

## SOCIOLOGIE DE LA COMMUNAUTÉ AUTOUR DE L'ÉCOLE

Madame Schiule :

« Il y avait des classes où un seul élève ne parlait pas patois, vingt ans après il y avait des classes où un seul élève était patoisant.

Quand on est arrivé en Vallée d'Aoste, on s'est très vite rendu compte que la Vallée d'Aoste était du point de vue patois, du point de vue coutumes, 50 ans en arrière par rapport au Valais. En Valais on ne trouvait déjà plus trace de certaines choses qui étaient encore ici tout à fait courantes ».

### SITUATION LINGUISTIQUE

En discutant avec les enseignants de quelques localités ayant accueilli le Concours Cerlogne, nous avons compris que les communautés locales participent avec beaucoup de générosité à l'organisation de la fête. Même dans la préparation ordinaire du travail annuel, la communauté s'investit dans les enquêtes et dans le repérage du matériel : parfois les enseignants nous ont dit que les familles « attendent le Concours », afin de contribuer aux recherches dirigées par les enseignants en vue du travail final. Cependant, le nombre des locuteurs actifs parmi les enfants est préoccupant pour le maintien d'une langue vivante, même dans des communautés de ce type. Désormais partout, même dans ces communautés où la présence francoprovençale est forte, les enfants locuteurs actifs sont minoritaires dans leur classe.

- Voici, à titre d'exemple, la situation d'une classe où nous avons rencontré une forte présence du francoprovençal : sur 12 enfants au total, 8 affirment être des locuteurs actifs (dont une fillette prend la parole pour affirmer qu'elle « *prèdze tot patoué* » (qu'elle le parle tout), donc, mais en réalité nous apprenons qu'avec sa mère elle parle italien, à la question de la maîtresse qui lui demande pourquoi, on ne reçoit pas de réponse). L'enseignante nous confie « ils ne savent pas trop bien parler, mais ils s'efforcent », ce

qui pourrait être interprété de la façon suivante : ils ne sont pas des locuteurs actifs, ou pour être plus précis, ce n'est pas leur langue maternelle exclusive ou prépondérante, mais ils en ont une connaissance assez étendue leur permettant de s'exprimer. Dans cette classe, on a dénombré 4 non locuteurs, à savoir un tiers (2 élèves étant de langue maternelle italienne, 1 de langue maternelle roumaine, 1 de langue maternelle marocaine). La langue véhiculaire prépondérante est l'italien.

- Dans une autre classe insérée aussi dans une communauté à forte présence francoprovençale, nous avons observé 14 enfants au total, dont 3 non locuteurs (1 étant de langue maternelle italienne, 1 de langue maternelle roumaine, 1 de langue maternelle marocaine). Les autres, locuteurs francoprovençaux, se répartissent de la façon suivante : 2 affirment comprendre, mais ne pas parler, tandis que 9 affirment parler (avec des situations très nuancées allant de la capacité de dire certains mots à une situation de langue maternelle exclusive). Sur 11, un seul élève lève la main avec décision (est-ce question de fierté ou d'assurance) pour dire « je parle patois ». Dans cette classe aussi les enfants parlent italien entre eux, malgré la présence d'une institutrice patoisante qui les invite à s'exprimer en francoprovençal pendant les activités du Concours Cerlogne.



Aoste. 10 juin 1970 - 8<sup>e</sup> Concours Cerlogne

(photo Avignone)

## **LE CLIVAGE ENTRE PRATIQUE RÉELLE ET APTITUDE À LA TRANSMISSION**

On constate un clivage entre intérêt culturel et pratique, entre engagement et transmission.

Le soutien de l'école dans cette transmission serait alors décisif. D'autre part, une réflexion sur le statut du francoprovençal et des langues d'usage en milieu plurilingue permettrait de recadrer l'ensemble de la question et de constater que si le francoprovençal est en péril, il y a parallèlement aussi une autre manière de s'approprier un code linguistique et de le sortir aléatoirement à côté des autres codes linguistiques partagés par les autres locuteurs dans une dynamique de *zapping* linguistique où le flux de la pensée ne suit pas seulement un fil conducteur logique, mais le choix linguistique y intervient aussi pour sa part, en conditionnant et en se faisant conditionner par les pensées qui portent le discours et par celles que le choix d'un code linguistique finit par porter à son tour.

Nous croyons pouvoir affirmer que derrière ce comportement qu'un militant de la cause valdôtaine pourrait définir d'incohérent dans une réalité sociale où la pratique s'accompagne de plus en plus d'un certain volontarisme, il se cache un sentiment d'impuissance vis-à-vis de la responsabilité de transmettre ce patrimoine culturel aux nouvelles générations : un sentiment qui aurait son origine dans l'incapacité à faire la synthèse entre le monde d'hier et le monde d'aujourd'hui, entre local et global, entre tradition et modernité, mais aussi dans le malaise dû à des transformations trop rapides que personne n'a encore pu décoder et illustrer par des mots significatifs.

Face à cette crise identitaire et à défaut de trouver des remèdes à ce malaise, l'individu se désapproprie et délègue. Il y a un espoir dans le monde de l'école qui ne saurait être trahi sans laisser la société contemporaine qui est déjà désorientée sans les repères nécessaires pour imaginer un avenir collectif dans lequel se reconnaître et investir.

## **L'ESTIMATION DE LA PART DES ENSEIGNANTS DES COMPÉTENCES LINGUISTIQUES DES ÉLÈVES**

Pendant l'enquête et en parcourant les travaux du Concours, on se rend compte que les estimations de la part des enseignants sur les compétences linguistiques des élèves traduisent plus leurs systèmes de représentation que les compétences linguistiques réelles de ces derniers. Un exemple parmi d'autres : l'enseignant exprime son étonnement vis-à-vis d'un enfant qui s'exprime en patois pendant l'enquête (l'enseignant ne savait pas que l'enfant était un locuteur actif) ou

vis-à-vis d'un enfant qui fait preuve d'une bonne compréhension du code linguistique (l'enseignant ne savait pas que l'enfant comprenait ce code linguistique).

Cela est révélateur de plusieurs situations paradigmatiques :

- L'enseignant dresse une estimation sans tester les compétences des enfants, sur la base de certains critères importants certes, mais pas compréhensifs de tous les éléments mis en jeu dans une démarche d'assimilation d'un code linguistique. L'enseignant se base sur son expérience d'observateur de la pratique d'un code linguistique utilisé par les parents en présence des enfants ;
- L'enseignant ignore ou ne tient pas compte du fait que l'enfant puisse connaître un code linguistique et se refuser de l'utiliser dans le contexte scolaire et à *fortiori* au sein de sa propre famille :
- L'enseignant croit que l'enfant parvient à maîtriser un code linguistique seulement si on le lui apprend d'une manière systématique et volontaire, en négligeant tout ce qui est absorption par immersion involontaire et en partant d'une représentation de la langue comme d'un logiciel prévu ou pas dans l'ordinateur, inscrivant la langue dans un système figé, non évolutif et fermé, excluant toute évolution et transformation possible dans l'acquisition, la maîtrise et la pratique de celle-ci :
- L'enseignant n'utilise jamais le francoprovençal de peur que les élèves ne le comprennent pas, il sous-estime l'aptitude des enfants
  - à comprendre un code linguistique (qui parfois est présent dans le milieu, même s'il n'est pas pratiqué par la famille, et qui en tout cas n'est pas bien différent des autres langues pratiquées à l'école) ;
  - à décoder un message à l'aide de tout ce qui a trait à la communication non verbale ;
  - à mettre en place des systèmes de transmission horizontale qui compensent automatiquement, d'une manière très efficace et très bonne aussi pour l'équilibre relationnel à l'intérieur de la classe, les données de la transmission verticale descendant de l'enseignant.

En conclusion, les estimations des enseignants sont difficilement utilisables afin de définir les compétences réelles des élèves. Elles tendent à simplifier la situation par le biais de catégories peu significatives (locuteur actif, locuteur passif, non locuteur) qui ne tiennent pas compte

- du caractère évolutif de la démarche d'apprentissage d'un code linguistique ;
- d'une réalité plurilingue où les équilibres entre les différents codes linguistiques existants sont précaires et toujours en transformation ;

- des dynamiques d’acquisition d’une langue orale non normalisée en concurrence avec d’autres codes linguistiques, normalisés, et véhiculés par les institutions, l’école et les médias.

De plus, il s’agit d’une évaluation qui ne tient pas compte du niveau de connaissance linguistique qui peut être très variable entre deux locuteurs apparemment actifs (sujets à des conditionnements personnels très différents, maîtrise de la langue de la part des parents transmetteurs, dans le cas d’un locuteur de langue maternelle, exposition au code linguistique dans la communauté d’appartenance, positionnement de l’enfant, locuteur ou non locuteur, dans sa trajectoire personnelle d’acquisition des langues et des savoirs). Un exemple devrait éclairer nos propos : il existe de nos jours des individus se déclarant « locuteurs actifs de langue maternelle » en francoprovençal s’exprimant avec une pauvreté lexicale et avec des structures syntaxiques telle que leurs phrases comptent souvent plus de mots en italien qu’en francoprovençal (« oue, allèn atseté lo **regalino** pe lo **compleanno** di teun **amichetto** que l’è **nato** lo **quindici giugno** comme tè ») ou bien une élocution basée sur des aller-retour entre deux codes linguistiques, à savoir entre l’italien et le francoprovençal, au gré de la conversation, du contexte circonstanciel et de l’émotivité véhiculée par le choix de ce mot, parfois décisif, capable de faire basculer la phrase d’un code à l’autre.

Une évaluation souvent au rabais quant aux compétences passives. Cette sévérité de jugement se révélant assez pénalisante à long terme, car elle ne permet que difficilement de faire évoluer le locuteur vers un statut de locuteur actif. Tant et si bien, qu’à partir de ce genre de représentations, l’enseignant décide les stratégies à adopter en vue du Concours Cerlogne : ceux qui s’expriment en francoprovençal dans leur classe sont rares, contrairement aux animateurs envoyés par le BREL dont la méthode témoigne du niveau de compréhension qui peut être atteint assez rapidement.

Les nombres fournis par les animateurs présentent à quelques différences près les mêmes vices, car la plupart des fois ils sont calqués sur les estimations des enseignants. Toutefois, il importe de souligner que ces questions sont secondaires lorsqu’on affronte des projets pédagogiques et des cycles d’animation tels que ceux qui ont fait l’objet de notre enquête. Des stratégies adoptées, comme l’immersion linguistique s’appuyant sur le langage non verbal et l’image, et d’autres à envisager, comme la distribution de ces activités à longueur d’année, quoiqu’à faible débit (2 heures hebdomadaires), sont en effet la *conditio sine qua non* pour faire du francoprovençal une langue vivante à laquelle tout le monde aurait un accès minimal et de la civilisation valdôtaine un patrimoine à partager.



Saint-Nicolas, Evian. 1979 – C. Grassi, G. Pezzoli, P. Vietti, G. Tuailon, Mme et M. Schüle et E. Avondet

## **DESCRIPTIF DES ACTIVITÉS MENÉES EN VUE DU CONCOURS**

Plutôt que sur l'analyse du travail tangible et de ses contenus (le dossier contenant des dessins et des textes écrits ou le travail manuel en 3D), l'objectif de l'enquête était de se pencher sur la totalité de l'expérience vécue par la classe, sur les acquisitions réelles et sur la méthode suivie par l'enseignant.

Une partie considérable de nos observations visait les activités prévues pour le Concours Cerlogne, tandis que pour les phases du travail auxquelles nous n'avons pas pu participer, nous nous sommes basé sur le compte-rendu qui nous a été fourni par les enseignants et les élèves.

Les différentes phases du travail sont les suivantes :

- Illustration du thème ;
- Approfondissement théorique ;
- Enquête auprès des familles (à travers un questionnaire préparé par les enseignants) ;
- Collecte de photos et objets divers auprès des familles ;

- Rencontre avec un ou plusieurs informateurs (d'habitude des personnes âgées) ;
- Compte-rendu des recherches (texte rédigé et dessins) ou réalisation manuelle ou autre restitution de type créatif.

Selon le thème de l'année, les compétences des enseignants, le degré d'investissement de la classe (et de la communauté qui l'entoure), le degré d'approfondissement (le temps consacré aux différentes phases) peut changer sensiblement, ainsi que la langue utilisée au cours des différentes phases, ce qui entraîne des résultats assez variés sur le plan des travaux remis et sur l'impact que le Concours peut avoir sur les classes.

## L'AVIS DES ENSEIGNANTS SUR LE CONCOURS CERLOGNE

### Les motivations

À la question « Pourquoi participez-vous au Concours ? », les réponses sont diverses et complémentaires.

- « Maintenir la tradition » est une phrase récurrente. Il est opportun de creuser derrière une phrase figée de ce type, afin de dévoiler les représentations autour d'une langue et d'une tradition. Nous y reviendrons plus loin.
- Un devoir vis-à-vis de la communauté villageoise qu'il est de plus en plus difficile de mener à bien «Finché si riesce si fa...» ;
- Un devoir moral vis-à-vis d'une culture en voie de disparition «Qualcuno dice, dispiace che non si fa di più...».

Parfois on a la sensation qu'il ne s'agit pas tellement de valoriser une culture ayant une valeur en soi, mais de ne pas refuser un moment de réflexion sur une culture qui acquiert une valeur contextuelle supplémentaire parce qu'elle est perçue comme en danger. Il semblerait alors que plutôt qu'accomplir une mission de formation dans un secteur de notre culture, l'école accepterait de fournir un soutien à une pratique de deuil.

Par rapport à une éventuelle participation au Concours, le souci principal des enseignants est dû à la chute libre du nombre des enfants locuteurs. Face à une donnée réelle, de nouvelles stratégies devraient être mises en place afin de soutenir les enseignants et de faire de cette expérience un moment privilégié à exploiter au maximum. Dans une dynamique éducative, une lacune ne devrait en aucune manière être un obstacle, à moins que l'enseignant soit dépourvu d'une didactique appropriée ou que les représentations d'une langue et de la civilisation soient dissuasives quant à une forme quelconque

de transmission, c'est-à-dire si l'idée persiste que le francoprovençal ne peut être qu'une langue naturelle, maternelle et ne pourra jamais faire l'objet d'un apprentissage scolaire, ni s'inscrire dans une dynamique d'acquisition progressive ou partielle.

Néanmoins, de nombreux enseignants soulignent que travailler sur le passé, sur ce type de passé local qu'on n'a pas l'occasion d'aborder dans les autres matières, s'avère très intéressant pour les enfants qui ont besoin d'un certain type de repères, de se donner des racines et d'entrer en contact avec le territoire.

Certains enseignants persèverent tout en s'avouant très découragés et pessimistes. Ils sentent que la participation au Concours est loin d'être suffisante : ils affirment réussir à transmettre peu de mots francoprovençaux et à peine un peu plus de contenus de civilisation.

## **L'UTILISATION DU FRANCOPROVENÇAL EN CLASSE**

Les enseignants ont beaucoup de difficultés à s'exprimer en francoprovençal en classe : l'écueil de la compréhension avec les élèves est un vrai tabou, mais aussi le manque de terminologie.

La peur de ne pas se faire comprendre est telle que les enseignants n'hésitent pas un moment d'immersion totale, alors on alterne des mots, ou bien on dilue des mots francoprovençaux dans le discours en italien ou en français. Certains moments de notre enquête ont permis aux enseignants de se rendre compte de l'aptitude des enfants à comprendre avec une discrète facilité notre présentation générale ainsi que nos questions : ils ont découvert que certains enfants s'exprimaient en francoprovençal (« je ne savais pas qu'il savait parler... », « je n'aurais jamais pensé qu'il comprendrait... », « ça, alors, qui t'a montré à parler patois ? »).

Le manque de terminologie est l'autre écueil. Certaines enseignantes reconnaissent avoir pris l'habitude de se servir de termes en italien même lorsque le terme francoprovençal existe et est connu. De manière générale, comme il s'agit d'une langue apprise oralement la plupart des fois dans le contexte familial, n'ayant jamais fait l'objet d'une réflexion systématique et d'une étude linguistique, le locuteur dans son rôle d'enseignant occupe une position inconfortable et des plus fragiles qui révèle toute l'insécurité d'un locuteur instinctif qui a peur de tromper et qui doute des formes utilisées, d'autant plus qu'il pratique très souvent ou exclusivement l'italien ou à la limite le français et l'italien.



De plus, il manque aux enseignants toute la terminologie scolaire, car avant d'être une langue permettant de développer les thèmes inhérents au Concours, le francoprovençal devrait être ou devenir une langue véhiculaire utilisée dans certaines circonstances. Les enseignants pourraient tirer bénéfice d'un glossaire avec les mots les plus courants utilisés en contexte scolaire : *bidella, sala insegnanti, intervallo, pennarello, pinzatrice, etc.*, voilà quelques mots récurrents collectés pendant l'enquête.

La question de la formation des enseignants est vraiment le *hic* de toute l'histoire, car nous avons pu constater que les enseignants possèdent par exemple tout le lexique scolaire en français et s'en servent, grâce à la formation qu'ils ont reçue. Ne pas recevoir de formation adéquate place les enseignants dans une situation d'insécurité qui nuit aux résultats du travail en classe, mais aussi à la motivation dont un enseignant doit être porteur pour transmettre un savoir et mener à bien un projet pédagogique. C'est la distinction entre langue instinctive et langue étudiée : l'assurance et la fixation d'une norme que donne une langue étudiée sont importantes dans toute dynamique didactique. En situation d'interférence linguistique, l'aspect normatif joue un rôle encore plus central. Lors d'une observation, une enseignante de langue maternelle, en train de s'exprimer en francoprovençal a un lapsus et ne trouve pas la traduction en francoprovençal de «*pecorella*» : gênée, elle est obligée de glisser et laisse les enfants sur leur faim.

La plupart des enseignants a tendance à affirmer que le Concours ne sert pas au patois : pour l'apprentissage d'une langue il faudrait préconiser un enseignement systématique. On peut tout de même fixer quelques mots, en guise de point de départ.

Si le Concours est vu comme l'occasion d'apprendre le patois, les enseignants épouvantés et dépassés par le défi, se rabattent sur la famille qui devient alors le bouc émissaire : ils affirment que toutes les responsabilités reviennent à la famille, le seul sujet capable de transmettre cette langue.

Quant aux enfants, ils sont partout à leur aise, même là où l'enseignant fait preuve d'une certaine incertitude. Ils réagissent très bien au changement de code linguistique, même lorsque l'enseignant le pratique sans trop d'assurance et d'une manière quelque peu mécanique (on change de sujet, on change de langue, de but en blanc, sans changer de salle ni d'enseignant). Ils font preuve de comprendre beaucoup plus que ce qu'on pourrait espérer, grâce au langage non verbal, grâce à la répétition des gestes et des comportements et aussi grâce à l'émulation des élèves qui comprennent activement ce code. Même lorsqu'ils sont confrontés à des consignes assez précises « allez vous asseoir autour des tables longues » (il y a plusieurs types de tables dans la salle), il n'y a personne qui hésite.

Lors d'une observation dans une classe d'école maternelle, une fillette prononce un mot en francoprovençal : aux félicitations de son enseignante, celle-ci répond en expliquant que c'est sa copine qui lui a suggéré le mot.

## **LE RÔLE DE LA TRANSMISSION HORIZONTALE**

Nous abordons là une question à notre avis cruciale : l'importance de la transmission horizontale. Les enseignants n'ont pas l'air d'avoir jamais été amenés à réfléchir sur cet énorme potentiel résidant simplement au cœur des relations enfantines, sans aucun recours extérieur, ni sur les techniques adaptées permettant d'exploiter au maximum ce type de transmission culturelle.

Tous les enseignants affirment « exploiter » les connaissances linguistiques des enfants locuteurs, mais dans les faits, cela se traduit dans une pratique : poser des questions à celui qui est censé savoir répondre, ce qui permet assurément de valoriser le locuteur francoprovençal et son savoir, mais d'après les experts en pédagogie des langues en milieu multilingue, bien d'autres techniques peuvent être adoptés avec succès.

À titre d'exemple, une autre manière de favoriser la transmission horizontale, signalée par un animateur, c'est de valoriser les variantes incarnées (à savoir les variantes francoprovençales locales connues des enfants, lorsqu'elles se différencient de la variante utilisée par le maître), lorsque la classe compte des élèves locuteurs ou des élèves ayant des parents locuteurs. Cela stimule les enfants à repérer du francoprovençal dans leur entourage et à affiner leur oreille.

La présence d'un élément extérieur se présentant en francoprovençal et chargé de faire des animations se révèle toujours très utile dans le bilan des acquisitions de la classe : cinq séances d'animations (fournies par le BREL) permettent déjà de faire la différence. Malheureusement si les classes demandent toutes les animations en même temps, entre mars et mai, il y aura toujours des problèmes de gestion et de repérage du personnel : une raison de plus pour commencer dès septembre et échelonner les activités à longueur d'année.

### **Cadre organisationnel**

Enseignants et animateurs estiment que toute l'organisation devrait être mise en place dès la rentrée, de façon que les classes puissent commencer à travailler dès le mois de septembre et pas deux mois avant le Concours Cer-

logne : les animateurs demandent à être suivis et coordonnés à travers la mise en place d'un comité scientifique et pédagogique. Qui leur illustre le thème, leur explique la portée ethnologique et linguistique, leur approuve les activités d'animation ?

Il faut travailler pour tirer les classes vers le haut, en formant les formateurs (enseignants et animateurs), en les encourageant à faire toujours plus, indépendamment du niveau des classes, en leur donnant des contenus (les contenus ne sont pas qu'ethnographiques, mais aussi anthropologiques, afin de leur montrer la voie pour penser notre civilisation et notre langue). L'apprentissage ne peut être perçu comme une suite de mots, mais comme un ensemble conséquent d'éléments de civilisation qui guideraient notre regard sur la société, sur la langue.

Pour exister, il faut d'abord pouvoir se penser et puis se dire.

### **Les temps sont révolus**

Les enseignants perçoivent souvent le Concours comme un moment privilégié de rencontre avec la culture valdôtaine, mais en même temps ils regrettent souvent le décalage existant entre la vision de la société valdôtaine qui émane des thèmes du Concours et leur propre vision, voire la vision des élèves des écoles.

Une étude ethnologique approfondie sur l'identité valdôtaine aujourd'hui s'impose, sur les caractères de notre société valdôtaine se confrontant à la globalisation, sur son évolution, afin d'offrir un support à tout choix pédagogique, afin de guider les enseignants dans un parcours didactique qui prendrait en compte les éléments cardinaux d'une civilisation dans laquelle les enfants et les adultes pourraient se reconnaître, s'identifier et travailler activement.