.*; 1999: 25), accepter (certains usages), voire tolérer, ne signifie pas enseigner! Ainsi, selon Singy (1997: 281), près de six enseignants sur dix « se disent opposés à la prise en considération du FR dans le cadre de l'école ».

On peut donc considérer qu'il n'apparaît pas comme pertinent pour les enseignants de travailler la question des régionalismes avec leurs élèves, ni pour les enseigner (Singy, 1996: 129) ni pour les étudier (de Pietro, 2002). Il faudrait certainement examiner plus en profondeur les raisons d'un tel refus: parce qu'ils estiment que ce n'est pas quelque chose d'important? qu'il y a d'autres urgences? que leurs élèves connaissent déjà suffisamment les tournures régionales? Il n'en reste pas moins qu'on retrouve vraisemblablement là une autre expression des sentiments d'infériorité et d'insécurité mise en évidence par les recherches sociolinguistiques. Et nous devons bien évidemment tenir compte de telles données. Il ne servirait à rien, en effet, d'introduire ainsi de nouveaux objets d'apprentissage s'ils ne sont pas clairement perçus comme pertinents et si les enseignants témoignent à leur égard d'une attitude pour le moins non dépourvue d'ambiguïté.

2.3. Une autre manière de considérer la place du FR à l'école

Pour évaluer la place du FR à l'école, il n'est toutefois pas suffisant d'étudier les représentations formulées par les enseignants ni les plans d'études et les moyens d'enseignement. Il est également nécessaire d'observer ce qui se passe concrètement et quotidiennement dans les classes. À côté des discours explicites et officiels, il y a en effet les usages qui expriment en quelque sorte une conception implicite de l'enseignement et, *a fortiori*, du FR.

Il n'existe pas – à notre connaissance du moins – d'étude portant précisément sur cela. Mais nos observations, non systématiques, viennent apparemment confirmer les résultats des enquêtes susmentionnées: s'il ne semble guère usuel – sauf exceptions – de traiter explicitement la question du FR, nombre d'expressions régionales sont largement employées, tant par les élèves que par les enseignants et elles ne sont

généralement pas stigmatisées. Ce constat n'est finalement guère étonnant. Il rejoint l'observation d'un traitement différencié des régionalismes selon leur type (grammaticaux, lexicaux, etc.) et leur registre plus ou moins « standard ». Il confirme également une autre observation faite par la plupart des linguistes ayant travaillé sur la question des régionalismes en Suisse romande, à savoir que certains mots et certaines tournures régionales ont quasiment acquis un statut emblématique d'une appartenance régionale reconnue et valorisée (*septante, nonante, diner* [repas de midi], *fricasse* [grand froid], etc.).

Parmi toutes ces formes qui ne font l'objet d'aucune remarque particulière en classe, on soulignera toutes celles, « banales », qui, souvent, ne sont d'ailleurs même pas perçues comme régionales (*autogoal, place de parc, cuisine habitable*, etc.) et dont on doit au *DSR* d'avoir mis en évidence le caractère régional. Comme le souligne Manno (2002a), nombre de ces formes ne sont ni des dialectalismes ni des emprunts ni des archaïsmes et constituent des « créations autonomes » témoignant d'une bonne productivité du FR et contredisant l'idée souvent exprimée d'une dérégionalisation en cours du FR. Selon Manno, ce serait plutôt d'une dédialectisation qu'il faudrait parler, c'est-à-dire d'une diminution de la part des éléments issus des dialectes dans le FR. Or, « on a eu tendance par le passé à surestimer le rôle des dialectalismes dans la genèse des régionalismes du français; pendant trop longtemps, le FR a été défini comme ce qui restait du dialecte lorsque celui-ci avait disparu » (Manno, 2002a : 86; Manno, 2004).

3. PRENDRE LE PROBLÈME AUTREMENT

Cette vision, qui rompt avec une certaine conception folklorisante et patrimoniale du FR, nous paraît très intéressante dans la mesure où elle donne une image différente de la présence du FR à l'école, où elle nous invite à nous interroger sur ce qu'est finalement le FR *aujourd'hui* et – comme nous le disions en introduction – sur ce qui est en jeu quand nous voulons aborder la question du FR à l'école. Car, si ces dernières observations nous montrent qu'il y a du FR à l'école, même s'il n'est pas toujours perçu comme tel, les enquêtes évoquées ci-avant nous ont en même temps rappelé que les sentiments d'infériorité et d'insécurité linguistiques restaient très largement répandus, y compris chez les enseignants! Autrement dit, si on peut d'une certaine manière considérer que le FR finalement s'enseigne – et même avec un certain succès, puisque les élèves suivent leurs professeurs dans l'emploi de ces régionalismes emblématiques ou implicites –, c'est bien plutôt dans la perpétuation des sentiments d'infériorité et d'insécurité – que les élèves actuels ne manqueront certainement pas

d'exprimer à leur tour lorsqu'ils seront devenus adultes – que l'école échoue dans sa mission éducative.

Il s'agit donc, comme nous le disions, de reprendre la problématique autrement, en nous demandant (1) qu'est-ce aujourd'hui que le FR?, et (2) quels pourraient être dès lors les enjeux d'une prise en compte du FR à l'école?

3.1. Le français « régional » aujourd'hui en Suisse francophone

Même en nous en tenant au domaine privilégié des représentations du FR, le lexique, on constate immédiatement que la conception traditionnelle, folklorisante, est contredite par la plupart des auteurs qui ont étudié le FR et qui distinguent habituellement quatre types de formation lexicale propres aux parlers régionaux : les dialectalismes – issus des anciens parlers locaux¹⁵ et qui souvent évoquent effectivement des éléments patrimoniaux – les archaïsmes, les emprunts et les créations autonomes, dont nous avons vu qu'elles n'étaient pas si rares (Manno, 2002a). On voit donc qu'il serait pour le moins ambigu, au pire dangereux, de figer ainsi le FR dans son caractère folklorique.

Deux illustrations, anecdotiques, nous montreront bien à quel point cette conception est surannée et, finalement, dangereuse. La première, empruntée pourtant à un dictionnaire relativement récent du parler suisse¹⁶, revient à souligner les frontières entre le FR et « la langue qui appartient à tous » (?) et à enfermer les Romands dans une sorte de bilinguisme « endo-français, franco-français » dont le pôle régional ne serait qu'une caricature de stéréotypes :

« Le Romand soucieux de bien parler devra posséder aussi bien que possible la langue qui appartient à tous, et en même temps la distinguer des idiotismes régionaux. À la première les expressions importantes, la grande majorité des écrits, la pensée, la science, l'enseignement, la recherche; aux seconds, l'intimité, la convivialité, la cordialité du *carnotset*, de la *pinte*, du chalet des Alpes. À la première, la réflexion, la distance critique qui apprécie et définit; aux seconds, les agapes

15. La plupart de ces parlers appartiennent aux dialectes francoprovençaux; quelques-uns, dans le canton du Jura, au nord, relèvent des dialectes d'oïl. Cf. Kristol, ici même, et Knecht (1985).

16. Les années 80-90 ont vu la parution de nombreux dictionnaires du FR de qualité pour le moins douteuse. Cette vogue a heureusement pris fin avec l'édition du *DSR*!

charcutières et fromagères, le ressourcement de l'identité ethnique autour de ses rites culinaires et ses spécialités. Ici, le vernaculaire aura sa pleine vertu et prendra sa pleine saveur¹⁷. »

La seconde illustration revient à tenter de sélectionner, parmi les régionalismes, ceux qui seraient honorables, dignes de fierté – les dialectalismes et les archaïsmes, comme par hasard – des autres, douteux, impurs, et donc, là encore, à figer le FR dans un passé fantasmagorique. Le document ci-après reproduit une fiche éditée par l'association *Défense du français*, à propos du terme *jubilé*¹⁸ :

«Jubilé» – À propos du mot «jubilé», utilisé pour n'importe quel anniversaire, on nous fait remarquer qu'il figure au *Petit Larousse*, comme «mot suisse». Nous le savons de reste! C'est à des universitaires romands qu'on doit l'introduction dans ce dictionnaire (animé du louable souci de faire place à des termes régionaux du monde francophone) de germanismes comme ce *jubilé*, ou *poutser* (!), *action* (au sens de vente promotionnelle), sans parler de *Landsturm*, *zwieback*, etc. Quel enrichissement pour la francophonie!

Il est vrai, si c'était cela le FR, une sorte de vitrine folklorique purifiée des éléments qui ne seraient pas totalement autochtones, qu'il vaudrait mieux alors suivre l'avis des enseignants et ne pas prendre en compte le FR! Si le FR a un sens à l'école, si on veut le rendre didactiquement opératoire, une redéfinition est à l'évidence nécessaire!

Le français tel qu'il est parlé en Suisse représente l'une des composantes de la francophonie, comme celui de Namur, de Montréal, de Moncton, de Point-à-Pitre... et de Paris. Sa spécificité, toute relative, réside dans les usages particuliers, quels qu'ils soient, mais partagés par une part au moins de la communauté, qu'on y observe et qui le distinguent ci et là du français *commun*. Et ces usages, ce sont certes des archaïsmes et dialectalismes (*s'encoubler*, *tablar*, *panosse*...), parfois élevés au rang d'emblème (*septante*, *torrée*...). Mais ce sont aussi de nombreux emprunts – fruits intégrés du contact culturel et linguistique, autrefois essentiellement avec la partie germanophone du pays (*poutser*, *catelle*...), aujourd'hui davantage avec le monde anglo-saxon et avec les migrants nombreux et d'origines diverses qui, outre leur force de travail, ont emmené également des coutumes, des produits... et des mots – et toutes ces créations autonomes, souvent banales, qui contribuent, dans le domaine étatique et administratif par

17. Arès (1994 : 9); cité d'après Pöll (2002 : 76).

18. *Défense du français*, 1991, fiche 311.

exemple, à faire du français en Suisse une langue opératoire et citoyenne. Ces usages spécifiques, ce pourraient être encore les formes féminisées des termes de fonctions et de métiers qui, devant les réticences du « centre » à cet égard, restent pour l'heure condamnées à la périphérie.

C'est donc, loin du folklore, à un niveau beaucoup plus profond – celui de son opérativité même dans la diversité des contextes où elle est en usage – que la question des variétés régionales de la langue nous interroge et qu'elle interroge la langue elle-même.

3.2. Quels enjeux pour l'enseignement?

Comme le montre la situation des locuteurs des régions « périphériques », qui en viennent souvent à dénigrer leur propre manière de parler, la variation est aussi au centre des relations que les sujets entretiennent avec leur langue, et de l'identité langagière que, tant bien que mal, ils essaient de se forger.

En Suisse, le français – régional ou non – est d'abord une langue minoritaire en contact avec l'allemand, la langue traditionnellement majoritaire, et, de plus en plus, avec l'anglais¹⁹. La situation n'y est certes guère comparable à celle qui prévaut au Québec, en Haïti ou au Nouveau-Brunswick. Cependant, l'identité langagière y est aussi vécue comme difficile, faite souvent d'un même sentiment d'infériorité et d'insécurité, d'une même crainte d'envahissement – de « germanisation » ou d'anglicisation – qui nous ramène sans cesse à la question de notre loyauté envers notre voisin français. Les Romands cultivent quelques emblèmes identitaires (*septante...*) tout en affirmant leur attachement au français dont, selon le journaliste A. Maurice, ils ne seraient que les locataires²⁰. Ne parvenant pas à se penser comme communauté linguistique « en contact », ils sont condamnés à rester doublement minoritaires : périphériques par rapport à la France et subordonnés à la composante majoritaire, alémanique, de la Suisse (Knecht, 1985; de Pietro, 1995).

Ainsi, dans le contexte actuel de mondialisation et de migration, l'enjeu d'une prise en compte du FR à l'école consiste peut-être avant tout à aider les élèves à concilier les différentes facettes de leur identité langagière et à construire une identité ouverte, plurielle et moins

19. À propos des relations complexes avec les voisins germaniques majoritaires, cf. de Pietro (1995); de Pietro et Matthey (1993).

20. *Journal de Genève*, 25 avril 1990.

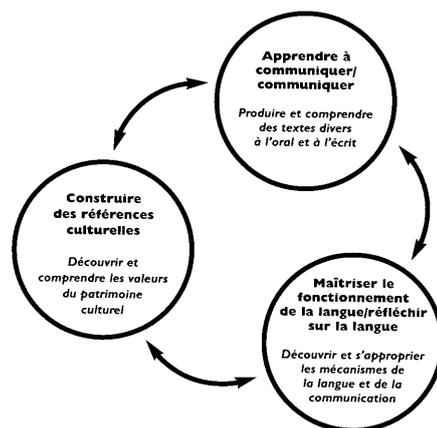
conflictuelle. C'est par conséquent dans ces termes, nous semble-t-il, que la question doit être posée : non pas cultiver avec excès des régionalismes « exotiques », « folkloriques », mais bien réduire ces sentiments qui semblent empêcher les Romands d'être bien dans leur langue – sentiment qui se construit déjà à l'école.

Trois finalités pour l'enseignement

En 2006, les autorités scolaires de l'ensemble des sept cantons francophones (dont deux bilingues français-allemand) ont édité un document qui nous semble très intéressant pour notre propos. Ce texte, rédigé par un groupe d'experts²¹, formule des *Orientations* pour l'enseignement du français dans les prochaines années. Il argumente la nécessité d'une actualisation, en définit le contexte²², en pose les fondements didactiques, etc. Le point qui nous intéresse ici est la tentative de clarification des finalités de l'enseignement.

Selon ce document, l'enseignement du français repose sur trois grandes *finalités* visant à rendre les élèves capables (1) de communiquer en français de manière adéquate, (2) de réfléchir sur la communication et sur la langue, et à leur permettre (3) de construire des références culturelles (Conférence intercantonale de l'Instruction publique, 2006 : 10) :

Schéma des finalités de l'enseignement du français



21. Groupe de référence pour l'enseignement du français (GREF), composé de didacticiens et didacticiennes, de formateurs et formatrices.

22. Et en particulier le caractère toujours plus hétérogène, linguistiquement et culturellement, des classes suisses.

La présence d'une finalité communicative n'est guère surprenante. Elle correspond bien aux orientations qui étaient celles de la rénovation et qu'on retrouve, plus ou moins affirmée, dans l'ensemble des pays francophones. Nous n'y reviendrons pas, sinon pour souligner que le but est bien de communiquer *de manière adéquate* - c'est-à-dire de la manière qui convient au contexte de la communication : le lieu, le moment, les interlocuteurs, la visée, etc.

Ce sont surtout les 2^e et 3^e finalités, la mise en place de méthodes outillées de réflexion et la construction de références culturelles, qui nous paraissent originales et pertinentes pour notre propos.

Les activités de réflexion visent donc, d'une part, à faire de la pratique de la langue une *pratique réfléchie*, et, d'autre part, à fournir aux élèves des *outils opératoires* en vue de cette réflexion. Ces outils consistent en des méthodes de réflexion et d'analyse ainsi qu'en une terminologie qui permet de parler de la langue (autrement dit, une *métalangue*) et participe de la construction d'une culture commune sur la langue française et - aurions-nous envie de préciser - sur ses variétés.

La troisième finalité exprime une volonté de faire acquérir aux élèves une *culture langagière*, constituée de savoirs, mais aussi de valeurs et d'attitudes face à la langue. Elle revient ainsi à souligner l'importance de la langue - voire *des langues* - dans *la construction de soi, de son identité, de ses appartenances*. Ces références culturelles sont constituées grâce à la fréquentation des textes, autour de l'enseignement littéraire (avec des textes et des pratiques adaptées, dès les petites classes), mais elles concernent aussi pleinement la langue française et notre rapport à elle, par l'étude de son histoire, de ses variétés, de sa place dans le monde plurilingue, etc.

En fait, c'est surtout l'interdépendance, la solidarité des trois finalités que nous tenons à souligner dans la perspective d'une réflexion sur la place du FR. En effet, si la finalité essentielle est de faire en sorte que les élèves puissent communiquer de manière adéquate, en produisant et comprenant des textes oraux et écrits qui soient adaptés aux diverses situations de la vie sociale, il nous semble important, en même temps, d'affirmer clairement que l'enseignement a également pour ambition de les amener à communiquer de manière *plus consciente, réfléchie, contrôlée*, de les amener à se construire une représentation de la langue et de ses usages, de leur permettre d'acquérir ces références culturelles partagées - ce qui ne signifie pas nécessairement acceptées! - qui expriment entre autres leur appartenance

à une même communauté de langue et, ce faisant, de se construire eux-mêmes à travers leur(s) langue(s).

On voit donc que ce document permet de reprendre notre réflexion d'une manière différente : ce n'est pas tant comme *objet d'enseignement* que le français régional fait sens, sinon dans la mesure où certains éléments de FR apparaissent comme parfaitement adéquats en contexte et sont par conséquent utilisés en classe sans focalisation particulière (*cf.* finalité 1), mais bien en tant qu'*objet de réflexion*, au service de la construction de références culturelles censées finalement permettre aux élèves d'être mieux dans « leur » langue française - « le français, une espèce de français » écrivait Ramuz²³.

Or, comme nous l'avons vu, cette langue, leur langue, aujourd'hui en Suisse francophone, c'est une langue française pas si éloignée du « français de référence » - l'intercompréhension n'est jamais menacée - mais empreinte d'éléments spécifiques qui lui donnent une certaine identité. De plus, si ces éléments spécifiques sont parfois des archaïsmes du français ou des dialectalismes, ce sont aussi des « créations autonomes » et des emprunts issus de contacts avec le monde germanophone et anglophone, voire de plus en plus avec les langues apportées par l'importante population migrante, d'origines très diverses, installée en Suisse (Manno 2002 a et b).

4. COMMENT DÉVELOPPER LA RELATION DES ÉLÈVES À LEUR(S) LANGUE(S)?

Dans cette perspective nouvelle, il s'agit par conséquent de proposer des activités didactiques concrètes qui rendent possible un tel travail de réflexion et de construction de références culturelles. Nous évoquerons, rapidement, deux exemples : des moyens d'enseignement créés pour l'enseignement de l'expression écrite et orale et les démarches connues aujourd'hui sous la dénomination « éveil aux langues ».

4.1. Des séquences didactiques pour enseigner l'expression

En 2001 ont été publiés des moyens d'enseignement pour permettre aux enseignants de travailler l'expression orale et écrite. Ceux-ci sont organisés en *séquences didactiques* qui se caractérisent principalement par les points suivants :

23. *Cf.* texte en exergue. Précisons, pour éviter tout malentendu, qu'une telle approche ne réduit en rien les exigences quant à la « qualité » de la langue : celles-ci doivent simplement être définies en contexte, autrement dit en tenant compte de la situation de communication (lieu, moment, interlocuteurs) et de la visée communicative (genre de texte).

- Elles s'inscrivent dans un projet communicatif (rédiger une nouvelle, réaliser un reportage, etc.);
- Elles comportent plusieurs phases interdépendantes. D'abord une mise en situation qui permet la mise en place du projet, puis une production initiale - première réalisation du genre de texte travaillé - qui permet aux élèves de prendre conscience des obstacles à surmonter et, donc, des difficultés langagières qui sont ensuite travaillées dans des modules spécifiques, et enfin, une production finale dans laquelle les élèves sont censés avoir intégré les apprentissages effectués lors des modules et qui clôt en même temps le projet communicatif;
- Elles alternent systématiquement des moments de production et des moments réflexifs (observation, analyse de documents-modèles, retour sur ses propres productions, etc.).

Cette démarche didactique s'est avérée tout à fait pertinente pour travailler l'expression en classe. Mais que vient faire le FR dans ce cadre? Explicitement rien! L'objet central d'enseignement, en effet, ce ne sont pas des contenus linguistiques, tels l'accord sujet-verbe, l'emploi des temps verbaux ou le FR: ce sont des *genres textuels* (récit, débat, recette, texte encyclopédique, etc.) dont les élèves doivent progressivement acquérir la maîtrise tout en se forgeant des outils réflexifs et des références culturelles. Mais, afin de faire d'une pierre deux coups, l'idée a germé de travailler certains genres en faisant porter le travail thématique sur des objets langagiers. C'est ainsi que, pour le genre *exposé*, les élèves avaient été invités, lors d'une phase expérimentale (Dolz et Schneuwly, 1998; de Pietro, 2002), à construire et présenter des exposés sur divers FR; ou que, pour l'*interview*, ils doivent interviewer des personnes à propos de leur parler, de ce que signifie *bien parler*, etc.²⁴ (Dolz et autres, 2001, vol. IV: 403-422). Les élèves définissent donc d'abord le projet²⁵, puis ils effectuent, entre eux, de premières interviews qui font émerger les difficultés de la tâche: comment se préparer (la thématique, en particulier), comment formuler les questions, comment enchaîner sur ce qu'a dit l'interviewé, comment relancer, etc. Les élèves sont en outre confrontés à des exemples d'interviews qui leur permettent d'observer les mécanismes mis en œuvre par des experts, voire à leurs propres interviews dont ils peuvent évaluer le déroulement:

24. On trouve une présentation de cette séquence dans Dolz et Schneuwly (1998) et une illustration dans Énard (1999).

25. Qui peut varier selon les classes: préparer une émission pour la radio scolaire, échanger des documents avec une classe d'une autre région, préparer des exposés futurs, etc. (Dolz, 2001: 407).

*Exemple d'une interview sur les régionalismes
(extrait - transcription)*

- intervieweur connaissez-vous les mots typiques de notre région?
- interviewé oui il me semble
- intervieweur pouvez-vous nous en citer quelques-uns?
- interviewé alors la gouille par exemple la panosse que sûrement tout le monde cite la lavette en fait tout le monde connaît pas le mot lavette chez nous on dit linge à la place de serviette+ voilà ce qui me revient maintenant
- intervieweur vous les employez souvent?
- interviewé pas tous non j'aime pas employer le mot linge euh gouille je l'emploie souvent pour rire et pour faire rire euh panosse non j'aime pas je dis serpillière je ne sais plus lesquels j'ai cités mais+
- intervieweur et lorsque vous les utilisez en dehors de Genève les personnes vous comprennent-elles?
- interviewé alors gouille ils rient beaucoup - je fais exprès de l'employer dans certains cas euh panosse je suis sûr que c'est pas compris mais je l'emploie pas en dehors de Genève lavette je crois qu'il y a des régions où les gens ne comprennent pas je ne vois pas comment ils l'appellent mais+ voilà je crois que j'ai pas d'autres mots maintenant mais je sais qu'il y a des mots qu'ils ne comprennent pas en dehors de Genève ou qu'ils comprennent différemment par exemple il me revient quelque chose là la salade qu'à Genève on appelle cabus ben ça n'existe pas en dehors de Genève ça s'appelle une laitue pommée en France voyez-vous
- intervieweur et euh vous les utilisez avec tout le monde ou bien seulement avec vos amis? (...)

(Extrait de Énard, 1999²⁶)

26. On peut observer dans cet extrait comment l'élève guide l'interview, comment il s'y prend pour aller plus loin, ne se contentant pas de la réponse donnée, l'utilisant au contraire pour rebondir et enchaîner.

La démarche proposée ici, dans son principe, revient donc à travailler, dans une perspective communicative, des capacités textuelles fondamentales tout en prenant pour *objet* de la communication des savoirs langagiers importants pour la mise en place d'une culture langagière correspondant à notre époque - c'est-à-dire intégrant des savoirs relatifs aux variations linguistiques, au plurilinguisme, aux débats actuels portant sur la langue, etc. Une telle démarche permet d'aborder ces questions non plus anecdotiquement - ainsi que c'était le cas dans les anciens moyens d'enseignement - mais à travers un véritable travail de recherche incluant l'analyse de documents (oraux et écrits), le recueil de données, ainsi que la mise en forme des contenus traités dans des genres textuels divers qui en permettent la transmission et l'appropriation.

Ainsi, cette activité nous paraît finalement très intéressante pour aborder des questions - telles le FR, les registres, l'histoire de la langue, etc. - que les enseignants disent n'avoir jamais le temps de « prendre en compte » en raison de la surcharge des programmes. Il s'agit là en fait d'une sorte d'enseignement immersif à l'envers : au lieu d'enseigner une langue à l'occasion d'un enseignement portant sur des contenus divers, on travaille des contenus divers à l'occasion d'un enseignement de langue ! Outre son caractère « économique », outre le fait qu'elle soit parfaitement intégrée dans les programmes scolaires et en phase avec les orientations didactiques actuelles, cette activité contribue ainsi à l'élaboration d'outils réflexifs²⁷ et, par les thèmes abordés, à la construction de références partagées à propos du FR, du rapport que les gens entretiennent avec le français, etc.²⁸!

4.2. L'éveil aux langues et la construction d'une culture langagière

Notre second exemple porte plus directement sur la construction de cette culture langagière, ou plurilingagière, évoquée dans le document *Orientations* (Conférence intercantonale de l'Instruction publique, 2006). Il concerne les démarches connues aujourd'hui sous la dénomination « éveil aux langues²⁹ ».

27. Les questions et les genres textuels constituent en fait des *outils sémiotiques* qui permettent d'appréhender la réalité en l'inscrivant dans une forme donnée, socialement reconnue (de Pietro et Schneuwly, 2000).

28. Pourquoi, en effet, ne pas prolonger le travail de recueil d'informations effectué au moyen de l'interview en organisant dans la classe un débat - autre genre à étudier - à propos des normes du français, du FR, etc.?

29. Cf. Moore (1995), Candelier (2003), de Goumoëns et autres (1999), de Pietro (2002, 2004, 2005), Perregaux et autres (2003), ÉLODIL, etc. Ces démarches s'inscrivent dans le cadre de ce que Hawkins (1987) avait nommé « *language awareness* ».

Les objectifs visés par ces démarches consistent à développer chez les élèves des savoirs, des aptitudes et des attitudes à propos du langage et des langues (ou dialectes) qui ne sont habituellement guère pris en compte dans le cadre scolaire : connaissances sur le plurilinguisme et sur l'histoire des langues, capacités d'écoute et d'analyse dans des langues peu familières, ouverture à la diversité, etc. Parmi les caractéristiques de ces approches, trois au moins nous semblent devoir être mentionnées : (1) les leçons ne consistent jamais en un discours à propos des langues, des attitudes à adopter et des aptitudes à développer, mais elles reviennent à travailler avec ou sur ces langues pour découvrir le « problème » et atteindre les objectifs visés; (2) les élèves travaillent le plus souvent sur des langues peu ou pas connues, voire sur plusieurs langues ou dialectes à la fois, qui ne font en outre pas nécessairement l'objet d'un enseignement en tant que tel; (3) 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) parlées ou connues par certains élèves de la classe (langues de la migration, langues minoritaires, variétés régionales...) qui se trouvent en quelque sorte légitimées du fait, précisément, qu'elles sont prises en compte dans le cadre d'activités scolaires « officielles » - et destinées à l'ensemble des élèves de la classe³⁰ (de Goumoëns et autres, 1999).

L'enjeu, ici, réside par conséquent dans la mise en place d'un cadre permettant de penser les phénomènes langagiers liés à la diversité de manière argumentée et ouverte, de travailler avec ou sur la diversité pour la comprendre et pour développer des capacités et des attitudes qui permettent de l'appréhender de façon à la fois opératoire (stratégies d'apprentissage, par exemple) et ouverte. La diversité linguistique, sous la forme de variétés interlinguales (langues régionales, langues de la migration, etc.) et intralinguales (variétés régionales, sociales, diachroniques, etc.), figure ainsi au centre des activités proposées - d'où l'intérêt dans le cadre d'une réflexion sur le FR.

Ces dernières années, de nombreux projets ont porté sur l'élaboration et l'expérimentation d'activités de ce type dans les écoles (Candelier, 2003; *Babylonia 2*, 1999, Elodil, Ja-Ling, etc.). Des moyens d'enseignement ont été produits (Pomphrey, 1985; Perregaux et autres, 2003;

30. Il importe en effet de souligner qu'il ne s'agit en aucun cas d'une sorte de pédagogie compensatoire : les activités concernent *tous* les 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.

Kervran, 2006; Mattar et autres, à paraître; etc.). Les activités proposées peuvent porter sur des phénomènes très diversifiés: les emprunts d'une langue à l'autre, l'histoire des langues, les systèmes d'écriture, les familles de langues, la communication gestuelle, les « mélanges de langues » et le plurilinguisme, etc. Et certaines d'entre elles concernent, plus ou moins directement, les langues / dialectes et variétés régionales du français. En voici quelques-unes, très rapidement évoquée³¹:

- *Des langues de la classe... aux langues du monde* (projet Eulang, cf. Kervran, 2006): à travers diverses activités (jeu de yatzy, recensement des langues connues / étudiées / désirées), les élèves vont à la découverte des langues de leur environnement (classe, quartier), ce qui les amène progressivement aux langues du monde en passant par toutes les variétés présentes dans la classe (voir également Perregaux et autres, 2003: EOLE, *Le yatzy des langues de ma classe*).
- *1,2,3... 4000 langues* (projet Eulang, cf. Kervran, 2006): les élèves classent des cartes contenant les nombres de 1 à 8 dans plusieurs langues et découvrent ainsi la notion de « famille de langues »; ce faisant, ils sont entre autres confrontés à des langues qui ne sont pas des langues officielles d'un pays (l'alsacien par exemple) et ils sont amenés à réfléchir à leurs représentations des liens entre langue et territoire et entre langue et nation, ainsi qu'au statut des langues.
- *Silence nous écoutons* (Perregaux et autres, 2003): en tant que travail sur l'écoute et la discrimination auditive – qui les prépare à des apprentissages futurs – de jeunes élèves (7-8 ans) doivent repérer de petites différences sonores entre langues, reconnaître différents locuteurs parlant la même langue, mais aussi la même variété « régionale » du français (voir également *Le jeu de l'accent* sur le site *Eole en ligne*).
- *Le voleur de mots* (Projet Eulang, cf. Perregaux et autres, 2003 et Kervran, 2006): histoire dans laquelle un « voleur de mots » dérobe les mots d'une langue, obligeant les autres locuteurs à trouver des solutions pour continuer à communiquer; comme eux, les élèves sont alors invités 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.

31. Pour une présentation d'autres exemples liés au FR, cf. également de Pietro (2002).

- *I live in New York but... je suis né en Haïti* (Projet Eulang, cf. Kervran, 2006) : réflexion sur la biographie langagière des élèves à partir du cas d'un enfant haïtien émigré à New York (voir également Perregaux et autres (dir.), 2003 : *Hanumsba, Nora, Jean-Yves : histoires de langues*).

Ce n'est pas l'endroit, ici, pour développer ces illustrations. En fait, les possibilités de telles activités sont innombrables et beaucoup de choses restent à créer³². Notre objectif est plutôt de montrer qu'il est possible - et les démarches d'éveil aux langues nous semblent une manière privilégiée pour y parvenir - de proposer des activités qui « prennent en compte » une grande diversité de langues, dont les variétés de français, sans nécessairement enseigner ces langues, mais en développant avec ou grâce à elles un rapport différent au langage et à la diversité langagière chez les élèves; c'est là, selon nous, un passage obligé pour aider les élèves à percevoir autrement leur français et à dépasser leurs sentiments d'infériorité et d'insécurité.

On soulignera au passage que l'éveil aux langues revient à placer la question des variétés intralinguales 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* lorsqu'il distingue, au sein de l'éducation plurilingue, la *formation plurilingue* d'une part, qui consiste en 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, d'autre part, l'*éducation au plurilinguisme* 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. » (Conseil, 2003 : 16). Nous rejoignons également L. Dabène qui, à propos des langues régionales, affirmait clairement, en 1999 déjà, que :

« [c]'est [...] dans la perspective d'un multilinguisme accepté et revendiqué que les langues régionales pourront prendre leur place dans l'Europe du 21^e siècle dont elles contribuent à la diversité et à la richesse. » (Dabène, 1999 : 19)

32. Un projet en cours porte, par exemple, sur la découverte des « patois » encore parlés en Suisse romande et, à travers eux, la mise en évidence de la parenté entre les dialectes romans.

Il faut relever, toutefois, que de telles 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. Il nous semble pourtant qu'elles s'inscrivent parfaitement dans les finalités actuelles de l'école publique, en fournissant aux élèves des outils pour mieux comprendre leur environnement – langagier en l'occurrence – et la place que, par la ou les langues qu'ils parlent, ils y occupent.

5. CONCLUSION : POUR RÉCONCILIER LES FRANCOPHONES AVEC EUX-MÊMES

Les quelques pistes esquissées ci-avant n'ont certes pas pour prétention de « régler » la question du FR à l'école. Elles consistent plutôt en une tentative d'aborder cette question *autrement* – sans l'enfermer dans une dichotomie « enseigner le FR ou rejeter le FR », mais en la recadrant dans une perspective *didactique* orientée vers les objectifs et les moyens que l'école doit se donner pour assurer un développement langagier des élèves qui soit à la fois utile, cohérent et ouvert tout en leur permettant de se construire en tant que personne et de se réconcilier avec eux-mêmes – avec *leur* français!

Nous pouvons ainsi revenir à nos questions de départ :

- Une prise en compte du FR à l'école est absolument indispensable, mais pas nécessairement – du moins en Suisse romande – sous la forme à laquelle on s'attend le plus souvent, à savoir un enseignement du FR.
- Ce que nous prônons, en effet, c'est avant tout d'offrir aux élèves, dans un cadre didactique cohérent³³, 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 (entre autres d'inégalité, mais aussi de parenté, par exemple), de se forger une identité (pluri)langagière appropriée au contexte dans lequel ils vivent, etc.

33. Cf. document *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande – Orientations* de la Conférence intercantonale de l'Instruction publique (2006).

- Ce qu'il s'agit de prendre en compte, c'est la réalité (pluri)linguistique dans laquelle vivent les élèves, faite des diverses langues et variétés de langues qui y sont en contact et cohabitent, pas toujours harmonieusement. Le FR, en Suisse romande, est une des composantes de cette réalité, qui joue toutefois un rôle particulier dans le sentiment d'appartenance commun. Pour qu'il puisse assumer ce rôle, il importe cependant qu'on ne le restreigne pas à ses aspects emblématiques, souvent folklorisants, mais qu'on le reconnaisse dans sa forme actuelle, dans la dynamique de ses créations autonomes et de ses emprunts aux autres langues avec lesquelles il est en contact.
- La finalité d'une telle prise en compte du FR d'aujourd'hui, c'est de réconcilier les locuteurs avec eux-mêmes, de combattre les sentiments d'infériorité et d'insécurité que ressentent, injustement, de trop nombreux francophones « périphériques ».

Pour ce faire, au-delà des bonnes intentions, c'est d'*outils didactiques* concrets dont l'école a besoin. Nous en avons présenté quelques-uns qui nous paraissent donner une place intéressante au FR sans alourdir des programmes déjà surchargés. Le *Dictionnaire suisse romand* constitue un autre outil pertinent pour aborder le FR en contexte scolaire, que ce soit pour les élèves ou pour la formation des enseignants.

Nous avons cité Rousseau pour cadrer la problématique de notre contribution. Mais Ramuz conviendra mieux pour clore notre réflexion en soulignant la valeur ô combien générale que recèle la question de la variation à l'intérieur de *notre* langue française :

« On parle beaucoup, ces temps-ci, de "régionalisme" : nous n'avons rien de commun avec ces amateurs de "folklore". [...] Nos usages, nos mœurs, nos croyances nos façons de nous habiller, les mots à nous que nous pouvons avoir, et qu'on dise une "boille" au lieu d'une hotte à lait, toutes ces petites-là, qui ont seules paru intéresser jusqu'ici nos fervents de littérature, non seulement seront pour nous sans importance, mais encore nous sembleront singulièrement sujettes à suspicion. [...] 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 sûrement³⁴ »

³⁴ Ramuz, C.-E. (1978 [1914]). *Raison d'être*, Lausanne, L'Aire, p. 57.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARÈS, G. (1994). *Parler suisse, parler français*, Vevey, Éditions de l'Aire.
- BABYLONIA 2 (1999). *S'ouvrir aux langues/Educazione plurilinguistica/Begegnung mit Sprachen/Educaziun plurilingua*, (numéro thématique consacré aux démarches d'éveil aux langues).
- BABYLONIA 3 (1999). *Français.ch - langue, littérature et culture en Suisse*, (numéro thématique).
- BÉGUELIN, M.-J. et J.-F. de Pietro (2000). « S comme Suisse, sans autre, schwentser, septante, séré, soccolis, sonderfall, souper, stamm, syndic. », dans : Cerquiglioni, B. et autres (dir.), *Tu parles!? Le français dans tous ses états*, Paris, Flammarion, p. 273-286.
- BERRENDONNER, A., M. LE GUERN et G. PUESCH (1983). *Principes de grammaire polylectale*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- BESSON, M.-J., M.-R. GENOUD, B. LIPP et R. NUSSBAUM (1979). *Maîtrise du français : méthodologie pour l'enseignement primaire*, Lausanne, Office romand des éditions et du matériel scolaires.
- CANDELIER, M. (dir.) (2003). *EVLANG : l'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation*, Bruxelles, De Boeck (rédaction des chapitres 7, 8 et 11).
- CONFÉRENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande - Orientations*, Neuchâtel, CIIP.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe (De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue)*, Strasbourg, [version intégrale].
- DABENE, L. (1999). *Enseigner/apprendre les langues régionales*, LIDIL, n° 20, p. 11-19.
- DE PIETRO, J.-F. (1995). « Francophone ou Romand? Qualité de la langue et identité linguistique en situation minoritaire », dans : Eloy, J.-M. (dir.), *La qualité de la langue? Le cas du français*, Éditions Slatkine, Genève, p. 223-250.

- DE PIETRO, J.-F. (2002). « Le français régional à l'école : quelles possibilités? », dans : Singy, P. (dir.), *Le français parlé dans le domaine franco-provençal, Une réalité plurinationale*, Berne, Peter Lang, p. 31-66.
- DE PIETRO, J.-F. (2004). « La diversité au fondement des activités réflexives », *Repères*, n° 28, p. 161-185.
- DE PIETRO, J.-F. (2005). « EOLE, des moyens d'enseignement pour amener la diversité des langues à l'école », dans : Prudent, L.F, F. Tupin et S. Wharton (dir.), *Du plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Berne, Lang, p. 459-483.
- DE PIETRO, J.-F. et M. MATTHEY (1993). « Comme Suisses Romands, on emploi déjà tellement de germanismes sans s'en rendre compte... ». Entre insécurité et identité linguistiques : le cas du français à Neuchâtel (Suisse), dans : Francard, M. (dir.), « L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques », *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, tome I, vol.19, n°^{os 3-4}, p. 121-136.
- DE PIETRO, J.-F. et B. SCHNEUWLY (2000). « Pour une didactique de l'oral, ou : l'enseignement/ apprentissage est-il une « macro-séquence potentiellement acquisitionnelle? », *Études de linguistique appliquée*, n° 120, p. 461-474.
- Dictionnaire suisse romand. Particularités lexicales du français contemporain* (1997). Conçu et rédigé par A. Thibault, sous la direction de P. Knecht, Genève, Éditions Zoé, 864 p. [version CD-Rom PC/Mac, 1999, Éditions Zoé].
- DOLZ, J. et B. SCHNEUWLY (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF éditeur.
- DOLZ, J., M. NOVERRAZ et B. SCHNEUWLY (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, Bruxelles, DeBoeck et COROME, 4 volumes.
- ELODIL (site), www.elodil.com
- EOLE EN LIGNE (site), www.irdp.ch/eoleenligne
- ÉRARD, S. (1999). « Dis, comment qu'tu causes? », Travailler l'interview radiophonique : une occasion d'aborder les variations langagières et le français parlé en Romandie, *Babylonia 3*, encart didactique n° 33.

- FRANCARD, M. (dir.) (1994). « L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques », *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, tome I, vol. 19, n^{os} 3-4.
- GOUMOËNS de, C., J.-F. DE PIETRO et D. Jeannot (1999). « Des activités d'éveil au langage et d'ouverture aux langues à l'école : vers une prise en compte des langues minoritaires », *Bulletin de la VALS/ASLA*, n^o 69/2, p. 7-30.
- HAWKINS, E. (1987). *Awareness of Language: an introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- JA-LING (site), <http://jaling.ecml.at/>
- KERVAN, M. (coord.) (2006). *Les langues du monde au quotidien. Observation réfléchie des langues*, Rennes, CRDP de Bretagne, vol. 1 : Cycle 2; vol. II : Cycle 3.
- KNECHT, P. (1985). « La Suisse romande », dans : Schlöpfer, R. (dir.), *La Suisse aux quatre langues*, Genève, Éditions Zoé, p. 125-169.
- MANNO, G. (2002a). « La dynamique interne propre au français régional de Suisse romande : réflexions théoriques et méthodologiques autour d'un facteur sous-estimé », dans : Singy, P. (dir.), *Le français parlé dans le domaine francoprovençal, Une réalité plurinationale*, Berne, Peter Lang, p. 83-111.
- MANNO, G. (2002b). « La dynamique interne propre au français régional de Suisse romande. Une analyse quantitative du Dictionnaire suisse romand », *Moderne Sprachen*, 46/1, p. 40-80.
- MANNO, G. (2004). « Le français régional de Suisse romande à l'aube du XXI^e siècle : dérégionalisation ou dédialectalisation? », dans : Coveney, A., M.-A. Hintze et C. Sanders, (dir.), *Variation et francophonie. Mélanges en hommage à Gertrude Aub-Buscher*, Paris, L'Harmattan, p. 331-357.
- MATTAR, C., C. GOFFIN et C. BLONDIN (coord.) (à paraître). *Vingt activités d'éveil aux langues pour l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique*, Communauté française de Belgique.
- MEIZOZ, J. (1999). « Le droit de mal écrire », *Babylonia* 3, p. 57-62.
- MOORE, D. (dir.) (1995). *L'éveil au langage*, Revue Notions en questions, Rencontres en didactiques des langues, Paris, Didier, n^o 1.

- PERREGAUX, C., J-F DE PIETRO, C. DE GOUMOËNS et D. JEANNOT (dir.) (2003). *EOLE: Éducation et Ouvertures aux langues à l'école*, Neuchâtel, CIIP [2 volumes avec CD audios et Fichers de documents et 1 brochure d'accompagnement].
- PÖLL, B. (2002). « Le français régional en Suisse romande. À propos des conceptualisations profanes et scientifiques du fait régional », dans : Singy, P. (dir.), *Le français parlé dans le domaine franco-provençal, Une réalité plurinationale*, Berne, Peter Lang, p. 66-82.
- POMPHELY, C. (1985). *Language Varieties and Change*, Cambridge University Press, coll. « Language Awareness », dirigée par E. Hawkins.
- PRIKHODKINE, A. (2002). « Lexique régional et insécurité linguistique : quels rapports en pays de Vaud? », dans : Singy, P. (dir.), *Le français parlé dans le domaine francoprovençal, Une réalité plurinationale*, Berne, Peter Lang, p. 139-163.
- SINGY, P. (1996). *L'image du français en Suisse romande. Enquête sociolinguistique en pays de Vaud*, Paris, L'Harmattan, 288 p.
- SINGY, P. (1997). « Le rôle de l'école dans l'élaboration des représentations linguistiques », dans : Matthey, M. (dir.), *Les langues et leurs images*, Neuchâtel, IRDP/LEP/AELPL, p. 277-283.
- SINGY, P. (1999). « Les Romands et leur langue des représentations contrastées », *Babylonia 3*, p. 23-26.
- SINGY, P. (2002). « Accent vaudois : le complexe des riches? », dans : Singy, P. (dir.), *Le français parlé dans le domaine franco-provençal, Une réalité plurinationale*, Berne, Peter Lang, p. 165-186.
- WIRTHNER, M. (1999). « Enseigner le français de Suisse romande à l'école? Faites seulement! », *Babylonia 3*, p. 63-65.
-