L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES MINORITAIRES

ACTES DE LA CONFÉRENCE ANNUELLE SUR L'ACTIVITÉ SCIENTIFIQUE

DU CENTRE D'ÉTUDES FRANCOPROVENÇALES

L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES MINORITAIRES

SAINT-NICOLAS

17 DÉCEMBRE 2011

RÉGION AUTONOME DE LA VALLÉE D'AOSTE
ASSESSORAT DE L'ÉDUCATION ET DE LA CULTURE

Assessorat de l'Éducation et de la Culture
Assessorato Istruzione e Cultura

Assessorat de l'éducation et de la culture
de la Région autonome Vallée d'Aoste

Assesseur à l'éducation et à la culture
Laurent Viérin

Présidente du Centre d'études francoprovençales
René Willien
Christiane Dunoyer

Textes et révision
Les auteurs

Préparation et mise en page de l'ouvrage
Rosito Champrétavy

Photos
Diego Pallu - Châtillon (Aoste)

Impression
Imprimerie Valdôtaine (Aoste)
© 2012

© 2012
Région Autonome Vallée d'Aoste
1, place Albert Deffeyes
11100 Aoste
www.regione.vda.it

Copie hors commerce
Hommage de la Région Autonome Vallée d'Aoste
Assessorat de l'éducation et de la culture

ACTES DE LA CONFÉRENCE ANNUELLE SUR L'ACTIVITÉ SCIENTIFIQUE

DU CENTRE D'ÉTUDES FRANCOPROVENÇALES

L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES MINORITAIRES

SAINT-NICOLAS
17 DÉCEMBRE 2011

RÉGION AUTONOME DE LA VALLÉE D'AOSTE
ASSESSORAT DE L'ÉDUCATION ET DE LA CULTURE

Allocution de bienvenue

Davide Sapinet
Syndic de la commune de Saint-Nicolas

Mesdames et Messieurs,

Je vous transmets les meilleures salutations de la part de l'Administration Communale de Saint-Nicolas et vous donne la bienvenue. Je remercie madame Christiane Dunoyer, Présidente du Centre d'Études francoprovençales et toute son équipe pour tout le travail visant le soutien de notre cher patois.

Oui, le patois, langue que je parle depuis toujours en famille et au travail, langue qui m'aide beaucoup dans mes fonctions de Syndic mais, surtout, langue qui sera enseignée dans les écoles valdôtaines à partir de la prochaine année. Donc merci, Assesseur Laurent Viérin, pour votre constante action de défense et de promotion de notre francoprovençal.

Il s'agit d'actions importantes de la part du Gouvernement Régional qui devraient se doubler d'une politique de soutien au patois de la part des collectivités locales : une commune comme Saint-Nicolas, petite certes, mais n'oublions pas que c'est la patrie de notre cher Abbé Cerlogne, doit être la première à ne pas perdre ce chemin tracé par l'Administration régionale.

Notre objectif est de renforcer de plus en plus les liens entre notre Commune et le Centre d'Études francoprovençales. Aujourd'hui il n'y a pas seulement la neige et les administrateurs qui vous donnent la bienvenue mais, dans le petit village de Fossaz Dessus, les travaux de construction d'un parking sous-terrain sont presque terminés et l'amélioration de la viabilité, deux œuvres fortement voulues par mon prédécesseur Bruno Domaine que j'ai l'honneur de voir achevées, des œuvres importantes pour améliorer le cadre de ce lieu prestigieux.

Je vous remercie encore d'être aujourd'hui chez nous, je vous souhaite un bon travail et un bon séjour à Saint-Nicolas. Merci.

Allocution de bienvenue

Laurent Viérin
Assesseur à l'éducation et à la culture de la Région autonome Vallée d'Aoste

Bonjour à vous toutes et à vous tous. Merci de votre présence. Une salutation toute particulière aux amis qui viennent nous trouver, qui viennent des communautés qui nous sont proches, proches de par nos idéaux, de par notre lutte commune pour défendre l'identité de nos peuples. Et donc, je crois qu'il est très important pour la Vallée d'Aoste, un petit peuple, d'avoir toujours ces ouvertures et ces liens entre nos communautés : pas seulement lors de cette occasion, qui est très importante, mais aussi au cours de l'année, sur la question des peuples minoritaires que nous avons abordée il y a trois ans et qui, comme cela était dans nos intentions, a fait mûrir en Vallée d'Aoste l'idée d'être une communauté « point de repère » pour les débats non seulement linguistiques et scolaires ou l'échange d'expériences, mais dans tous les domaines qui animent cette lutte et qui, souvent, unissent les réalités des peuples minoritaires, les nations sans État et ceux qui ont à cœur – et justement – la défense des langues, surtout, et des identités… Surtout pour les communautés qui (et ce n'est pas le cas partout) ont le sentiment d'appartenir à un lieu physique. Ça, c'est quelque chose de très particulier et donc nous sommes heureux de vous accueillir encore une fois pour ce débat, pour cette conférence dont le thème est très intéressant.

Je salue bien évidemment le syndic de la commune de Saint-Nicolas, Davide Sapinet, le président de la Communauté de montagne, Bruno Domaine, qui – entre autres – est de Saint-Nicolas, qui a été syndic pendant des années ici, à Saint-Nicolas. Avec le Syndic et le Président de la Communauté, nous avons en commun – et Davide le rappelait – le sentiment d'appartenir à nos communautés, à nos petites communes, à la Vallée d'Aoste , un sentiment qui passe aussi par la connaissance du patois, du francoprovençal, qui est en quelque sorte notre "langue mère", puisque depuis que nous sommes petits, elle nous a accompagnés dans toutes les

expériences, les plus belles comme les moins heureuses… Donc, c'est la langue qui nous caractérise, en fait, comme Valdôtains.

Le thème est de cette année – les langues minoritaires – est particulièrement intéressant et, en tant que Valdôtains, il nous tient à cœur. J'ai, personnellement, une certaine expérience dans ce domaine puisque que ma thèse de maîtrise traitait justement de la défense internationale des langues minoritaires, avec l'étude de toute une série de systèmes, de l'immersion linguistique pratiquée dans les Pays Basques, aux écoles de Diwan de Bretagne. Un grand débat s'est ouvert, depuis quelques années en Europe – et surtout au sein des minorités linguistiques – sur la manière de défendre une langue minoritaire, surtout avec des mesures qui ne sont pas différenciées. C'est-à-dire que, pour ce qui est de la Vallée d'Aoste par exemple, on a pendant des années défendu une langue minoritaire en Vallée d'Aoste (mais pas minoritaire dans le monde, à savoir le français) par des mesures qui l'ont mise sur un plan d'égalité avec l'italien. Ainsi, nous avons une langue, l'italien, qui – du point de vue des médias, du point de vue de l'État où se trouve la Vallée d'Aoste (bon gré, mal gré) et qui compte 60 000 000 d'italophones pour quelque 110 000 Valdôtains francophones… Comment ces Valdôtains peuvent-ils donc défendre une langue (même si c'est une langue de la globalisation, la langue française est l'une des plus fortes au monde) avec des mesures qui sont des mesures d'égalité… Ça, c'est quelque chose de très difficile à faire !

Ces années-ci, la lutte linguistique valdôtaine a été centrée sur la langue française. L'évolution de la société, mais surtout l'évolution de notre politique (et quand je dis "notre", je parle de la communauté, pas seulement des institutions) a été ciblée sur une opération qui est à la fois linguistique et culturelle, mais aussi psychologique. C'est-à-dire qu'on a commencé à reparler du patois, car le patois à l'école était un thème qui avait probablement été abordé, mais pas de façon systématique… Mais avant de parler de patois et d'école, on a voulu faire redevenir ou, mieux, faire devenir cette langue un point commun pour tout le monde : pour les Valdôtains d'origine, de souche, mais aussi pour les Valdôtains d'adoption.

Donc, il y a eu là une opération linguistique, mais aussi culturelle, c'est une possibilité qui a été donnée …

Jusqu'à peu, il y a quelques années, la seule manifestation concernant le patois et, surtout, le patois à l'école, c'était le Concours Cerlogne. C'est, je crois, la plus grande : elle réunit plus de 3 500 enfants chaque année… Grâce à l'organisation du Centre et de l'Assessorat et de l'Administration, ces enfants ont la possibilité de travailler pendant l'année scolaire sur un thème et, surtout, de travailler sur le patois.

Après, il y a l'École populaire de patois. Ces dernières années, nous avons, à travers elle, donné aussi la possibilité à ceux qui n'étaient pas Valdôtains de

découvrir le patois, en leur faisant comprendre que celui-ci était une opportunité supplémentaire, un atout, à côté des langues et des systèmes de la globalisation, de la mondialisation, quelque chose d'important aussi. Et depuis plusieurs années, nous avons essayé de faire passer ce message : on veut des jeunes qui soient ouverts sur le monde, sur les nouvelles technologies, sur toutes les nouveautés qui avancent, mais aussi profondément enracinés dans notre histoire, notre passé, notre culture et notre identité. C'est le "glocalisme" un concept dont on a parlé souvent, ces dernières années : en pensant global, on peut agir local et vice-versa ; autrement dit, les deux éléments – l'universel et le local – cohabitent et surtout constituent une opportunité de plus dans ce monde globalisé pour ne pas oublier d'où nous venons et, surtout pour les jeunes, d'où ils viennent, où ils vivent, où ils grandissent, où ils s'épanouissent. L'École populaire a commencé à avoir des adhésions de toute une série de nouveaux patoisants (comme on les a appelés dans la recherche que Christiane a faite, il y a un an et demi, sur ce phénomène des nouveaux patoisants). Il y a des infirmières, par exemple, qui viennent d'ailleurs, de l'Italie, et ont ressenti l'exigence de connaître cette langue car, avec les malades, le fait de savoir cette langue représente un "plus" : d'un côté, pour celui qui se fait soigner, parce qu'il reçoit des soins dans sa langue et aussi quelque mots de réconfort, mais aussi pour celle qui soigne et qui se sent en quelque sorte acceptée par la communauté, dans son travail. C'est un exemple, mais il a eu plein d'exemples, ceux de gens très différents, comme le Président du tribunal – dont le travail est un peu moins… disons, problématique, du point de vue physique – mais qui rencontrait un problème linguistique délicat, car pour communiquer avec ses "clients", il avait lui aussi besoin de savoir cette langue !

Donc, le patois est devenu, tout doucement, une opportunité de plus. Nous avons aussi travaillé sur la société à partir du contexte ecclésiastique, avec la première messe en patois, en passant bien évidemment par les activités culturelles en général et, notamment, le théâtre en patois…

Aujourd'hui, nous avons 23 compagnies de théâtre qui coïncident avec des communes de la Vallée d'Aoste, où plein de jeunes jouent et découvrent aussi le patois en s'amusant, en réfléchissant sur des thèmes sociaux très importants, en faisant de l'actualité…

Mais, il y a aussi toute une série d'associations culturelles qui s'occupent du patois… Et donc la société, avec cette école populaire, a créé les prémisses de l'entrée du patois à l'école.

Nous sommes repartis de l'intérieur du monde scolaire et avons donné des instruments aux enseignants, en partant de la musique, en partant des aspects un peu plus ludiques, mais en introduisant le patois à côté du français, en les gardant toujours bien unis (car il ne faut pas faire l'erreur de diviser le patois d'avec le français : ce sont nos langues et, surtout, ce sont les langues qui sont à la base de notre autonomie, de notre identité. Et puis, même dans un État natio-

nal, elles sont à la base de notre possibilité d'autodétermination – même si elle est limitée – dans toute une série de matières… Ce qui fait qu'on a la possibilité d'adapter les lois et la législation nationale à nos exigences, en ayant certaines fois des compétences primaires (parfois, on les exerce sans les avoir). Et pour ce qui est du droit, celles-ci deviennent, au fil des années, des droits acquis… Et, donc, dans l'histoire (je parle par exemple du domaine scolaire), bien que n'ayant pas forcément toujours des compétences primaires, nous avons exercé nos droits ; parfois, nous n'avons pas appliqué certaines réformes scolaires et tout cela nous a donné un acquit, qui est le fruit du passé.

Donc, l'école. L'école… Nous n'avons pas, comme institution, voulu imposer "d'en haut" la langue à l'école. Nous avons créé un groupe de travail, en relançant la civilisation valdôtaine – entendue comme langue, mais pas seulement – dans le contexte social où les jeunes grandissent et mûrissent… Et là, avec un groupe d'enseignants, de dirigeants scolaires, avec tout le monde de l'école, nous avons, tout doucement, introduit la possibilité d'avoir des instruments d'enseignement classiques, mais aussi modernes. Donc, des audio-livres, des bouquins, des dictionnaires, simples, pour les petits, … Durant les *Journées de la Civilisation valdôtaine*, nous avons véhiculé le patois – comme à l'école, à travers des manifestations et des événements scolaires *ad hoc* – à côté du français, à côté de l'anglais, à côté de l'italien et, dans la vallée du Lys, à côté de l'allemand, du *titsch* et du *töitschu*. Nous avons essayé de mélanger toutes ces langues, en faisant comprendre que ce n'était pas – comme malheureusement cela s'est passé pour le français – une imposition, mais plutôt une opportunité de plus. Voilà pourquoi je disais plus tôt que c'est une opération linguistique culturelle, mais aussi psychologique : nous n'avons pas agressé la communauté mais nous avons proposé un instrument de plus, pour ceux qui n'étaient pas Valdôtains au sens strict du terme, de se sentir partie prenante de cette communauté : pour cela, nous les avons acceptés, en leur donnant la possibilité de se reconnaître dans cette communauté à travers ses caractéristiques qui sont, principalement, linguistiques. Et cela a fonctionné !

À côté de cela, nous avons organisé des événements, en dehors de l'horaire scolaire. C'est l'esprit dans lequel est née, l'an passé, la première *Rencontre des petits patoisants* : c'était une manifestation faite pour les petits ; des petits qui sont intégrés dans le domaine social et culturel valdôtain puisqu'ils jouent par exemple aux sports populaires, font du théâtre, sont membres de fanfares et de chœurs… Ces jeunes faisaient leurs spectacles et apprenaient aux autres enfants, qui ne savent pas le patois, à la fois leurs activités et une autre langue. Là aussi, on a alterné italien et français (il y avait aussi, bien évidemment, des gens qui ne comprenaient rien). Mais tous se sont sentis partie prenante à ces moments-là.

En parallèle, nous avons travaillé au site internet, à un point *Infoculture*. Au centre de la Ville d'Aoste, nous avons non seulement le Guichet linguistique en patois, mais aussi l'accès à toute une série d'initiatives culturelles, pour ne pas

créer un "ghetto", où il n'y aurait que le patois. Nous avons travaillé sur l'ethnologie et l'anthropologie. Il y a un Point culturel, au centre de la Ville d'Aoste, où les gens peuvent se rendre pour obtenir des informations simples, culturelles – sur les événements que nous organisons, par exemple – et pas seulement sur le patois, mais aussi pour des approfondissements. Nous avons essayé de faire un point culturel complet. Une grande exposition sur ces nouveaux patoisants a rempli de fierté non seulement ceux qui en étaient protagonistes, mais aussi beaucoup d'autres personnes qui l'ont visitée et ont pu sentir, là, qu'ils faisaient partie de la politique culturelle. Après Aoste, nous avons reproposé cette même exposition cet été, au château d'Ussel. Il y a eu vraiment un grand nombre de visiteurs… Ce faisant, nous voulions aussi donner la possibilité à ceux qui viennent d'en dehors de la Vallée d'Aoste, de connaître notre particularité linguistique, notre identité et cette fierté aussi que nous avons, nous les Valdôtains, d'adoption ou de souche, les Valdôtains en général, notre communauté toute entière.

Et voilà que nous arrivons à la possibilité d'introduire le patois dans les écoles. C'est un projet que nous avons lancé ces dernières semaines. D'ailleurs, nous allons constituer un groupe de travail. Introduire le patois dans le plan de l'offre de formation – mais à titre facultatif – constitue donc, d'un point de vue institutionnel, un important pas en avant, un pas très, très important. Là aussi, notre démarche est progressive car nous croyons que nous devons continuer à faire comprendre que le patois représente une opportunité de plus. De cette façon – et cela, moi, j'en suis sûr – nous aurons un grand nombre d'adhésions.

Nous avions déjà préparé une disposition d'application de notre Statut d'autonomie mais la commission paritaire État-Régions, à Rome, ne l'a pas adoptée ; elle ne l'a probablement même pas encore analysée… Et donc, nous avons voulu aller de l'avant quand même. Pour ce faire, nous avons constitué un groupe de travail (dont des membres sont aujourd'hui présents ici) pour étudier la partie culturelle du projet – des gens du Centre, disons – mais aussi la partie Éducation, parce que nous voulons que cette introduction soit "calibrée", se fasse avec mesure, avec critère et, surtout, en soignant la qualité de notre proposition car, quand on entre officiellement dans le monde de l'école, il faut effectivement être crédible.

Donc, à partir de septembre 2012, les petits Valdôtains – et les moins petits – pourront retrouver leur variété territoriale et linguistique de patois dans le plan de l'offre de formation de leur établissement. Nous avons étudié un système pour qu'avec un certain nombre d'adhésions les cours puissent débuter dans chaque commune. Bien évidemment, s'il n'y a pas le nombre voulu dans la commune, on essayera d'organiser des cours groupés. Il va de soi que nous voulons défendre "les patois", les patois de chaque commune, avec leur variété, avec leur identité... Le patois est une chose qui s'est conservée, on le rappelle souvent, et ça, c'est une chance pour nous : car dans une communauté où une langue n'existe plus, il est difficile de la faire revivre ! Dans une communauté où

la langue continue à exister, il est plus facile de la renforcer et, en quelque sorte, de la faire partager à d'autres gens. Il est évident que, comme je le disais, l'avenir du patois repose à la fois sur « les autochtones » et sur ceux qui viennent d'ailleurs. Et si nous gagnons la partie du point de vue numérique, cette langue a et aura un avenir ; si le nombre de personnes intéressées n'est pas au rendez-vous, la survie de la langue est en jeu et elle est destinée à disparaître ! Et c'est pour cela que s'il n'y a pas de division entre ceux qui sont autochtones et ceux qui viennent d'ailleurs, c'est une communauté tout entière qui continue à avoir un patrimoine identitaire, historique, culturel et linguistique. Car nous avons en quelque sorte aussi une responsabilité, ici en Vallée d'Aoste, avec nos amis savoyards (Savoie et Haute-Savoie), et nos amis du Valais ainsi que de quelques vallées piémontaises : si le patois disparaît chez nous, et bien il disparaît de la face de la terre, de toute la terre. Donc, par rapport aux langues de la globalisation, nous avons une responsabilité en plus.

Je crois que, tous ensemble, nous sommes unis : il y a eu tout récemment la constitution de ce groupe transfrontalier sur le patois (entre autres, je crois que demain, vous vous réunirez…). Mais, nous sommes aussi engagés dans une lutte commune : la Vallée d'Aoste a décidé d'interpeller la Savoie, le Piémont et le Valais pour demander à l'UNESCO de reconnaître que le patois constitue un élément du patrimoine immatériel de l'humanité, et c'est là un autre pas très important pour défendre cette langue et la faire vivre.

Voilà. Je m'excuse si j'ai pris quelques minutes de plus, par rapport au message de salutation dont vous avez l'habitude que délivrent les administrateurs et des hommes politiques en général lors de conférences. Mais, comme vous l'avez compris, ici, nous ne faisons souvent pas de distinction – surtout pour ce qui est de nos dossiers culturels et de la façon de travailler – entre partie administrative et politique et partie culturelle de la Région. Nous avons l'habitude de travailler en synergie – car c'est seulement comme cela que nous pouvons faire partir nos politiques de la base – et surtout, avec des guides (c'est-à-dire que les groupes de travail essayent de respecter un équilibre didactique, pédagogique, scolaire, culturel) et de suivre une ligne qui est déjà établie de concert, en quelque sorte, et donc, *a priori*, en éliminant à la source les problèmes potentiels et en faisant naître un système ou des lignes d'action qui sont, en quelque sorte, équilibrés dans leurs objectifs et dans leurs buts. Et je crois que c'est une façon de travailler qui peut, surtout pour ce qui est du patois, donner de bons résultats, car, comme je disais, c'est le patrimoine de toute la communauté.

Nous avons une richesse, une opportunité surtout pour les jeunes, car le dernier volet de notre démarche, le dernier aspect, c'est que le patois, aussi et surtout dans un moment de crise, peut aussi présenter un aspect très intéressant. Il suffit de penser à tous les jeunes que nous pouvons introduire dans nos écoles, après un cours de formation de haut niveau, évidemment. Mais, en ce moment, c'est une opportunité en plus, et pas seulement pour les jeunes : nous comptons en effet sur nos enseignantes, nos institutrices à la retraite. Nous voulons que

leur patrimoine ne soit pas dissous, qu'il ne soit pas dissipé et, au contraire, qu'il soit remis à la disposition de notre communauté, surtout après ces années qu'elles ont passé au sein de notre école. Mais je crois qu'à côté de l'expérience, ce projet offrira aussi aux jeunes la possibilité, de commencer à travailler dans le domaine des guichets linguistiques – c'est déjà le cas – et au Concours Cerlogne plutôt que dans les animations scolaires : c'est donc aussi une opportunité.

Voilà pour ces quelques mots. Moi, je ne pourrai pas rester toute la journée avec vous, mais je crois que vous apprécierez la qualité des orateurs. Pour cela, je remercie le Centre, je remercie Christiane, je remercie aussi Alexis Bétemps, qui est un peu notre mémoire. Et je dois le dire aussi, Alexis est presque toujours présent dans les groupes de travail et moi, je dis toujours que c'est le plus jeune entre nous tous : c'est celui qui a le plus d'idées et aussi celui qui a la capacité de voir les choses avant qu'elles ne se produisent… C'est important pour les administrateurs, surtout – mais pas seulement – d'avoir la capacité de voir les choses un peu avant qu'elles ne se produisent, c'est quelque chose de très important. Je ne dis pas qu'il faut être comme Galilée, parce qu'on sait comment il a été traité… Mais, on peut réussir à voir les choses un peu à l'avance de façon à prévoir, en fonction de nos objectifs, les mesures à mettre sur pied, surtout quand on parle de dossiers très délicats, comme celui des langues. Donc, je remercie le Centre et le personnel du Centre pour la passion et la détermination avec lesquelles il travaille… Pendant toute l'année, Christiane le rappelait, il y a des initiatives, mais leur activité ne se borne pas aux initiatives, il y a aussi le travail, le travail de recherche. Car nous devons toujours – et voilà pourquoi je parlais de participation de la communauté – être accessibles à la communauté car la communauté a besoin d'une ligne directrice, a besoin d'être guidée… Mais elle a aussi besoin de sentir que les décisions sont prises avec elle, surtout pour ce qui est des mesures et des conséquences de ces mesures. L'accessibilité de la culture est ce qui permet d'éviter que la culture soit (comme cela a été le cas pendant les années) considérée comme quelque chose de lointain, comme quelque chose d'inaccessible. L'accessibilité de la culture, c'est la participation et c'est en fait la base de la démocratie. Et nous continuerons donc à travailler dans ce sens.

Je remercie aussi le personnel de l'Assessorat : Saverio, pour tout le monde, mais aussi Arline et Cristina qui, ces jours-ci et pendant toute la préparation, ont apporté leur aide à Christiane et au Centre. Là aussi, nous avons une très bonne synergie, grâce à des gens qui "donnent des jambes" à nos idées et ça aussi c'est important. C'est pourquoi, je ne manquerai jamais de remercier tous ceux qui collaborent à un projet, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'Assessorat, pour la bonne réussite de ce que nous proposons.

Voilà, en vous remerciant pour votre présence et en vous souhaitant bon travail, je crois pouvoir dire que la Vallée d'Aoste est et sera toujours présente pour vous accueillir pendant l'année. Je vous invite d'ores et déjà au *Festival des peuples minoritaires* au mois de septembre : il y aura une partie académique avec

le *Collège d'études fédéralistes* et la *Fondation Chanoux*, dont je remercie le Président, Alessandro Celi. Cette année, ce sera à Valsavarenche que nous proposerons ce collège d'études fédéralistes, là aussi, pour faire vivre la montagne et pour faire vivre notre petite communauté à côté d'Aoste. Je le répète, nous sommes et nous serons toujours présents pour vous accueillir et surtout pour accepter vos suggestions, car nous croyons que le dialogue, la collaboration et, surtout, les rapports entre nos systèmes – scolaires mais aussi de communautés, d'un point de vue culturel – sont la seule façon pour nous de progresser et surtout pour continuer d'être à la fois modernes et traditionnels, d'être actuels et capables de percevoir l'évolution de la communauté, mais surtout d'être unis, tous ensemble, pour cette lutte commune afin de continuer à faire vivre nos langues dans nos communautés.

Je conclus en formulant ce vœux : « La langue avant tout : la langue pour notre peuple Valdôtain dans toutes ses variétés ».

Merci.

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 options[2].

Toutefois, comme les lecteurs pourront immédiatement s'en rendre compte[3], 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 habitants[4]. 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 (*autogoal, cheffe, syndic*…) et – ce qui nous intéresse particulièrement ici – de nombreux dialectalismes issus des patois locaux (*s'encoubler, panosse, tablar, torrée*…)[5].

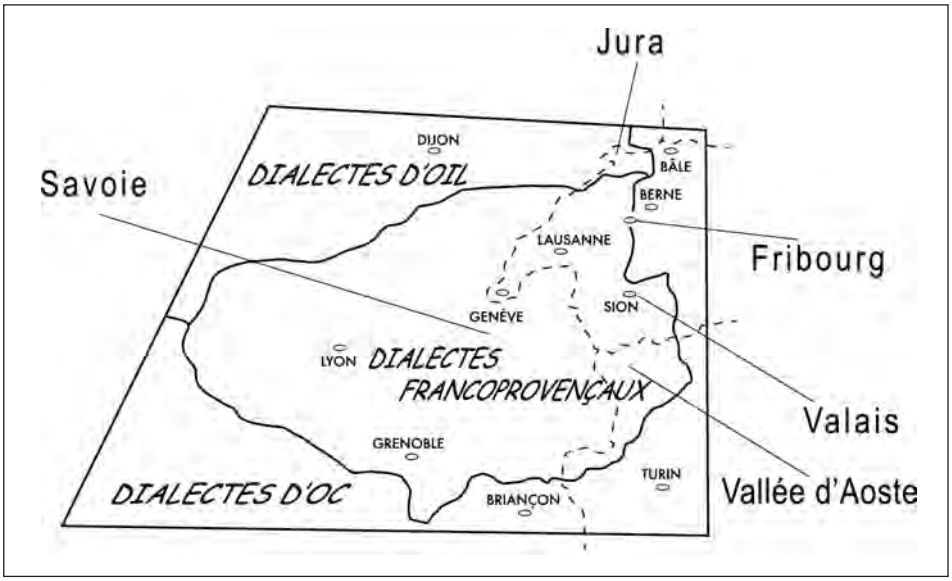
Outre le français (régional), de très nombreuses autres langues sont également présentes, parlées par les nombreux migrants installés dans cette partie de la Suisse : portugais, albanais. tamoul... Lors du recensement 2000, 12% des habitants déclaraient par exemple « parler habituellement une autre langue [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 xxe 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 Valais[8].

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 didactique[9]. À cette absence d' "outils" didactiques qui auraient permis aux enseignants d'aborder et travailler le français régional ou les patois sans les caricaturer[10] 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 7H, 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 élèves[11] 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.* [Dirs], 4 volumes, 2001) et les moyens d'enseignement *Éducation et ouverture aux langues à l'école (EOLE),* (Perregaux *et al.* [Dirs], 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 documents[12]. 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 parait guère pertinent d'imposer à l'ensemble des élèves de les apprendre à des fins de maîtrise. En revanche, il parait 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 lors[13].

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 wallon[16]. 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 Suisse[17].

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.* [Dirs], 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 francophonie[18]. 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 ainsi[19] :

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 telles[20].

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 anciennes[22], 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.* [Dirs] 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 yatzy [24]

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 1

Document Élève 6

1. **Avant l'écoute de l'enegistrement :**
   - 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'enegistrement :**
   - Écris, dans le petit carré, le numéro du message.
   - Complète les rectangles (nom du dialecte du message)

Bondjoué,
C'ment qu'çoli vait ? (ou: c'ment qu' te vais ?)
C'ment qu' te t' aippeules ?
I m' aippeule…
À r'voûere
(Ou Jura 1: Bondjo, comment çoli vai? Comment t'appeûle-tu ? - Y m'appeûle Djozet) - A r'vouac
Potche-te bin !)

Bondhò,
kmé-tou k'è bàlye ?
Kmé-tou kè t' t'apàle ?
D' m'apàlo Gèrà
A rvi

Bondjoue,
C'ment qu'çoli vait ?
C'ment qu'te t' aippeules ?
I m'aippeule Djam-Mairie
À r'voûere

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

bondjoû,
ça vos va ? (comint ç' qui ça vos và ?)
Comint ç' qu'on v' lome ?
On m' lome…
A r'veûy

Bonzòr
Komèn te va te ?
Kouè t'à-hò nòn ?
Y'é nòn Andri
A rèvirre

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

Bonjour,
ècmint qu'à vo ?
Ecmint qu'ch'est tin tchot nom ?
Min tchot nom, ch'est …
Adé

Bonjorn,
Cossi vas ?
Cossi te sonas ?
M'apèli Pèire
Al reveire!

Boùndzòò,
Kommèn va ti ?
Kòmme te te kriye ?
Me kriyo …
Tànkye

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 6+7

Document Élève 2

1. Notez à côté de ces énoncés écrits le no de l'enregistrement :

	Numéro
Chu a non Dominique, i châbro a Bulo è vé a l'ékoula in velo	
Ich heiss Dominik, komm aus Oberwil und faar mit em Bus in d Schuel.	
Ma tschâmi Beniamino, chtou da ca a Brén é vegni a scöla co la bicicléta	
I m'aippeule Dominique, i d'moère ai Mont'gnez pe i vais en l'écôle en trait'natte	
Ich heisse Dominik, chume n us Luzärn und go mit em Bus i d Schuel.	
Yé a non Domenitye, j'aite u Tsâble, ye véze an koula an pôste	
Ich heisse Dominik, ich wohne in Chrüzlinge und ich go mit dem Velo id Schuel.	
Ma tschâmi Laura, chto da ca a Belinzòna é vo a scöra in bicicléta	
Jau hai num Dominique, jau abitesch a Tinizong e jau vom a scola cun l'auto da posta.	
Yé nôn Domenéquye, îho a Chirro è véjo ein clâsse avoué la machieüna.	
I heisse Dominik, i wone z Bärn u gang mit em Velo i d Schueu.	
I m'appeule Dominique, i d'mor ai Pleigne. I vai en l'écôle en vélo.	

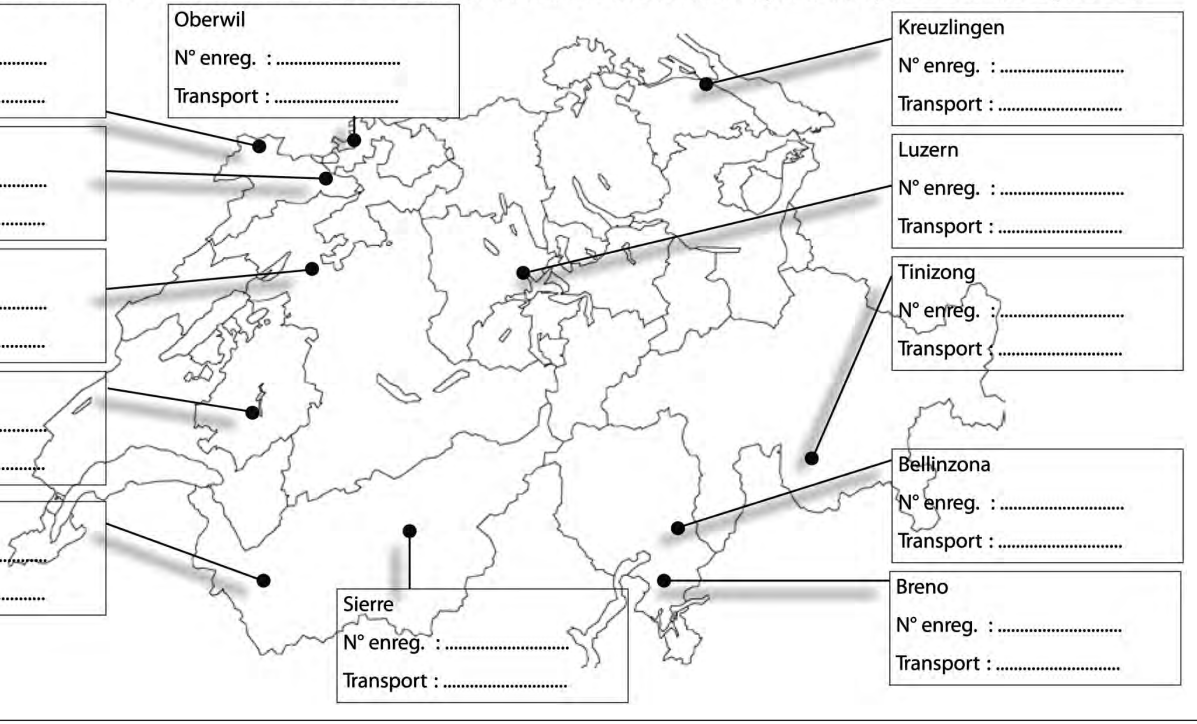
À présent, contrôlez vos réponses sur la carte et corrigez si nécessaire.

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 reconnaitre le moyen de transport et de la noter également.



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.

1e 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 langues.....	b langues.....	c 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 soni [ou M'apèli] Domenge, demòri a Tolosa e vau a l'escòla a bicicleta.*

13. En picard : *Min tchot 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'résto a Cosi è d'vé a l'ékulä è vélô.*

15. En patois valdotain :

Me criyo Dominikye, résto a Roisan é vou a l'écoûla eun bisiklétta.

Ou : *Si Dominikye, deu itto a Verrayes e deu veu a l'ikoulla in bisiclietta.*

16. En wallon : *On m' lome Minique. Dji d'meure 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, berrichone, 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.* [Dirs], 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, apparait 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'égale 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…

NOTES

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

[2] Elmiger, D. & De Pietro, J.-F. [Dirs], 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'ambigüité !

[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.* [Dirs.] 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 [Dirs] 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, schwyzertütsch*…) 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.* [Dirs] 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 ?…

BIBLIOGRAPHIE

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 Thibault, 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.

Escudé, P. & Janin, P., *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, Paris, CLE 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.

Kervran, 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.

Vers l'enseignement bilingue d'une langue minoritaire ou régionale : l'exemple de l'occitan

Laurent Gajo

Introduction

La reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle passe nécessairement par la reconnaissance de toute la diversité. Or, on le sait, les langues sont "grandes" ou "petites", "diffusées" ou "confinées", "modernes" ou "archaïques", "rentables" ou "charmantes".

Elles sont donc prises dans des conjonctures socio-économiques et des imaginaires certes importants, mais dont les choix forcément transitoires ne doivent pas jeter un voile sur la force de chaque langue, pour elle-même et pour les autres, aujourd'hui et demain.

La politique de l'éducation, en particulier, détient une responsabilité dans la conservation et la promotion de la diversité, dans l'éveil de la conscience linguistique, car les langues, valeurs en soi, sont à la fois indices et stimulus de nombreuses autres valeurs. Une langue régionale, précisément parce qu'elle est régionale, prend tout son sens dans son contexte. Mais, comme toute langue, elle entre en contact avec d'autres, trouve des continuités et des ruptures spatiales et temporelles.

Dans cette contribution, nous aimerions insister sur la valeur éducative des langues régionales (ou patrimoniales). Cette valeur déploie toute sa force à travers une didactique du plurilinguisme et, en particulier, des formes d'enseignement bilingue. Après quelques réflexions préliminaires, nous verrons comment les langues régionales peuvent profiter de telles orientations didactiques. Nous prendrons notamment appui sur l'occitan et le manuel *Euromania*, mettant en œuvre une stratégie d'intercompréhension intégrée entre langues romanes. Nous terminerons par quelques réflexions curriculaires.

Enseignement bilingue et langue régionale : *intégration* et *relais*

> L'enseignement bilingue consiste en un « enseignement complet ou partiel d'une ou de plusieurs DNL [discipline non linguistique] dans une *langue seconde de scolarisation* (L2). La notion de langue seconde de scolarisation nous évite de prendre d'emblée position sur le caractère *étranger*, *second*, *régional* ou *minoritaire* de la langue en question. La qualité de cette L2 en classe la ramènerait plutôt à une langue *étrange*, qui produit un effet de *défamiliarisation* »
>
> (Gajo, 2009a)

Ce type d'enseignement suscite donc, tout d'abord, une forme d'intégration entre une première et une seconde langue de scolarisation, qui se partagent le territoire scolaire ou disciplinaire, mais surtout une intégration entre des enjeux linguistiques et disciplinaires, d'où les sigles européens *CLIL* (Content and language integrated learning ; voir notamment Coyle, Hood & Marsh, 2010) et *EMILE* (Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère ; voir Baetens Beardsmore, 1999). Ce processus d'intégration mérite d'être encore largement documenté, notamment en fonction des disciplines considérées et des langues impliquées (Borel, 2012). Pour en revenir à la définition ci-dessus, il vaut donc la peine, dans un deuxième temps, de se pencher sur la qualité des langues impliquées. Selon qu'une langue est régionale, nationale, internationale, les enjeux du modèle se transformeront, ce qui altérera le modèle lui-même. Ainsi, utiliser une langue régionale comme langue de scolarisation ne pourra pas toucher avec la même pertinence ni la même efficacité toutes les disciplines non linguistiques, mais s'appliquera de manière privilégiée, notamment, aux domaines de l'histoire et de la culture[1]. Il faudra alors considérer les vertus de l'enseignement en langue régionale au-delà de la seule intégration entre langues et disciplines, mais dans le rôle de relais que pourra jouer la langue choisie.

La langue régionale, surtout quand elle est typologiquement proche de la langue nationale ou dominante, fonctionne comme relais à plusieurs niveaux :

- Dans le cadre de la romanophonie, l'occitan, à côté du français, intervient par exemple de façon profitable sur l'articulation entre oral et écrit ; il permet de rendre plus acceptable et compréhensible l'orthographe du français, souvent perçue comme aberrante et difficile ;

- De manière générale, une langue patrimoniale tisse des liens tangibles entre passé et présent, et donne à voir la langue dans sa dimension diachronique et donc évolutive ; paradoxalement, elle ne fixe pas la réalité sociohistorique mais, en donnant de la profondeur, justifie le changement continu des sociétés et de leurs langues ;

- Après la dimension temporelle, il convient de souligner l'importance des langues régionales non seulement pour la perception de l'espace, mais aussi

pour la communication dans des espaces élargis ; il suffit de voir le rôle que joue le sami en Laponie, qui permet de relier la Norvège, la Suède, la Finlande et la Russie ; le francoprovençal, de son côté, enjambe les frontières politiques de trois pays et définit un espace régional et interrégional relativement homogène du point de vue linguistique ; là où les frontières nationales font barrière, la langue relaie et relie, dans des espaces de régionalisation ou de "super-régionalisation" (quand les langues régionales relèvent de la même famille que les langues nationales et permettent ainsi une intercompréhension large) à explorer avec le plus grand sérieux à l'heure de la mondialisation ;

- En échappant à la stricte dichotomie entre langue première (L1) et langue seconde ou étrangère (L2), une langue régionale permet des nuances et des gradations autour de chaque langue et de ses rapports aux autres ; nous aimons parler de "L1bis" ou de "L1+" (Gajo, 2009b) pour les langues régionales, dans la mesure où elles se positionnent d'abord du côté du "premier" et en proposent tout de suite une forme d'épaisseur ou de démultiplication ; ce rôle démultiplicateur permet, par exemple, de mieux percevoir la variation propre à une langue, notamment en termes de dialectes ; ceci peut être encore facilité, dans certains cas, par une standardisation moins arrêtée des parlers régionaux.

La fonction de relais, nous le voyons, rattache de manière prioritaire la langue à son environnement spatio-temporel et culturel. Or, comme le dit Meisel (2004),

> «monolingualism can be regarded as resulting from an impoverished environment where an opportunity to exhaust the potential of the language faculty is not fully developed».

Si le potentiel de langage ne se réalise qu'à travers le plurilinguisme, encore faut-il établir ce plurilinguisme. Que signifie "environnement appauvri" ? Certes, les politiques linguistiques explicites ou implicites ont souvent contribué, notamment en Europe, à réduire la diversité linguistique, mais tous les environnements demeurent marqués par la variation linguistique et la présence de divers parlers. Le problème n'est dès lors pas tant celui d'un environnement appauvri que celui d'un regard appauvri sur l'environnement. Ainsi, voit-on d'emblée la Lozère comme un espace imprégné par le français et l'occitan, ou la Vallée d'Aoste comme une région non seulement bilingue mais multilingue ? L'œil reste souvent fermé et la perception réduite.

Les langues régionales, en plus d'être très directement rattachées à un environnement spécifique, parlent de cet environnement, le rendent intelligible. Ainsi, elles peuvent jouer un rôle significatif dans le projet éducatif. Elles vont intervenir de manière intéressante dans le processus de *défamiliarisation*, sur lequel nous nous arrêterons plus loin.

Didactique du plurilinguisme : proximité, proximalité et défamiliarisation

La didactique du plurilinguisme se développe en Europe depuis une quinzaine d'années (voir notamment Billiez, 1998 ; Beacco & Byram, 2003 ; Gajo, 2009a). Elle recouvre plusieurs approches, qualifiées parfois d'approches plurielles (Candelier, 2008). Celles-ci se distinguent d'approches singulières qui, à travers le prisme ordinaire de la didactique des langues, s'appliquent, dans les faits, à une langue pour elle-même. La didactique du plurilinguisme, au contraire, travaille à l'articulation des langues, à leur contact. Ainsi, les objectifs éducatifs ne portent jamais sur une langue en particulier, mais sur un groupe de langues ou, de manière générale, sur le plurilinguisme. De même, les ressources utilisées dans le processus d'enseignement / apprentissage puisent dans une diversité de langues.

Regarder les langues à partir du plurilinguisme change considérablement la perspective et ne dilue absolument pas la précision et la profondeur du regard sur chaque langue. Les rapports interlinguistiques permettent d'envisager les langues dans leur plus ou moins grande distance, et l'apprentissage comme prenant appui sur cette distance. Pour devenir objet d'apprentissage, avant d'être étrangère, une langue est *étrange*. Les langues régionales participent de cette dynamique de l'étrangeté tout en se présentant dans une certaine familiarité. A la fois archéologisantes et tournées vers la modernité plurielle (Escudé, 2011), à la fois lointaines et proches, elles entrent dans un rapport de proximité géographique, culturelle et/ou linguistique (dans le cas des langues parentes) avec les langues nationales ou d'autres langues régionales. Du point de vue didactique, on pourra s'intéresser au processus de *proximalité*, qui se définit comme le travail effectif sur ou avec la proximité. Un peu à la manière de la zone proximale de développement (Vygotsky ; voir Schneuwly & Bronckart, 1985), il s'agit de définir un espace dans lequel l'apprentissage devient profitable dans le jeu entre le connu et l'inconnu, entre la familiarité et la défamiliarisation.

La didactique du plurilinguisme intervient donc à l'articulation entre les langues, dans une prise en compte du répertoire langagier dans son ensemble, dans sa complexité, dans son instabilité. Elle se réalise sous différentes approches, plus ou moins praticables en fonction des langues impliquées et des systèmes éducatifs considérés. Nous en mentionnons quelques-unes, en les ancrant dans la réalité des langues régionales et, en particulier, de l'occitan.

L'option la plus conventionnelle consiste à enseigner la langue régionale en tant que discipline. Pour entrer dans une démarche de didactique du plurilinguisme, il faudrait toutefois le faire dans une dynamique de didactique intégrée (voir notamment Brohy & Rezgui, 2008), où les langues s'enseignent avec l'appui des autres et dans la perspective de les enrichir. Ceci est particulièrement important pour les langues régionales qui, en tant que "L1+" ou "L2+", trouvent leur légitimité dans un lien permanent avec les L1 et L2.

Une deuxième option, plus innovante, consiste à enseigner *avec* une langue régionale. Ici, le but n'est plus de tenir un curriculum linguistique orienté vers un développement régulier des différentes compétences communicatives (lire, écrire, écouter, parler, interagir), mais de faire intervenir la langue *étrange* dans ses liens de proximité / distance avec les autres. On activera ainsi une didactique contrastive ou comparative pour travailler par exemple au sein des langues romanes. L'objectif n'est plus forcément de développer des compétences générales dans les langues, mais de s'en servir pour montrer les passerelles de l'une à l'autre. On pensera notamment au domaine de la didactique de l'intercompréhension en langues voisines (voir par exemple Conti & Grin, 2008 ; Escudé & Janin, 2010), qui vise à mettre en place des compétences partielles, le plus souvent en compréhension écrite, en L2 (ou L1+ ou L2+) à travers la stimulation de la conscience interlinguistique. Ainsi, l'enseignement peut mettre à disposition l'occitan pour un francophone de manière à le conduire assez rapidement à une maitrise de la lecture en catalan. L'idée de langue-passerelle se retrouve dans les *palancas* (Agar, 2002).

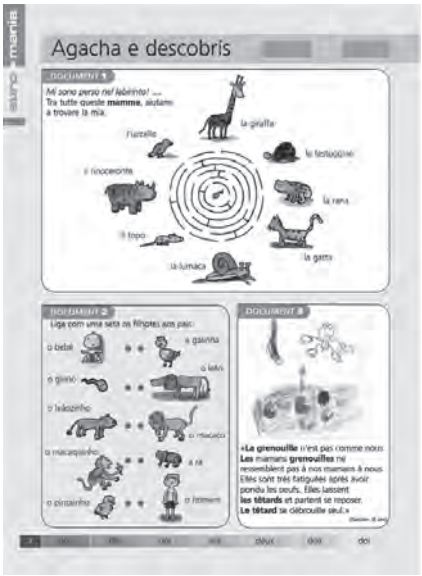
La troisième option, plus audacieuse, consiste à utiliser la langue régionale comme langue de scolarisation. On mentionnera par exemple, pour la zone occitane, l'enseignement bilingue à parité horaire ou l'enseignement par immersion (*calandreta*). Comme mentionné plus haut, une telle option dépend étroitement de l'équipement de la langue, mais aussi des dispositions curriculaires. Par ailleurs, elle peut se combiner avec la précédente et déboucher par exemple sur une démarche d'intercompréhension intégrée (Escudé, 2011)

Euromania : vers une intercompréhension intégrée

La manuel *Euromania* (www.euromania.eu) propose 20 leçons sur diverses thématiques (biologie, sciences, histoire, etc.) traitées en 7 langues romanes à l'endroit d'élèves entre 8 et 11 ans. Il travaille toujours par rapport à une langue de référence ou de scolarisation. Ici, nous tirerons quelques illustrations de la version occitane.

L'originalité d'*Euromania* consiste à poursuivre, en parallèle, une démarche d'intercompréhension en langues romanes et une démarche d'enseignement bilingue, deux ingrédients importants de la didactique du plurilinguisme. Ainsi, le travail plurilingue est ancré dans des contenus disciplinaires, qui sti-

mulent et "authentifient" la langue, voire la légitiment. La 1e fiche s'intitule, en occitan, *Lo mistèri del "mormoloc"* et porte sur un sujet de sciences. Le mot *mormoloc* apparait entre guillemets. D'emblée, on crée un intérêt pour ce mot, et le mystère (dont l'expression est relativement transparente d'une langue à l'autre) devient aussi bien linguistique que disciplinaire. Une 1e série d'activités concerne directement le contenu disciplinaire, alors qu'une 2e série porte plus explicitement sur les langues.



Les activités ont un caractère ludique et, dans la 1e série, les supports et images jouent un rôle structurant dans l'élaboration du contenu. Les connaissances linguistiques peuvent ainsi se mettre en place de manière relativement fluide, les différentes langues romanes alternant d'une activité à l'autre (italien pour le document 1, portugais pour le 2e, français, roumain, etc.). Dans la 2e activité, les élèves doivent relier le petit animal à l'adulte correspondant, le mot apparaissant à côté de l'image. Des régularités linguistiques peuvent déjà être discutées, notamment la question du diminutif servant à qualifier le petit : *leãonzinho / leão, macaquinho / macaco*, etc. Suivant l'âge, s'il est prématuré de construire une connaissance systématique et comparée des diminutifs, il est toutefois utile d'en prendre conscience.

On pourrait aussi s'amuser à faire remarquer que le nom du petit est plus long que le nom du grand. Plus intéressant, il s'agirait de s'arrêter sur les cas où les noms du petit et de l'adulte diffèrent considérablement : *bebé / homem, girino / rã*. Pour l'homme, il fait figure d'exception dans le règne animal. Pour la grenouille en revanche, on arrive là au cœur du problème. Le petit est tellement différent de l'adulte que la langue aussi, de son côté, les "code" différemment. L'enjeu disciplinaire de cette première unité d'*Euromania* porte précisément sur la question de la transformation du têtard. Le mystère est percé au document 4, quand l'élève est amené à comprendre que le *mormoloc* renvoie au roumain *mormolocul*, qui signifie justement *têtard*. Là aussi, divers indices et supports guident la compréhension : une photo de têtard, une mise en gras du mot correspondant en roumain. Plus encore, une fois le mot *mormolocul* compris, l'élève devrait pouvoir identifier le mot *grenouille* dans la phrase suivante : *mormolocii sunt larvele broaştelor*. L'interprétation nécessite la mise à profit de compétences linguistiques, interlinguistiques et encyclopédiques. En effet, si le raisonnement linguistique permet le décodage de *sunt* et *larvele*, c'est la connaissance du lien entre le têtard et la grenouille qui conduit vers l'identification du mot *broaştelor*.

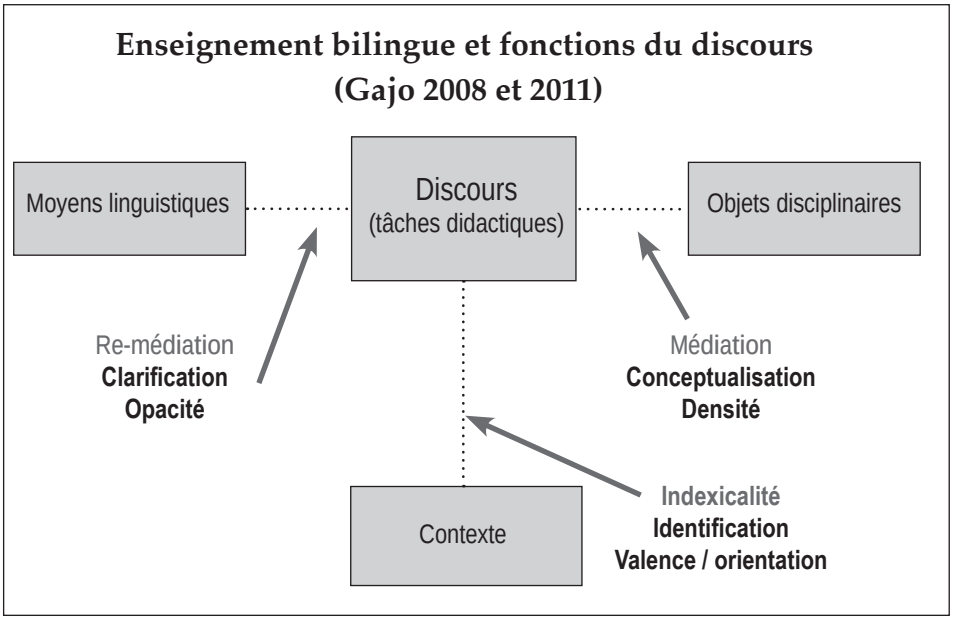
Euromania développe ainsi des liens fructueux, d'une part, entre langues et, d'autre part, entre langues et disciplines. Toutefois, les enjeux linguistiques et disciplinaires restent un peu trop juxtaposés et leur articulation sous-exploitée. Nous avons déjà mentionné l'intéressante asymétrie terminologique entre *girino* et *rã*, que l'on retrouve pourtant dans bien des langues. Par ailleurs, les langues romanes offrent peu de transparence immédiate pour désigner le petit de la grenouille, qui s'appelle tantôt *têtard*, tantôt *girino*, tantôt *capgròs*. Les élèves pourraient s'interroger et trouveraient alors des éléments stimulants. L'opposition entre l'italien *girino* et le français *têtard* permet d'opérer un travail disciplinaire, chaque langue identifiant une propriété différente du petit de la grenouille. En effet, l'italien marque le mouvement (*girare*), alors que le français décrit la morphologie (*tête*). Le passage par l'occitan permet, lui, de consolider l'aspect disciplinaire (*gròs* correspond, ici, au suffixe *–ard*) mais, surtout, de poursuivre un travail plus directement linguistique avec le français, car les deux langues désignent le têtard de la même façon. L'équivalence *cap* / *tête* est ainsi très rentable en français (*capital*, *capitaine*, etc.).

L'intercompréhension intégrée doit ainsi permettre de construire des chaînes linguistiques et conceptuelles et fonctionne comme un coordonnateur et un accélérateur de compétences (Escudé, 2011). Si chaque langue tire un bénéfice de cette approche, le faisceau de langues utilisé et, au sein de celui-ci, le recours à une langue régionale comporte en soi un intérêt métalinguistique et métacognitif.

Enseignement bilingue et fonctions du discours

L'enseignement bilingue nous rappelle que les pratiques langagières remplissent des fonctions importantes mais variées dans l'interaction pédagogique. Si elles servent bien évidemment à la communication, elles interviennent aussi de manière fondamentale dans la représentation et dans l'ancrage contextuel. On distinguera ainsi trois fonctions fondamentales (voir schéma ci-dessous), celles de médiation, de re-médiation et d'indexicalité (voir Gajo, 2005 et 2011). Ces fonctions ne sont pas propres à la communication ou à l'enseignement bilingues, mais elles s'y révèlent de manière plus évidente. En effet, le travail dans une seconde langue de scolarisation rend la remédiation nécessaire, dans le sens où il s'agit d'ajuster constamment les moyens linguistiques à disposition, dans le but d'assurer la communication (gestion de l'opacité des langues). *Remédiation* peut aussi s'entendre en deux mots (*re-médiation*), dans le sens où la seconde langue offre un autre accès aux objets disciplinaires. Ceci met en lumière le rôle du discours dans les représentations, son lien constitutif avec les objets de connaissance (médiation). Par là, un travail de déconstruction des savoirs ordinaires (gestion de la densité des savoirs) peut commencer. Par ailleurs, tout discours, toute langue renvoie à des contextes. L'intervention d'une seconde langue de scolarisation permet de rendre visible cet ancrage contextuel, de le questionner, de le revendiquer. Elle permet aussi de prendre conscience de

la dimension culturelle des savoirs (lien avec la fonction de médiation). Le plurilinguisme nous conduit ainsi vers l'évidence de la complexité et de l'épaisseur des discours : la langue est opaque, les savoirs sont denses, les discours sont contextualisés et enculturés. Mais le travail plurilingue donne aussi les clés de cette complexité, pour autant que les politiques éducatives travaillent sur ces trois fonctions et voient quelle richesse d'éclairage peut amener un "faisceau de langues". C'est pourquoi nous concluons sur quelques considérations curriculaires.



Enseignement bilingue en langue régionale : conditions et avantages curriculaires

L'élaboration d'un curriculum plurilingue demande, avant toute chose, la double conviction suivante :

- Toutes les langues servent d'abord le langage et, par là, le développement des connaissances ;
- Chaque langue contribue à sa manière et ne couvre que partiellement l'espace des autres.

Pour être à la fois efficace et proche de son contexte, un curriculum doit donc être raisonné et se construire sur la discussion de sénarios finalisés (voir Coste, 2006, pour la Vallée d'Aoste) portant sur la contribution possible de toutes les langues pertinentes. De ce point de vue, une certaine priorité devrait être accordée aux langues du contexte, parfois peu diffusées. Justement, l'École publique détient une responsabilité dans la reconnaissance des langues et dans la valori-

sation de celles que la conjoncture socio-économique tend à occulter. En tant qu'espace d'aménagement linguistique, elle peut même agir sur les forces sociales et rétablir des équilibres qui semblaient perdus. C'est ce qui s'est passé au Pays Basque Sud, où l'immersion en basque a inversé la tendance sociolinguistique, avec une jeunesse majoritairement bascophone, et bien sûr bi-plurilingue, dans certaines régions.

Cela dit, remplir des fonctions socio-éducatives élargies exige que la langue soit équipée (étendue du corpus) et documentée (existence de sources premières, notamment pour les disciplines scolaires). Si un aménagement linguistique adéquat peut évidemment agir sur l'équipement des langues, certaines limites, en particulier en termes de documentation, ne sauraient être franchies. C'est pourquoi le curriculum devra prévoir une place adaptée pour chaque langue. Dans le cas des langues régionales ou des "patois", un enseignement bilingue ordinaire n'aura parfois aucun sens. Il s'agira alors de fonctionner avec des modules disciplinaires limités à des champs disciplinaires. Même modestement, l'apport en termes de diversification fera sans doute sens pour la communauté scolaire. Finalement, l'enjeu central consiste à articuler de manière pondérée et proactive légitimité sociolinguistique et légitimité didactique (Alén Garabato, 2009).

NOTE

[1] Il ne faut évidemment pas sous-estimer les différences entre les langues régionales, dont l'équipement (développement du corpus) et la standardisation varient considérablement. Ainsi, les choix pour l'occitan et le francoprovençal, par exemple, ne sauraient être en tout point les mêmes.

Bibliographie

Agar, D., *Palancas. Fichièr autocorrectiu d'entraïnament ortografic occitan-francés. Cicle 3,* Toulouse, La Poesia, 2002.

Alén Garabato, C., *Langues minoritaires en quête d'identité. Le galicien en Espagne et l'occitan en France*. Paris, L'Harmattan, 2009.

Baetens Beardsmore, H., « Consolidating experience in plurilingual education ». In : Marsh, D. & Marsland, B. (Eds.), *CLIL Initiatives for the Millennium,* p. 24-30, University of Jyväskylä, Continuing Education Centre, 1999.

Beacco, J.-C. & Byram, M., *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, 2003.

Billiez, J., (éd.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. Grenoble, CDL-LIDILEM, 1998.

Borel, S., *Langues en contact – langues en contraste. Typologie, plurilinguismes et apprentissages*. Berne, Peter Lang, 2012.

Brohy, C. & Rezgui, S., (éds), « La didactique intégrée des langues: expériences et applications », In : *Babylonia,* 2008/1, 2008.

Candelier, M., « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre ». In : *Cahiers de l'ACEDLE,* 5/1, p. 65-90, 2008.

Conti, V. & Grin, F., (éds), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. Genève, Georg, 2008.

Coste, D., « Scénarios pour les langues dans l'école valdôtaine – Finalités et curriculum ». In : D. Coste, A. Sobrero, M. Cavalli et I. Bosonin (éds), *Multilinguisme, Plurilinguisme, Éducation – Les politiques linguistiques éducatives,* Aoste, IRRE-VDA, p. 67-89, 2006.

Coyle, D., Hood, Ph. & Marsh, D., *CLIL : Content and Language Integrated Learning*, Cambridge, University Press, 2010.

Escudé, P., *Contact des langues et contact des représentations poétiques, substitution, normalisation, didactisation : de l'occitan aux langues romanes, bilinguisme et intercompréhension.* HdR présentée à l'INALCO, Paris, 2011.

Escudé, P. & Janin, P., *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, CLE International, 2010.

Gajo, L., « Interagir à l'école et interagir à l'hôpital : pour apprendre quoi ? » In : Arditty, J. & Vasseur, M.-T. (éds), Interaction et diversité des conduites d'apprentissage, *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* 22, p. 131-163, 2005.

Gajo, L., « De la DNL à la DdNL : principes de classe et formation des enseignants ». In : *Les langues modernes* 4-2009, p. 15-24, 2009a.

Gajo, L., « Les avantages du bilinguisme : le bilinguisme français-occitan ». Conférence publique à la Journée *20 ans d'enseignement bilingue français-occitan à l'école publique*, Albi, 03.10.2009, 2009b.

Gajo, L., « Repenser l'enjeu des langues à travers le multilinguisme : quelques pistes de réflexion et d'action pour la politique linguistique et éducative ». Conférence de clôture du *Congreso CILAP*, Heredia, Universidad nacional de Costa Rica, 31.08-02.09.2011, 2011.

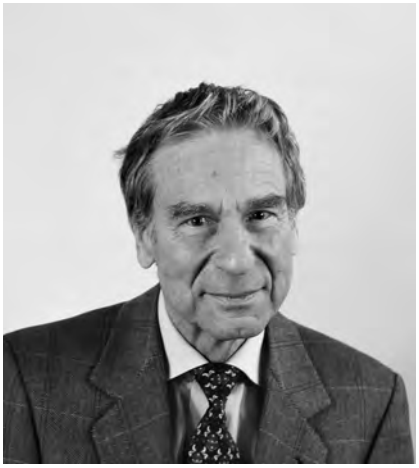
Gajo, L., et al., *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire. Rapport final*. Fonds national suisse de la recherche scientifique : PNR 56, téléchargeable sur le site www.pnr56.ch, 2008.

Meisel, J., The bilingual child. In Bhatia, T. K. & Ritchie, W. C. (Eds.), *The Handbook of Bilingualism*, Blackwell Publishing, 2004.

Schneuwly, B. & Bronckart, J.-P., (éds), *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, 1985.

Le rôle de l'école dans la conservation du patrimoine culturel et linguistique des communautés *walser* en Vallée d'Aoste

Peter Zürrer



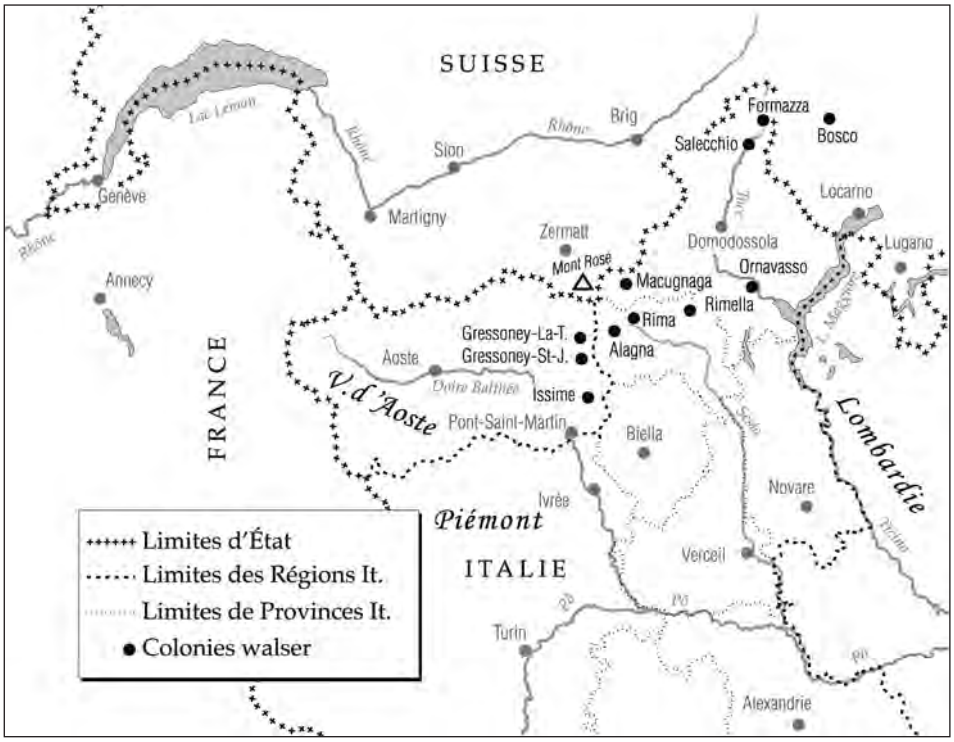
J'ai l'honneur de présenter ici, à Saint-Nicolas, et ceci pour la troisième fois, les *Walser* en Vallée d'Aoste, leurs communautés et leurs parlers. Avant de commencer, je tiens tout d'abord à remercier les organisateurs de cette conférence de m'accorder une nouvelle fois leur confiance. La thématique développée dans mon exposé est contenue, comme l'indique son titre, dans les questions suivantes: Quel est le rôle de l'école dans la perception et la conservation du patrimoine culturel et notamment linguistique des communautés *walser* ? Quel enseignement convient-il d'adopter pour que l'école remplisse pleinement sa mission dans ces domaines ?

Il va de soi que cette discussion a lieu dans le cadre de la loi constitutionnelle du 23 septembre 1993 article 40-bis précisant :

> «Alle popolazioni di lingua tedesca dei comuni della Valle del Lys… è garantito l'insegnamento della lingua tedesca nelle scuole attraverso gli opportuni adattamenti alle necessità locali[1]».

1. Définitions

Avant d'entrer dans le vif du sujet, j'aimerais m'arrêter sur quelques notions. Le terme "germanophone" indique la personne qui parle allemand, la "germanophonie" comprend l'ensemble des personnes qui parlent allemand. Le terme "allemand" implique deux formes ou variétés : la variété formelle, la langue standard, le *hochdeutsch*, et la variété informelle, orale, le dialecte alémanique, en l'occurrence le dialecte des deux communautés *walser*, le *titsch* de Gressoney et le *töitschu* d'Issime. Les communes d'Issime, de Gressoney-Saint-Jean et de Gressoney-La-Trinité sont situés dans la même vallée, la «Vallée du



Les colonies walser *en Italie et au Tessin*

Lys».

2. Une approche sociolinguistique[2]

Partons de réalités sociolinguistiques. Pour décider des mesures à prendre pour maintenir la vitalité de l'allemand et pour faire face à la menace de sa disparition, il importe tout d'abord de se faire une idée de la situation actuelle: dans quelle mesure l'allemand est-il encore en usage, quelles sont les personnes qui le parlent, quel est leur nombre. Il convient ici de considérer avant tout la situation des jeunes en âge d'aller à l'école. Il est évident que dans le cas où on a affaire dans une classe à un bon nombre d'élèves capables de parler le dialecte, le choix des moyens didactiques, du concept et du programme de l'enseignement, est tout à fait différent de celui où ne s'y trouveraient plus aucun jeune germanophone.

2. 1 *Présence et diffusion de la germanophonie : Statistique linguistique de Gressoney 1901*

	Pop. entière	Germanophones	Taux de germanophonie
Gressoney-La-Trinité	170	170	100%
Gressoney-St-Jean	949	882	92.9%
Total	1119	1052	95.0%

Laissez-moi commencer par un aperçu historique en présentant une statistique linguistique datant de 1901[3].

Ces chiffres montrent qu'au début du siècle dernier, la communauté des germanophones à Gressoney correspondait à peu près à la population locale dans son entier. Autrement dit : d'un point de vue sociologique, la population était linguistiquement homogène, avec un taux d'habitants germanophones de 100% à La Trinité, de 93% à Saint-Jean et de 95% pour la totalité. A l'intérieur de la commune, pratiquement chacun et chacune parlait allemand avec son concitoyen et sa concitoyenne. La population locale formait alors une *speech comunity* cohérente.

Je vous propose maintenant de faire un bond dans le temps, grâce à un recensement des habitants de la commune d'Issime datant de la fin du xxe siècle. Les données statistiques sont établies dans le tableau suivant.

Générations		Germanophones : Non-germanophones Chiffres absolus	Germanophones : Non-germanophones Chiffres relatifs
I[e]	(-1942)	93 : 41	69,4% : 30,6%
IIe	(1943-1972)	71 : 78	47,7% : 52,3 %
IIIe	(1973-)	15 : 76	16,5% : 83,5%
	Total	179 : 195	47,9% : 52,1%

2. 2 Présence et diffusion de la germanophonie: Statistique linguistique d'Issime 1998[4]

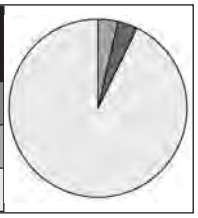
De ce recensement il résulte clairement que la germanophonie est exposée à un déclin frappant lié aux générations. L'âge étant en effet le facteur déterminant. Voyons les chiffres: dans la première classe d'âge, représentée par la première génération, qui est composée de personnes nées en 1942 ou avant, plus des deux tiers des Issimiens parlent le dialecte, ce qui revient à un pourcentage de 69,4%, qui chute dès la deuxième génération pour passer sous la barre des

50% et atteindre 47,7%, tandis que concernant la troisième génération, qui comprend les personnes nées à partir de 1973, plus que 16,5% des Issimiens parlent encore le dialecte. Une chute fracassante ! Pourtant, ces pourcentages ne révèlent pas tout. Il serait en effet fallacieux de négliger les relations en nombre absolu. Du tableau statistique résulte clairement, que la génération des plus jeunes, de celles et ceux vivant à la fin du xxe siècle, ne comptait en tout et pour tout que 15 dialectophones pour 76 non-dialectophones. Dans une telle répartition des langues, le dialecte ne peut plus remplir la fonction de moyen de communication. À partir du moment où des groupes qui se composent exclusivement de dialectophones n'existent pratiquement plus dans cette classe d'âge, la communication se fait dans la langue vernaculaire, c'est-à-dire en italien. Ce qui se justifie pleinement, même si le dialecte est alors mis, par la force des choses, "hors service".

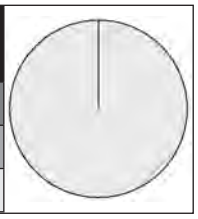
3. Statistique linguistique de l'école élémentaire

Considérons maintenant ce qui se passe à l'école. Je dispose de recensements actuels qui m'ont été communiqués par Elisabeth Piok Vicquery, que je remercie par ailleurs pour son aide. Elle enseigne l'allemand dans les écoles de la Vallée

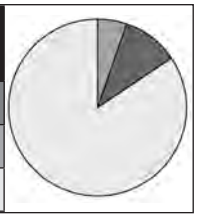
Compétence active du dialecte (Issime - Gaby)	Nombre d'élèves et pourcentage (Total : 27 élèves)
oui	1 = 3,7%
un peu	1 = 3,7%
non	25 = 92,6%



Compétence active du dialecte (Gressoney-La-Trinité)	Nombre d'élèves et pourcentage (Total : 6 élèves)
oui	0 = 0%
un peu	0 = 0%
non	6 = 100%



Compétence active du dialecte (Gressoney-St-Jean)	Nombre d'élèves et pourcentage (Total : 38 élèves)
oui	4 = 10,5%
un peu	2 = 5,3%
non	32 = 84,2%



Statistique linguistique à l'école élémentaire de l'année scolaire 2011-2012

du Lys et tire par conséquent les connaissances dont elle dispose concernant les proportions de dialectophones et de non-dialectophones de sa propre expérience. Voici les données qui m'ont été transmises par ses soins.

Les statistiques portant sur les jeunes germanophones d'Issime-Gaby et de Gressoney-La-Trinité nous donnent à observer des résultats tout à fait déplorables. Voyons les chiffres : à Issime-Gaby il y a, actuellement, un seul élève qui parle le dialecte, et à Gressoney-La-Trinité aucun. À Gressoney-Saint-Jean, la situation se présente, heureusement, sous un jour plus favorable, puisque quatre élèves parlent encore le *titsch*, la vitalité du dialecte n'y est donc pas encore complètement éteinte. Sauf que ces quatre élèves font face à 32 camarades qui ne le parlent pas. Le dialecte se voit ainsi pratiquement éradiqué parmi les moyens de communication.

Je dispose en outre, toujours grâce à Elisabeth Piok Vicquery, d'une statistique, également toute récente, des enfants fréquentant le Kindergarten, l'école maternelle, et là, hélas, la situation se révèle être plus ou moins la même. On y relève en effet trois enfants qui parlent le dialecte sur un total de 16 enfants au Kindergarten d'Issime-Gaby, deux dialectophones sur 18 enfants à Gressoney-Saint-Jean et un seul enfant sur 11 à Gressoney-La-Trinité.

4. Mesures prises par l'école pour enrayer le phénomène

Comment l'école réagit-elle face à cette situation ? Il convient tout d'abord de noter que les mesures prises par l'école de la Vallée d'Aoste ont été exposées dans une conférence donnée par Elio Reinotti lors du colloque *Homines dicti Walser* au Fort de Bard et qui a été publiée dans les Actes parus en 2011 (Reinotti, 2011). Reinotti y met l'accent, à juste titre selon moi, sur un projet pédagogique développé et réalisé par l'IRRSAE, l'*Istituto Regionale di Ricerca, Sperimentazione, Aggiornamento Educativi*. Ce projet, qui a été développé dans les années quatre-vingt, quatre-vingt-dix, peut être considéré comme la réponse à l'article 40-bis, déjà cité, qui garantit un enseignement dans leur langue aux populations de langue allemande de la Vallée du Lys. Voyons donc quels sont les deux piliers de cet enseignement :

- Le premier pilier est la langue allemande standard, le *hochdeutsch*, il est enseigné *alle scuole elementare e media*, c'est-à-dire à l'école élémentaire et au collège, comme langue étrangère, à l'aide de manuels en usage en Italie et suivant des méthodes mises au point par le *Gœthe Institut* de Turin[5]. (Précisons ici, entre parenthèses, que les élèves d'Issime et de Gressoney passent les examens de cet institut de prestige avec un taux de réussite remarquable ; lors du dernier test (A2), tous les candidats ont été reçus, et parmi eux, huit ont obtenu l'appréciation « bien » et une candidate a manqué la mention « très bien » d'un seul point[6]).

- Le deuxième pilier est constitué par les dialectes alémaniques, le *titsch* de Gressoney et le *töitschu* d'Issime, qui sont enseignés dans la discipline "studio dell'ambiente". Pour cet enseignement, au niveau de l'école élémentaire, des manuels spécifiques ont été élaborés pour chacune des deux communautés, *Ech léré titsch* pour Gressoney, *Ich leerne töitschu* pour Issime. Ils ont été conçus «nell'ambito del progetto 'esperienze educative riguardanti l'insegnamento della lingua tedesca minoritaria e della cultura Walser'» dans le but «ad aiutare gli alunni […] a scoprire la ricchezza culturale dell'ambiente in cui essi vivono[7]». (C'est aussi dans ce cadre que s'organise la participation au *Concours Cerlogne* dans le but de redécouvrir la culture et la langue locales).

Cet enseignement à double orientation est fondé sur un concept bien précis, que je vais maintenant tenter d'esquisser et de commenter, en y ajoutant quelques réflexions[8].

4. 1 *L'enseignement du* hochdeutsch

Tout d'abord, il faut souligner le fait que le concept tient compte des DEUX variétés de l'allemand. Cela ne va pas de soi. Il suffit pour s'en apercevoir de se tourner vers les écoles élémentaires des communes *walser* au Piémont : le *hochdeutsch* n'est enseigné ni à Rimella, ni à Macugnaga[9], ni dans les écoles élémentaires des îlots linguistiques des *Sette e Tredici Comuni*, de Luserna, Timau et Sappada (dans les provinces de Trente, Udine et Belluno[10]). L'importance de la langue allemande sous la forme du *hochdeutsch* est prise en compte uniquement dans les programmes scolaires officiels des communautés *walser* de la Vallée d'Aoste[11].

Il y a de bonnes raisons pour justifier cette orientation. Je vais en nommer trois qui soulignent l'importance de cette langue et son utilité pratique.

1. L'allemand est la langue la plus répandue en Europe. On ignore souvent qu'une majorité de personnes la parlent au sein de la Communauté européenne. Cette langue est donc d'une utilité évidente.
2. L'allemand est la seule langue qui soit commune aux *Walser* en dehors de l'Italie. Si l'on souhaite communiquer avec les *Walser* du Valais, des Grisons, du Liechtenstein et du Vorarlberg, l'allemand, en remplissant sa fonction de langue véhiculaire, est bien le seul moyen de communication.
3. L'allemand est très utile dans le domaine du tourisme. On observe ces dernières années dans la Vallée du Lys une augmentation croissante du nombre de touristes venant d'Allemagne. Si on axe la publicité encourageant le tourisme à Gressoney et Issime sur l'origine *walser*, il est alors bien décevant pour tous ceux et celles, que ce label attire, de ne trouver finalement dans ces stations personne qui soit capable de parler la langue des *Walser*.

Notons cependant que l'enseignement du *hochdeutsch* ne vise pas seulement une efficacité purement pratique, il est aussi d'un avantage non négligeable pour la *perception* du patrimoine linguistique. Je m'explique.

L'allemand standard et le dialecte révèlent des traits spécifiques communs. Bien qu'il y ait des différences profondes entre les deux variétés, notamment en ce qui concerne la grammaire, le *hochdeutsch* comprend néanmoins nombre de mots dans son lexique que l'on retrouve dans le dialecte. Grâce à ces concordances de vocabulaire, les liens entre langue et dialecte se dessinent clairement. C'est ainsi qu'aux yeux des Gressonards et des Issimiens, le *hochdeutsch* peut se présenter comme un prolongement de leur patrimoine *walser*. Et la langue allemande revêt par là même, en conservant bon nombre des traits essentiels de l'expression autochtone, une valeur symbolique.

Voyons un peu quels équivalents peuvent être découverts. En voici, à titre d'exemple, une petite sélection (*dialecte d'Issime* / hochdeutsch) :

- Les saisons ont, à l'exception du printemps, des noms communs : *summer* / Sommer 'été', *herbscht* / Herbst 'automne', *winter* / Winter 'hiver'.
- De même sont identiques les désignations des couleurs : *weiss* / weiss 'blanc', *schwoarz* / schwarz 'noir', *groaw* / grau 'gris', *ruat* / rot 'rouge', *grün* / grün 'vert', *gelw* / gelb 'jaune', *bloaw* / blau 'bleu'.
- Les éléments, à l'exception de la terre : *wasser* / Wasser 'eau', *luft* / Luft 'air', *vöir* / Feuer 'feu'.
- Les denrées alimentaires : *bruat* / Brot 'pain', *milch* / Milch 'lait', *eier* / Eier 'œufs', *vleisch* / Fleisch 'viande', *visch* / Fisch 'poisson', *soalz* / Salz 'sel'.
- Certaines activités quotidiennes : *essen* / essen 'manger', *tringien* / trinken 'boire', *laufen* / laufen 'courir', *schloafen* / schlafen 'dormir', *arwachen* / erwachen 'se réveiller', *traumen* / träumen 'rêver', *spillun* / spielen 'jouer'.

Évidemment, les enseignants ont le devoir de diffuser ces connaissances aux élèves afin de leur faire prendre conscience de la parenté dialecte-langue standard. Les correspondances sont à intégrer, d'une manière didactique, dans les cours. Ce n'est d'ailleurs pas une revendication toute nouvelle, puisque déjà la première enseignante de l'allemand, Alys Barell, s'était efforcée de rendre ses élèves attentifs à ces convergences, et Heinrich Welf, autrefois président du *Centre d'Études et de Culture Walser*, a toujours soutenu cette pédagogie linguistique.

4.2 *L'attention portée au dialecte*

Si le *hochdeutsch* trouve, comme nous venons de le voir, la place qu'il mérite, qu'en est-il, toujours dans le cadre de l'enseignement primaire, de son pendant, c'est-à-dire du dialecte ? À première vue on le jugerait négligé, puisqu'il n'a pas le statut d'une discipline à part entière, mais seulement d'une sorte de sous-disci-

pline, intégré qu'il est dans la matière "studio dell'ambiente". Cela implique que l'aspect de l'acquisition proprement dite, c'est-à-dire de l'apprentissage de la grammaire, des conjugaisons et des déclinaisons, y est écarté : tout ceci ne fait pas partie de l'enseignement en tant que tel. L'attention portée au dialecte se concentre sur le lexique et la phraséologie, et reflète, aussi modeste que puisse en paraître la véritable portée, la culture locale, les us et coutumes du monde alentour. Le dialecte sert ainsi de moyen pour découvrir les spécificités locales, et l'enseignement est censé faire en sorte que les élèves le gardent en mémoire. C'est de cette manière qu'une identité locale peut se construire, d'une façon certainement encore un peu vague à l'âge scolaire, mais probablement plus marquante une fois atteint l'âge mûr.

Donnons, pour illustrer cette orientation, quelques exemples tirés des manuels cités. Le volume *Ich leerne töitschu* contient à la page 40 une petite liste de proverbes dont je cite deux exemples :

> *Der hunger tut z sortrun dar wolf van im woald* 'La faim fait sortir le loup des bois'.
> *Dar wolf machut nöit lamjini* 'Le loup ne met point bas des agneaux'.

La page suivante (p. 41) présente les voix des animaux domestiques :

> *d chatzu njauwut* 'le chat miaule'.
> *dar hunn wupput* 'le chien aboie'.
> *dar hoanu chriejit* 'le coque chante' etc.

Une série de petits textes comprenant des histoires, des prières, des poésies, des comptines, complète le recueil.

C'est ainsi que le dialecte est promu d'une façon sympathique, ludique et tout à fait à la portée des élèves de l'école élémentaire.

5. Conclusion

Pour conclure, laissez-moi attirer une dernière fois votre attention sur les données statistiques. Celles-ci nous font part, sans indulgence aucune, de l'extrême recul du dialecte. Au point où en sont les choses, les mesures qui ont été prises par l'école sont réalistes. Elles sont une réponse claire aux questions initiales concernant le rôle de l'école dans la perception et dans la conservation du patrimoine culturel et linguistique. Voici une nouvelle fois énumérés les objectifs envisagés :

- L'enseignement du *hochdeutsch* doit transmettre la conscience d'une continuité entre dialecte et langue standard.

- La discipline "*studio dell'ambiente*" doit promouvoir la découverte de divers secteurs de la culture locale à l'aide du lexique dialectal.
- Un ensemble discret de mots, de proverbes et de petits morceaux de textes en *titsch* et en *töitschu* doit être acquis par les élèves afin qu'ils maintiennent vivante la mémoire de l'expression traditionnelle et qu'ils participent activement à la construction d'une identité locale.

NOTES

[1] *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*. Serie generale, n. 226 (25.9.1993).

[2] Admettons que la situation est complexe. Nous nous trouvons face à une situation de plurilinguisme et de diversité de langues et de dialectes. Ne pouvant entrer, dans les limites de cet exposé, dans la complexité de la question, je me bornerai à de brèves explications, en premier lieu d'ordre statistique. La situation est du reste bien étudiée, d'abord, en 1979, par Anna Giacalone Ramat pour Gressoney, puis à plusieurs reprises par moi-même, en y associant aussi Issime (cf. Zürrer, 2006). Quant au rapport entre les différentes langues en contact voir Zürrer, 2009, pp. 83-118.

[3] Pour les données statistiques des autres communes d'origine *walser* voir Zürrer, 2009, p. 63-64.

[4] Statistique établie par l'Association *Augusta*.

[5] Distribution des heures d'enseignement par semaine : deux leçons à l'école maternelle, trois à l'école élémentaire et également trois au collège.

[6] Communication d'Elisabeth Piok Vicquéry.

[7] Extrait de la préface qui est identique dans les deux volumes.

[8] Au sujet de l'école d'autrefois, voir Sibilla, 1993, Bassi Guindani / Clemente Beck-Peccoz, 2005.

[9] Je remercie Paola Borla de la commune de Rimella, Rosangela Pirazzi Cresta de l'Association des Walser de Macugnaga et Federica Antonietti du *Sportello linguistico* de Formazza, pour leurs communications à ce sujet. «Nella Scuola Elementare di Macugnaga, come da disposizione ministeriale, è insegnata la lingua inglese. Per alcuni anni ho tenuto lezioni di lingua e cultura walser al "doposcuola" dei bimbi della Scuola Elementare». (Extrait de la communication de Rosangela Pirazzi Cresta). «A Formazza, presso la Scuola elementare, fino all'anno scorso veniva effettuato l'insegnamento del tedesco, per tre ore settimanali. Il tedesco è materia che viene insegnata grazie ai contributi della Comunità Montana. Ma non è inserito come le altre materie dal Ministero dell'Istruzione. Per quest'anno [scolastico 2011/2012] purtroppo non si

hanno ancora notizie, l'anno scorso il tedesco è stato introdotto soltanto a partire dal mese di gennaio». (Extrait de la communication de Federica Antonietti). Toujours au sujet de l'enseignement de l'allemand à Formazza, voir les réflexions de Silvia Dal Negro (Dal Negro, 2004, pp. 64s.).

[10] À une exception près : L'école élémentaire à Florutz / Fierozzo dans le Fersental (Valle dei Mocheni) est bilingue (italien / hochdeutsch). Je remercie Anthony Rowley de la *Bayerische Akademie der Wissenschaften* pour ses informations à ce sujet.

[11] Cette affirmation s'applique aux écoles des îlots linguistiques.

BIBLIOGRAPHIE

Ech léré titsch. Testo per le scuole elementari di Gressoney-La-Trinité e Gressoney-Saint-Jean. Comunità walser dell'Alta Valle del Lys. A cura di: M. Teresa Gerbelle, Elide Squindo. Istituto regionale di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi per la Valle d'Aosta. Quart (Vallée d'Aoste), Musumeci, 1991.

Ich leerne töitschu. Testo per le scuole elementari di Issime. Comunità walser dell'Alta Valle del Lys. A cura di: M. Teresa Gerbelle, Elide Squindo. Istituto regionale di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi per la Valle d'Aosta. Quart (Vallée d'Aoste), Musumeci, 1991.

Bassi Guindani, Laura, Clemente Beck-Peccoz, Milena, *Méttélteil 1821-1947. Gressoney, storia di una scuola di montagna*. Saint-Christophe, E. Duc, 2005.

Dal Negro, Silvia, *The Decay of a Language. The Case of a German Dialect in the Italian Alps*. Bern, Peter Lang, 2004.

Giacalone Ramat, Anna, *Lingua dialetto e comportamento linguistico. La situazione di Gressoney.* Aosta, Musumeci, 1979.

Reinotti, Elio, «La scuola walser: La trasmissione di un sapere prezioso». In: *Atti del convegno e mostra "Homines dicti Walser", luglio / novembre 2010*, TAGS N° 1, Saint-Christophe / Aosta, Forte di Bard, 2011, pp. 57-62.

Sibilla, Paolo, «La Scuola Mercantile "Rial" nella tradizione culturale di Gressoney». In: P. Sibilla (a cura di), *Scambi e trasferimenti fra commercio e cultura nell'arco alpino occidentale.* Gressoney-St-Jean, Centro di Studi e Cultura Walser, 1993, pp. 43-63.

Zürrer, Peter, «Migration et maintien de la langue. Le cas des colonies walser dans la Vallée d'Aoste». In: *L'émigration et la langue. Actes de la conférence an-*

nuelle sur l'activité scientifique du Centre d'études francoprovençales Saint-Nicolas 20-21 décembre 1997. Aoste, Pesando, 1998, pp. 93–101.

Zürrer, Peter, « Phraséologie des dialectes walser de la Vallée d'Aoste. Problèmes de théorie et de pratique lexicographiques ». In: *Lexicologie et lexicographie francoprovençales. Actes de la conférence annuelle sur l'activité scientifique du Centre d'études francoprovençales Saint-Nicolas 16-17 décembre 2000*. Saint-Christophe, E. Duc, 2001, pp. 15-21.

Zürrer, Peter, «Dialetti walser in Valle d'Aosta: Gressoney e Issime. Quarant'anni di ricerche (1965–2005). Elenco bibliografico delle pubblicazioni». In: Gilardino, Sergio Maria (éd.), (2006), *Walsersprache. La lingua dei Walser: lo stato attuale delle conoscenze. 1° Incontro di studio, Aosta, 2-3 dicembre 2005. Progetto Interreg III B spazio alpino "Walser Alps"*. Aosta, Le Château, 2006, pp. 73–79.

Zürrer, Peter, *Dialetti walser in contesto plurilingue. Gressoney e Issime in Valle d'Aosta.* Alemannica 2. Alessandria, Edizioni dell'Orso, 2009.

Le traitement de la langue occitane dans l'enseignement du Val d'Aran

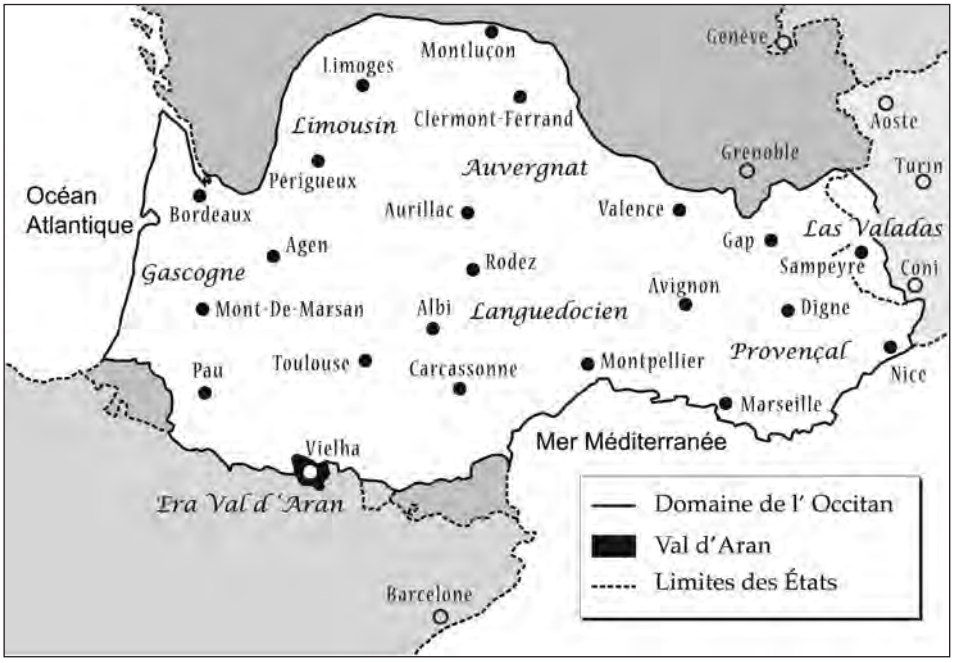
L'immersion linguistique dans les écoles

Lucia Mas Garcia

Le traitement des langues est conditionnés par des éléments space-temporels qui font référence à chaque territoire où traditionnellement ont été parlées et à sa géographie humaine.

Le Val d'Aran c'est l'Occitanie en Espagne, dans les Pyrénées Centrales. Elle partage des paysages avec la Vallée d'Aoste bien que les hauteurs de ses montagnes sont relativement comparables.

Le Val d'Aran compte dix mille habitants, répartis en trente-trois villages. Sa capitale, Vielha, a trois mille habitants.



Traditionnellement la base économique d'Aran a été le secteur primaire : le travail de la terre et les animaux. Actuellement le premier secteur de production économique du Val d'Aran c'est le tourisme.

Les mouvements de population sont destinés à profiter touristiquement de la vallée et aussi à couvrir les emplois.

La langue maternelle des élèves est fortement liée à ce fait.

Le traitement dispensé à une langue a énormément à voir avec la question de la dignité sociale et celle-ci, avec l'identité sociale et culturelle des locuteurs. L'identité culturelle est une forme spécifique d'identité sociale. Il se caractérise par l'appartenance à un groupe social avec quelques schémas communs de pensée, croyances, sentiments et valeurs qui résultent des expériences partagées et de l'apprentissage commun basés sur un système culturel de référence qui valorise notre comportement. Il se base sur la construction d'une image sociale que se représentent les membres du groupe à partir d'expériences partagées.

Bâtir l'identité culturelle, c'est bâtir une image sociale du groupe. Cette image est un élément dynamique, en re-élaboration continue, donc les éléments collectifs culturels ne demeurent pas isolés du monde social qui les entourent. Il est ancré dans quelques éléments déterminés culturels arbitraires qui répondent à quelques intérêts et aux différentes façons de concevoir l'expérience identitaire.

L'intériorisation de l'identité culturelle marque les limites du groupe propre et marque les différences à l'égard d'autrui. Il détermine notre comportement.

Le Val d'Aran remarque

La connaissance de la réalité donne du sens au comportement. Dans la définition de la population autochtone aranaise, il y a quelques dimensions essentielles de son ethnicité :

- La paternité, comprise comme un fait culturel hérité, acquis des parents comme ils l'ont acquis eux également, en remontant ainsi jusqu'aux aïeux.
- Le patrimoine comme legs de la collectivité, perspectives et comportements.
- La phénoménologie rapportée à la signification qui s'attribue au legs éthnique et à la descendance comme membre d'une collectivité.

En 1986 la Generalitat de Catalogne, en développant un intérêt d'une sensibilité exceptionnelle, a élaboré une enquête de laquelle ressortait :

58% des habitants de la Vallée parlaient toujours aranais. Seulement 7% ne le comprenaient pas. L'aranais, langue vive.

75% des jeunes – entre 11 et 20 ans – pensaient que l'aranais devait être la langue de l'École. L'aranais, langue des jeunes.

84,3% des habitants voulaient que l'aranais soit toujours employé. L'aranais, langue estimée.

20% des maîtres savaient écrire l'aranais. 36% de tous les professeurs pensaient que l'aranais devait être la langue basique dans l'école, … mais …

Seulement 27,6% des habitants d'Aran envisageaient qu'il devait être la langue basique dans l'École.

Pour la première fois, la population aranaise s'est aperçue que sa langue, son identité et sa particularité étaient en danger.

En 1991, 6 184 personnes étaient recensées.

En 1996, 7 130 personnes étaient recensées.

Cela suppose un accroissement de 16% desquelles 88,58% provient de l'immigration et seulement 11,42% de la croissance naturelle. Les causes ont été l'importante transformation économique du territoire, dérivée du fort accroissement du tourisme depuis les années soixante et des secteurs dérivés de celui-ci, comme la construction et l'hôtellerie. Pour la première fois, le nombre de personnes nées dans la Vallée était plus bas que le nombre de personnes arrivées de dehors.

45,98% nées dans la région.

54,02% nées dehors (23,63% du reste de la Catalogne.

26,04% du reste de l'Espagne. 4,35% en dehors de l'Espagne.)

Les aranais perçoivent que toutes les dimensions essentielles de leur éthnicité se bâtissent et se définissent en relation à la langue propre.

Il se crée un lien associatif entre la langue propre et les éléments culturels remarquables comme sont la tradition et l'histoire en arrivant à faire valoir que ceux-ci, ne peuvent pas être exprimés dans aucune autre langue.

La construction de ce concept de l'aranesité est le produit du travail développé depuis la fin des années 80 autant au niveau institutionnel comme au niveau de la population en général dans les milieux linguistique, culturel et éducatif.

Autant les autochtones comme les émigrants ont assumé de façon objective et affective le message identitaire qui leurs était mis en exergue.

Il s'est créé le Centre de Ressources Pédagogiques, le Centre de Standardisation Linguistique, le *Grop des Mèstres* – Association de professeurs –, la Zone Scolaire Rurale, des Associations de Parents d'élèves, la ARAN TV, la Radio, le Bureau de Promotion et d'Enseignement de l'Aranais, les diplômes de niveau pour les professeurs, les cours d'occitan à toute la Catalogne, la participation a diverses universités de tout le monde, l'Universitat Occitana d'Estiu, l'Association Lengua Viua, la Corsa pera Lengua – course pédestre –, la Trobada des Escolans au Plan Batalhèr, les revues *Camishèth* et *Toti*, l'Institut d'Estudis Aranesi dans ses sections Histoire, Jurisprudence et Linguistique, l'introduction définitive de l'Aranais dans l'École Aranaise, l'édition des nos propres livres pour l'enseignement, des livres de lecture, Le Répertoire Musical Aranais, la naissance de nouveaux groupes de danse, la Chorale Garonne, L'École de Techniciens sportif Val d'Aran… Le Bureau de l'Occitan en Catalogne, la Loi de l'occitan, aranais en Aran… pendant ces dernières 26 années de travail infatigable.

La Langue

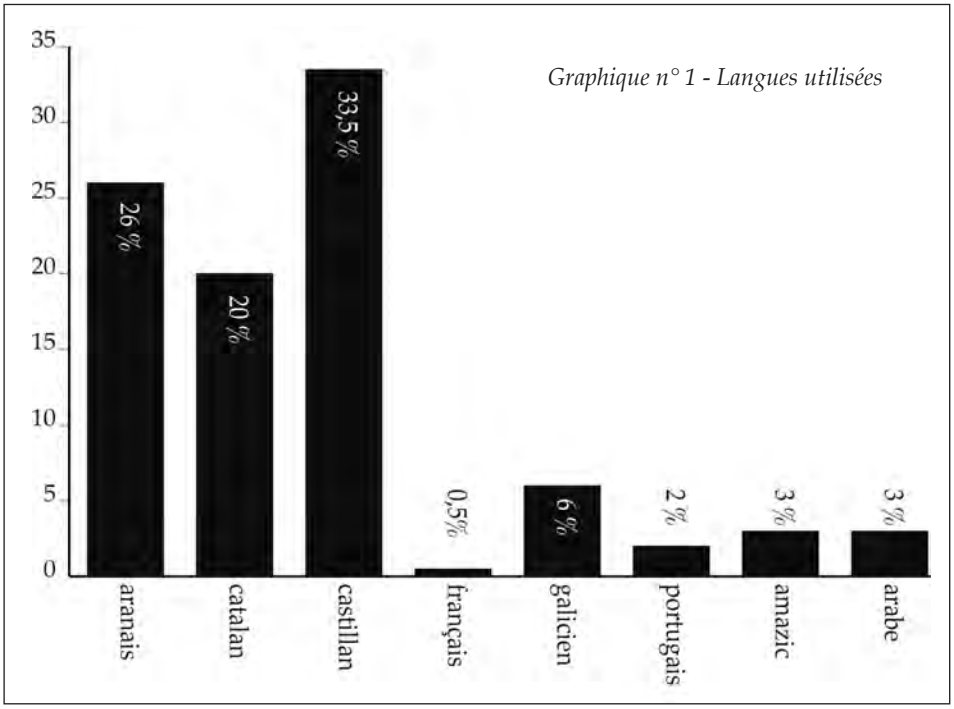
La Langue Propre et Officielle du Val d'Aran c'est la langue occitane parlée dans la région, l'aranais, variante du gascon.

Les langues utilisées dans la Val d'Aran sont :

- Langue Propre : occitan aranais
- Langues officielles : aranais, catalan et castillan
- Langue d'apprentisage : aranais, catalan, castillan, français et anglais
- Langues maternelles: aranais, catalan, castillan, français, galicien, portugais, roumain, arabe, amazic et d'autres
- Langue véhiculaire et d'apprentissage : aranais

La langue familière la plus pratiquée est le castillan en 33,5 %. Suit l'aranais avec 26% et le catalan avec 20%. Galicien, amazic, arabe et roumain avec 6%,

portugais avec 2% et français avec 0,5%. Les autres langues, peu représentatives, sont des langues de l'est européen. *(Graphique n° 1)*



Graphique n° 1 - Langues utilisées

Prenons comme échantillon les trois langues les plus parlées. Leur utilisation, selon les classes sociales existantes dans la Vallée, est la suivante :

- La classe supérieure : Aranais et certains Castillan
- La classe moyenne-supérieure : Aranais et Catalan
- La classe moyenne : Aranais et en Catalan
- La classe moyenne-basse et basse : Castillan et d'autres

Les médias utilisent le castillan majoritairement suivi par le catalan. Cela détermine que les étudiants utilisent massivement le castillan. La langue dominante en société, pour une population à partir de 25 ans, c'est l'aranais. La politique se fait exclusivement en aranais.

La langue aranaise est l'instrument de convivialité, protégée, étudiée et utilisée pour être :

- Langue d'enseignement et d'apprentissage
- Langue véhiculaire
- Instrument d'expression, de cohésion et intégration entre tous les gens de la communauté éducative et de leurs activitées academiques ou non.

Objectif académique final

Capacité, à la fin de la scolarité obligatoire, en :

- Une pleine compétence communicative dans les trois langues officielles : aranais, catalan et castillan.
- Une compétence instrumentale dans les autres langues : français et anglais.
- Les utilisateurs et les apprenants seront capables de communiquer et accéder à des connaissances dans un environnement multilingue et multiculturel.

Stratégies

Nous avons décidé d'appliquer **l'immersion linguistique en occitan**, en Éducation Maternelle de 3 à 5 ans et en Éducation Primaire de 6 à 12 ans.

L'Université Catalane défend l'immersion linguistique

Le professorat de Psychologie des différentes Universités catalanes a manifesté sa conformité au modèle éducatif d'immersion linguistique.

À la fin des années soixante-dix, les Facultés de Psychologie, ont accompagné l'instauration de ce modèle scolaire pour la Catalogne. Il se basait sur les expériences menées à terme au Québec mais adaptées à la réalité sociolinguistique catalane.

En ce moment la Catalogne est un magnifique Centre d'Observation pour les chercheurs du monde entier et il a servi de modèle éducatif parce que tout le monde reconnaît son succès.

La Catalogne est un des pays du monde avec un système éducatif qu'a garantit qu'à la fin de la scolarisation, les élèves aient une bonne compétence linguistique dans les trois langues officielles.

Sans le programme d'immersion, une bonne part de la population ne se les maîtriserait pas.

Depuis l'introduction de ce modèle, ils ont réalisé diverses évaluations sur la concurrence linguistique des écoliers de la Catalogne qui confirme que ne limite absolument pas le rendement académique sur les deux langues.

Trois exemples :

En 2005, les évaluations coordonnés par l'Institut National de Qualité et l'Évaluation du Système Éducatif – INECSE – réalisées à la fin du Primaire, 12 ans, ont

indiqué que les écoliers de la Catalogne avaient une moyenne de compétences basiques en Castillan comparable aux écoliers du reste de l'État espagnol.

En 2008, selon des données du Consell Supérieur d'Évaluation du Système Éducatif, les élèves de 4ème de l'ESO – Enseignement Secondaire Obligatoire – 16 ans, ont une grande connaissance en catalan (90,3%) et en castillan (94%).

En 2009, le rapport PISE, de l'OCDE – Organisation pour la Coopération et le Développement Économiques – montre que la compréhension de lecture des élèves de la Catalogne, est au dessus de la moyenne espagnole et de la moyenne de l'OCDE avec ses 33 pays.

Le modèle éducatif catalan avantage les compétences linguistiques et c'est le meilleur modèle qui garantit la cohésion sociale donc il ne développe pas d'inégalités selon la langue d'origine des élèves.

Il correspond aux autorités éducatives et aux représentants de la société de veiller par la qualité d'enseignement et développer des citoyens compétents dans les langues du curriculum et citoyens intégrés dans une école qui considère la diversité linguistique et culturelle.

Utilisation de la langue

Des panneaux d'information, la mise en général, des bannières, des évaluations, des circulaires, notes d'information, des documentations et de gestion administrative, la relation avec les institutions locales, des districts ou des autorités régionales, entreprises et associations qui fournissent des services au centre comme le transport, l'Association de parents d'élèves, les activités parascolaires… doivent être en langue occitane.

La réception et le service au public sera toujours en langue occitane, à la condition que les deux parties l'acceptent et ont la capacité de comprendre et de croire qu'il devrait être ainsi.

Ils ne doivent pas avoir des attitudes d'intolérance linguistique. Les droits linguistiques doivent être respectés.

Il n'y a eu aucun litige sur cette question.

Pour assurer la communication écrite avec les gens non-occitanophones, sur demande, on leur explique oralement, dans une des autres langues officielles ou, si possible, dans la leur.

Pendant la période d'accueil il n'est pas exclu de fournir des documents bilingues. Cette période durera tout le temps qu'il soit nécessaire avec des maté-

riels didactiques, des méthodologies, des approches communicatives et des psychologies appropriées.

Autant que possible, pour assurer la continuité de la cohérence éducative sur la question de l'utilisation de la langue occitane, le multiculturalisme et la cohésion sociale, le Centre participera avec les administrations publiques dans les plans de l'environnement local, de la zone ou de l'autonomie.

Unités de soutien

Pour les élèves non-occitanophones :

La Classe d'Accueil - AA - dans laquelle on applique les stratégies didactiques et les mesures organisatrices contenues dans son Plan d'Accueil.

Documents scolaires qui font référence a la langue

- Projet d'Éducation du Centre - PEC -
- Projet Linguistique du Centre - PLC -
- Plan d'autonomie du Centre - PAC -

Les contenus reliés avec la Langue Occitane se mettront à jour et sera élaborée une action de suivi dans les réalisations quotidiennes des propositions de changement.

La publicité

Toute la communauté éducative sera informée des différents documents et projets qui sous-tendent le travail quotidien avec les élèves.

Question fondamentale

Le Centre privilégie, dans tous les registres, le travail de la langue parlée et avec elle, l'intégration des personnes non-occitanophones.

Il est essentiel d'apprendre à parler, écouter, exposer, déclamer, chanter, réciter, jouer, représenter, dialoguer… pour apprendre et exprimer leurs opinions de forme ordonnée, rationnelle et cohérente. L'école compte sur l'aide de spécialistes de la langue orale qui aident à la correction phonétique.

L'enseignement de la langue écrite a comme objectif principal la formation d'écrivains et de lecteurs compétents, en mesure de profiter et de faire profiter individuellement et collectivement le moment de lire et le moment d'écrire.

Les matières de langue et littérature occitanes, catalanes et castillanes sont considérées comme tellement fondamentales et basiques, c'est pour ça que nous prenons des mesures nécessaires pour assurer leur connaissance.

Diversité Linguistique

L'école la prend bien en compte pour former des locuteurs plurilingues avec une importante auto-estime en ce qui concerne l'usage de sa langue familière, celle du territoire et les autres. La mise en valeur de chaque langue est très indispensable.

Il est très important de valoriser la langue familière de la population immigrante et de connaître l'interdépendance linguistique dans la réussite des compétences communes pour l'amélioration de l'apprentissage.

Le traitement des langues

Le traitement des langues, et des structures linguistiques communes, implique un engagement mutuel de tous les professeurs de Langues.

Ils éviteront la répétition de contenus, ils prendront en compte la spécificité, ils définiront ensemble l'introduction de nouveaux concepts et la terminologie morphosyntactique basique, toujours en référence à la langue aranaise qui est est la langue base d'apprentissage.

Évaluation

Les parents veulent toujours le mieux pour leurs enfants et cette pertinence se mesure souvent en termes de résultats.

Nous devons prévoir des stratégies d'évaluation.

Pour assurer une gestion optimale du programme, la cohérence continue de l'enseignement et d'apprentissage, les mécanismes de coordination et de l'utilisation de la langue occitane, les professeurs se réunissent en ligne verticale par services ainsi qu'en ligne horizontale par cycles et années scolaires.

Action planifiée, suivie et évaluée

L'emploi de la langue occitane comme langue d'usage habituel dans le programme et dans les supports digitaux que produit l'école, doit répondre, de plus en plus à un niveau optimal.

Cette responsabilité tombe dans le professorat de toutes les matières qui utilisent des méthodologies qui stimulent l'expression orale et écrite avec du matériel didactique approprié.

Dans les réunions d'équipes de professeurs, il faut avoir en compte la problématique linguistique du centre et de la société en général. Les programmations et les rapport doivent se rédiger en aranais.

Dans les Plans de Formation de Zone - PFZ - le professorat obtiendra les connaissances nécessaires pour utiliser les nouvelles technologies avec une didactique et méthodologie appropriées.

Évaluation des écoles

Elle est basé sur :

- Tests d'Évaluation Interne
- Tests de Compétences Basiques
- Rapports sur les Résultats
- Évaluation du Plan d'Autonomie de Centre

Horaires hebdomadaires 1, 2 et 3

En Éducation Maternelle – 3 à 5 ans – les élèves reçoivent les classes dans un système d'immersion linguistique en occitan, aranés, à l'exception de :

Ed Fisique catalan oral	2 h
Religion castillan oral	1 h
Francés oral	2 h

Dissociation

- Langue occitane
- En Mathématiques

Educacion Primària	1èr.	2au.	3au.	4au.	5au.	6au.
Len Occitana	2A	2A	2A	2A	2A	2A
L e Lit Catalana	2C	2C	2C	2C	2C	2C
L e Lit Castelh	2Cas	2Cas	2Cas	2Cas	2Cas	2Cas
Estruct Lingüist	2A	2A	1A	1A	1A	1A
Francés	2F	2F	2F	2F	2F	2F
Anglés			2An	2An	2An	2An
Nat, Soc e Cult	3A	3A	4A	4A	4A	4A
Educ Art Pl e Mu	1A/2C	2A/2C	1F/1C	1F/1C	1F/1C	1F/1C
Educacion Fisica	2A	1A	2A	2A	2An	2An
Ciutadania, Drets Uma/Tutories	1A	1A	1A	1A	1A	1A
Religion-volont	1C	1C	1C	1C	1C	1C
Matematiques	5A	5A	4Cas	4Cas	4Cas	4Cas

	1èr Cicle ESO 13 e 14 ans	2au. Cicle 15 e 16 ans
Occitan - Aranés	2 ores	2 ores
Catalan	2 ores	2 ores
Castelhan		
L. Estrangera	3 ores	3 ores
Naturaus	3 ores	3 ores
Sociaus	3 ores	3 ores
Musica/Visuau-Pl	3 ores / 3ores	1 ora / 1ora
Matematiques	3 ores	3 ores
Tecnologia	2 ores	2 ores
Educacion Fisica	2 ores	2 ores
Religion - Opt	2 ores	2 ores

Échanges scolaires

Des courriers ou lettres ordinaires, l'utilisation d'outils informatiques, des rencontres personnelles intercentres, des colonies, sorties de convivialité, des excursions, rencontres linguistiques, … créent des dynamiques dirigées à améliorer la compétence linguistique des élèves, à remarquer des possibles besoins

de communication et d'interaction dans son propre contexte, à générer des bonnes pratiques, à faciliter et avantager la relation socioculturelle, la connaissance de la richesse historique, linguistique, culturelle et économique d'ailleurs.

Projection du centre

L'image de l'École est sa propre idiosyncrasie.

Les personnes qui la représentent doivent montrer l'image qu'elle mérite. L'usage de la langue aranaise est primordial.

Le site sera en langue aranaise bien que nous puissions trouver des écrits dans d'autres langues d'apprentissage.

La Revue Scolaire est une ressource partagée par toute la communauté éducative. Il réunit les 5 langues.

Risque important

Tomber dans l'appel "latinisation de la langue", c'est-à-dire, langue culte non utilisée dans la rue, seulement dans les livres et que l'aranais soit utilisé seulement en famille, à l'école et dans la politique du pays.

Observation

Nous devons prendre en compte la dynamisation de l'utilisation de la langue en tout moment, en tout lieu et en toute occasion de convivialité et de communication quotidiennes.

Fin finale

Comme le *Grop des Mèstres* préconisait : « Éduquons nos enfants pour qu' ils puissent habiter dans leur propre territoire, avec sa propre identité e sa propre langue ».

Nos enfants sont tous les enfants qui habitent dans la Vallée sans distinction d'origine sociale, croyance ou religion.

Toute cette œuvre répond à l'effort de beaucoup de personnes et à un nom propre sans la stratégie du quel ARAN n'existerait pas, comme cette vallée représente aujourd'hui la pointe émergée de l'iceberg appelé OCCITANIA.

L'insegnamento del ladino nell'area ladina dell'Alto Adige e la formazione universitaria plurilingue degli insegnanti

Theodor Rifesser

N salut per ladin ...

1. Introduzione

Dopo questo breve saluto in lingua ladina vorrei illustravi brevemente qual'è la situazione odierna della lingua ladina nelle varie vallate intorno al Sella, ma soprattutto nelle due valli Gardena e Badia, che fanno parte della Provincia Autonoma di Bolzano. Conoscere bene la situazione linguistica vuol dire capire meglio le esigenze della popolazione per quanto riguarda l'insegnamento delle lingue nelle loro scuole. Purtroppo non sempre la popolazione è riuscita – e in certi posti non riesce a tutt'oggi – ad avere quella scuola che voleva e l'insegnamento di quelle lingue che avrebbe desiderato.

I Ladini delle dolomiti vivono nelle valli che circondano il massiccio del Sella. La popolazione che abita nell'area dolomitica ammonta a più di 35 000 abitanti, dei quali circa 30 000 sono ladinofoni. Solo la Val Badia e la Val Gardena fanno parte della Provincia Autonoma di Bolzano; Livanallongo e Cortina d'Ampezzo appartengono invece alla Provincia di Belluno e la Val di Fassa a quella di Trento. Finora sono stati censiti ufficialmente solo i Ladini della Provincia di Bolzano, dal 2001 anche quelli della Provincia di Trento. Dal censimento del 2001 i ladini dell'Alto Adige sono risultati circa 19.000, pari al 4,37% della popolazione dell'Alto Adige rimanendo agli stessi livelli del 1991. Il censimento del 2011 non è ancora terminato e non si hanno ancora dati, ma come ladino si spera, che la percentuale non scenda sotto i livelli del 2001. La proporzionale in Alto Adige è molto importante, perché da essa dipende il numero dei posti di lavoro pubblici e le disponibilità finanziarie per ogni gruppo linguistico. Non appartenendo alla Provincia di Bolzano, i ladini della Val di Fassa, di Livinallongo ed Ampezzo non usufruiscono delle stesse tutele e di uno specifico ordinamento scolastico. Ma intanto i ladini della Val di Fassa sono riusciti ad ottenere dalla Provincia Autonoma di Trento una serie di

garanzie per la salvaguardia della lingua minoritaria nell'ambito scolastico. Molto meno hanno ottenuto finora le due vallate di Livinallongo e Cortina d'Ampezzo che solamente attraverso la legge 482 hanno potuto realizzare una serie di attività per la rivalutazione della lingua ladina nell'ambito scolastico.

Le due valli ladine dell'Alto Adige hanno la peculiarità di partecipare sia al mondo linguistico e culturale italiano che a quello tedesco. Sia la lingua italiana che quella tedesca sono presenti in parecchi domini socialmente rilevanti e fanno in questo modo parte della realtà linguistica ladina. Quest'ultima fruisce quindi di un trilinguismo reale vissuto giornalmente da gran parte della popolazione. È di particolare importanza in questo contesto il fatto, che dal 1988 in poi – in base al DPR n 574 – il ladino è stato innalzato a terza lingua ufficiale, almeno per quanto riguarda le due vallate ladine dell'Alto Adige. Recita infatti l'art. 32 dl DPR 574:

> I cittadini di lingua ladina della provincia di Bolzano hanno facoltà di usare la propria lingua nei rapporti orali e scritti con gli uffici della pubblica amministrazione, con esclusione delle Forze armate e delle Forze di polizia, siti nelle località ladine della stessa provincia, con gli enti locali e le istituzioni scolastiche di dette località, con gli uffici della provincia che svolgono funzioni esclusivamente o prevalentemente nell'interesse delle popolazioni ladine, anche se siti fuori delle suddette località, nonché con i concessionari di cui all'art. 2 che operano esclusivamente nelle località ladine.

Questa presenza storica e continua di più lingue nello stesso ambiente ha sviluppato e rafforzato nella popolazione ladina un atteggiamento più sensibile verso le problematiche linguistiche e verso l'importanza di una competenza plurilingue. A dimostrazione di ciò basta ripercorrere la storia ladina degli ultimi cent'anni e si troveranno spesso contestazioni, proteste e litigi su questioni riguardanti le lingue usate nella scuola o in chiesa. I rappresentanti politici dei ladini, ma anche i semplici cittadini si sono sempre battuti per avere un ordinamento scolastico che tenesse conto delle esigenze particolari della gente ladina. Soprattutto dopo la fine della seconda guerra mondiale ci fu una partecipazione molto attiva ed appassionata da parte della popolazione alla discussione intorno al modello scolastico da privilegiare dopo le esperienze scolastiche fatte, prima del 1921 in poi con il governo fascista, e con il Nazionalsocialismo a partire dal 1943 fino alla fine del conflitto. Non fu cosa facile tornare ad un sistema scolastico equilibrato e accettato da tutta la popolazione, lontano da influenze politiche totalitarie. Non mancarono perciò polemiche, discussioni e tensioni anche all'interno della popolazione ladina finché nel 1948, dopo vari tentativi andati a vuoto, si riuscì finalmente a trovare una soluzione che poteva essere accettata dalla maggioranza della popolazione.

La struttura della scuola ladina in Alto Adige, così come si presenta oggi, risale sostanzialmente ad un decreto ministeriale del Ministro Gonella[1] del 1948.

Questo decreto introdusse per le due valli ladine della Provincia di Bolzano – per la Val Gardena e la Val Badia – un modello scolastico che si differenziava in alcuni punti fondamentali dal modello scolastico presente sul resto del territorio provinciale[2]. Mentre il modello scolastico altoatesino è di fatto un modello monolingue basato sulla madrelingua, il modello ladino segue uno schema plurilingue e questo a partire dalla prima classe delle elementari. Questo modello scolastico era a quei tempi del tutto nuovo e insolito anche per i ladini, i quali nei decenni precedenti avevano conosciuto solo una scuola monolingue.

Franz Vittur, il primo intendente scolastico della scuola ladina, scrive nel suo libro autobiografico *Una vita, una scuola* in relazione all'introduzione di questo nuovo modello scolastico:

> L'introduzione (del nuovo ordinamento scolastico) nel 1948 avvenne a fronte di grandi riserve e opposizioni da parte di gran parte della popolazione. L'idea di una scuola plurilingue era allora troppo nuova per essere accettata dalla maggioranza[3].

Introdotto nel 1948 con un semplice decreto ministeriale, il modello scolastico ladino ottenne nel 1972 una tutela costituzionale attraverso l'approvazione del secondo Statuto di autonomia[4].

Oggi, a più di 60 anni dalla sua introduzione, questo modello scolastico suscita ancora l'interesse generale in tutta l'Europa (molte visite da parte di responsabili della scuola – scambio di studenti), soprattutto perché è aumentato l'interesse per modelli scolastici che riescono a garantire un precoce apprendimento delle lingue. I ladini stessi hanno ben presto riconosciuto – dopo le iniziali perplessità e resistenze – che questo nuovo ordinamento scolastico soddisfaceva appieno le loro esigenze, poiché vi era un'apertura verso l'italiano ed il tedesco, e prevedeva il ladino, seppur in misura ridotta, come materia d'insegnamento e come lingua strumentale. In un sondaggio effettuato nel 1988 circa il 90 per cento dei genitori si espresse a favore di tale modello scolastico[5]. Questo era dunque un segnale chiaro e preciso che dimostrava come gran parte della popolazione ladina fosse ormai convinta della bontà di questo modello e lo sostenesse.

2. La scuola dell'infanzia

Innanzi tutto è necessario analizzare un po' più da vicino la situazione linguistica dei bambini ladini nelle due valli Gardena e Badia. Vorrei riportare a questo proposito l'analisi della situazione linguistica fatta dalla Prof. Heidi Runggaldier dell'Università di Innsbruck, che ha delineato a mio avviso in modo molto chiaro e pregnante la situazione:

> Non è sbagliato affermare che i ladini sin dalla nascita si trovano a dover affrontare una situazione di trilinguismo, anche se la vivono in maniera molto differenziata. Non si può infatti operare per i bambini una chiara distinzione tra prima, seconda e terza lingua. Soprattutto in Val Gardena il ladino non è sempre la prima lingua e per gli scolari di madrelingua ladina è spesso difficile determinare quale sia la seconda e la terza lingua. Un ulteriore problema è l'appartenenza al gruppo linguistico dei genitori. Si va da un'appartenenza prettamente ladina, ad una ladino-tedesca, o ladino-italiana fino ad una tedesca o italiana. Va anche specificato che in Val Badia prevale di gran lunga il ladino come lingua parlata in famiglia, mentre in Val Gardena vi sono dei divari tra le diverse località: a S. Cristina a Selva si ha un utilizzo maggiore del ladino rispetto a Ortisei. È piuttosto raro il caso in cui genitori ladini per motivi puramente economici e socio-culturali ancora oggi parlino prevalentemente tedesco o italiano con i loro bambini. Sembra dunque essersi formata nei ladini una forte consapevolezza linguistica che si manifesta nella valorizzazione e nell'alto riconoscimento culturale della propria identità e lingua. Ciò nondimeno resta il fatto che i bambini ladini vengono confrontati spesso in maniera molto diversa con le tre lingue ed abbiano differenti presupposti linguistici soprattutto nei primi anni scolastici.

Nell'ambito di questo quadro linguistico avvengono le iscrizioni dei bambini alla scuola dell'infanzia. La maggior parte dei bambini frequenta le scuole materne dal terzo anno di età e quindi per tre anni consecutivi fino all'ingresso in prima elementare. L'uso della lingua nella scuola dell'infanzia ladina è disciplinato dalle nuove indicazioni provinciali emanate nel 2009 dalla Provincia che in questo campo ha competenza legislativa primaria. Fermo restando l'utilizzo prevalente della lingua ladina nelle attività comuni, il contatto individuale con ogni bambino parte dai presupposti e dalle conoscenze linguistiche individuali dei bambini.

A differenza del resto dell'Alto Adige nelle località ladine della Provincia di Bolzano non vi sono scuole dell'infanzia o sezioni di scuole materne divise per gruppi linguistici. Anche laddove ciò fosse stato possibile a fronte del numero dei bambini si è sempre cercato di evitarlo.

Così in molte scuole materne, soprattutto in quelle della Val Gardena, si ha una situazione naturale di plurilinguismo. Questo significa che nello stesso gruppo vi sono spesso bambini con madrelingue diverse. A volte si trovano nel medesimo gruppo due, a volte anche tre e più lingue parlate in famiglia (ladino, tedesco, italiano e altre). La presenza di più lingue in uno stesso gruppo rappresenta per la popolazione della Ladinia da sempre un'occasione favorevole per l'appren-

dimento precoce di più lingue. Anche se per le operatrici d'infanzia fosse più semplice e più facile avere un gruppo omogeneo e monolingue, esse hanno sempre cercato di formare gruppi plurilingui. In questo modo i bambini imparano liberamente, senza costrizioni, nel gioco comune e nella comunicazione fra di loro le lingue degli altri compagni di gioco. In questi bambini si registrano ben presto notevoli progressi nella comprensione e nell'uso delle altre lingue. Malgrado questo sviluppo, il passaggio dalla situazione linguistica della scuola dell'infanzia a quella della scuola elementare, dove i bambini vengono confrontati sin dall'inizio con le tre lingue, rimaneva discontinuo e spesso un po' brusco.

Varie riflessioni su come sfruttare al meglio la realtà plurilingue nelle scuole dell'infanzia ladine, hanno portato fin dal 1992 ad un progetto pilota che è stato sostenuto dall'Istituto pedagogico insieme all'Intendenza scolastica ladina. Lo scopo del progetto era quello di migliorare la competenza linguistica dei bambini nelle tre lingue a tal punto che i bambini potessero seguire le lezioni della prima classe elementare nelle tre lingue senza particolari problemi di comprensione. Il progetto fu realizzato su base volontaria da una serie di insegnanti della scuola dell'infanzia. Il progetto fu ideato in modo tale che prevedeva in uno o più periodi del giorno, ma mai più di un'ora al giorno, delle esperienze linguistiche ludiche, con molto movimento e azione. La lingua si sceglieva in modo tale da favorire soprattutto la lingua più debole del gruppo. I contenuti dei giochi linguistici riguardavano soprattutto l'apprendimento e la comprensione di situazioni di vita, come il bambino doveva affrontarle e viverle quotidianamente. Sorprendentemente accanto ad un notevole incremento della conoscenza linguistica dovuto a questi giochi linguistici si verificarono inattesi effetti positivi collaterali. Bambini che fino ad allora per timidezza o per qualche blocco psicologico non parlavano affatto furono quasi inconsciamente guidati ad aprirsi e ad esprimersi anche linguisticamente; questo forse perché la lingua faceva parte del gioco al quale volevano starci. Inoltre per le insegnanti fu più facile notare precocemente eventuali piccoli difetti di pronuncia o problemi logopedici.

Per fortuna tali progetti sono realizzabili nelle due vallate ladine senza particolari oneri finanziari aggiuntivi, in quanto sia le insegnanti della scuola dell'infanzia che anche le collaboratrici pedagogiche devono essere in possesso del patentino trilingue. In tal modo riescono ad attuare un tale progetto senza ausilio di personale esterno. L'attuazione di un tale progetto plurilingue rappresenta comunque un notevole lavoro aggiuntivo che in qualche modo andrebbe remunerato o almeno compensato. Particolarmente gradita sarebbe da parte delle insegnanti almeno la riduzione numerica dei bambini per gruppo.

3. La scuola elementare

Visto che in Val Gardena i presupposti linguistici dei bambini iscritti sono molto diversi, si è voluto prevedere due possibilità di accesso. All'iscrizione i genitori pos-

sono decidere se il bambino frequenterà la classe tedesco-ladina oppure quella italiano-ladina. Nella classe tedesco-ladina l'alfabetizzazione avviene in tedesco, nella classe italiano-ladina in italiano. La lingua ladina è utilizzata nella prima classe dall'insegnante come lingua strumentale per facilitare l'approccio alle lingue meno note. L'insegnante può sempre usare il ladino qualora lo ritiene utile per una migliore comprensione sia linguistica che anche dei contenuti. Il ladino è tuttavia previsto anche come materia curriculare per due ore settimanali. Nella Val Badia non c'è questa scelta d'approccio, per cui si parte dappertutto con la classe italiano-ladino.

PRIMA SETTIMANA

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag
1ª Std	Rechnen	Deutsch	Rechnen	Religion	Deutsch	Deutsch
2ª Std	Ladin	Rechnen	Turnen	Rechnen	Deutsch	Deutsch
Pause						
3ª Std	Ladin	HUK	Deutsch	Deutsch	Rechnen	Musik
4ª Std	Religion	Deutsch	Deutsch	Deutsch	HUK	BIG
Mittag						
1ª Std		Deutsch				
2ª Std		BIG				

SECONDA SETTIMANA

	Lunedì	Martedì	Mercoledì	Giovedì	Venerdì	Sabato
1ª ora	italiano	italiano	matemat.	religione	italiano	italiano
2ª ora	italiano	scienze	ed. fisica	matematica	italiano	italiano
pausa						
3ª ora	matem.	matem.	italiano	ladin	matem.	musica
4ª ora	religione	italiano	italiano	ladin	scienze	ed. artist.
mezzogiorno						
1ª ora		italiano				
2ª ora		ed. artist.				

insegnamento in lingua tedesca
insegnamento in lingua italiana
insegnamento in lingua ladina
ore di compresenza nella stessa classe

Esempio di calendario bisettimanale in una scuola elementare di Ortisei

Nella seconda classe elementare il modello scolastico paritetico arriva a pieno regime. Tutte le materie vengono svolte nelle due lingue principali con alternanza normalmente settimanale. Un'eccezione è costituita dall'insegnamento della religione che viene svolto, a seconda del tema trattato, in italiano, tedesco o ladino.

Pertanto ogni classe elementare ha in genere un calendario bisettimanale, in cui vengono insegnate per una settimana tutte le materie in tedesco e per l'altra in italiano. Così la stessa maestra insegna una settimana matematica in tedesco e la settimana successiva in italiano. Lo stesso vale per le altre materie: musica, disegno, scienze ecc. Come variante all'alternanza settimanale delle lingue assistiamo in certi casi anche ad un'alternanza annuale, particolarmente in quelle materie dove l'argomento lo rende opportuno. Così per esempio nella quarta classe spesso la geografia dell'Alto Adige è insegnata in tedesco, mentre l'anno successivo la geografia dell'Italia è insegnata in italiano.

Negli ultimi anni l'alfabetizzazione monolingue in distinte classi è sempre più stata abbandonata a favore di una alfabetizzazione plurilingue. A tale scopo è stato preparato apposito materiale didattico che contempla un approccio simultaneo a tutte e tre le lingue. In quarta e quinta classe si aggiunge alle tre lingue già presenti l'inglese per due ore settimanali.

5. La scuola media e le superiori

Mentre alle scuole elementari tutte le materie vengono insegnate in modo paritetico sia in tedesco che in italiano, nelle scuole superiori le due lingue principali vengono suddivise, a parità di ore, fra le varie materie. In seguito all'introduzione delle varie classi di concorso alle scuole medie e superiori non fu più possibile una suddivisione paritetica fra le lingue di insegnamento così come previsto nelle scuole elementari. Anche alle medie come pure nelle superiori l'insegnante può usare – se lo ritiene utile e necessario – la lingua ladina, come lingua strumentale. In più la lingua ladina è presente come materia curriculare per due ore settimanali nelle medie e da quest'anno anche per due ore, invece di una come prima, nelle scuole superiori. Nelle scuole superiori il ladino è stato introdotto solo a partire dal 1995 come materia curriculare per un'ora alla settimana. Gli studenti provenienti da scuole medie non ladine possono chiedere una materia sostitutiva.[6] L'introduzione del ladino come materia curriculare e come materia d'esame all'esame di stato sia alla fine delle medie che alla fine delle superiori è stata facilitata dall'introduzione del ladino come lingua ufficiale in molti settori della Pubblica Amministrazione[7] nel 1988.

La Giunta provinciale delibera quali materie debbono essere insegnate nelle rispettive lingue su proposta delle scuole autonome.

ore sett.	16	16	2	2
1ª classe	Deutsch, Geschichte, Bürgerkunde, Mathematik, Naturkunde, Chemie	italiano, geografia, ed. musicale, ed. artistica, ed. fisica, ed. tecnica	ladin	english
ore sett.	15	17	2	2
2ª classe	Deutsch, Geschichte, Bürgerkunde, Mathematik, Naturkunde, Chemie	italiano, geografia, ed. musicale, ed. artistica, ed. fisica, ed. tecnica	ladin	english
ore sett.	16	16	2	2
3ª classe	Deutsch, Geschichte, Bürgerkunde, Mathematik, Naturkunde, Chemie	italiano, geografia, ed. musicale, ed. artistica, ed. fisica, ed. tecnica	ladin	english

tedesco italiano ladino inglese

Suddivisione delle lingue di insegnamento alla scuola media in base alle materie

5. Le particolari caratteristiche del modello scolastico ladino

La caratteristica più appariscente del modello scolastico ladino è sicuramente il contatto precoce degli scolari con il plurilinguismo. Già nelle prime classi elementari gli scolari sono confrontati con tre lingue: il tedesco, l'italiano ed il ladino. Un'altra caratteristica dell'ordinamento scolastico ladino è la sua esclusività nelle valli ladine, per cui non vi sono alternative a questo modello scolastico nell'area ladina. A questo proposito è stata emanata una sentenza della Corte costituzionale che sancisce l'esclusività di questo modello scolastico nelle valli ladine[8]. Questo modello viene chiamato paritetico, perché l'insegnamento avviene in parti eguali nelle due lingue principali, il tedesco e l' italiano. La pariteticità del tedesco e dell'italiano viene espletata dalla scuola elementare fino alla maturità. Interessante é che la legge vigente non solo prevede lo stesso numero di ore per ambedue le lingue, ma anche il raggiungimento degli stessi risultati di apprendimento nelle due lingue al termine di ciascun grado scolastico[9]. La legge recita infatti: «In tali scuole l'insegnamento è impartito su base paritetica di ore e di esito finale, in italiano e tedesco».

La lingua ladina, che per la maggior parte degli scolari rappresenta la madrelingua, viene utilizzata come strumento di spiegazione (soprattutto nei primi anni delle elementari) ed è materia curriculare per due ore settimanali partendo dalla scuola elementare fino alla maturità o esame di stato come si chiama ora. Anche se due ore di ladino curriculare sembrano poche bisogna tener presente che i genitori hanno il massimo interesse che i loro figli imparino bene l'italiano, il tedesco e l'inglese. Il ladino, parlato gran parte in famiglia, necessita solamente di un insegnamento per saperlo scrivere e leggere. L'obbligatorietà del patentino trilingue per tutti i posti di lavoro pubblici riser-

vati ai ladini ha comunque rafforzato la posizione dell'insegnamento del ladino a scuola. Anzi, si pretendono spesso dei corsi aggiuntivi in preparazione agli esami di trilinguismo.

6. Formazione degli insegnanti

Sebbene il modello scolastico plurilingue paritetico nell'area ladina si differenzi dagli altri modelli scolastici in Alto Adige, fino a pochi anni fa non era possibile offrire una formazione specifica e adeguata alle esigenze del modello scolastico ladino. La formazione dei futuri insegnanti avveniva esclusivamente presso gli Istituti Magistrali in lingua tedesca o italiana. Questa formazione piuttosto unilaterale sia linguisticamente che culturalmente, adatta per le esigenze di una scuola in sostanza monolinguistica, non poteva essere considerata una formazione ideale per il modello plurilingue ladino. Si tentò di colmare queste lacune formative tramite corsi di aggiornamento appropriati, ma ciò non poteva sostituire validamente una formazione primaria vera e propria indirizzata agli studenti di madrelingua ladina.

Solo con l'istituzione della Libera Università di Bolzano nel 1997 fu possibile prevedere una formazione specifica per insegnanti ladini indirizzati verso il modello scolastico plurilingue. Così accanto alla sezione tedesca ed italiana della Facoltà di Scienze della Formazione c'è anche una sezione ladina, nella quale si iscrivono quegli studenti che intendono insegnare nelle località ladine. L'istituzione di questa sezione si rese necessaria a seguito della legge Ruberti del 1990, che introdusse una formazione universitaria anche per gli insegnanti di scuola elementare e per le insegnanti della scuola dell'infanzia. Mentre la sezione italiana e tedesca garantiscono un'istruzione monolingue nella rispettiva lingua madre, la sezione ladina prescrive un corso trilingue, avvalendosi in parte dei corsi della sezione italiana e tedesca e proponendo a sua volta una serie di insegnamenti dedicati alla lingua e cultura ladina in lingua ladina. Questo corso rispecchia quindi fedelmente la struttura dell'ordinamento scolastico delle valli ladine, per il quale gli studenti ladini vengono preparati. Inoltre assolvono gran parte del tirocinio previsto dal piano di studi nelle scuole ladine. Una materia specifica è destinata all'insegnamento e alla didattica integrata delle lingue, che rappresenta una particolarità del modello scolastico ladino. Anche nell'ambito del colloquio d'ammissione e della discussione finale, come pure per la tesi di laurea è prevista la presenza e l'uso della lingua ladina. Per quel che riguarda la lingua ladina nell'ambito della tesi di laurea, si chiede allo studente di allegare un riassunto scritto in ladino se la tesi è scritta in italiano o tedesco, un riassunto in italiano o tedesco, se la tesi è scritta completamente in ladino.

Con l'avvio della riforma nell'anno accademico 2011/2012 la quota di insegnamento del ladino e di altre materie in ladino è stata ampliata significativamente. Nell'ambito di questa formazione quinquennale saranno insegnate anche varie materie o parti di materie in ladino. Questo proprio per rafforzare

l'uso del ladino nei vari insegnamenti pedagogici e didattici. Così sarà insegnata la letteratura infantile in ladino, anche parti della didattica musicale ed artistica, come pure parte della storia e della pedagogia speciale. Con questo incremento del ladino la presenza del ladino nel piano di studi per gli iscritti alla sezione ladina raggiunge ormai un terzo del curricolo totale.

7. Tentativo di una valutazione e prospettive per il futuro

Ricerche sulla qualità della scuola sono sempre molto dispendiose e indirizzate principalmente a fare luce solo su taluni aspetti del percorso formativo della scuola. Tuttavia la scuola ladina ha voluto cogliere la sfida ed ha partecipato negli ultimi due decenni a numerose ricerche internazionali. Nel 1993 per esempio ha partecipato alla cosiddetta Indagine IEA sulla lettura[10] e nel 1997 all'indagine TIMSS sulla matematica[11]. Mentre i risultati dello studio di matematica inaspettatamente si sono rivelati mediocri nelle scuole ladine, l'indagine sulla lettura intesa ad approfondire la comprensione linguistica diede risultati più che soddisfacenti. I risultati nella comprensione linguistica infatti erano per gli studenti ladini solo di poco inferiori ai risultati ottenuti dai loro compagni nelle scuole tedesche e italiane: in italiano di un punto percentuale e in tedesco di due punti percentuali. I risultati in ladino, quindi nella madrelingua della maggior parte degli studenti, erano ben al di sopra della media nazionale. Un'ulteriore prova di questa competenza linguistica globale è data anche dai risultati positivi conseguiti agli esami di bilinguismo o trilinguismo[12] dagli scolari ladini. Notoriamente l'esame di bilinguismo in Alto Adige è uguale per tutti i gruppi linguistici, per cui si possono fare anche degli adeguati paragoni.

8. Aggiornamento professionale degli insegnanti

La competenza linguistica degli insegnanti è per la scuola ladina una questione molto importante. Perciò si cerca soprattutto di mantenere questa competenza attraverso l'aggiornamento professionale degli insegnanti. Si è cercato di individuare nuovi percorsi di aggiornamento per gli insegnanti di lingua. Sono stati organizzati corsi residenziali a Roma per la lingua italiana e corsi residenziali a Salisburgo e Monaco per la lingua tedesca. Un ambiente adeguato promuove e facilita l'arricchimento della propria competenza linguistica. Nuove forme di aggiornamento linguistico sono state sperimentate con docenti di madrelingua. Questi mettono a disposizione la loro competenza linguistica formando un tandem con i docenti ladini. Questi incontri a due avvengono regolarmente una o due volte al mese. Per ogni incontro si sceglie una tematica appropriata.

Uno strumento molto valido per l'insegnamento delle lingue nelle scuole ladine è la grammatica comparativa o contrastiva[13] dove le tre lingue ladino, italiano e tedesco sono messe a confronto. Quando sarà terminata questa opera

sarà composta da 5 volumi, due volumi sono già usciti ed hanno destato vivo interesse anche nel mondo scientifico. L'introduzione di questa grammatica intende aiutare gli insegnanti a vedere ciò che c'è di comune e ciò che c'è di diverso nelle tre lingue. A questa maniera si riesce più facilmente ad eliminare certe interferenze molto comuni nelle nostre vallate.

9. Quale misura del ladino nelle scuole ladine?

La presenza del ladino nelle scuole ladine è sufficiente? Questa domanda è stata dibattuta più volte nell'arco degli ultimi decenni, con esiti controversi e risvolti talvolta molto emozionali da parte della popolazione ladina. Le opinioni relative alla presenza del ladino nelle scuole ladine sono molto divergenti e rispecchiano le varie vedute di fondo sulla responsabilità della scuola per il mantenimento della lingua e cultura di una minoranza. Ripetutamente si porta da una parte l'esempio del Cantone dei Grigioni, dove nei comuni a maggioranza romancia si insegna nei primi 3-4 anni delle elementari quasi esclusivamente in lingua romancia, ovvero nella madrelingua degli scolari. Dall'altra parte si ribadisce che nessuno può essere costretto a frequentare una scuola, dove si impara una lingua spendibile solo nelle valli ladine e in gran parte già conosciuta e parlata in famiglia. Sebbene l'art. 19 dello statuto d'Autonomia abbia già disciplinato dettagliatamente l'uso della lingua ladina nella scuola è bene che non si proibisca una discussione aperta su questa tematica.

Se si analizzano le ricerche fatte fino adesso e si raccolgono le esperienze fatte nelle scuole, si può dire che la prassi delle due ore di ladino curriculare dalle elementari fino alla maturità può bastare per essere in grado di saper scrivere e parlare correttamente in ladino. Questo vale però solo a condizione che le ore previste vengano utilizzate in toto per l'insegnamento della lingua ladina e che gli scolari parlino regolarmente il ladino in famiglia. Ove ciò non fosse possibile, sarà difficile raggiungere un risultato soddisfacente di padronanza del ladino. In questo caso la scuola avrebbe il compito di adottare misure di sostegno, affinché gli allievi di madrelingua non ladina – per non essere svantaggiati – possano godere di un rafforzato insegnamento del ladino.

La salvaguardia del ladino può – a mio avviso – solo riuscire se, oltre al sostegno legislativo, si riesce a coinvolgere nella responsabilità la scuola e l'intera comunità.

NOTE

[1] Cfr. il decreto ministeriale n. 5145/76 del 27.8.1948 che recita: «Il Ministero intende attuare senza indugi l'art. 87 delle legge costituzionale del 26 febbraio 1948, n. 5 sull'insegnamento del ladino nelle scuole dell'obbligo in quelle località in cui viene parlata tale lingua, ma contemporaneamente tiene conto anche della legittima aspirazione del gruppo linguistico ladino di una scuola dell'obbligo in cui gli studenti possano studiare accanto alla loro madrelingua anche l'italiano ed il tedesco» (vedi F. Vittur, *Una vita, una scuola*, Bolzano, 1994, pag. 57).

[2] Cfr. R. Seberich, *Südtiroler Schulgeschichte*, Bolzano, 2000, pag. 135 e succ.

[3] Cfr. F. Vittur, *Una vita, una scuola*, Bolzano, 1994, pag. 66.

[4] Cfr. Art. 19 del DPR n. 670 del 31.8.1972.

[5] Cfr. F. Vittur, *Inrescida*, Bulsan, 1990.

[6] Art. 1 della LP n. 13 del 1.6.1995 dopo la modifica legislativa del 9.8.1999 recita: «In ogni classe degli istituti di istruzione secondaria di secondo grado ed artistica delle località ladine della Provincia di Bolzano è introdotto ove ciò non sia già attuato l'insegnamento della lingua e della cultura ladina per un'ora settimanale, secondo il programma di cui all'allegato A. I rispettivi consigli di istituto possono prevedere per tale insegnamento fino a due ore settimanali. Gli alunni che si iscrivono agli istituti di istruzione secondaria di secondo grado ed artistica delle località ladine e sono in possesso di diploma di licenza media delle scuole in lingua italiana o tedesca possono essere esonerati a richiesta dall'insegnamento della lingua cultura ladina secondo l'allegato A, e sono tenuti a frequentare insegnamenti sostitutivi inerenti alla stessa materia, secondo criteri deliberati dai competenti organi collegiali».

[7] Cfr. DPR n. 574 del 15.7.1988.

[8] Cfr. Sentenza della Corte costituzionale del 21.4.1976 relativa ad un ricorso da parte della Giunta provinciale al DPR 116/1973

[9] Cfr. art. 19 dello Statuto di autonomia, DPR 670 del 31.8.1972

[10] Cfr. Istitut Pedagogich (edit), *Lesestudie Südtirol Kurzfassungen*, Bolzano, 1994, pag. 31 e succ.

[11] Cfr. Franz Hilpold, *Studio IEA-TIMSS nella regione Trentino-Alto Adige*, Bolzano, 2000.

[12] Cfr. T. Rifesser, *Drei Sprachen unter einem Dach* Bolzano, 1994, pag. 25 in cui vengono indicati i risultati degli esami di bilinguismo tra il 1978 e 1990. Dopo il 1990 i risultati non possono essere più distinti tra gruppi linguistici, in quanto non è più necessario indicare l'appartenenza etnica.

[13] Stanno lavorando ad una "grammatica comparativa del tedesco, italiano e ladino" i linguisti Horst Sitta (Università di Zurigo), Heidi Runggaldier (Università di Innsbruck) e Peter Gallmann (Università di Jena).

BIBLIOGRAFIA

Arenas i Sampera, J. u. a., *Schule und Sprachen*, Meran, Alpha&Beta, 1995.

Ellecosta, L., *Les scoles tla Val Badia 1958-1972*, Urtijëi, 1972.

Fontana, J., *Der Enneberger Schulstreit*, in: Ladinia, 1978, pagg. 75-88.

Fontana, J., *Der Schulkampf*, in: Ladinia, V/1981, pagg. 211-217.

Höglinger, E., *Interferenzen des Ladinischen und des Italienischen in das Deutsch von Grödner Schülern*, in: Ladinia, IV/1980, pagg. 287-302.

Holtzmann, R., *Mehrsprachigkeit und Sprachkompetenz in den ladinischen Tälern Südtirols. Eine ethno-und soziolinguistische Darstellung*, Mannheim, 2000.

Irsara, A., *Die gesetzlichen Bestimmungen zum paritätischen Unterricht an den Schulen der ladinischen Ortschaften Südtirols*, in: Ladinia, IV/1980, pagg. 277-285.

Rifesser, T., *Die Schulordnung an den Schulen der zwei ladinischen Täler der Provinz Bozen*, in: Europa Ethnica, 2/1992, pagg. 75-89.

Rifesser, T., *Alphabetisierung und Mehrsprachigkeit in den Schulen Ladiniens*, in: Plurilinguismo e Scuola, Bolzano, Accademia Europea, 1999, pagg. 13-26.

Rifesser, T., *Esperienze di bilinguismo precoce nella scuola ladina*, in: Bambini bilingui… non è un sogno, Bolzano, Frasnelli Keitsch, 2000, pagg. 73-83.

Rifesser, T., *L'apprendimento linguistico in ambito ladino*, in: Skanderbeg 3000, Palermo, 2000, pagg. 93-106.

Sailer, O., *Die Sprachkurse in den ladinischen Tälern*, in: Schule im Krieg, Bozen, Athesia, 1985, pagg. 110-114.

Seberich, R., *Südtiroler Schulgeschichte*, Bozen, Rætia, 2000.

Verra, R., *La lingua e la cultura ladina nella scuola in Val Gardena ed in Val Badia*, in: Mondo ladino, XIII/1989, pagg. 49-58.

VERRA, R. (Hsgb), *La minoranza ladina*, Bolzano, Istitut Pedagogich Ladin – Intendënza Ladina, 2000.

VIAN, J.A., *Gröden, der Grödner und seine Sprache*, Bozen, 1864.

VITTUR, F., *Die ladinische Schule in Südtirol*, in: 2000 Jahre Ladinien, 40 /1985, pagg. 30-35.

VITTUR, F., *La lingua ladina nella scuola elementare delle valli ladine della provincia di Bolzano / The Ladin language in primary education in the Ladin valleys of the Province of Bolzano*, Italy 2, Leeuwarden, 1988.

VITTUR, F., *La scuola delle valli ladine nella provincia di Bolzano*, in: Mondo Ladino, 1 - A/1977, pagg. 15-20.

VITTUR, F., *Nrescida sön la scola de oblianza de Gherdëina y Badia*, Balsan, Istitut Pedagogich Ladin, 1990.

VITTUR, F., *Vire cun plö lingac*. Publicaziun dada fora in gaujun di 40 agn dla scola cun plö lingac dles valades ladines, Bozen, 1988.

VITTUR, F., *Ein Leben, eine Schule. Zur Geschichte der Schule in den ladinischen Ortschaften*, Bozen, Istitut Pedagogich Ladin, 1994.

L'enseignement de l'occitan dans l'académie de Montpellier

une situation particulière parmi d'autres

Marc-André Jullian

1. Un point d'histoire – Et si l'école interdisait les langues régionales

C'est en 1882 par les lois Jules Ferry, que l'école commence la guerre aux "patois" ou langues régionales en France pour ne laisser place qu'au français, seule langue de la Nation. Leur usage est strictement interdit et durement réprimé par la plupart des enseignants. En Occitanie, des sévices corporels et moraux sont infligés aux jeunes élèves (avec ce que l'on appelait le Senhal) au point de laisser aux élèves un goût amer et une certaine rancœur pour cette langue vulgaire qui était pourtant et tout simplement leur langue maternelle.

On peut noter que SENHAL a été repris par un groupe de musiciens de la province voisine de Cuneo dans l'acception inverse de re-transmission de la langue occitane.

Et si je commence par cette image désormais lointaine, c'est qu'elle a encore de nos jours quelque écho, que sa répercussion est perceptible chez nombre d'enseignants de nos écoles publiques et laïques, même en 2e ou 3e génération.

Par contre, en 1951, la loi Deixonne accorde le droit aux enseignants d'utiliser les langues régionales au profit de l'apprentissage du français en premier lieu. L'article 10 permet également de présenter cette option au baccalauréat, ce qui présente un atout important dans les représentations futures de la langue régionale.

Des textes plus récents et fondateurs datant de 1982, 1995 ou 2001, précisent la mise en place de l'enseignement des langues régionales, y compris pour l'enseignement bilingue que ce soit à parité horaire ou d'immersion. Dans ce domaine, un arrêté de 2003 empêchera l'enseignement en immersion totale

d'intégrer l'enseignement public par respect de l'article 2 de la constitution française qui interdit toute reconnaissance d'une autre langue que le français, contrairement aux constitutions d'Espagne et Italie, où l'occitan est reconnu langue officielle.

Type d'enseignement	Initiation	Langue vivante	Bilinguisme
Organisation	Pris sur le temps des disciplines	Temps LV (54 heures annuelles) Temps partagé avec LVE 45/45 min	Langue d'enseignement dans les disciplines Parité horaire 12h / 12h
Compétences	Pas de compétences requises	Habilitation LVR oc	CRPELR ou Compétences équivalentes
Niveaux classes	Tous les cycles	Cycles 2 et 3	À partir du C1
Niveaux compétences visé	Aucun	A1	A2
Contenus	Langue te culture : comptines, chants, … Expressions	Attachés aux compétences du CECRL	Disciplinaires, linguistiques et culturels
Outils (propositions)	Recueils de chants, comptines et danses ; Projet pédagogique Acad.	Projet pédagogique Académique, autres supports	Divers

Organisation de l'enseignement de l'occitan à l'école primaire

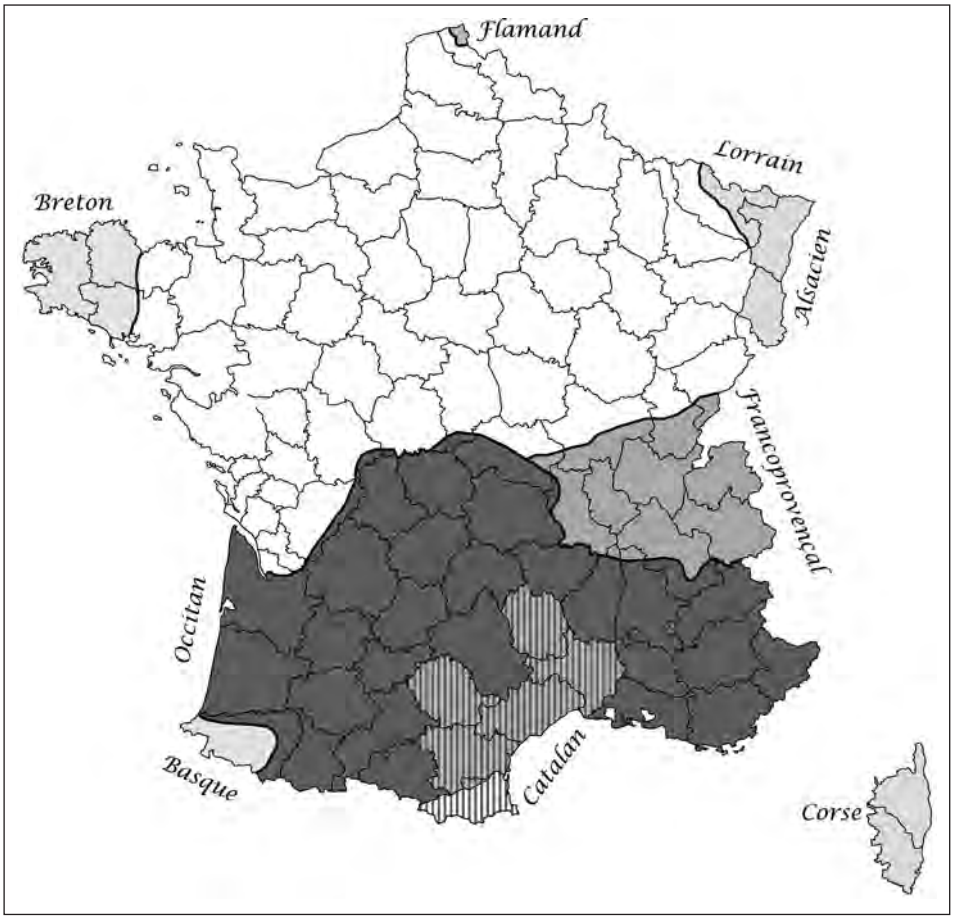
Enfin officialisé, l'enseignement de l'occitan s'est développé sous plusieurs formes : enseignement d'initiation, enseignement de Langue Vivante (LV) et enseignement bilingue à parité horaire pour le secteur public. Né en 1980, l'enseignement immersif en occitan, sous l'appellation *Calandretas* a un statut associatif et promeut sa spécificité pédagogique et linguistique.

Contrairement aux actuels enseignements de Langue Vivante Étrangère, (LVE) l'enseignement des langues régionales est depuis toujours accompagné de son homologue et indéfectible associée : la Culture, indispensable et garante de démocratie.

2. Alors, où en est la langue actuellement ?

Je viens d'évoquer en introduction les *Calandretas*, dont certains établissements sont liés par contrat à l'Éducation nationale et ses personnels rémunérés par l'État. Elles ont la particularité d'être toutes attachées, de par leur convention interne, à la pédagogie institutionnelle. Issue des méthodes de Célestin Freinet, on constate une unité de fonctionnement lisible et visible dans le territoire d'oc.

Ce qui n'est pas forcément le cas pour l'enseignement public, car à travers l'ensemble du territoire linguistique qui nous concerne sur la carte, chacune des 8 académies qui le composent présentent des schémas d'enseignement différents, des implantations, des moyens institutionnels ou financiers tout à fait disparates.



De ce fait je parlerai essentiellement de la situation d'une d'entre elles, l'académie de Montpellier, en rayé sur la carte ci-dessus dont je vais présenter l'organisation.

D'un point de vue sociologique, la langue occitane est très peu, voire plus du tout utilisée dans la vie courante. Elle a perdu son statut "social" de langue de communication dans le sens de pouvoir l'entendre ou la pratiquer dans les commerces, les transports, la rue. Région très convoitée pour son climat et son dynamisme touristique, et en premier lieu vers l'agglomération de Montpellier, la population est multiculturelle, d'origines très diverses que ce soient nationales (avec une forte affluence des départements du Nord de la France) ou étrangères. Les locuteurs occitans se trouvant progressivement en plus faible proportion. Mêlée au phénomène de rejet historique (dont j'évoquais tout à l'heure les répercussions : sentiment de "honte" *lenga de vergonha*) et de développement de langues étrangères puissantes, la situation de l'occitan s'en trouve fragilisée.

La transmission aux jeunes générations est désormais assurée quasi exclusivement par l'école, à quelques exceptions près et par choix idéologique. Elle ne se fait plus par nécessité sociale ou culturelle.

Alors, si le côté social n'est plus aussi actif, il faut toutefois préserver l'attachement initial à la culture qui doit rester vivante dans l'apprentissage scolaire de la langue, car porteuse d'expressions, de tournures, de représentations, en transmettant une autre vision du monde. Les enseignants ont là une responsabilité qui leur incombe en lieu et place des familles.

3. Y a-t-il une politique éducative ?

Pour ne pas rester sur une image qui semblerait fortement pessimiste, la vitalité de la langue n'est pas pour autant achevée. Les Instances politiques élues (Conseil régional, Conseils Généraux, communes) s'emploient au développement et à la diffusion de la langue à travers le soutien aux diverses structures publiques ou privées de création, de diffusion, d'animation.

La régulière production littéraire et artistique, pour ne citer que ces deux là, est assez symbolique de la volonté de maintenir la langue et sa culture dans les réseaux de distribution régionaux et nationaux.

La Région s'investit dans le soutien aux langues régionales (au pluriel, car elle a la particularité de couvrir une partie du domaine occitan – rayé foncé – et celui du Catalan – Rayé sur fond blanc dans la carte précédente) par l'attribution d'aides matérielles pour tous les domaines cités précédemment, mais également dans des actions plus proches de la population : pages spéciales en occitan et en catalan dans sa revue d'information – mise en place d'une double signalétique écrite et orale sur certains tronçons de chemin de fer – organisation de festivités délocalisées labellisées "Total Festum" liées aux deux langues régionales – organisation de rencontres régulières de réflexion sur la situation politique, économique et sociale de la langue (*las Amassadas*) pour guider les actions des élus.

Quant à l'enseignement, il est régi par une convention signée avec le Rectorat, comme stipulé dans les textes officiels. Elle a des contenus variables, des objectifs à atteindre différents d'une région à l'autre.

Celle de notre académie ne comporte aucun objectif de développement réellement chiffré, contrairement à celle de Midi Pyrénées qui mentionne les dispositifs à mettre en place pour chaque rentrée scolaire.

Pour poursuivre le processus de transmission, voyons maintenant le point sur la scolarité où l'occitan est enseigné depuis l'école maternelle jusqu'à l'université.

3. 1 *À l'école primaire tout d'abord*

Depuis 1984, l'occitan est diffusé dans les écoles maternelles et élémentaires publiques sous forme d'un projet à objectifs multiples : développer la langue, mettre en avant de façon intégrée un domaine culturel particulier, ancrer l'interdisciplinarité dans les fonctionnements de classe, fédérer les initiatives.

Cet enseignement ne revêt aucun caractère obligatoire de la part de l'institution, ce qui le cantonne dans le cadre du volontariat. Deux visions peuvent en découler, l'une négative, qui laisse la connaissance de la langue et de sa culture sur un terrain marginal (5% environ des élèves de l'académie y sont confrontés), et l'autre positive dans le sens où tous les enseignants qui s'engagent dans cette option le font volontairement et sont donc porteur d'un certain dynamisme pédagogique.

À travers des contes créés par l'équipe des conseillers pédagogiques en occitan, les différents thèmes annuels récemment abordés ont conduit les classes à la découverte :

1. du patrimoine artistique mettant en avant les éléments les plus connus jusqu'aux plus modestes ;
2. du patrimoine industriel et de la vie économique de la région ;
3. ou encore de l'époque médiévale permettant l'étude de la vie des troubadours ;

par l'intermédiaire d'un personnage imaginaire renouvelé :

Cette démarche pédagogique nécessite la prise en compte de la double diversité des publics concernés : celle des élèves (âges, compétences, connaissances culturelles) et celle des enseignants (locuteurs validés, locuteurs en formation, néophytes) pour la création des supports pédagogiques.

Un livret distribué à chaque élève présente l'aventure du héros en situation de découverte ou de quête en lien avec les situations thématiques porteuses du projet. Deux parties le composent : la première est un album (destiné principalement aux plus jeunes) et la deuxième est une BD où la lecture d'images est plus complexe mais plus riche de langue.

L'accompagnement didactique et pédagogique est alors inscrit dans un CD mixte (son et textes) contenant les enregistrements des supports linguistiques (déroulement du conte, activités pédagogiques en langue, parties culturelles : chants, comptines, poésies, expressions, légendes locales) et des fichiers textes traitant de la démarche didactique préconisée pour faire de cet enseignement une matière vivante et actionnelle, ainsi que toutes les paroles correspondant aux enregistrements, explications des danses, dossiers culturels élaborés pour la thématique abordée.

Chaque enseignant a la liberté de choix de ses activités, des orientations qu'il privilégie en fonction de son propre projet de classe et d'école et du cadre dans lequel il inscrit son enseignement. D'un point de vue didactique, nous incitons à l'approche communicative dans une orientation de socio constructivisme, pour un véritable travail sur la conceptualisation.

En me plaçant dans la perspective d'un développement des langues minoritaires, et de par ma fonction de formateur, je maintiens que l'utilisation du projet pédagogique est porteuse d'intérêts auprès des enseignants. Ce processus permet de donner du sens aux apprentissages, et les enfants eux-mêmes ne s'y trompent pas. Pour ne citer qu'un exemple aborder les moyens de déplacements d'une grenouille, pour la lancer ensuite dans une aventure folle où elle va tenter de maîtriser les énergies en opposant sorcellerie et sciences, permet de travailler toutes les formes d'énergies renouvelables, de la plus antique aux plus modernes et de rencontrer le monde du légendaire en opposition au scientifique, dans un cadre disciplinaire autre, mais toujours dans un rapport direct avec La Langue, ce qui permet d'en modifier positivement les représentations et l'envie de l'utiliser davantage.

Après la situation d'enseignement DE LANGUE, que ce soit en initiation (intégré aux disciplines) ou en Langue vivante, s'inscrivant alors dans un cadre horaire institutionnel bien précis, avec un niveau de compétences et d'acquisitions visé en fin de cycle (A1 en CM2, équivalent 11 ans), demeure le 3e type d'enseignement EN LANGUE : le bilinguisme français / occitan.

Présenté par Monsieur Laurent Gajo en première partie de cette journée, je ne m'attarderai pas sur les côtés techniques de cette forme d'enseignement. Organisé à parité horaire, conformément aux textes officiels, l'enseignement bilingue reste encore peu développé dans notre académie. Contrairement au Catalan qui possède une quinzaine de sites pour le seul département des Pyrénées Orientales, le bilinguisme occitan / français ne compte que 7 sites pour 4 départements (14 écoles). Je n'évoquerai pas les raisons ici, mais nous pouvons regretter un rythme d'ouverture trop lent pour dégager une véritable dynamique sociale liée aux effets éducatifs qui en découlent, tant au niveau des acteurs de l'école (parents et enseignants) qu'au niveau des responsables institutionnels.

Cette situation est incomparable avec l'académie voisine de Midi-Pyrénées que je citai plus haut à propos de la convention, où le nombre de sites bilingues est de 31 pour 8 départements (57 écoles) soit 4 fois plus, toutes proportions gardées.

Commencé dès l'école maternelle, l'occitan devient matière d'enseignement de certaines disciplines jusqu'au terme de l'école élémentaire. La répartition horaire se fait en ½ journées ou en journées complètes sur décision des équipes. Celle des disciplines varie peu d'une école à l'autre et touche généralement les domaines de la découverte du monde dont celui des mathématiques systématiquement. Le principe de Grammont Ronjat (un maître – une langue) n'étant pas toujours conservé, ce qui facilite par ailleurs la mise en place de la didactique intégrée des langues. Les objectifs attachés à cette forme d'enseignement sont multiples et dépassent largement la seule transmission de langue et de culture, même s'ils en font partie intégrante. Une visée plurilingue et interculturelle est évidente et fait même l'objet d'un projet *Comenius Regio* entre notre académie et l'Assessorat à l'Éducation et à la Culture de la

Vallée d'Aoste représenté ici par Mme Gabriella Vernetto, Inspectrice, impliquant certaines écoles valdôtaines et françaises. Parallèlement, d'autres projets locaux tentent de développer l'intérêt pour le bilinguisme français / occitan comme moyen d'ouverture vers les autres langues et leur culture par l'organisation de journées ou semaines d'actions, avec des animations autour des langues de l'environnement des élèves.

Le développement des savoirs, savoirs être et savoirs faire sont les bases de notre réflexion didactique autour de l'enseignement bi-plurilingue.

En fin d'école primaire, des évaluations académiques sanctionnent le niveau A2 de compétences.

3. 2 *Au collège et au lycée ensuite*

Dispensé par des professeurs certifiés ou ayant une qualification universitaire, l'apprentissage de la langue occitane est étroitement associé à la découverte de la culture d'oc. Également diffusé par un projet pédagogique académique dont le thème est renouvelé annuellement, ce cadre permet d'organiser échanges et rencontres entre les élèves de différents collèges de l'académie et des autres académies où l'occitan est enseigné : Bordeaux, Toulouse, Aix, Nice, Clermont, Limoges.

Il est proposé comme option "langue et culture occitanes" dès la classe de 6e, à raison de 1h à 2h hebdomadaires, mais également comme option renforcée (de type LV2) à raison de 3h hebdomadaires à partir de la 4e, ou comme "section langue régionale", dès la 6e si l'élève a suivi un cursus bilingue. Dans ce cas, l'enseignement est de 3h d'occitan hebdomadaire + une discipline au moins, enseignée en occitan. Cette filière est alors poursuivie jusqu'à la 3e.

La matière peut être présentée au brevet des collèges ou être prise au titre de la LV2.

Au lycée : l'occitan est présent dans la plupart des séries de la seconde à la terminale et peut être présenté au bac au titre de la LV2 ou LV3 ou en option langue et culture régionales,. Différentes modalités d'organisation horaire sont prévues pour

chaque situation d'enseignement ou d'examen.

3. 3 *À l'université*

À l'université, une préparation à la licence d'occitan est proposée sur le site Montpellier 3 qui permet de préparer également au CAPES et à différents métiers des secteurs artistiques, touristiques, d'accueil où l'occitan peut être utile.

Un numéro spécial interrégional de la revue de l'ONISEP (organisme de l'orientation des étudiants) a été consacré à toutes les possibilités de formation et de métiers liés à la langue régionale.

4. En conclusion

L'occitan est dans une situation délicate. Sa transmission vers les jeunes générations ne reposant quasi exclusivement que sur l'enseignement, sa survie reste forcément liée à des choix politiques et financiers. Gageons que les responsables nationaux et régionaux reprennent une parole de notre précédent Recteur dont je vous livre une citation

> « Rien ne justifierait aujourd'hui que l'on ignore la diversité de nos langues de France, leurs beautés, leurs histoires, leurs spécificités, ni les superbes textes qu'elles ont produits et qu'elles produisent. On n'est pas pleinement cultivé quand, vivant sur un territoire, on ignore tout ou presque des réalités linguistiques de ce territoire, parce que justement la langue est source de culture ».

Toutefois, sa situation géographique et linguistique privilégiée dans la sphère des langues romanes doit devenir un gage d'ouverture et de reconnaissance européenne et au-delà. Inscrite dans plusieurs constitutions de pays voisins comme précisé en introduction, voilà certainement une alternative qu'il faut exploiter dans le cadre de la formation et dans un intérêt partagé.

L'enseignement en Langues régionales dans l'Enseignement public
en France métropolitaine et Outre-Mer

Thierry Delobel

Présentation de la FLAREP

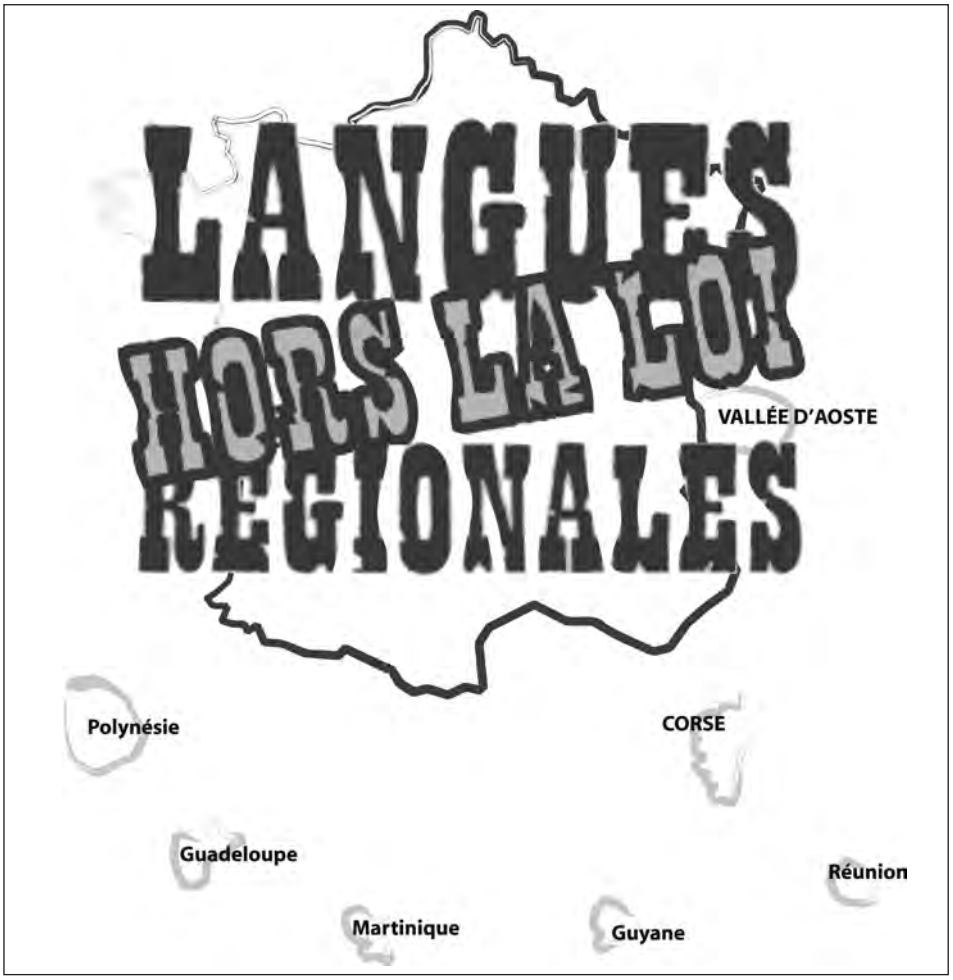
La FLAREP (Fédération pour les Langues Régionales dans l'Enseignement Public), est née en 1987 à Bayonne, et regroupe les associations et fédérations de parents d'élèves ou d'enseignants qui oeuvrent au développement de cet enseignement bilingue.

À l'origine du démarrage de l'enseignement Français / Langues régionales qui s'est décliné en avril 1983 d'abord pour le basque, puis en octobre 1983 pour le breton, en 1989 pour l'occitan, en 1993 pour le catalan, en 1992 pour l'alsacien / allemand, en 1996 pour le corse et en 2008 pour le créole réunionnais, l'expérience montre combien il est vital que l'École et l'École Publique en particulier, participe à la transmission des langues de France.

Cet enseignement proposé pour répondre à la demande des familles a souvent produit des tensions entre les parents et l'Éducation Nationale ; rarement organisé mais simplement toléré, son développement s'est trouvé lié au rapport de force et aux combats que les associations ont pu mener sur le plan local accentuant ainsi des inégalités de plus en plus grandes entre les langues.

L'enseignement des et en Langues régionales a toujours existé dans le Service Public d'Éducation grâce à ces instituteurs entrés en "résistance" qui, souvent à l'insu de leur hiérarchie mais toujours avec l'accord des parents ont maintenu la présence de la langue régionale à l'école.

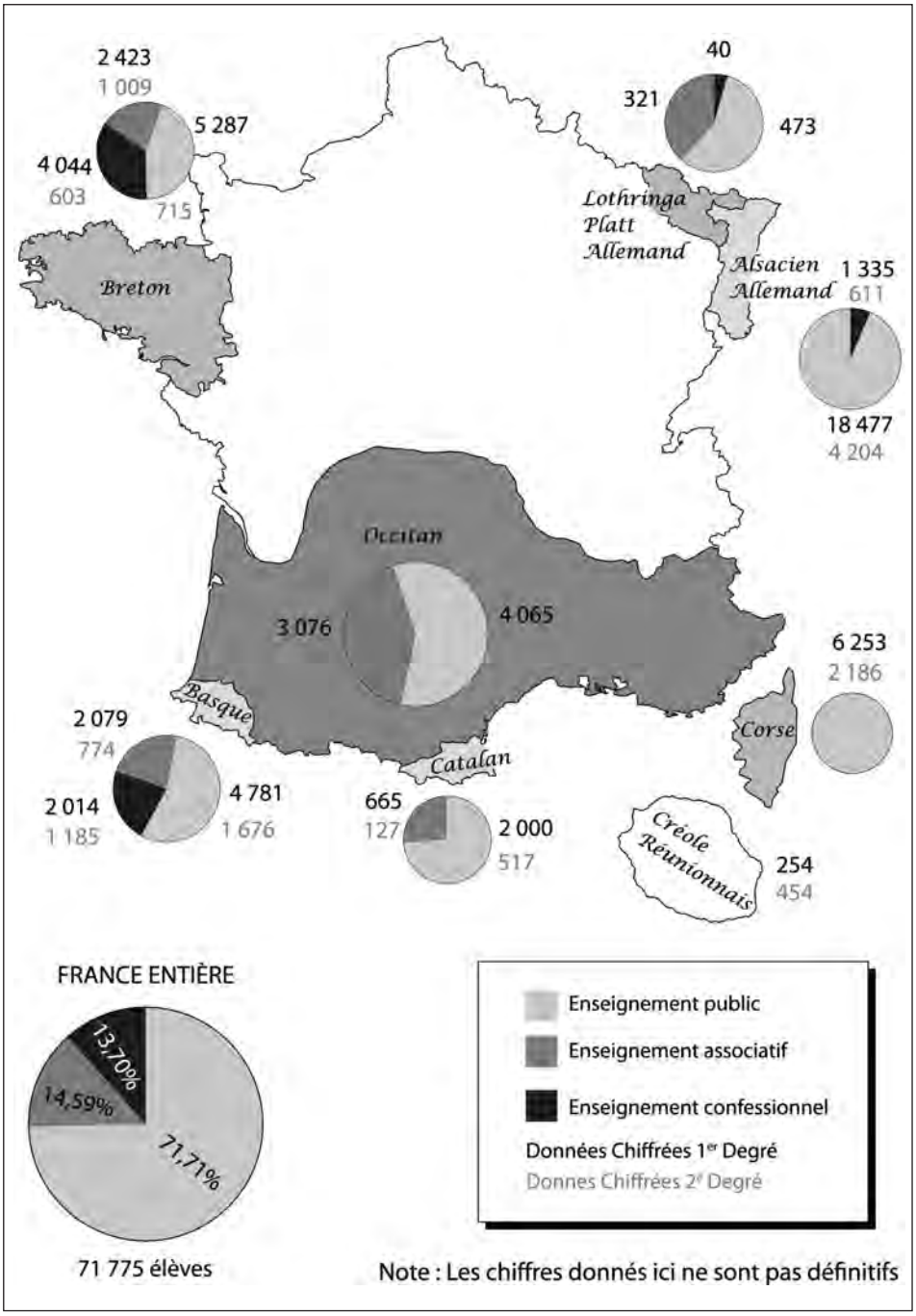
Ce n'est que vers la fin des années 60 et en parallèle à la création des premières Ikastola que s'est développé en Pays Basque de manière officielle l'enseignement extensif (3 h / hebdomadaires) ; enseignement extensif qui a rapidement connu un grand succès dans d'autres régions.



Il faut attendre la Circulaire Savary de 1982 et son application en avril 1983 avec la création de la 1re section bilingue de l'Histoire de l'Éducation Nationale à l'école publique de Sare puis en octobre de la même année en Bretagne pour que cet enseignement se structure en véritable enseignement bilingue autour de 3 principes fondamentaux qui en régissent le fonctionnement :

1. Une égale considération pour chacune des deux langues enseignées, le français et la langue régionale et un enseignement à parité horaire ;
2. Le respect des programmes officiels ;
3. Un enseignant pour une langue (sauf Bretagne).

L'enseignement bilingue concerne aujourd'hui 71 775 élèves à la rentrée 2011 qui suivent en Métropole un enseignement intensif qui va de la parité horaire à l'immersion. De ces 71 775 élèves, 71,8 % le sont dans le Service Public d'Éducation.



Enseignements bilingues : Français / Langues régionales. Rentrée 2011-2012, provisoire. Données Flarep

Tour de France… et d'Outre-Mer

Des données complètes, chiffrées et actualisées se trouvent sur notre site www.flarep.com pour chacune des langues suivantes :

- Alsacien – Mosellan / Allemand
- Basque
- Breton
- Catalan
- Corse
- Créole Réunionnais
- Flamand
- Francoprovençal ou Savoyard
- Occitan

Pour ce qui concerne les créoles et l'Outre-Mer

Les territoires et départements d'Outre-Mer connaissent des situations bien différentes.

En effet, que cela soit aux Antilles, en Polynésie Française ou sur l'Île de la Réunion, les langues dites "régionales" sont, en fait, autant de langues maternelles parlées jusqu'à la porte de l'École mais qui ne bénéficie que rarement d'un enseignement structuré au côté du français.

Avec pour conséquence de placer en situation d'échec et dès leur plus jeune âge des élèves pour lesquels l'École de la République est incapable de produire un enseignement aussi valorisant pour ces langues maternelles que pour le français.

- En Guadeloupe (source début 2009 : Alain Rutil, Chargé de mission LCR au rectorat) : « Nous n'avons pas de classes bilingues et je me permets d'ajouter que cette question n'a jamais fait l'objet d'un débat nourri entre les partenaires de l'Éducation. Il me semble même que certains créolistes sont plutôt contre.

- En Martinique (source début 2009 : Robert Nazaire, Conseiller pédagogique LCR au rectorat de la Martinique) : c'est la même chose qu'en Guadeloupe.

- En Guyane (Source début 2009 : Moïse Sorèze IA-adjoint) :

  Un projet académique expérimental de classes bilingues créole / français.

  Depuis la rentrée de septembre 2008, 10 écoles ont mis en place un enseignement bilingue créole / français en grande section de maternelle et au CE2.

Ce projet se poursuivra l'an prochain en CP et CM1, la troisième année verra l'expérimentation s'étendre de la GS au CM2.

Le principe retenu : 12h d'enseignement en français, 12h d'enseignement en créole. Ces enseignements sont assurés par le même maître ou par un binôme.

- À la Réunion

L'enseignement bilingue a démarré en septembre 2008 avec 9 classes bilingues à titre expérimental uniquement en maternelle. Rentrée 2009 : 16 classes bilingues.

À la rentrée 2011, il y a 18 classes bilingues (retrouver le dossier complet sur l'enseignement du créole à la Réunion sur le site www.flarep.com.

En octobre 2009, la FLAREP a tenu son 23e colloque sur le thème : *Le créole réunionnais : langue maternelle et régionale, enjeu sociétal*.

Avec un taux d'illettrisme d'environ 12% de la population réunionnaise lors de la dernière enquête de l'INSEE en 2009, on arrive mieux à mesurer l'inadéquation entre l'offre d'enseignement et les objectifs qui devraient être ceux du système éducatif = l'apprentissage du français en milieu créolophone.

Après notre colloque sur l'Île de la Réunion en octobre 2009, nous serions tentés de dire que les langues d'Outre-Mer improprement désignées comme "régionales" subissent non seulement une domination écrasante du français sur le plan sociétal mais une quasi-exclusion du système scolaire même si nos "ancêtres les Gaulois" ont cessé de hanter les couloirs de leurs écoles !

Pour ce qui concerne la Métropole

Il existe autant de situations différentes que de langues. Nous examinerons ci-après la situation de chacune d'entre elles pour lesquelles vous retrouverez aussi un dossier complet sur notre site.

- Le Flamand

Un enseignement extensif de la langue régionale flamande a démarré à titre expérimental en 2007 pour le CE2, 2008-2009 pour le CM1 : 2009-2010 pour le CM2 à raison de 1h par semaine ou 2h30.

Il semble exister une dualité forte entre locuteurs flamand et néerlandais à la différence de ce qui se passe par comparaison en Alsace où les locuteurs des dialectes alémaniques (Alsaciens, Mosellans) reconnaissent plus aisément que la langue écrite est l'allemand standard (hoch deutsch), langue d'enseignement dans les écoles bilingues d'Alsace et de Moselle.

- Le Francoprovençal ou Savoyard

Dispose lui aussi depuis plus de 20 ans d'un enseignement extensif mais ne figure pas sur la liste établie par le Ministère de la Culture et de la Communication et la DGLF – LF ; et donc ne peut bénéficier comme son voisin occitan d'un enseignement bilingue et d'évaluation valorisante lors des examens nationaux (Brevet des collèges / Baccalauréat).

- L'Occitan

8 Académies pour 32 Départements

- Bordeaux
- Toulouse
- Montpellier
- Aix / Marseille
- Nice
- Limoges
- Clermont-Ferrand
- Grenoble

Victime de sa territorialité, l'enseignement du et en Occitan concerne 8 académies pour 32 départements. Cet enseignement souffre d'un déficit d'image sans doute par manque de lisibilité en l'absence d'une politique linguistique concertée entre l'État et les Régions, à l'exception de la Région Aquitaine qui a signé une convention avec le Rectorat de l'Académie de Bordeaux. On peut regretter que des régions à forte identité occitane : Région Toulouse – Midi Pyrénées, Aquitaine et PACA n'unissent pas leurs efforts pour améliorer cet état de fait et faire pression auprès du Ministère de l'Éducation Nationale qui ne cesse de réduire les moyens affectés aux enseignements de / en Occitan.

L'enseignement bilingue totalise un peu plus de 3 100 élèves dans le 1er degré dont environ la moitié pour la seule académie de Bordeaux, représentant ainsi moins de 1% des effectifs globaux alors que l'enseignement extensif fait l'objet d'une forte demande de la part des familles.

- Le Breton

Le Breton fait partie de ces Langues régionales qui disposent d'une véritable politique linguistique définie dans le cadre d'une Convention État – Région améliorée dans sa 2e version : « Convention additionnelle au Contrat de Projets État-Région 2007-2013 pour la transmission de la langue bretonne et le développement de son usage dans la vie de tous les jours », mais rencontre deux difficultés majeures pour se rapprocher des seuils de transmission qui garantissent la survie de la langue.

La première est sa territorialité étendue. La deuxième est la question de son "utilité" économique qui représente sans nul doute un handicap par rapport à des régions comme l'Alsace, la Catalogne ou le Pays Basque.

- Le Catalan

Lui non plus ne rentre pas dans le cadre de Contrat du Plan État – Région mais l'affichage public de la ville de Perpignan en matière de politique linguistique pourrait être cité en exemple.

À la différence de l'Occitan, le Catalan peut compter sur le soutien moral, financier et logistique de son "grand frère du Sud où la langue co-officielle de la *Generalitat* est souvent en situation hégémonique par rapport au Castillan.

À noter une exception "à la française" : le Catalan est la seule langue à bénéficier d'un enseignement "immersif" dans le cadre du Service Public d'Éducation après l'intégration en 1995 des écoles associatives Arrels.

- L'Alsacien-Mosellan / Dialectes alémaniques et Allemand standard

C'est le Recteur Deyon qui avait lancé lors du 2e colloque de la FLAREP en octobre 1998 à Strasbourg cette phrase choc : « L'Allemand est une langue régionale de France ». L'Alsace a deux atouts majeurs liés à sa situation privilégiée au cœur de l'Europe.

D'abord sa territorialité entitaire sur le plan national : 2 départements : le Bas-Rhinet le Haut-Rhin formant la Région Alsace ; mais aussi son statut de puissance économique qui lui ouvre les portes d'un bassin d'emploi de plusieurs dizaines de millions de germanophones.

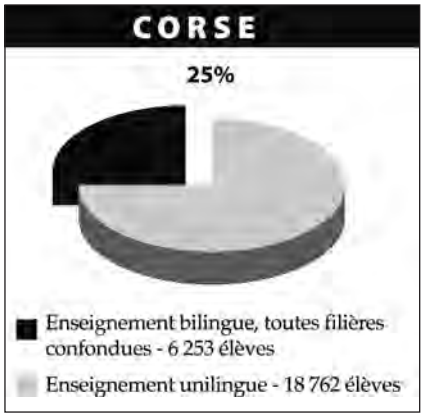
La Région Alsace et l'État ont signé une 2e Convention : « Convention portant sur la politique régionale des langues vivantes dans le système éducatif en Alsace prenant appui sur un apprentissage précoce

de la langue régionale – Période 2007 – 2013 » liant leurs intérêts en matière de politique linguistique et les résultats se traduisent sur le terrain.

Il existe toutefois un écueil et les défenseurs de l'enseignement bilingue doivent être particulièrement vigilants à ce que cet enseignement ne se transforme pas faute de moyens en terme de postes budgétaire ou de ressources humaines en enseignement bilangue qui ne fixe plus la parité horaire comme seuil minimum reconnu des apprentissages cognitifs et linguistiques, mais simplement l'apprentissage d'une seule matière dans la Langue régionale et au final une perte de compétence langagière pour les élèves dans la langue non maternelle.

L'Alsace perd chaque année entre 2 000 et 3 000 emplois potentiels par carence de locuteurs germanophones !

- Le Corse



La loi de janvier 2002 relative à la Corse indique, en son article 7 ; « la langue corse est une matière enseignée dans le cadre de l'horaire normal des écoles maternelles et élémentaires de Corse ». La Convention État-Collectivité territoriale de Corse, signée le 26 octobre 2007 précise : « un enseignement de trois heures hebdomadaires figure à l'emploi du temps de toutes les classes du 1er degré. Les modalités pratiques sont précisées dans le projet d'école. Par ailleurs, alors que l'enseignement bilingue a connu une forte progression, le préambule de la même convention indique comme objectif une stratégie éducative visant à offrir à tous les élèves la perspective d'un bilinguisme ouvert au plurilinguisme ».

Enseignement de la langue corse (hors bilingue)

L'enseignement de la langue corse doit impérativement être organisé à raison de 3 heures hebdomadaires à partir du cycle 1. Cet horaire n'est pas modifié par les récentes dispositions fixant à 24 heures l'horaire hebdomadaire d'enseignement. Sa continuité est garantie durant toute la scolarité. Les modalités concrètes de cet enseignement, définies de manière très explicite dans le cadre du projet d'école dont il constitue un axe majeur, sont transmises à l'Inspecteur d'Académie qui les arrête. Ce projet, pluriannuel et susceptible de modifications annuelles, indique les horaires et les modalités prévus.

L'objectif visé par cet enseignement est l'acquisition par les élèves d'une langue de communication aisée, donnant priorité à l'oralisation. Le niveau minimum attendu en fin de CM2 est le niveau A1 du cadre européen de référence (A2 dans le bilingue). Les compétences prévues à chaque cycle sont indiquées dans les programmes nationaux de corse du 1er degré, publiés au BO hors série n° 9 du 27septembre 2007.

Cette loi officialise donc le caractère obligatoire de cet enseignement extensif – c'est le seul cas en France – et les parents qui ne souhaitent pas que leurs enfants suivent un tel enseignement doivent faire une demande dans ce sens auprès du chef d'établissement.

Enseignement bilingue

Le système d'enseignement bilingue suppose l'enseignement en langue corse de disciplines non linguistiques. Le temps d'utilisation du corse ne saurait y être inférieur à 9 h hebdomadaires. Le niveau attendu des élèves en fin de CM2 est le niveau A2 du cadre européen de référence.

Cet objectif pédagogique est intégré tout au long de la scolarité dans les divers enseignements. Cet enseignement est assuré par les maîtres recrutés au concours spécial "Langues régionales" et par les maîtres habilités.

Toute ouverture de site bilingue se fait, autant que possible, en cycle 1, et doit être soumise à la possibilité d'assurer, à brève échéance, un enseignement suivi sur l'ensemble des trois cycles.

Ce développement doit être programmé afin de mettre en place une gestion prévisionnelle des postes et des personnels. Dans le cas d'une classe unique bilingue, les dispositions seront prises avec les écoles voisines pour que soit assuré, le cas échéant, l'accueil des élèves dont les familles ne souhaiteraient pas la participation à l'enseignement bilingue.

La convention État-Collectivité territoriale prévoit que « l'organisation d'un enseignement bilingue sera généralisée dans toutes les écoles maternelles en 7 ans (2007 – 2013) ». Cette volonté doit se concrétiser, avant 2010, par l'ouverture d'une filière bilingue dans toute école maternelle de 4 classes ou plus.

La carte des sites bilingues est arrêtée annuellement par les Inspecteurs d Académie, en conformité avec les décisions prises au plan académique.

Une école comportant une filière bilingue n'est aucunement dispensée d'organiser l'enseignement de la langue corse dans l'autre filière. En l'absence d'autres personnes compétentes, il doit être fait appel aux maîtres du bilingue dans le cadre d'échanges de services sur une base minimale d'1h30.

- Le Basque

C'est sans doute et globalement l'enseignement le plus abouti et celui qui a servi de modèle aux différents enseignements bilingues en France (sauf pour la Bretagne qui utilise le système un enseignant, 2 langues). Les généralités qui suivent peuvent donc s'appliquer à l'enseignement bilingue Français / Langue régionale.

La langue basque à l'école : un réel atout pour l'enfant

Le bilinguisme Français / Basque, parce qu'il éveille l'esprit et accroît la richesse des échanges, présente de nombreux avantages :

1. Une réussite scolaire favorisée.

   Plusieurs études linguistiques montrent que l'éducation bilingue est un puissant facteur de stimulation intellectuelle.

   Par ailleurs, l'enfant effectue sans cesse des comparaisons entre les deux langues et prend ainsi spontanément conscience de leur propre structure, ce qui renforce sa compréhension et sa maîtrise du français.

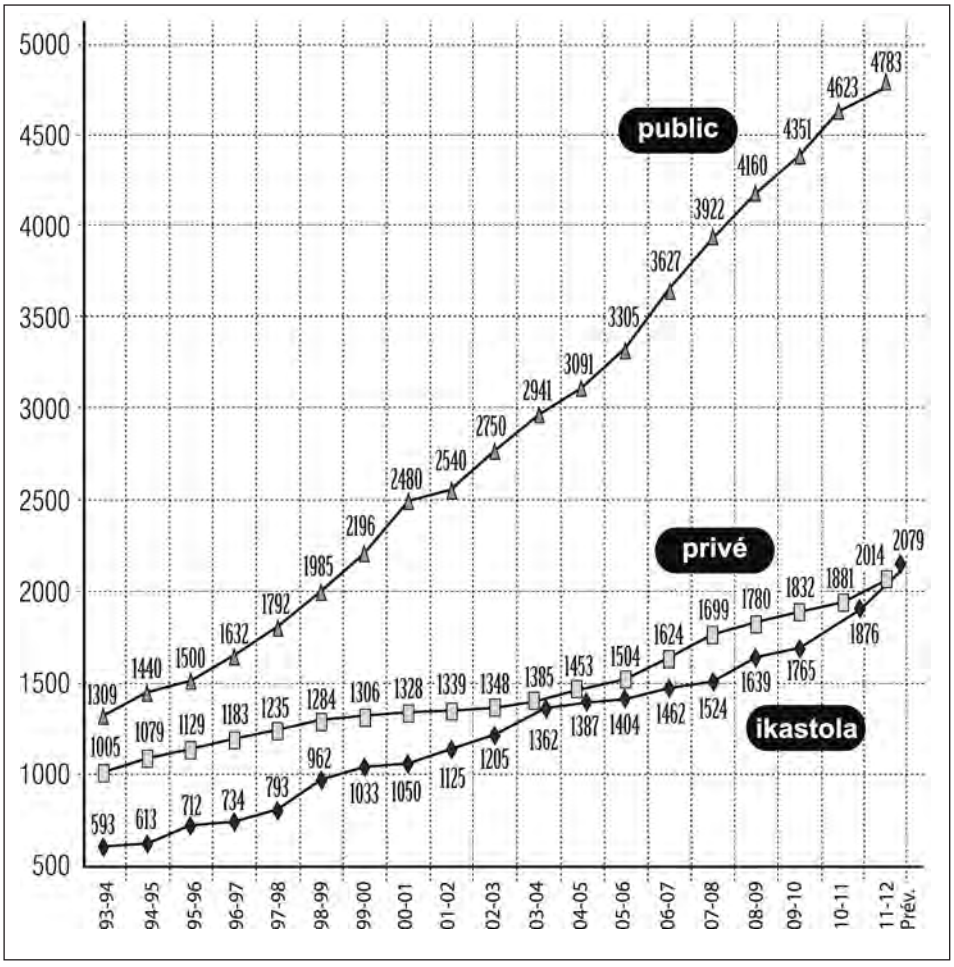
   Enfin, le bilinguisme favorise la conceptualisation, la symbolisation, la souplesse intellectuelle, la logique, la perception spatiale, la faculté de raisonnement abstrait et la capacité à résoudre les problèmes.

2. Une intégration facilitée et riche d'enseignement.

   L 'apprentissage du basque à l'école permet à l'enfant de bien comprendre la pluralité et l'originalité de la culture basque, et ainsi de mieux en tirer profit. Il va pouvoir communiquer avec tous ceux qui parlent basque.

3. Une plus grande sensibilité à communiquer.

   Les bilingues ont un avantage socioculturel et comportemental important : la double approche linguistique leur permet d'avoir une ouverture d'esprit plus large vers d'autres cultures et d'autres modes de pensée.



Rentrée 2011 : 51% des établissements scolaires publics du 1er degré offrent un enseignement bilingue. Données Flarep

Les sections bilingues à parité horaire

- À l'école maternelle et élémentaire

  L'élève inscrit en section bilingue apprend le basque, en pratiquant dans cette langue une partie des activités de l'école. Progressivement, l'enfant comprend, utilise des mots puis des phrases en basque.

  En même temps, il continue à améliorer sa connaissance du français. Il apprend à lire et à écrire d'abord en français puis en basque, en s'appuyant sur ses acquis en français et avec l'aide de l'enseignant de basque.

Les mathématiques s'effectuent en basque jusqu'à la fin du cycle 3.

Les connaissances en français et en mathématiques sont vérifiées par les évaluations nationales de Grande Section / CP et de CE2.

L'élève de la section bilingue apprend une Langue Vivante étrangère.

- Au collège et au lycée

La continuité de l'apprentissage permet à l'élève de devenir bilingue en approfondissant sa connaissance de la langue basque. Il peut ainsi accéder aux études supérieures en français ou en basque.

Les sections "Basque renforcé"

Depuis sa mise en place il y a 26 ans, l'enseignement bilingue français / basque organise sur la base de la parité horaire, pour moitié en français, pour l'autre moitié en basque. L'organisation des enseignements, conformément aux textes, est basée sur une alternance entre français et basque par demi-journées, chaque langue étant utilisée à tour de rôle soit le matin soit l'après-midi. L'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école primaire à partir du CE1 s'effectue pour moitié sur les horaires de français et pour moitié sur ceux de basque.

Ce système a grandement fait ses preuves dans sa capacité à atteindre les mêmes résultats scolaires que le système unilingue et à rassurer les familles qui sont de plus en plus nombreuses à lui faire confiance.

Il présente par ailleurs l'intérêt d'offrir aux élèves qui le suivent tous les avantages d'un enseignement bilingue précoce : interactions permanentes consolidant les compétences langagières dans les deux langues, apprentissage facilité des 3e et 4e langues…

Pour autant, la progression dans l'apprentissage et la production en langue basque pour des élèves dont l'environnement familial et sociétal est très majoritairement francophone reste un exercice difficile qui requiert l'implication et la motivation permanentes des enseignants intervenant en basque.

Cette réalité est d'autant plus forte pour le basque par rapport à d'autres langues régionales de même famille que le français, que la structure de la langue basque ne s'apparente à aucune autre.

Face à ce contexte, des équipes enseignantes d'écoles bilingues ont déjà mis en place des dispositifs permettant d'intensifier en cycle 1 principalement (maternelle), le temps scolaire réservé à l'utilisation de la langue basque.

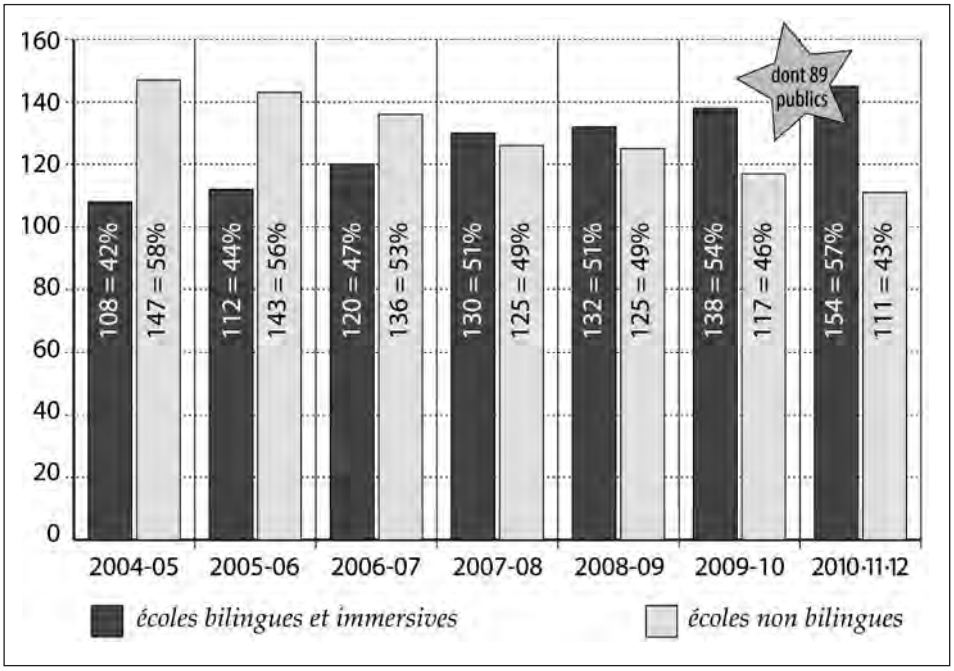
C'est ainsi que les 2 premières sections "basque renforcé" (3/4 en basque, 1/4 en français) ont vu le jour à la rentrée 2008 dans les écoles maternelles de Saint-Jean-Pied de Port et d'Ascain. Trois ans après, le bilan est très positif. Un protocole de mise en place dans toutes les écoles maternelles publiques du Pays Basque vient d'être proposé au mois de mars 2011 par l'IA des P-A.

Pour la rentrée 2012, des projets de classes maternelles publiques "en immersion" sont actuellement à l'étude.

L'Office Public de la Langue Basque (GIP / OPLB)

En janvier 2005, et pour la 1re fois en France, est créé un outil institutionnel chargé par les pouvoirs publics de définir et de mettre en place une politique publique en faveur de la langue basque avec pour objectif central, des locuteurs complets et pour cœur de cible les jeunes générations.

Au centre de ses actions, la structuration quantitative et qualitative de l'enseignement du et en basque.



Évolution de la répartition de l'ensemble des établissements scolaire du 1er degré entre bilingues / immersives et non bilingues.
Euskararen Erakunde Publikoa - Office Public de la Langue Basque

L'OPLB dispose d'un budget propre de plus de 3 000 000 d'euros par an pour mener à bien cette politique et en matière d'enseignement agit comme un opérateur territorial au côté de l'Éducation Nationale, l'opérateur "historique".

Conclusions

En l'absence d'une loi…

Déjà la rentrée 2010 nous avait laissé entrevoir en l'absence d'une loi, ce qu'était en train de devenir l'organisation et l'offre d'enseignement bilingue sur fond de Révision des politiques Publiques et de la suppression de 16 000 postes budgétaires dans l'Éducation Nationale et du manque de moyens que cela engendrait :

- Au niveau des Inspections Académiques concernées, peu ou pas de postes d'enseignants à disposition pour permettre l'ouverture de nouveaux sites bilingues clairement identifiés par, entre autres, les autorités académiques elles-mêmes, et répondre à la demande des parents.
- Problèmes récurrents de non-remplacement d'enseignants(es) en Langues régionales par des enseignants(es) ayant la même compétence et qui privent les élèves d'un nombre, chaque fois croissant, d'heures d'enseignement en LR.
- Problèmes de sur-effectifs dans de nombreux établissements "bilingues" où les taux d'encadrement fixés arbitrairement par l'Administration sont souvent dépassés.

Ces sur-effectifs ne permettent pas de développer les conditions pédagogiques et le bain de langue indispensables à la transmission de la langue et des savoirs, ainsi qu'à l'épanouissement des élèves bilingues dans le Service Public d'Éducation.

- Problèmes dûs à la mise en concurrence des enseignements unilingues et bilingues, des enseignants de français et de LR et qui se traduit par des suppressions de postes ou 1/2 postes, comme autant de sources de conflits entre parents et parents / enseignants.

Dans ce contexte, les moyens dédiés aux enseignements bilingues servent désormais de "variable d'ajustement"

Cette rentrée 2011, de la même veine que la précédente (-16 000 postes) est venue confirmer nos prévisions, nos inquiétudes et raviver notre légitime colère.

Et que dire de la position du Gouvernement pour le Budget 2012 pour ce qui concerne l'École = dans le 1er degré, le Ministre envisage de supprimer encore 5 700 postes !

Comment imaginer un seul instant si ces propositions de Budget 2012 pour l'Éducation Nationale étaient maintenues en l'état, que les moyens consacrés aux enseignements bilingues ne continueraient pas à servir de variable d'ajustement comme on a commencé à le constater non seulement en Pays Basque, mais aussi en Bretagne, en Alsace où l'on s'apprête à passer du "bilingue" au "bilangue" et partout ailleurs dans les régions concernées !

Les Langues de France, qu'elles soient régionales ou maternelles notamment pour ce qui concerne l'Outre-Mer sont un bien public "vivant"

Depuis 25 ans, la FLAREP défend l'idée et se bat pour que les parents, qui le souhaitent, n'aient pas à faire le choix pour scolariser leur(s) enfant(s) entre service public d'éducation de qualité et un enseignement dans ces langues, c'est-à-dire de la parité horaire à la parité d'estime en passant par l'immersion ; un Service Public d'Éducation où, les chiffres le prouvent, l'enseignement de et en langue régionale se développe et attire de plus en plus de jeunes parents, notamment autour de l'enseignement bilingue.

Leurs motivations sont diverses et se retrouvent naturellement, d'une région à l'autre, quand il s'agit de se réapproprier de la langue perdue en l'absence de transmission familiale, de refuser que mondialisation rime avec uniformisation, de vouloir offrir à ses enfants les avantages d'un bilinguisme précoce – un bilinguisme additif – et bien sûr de parler non seulement une autre langue mais d'en apprendre d'autres plus tôt et plus facilement.

De nombreuses Régions ont déjà relevé ce défi et mènent des politiques linguistiques actives ayant pu se doter d'outils institutionnels efficaces.

Mais les évolutions récentes des textes généraux relatifs à l'enseignement bilingue Français / Langue régionale accentuent les disparités et creusent un fossé entre nos langues, entre celles qui disposent d'outils institutionnels pour leur développement, qu'ils soient inclus dans le cadre de Contrats de plan État / Région (Bretagne, Alsace notamment) ou spécifiques (Corse, Pays Basque) et celles qui n'en disposent pas (Catalan, Créole, Occitan).

Si l'État français n'a pas été capable de légiférer depuis 60 ans pour donner un cadre juridique à ses langues, quelque soit les majorités qui se sont succédées, il apparaît désormais acquis qu'il n'est pas disposé à le faire. Dorénavant, il semble de plus en plus probable que la question des Langues régionales, de leur enseignement, de leur développement et leurs usages sociaux passera par les Régions auxquelles pourraient être transférées certaines compétences en matière d'éducation.

Une manière, pour un état centralisateur comme la France, de se donner "bonne conscience".

En effet, quel est le message qui nous est délivré depuis une décennie ?

Oui les Langues de France font partie de notre patrimoine commun mais c'est aux territoires concernés, ceux où sont encore parlées ces langues de faire l'effort pour les faire vivre avec la bénédiction de l'État.

Cela ne lui coûte rien puis qu'un enseignement bilingue ou en immersion, en terme de moyens et de postes budgétaires, n'entraîne pas de coût supplémentaire significatif pour l'Éducation Nationale = les enseignants intervenants en langue régionale ont les mêmes traitements que leurs collègues enseignants en français.

Si les Créoles font figure d'exception puisque ce sont, comme les autres langues ultramarines, des langues maternelles.

Si le Corse, lui aussi, apparaît comme un cas "à part", il semblerait que les Langues de France qui sont transfrontalières comme c'est le cas de l'allemand standard enseigné au titre de langue régionale de l'Alsace et la Moselle aux côté des dialectes alémaniques, comme c'est le cas du Basque et du Catalan, tireront mieux leur épingle du jeu.

Les seuils critiques de locuteurs actifs ne sont plus menacés et le dynamique socio-économique, dont elles représentent un des principaux vecteurs, les mettent hors de danger.

Pour ce qui concerne le Breton, la situation est plus tendue, mais on peut compter sur la ténacité de tous les acteurs concernés pour atteindre dans les années à venir le seuil critique au-dessous duquel une langue est menacée, comme le sont en France, le flamand occidental, le francoprovençal et même l'occitan.

En l'absence d'une loi
le devenir des Langues régionales,
de leur enseignement
passera de plus en plus
par les Régions qui en auront les moyens.

La France pour ses langues
a besoin, dans ce domaine,
d'une véritable politique de décentralisation.

1986 – 2011 : 25 ans d'enseignement du savoyard en Savoie

Marc Bron

Bonzhor a tu,
On va prèzhi na mitta la lengua deu payi et vos espliquâ cen que s'è passâ pè l'ensègnament deu savoyâr adè 1986.

La conférence, que les organisateurs du colloque ont souhaitée concrète, aura trois aspects :

- le rapport de ce qui a existé ;
- la présentation de quelques documents pédagogiques employés ;
- une courte réflexion sur la suite à donner.

1. Historique du développement de l'enseignement

1.1 *Avant 1986*

L'enseignement du francoprovençal en milieu scolaire est apparu d'abord de façon sporadique, dans le temps comme dans l'espace. Il s'agissait d'une sensibilisation, à travers quelques chants ou enquêtes toponymiques, pendant quelques séances. Nous ne disposons pas de chiffres exhaustifs sur l'ensemble du territoire où l'on parle francoprovençal, mais l'on sait que des projets éducatifs ont été menés en Isère ou dans le Lyonnais.

C'est en Savoie et Haute-Savoie que cet enseignement se développe à partir de 1970. Dans ces départements, le "francoprovençal" est aussi appelé de façon traditionnelle "savoyard", (*Grammaire savoyarde* de 1893, *Dictionnaire savoyard* de 1902) ainsi que l'avait remarqué le député breton Bernard Poignant dans son rapport sur les langues de France en 1998. Des instituteurs comme Gérard Brunier, Fernand Tavernier, M. Morel… y initient leurs élèves au savoyard. Ils dépassent le cadre des quelques chansons qui se faisaient (*La Mayon su on pomi*…) pour leur apprendre des saynètes. Les élèves les produiront souvent lors de la fête de fin d'année.

1.2 *De 1986 à 1999*

Dans les années 1980, quelques cours débutent en collège : La Roche-sur-Foron (Professeur M. Lachat), Boëge, Bons-en-Chablais, Saint-Jeoire-en Faucigny, Abondance (Professeur Marc Bron). Les séances sont en général d'une heure par semaine et l'on passe du stade de la sensibilisation à celui de l'initiation.

Les cours sont financés par le Rectorat de l'Académie de Grenoble qui a toujours été ouvert à cet enseignement.

Par ailleurs, les contacts avec les groupes de la *Fédération des Groupes de Langue Savoyarde "Lou Rbiolon"* se font plus réguliers ce qui permet aux jeunes de s'exprimer non plus seulement devant un public de parents d'élèves, mais aussi devant le grand public.

Des relations s'établissent avec le Val d'Aoste où l'on parle aussi francoprovençal : échanges dans les familles, participations au concours scolaire de francoprovençal "Jean-Baptiste Cerlogne", le premier grand poète valdôtain.

Association des Enseignants de Savoyard

Membre du Conseil Académique de Langue Régionale du Rectorat de Grenoble

Le 30 novembre 2005

Mesdames et Messieurs les Enseignants S/C de M. le Chef d'Etablissement

Chers collègues

Le 7ème concours scolaire de savoyard « Constantin et Désormaux »
a pour thème cette année **"L'arbre et la forêt"**

Comme l'an dernier, ce 7e concours sera organisé par l'Association des Enseignants de Savoyard en concertation avec l'Education Nationale au niveau des Inspections Académiques de Savoie, de Haute-Savoie, du Rectorat de Grenoble et des Conseils Généraux de Savoie et de Haute-Savoie.

Le bulletin d'inscription est à renvoyer au plus tard **le 15 décembre 2005**
(Une note d'explications plus détaillée vous parviendra alors)

Les productions sont à envoyer pour **le 31 mars 2006.**

La journée de remise des prix est prévue **à Yvoire le 10 ou 11 avril 2006**

Une aide financière de l'AES pour le transport des élèves est possible ; si vous ne pouvez venir à cette journée, nous apporterons vos prix dans votre établissement.

Pour le concours : il s'agit de rapporter des témoignages oraux ou écrits, puis de reproduire chacun d'eux en langue savoyarde. Les personnes détentrices de cette mémoire collective habitant dans l'environnement des établissements, ainsi que les ouvrages des bibliothèques... sont les sources de ces témoignages. L'AES peut vous aider, ainsi que « Lou Rbiolon », la fédération des 22 groupes de langue savoyarde. Pour plus de détails, n'hésitez pas : téléphone ou courriel indiqués en bas de cette page.
Afin de mettre aussi l'oral en valeur, des chants et des saynètes (5 à 10 minutes) en savoyard pourront aussi être exécutés par les élèves et produits lors de la journée de remise des prix.

Les classes ou groupes d'élèves concourent pour plusieurs prix tels :
- Prix de la meilleure recherche (classeurs format A4)
- Prix de la meilleure production ora le (cassettes audio ou vidéo, CD...)
- Prix des documents pédagogiques (élaborés par les élèves pour servir à d'autres élèves)
- Prix de la production théâtrale (filmée ou pouvant être jouée lors de la journée finale)
- Prix de la production chantée (filmée ou pouvant être jouée lors de la journée finale)
- Prix de la production versifiée (poèmes écrits ou récités lors de la journée finale)
- Prix de la production en prose (récit de textes, de témoignages lors de la journée finale)

• Premier Prix « Constantin Désormaux » de l'ensemble le plus riche.
Il a été remporté l'an dernier par l'école de la Forclaz en Haute-Savoie. Plus de 300 enfants ont participé à la remise des prix qui avait lieu en théâtre, en musique et dans des musées à Bourg-Saint-Maurice.

En souhaitant que vous soyez encore nombreux à concourir avec vos élèves, nous restons à votre disposition pour toutes précisions supplémentaires, et aussi tenus du travail que cela implique, nous remercions M. ou Mme le Chef d'établissement d'assurer la meilleure diffusion possible de ce courrier auprès des enseignants.

Le Président, Marc BRON.

PS : On pourra aussi mettre en français la traduction de certains mots savoyards dont la compréhension n'est pas aisée.
Des photocopies de documents, de lettres... écrits en français et se rapportant au sujet pourront être jointes au concours.

Association des Enseignants de Savoyard / Francoprovençal – Doucy F - 74420 HAUTE-POCHE
Tél. (+) 04 50 39 56 72 – Fax (+) 04 50 31 09 94 – E-mail : [illegible]

1.3 *2000 – 2011 : l'enseignement du francoprovençal se développe encore*

Un concours annuel similaire au concours valdôtain est créé en 2000 en Haute-Savoie et Savoie : le *Concours scolaire de savoyard Constantin et Désormaux*, du nom des auteurs du fameux *Dictionnaire Savoyard* édité en 1902. Cela se réalise en accord avec les Inspections Académiques et les Conseils Généraux. Le financement a été réalisé la première année par le Conseil Général de Haute-Savoie, puis repris les années suivantes par l'APS, l'Assemblée des Pays de Savoie qui regroupe les conseils généraux des deux départements savoyards. De 150 à 300 élèves y participent chaque année.

Doc 00/01-1
San-Zhoure

Serge Chardon,
Marc Bron

BONZHEUR A TU

Diosè : Adieu Lèxi.

Lèxi : Bonzheur Diosè. Mant-è qu'i balye ?

Diosè : I balye bin poué te ?

Lèxi : I va pâ trè mâ.

Fanfoué : Eh ! Bonzheur a tu. S'i va ?

Lèxi : Oh, i va preu. Apoué te, tèqu'te dvin ?

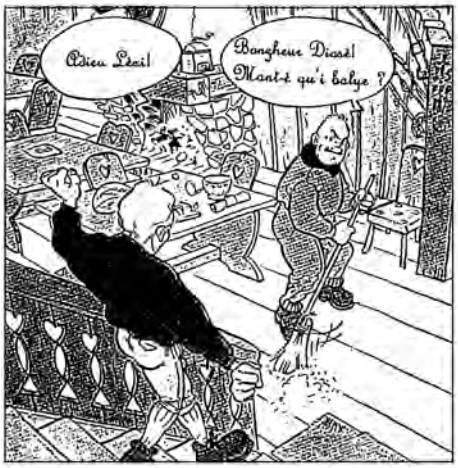
Fanfoué : On s' fâ vio !

Diosè : Pansa - vi ! T'é adè dyouan-ne.

Fanfoué : Pâ talaman, zh'é bintou septante an.
Mé i fô que zh'modieu. A n'âtre cou.

Diosè : Bin arvi Fanfoué, conserva-te.

Lèxi : Arvi, poué t'iré plan su lé rote!



Dessin de Félix Meynet dans "Le Trésor des Chartreux" Éditions Dargaud

Entre 2000 et 2011 l'enseignement progresse encore : à l'école d'Habère-Lullin, l'ensemble des élèves de l'établissement a bénéficié soit sur toute l'année scolaire, soit sur la moitié, d'une séance par semaine et une pratique proche s'est développée dans des écoles voisines. La disparition des cours le samedi matin a remis en cause cette pratique, qui a redémarré sous une formule plus légère.

Au collège de Boëge, les élèves volontaires suivent une option de deux heures par semaine, de la 6e à la 3e, et l'on peut parler désormais d'un réel apprentissage de la langue.

D'autre part, un cours a débuté dans un lycée d'Annemasse en 2006, où l'on recense des élèves de la seconde à la terminale.

Enfin, dans les IUFM, Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, plusieurs séances de formation ont été suivies par les futurs professeurs des écoles sur les sites de Bonneville, Chambéry et Grenoble.

BILAN GLOBAL Savoie + Haute-Savoie année 2008 / 2009 :

TOTAL Sensibilisation 74 + 73 : : 2 établissements pour 81 élèves.

TOTAL Initiation 74 +73 : 2 établissements pour 38 élèves.

TOTAL Apprentissage 74 + 73 : 1 établissement pour 26 élèves.

TOTAL 74 +73 sensibilisation + initiation :

5 établissements pour 145 élèves

Pour Mémoire : Année 2004/ 2005 :

8 établissements pour 231 élèves.

Année 2005 / 2006 :

10 établissements pour 351 élèves.

Année 2006 / 2007 :

8 établissements pour 237 élèves

Année 2007 / 2008 :

9 établissements pour 390 élèves

Depuis 2000, l'AES, Association des Enseignants de Savoyard / Francoprovençal recense les cours qui sont donnés en milieu scolaire à travers les deux départements savoyards. L'AES est membre du Conseil Académique des Langues Régionales de l'Académie de Grenoble. Elle observe sur la période 2004 - 2010 un nombre moyen d'élèves de 275 par année, répartis sur huit établissements.

Il est à noter que si l'enseignement est stable en collège et lycée, il est relativement fluctuant sur les écoles primaires. Cela vient du fait que la langue est une option dans le premier cas, alors qu'elle n'est liée qu'à des projets éducatifs revus annuellement dans le second cas.

Dans toutes les situations, la présence de cet enseignement est d'abord due à la personnalité et à l'engagement des enseignants.

1.4 *Un enseignement accompagné par la société*

Contrairement à la plupart des autres enseignements qui bénéficient de programmes et de formateurs, l'enseignement du francoprovençal repose sur une démarche volontariste des enseignants. C'est pourquoi les locuteurs naturels tout comme le milieu associatif essaient de pallier le manque de moyens internes de l'Éducation Nationale. Au-delà de la *Fédération des Rbiolon* évoquée précédemment, il convient de citer l'ILS, (Institut de la Langue Savoyarde) *Le Francoprovençal de Savoie*, centre de ressources et de diffusions d'écrits et CD en savoyard. L'ILS bénéficie d'un soutien de la Région Rhône-Alpes.

Les parents d'élèves se sont également organisés avec la création en 2006 des "associations pour le bilinguisme français / savoyard en milieu scolaire" *Vallâ Verda Ecula 2* et *San-Zhoure Ecula 2*. Ces associations organisent des spectacles et des fêtes où les élèves jouent en langue régionale. Elles se sont regroupées en une fédération "Savoué Ecula 2, Fédération des associations de parents d'élèves pour l'enseignement bilingue français / savoyard".

Elles travaillent en partenariat avec l'Association des Enseignants de Savoyard / Francoprovençal qui vient d'organiser du 23 au 25 octobre 2010 le 24e colloque de la FLAREP, la Fédération des Langues Régionales dans l'Enseignement Public. Ce colloque avait pour titre *Enseignement bilingue français / langue régionale de Savoie : une clé de réussite pour les élèves*. Il a permis de rassembler à Habère-Poche, station de ski haut-savoyarde, les délégués des diverses associations de parents d'élèves ou d'enseignants concernés par le bilinguisme scolaire français / langue régionale de France (breton, basque, catalan, occitan, francoprovençal, alsacien, flamand occidental et créole réunionnais).

1.5 *La non reconnaissance du francoprovençal par le Ministère de l'Education Nationale : un non-sens et un frein au développement de l'enseignement*

Depuis des dizaines d'années, des demandes sont adressées au Ministère de l'Éducation Nationale pour que le francoprovençal puisse être choisi par les élèves comme option aux examens comme le Diplôme National du Brevet ou le Baccalauréat : lettres, entrevues au Ministère, demande des parlementaires, pétitions avec des milliers de signatures, délibérations de conseils municipaux, les savoyards ne sont pas entendus.

Cependant, cette demande existe : il y a trois ans, trois lycéens, Pierre, Aliénor et Jennifer, qui avaient étudié cette langue avaient demandé à la présenter comme option au baccalauréat. Une pétition de 2000 signatures les avait soutenus, une première en Savoie. Cette année, c'est Charlène qui est dans le même cas. Une pétition lancée sur internet recueille en ce moment 120 signatures par jour.

Les réponses contradictoires faites par le Ministère de l'Éducation Nationale et publiées au *Journal Officiel de la République Française* en 1998 et 2001 fondent leur refus la première fois en classant le francoprovençal dans l'occitan, la seconde en le situant dans les langues d'oïl, alors que le Ministère de la Culture, tout comme l'État italien dans sa loi de 1999 et l'UNESCO ont parfaitement identifié et reconnu le francoprovençal comme une langue à part entière.

D'autres fois, ce sont les œuvres littéraires en francoprovençal qui sont minimisées par le Ministère de l'Éducation Nationale français qui parle d'un "étroit sillon" comme aire de diffusion linguistique du francoprovençal, quand ce n'est pas l'existence même de la langue qui est niée, le Ministère se bornant à reconnaître seulement des "spécificités" linguistiques.

Cet état de fait nuit grandement à l'enseignement du francoprovençal en Savoie, car les élèves ne continuent pas une option qui ne leur rapporte rien aux examens.

2. Et maintenant, que faire pour les 25 prochaines années ?

Le sujet de la conférence portait sur ce qui s'est fait en Savoie à propos de l'enseignement du savoyard entre 1986 et 2011. Il est cependant important d'engager une réflexion sur la suite à lui donner.

Il convient de mener cette réflexion en tenant compte notamment des éléments suivants :

- Le francoprovençal est vivant, dans sa pratique orale, quotidienne ou occasionnelle. Sa prononciation varie selon les localités, cette variété est considérée comme une richesse. L'enseignement doit s'attacher à faire vivre cette oralité.

- Par ailleurs, l'enseignement s'appuie aussi sur l'écrit.

- Le francoprovençal est une langue écrite, mais de nombreux codes existent. Il serait souhaitable de les rapprocher.

- Pour voir les diverses variétés de prononciation, ainsi que pour diffuser des écrits dans une région précise, où l'auteur et les lecteurs voudraient retrouver leur prononciation, une écriture phonétique est nécessaire.

- Pour permettre une diffusion d'œuvres littéraires, de messages publicitaires… à l'échelle du grand public de toute l'aire francoprovençale, une graphie comportant un certain nombre de points de repère orthographiques est utile. Cette pratique n'est ni nouvelle, ni originale : c'est celle qui a été mise en place en France par de nombreux développeurs des langues régionales : breton, basque, occitan… Elle facilite aussi l'enseignement.

L'école populaire de patois en Vallée d'Aoste

Liliana Bertolo et Andrea Rolando

Le francoprovençal fut écrit pour la première fois dans notre région vers la moitié du XIXe siècle, perdant peu à peu son statut de langue "basse" avec les premiers écrivains valdôtains patoisants pour devenir un instrument littéraire. Ainsi, il y a encore une cinquantaine d'année, le "patois" était banni voire mal toléré à l'école, tenu pour responsable des difficultés d'apprentissage, les personnes qui le parlaient étant considérées comme de pauvres campagnards sans culture, qui refusaient de se rallier à la langue d'état. Dans une situation de bilinguisme statutaire où les langues officielles sont le français et l'italien, le francoprovençal a su garder une place importante car les valdôtains s'y reconnaissent associant le patois à l'identité valdôtaine.

Par conséquent l'action de René Willien ainsi que celle de nombreuses autres personnes, le succès avéré du théâtre populaire, l'activité de sensibilisation des centres culturels ont ralenti et empêché la disparition du patois. Ce dernier entrera dans le monde de l'école en 1963 avec le *Concours Cerlogne* où le patois deviendra, à l'initiative des enseignants, la langue de communication pour les enquêtes concernant la civilisation valdôtaine.

1ère phase : COURS PREPARATOIRE POUR FUTURS ENSEIGNANTS DE PATOIS.

Les cours se tiendront dans une classe de l'ancienne Ecole Moyenne "De Tillier" 5, rue Piave - Aoste - de 18h00 à 20h00 selon le programme suivant :

2 MAI Présentation du projet de la part de l'Assesseur à l'Instruction Publique, du Président du Centre d'Etudes Francoprovençales "René Willien" de Saint-Nicolas et du Président du Comité des Traditions Valdôtaines.
Définition et origine du francoprovençal - par Saverio Favre.

4 MAI Ecriture du francoprovençal - par Alexis Bétemps
Exercices de graphie, écoute de textes, réflexions sur la langue - par Saverio Favre

9 MAI Les instruments existant : le dictionnaire Chenal et Vauterin - par Aimé Chenal et Raymond Vauterin
Exercices de graphie, écoute de textes, réflexions sur la langue - par Saverio Favre

11 MAI Les instruments existant : la grammaire et le dictionnaire de Cerlogne - par Henri Armand.
Exercices de graphie, écoute de textes, réflexions sur la langue - par Saverio Favre

16 MAI Les instruments existant : les textes littéraires - par Pierre Vietti
Exercices de graphie, écoute de textes, réflexions sur la langue - par Saverio Favre

18 MAI Les instruments existant : les textes littéraires - par Pierre Vietti
Exercices de graphie, écoute de textes, réflexions sur la langue - par Saverio Favre

23 MAI Les instruments existant : les témoignages oraux - par Alexis Bétemps
Exercices de graphie, écoute de textes, réflexions sur la langue - par Saverio Favre

25 MAI Les expériences : l'enseignement du francoprovençal en Vallée d'Aoste - par Henri Armand
Exercices de graphie, écoute de textes, réflexions sur la langue - par Saverio Favre

30 MAI Les expériences : l'enseignement du francoprovençal en Vallée d'Aoste - par Henri Armand
Exercices de graphie, écoute de textes, réflexions sur la langue - par Saverio Favre

1er JUIN Les expériences : l'enseignement du francoprovençal dans le Valais - par Rose Claire Schüle
Discussion générale et conclusion.

Le programme pourra subir des modifications de dernière heure.
Les inscriptions se prendront au B.R.E.L. (tél. 0165/363540 et 0165/43386) pendant les heures d'ouverture du bureau, jusqu'au 21 avril 1995.

Organisation du premier cours de préparation pour les maîtres de patois

Après presque trente ans de Concours Cerlogne et pour la première fois, de façon systématique et institutionnelle, des cours pour enseigner le patois sont organisés à l'initiative de l'assessorat de l'instruction publique de l'époque qui chargea le BREL (Bureau régional pour l'ethnologie et la linguistique) de réaliser ce projet d'enseignement soutenu financièrement par l'administration régionale d'une part et par des fonds de la communauté européenne d'autre part.

Le projet débuta par un cours de formation destiné aux enseignants qui furent par la suite chargés d'assurer le déroulement des cours de l'EPP (École populaire de patois). Ces derniers eurent tout de suite un grand succès, qui n'a cessé de se confirmer au cours des années suivantes en maintenant, de 1995 à nos jours, un taux de participation qui a toujours avoisiné une moyenne de 180 inscriptions par an, pour un total d'environ 3000 élèves.

On ouvrit des écoles à Courmayeur, Saint-Christophe, Aymavilles, Nus, Valtournenche et Aoste et, par la suite, dans d'autres communes de la Vallée (Saint-Pierre, Châtillon, Donnas, La Salle, Introd, Gressan, Chambave), là où les administrations locales nous offraient des locaux disponibles, selon le nombre (10 à 15 personnes) et le lieu de résidence des inscrits.

En 2004 et 2008 d'autres stages de formation théorique et pratique pour enseignants de francoprovençal furent organisés. Ces cours d'une durée de 150

heures, furent assurés par des scientifiques, des linguistes et des enseignants qui ont apporté leur expérience dans le domaine du francoprovençal et de l'enseignement bilingue.

Les nominations tiennent compte du patois d'origine des enseignants qui doit être le plus proche de celui de la commune qui accueille le cours de l'EPP. Tous mènent cette activité parallèlement à leur activité principale. Le statut de maître de patois n'étant pas considéré jusqu'à présent comme une profession à part entière, il n'est pas à même d'assurer un revenu suffisant permettant d'en faire une activité principale.

Bain de Langue à Cogne, novembre 2010

Aujourd'hui, les enseignants qui s'engagent activement dans les différentes initiatives liées à l'École populaire de patois sont environ une vingtaine.

Tout au début, seuls des cours de compréhension orale furent organisés. Chaque module comportait 80 heures de cours réduit par la suite à 40 heures pour répondre aux exigences des étudiants mais souvent au détriment du temps nécessaire pour un bon déroulement du programme d'enseignement. D'autres possibilités furent offertes par la suite : des cours de graphie (40 heures) consacrés aux patoisants pour apprendre à transcrire les sons des nombreuses variétés de patois, des cours d'apprentissage ludique pour les enfants (30 heures), des cours de théâtre pour enfants (30 heures) et pour adultes (40 heures) et aussi des bains de langues (en fin de semaine). Ces derniers débutèrent en 2008 à Bionaz par une semaine d'immersion linguistique totale. Cette expérience a été unique car elle a permis de développer un programme dense et enrichissant mais, peut-être un peu trop long pour les stagiaires qui par ailleurs doivent composer avec leurs engagements professionnels.

Dès lors, nous avons proposé des stages du vendredi soir au dimanche soir, trois fois par an dans différentes localités de notre région, afin de conjuguer l'apprentissage de la langue avec la découverte du territoire et ses spécificités ; une manière de se familiariser avec le patois par le biais d'activités didactiques ludiques, agréables et enrichissantes.

Cette année, l'offre de l'EPP propose un apprentissage du patois en empruntant des chemins différents : une approche du patois par le chant, la cuisine traditionnelle ou la médecine populaire à raison de 20 heures pour chaque parcours didactique en utilisant les différents thèmes pour réfléchir sur la structure du patois et apprendre un minimum de vocabulaire.

Dans chaque cours la langue écrite est présente et si dans le cours de graphie elle est étudiée d'une manière plus approfondie, elle sert de support et de mémoire pour l'oral. C'est pour cela qu'un système de simplification de la transcription a été conçu. La correspondance entre un son et un signe facilite la compréhension et permet à chacun de reconnaître immédiatement son propre patois.

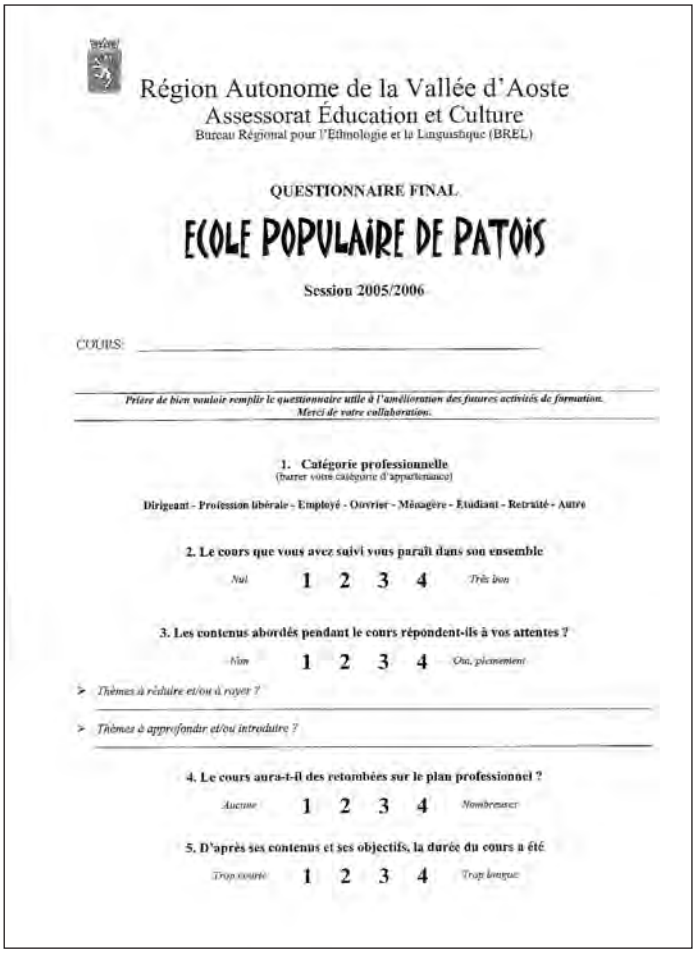
Quelles sont les personnes qui s'inscrivent aux cours de patois ? Des gens très différents par leur âge, de 19 à 70 ans, leur niveau de scolarité qui va de l'école obligatoire à l'université et leurs motivations. Il y a ceux qui ne connaissent pas du tout cette langue, ceux qui sont nés en Vallée d'Aoste mais qui n'ont jamais parlé le patois, des gens venant d'autres régions d'Italie, d'autres qui veulent apprendre le patois pour mieux s'insérer dans le milieu valdôtain et d'autres encore qui considèrent le patois comme un atout pour leur travail : médecins, chauffeurs de bus, employés, etc.

L'offre 2011-2012 de l'École populaire de patois

Fiches d'inscription à l'École populaire de patois, année 2000 / 2001 et 2004 / 2005

Pour connaître la situation de la classe, un questionnaire est proposé le premier jour de cours. En remplissant ce questionnaire chacun signale, à côté de ses données personnelles (âge, résidence, degré de scolarisation, profession) ses motivations, ses attentes, le répertoire linguistique connu et, notamment, ses compétences vis-à-vis du patois : tout cela permet à l'enseignant de mieux cibler sa méthodologie pour que le parcours d'apprentissage soit mieux adapté aux exigences hétérogènes de la classe.

Le dernier jour de cours, chaque élève est invité à remplir un autre questionnaire anonyme pour évaluer tous les aspects du parcours d'apprentissage : qua-



Région Autonome de la Vallée d'Aoste
Assessorat Éducation et Culture
Bureau Régional pour l'Ethnologie et la Linguistique (BREL)

QUESTIONNAIRE FINAL

ECOLE POPULAIRE DE PATOIS

Session 2005/2006

COURS: _____

Prière de bien vouloir remplir le questionnaire utile à l'amélioration des futures activités de formation.
Merci de votre collaboration.

1. Catégorie professionnelle
(barrer votre catégorie d'appartenance)

Dirigeant - Profession libérale - Employé - Ouvrier - Ménagère - Étudiant - Retraité - Autre

2. Le cours que vous avez suivi vous paraît dans son ensemble

Nul 1 2 3 4 Très bon

3. Les contenus abordés pendant le cours répondent-ils à vos attentes ?

Non 1 2 3 4 Oui, pleinement

➢ *Thèmes à réduire et/ou à rayer ?* _____

➢ *Thèmes à approfondir et/ou introduire ?* _____

4. Le cours aura-t-il des retombées sur le plan professionnel ?

Aucune 1 2 3 4 Nombreuses

5. D'après ses contenus et ses objectifs, la durée du cours a été

Trop courte 1 2 3 4 Trop longue

Questionnaire final

lité de l'enseignement, considérations pratiques par rapport aux horaires, aux locaux et à la durée du cours avec la possibilité d'exprimer des suggestions pour les cours à venir.

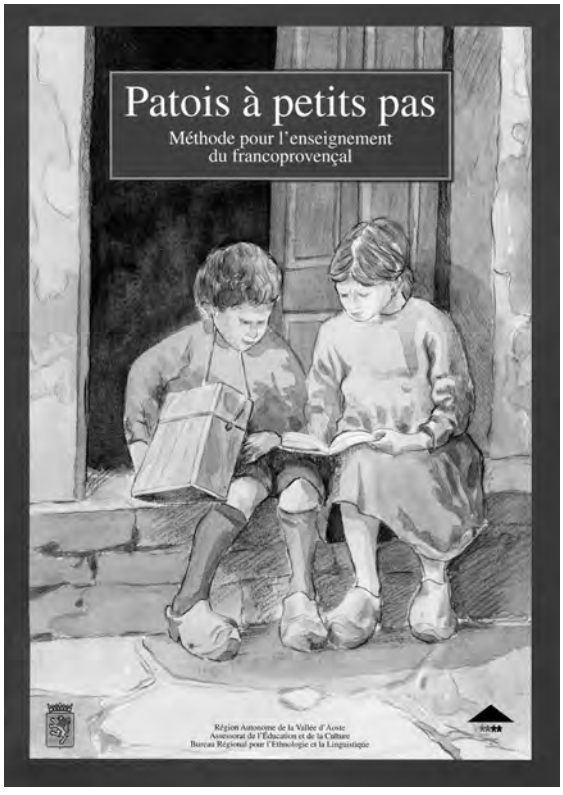
Les enseignants doivent tenir un journal de classe où figureront les présences, les activités développées à chaque séance et un compte rendu final qui résumera le parcours où seront exposés les buts atteints et mises en évidence les éventuelles difficultés.

À la fin des cours, chaque élève reçoit, de l'Assesseur à l'éducation et à la culture de la Vallée d'Aoste et de l'enseignant de la classe, une attestation qui confirme sa participation au parcours d'apprentissage.

Jusqu'en 2008, chaque cours de connaissance orale se terminait par une pièce de théâtre que la classe préparait pendant les dernières semaines de cours afin de montrer le niveau atteint en se produisant devant un public toujours plus nombreux et intéressé. Une opportunité était ainsi donnée aux plus timides et à ceux qui n'avaient pas beaucoup l'occasion de parler patois, d'avoir le courage de s'exprimer dans la langue apprise.

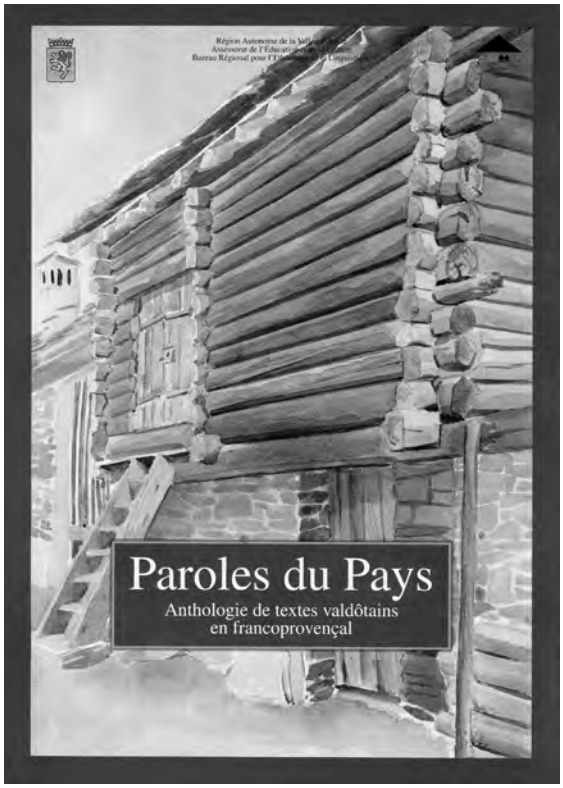
Force est de constater qu'un bon nombre d'élèves, ayant régulièrement suivi toutes les différentes activités proposées par l'EPP, viennent confirmer une remarquable fidélité et un engagement passionné chez ceux qui ont trouvé dans la pratique du francoprovençal le chemin pour se reconnaître tout à fait valdôtains.

Au début, les enseignants ne possédaient pas d'instruments didactiques. L'expérience de chacun, nombre d'entre eux étaient déjà des enseignants, a permis de suivre un parcours didactique fonctionnel respectant la progression de l'apprentissage avec le soutien d'un comité d'appui assuré par le BREL. Six heures par semaine étaient dédiées à la préparation des leçons et deux de ces six heures étaient consacrées à une rencontre collective au siège du BREL pour une mise en commun du travail accompli et pour la préparation du matériel. Tout le matériel produit pendant ces années d'expérimentation, a été recueilli et classé, relu et analysé pour être, à la fin, présenté dans un livre *Patois à petits pas*, publié en 1999 avec le soutien financier de la Communauté européenne dans le cadre de la défense des langues minoritaires. Ce texte propose donc une méthode progressive d'enseignement du patois pour adultes, il s'enrichit de fiches de grammaire, de conjugaison et de terminologie avec en annexe l'anthologie des textes d'auteurs patoisants il constitue ainsi un instrument de travail auquel chaque enseignant peut se référer afin de bâtir une didactique toute personnelle bien adaptée à la réalité de la classe.



En tant qu'enseignants chargés de cours, nous vivons avec beaucoup d'en-

thousiasme cette expérience, mais aussi avec autant d'interrogations car enseigner sa langue maternelle peut paraître simple : on la parle couramment, sans réfléchir sur les mots ou les tournures, on la partage et on l'aime. L'enseignement nous conduit à la creuser par une analyse approfondie de ses nuances, ses particularités, son histoire et son actualité.



Depuis quelques années les enseignants peuvent profiter de la collaboration du personnel qui travaille au Guichet linguistique et qui ont l'opportunité de se confronter chaque jour aux différentes problématiques liées aux patois.

Étudier le patois ce n'est pas seulement apprendre une langue avec ses éléments de grammaire, de morphologie, de syntaxe. C'est aussi découvrir l'histoire d'un peuple, son chemin, ses changements pour comprendre et prendre conscience du lieu où l'on vit. À travers le patois, nous découvrons aussi l'histoire des mots, leur étymologie et c'est un peu comme voir les choses de manière moins superficielle. Il s'agit aussi d'un parcours intéressant pour les patoisants, la confrontation entre les différentes variantes est enrichissante tout comme la recherche et la récupération des vieux mots tombés dans l'oubli ainsi que l'analyse de la qualité du patois que l'on parle de nos jours, souvent parsemé de mots venant de la langue dominante.

Pour un patoisant il est aussi très important de découvrir que le patois possède, comme d'autres langues plus diffusées et plus prestigieuses, une structure, une grammaire, une conjugaison et tout ce qui compose une langue ; ce chemin porte vers une nouvelle fierté assumée assurée et consciente car soutenue par la connaissance.

En guise de postface

Christiane Dunoyer
Présidente du Centre d'études francoprovençales "René Willien"

Ce colloque, qui était en quelque sorte le dernier volet d'une série d'initiatives promues par le Centre d'Études francoprovençales sur l'enseignement du francoprovençal, en collaboration avec les maîtres de l'École populaire de patois, a permis de relancer le débat sur la question de la transmission des langues minoritaires, de manière constructive, sans conflit et loin de tout esprit partisan, en plaçant l'analyse de la situation linguistique valdôtaine dans un contexte plus large, en relançant le débat sur les stratégies pédagogiques les plus efficaces et en alimentant d'une manière plus générale la réflexion sur l'avenir de notre civilisation francoprovençale.

Les intervenants, porteurs d'expériences diverses mises en place dans plusieurs régions d'Europe, même au-delà de l'espace francoprovençal ou alpin, à côté de leur bagage théorique, se caractérisaient tous par une connaissance directe du milieu scolaire, en tant qu'enseignants représentant tous les ordres scolaires, experts en pédagogie des langues.

Les axes de réflexion proposés visaient à créer un débat autour des pédagogies basées sur l'immersion linguistique totale et les pédagogies s'articulant autour du multilinguisme, en tenant compte d'une grande variété de paysages linguistiques, parfois éloignés sur le plan sociologique et géographique, allant des langues nationales officielles aux langues non reconnues, à celles présentant un statut de langue minoritaire dans un État et un statut de langue officielle dans un autre État, des langues pratiquées aux langues oubliées, partagées entre écoles publiques et écoles privées, faisant l'objet de choix pédagogiques différents supportés par d'études universitaires ou simple émanation d'expériences associatives, selon qu'il s'agisse d'une langue minoritaire maternelle ou d'une langue ethnique, à savoir ancrée historiquement dans un certain territoire, non maternelle.

Parmi toutes ces expériences, fort différentes entre elles, nous avons pu identifier trois points sur lesquels il nous paraît exister une très haute concordance : il s'agit de quelques éléments dont la présence semblerait décisive dans la réussite de la transmission d'un patrimoine linguistique et culturel minoritaire, voire minorisé.

- La valorisation des compétences des locuteurs de langue maternelle dans l'ensemble du projet pédagogique.
- La formation académique des enseignants de langue maternelle.
- Le passage d'un enseignement de langue à un enseignement en langue, basé sur l'immersion linguistique en langue minoritaire.

La question cruciale des compétences linguistiques et pédagogiques des enseignants ne pourrait être négligée, d'où l'importance capitale de la formation des formateurs : si le critère de la langue maternelle est fondamental, on ne pourrait faire l'impasse sur une formation académique structurée, afin de systématiser les connaissances et d'entamer une réflexion conséquente sur un parler instinctif, affecté par son statut de langue orale et par de nombreuses contaminations.

Les intervenants ont d'autre part insisté sur la nécessité de bâtir un modèle scolaire organique, global, sur large échelle et stable pour toute la durée de la scolarisation : un programme de formation linguistique ne peut être viable que sur le long terme et doit accompagner d'une manière cohérente et rigoureuse tout le parcours éducatif de l'enfant.

En outre, un enseignement basé sur l'immersion linguistique en langue minoritaire pourrait compenser les tendances d'une société monolingue (ou d'une société s'alignant sur un monolinguisme dominant), toujours que l'objectif de l'école soit la création d'une société plurilingue où la langue minoritaire trouve sa place.

En effet, de nombreuses interventions ont placé l'accent sur la différence qui sépare une école plurilingue d'une société plurilingue, une école plurilingue ne donnant pas forcément une société plurilingue.

Toute une réflexion, tenant plus à la politique linguistique qu'à la pédagogie, devrait être posée en amont, sur le statut de la langue enseignée et sur l'envergure du projet d'enseignement préconisé.

Il n'y a pas d'arguments pédagogiques contre ou en faveur de l'enseignement des langues minoritaires a priori, ou contre l'immersion linguistique : il n'y a que des obstacles d'ordre juridique, selon la législation en vigueur, ou des choix d'ordre idéologique. Une politique scolaire ne peut être séparée de la politique culturelle qui prendrait en compte un certain type de société préconisé se posant des objectifs différents : transmettre la maîtrise d'une langue vivante,

ralentir la mort d'une langue en déclin, préconiser une montée des locuteurs dans la vie quotidienne, transmettre une compétence linguistique de type théorique comme donnée culturelle ?

Selon le type de choix culturel, des scénarios différents semblent se dessiner. Une école véhiculant essentiellement la langue majoritaire, avec des cours en langue minoritaire, produirait donc une société majoritairement monolingue où l'emploi de la langue majoritaire se taillerait la part du lion et décréterait la mort de la langue minoritaire. Une école pratiquant l'immersion linguistique en langue minoritaire dans le cadre d'un enseignement plurilingue (L2, L3, etc) contribuerait à la naissance d'une société plurilingue où la langue minoritaire pourrait jouer son rôle à côté de la langue majoritaire et des autres langues connues. Enfin, une école pratiquant l'immersion linguistique en langue minoritaire dans le cadre d'une stratégie pédagogique globale en langue minoritaire, comprenant un enseignement plurilingue, pourrait aboutir à la création d'une société majoritairement monolingue (où la langue minoritaire jouerait un rôle prépondérant), garantissant la survivance, voire la revitalisation de la langue minoritaire.

Pour ce qui est de l'immersion linguistique, d'autres considérations d'ordre socioculturel s'imposent aussi, car son succès est en relation avec le prestige de la langue en question : si celle-ci jouit d'un certain prestige au niveau des représentations humaines, les résultats peuvent être fabuleux. Alors, si la société dans son ensemble reconnaît sa langue comme un patrimoine vivant, l'école en tant que reflet de cette société, exprimera cette représentation collective ; d'autre part, si les élèves des écoles ressentent un climat propice à l'apprentissage d'une langue ils n'en seront que plus motivés.

Néanmoins, un modèle d'enseignement basé sur l'immersion linguistique, ne devrait pas exclure le plurilinguisme. Car tout dualisme peut être néfaste à l'intérieur d'une société, à savoir l'opposition stérile entre langue majoritaire et langue minoritaire, tandis que la stratégie plurilingue désenclave la langue minoritaire, lui rend plus facilement sa place parmi d'autres langues ayant chacune son rôle, que ce soit sur le plan des compétences scolaires, des stratégies de communication, de la poursuite d'une quête identitaire, de la gestion des rapports politiques.

Enfin, une dernière réflexion sur le rôle de l'école et sur les enjeux d'un enseignement en langue minoritaire pourrait porter sur les interactions entre l'école et la société : il est important de prendre conscience du rôle de l'école au-delà de sa fonction de transmettre des compétences, linguistiques dans notre cas. En effet, l'école engagée dans la transmission d'un patrimoine linguistique est aussi une créatrice de "multiplicateurs", à savoir des locuteurs qui feront bouger par la suite les dynamiques sociales et économiques. D'où l'importance toute particulière de l'introduction de la langue minoritaire auprès des lycéens, la poursuite des compétences linguistiques optimales étant certes un objectif

prioritaire, mais pas le seul : compte tenu de leur proximité avec l'âge adulte, ils pourront jouer assez rapidement ce rôle de multiplicateurs, sans compter qu'en tant que locuteurs sensibilisés ils pourraient se destiner à des études universitaires en langue minoritaire.

Quant à l'école maternelle, l'immersion linguistique en langue minoritaire préconisée à l'intérieur de certains modèles garantit la compréhension de base de la part de toutes les catégories sociales pour une communication plus aisée et une atténuation des dynamiques conflictuelles. Une société où tout le monde n'est pas maître d'une langue minoritaire est une société bilingue ou plurilingue ; or, si tout le monde a au moins une connaissance passive de la langue minoritaire, les locuteurs peuvent l'utiliser toujours en sachant d'être compris, quittes à recevoir une réponse en une autre langue.

Enfin, les intervenants ont souvent placé l'accent sur l'importance de la réflexion autour du partage des matières entre les différentes langues, ce qui a un impact certain sur la maîtrise globale d'une langue, mais encore plus sur ses représentations.

En nous acheminant vers la conclusion, nous revenons à la réalité valdôtaine par le biais de deux réflexions fondamentales sur le statut de la langue et sur l'envergure du projet d'enseignement préconisé.

Primo, l'évolution socioculturelle de la Vallée d'Aoste nous impose de reconsidérer le foisonnement des représentations autour des relations entre langue et identité, notamment la conception selon laquelle le français serait la langue du terroir et les nombreuses variantes francoprovençales l'expression orale locale. Suite à un enseignement, souvent non satisfaisant, de français langue étrangère, et pour toute une série de conditionnements venant de l'extérieur et de l'intérieur, le lien entre le français et l'appréhension du territoire valdôtain s'est totalement distendu.

Dans l'esprit des habitants du Val d'Aoste, locuteurs et non locuteurs francoprovençaux, la plupart des fois, la seule langue du terroir reconnue comme telle est le francoprovençal : c'est une langue identitaire, à savoir une langue capable d'exprimer le lien entre des hommes, une terre, une culture.

Il faudrait donc s'entendre sur le statut préconisé pour le francoprovençal, en tenant compte de l'évolution des représentations de nos contemporains quant aux différentes langues existant sur notre territoire.

Après avoir établi le cadre général des relations liant le français et le francoprovençal, dans la société d'abord et puis dans l'école, il serait important de créer des passerelles entre le français scolaire et le francoprovençal facultatif, entre la langue officielle et prestigieuse, mais ressentie de plus en plus comme étrangère, et la langue du terroir dépourvue d'un statut de

langue : cela pourrait contribuer à modifier les représentations de nos contemporains sur les langues en usage en Vallée d'Aoste et conférer un autre cachet à la matière facultative tout en redonnant un peu de sympathie à l'enseignement de la langue française (en exploitant aussi les phénomènes d'intercompréhension entre langues voisines).

Pour nuancer la perception peu valorisante pour le prestige de la langue, véhiculée par l'idée de cours facultatif, on pourrait instaurer des journées où tout le monde aurait le libre choix entre divers cours tous optionnels.

Enfin, l'enseignement des langues minoritaires fait surgir la question d'une éventuelle normalisation linguistique, voire d'une standardisation : en analysant les différentes expériences des intervenants, une variante standard s'avère utile pour l'enseignement, notamment à un certain niveau de l'organisation scolaire, lorsqu'on met en place des rassemblements d'élèves (lycées, par exemple). D'autre part, il semblerait que la variante standard contribuerait à la résurgence d'un sentiment d'unité : en renforçant le sentiment de partager une même langue, on ne se sent plus si seul, ni minoritaire, encore moins minorisé. La référence à un ensemble plus vaste conférant une motivation accrue dans l'engagement de tous.

Nous terminons en exprimant le souhait que les expériences mises en place ailleurs pourront faire germer de nouvelles idées chez nous, faire surgir de nouveaux objectifs et nous conforter dans la conviction de l'immense richesse que recèle tout patrimoine linguistique et conséquemment de l'importance capitale de toute démarche en envisageant la transmission. En rappelant le rôle fondamental de l'Administration régionale et notamment de l'Assessorat à l'Éducation et à la Culture dans des initiatives de cette envergure, le Centre d'Études francoprovençales "René Willien" remercie sincèrement tous les intervenants de leur présence à Saint-Nicolas lors de cette journée de travail, ce qui nous a permis de recueillir les très riches réflexions contenues dans ces actes et de les partager avec un public encore plus large.

Table des matières

Allocution de bienvenue 5
Davide Sapinet
Syndic de la commune de Saint-Nicolas

Allocution de bienvenue 7
Laurent Viérin
Assesseur à l'éducation et à la culture de la 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 15
Jean-François De Pietro

Vers l'enseignement bilingue d'une langue minoritaire ou régionale :
l'exemple de l'occitan 43
Laurent Gajo .

Le rôle de l'école dans la conservation du patrimoine culturel et
linguistique des communautés walser en Vallée d'Aoste 55
Peter Zürrer

Le traitement de la langue occitane dans l'enseignement du Val d'Aran
L'immersion linguistique dans les écoles 67
Lucia Mas Garcia

L'insegnamento del ladino nell'area ladina dell'Alto Adige e la
formazione universitaria plurilingue degli insegnanti 79
Theodor Rifesser

L'enseignement de l'occitan dans l'académie de Montpellier
une situation particulière parmi d'autres 93
Marc-André Jullian

L'enseignement en Langues régionales dans l'Enseignement public
en France métropolitaine et Outre-Mer 103
Thierry Delobel

1986 – 2011 : 25 ans d'enseignement du savoyard en Savoie 119
Marc Bron

L'école populaire de patois en Vallée d'Aoste 125
Liliana Bertolo et Andrea Rolando

En guise de postface 135
Christiane Dunoyer
Présidente du Centre d'études francoprovençales "René Willien"

Achevé d'imprimer
au mois de novembre 2012
sur les presses de
l'Imprimerie Valdôtaine
Aoste