



Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Mémoire de fin d'études
présenté à la Haute Ecole Pédagogique du Valais (HEP-VS)
Saint-Maurice (Suisse)

L'ouverture aux langues des élèves à travers des cours de patois

Sous la direction de Carine Tripet Lièvre

Audrey Théoduloz
Evolène (VS)
2013

Saint-Maurice, le 18 février 2013

RÉSUMÉ

Le francoprovençal, ou patois, est une langue régionale en déclin et qui menace de disparaître. En Valais, des mesures sont mises en place pour sauvegarder cette richesse linguistique et culturelle depuis quelques années déjà. La promotion du patois passe par plusieurs moyens, dont notamment l'élaboration de dispositifs d'enseignement/apprentissage. Par cette étude, nous nous intéressons tout particulièrement à l'apport que des cours de patois peuvent avoir sur le développement de compétences langagières globales (attitudes, capacités métalinguistiques et savoirs) des élèves, dans la perspective de l'éveil et de l'ouverture aux langues.

Par une méthodologie qualitative, nous avons analysé le matériel didactique créé par les enseignants. Puis, à travers des entretiens, les quatre enseignants dispensant les cours de patois nous ont livré leurs représentations concernant l'apprentissage des langues. Nous avons ainsi pu ensuite les comparer aux principes définis pour l'éveil et l'ouverture aux langues. Cette analyse nous a permis de comprendre comment les cours sont animés et leur contribution au développement de compétences langagières globales chez les élèves.

Suite à cette étude, nous constatons que les interventions des enseignants contribuent au développement d'attitudes et de représentations positives envers les langues chez les élèves, fondant ainsi leur ouverture aux langues et à la diversité. Toutefois, il est nécessaire de développer davantage de capacités métalinguistiques et de savoirs relatifs aux langues, car ces éléments renforcent et solidifient les attitudes des élèves envers les langues.

Mots-clés :

Patois, éveil et ouverture aux langues, attitudes, capacités métalinguistiques, savoirs

TABLES DES MATIÈRES

A. INTRODUCTION.....	1
B. PROBLÉMATIQUE.....	2
1. Les langues régionales	2
1.1 Langue, dialecte ou patois ?	2
1.2 Les langues régionales dans le monde	2
1.3 Les langues régionales en Suisse.....	3
1.4 Le francoprovençal	3
1.4.1 Origine du francoprovençal	3
1.4.2 Caractéristiques du francoprovençal.....	4
2. Déclin des langues régionales.....	4
2.1 La situation en France	5
2.2 En Suisse romande et particulièrement en Valais	5
3. Politiques linguistiques en faveur des langues régionales	6
3.1 Un début de considération	6
3.2 Charte européenne des langues régionales ou minoritaires.....	6
3.3 De 1992 à nos jours.....	7
3.4 En Valais	8
4. L'enseignement des langues régionales	8
4.1 Dispositifs d'enseignement en France.....	9
4.2 La situation générale en Suisse	10
4.3 Les dispositifs expérimentés en Valais.....	10
4.3.1 Cours d'initiation au patois à l'école primaire de Corin	10
4.3.2 Projet culturel au cycle d'orientation de Nendaz.....	10
4.3.3 A l'école primaire d'Evolène.....	10
4.3.4 EOLE et patois.....	10
5. Synthèse	11
C. CADRE CONCEPTUEL	12
1. Nouvelle approche de l'enseignement des langues.....	12
1.1 Didactique intégrée des langues	12
1.2 Eveil aux langues (EVL).....	12
5.1 Le Plan d'études romand (PER).....	13
2. Compétences langagières globales	14
2.1 Attitudes et représentations	14
2.1.1 Quelques définitions	14
2.1.2 Intérêt pour la diversité des langues et des cultures	15
2.1.3 Ouverture à ce qui est non familier	15
2.1.4 Motivation pour l'apprentissage des langues	16
2.2 Capacités métalinguistiques	16
2.3 Savoirs.....	16
2.3.1 Quelques savoirs	16
2.3.2 Fonctions des savoirs	17

D. QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES	19
1. La question de recherche	19
2. Les hypothèses.....	19
E. MÉTHODOLOGIE	21
1. Contexte d'étude.....	21
2. Les méthodes qualitatives	21
3. Les types de données et leur récolte	22
2.4 Données invoquées : le matériel didactique créé	22
2.5 Données suscitées : l'entretien de recherche individuel semi-directif	22
2.6 Le guide d'entretien	22
2.7 Déroulement du recueil des données.....	24
3. Méthode d'analyse : l'analyse de contenu.....	24
F. ANALYSE DES RÉSULTATS	26
1. Le matériel didactique	26
2. Les entretiens	26
2.1 L'attitude face aux langues : ouverture à la diversité	27
2.1.1 Présentation des données	27
2.1.2 Synthèse.....	31
2.2 Le développement de capacités métalinguistiques	32
2.2.1 Présentation des données	32
2.2.2 Synthèse.....	34
2.3 L'acquisition de savoirs relatifs aux langues.....	35
2.3.1 Présentation des données	35
2.3.2 Synthèse.....	38
G. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	39
1. L'attitude face aux langues : ouverture à la diversité	39
1.1 Intérêt pour la diversité linguistique et culturelle	39
1.2 Ouverture à ce qui est non familier	40
1.3 Conception de l'enseignement des langues : deux profils	41
1.4 Le patois : repli ou ouverture ?.....	41
1.5 Synthèse.....	41
2. Le développement de compétences métalinguistiques.....	42
3. L'acquisition de savoirs relatifs aux langues	43
H. RETOUR SUR LES HYPOTHÈSES ET LA QUESTION DE RECHERCHE.....	45
1. Réponses aux hypothèses et à la question de recherche	45
1.1 Les hypothèses.....	45
1.2 La question de recherche.....	46
2. Hypothèses explicatives	47
I. DISTANCE CRITIQUE.....	48

1. Limites de la recherche	48
2. Suggestions et pistes d'approfondissement.....	48
J. CONCLUSION	50
K. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	51
ANNEXES	I
Annexe I : Guide d'entretien	I
Annexe II : Grille d'analyse pour les entretiens	III
Annexe III : Grille d'analyse pour le matériel didactique créé.....	IV

TABLES DES ILLUSTRATIONS

Tableau 1: Hypothèses et indicateurs	20
Tableau 2: Guide d'entretien avec explications	23
Tableau 3 : Résultats de l'analyse concernant le matériel didactique	26
Tableau 4 : Synthèse des propos recueillis au sujet des attitudes face aux langues	27
Tableau 5 : Synthèse des propos recueillis au sujet des capacités métalinguistiques	32
Tableau 6 : Synthèse des propos recueillis au sujet des savoirs relatifs aux langues.....	35

.

A. INTRODUCTION

Dans le monde globalisé dans lequel nous vivons, le plurilinguisme devient un élément indispensable, régissant de plus en plus nos échanges tant professionnels que personnels. Ainsi, l'appropriation d'une culture langagière plurilingue devient une priorité. Devant l'évidence de l'importance de l'apprentissage des langues pour s'ouvrir aux autres et au monde, qu'en est-il de l'apprentissage d'une langue vernaculaire, qui n'est parlée que par un nombre restreint de personnes et vouée à l'extinction ? Une langue régionale liée au patrimoine d'une région spécifique peut-elle ouvrir les élèves aux langues et leur être « utile » à plus grande échelle ?

Nous avons choisi d'analyser cette question par le biais de cours de francoprovençal, appelé également patois, dispensés à des élèves valaisans. Au cours de ce travail, nous nous questionnons sur les effets de ce dispositif d'apprentissage sur l'ouverture des élèves face aux langues.

Notre propos portera tout d'abord sur les langues régionales, leur évolution et sur les différentes mesures mises en place pour leur sauvegarde et plus particulièrement leur enseignement. Puis, nous traiterons plus spécifiquement de la nouvelle approche de l'enseignement des langues, ainsi que des compétences langagières globales, ce qui nous permettra de comprendre les finalités d'une démarche d'éveil et d'ouverture aux langues actuellement promue. Après avoir décrit le dispositif méthodologique mis en place, nous analyserons les effets de l'intervention et des représentations des enseignants sur l'ouverture aux langues des élèves. Nous aborderons enfin quelques hypothèses explicatives des résultats obtenus, les limites de la présente recherche, ainsi que des suggestions pour une future recherche.

B. PROBLÉMATIQUE

1. Les langues régionales

1.1 Langue, dialecte ou patois ?

Sibille (2000) identifie deux sens particuliers du mot *langue*. Premièrement, selon lui, une langue est un « *instrument de communication constitué par un système de signes vocaux* » (p. 116) qui comprend un certain nombre de règles établies et admises par une institution collective (Martinez, 2002). Ainsi, selon cette signification, tout parler local constitue une langue à part entière, un système linguistique particulier, qu'il soit proche ou éloigné de l'idiome voisin. A partir du moment où des individus se comprennent en parlant et qu'il y a des règles qui sont posées, ils parlent une langue (Bert & Costa, 2009). Dans un deuxième sens, plus typologique, une langue est composée de plusieurs sous-langues qu'on appelle dialectes. Ainsi, comme le mentionne Gsteiger (2012) dans le Dictionnaire historique de la Suisse, un dialecte « *est une variété régionale d'une langue* ». Dans ce sens, on peut dire par exemple que les langues romanes comme l'espagnol sont des dialectes du latin (Eloy, 2004).

Chaque dialecte est ensuite divisé en « sous-dialectes », parlers locaux ou patois. Par exemple, le dialecte valaisan est composé du patois d'Evolène, du patois de Conthey ou du patois de Bagnes. Dialecte et patois ont une signification proche et peuvent être envisagés comme des synonymes, dans la mesure où ils se différencient de la langue majoritaire et standard (Gsteiger, 2012). Comme le mentionne encore Eloy (2004), « *les linguistes aujourd'hui sont pour la plupart convaincus qu'il n'y a pas de différence linguistique entre "langue" et "dialecte"* » (p. 5).

Bien que plusieurs termes soient employés (Costa, 2011), la majorité des locuteurs de langues régionales appellent leur parler vernaculaire *patois*, mais ce terme a pris une connotation péjorative en France, connotation qui a notamment été instaurée par l'institution scolaire comme l'indiquent Bert et Costa dans leur étude (2009).

1.2 Les langues régionales dans le monde

Notre planète compte 6800 langues reconnues, réparties dans 220 pays (Leclerc, 2010). Certains rares pays ne comptent qu'une seule langue (c'est le cas notamment du Liechtenstein, des deux Corées et de l'Islande par exemple), alors que d'autres pays comptent plus d'une dizaine ou même d'une centaine de langues, comme la Nouvelle-Guinée par exemple. Les frontières linguistiques ne correspondent pas toujours aux frontières politiques : certaines langues sont confinées à l'intérieur d'un pays, alors que d'autres sont parlées bien au-delà des frontières d'un pays, comme l'anglais ou l'espagnol (Leclerc, 2010).

En ce qui concerne les différents continents, 2180 langues sont parlées en Asie, dont 34 sont considérées comme officielles. L'Océanie compte un nombre important de langues, soit 1302, réparties dans 27 Etats. Le continent qui comporte le plus grand nombre de langues est l'Afrique avec ses 2011 langues, soit le 30% des langues parlées dans le monde. Seulement 14 d'entre elles sont des langues officielles. Ainsi, environ 2000 langues sont considérées comme « régionales » en Afrique (Leclerc, 2010).

En Amérique, on dénombre un millier de langues parlées. Cependant, comme pour les autres continents seulement quelques langues ont un statut officiel : l'espagnol, l'anglais, le portugais, le français, le néerlandais et le créole haïtien, ainsi que le danois et le groenlandais au Groenland.

En Europe, il existe 35 langues officielles différentes pour 50 Etats et 225 langues vernaculaires. Ainsi, en prenant uniquement en compte les langues officielles, nous n'avons qu'une vue tronquée de la situation linguistique. Certains pays comptent de nombreuses langues régionales qui ont obtenu un statut légal comme l'Espagne avec le basque, le catalan et le galicien, et pour le Royaume-Uni, le gallois, l'écossais et l'irlandais par exemple.

Par ce petit tour d'horizon, on constate aisément que le nombre de langues vernaculaires est très important à travers le monde, bien plus qu'on ne le pense. Nous allons maintenant nous recentrer quelque peu sur la Suisse et en évaluer la situation.

1.3 Les langues régionales en Suisse

La Suisse reconnaît quatre langues officielles : le français, l'allemand, l'italien et le romanche. Cependant, d'autres langues sont parlées en Suisse comme, entre autres le francoprovençal ou le suisse allemand. L'importance et les statuts des dialectes ne sont pas identiques dans chacune des régions linguistiques du pays : il y a de grandes divergences. En effet, alors que les dialectes romands et l'italien régional ne sont presque plus usités, les dialectes suisses alémaniques se sont de plus en plus imposés pendant la seconde moitié du 20^e siècle, surtout à travers les médias (Gsteiger, 2012). En effet, dès la fin de la Première Guerre mondiale, le dialecte suisse alémanique a gagné en vitalité, permettant de se distancer de l'Allemagne. Alors qu'on craignait son déclin au début du 20^e siècle, son essor prit encore plus d'ampleur dans les années 1970 (Elmiger & Forster, 2005) : le *schwyzertütsch* est adopté dans de nombreux cantons comme langue d'enseignement dans les degrés primaires¹. Contrairement à la Suisse romande (Maître, 2003), la Suisse alémanique est donc dans un contexte de diglossie. Ce terme désigne « *toute situation caractérisée par la coexistence au sein d'une même communauté linguistique de deux ou plusieurs langues fonctionnellement différenciées, langue étant pris dans son sens général de variété linguistique* » (Maître, 2003, p. 171). En effet, l'utilisation de deux langues dans des contextes sociaux différents s'opère outre-Sarine. Le dialecte suisse allemand est utilisé lors de communications orales, alors que l'allemand standard est utilisé principalement lors de communications écrites. En Suisse, seule la Suisse alémanique a conservé ce système, à part quelques régions romanches. Les parlers romanches se divisent en cinq grandes familles. Une langue standardisée, créée en 1982, le *Rumantsch Grischun*, devient une langue officielle. Cependant, les romanches ne se reconnaissent pas vraiment dans cette langue construite et préfèrent parler leur propre dialecte (Elmiger & Forster, 2005). Surtout parlé dans le domaine privé, le romanche perd en vitalité au profit du suisse allemand, essentiellement parlé dans le domaine public.

Comme pour le romanche, c'est en famille et entre amis que les dialectes de Suisse italienne sont principalement utilisés actuellement. Ils étaient encore d'usage courant jusque dans les années 1950. Ces dialectes sont « *multiples et très typés selon les régions et les villages* » (Elmiger & Forster, 2005, p. 13). Aujourd'hui, ceux-ci se fondent dans un patois supra-régional, mélange entre les dialectes de Bellinzone, de Lugano et de Locarno (Elmiger & Forster, 2005).

En Suisse romande, les dialectes ont presque disparu partout (Gsteiger, 2012). Nous allons donc nous intéresser plus particulièrement aux patois francoprovençaux qui sont les dialectes de la majorité des cantons romands (sauf le Jura) : leur histoire et leur évolution vers leur déclin.

1.4 Le francoprovençal

1.4.1 Origine du francoprovençal

Entre le 1^{er} et le 2^e siècle avant Jésus-Christ, l'ancienne Gaule, dont la Suisse faisait partie, a été conquise par l'Empire romain. Le celte, qui était parlé à l'époque, a progressivement été remplacé par le latin. Cette latinisation s'est essentiellement effectuée à partir de la capitale des Gaules, Lugdunum (Lyon), et le long des deux routes qui la relie à Augusta (Aoste) en passant par le col du Grand-Saint-Bernard et le col du

¹ Ce n'est plus le cas actuellement. La CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) « *recommande de faire usage de l'allemand dès le début de l'école primaire, sinon de l'école enfantine* » (Elmiger & Forster, 2005, p. 12).

Petit-Saint-Bernard (Kristol, 1999 ; Bert & Costa, 2009). La partie est du domaine francoprovençal, correspondant à la Suisse romande, s'est latinisée « *sans doute à partir de Martigny, suite à l'installation des Romains dans la Vallis Poenina* » (Bert & Costa, 2009, p. 17).

Des peuples germaniques, notamment les Burgondes, ont migré sur les territoires latins et, en s'intégrant à la population locale, ont adopté le latin comme langue (Grüner, 2010). Cette invasion n'a pas laissé de grandes traces linguistiques sur la Suisse romande (moins d'une dizaine de mots dans certains parlers), mis à part en toponymie. En effet, dans les cantons de Vaud, de Fribourg et au pied du Jura, une centaine de noms de lieux se terminent en *-ens* (< *-ingôs*) comme Echallens, Vauderens, Attalens, Rossens, Renens, Vuisternens... (Kristol, 1999). Ainsi, contrairement à la Suisse alémanique, la Suisse romande a gardé une tradition latine.

Le latin de l'ancienne Gaule s'est petit à petit diversifié et a évolué en trois langues distinctes : la langue d'oc, la langue d'oïl et le francoprovençal (Grüner, 2010). Ces trois langues forment l'ensemble que les linguistes nomment le gallo-roman. Elles proviennent du latin, mais ont toutefois conservé quelques traces de la langue gauloise parlée avant le latin (Bert & Costa, 2009). Les langues d'oc occupent principalement le sud de la France, les langues d'oïl se répartissent au nord de la France et dans le Jura suisse.

1.4.2 Caractéristiques du francoprovençal

Le francoprovençal se parle dans différentes régions situées autour du massif du Mont-Blanc : la Suisse romande (à l'exception du canton du Jura qui se rattache à la langue d'oïl), le Val d'Aoste et dans les vallées au sud du Massif du Grand Paradis, la Savoie et quelques autres départements français comme l'Ain, le Rhône ou la Loire entre autres (Sibille, 2000 ; Bert & Costa, 2009). Cette langue est répartie sur trois pays. Il n'y a donc pas de lien entre les frontières administratives ou politiques et les frontières linguistiques. Durant la grande partie de son histoire, ce dialecte n'a pas reçu de nom. La particularité du francoprovençal a été reconnue à la fin du 19^e siècle. En effet, le linguiste italien Ascoli propose en 1873 de regrouper certains dialectes en une nouvelle famille, et nomme cette langue le *francoprovençal* (Kristol, 1999 ; Sibille, 2000 ; Dubois, 2006). Cette dénomination pourrait laisser penser que ce langage est un mélange entre la langue d'oïl, qui donna par la suite le français standard, et l'occitan que l'on appelait auparavant provençal. Mais cela n'est pas le cas. Ce mot désigne « *un ensemble de parlers présentant en commun un nombre suffisant de traits distinctifs à la fois vis-à-vis du français et du provençal pour qu'il puisse être considéré comme une entité linguistique spécifique, quand bien même contrairement aux deux autres, il n'a pas manifesté de tendance à l'uniformisation ni, par conséquent, généré de langue de culture* » (Liard & Chevalley, 1999, p. 14).

Le francoprovençal est surtout une langue orale qui a été le véhicule de la communication orale quotidienne. Il était utilisé dans toutes les classes sociales et dans toutes les régions (Kristol, 1999). Cependant, on note une forte dialectisation, donc une grande diversité des parlers francoprovençaux. Sibille (2000) et Dubois (2006) citent particulièrement l'influence du manque d'unité historique entre les régions, la géographie tourmentée de la zone francoprovençale et l'absence de centre directeur. En effet, Genève et Lyon, au lieu de promouvoir le francoprovençal, ont favorisé l'extension du français. Ces éléments ont amené à une fragmentation du francoprovençal, de manière à rendre l'intercompréhension parfois difficile entre certaines régions. Ainsi, un Valaisan pouvait avoir de la peine à comprendre un habitant de Rhône-Alpes.

2. Déclin des langues régionales

La grande diversité linguistique mondiale a été relevée auparavant². Sur les 6800 langues dénombrées, 50 à 95% d'entre elles risquent de disparaître avant la fin du siècle si rien

² Au chapitre 1.2 « Les langues régionales dans le monde », p.2.

n'est entrepris pour leur sauvegarde, selon le linguiste Krauss (cité dans Bert & Costa, 2009). A ce taux-là, une langue meurt tous les quinze jours. Ces chiffres peuvent être comparés à la perte de biodiversité que l'on constate (Bert & Costa, 2009). Ainsi, les langues régionales de France et de Suisse n'échappent pas à la règle et leur pratique décline peu à peu.

2.1 La situation en France

L'Edit de Villers-Cotterêts, adopté en 1539, sous François 1^{er}, désigne le français comme langue administrative de tout le royaume de France, sans toutefois régir les usages linguistiques des citoyens (Bert & Costa, 2009).

Dès la Révolution française, une évolution culturelle et linguistique s'opère en France voisine. Les textes révolutionnaires sont initialement traduits dans les différentes langues régionales du pays, mais le français s'impose très rapidement (Bert & Costa, 2009). Bon nombre de mesures de politique linguistique se succèdent afin de voir diminuer les langues régionales au profit du français.

2.2 En Suisse romande et particulièrement en Valais

Comme en France, c'est vers la fin du 18^e siècle que l'utilisation du francoprovençal commence à diminuer en Suisse romande. Le déclin débute tout d'abord dans les villes protestantes comme Neuchâtel, Lausanne et Genève (Kristol, 1999). Vers 1800, la Suisse romande connaît une situation sociolinguistique marquée par deux langues qui coexistent dont l'une est spécifique à l'oral (le patois) et l'autre à l'écrit (le français)³. La situation linguistique de la Suisse romande était donc comparable à celle de la Suisse alémanique actuellement.

Selon Kristol (1999), l'accentuation du recul de la pratique dialectale en Suisse romande a été influencée par l'évolution culturelle et linguistique qui s'est opérée en France suite à la Révolution. La Suisse romande a toujours suivi les évolutions et les courants nouveaux qui émergeaient en France. Ainsi, « *le jacobinisme⁴ linguistique, le mépris des dialectes (appelés « patois », terme évoquant leur soi-disant grossièreté) et la politique française de répression à l'égard de toutes les langues régionales ont donc très vite été imités par les milieux intellectuels de Suisse romande* » (p. 9). Ainsi, la pratique dialectale cesse dans les villes protestantes au début du 19^e siècle. Les régions protestantes qui se disaient ouvertes et progressistes, ont petit à petit privilégié le français, plus prestigieux et considéré comme langue de culture (Grüner, 2010), même dans les campagnes. Le patois évoquait un monde rural, alors que le français était le symbole par excellence de la modernité (Dubois, 2006). Dans les cantons de Fribourg, du Jura et du Valais, catholiques et de tradition agricole, l'évolution est identique, mais beaucoup moins rapide (Kristol, 1999).

De plus, les tendances pédagogiques du 19^e siècle, réprouvant le bilinguisme, poussent certains parents patoisants à parler le français avec leurs enfants, tout en conservant le patois comme langue du couple. C'est ainsi que certains enfants développent une connaissance passive du patois, le comprenant mais ne le parlant pas (Grüner, 2010). L'usage du patois à l'école a été proscrit et durement sanctionné (Elmiger & Forster, 2005).

Les cantons catholiques sont ceux qui comptent le plus grand nombre de patoisants de moins de 15 ans dans les années 1960. Cette population est la dernière génération, à de rares exceptions, qui parle actuellement le patois (Grüner, 2010). Entre 1990 et 2000, dans les recensements fédéraux concernant le patois en Suisse romande, on constate

³ On appelle cela une „diglossie codique“ (Kristol, 1999).

⁴ Le jacobinisme est une doctrine politique qui défendait à l'époque de la Révolution française la souveraineté populaire et l'indivisibilité de la République française. Aujourd'hui, il désigne une doctrine qui milite pour la centralisation, « *ce qui en fait l'adversaire du régionalisme* » (Wikipédia, 2012, <http://fr.wikipedia.org/wiki/Jacobinisme>).

« 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, p. 39). Toutefois, on relève qu'il restait encore environ 16'000 patoisants en l'an 2000.

Malgré une dévalorisation des patois jusqu'il y a peu, un regain d'intérêt est porté à ces langues et actuellement « le patois bénéficie d'un certain prestige social dans les régions qui l'ont conservé, et dans la plupart des milieux curieux du patrimoine » (Grüner, 2010, p. 33).

3. Politiques linguistiques en faveur des langues régionales

3.1 Un début de considération

Divers projets de valorisation et de conservation des patois ont été suscités depuis plus d'un siècle en Suisse romande (Dubois, 2006). Malgré un déclin de plus en plus rapide, certaines personnes prennent déjà conscience de la perte que représente l'extinction à plus ou moins brève échéance des patois. On observe, dès la fin du 19^e siècle, la création du *Glossaire des patois de la Suisse romande*. Ce projet scientifique, mené par Louis Gauchat, obtient un soutien institutionnel de la part du canton de Neuchâtel en 1896 (Dubois, 2006). La recherche de documents et témoignages écrits, réunis dans une bibliothèque s'organise. Des témoignages oraux sont aussi récoltés par le biais d'enquêtes dans les régions encore patoisantes. Environ huitante correspondants locaux apportent leur collaboration à cette démarche (Dubois, 2006). Celle-ci a été décisive, car elle a récolté un patrimoine qui n'existerait plus sans sa contribution.

C'est en 1973 que se constitue le Centre de dialectologie et d'étude du français régional à l'Université de Neuchâtel. Avec le *Glossaire des patois de la Suisse romande*, ces deux instituts permettent, surtout au niveau scientifique, une valorisation des patois.

Du côté français, la première mesure positive prise par la République française date de 1951. En janvier, le Parlement français adopte la loi Deixonne, autorisant l'enseignement de certaines langues régionales en option, sur une base volontaire et en dehors des heures de cours obligatoires (Bert & Costa, 2009). Cette loi pose la reconnaissance officielle de l'existence du breton, du basque, de l'occitan et du catalan. D'autres langues suivront (Alen-Garabato & Cellier, 2009).

Certains pays d'Europe occidentale, comme l'Angleterre et l'Italie par exemple, prennent des mesures pour protéger leur richesse linguistique interne dans les années 1970 et 1980. Cependant, en Suisse et en France rien ne bouge vraiment au niveau officiel et législatif.

3.2 Charte européenne des langues régionales ou minoritaires

Le Conseil de l'Europe conclut à Strasbourg, le 5 novembre 1992, la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires dans le but de protéger l'aspect culturel et de promouvoir l'utilisation de ces langues dans un contexte privé comme public (Conseil de l'Europe, 1992). L'objectif principal de la Charte est donc culturel. A ce jour, vingt-cinq pays ont signé et ratifié cette Charte, alors que huit pays l'ont signée mais pas ratifiée, dont la France. En Suisse, l'Assemblée fédérale a signé et ratifié cette Charte qui est entrée en vigueur le 1^{er} avril 1998.

Selon l'article 1, alinéa a concernant la définition des langues régionales et minoritaires, il est écrit :

Par l'expression «langues régionales ou minoritaires», on entend les langues:

- i. pratiquées traditionnellement sur un territoire d'un Etat par des ressortissants de cet Etat qui constituent un groupe numériquement inférieur au reste de la population de l'Etat; et*
- ii. différentes de la (des) langue(s) officielle(s) de cet Etat;*

Elle n'inclut ni les dialectes de la (des) langue(s) officielle(s) de l'Etat ni les langues des migrants; (Conseil de l'Europe, p. 2).

Cette Charte témoigne donc d'une prise de conscience générale de la richesse culturelle des langues qu'il est essentiel de protéger et de valoriser, sans toutefois prendre en compte le dialecte francoprovençal et les dialectes suisses alémaniques. En effet, les langues régionales et minoritaires reconnues par la Suisse sont l'italien et le romanche. Les patois ne sont donc pas reconnus officiellement au niveau de la Confédération.

3.3 De 1992 à nos jours

Le Parlement français a voté, la même année que l'adoption par le Conseil de l'Europe de la Charte, soit en 1992, l'insertion de l'article 2 dans la Constitution française. Celui-ci stipule que « *le français est la langue de la République* » (Assemblée nationale française, 2011, p. 7).

Par rapport à l'article 3 de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires⁵, les pays doivent spécifier les langues retenues. Au lieu d'exclure différents parlers collatéraux à la langue standard, Cerquiglini, délégué général à la langue française et aux langues de France, a proposé de repenser les relations entre les langues, les statuts de celles-ci. Ainsi, en 1999, une liste de 75 langues⁶ a pu être dressée (Cerquiglini, 2004). Celle-ci sert de base pour les débats autour de ladite Charte.

Cependant, comme mentionné précédemment, la France n'a pas ratifié la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, la considérant contraire à la Constitution française, du fait de l'article 2 cité plus haut (Bert & Costa, 2009). Cet article de la Constitution n'a pas servi aux langues régionales : « *Jusqu'à maintenant, cet article a plus été utilisé pour s'opposer à des avancées en termes d'enseignement ou de diffusion des langues régionales, que pour lutter contre l'anglais, qui était l'objectif affiché* » (Bert & Costa, 2009, p. 7).

En France, le statut des langues régionales a fait l'objet d'une grande activité parlementaire durant la période 2010-2011 (Ministère de la culture et de la communication, 2011). Cependant, « *en l'état actuel de la doctrine sur les langues en France, seules quelques dispositions ponctuelles semblent pouvoir relever du domaine de la loi* » (p. 119).

Malgré cela, beaucoup de régions prennent maintenant en considération les langues régionales et élaborent des politiques linguistiques ambitieuses avec des objectifs adaptés aux réalités locales (Bert & Costa, 2009). Citons brièvement la situation de la région Rhône-Alpes qui a pris des mesures suite à une étude sur la situation des langues régionales et l'élaboration de propositions concrètes : la désignation d'un "élu référent pour les langues régionales", le recrutement d'un conseiller scientifique, la constitution d'un comité de suivi de la politique en faveur des langues régionales, d'actions de sensibilisation auprès de la population par le biais de conférences, de publications ou de manifestations (Bengio, 2011).

Les Etats commencent donc, petit à petit, à prendre des mesures pour soutenir leurs langues nationales ou régionales et minoritaires. Cependant, les dialectes ne sont malheureusement pas pris en compte en Suisse, tout comme en Europe, n'ayant pas un soutien législatif (Eloy, 2004). Des régions adoptent des politiques linguistiques qui leur sont propres et qui correspondent à leur situation. Nous nous intéressons donc maintenant plus particulièrement au cas du Valais, canton dans lequel le patois francoprovençal est encore présent.

⁵ Article 3 alinéa 1 : « *Chaque Etat contractant doit spécifier dans son instrument de ratification, d'acceptation ou d'approbation chaque langue régionale ou minoritaire, ou chaque langue officielle moins répandue sur l'ensemble ou une partie de son territoire, à laquelle s'appliquent les paragraphes choisis conformément au paragraphe 2 de l'article 2* ».

⁶ Dans ces 75 langues figurent : les langues territorialisées parlées en Métropole, les langues parlées dans les DOM-TOM, la langue des signes française, des langues non-territorialisées comme le romani et des langues issues de l'immigration qui ne sont pas reconnues dans leur territoire d'origine comme le berbère. (Cerquiglini, 2004).

3.4 En Valais

Suite au développement scientifique de sauvegarde des patois par le *Glossaire* et le Centre de dialectologie de l'Université de Neuchâtel, la pratique langagière est plus particulièrement promue par des mouvements associatifs en Valais. A l'aube de la Seconde Guerre mondiale, une forte prise de conscience relative à la sauvegarde du patois, richesse culturelle et identitaire, est constatée (Dubois, 2006).

En 1954, une interpellation au Grand Conseil du député Adolphe Défago aboutit à la création de l'*Association des amis du patois*. Alors sous l'égide de la *Fédération valaisanne des costumes*, elle devient autonome le 3 octobre 1954 et se transforme en *Fédération cantonale valaisanne des amis du patois* (Dubois, 2006). Se regroupent alors sous son égide des sociétés locales de patoisants qui voient le jour les unes après les autres (Grüner, 2010). Elle n'a cessé de compter de nouvelles sections (20 actuellement) qui favorisent la rencontre et qui sont actives dans la valorisation des patois locaux et de leurs spécificités (Pannatier, 1999). Ses actions principales sont notamment l'organisation de soirées du patois durant lesquelles des théâtres, chants ou textes sont présentés, l'enregistrement audio afin de conserver la musicalité des différents parlers, l'enseignement dialectal dans les universités populaires ou encore la collecte et inventaire de documentation : inventaire lexicographique, dossiers thématiques, collecte de microtoponymes,... (Dubois, 2006).

Des institutions jouent également un rôle dans la conservation du patois. Ainsi, une petite partie de la documentation se retrouve aux archives de l'Etat du Valais provenant de dons ou dépôts. La Médiathèque Valais conserve pour sa part un fond d'archives sonores comprenant entre autres des enregistrements radiophoniques, des pièces de théâtre, des récits et des chants (Dubois, 2006).

En 1995, un postulat déposé par deux parlementaires, Patrice Clivaz et Francis Dayer, est accepté par le Gouvernement valaisan. Ce postulat, cité par Bornet, Papilloud et Gaspoz (2008) mentionne ceci⁷ :

« Nous demandons au département concerné d'étudier toutes les possibilités de renforcement de l'appui apporté par l'Etat aux sociétés locales et cantonales actives dans les domaines du maintien ou de l'archivage, et d'étudier les possibilités d'attribuer des mandats momentanés, par exemple à la bibliothèque cantonale, au centre du film ou autres, afin que l'archivage et l'étude des corpus authentiques qui existent encore soient bien chapeautés et coordonnés » (p.8).

Le Conseil d'Etat valaisan constitue le Conseil du patois du canton du Valais en 2008. Celui-ci est présidé par Bernard Bornet, ancien conseiller d'Etat, et s'inscrit dans la *Fondation pour le développement et la promotion du patois*, conçue entre les patoisants et le gouvernement valaisan en 2011 (Elmiger & De Pietro, 2012 ; Grüner, 2010). L'objectif du Conseil du patois est de formuler des propositions et de mettre en place des mesures pour préserver le patrimoine linguistique valaisan.

Des mesures sont donc prises politiquement pour la sauvegarde de ce patrimoine linguistique et culturel en Valais. Ce qui nous intéresse plus particulièrement dans ce travail est l'enseignement. Nous allons donc évoquer ce sujet plus spécifiquement dans la suite de ce texte.

4. L'enseignement des langues régionales

L'enseignement se trouve être un moyen de promouvoir la sauvegarde des langues régionales. Un tour d'horizon des dispositifs mis en place pour appréhender ces langues est réalisé. La situation de la France est tout d'abord abordée, car c'est un pays qui, comme nous l'avons vu, reconnaît beaucoup de langues régionales et que ces dispositifs nous semblent pertinents. Suite à cela, nous évoquons la situation en Suisse en décrivant plus spécifiquement quelques dispositifs conçus en Valais pour le francoprovençal.

⁷ Nous avons trouvé mention de ce postulat dans le document de Bornet, Papilloud et Gaspoz (2008). Le document original nous manque cependant.

4.1 Dispositifs d'enseignement en France

Les langues régionales en France sont prises en compte dans le système scolaire depuis la loi Deixonne du 11 janvier 1959. C'est en 1987 que se constitue la *Fédération pour les langues régionales dans l'enseignement public* qui regroupe des associations de parents d'élèves et d'enseignants, œuvrant au développement des langues régionales dans le système éducatif français (FLAREP, 2012).

Il y a 3 modalités selon lesquelles les langues régionales sont prises en compte dans le système scolaire français (Sibille, 2000) :

- L'enseignement par immersion : Suivant cette modalité, la langue d'enseignement est exclusivement la langue régionale en maternelle. Puis, le français est introduit progressivement les années suivantes. A la fin du cycle primaire, l'enseignement est bilingue, à parité, avec toutefois un petit avantage à la langue régionale. C'est dans des écoles privées associatives (association avec l'Etat) ayant le même statut que les écoles privées confessionnelles que cet enseignement est dispensé. Ce type d'enseignement vise « *à rattraper le déséquilibre entre français et langue régionale dans la vie sociale et, souvent, familiale* » (Sibille, 2000, p. 66). Comme exemple, nous pouvons citer les *Ikastola*. En 2012, on compte 2684 élèves répartis dans 29 écoles, dont un lycée et trois collèges (Seaska, 2012). Les enseignants sont financés par l'Etat (Saraillet, 2011).
- Sections bilingues : Un enseignement bilingue français-langue régionale à horaire égal est dispensé dans certaines écoles publiques et privées confessionnelles (Sibille, 2000). Cet enseignement fait l'objet d'une validation aux examens, au brevet et au baccalauréat (Bonet, 2007). Prenons l'exemple du catalan pour lequel des sections bilingues ont été ouvertes dès 1993. Un apprentissage simultané est promu amenant à faire des liens et des comparaisons entre les langues. Des transferts d'une langue à l'autre sont donc possibles et favorisés, « *l'objectif est que tous les élèves aient acquis à l'entrée au lycée et grâce à une réflexion métalinguistique continue, non seulement des compétences identiques dans chaque langue, mais encore des capacités de transfert réutilisables dans tous les domaines et a fortiori dans le domaine de l'apprentissage d'autres langues* » (Sanchiz & Bonet, 2009, para.9).
- Enseignement des langues régionales dans la filière générale : Jusqu'à trois heures d'enseignement par semaine sont dispensées pour des élèves volontaires dans un but de sensibilisation ou d'initiation par des enseignants itinérants majoritairement. Dans le secondaire, les langues régionales peuvent être choisies comme matière optionnelle ou étudiées en tant que langue 2 ou langue 3 (Sibille, 2000). Nous pouvons ici citer l'exemple du francoprovençal en Savoie. Dans les années 1980, des cours débutent dans quelques collèges à raison d'une heure par semaine. Entre 2000 et 2010, quelques établissements ont dispensé à leurs élèves une heure de francoprovençal par semaine, durant l'année scolaire. Les élèves qui le souhaitent peuvent suivre en option deux heures par semaine au collège de Boège (Bron, 2011). L'enseignement du francoprovençal tient du volontariat des enseignants.

Une base de données⁸ sur l'enseignement des langues régionales a été mise en ligne par l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) de Montpellier. Elle inventorie des outils pédagogiques, des documents utiles à l'enseignement de ces langues, « *de leurs cultures et de leurs territoires* » (Boutan & Cellier, 2009, p. 17).

⁸ Cette base de données se retrouve sur le site: <http://www.montpellier.iufm.fr/internet/site/>

4.2 La situation générale en Suisse

En ce qui concerne l'enseignement des langues à l'école obligatoire, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) fixe l'enseignement/apprentissage de la langue locale officielle (dite langue standard) comme prioritaire, dès le début et tout au long de la scolarité. Ainsi, selon l'article 3.6.2, « *en Suisse alémanique, vu l'usage du dialecte, la promotion de la langue standard s'avère particulièrement importante* » (CDIP, 2004, p.3). Le *schwyzertütsch* est encore d'usage relativement courant dans les écoles selon Elmiger et Forster (2005), impliquant des remarques de la part de certains cantons qui rappellent que l'allemand standard demeure la seule langue d'enseignement. Aucune disposition officielle n'est prise en Suisse alémanique pour favoriser l'enseignement de langues régionales à l'école obligatoire. Cependant, le Valais est un canton pionnier en Suisse romande pour la promotion du francoprovençal. Nous allons donc nous intéresser plus particulièrement à ce canton et aux dispositifs mis en place.

4.3 Les dispositifs expérimentés en Valais

Ainsi, les projets développés en milieu scolaire en Valais concernant le francoprovençal sont divers. Nous en relevons particulièrement quatre qui sont présentés ci-dessous.

4.3.1 Cours d'initiation au patois à l'école primaire de Corin

Les élèves de 5^e et 6^e primaire de Corin ont suivi durant les périodes scolaires 2003-2004 et 2004-2005, 25 périodes de 50 minutes d'initiation au patois local (Bornet, Papilloud & Gaspoz, 2008). Ce projet vise les objectifs définis dans la méthode EOLE⁹ (Eveil et ouverture aux langues à l'école), à savoir plus précisément le développement d'attitudes positives à la diversité linguistique et culturelle, l'acquisition de connaissances au sujet des langues de manière générale et la découverte de ressemblances entre les langues. L'aspect culturel a particulièrement été mis en avant lors de ces cours. En effet, les élèves ont été sensibilisés à l'histoire du patois, à l'histoire de leur région, à la richesse de la langue de leurs ancêtres, ont reçu des témoignages sur la vie d'autrefois par des intervenants externes et visité des musées (Bornet & al., 2008)

4.3.2 Projet culturel au cycle d'orientation de Nendaz

Durant l'année scolaire 2007-2008, le cycle d'orientation de Nendaz a proposé un projet culturel à ses élèves de 3^e année. Le but de ce projet, plébiscité par les élèves, était de « *sensibiliser les élèves à la culture locale, de leur montrer que le Valais est enraciné dans une histoire qu'ils côtoient tous les jours* » (Bornet & al., 2008, p. 17). Ainsi, une réflexion sur le patois était incontournable.

L'intérêt qui subsiste concernant notre patrimoine permet la mise en place de tels projets qui favorisent la transmission de ces savoirs et savoir-faire aux générations futures.

4.3.3 A l'école primaire d'Evolène

Pour la première fois durant l'année scolaire 2011-2012, des cours de patois facultatifs ont été conçus et mis en place pour les élèves de tous degrés à Evolène. Ces cours se répartissent sur quinze modules et traitent de différentes thématiques comme la famille, le temps, les nombres, l'alimentation ou les jeux, entre autres. Des notions grammaticales et de vocabulaire sont notamment proposées aux enseignants (Elmiger & Barmaz, 2011).

4.3.4 EOLE et patois

Sous mandat du Conseil du patois, des spécialistes de divers champs disciplinaires (dialectologie, didactique, linguistique, etc.,...) ont créé et adapté les activités d'EOLE en

⁹ Un approfondissement de cette démarche d'éveil et d'ouverture aux langues est réalisé dans le cadre conceptuel, dès la page 13.

lien avec les patois valaisans. Le projet a englobé également d'autres patois francoprovençaux de Suisse, de France et d'Italie et d'autres dialectes du domaine d'oïl et d'oc (Elmiger & De Pietro, 2012). L'ouvrage créé vise particulièrement à « *faire découvrir aux élèves la richesse des langues patrimoniales, de la famille gallo-romane essentiellement, qui ont forgé l'histoire de nos pays et régions* » (p. 5). La démarche a donc été étendue à toute la Suisse romande. Il n'est pas nécessaire pour les enseignants d'être patoisant pour inclure ces activités dans leur enseignement, car du matériel adapté, des informations supplémentaires ainsi qu'un glossaire sont à leur disposition (Elmiger, 2009).

Les langues patrimoniales trouvent une place dans les enseignements dispensés selon Elmiger et De Pietro (2012) :

« 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, surtout, elles 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 intime ! » (p. 7)

A travers cette méthode, les patois ne sont pas étudiés de manière isolée, mais sont abordés dans un contexte plurilingue, fidèle aux principes d'éveil aux langues (Elmiger, 2009).

5. Synthèse

Le francoprovençal, comme presque toutes les langues régionales, décline et n'est bientôt plus connu par la jeune génération. C'est une langue qui comporte une richesse importante qu'il est essentiel de préserver et de transmettre afin de conserver ce patrimoine. Il existe plusieurs moyens de promouvoir et soutenir le patois, dont notamment la mise en place de dispositifs d'enseignement/apprentissage.

Comme le mentionnent très bien Alen-Garabato et Cellier (2009), « *enseigner les langues régionales aujourd'hui signifie aller à l'encontre d'une idéologie vieille de plus de deux siècles et affronter représentations et stéréotypes négatifs* ». La problématique de l'apprentissage des langues a peu à peu évolué ces dernières années, en prenant davantage en compte la richesse culturelle et la diversité et en les valorisant. Ainsi, des démarches d'éveil et d'ouverture aux langues se développent dans les dispositifs d'enseignement des langues. Comme nous l'avons vu pour le Valais notamment, cette approche peut également se retrouver dans l'enseignement des langues régionales.

Suite à ces constats, nous nous questionnons sur l'apport de cours de patois sur l'ouverture des élèves aux langues. La manière dont les enseignants interviennent auprès de leurs élèves nous intéresse tout particulièrement.

Notre question de départ est donc la suivante : *De quelle manière les enseignants de cours de patois envisagent-ils leurs interventions pour favoriser l'ouverture aux langues des élèves de manière générale ?*

Afin de définir plus précisément notre questionnement et aboutir à une question de recherche, un approfondissement conceptuel est nécessaire.

C. CADRE CONCEPTUEL

Suite à l'exposition de la problématique en lien avec l'enseignement/apprentissage des langues régionales, nous présentons maintenant les différents concepts permettant d'appréhender de manière plus fine cette question dans un contexte particulier. Ainsi, la nouvelle approche de l'enseignement des langues est présentée, en abordant initialement la didactique intégrée des langues, puis son ancrage dans le nouveau Plan d'études romand ainsi que la démarche d'éveil et d'ouverture aux langues. Cette dernière perspective suggère le développement de compétences langagières globales chez les élèves. Elles sont donc décrites et approfondies plus loin.

1. Nouvelle approche de l'enseignement des langues

1.1 Didactique intégrée des langues

Auparavant, les enseignements de langues à l'école ne tenaient guère compte des autres langues. On enseignait une langue pour elle-même sans faire de lien ou porter une réflexion sur celle-ci. Chaque langue avait sa propre approche didactique, sa propre terminologie. Maintenant, une didactique intégrée des langues prévaut.

C'est en 1972, lors d'un symposium organisé par le Conseil de l'Europe que germent les premières intentions¹⁰ de faire des liens entre l'enseignement de la langue maternelle et les autres langues étudiées ensuite. Cavalli (2005) évoque la contribution d'Eddy Roulet¹¹ en 1980 et de Louise Dabène¹² en 1990 qui militaient pour un décloisonnement des enseignements de langues, ainsi que les orientations prises par le Cadre européen commun de référence pour les langues dans son chapitre 8 « Diversification linguistique et curriculum » (Conseil de la communication culturelle du Conseil de l'Europe, 2000).

La définition qu'en donne le Plan d'études romand (PER, 2010) est la suivante :

« Didactique qui vise à coordonner l'enseignement/apprentissage des diverses langues enseignées à l'école, à tous les niveaux pertinents (formations des enseignant-e-s, plans d'études, moyens d'enseignement, pratique enseignante en classe) en mettant en lumière les parts communes des différentes didactiques de langue individuelles et en planifiant l'ordre d'apparition des contenus d'apprentissage dans les diverses langues afin d'éviter les incohérences et de créer des synergies positives » (p. 94)

Les recherches mettent en avant plusieurs éléments qui peuvent être « intégrés » (Brohy, 2008) : intégration de la langue 1 et la langue 2, intégration de langues diverses entre elles, intégration de langues avec d'autres disciplines (mathématiques, arts visuels,...). *« A cela s'ajoutent des démarches ou approches transversales, telles que les stratégies d'apprentissage, des techniques basées sur l'intercompréhension ou l'éveil aux langues »* (p. 11). C'est ce dernier point que nous allons particulièrement développer ci-après.

1.2 Eveil aux langues (EVL)

La réalité multiculturelle et plurilingue de la société actuelle devient une condition importante à prendre en compte dans l'enseignement. Ainsi, des réflexions sont menées dans le sens d'une didactique plurilingue et interdisciplinaire dès les années 1980 sous la dénomination d'« éveil aux langues » (EVL). Ces démarches sont apparues initialement en Grande-Bretagne, par Hawkins sous le nom de « Language Awareness » (De Pietro,

¹⁰ Ce symposium a eu lieu à Turku en Turquie. Ces intentions ont été formulées sous forme de recommandations dans le rapport rédigé sur cette rencontre (Cavalli, 2005).

¹¹ Eddy Roulet a été professeur de linguistique générale et de linguistique appliquée à l'Université de Neuchâtel et à l'Université de Genève. Il a introduit le concept d'« éveil aux langues » en Suisse romande dans les années 1980.

¹² Louise Dabène est professeur, membre honoraire du laboratoire LIDILEM (laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles) de l'Université Stendhal à Grenoble III.

2007). Dans les années 1990, le monde francophone s'approprie cette approche. En Suisse, Eddy Roulet travaille au rapprochement des langues maternelle et seconde pour mieux comprendre le fonctionnement des langues, étude qui s'inscrit dans cette perspective. Une évaluation de la mise en œuvre d'un programme EVL mis en place par des chercheurs et des enseignants est réalisée de janvier 1998 à juin 2000 dans environ 150 classes de plusieurs pays d'Europe. Ce projet, coordonné par Candelier (2003) s'intitule *Evlang* (Evaluation du programme didactique européen d'éveil aux langues).

En Suisse romande, l'approche didactique EOLE (« Eveil et ouverture aux langues à l'école ») émerge sous la direction de Perregaux et est publiée en 2003 pour les degrés primaires (Balsiger, Berger, Dufour, Gremion, De Pietro & Zurbruggen, 2003).

L'ambition première de ces démarches n'est pas d'enseigner les langues, mais d'éveiller les élèves aux langues. Pour les élèves, elles n'ont donc pas pour objectif direct les apprentissages linguistiques. Cependant, elles apportent des outils pertinents pour l'apprentissage des langues, « *elles fournissent comme en retour, un éclairage intéressant et utile sur le fonctionnement de la L1 (langue locale, de scolarisation) et les procédés mis en œuvre dans toutes activités langagières* » (De Pietro, 2007, p. 33). Ces approches sont donc plutôt un complément à un enseignement/apprentissage plus traditionnel des langues. Ainsi, l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle à travers le développement d'attitudes et de représentations positives, le développement d'une réflexion par rapport aux langues et des connaissances vis-à-vis de celles-ci en prenant en compte la situation plurilingue actuelle sont visées (Balsiger & al., 2003 ; De Pietro, 2007). La diversité et la richesse linguistique sont abordées, ainsi que ce qui rapproche les langues entre elles notamment en ce qui concerne les fonctions semblables (communication, socialisation et signification) qu'elles remplissent, non pas comme un obstacle mais comme une aide à l'apprentissage des langues.

Les activités d'apprentissage sont fondées sur une pluralité de langues, que celles-ci soient enseignées dans le cadre scolaire (allemand, anglais) ou non, comme les langues d'origine des élèves migrants par exemple (De Pietro, 2007). Les connaissances et compétences des élèves sont prises en compte et exploitées. Comme le relève Perregaux (2002), les démarches d'éveil aux langues « *font de la classe un lieu d'interculturalité particulièrement riche en utilisant la force d'apprentissage que représente le recours aux hétérogénéités des apprenants et de l'objet à étudier* » (p. 193).

Une phrase résume de manière pertinente la nouvelle approche EOLE mise en place en Suisse romande : c'est « *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 comprendre 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* » (Balsiger & al., 2003, p.17)

Les principes émis dans la Déclaration de la CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin) relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande du 30 janvier 2003 vont dans le sens de ces concepts et d'une didactique intégrée des langues (CIIP, 2003). Le nouveau Plan d'études romand (PER) prend donc en compte ces éléments, thématique que nous allons traiter maintenant.

5.1 Le Plan d'études romand (PER)

Ces évolutions ont, comme nous le disions, trouvé un écho dans le Plan d'études romand (PER). En effet, les enseignements de langues sont regroupés en un seul domaine qui s'intitule « Langues ». Comme mentionné dans le PER (2010, p. 6), « *les langues enseignées s'insèrent dans un curriculum intégré des langues* ».

Les finalités poursuivies sont identiques pour chacune des langues, mais les priorités sont différentes (Elmiger & De Pietro, 2012). Ces finalités sont les suivantes (PER, 2010) :

- Apprendre à communiquer et communiquer
- Maîtriser le fonctionnement des langues/réfléchir sur les langues
- Construire des références culturelles
- Développer des attitudes positives face aux langues et à leur apprentissage

Ainsi, on remarque donc une volonté de rapprochement entre les langues enseignées, ainsi qu'une réflexion sur celles-ci. De plus, le PER (2010) encourage « *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* » (p. 6).

Les « approches interlinguistiques » sont un des huit sous-domaines de l'enseignement du français. Elles visent l'établissement de ponts entre les langues et la contribution au développement de la motivation pour les langues, en recourant « *aux outils de référence EOLE* », comme précisé dans les indications pédagogiques (PER, 2010, p. 73)

Ainsi, nous constatons qu'une nouvelle approche de l'enseignement des langues, moins traditionnelle, s'est petit à petit développée et qu'elle entre maintenant dans les plans d'études. La démarche d'éveil et d'ouverture aux langues développe des compétences langagières globales (Candelier, 2003) chez les apprenants : attitudes, aptitudes et savoirs. Un approfondissement de ces concepts est indispensable et réalisé ci-après.

2. Compétences langagières globales

2.1 Attitudes et représentations

2.1.1 Quelques définitions

Une petite précision doit tout d'abord être apportée concernant ces deux termes qui sont parfois utilisés comme des synonymes. Bien que présentant de nombreux points communs, ces notions sont différenciées par la plupart des auteurs de psychologie sociale (Castellotti & Moore, 2002).

Ainsi, les attitudes peuvent être définies comme une prédisposition à agir et à réagir face à un élément, que ce soit de manière favorable ou non (Bernaus, Genlot, Helsingier & Matthey, 2003). Les individus disposent en effet d'un stock d'informations sur un objet qui influence leurs croyances à l'égard de celui-ci (Castellotti & Moore, 2002). Les attitudes peuvent évoluer, changer, elles se construisent. C'est à travers l'élaboration d'un discours apportant un sens positif à des situations ou faits non familiers qui paraissent incompréhensibles ou étranges pour les élèves qu'il est possible d'intervenir de manière bénéfique sur les attitudes. La participation active des élèves dans ces activités, ces « situations-problèmes », est également essentielle pour la construction d'attitudes positives (Bernaus & al., 2003).

L'attitude est fortement liée aux comportements. En effet, « *ses différentes paraphrases explicatives (disposition à, orientation pour, prédisposition à, état de préparation à un certain mode d'action,...) convoquent toutes l'idée d'un lien avec l'action* » (Bernaus & al., 2003, p. 139). Ainsi, des attitudes et une disposition positive à agir seront donc favorables à l'apprentissage des élèves.

Les attitudes sont constituées à travers des faits objectifs, mais également à travers des représentations. Ces dernières peuvent être définies comme « *une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* » (Jodelet, 1997, cité dans Castellotti & Moore, p.8). Elles sont construites par le savoir commun, correspondent à la perception que les individus ont de la réalité (Bernaus & al., 2003). Elles sont ainsi essentielles dans la gestion des relations sociales.

Attitudes et représentations sont donc des notions qui ont une influence sur l'apprentissage, ici des langues en particulier (Castellotti & Moore, 2002). Trois composantes permettent d'évaluer la construction des attitudes et des représentations des élèves : l'intérêt pour la diversité des langues et des cultures, l'ouverture à ce qui est non familier et la motivation pour l'apprentissage des langues (Bernaus & al., 2003). Elles sont présentées ci-dessous.

2.1.2 Intérêt pour la diversité des langues et des cultures

Les individus créent parfois des barrières, érigent des murs entre leur culture et les autres, leur(s) langue(s) et les autres. Ces obstacles occultent la richesse linguistique et culturelle qui les entoure. Par contre, le fait de reconnaître l'autre, le "différent" comme faisant partie du monde permet la prise de conscience que « *notre richesse collective est faite de notre diversité et que loin de constituer un obstacle, celle-ci est au fondement même de tout développement* » (Bernaus & al., 2003, p. 144).

Les échanges avec les enfants sont riches et la création d'un « *espace de discussion autour de leurs expériences vécues, de leurs questions* » (Bernaus & al., 2003, p.143) permet aux élèves de s'éloigner de leurs conceptions erronées et trop normatives envers les langues et les individus qui les parlent.

L'hétérogénéité linguistique et culturelle est perçue le plus souvent comme un problème, alors qu'elle peut également être vue comme une source de richesse. Ainsi, le développement d'une reconnaissance positive du plurilinguisme à plusieurs niveaux (comme la classe, le centre scolaire, la région, le canton, le pays, le continent,...) peut contribuer à l'accroissement d'un intérêt pour la diversité des langues (Bernaus & al., 2003).

2.1.3 Ouverture à ce qui est non familier

Il existe trois dimensions qui caractérisent cette composante : l'ouverture linguistique, la disposition à l'encontre des situations exolingues ainsi que la valorisation des langues parlées dans l'ensemble de la classe.

Premièrement, l'ouverture linguistique des élèves correspond à leur perception des langues qui ne leur sont pas familières, leur prédisposition à entrer dans une langue nouvelle et à se l'approprier : considérer une langue nouvelle de manière positive, et non comme une suite de bruits bizarres. Pour cela, « *il s'agit en fait de s'entraîner à aborder de façon confiante diverses tâches portant sur une langue non familière* » (Bernaus & al., 2003, p. 144) : oser émettre des sons nouveaux, essayer de comprendre des textes oraux ou écrits, déchiffrer la signification d'un énoncé qui paraît énigmatique, deviner l'intonation d'une phrase,... Ceci nécessite de se décentrer par rapport à sa langue première, de dépasser la représentation selon laquelle le français est *le* langage, plutôt qu'« *un système linguistique comme un autre* » (Balsiger & al., 2003, p.18). En leur faisant découvrir de nouvelles langues, en leur laissant expérimenter la proximité entre certaines langues, les élèves s'ouvrent aux langues.

Deuxièmement, les situations exolingues¹³ étant de plus en plus fréquentes aujourd'hui, il est important que les élèves s'ouvrent à ce type de conditions. L'engagement d'échanges interpersonnels, même si le répertoire linguistique ne peut que partiellement être utilisé, témoigne de cette compétence (Bernaus & al., 2003). Ainsi, ce sont la communication et la compréhension mutuelle qui sont promues, non l'absence d'erreur (Elmiger & Barmaz, 2011).

Enfin, en valorisant les langues du répertoire linguistique des élèves, la classe devient un espace plurilingue (Perregaux, 1995, cité dans De Pietro & Matthey, 2001) qui permet la construction d'une place particulière et symbolique pour chaque langue parlée par les

¹³ Situation exolingue : il s'agit d'une situation lors de laquelle les échanges interpersonnels se déroulent dans une langue qui est première pour au moins un des interlocuteurs et étrangère pour les autres (Bernaus & al., 2003).

élèves. Cette reconnaissance dans le cadre scolaire montre aux élèves qu'ils sont porteurs d'une richesse, souvent ignorée. Ceci peut les encourager à exploiter leurs connaissances et compétences pour l'apprentissage des langues et à en faire profiter leurs camarades (Balsiger & al., 2003)

2.1.4 Motivation pour l'apprentissage des langues

La motivation intrinsèque et extrinsèque¹⁴ pour l'apprentissage des langues est promue dans les activités d'éveil aux langues. Une mise en situation attractive et des activités ludiques favorisant la participation des élèves donnent du sens à l'apprentissage. Les activités sont « *conçues pour que les élèves se sentent compétents pour les accomplir, seuls ou en collaboration* » (Bernaus & al., 2003, p. 145). Les élèves sont plongés dans des « situations-problèmes », des situations de « recherche-découverte » ou des activités contenant un obstacle à franchir. Jouant le rôle de « *détectives linguistiques* » (Balsiger & al., 2003, p. 29), les élèves sont amenés à résoudre la situation qui leur est proposée. Privilégiant les travaux de groupes et le jeu, les activités favorisent la communication entre les élèves ainsi que l'émergence de conflits d'avis, ce qui pousse les élèves à une discussion explicative constructive (Balsiger & al., 2003).

2.2 Capacités métalinguistiques

Pour rappel, les démarches d'éveil aux langues ne visent pas directement l'apprentissage des langues. Ce sont plutôt des compétences, se révélant importantes pour l'apprentissage linguistique, qui sont développées (Balsiger & al., 2003). Un des buts de l'éveil aux langues est « *de développer les connaissances et les capacités métalinguistiques, en sollicitant la conscience (« attention ») des fonctionnements linguistiques et langagiers* » (Matthey, Genelot, Noguero & Techer, 2003)

Ainsi, l'écoute est travaillée et par ce biais la discrimination auditive des élèves est développée, c'est-à-dire la « *capacité à percevoir des différences sonores parfois minimes* » (Balsiger & al., 2003, p. 21). Cette aptitude est essentielle dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. La distinction phonologique entre les mots, comme par exemple en allemand entre *Kirsche* et *Kirche*, se révèle importante de même que l'idée « *qu'une autre langue pouvait organiser la construction du sens sur des distinctions phonologiques différentes du français* » (p. 21).

En ce qui concerne l'écrit, les démarches d'éveil aux langues développent l'observation et le repérage d'indices, qu'ils soient morphosyntaxiques, lexicaux ou phonétiques, très utiles pour la lecture. Essentiellement basées sur des éléments formels, ces aptitudes métalinguistiques mettent en place des « capacités générales », comme le classement ou la comparaison qui sont utiles dans l'apprentissage tant du français que d'autres langues (Balsiger & al., 2003). Les stratégies d'intercompréhension construites à travers des explorations et réflexions constituent une sorte de « boîte à outils » que les élèves peuvent utiliser tout au long de leur apprentissage des langues.

2.3 Savoirs

2.3.1 Quelques savoirs

Trois savoirs, déclinés en termes d'objectifs dans le programme Evlang (Candelier, 2003), sont présentés ici.

Le premier savoir identifié concerne la connaissance de liens entre les langues, liens qui peuvent autant relever de différences que de ressemblances (Balsiger & al., 2003 ; De Pietro & Aebly, 2003). Par exemple au niveau syntaxique, on constate que le nombre de

¹⁴ Telle que définie par Viau (2003) : « *la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but* » (p.7).

mots pour signifier une même notion varie selon les langues, que l'ordre des mots dans la phrase peut également différer sans toutefois qu'il y ait une influence sur les relations entre eux. Les faits de comprendre le fonctionnement de la communication selon les cultures (communication verbale et non verbale) et de définir le rapport entre l'oral et l'écrit (Balsiger & al., 2003) peuvent s'inscrire dans ces savoirs relatifs aux langues, tout comme le fait de se rendre compte de l'utilité des catégories grammaticales. Ainsi, certaines catégories qui semblent essentielles en français ne sont pourtant pas toujours utilisées dans d'autres langues comme les pronoms de conjugaison en italien, ou voire pas du tout comme l'utilisation des articles en finnois. Le sens de la lecture n'est également pas identique pour toutes les langues, de même que le système d'écriture (Balsiger & al., 2003 ; De Pietro & Aeby, 2003).

Un autre savoir concerne la variation à laquelle une langue est soumise. En effet, toute langue évolue et certains éléments influencent cette évolution. Ainsi, la géographie d'une région ainsi que son histoire, l'origine sociale des locuteurs ou le statut des langues font partie de ceux-ci (De Pietro & Aeby, 2003). Par exemple, la situation linguistique du Valais a changé au cours du temps, en raison de différents facteurs comme l'histoire, la géographie ou les contacts entre différentes populations, de même que le patois qui a subi des évolutions comme présenté dans la problématique. Ainsi, les langues et les cultures ne sont pas des mondes clos. Elles sont liées entre elles « *par des relations de parenté* » (Balsiger & al., 2003, p. 18), et s'inscrivent dans des familles rassemblant les langues issues de l'évolution d'une langue d'origine commune.

Il existe une pluralité de langues à travers le monde qui sont « *d'abord égales en valeur et en droits* » (Balsiger & al., 2003, p. 19). Un des savoirs consiste à ne pas confondre langue et pays (De Pietro & Aeby, 2003). En effet, plusieurs langues peuvent être parlées dans le même pays et une même langue peut être parlée dans plusieurs pays, comme l'espagnol ou l'anglais par exemple.

2.3.2 Fonctions des savoirs

L'objectif des démarches d'éveil aux langues par rapport aux savoirs est de « *donner aux élèves une culture langagière riche et utile, à leur faire acquérir progressivement une représentation personnelle du langage et des langues qui soit fondée sur des savoirs et qui, lorsqu'ils seront adultes, leur permettra d'aborder les langues et d'en parler en connaissance de cause* » (Balsiger & al., 2003, p. 22).

Certains savoirs sont manifestement considérés comme utiles, car ils sous-tendent les composantes « attitudes » et « capacités ». D'autres savoirs sont des références qui aident à comprendre le monde multiculturel et plurilingue, ils sont utiles pour eux-mêmes. Quelques fonctions que peuvent remplir les savoirs visés par les démarches d'éveil aux langues (De Pietro & Aeby, 2003) sont présentées ci-dessous.

2.3.2.1 Savoirs éveillant la curiosité

Comme précédemment mentionné, certains savoirs sont intéressants pour eux-mêmes, sans prétention autre que nourrir la curiosité des élèves vis-à-vis des langues. Ces savoirs passent par la découverte d'un nouveau « monde » et de l'existence d'éléments qui étaient ignorés (De Pietro & Aeby, 2003). Le fait d'apprendre qu'il existe plus de 6800 langues dans le monde ou qu'une langue qui se nomme *kannada* n'a rien à voir avec le Canada sont des exemples de savoirs ouvrant l'élève au monde et à la diversité des langues.

2.3.2.2 Savoirs questionnant les représentations initiales

Certains savoirs se heurtent aux représentations des élèves qui, souvent, occasionnent des résistances et des blocages à l'apprentissage des langues (De Pietro & Aeby, 2003). Le fait de savoir qu'il existe des différences entre les langues peut permettre à l'élève de comprendre que le genre n'est pas forcément inscrit dans un mot, que la place des mots

peut varier selon les langues, que les sons ne sont pas toujours prononcés de manière identique par exemple. Ces savoirs peuvent contrer certaines représentations initiales. Ils offrent la construction d'une nouvelle représentation, plus solide, « *un savoir favorable aux apprentissages linguistiques parallèles ou ultérieurs* » (De Pietro & Aeby, 2003, p. 161).

2.3.2.3 Savoirs « légitimants »

Le fait de mettre un nom sur un élément, de le présenter, d'en parler permet de le légitimer. Le fait de parler du patois le légitime en tant que langue et légitime également les personnes qui le parlent. Il en va de même pour d'autres langues. Les compétences peuvent également être valorisées par leur prise en compte lors d'exercices au cours desquels un élève bilingue fait office d'expert par exemple. Comme De Pietro et Aeby (2003) le mentionnent, il y a donc une double légitimation : des savoirs et des gens.

2.3.2.4 Savoirs fondant des attitudes

Une culture générale commune est construite à travers les savoirs, ce qui peut soutenir une attitude d'ouverture chez les élèves (De Pietro & Aeby, 2003). La création d'une citoyenneté partagée, d'un sentiment d'appartenance peut se réaliser avec les savoirs : « *c'est le partage de représentations communes qui fonde l'appartenance plus que le partage de pratiques semblables* » (De Pietro & Aeby, 2003, p. 163). Ainsi, par exemple, la découverte de l'origine commune de la plupart des langues de leur environnement comme des langues latines rassemble les élèves.

D. QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES

1. La question de recherche

Le francoprovençal décline petit à petit au risque de s'éteindre définitivement. Une prise de conscience générale face à cette situation a favorisé la mise en place de différents moyens afin de promouvoir la sauvegarde du patois que l'on parle en Valais, notamment des dispositifs d'enseignement.

Considérant cette mesure comme particulièrement intéressante, nous nous sommes penchée sur les principes qui sous-tendent la construction des cours de patois mis en place. A la lecture du document les introduisant (Elmiger & Barmaz, 2011), nous avons constaté que certains concepts propres à un éveil et une ouverture aux langues fondaient ces cours. Notre questionnement se porte ainsi sur la manière dont les enseignants interviennent dans un tel cadre vis-à-vis des compétences globales à développer dans une perspective d'éveil aux langues. Ainsi, cette démarche réflexive aboutit à cette question de recherche :

Les enseignants interviennent-ils dans le cadre de cours de patois¹⁵ de façon à permettre aux élèves de faire évoluer leurs attitudes face aux langues, de développer des capacités métalinguistiques et d'acquérir des savoirs relatifs aux langues ?

De cette question principale découlent plusieurs autres interrogations qui permettront une analyse plus détaillée et précise. Ainsi, les hypothèses retenues sont présentées ci-dessous.

2. Les hypothèses

Voici les deux hypothèses générales posées suite à la question de recherche :

H1 : Les activités mises en place par les enseignants dans le cadre de cours de patois permettent aux élèves de faire évoluer leurs attitudes face aux langues, de développer des capacités métalinguistiques et d'acquérir des savoirs relatifs aux langues.

H2 : Les représentations des enseignants de cours de patois contribuent à faire évoluer chez les élèves leurs attitudes face aux langues, à développer des capacités métalinguistiques et à acquérir des savoirs relatifs aux langues

Dans le tableau de la page suivante, figurent les hypothèses ainsi que les indicateurs qui s'y rapportent.

¹⁵ Tirés du dispositif mis en place dans une commune pilote, dispositif dont les spécificités sont décrites plus loin (point 1, p.22).

Tableau 1: Hypothèses et indicateurs

Hypothèses générales	Hypothèses spécifiques		Indicateurs
H1 Les activités mises en place par les enseignants dans le cadre de cours de patois permettent aux élèves de faire évoluer leurs attitudes face aux langues, de développer des capacités métalinguistiques et d'acquérir des savoirs relatifs aux langues.			<ul style="list-style-type: none"> Classes de la taxonomie de Bloom <ul style="list-style-type: none"> 1-3 : Pas d'effets 4-6 : Effets
H2 Les représentations des enseignants de cours de patois contribuent à faire évoluer chez les élèves leurs attitudes face aux langues, à développer des capacités métalinguistiques et à acquérir des savoirs relatifs aux langues	2.1 Les représentations des enseignants concernant l'apprentissage des langues permettent aux élèves de faire évoluer leurs attitudes face aux langues, dans le sens d'un intérêt plus grand pour la diversité et d'une ouverture plus grande à ce qui leur est non familier.	2.1.1 Les représentations des enseignants contribuent à développer un intérêt pour la diversité linguistique et culturelle chez les élèves.	<ul style="list-style-type: none"> Mise en place d'un espace de discussion Reconnaissance de la diversité comme une richesse Reconnaissance positive du plurilinguisme
		2.1.2 Les représentations des enseignants contribuent à l'ouverture des élèves envers ce qui est linguistiquement non familier pour eux.	<ul style="list-style-type: none"> Ouverture linguistique <ul style="list-style-type: none"> Décentration par rapport au français Mise en confiance dans l'apprentissage d'une nouvelle langue Considération des situations exolingues Communiquer est le but du langage Valorisation des langues de la classe ou des langues actuellement en apprentissage scolaire
		2.1.3 Les représentations des enseignants contribuent à développer une motivation à l'apprentissage des langues chez les élèves. ¹⁶	<ul style="list-style-type: none"> Mises en situation attractives Activités ludiques Situations-problèmes à résoudre
	2.2 Les représentations des enseignants concernant l'apprentissage des langues permettent aux élèves de développer des capacités métalinguistiques à propos de langues familières ou non.		<ul style="list-style-type: none"> Travail d'écoute : discrimination auditive Observation, repérages d'indices¹⁷ Stratégies d'intercompréhension Autres aptitudes (catégories induites)
	2.3 Les représentations des enseignants concernant l'apprentissage des langues permettent aux élèves d'acquérir des savoirs relatifs aux langues		<ul style="list-style-type: none"> Identification de lien entre les langues (ressemblance, différence) Reconnaissance de la variation linguistique Evocation du rapport langue-pays Autres savoirs (catégories induites)

¹⁶ Cette hypothèse n'est pas prise en compte dans le cadre de ce travail, notamment en raison de la difficulté à mettre en place un dispositif permettant de l'évaluer. Il serait en effet nécessaire de mener une observation et d'interroger les élèves pour cela, mais les conditions propres à cette recherche ne le permettent pas (temps, contexte,...)

¹⁷ Le patois étant une langue essentiellement parlée, cette compétence ne peut pas être développée. Elle n'est donc pas prise en compte comme indicateur.

E. MÉTHODOLOGIE

Les hypothèses de recherche étant posées, il est nécessaire de présenter maintenant le dispositif d'enquête mis en place, soit « *l'ensemble des opérations par lesquelles les hypothèses vont être soumises à l'épreuve des faits* » (Blanchet & Gotman, 2000, p. 35). Ainsi, tout d'abord, nous nous intéressons au contexte de l'étude, puis aux méthodes de recueil et d'analyse des données.

1. Contexte d'étude

Cette recherche se concentre tout particulièrement sur le dispositif pédagogique mis en place dans une commune valaisanne. Il est donc important de mentionner le contexte particulier dans lequel ces cours ont lieu.

Des cours de patois facultatifs y ont été mis au point par des linguistes de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRD), sous mandat du Conseil du patois pour l'année scolaire 2011-2012. Quinze cours de 45 minutes ont été répartis entre la mi-novembre 2011 et la mi-mars 2012. Les 64 élèves inscrits ont été rassemblés dans cinq groupes, selon leur âge et leur niveau. Les cours étaient destinés tant à des élèves de 1^{ère} année primaire qu'à des élèves fréquentant le cycle d'orientation. Les cours ont eu lieu le lundi soir et le mardi soir après l'école. Trois enseignants¹⁸ se sont chargés de ces cours. Cependant, ces enseignants n'ont pu poursuivre leur engagement pour l'année scolaire 2012-2013 pour des raisons personnelles et professionnelles. Un nouvel enseignant s'en charge donc actuellement. Les cours se déroulent le lundi soir, le mardi soir et le jeudi soir, de novembre 2012 à mars 2013.

Le programme des cours est partagé en différents modules. Des propositions de contenus concernent le vocabulaire, la grammaire, les activités didactiques et des suggestions de prolongement (Elmiger & Barmaz, 2011). Une suite d'activités et de tâches est proposée aux enseignants qui disposent d'une certaine liberté pour leur mise en place.

2. Les méthodes qualitatives

Une méthodologie qualitative est tout particulièrement adaptée pour traiter notre problématique. L'approche qualitative est notamment caractérisée par une tradition herméneutique (De Landsheere, 1988), c'est-à-dire par la recherche de compréhension de phénomènes liés à des groupes de personnes ou à des situations sociales. Ainsi, en visant la compréhension de la manière dont les enseignants exploitent les concepts liés à l'éveil aux langues dans leur enseignement, cette recherche s'inscrit bien dans ce courant méthodologique. Miles et Huberman (2005) relèvent plusieurs avantages à cette méthode :

« Les données qualitatives sont séduisantes. Elles permettent des descriptions et explications riches et solidement fondées de processus ancrés dans un contexte local. Avec les données qualitatives, on peut respecter la dimension temporelle, évaluer la causalité locale et formuler des explications fécondes. De plus, les données qualitatives sont davantage susceptibles de mener à d'« heureuses trouvailles » et à de nouvelles intégrations théoriques : elles permettent aux chercheurs de dépasser leurs a priori et leurs cadres conceptuels initiaux. » (p. 11)

Malgré ces avantages, il est essentiel de rester vigilant à la subjectivité du chercheur, comme l'avance Albarello (2007). Il est donc nécessaire d'être particulièrement attentif lors de l'analyse des données, car « *Rien n'est plus facile que de faire dire aux acteurs sociaux interrogés ce que l'on souhaite qu'ils aient dit* ». (p.57).

¹⁸ Afin de préserver l'anonymat, le masculin est utilisé lorsqu'un participant est mentionné. De plus, le terme « enseignant » est utilisé bien qu'une personne n'ait pas ce titre officiellement. En effet, elle n'enseigne que dans le cadre de ce dispositif. L'échantillon de recherche étant restreint, il est essentiel de limiter au maximum les éléments permettant de reconnaître les participants.

3. Les types de données et leur récolte

Dans les recherches qualitatives, les données peuvent être de plusieurs ordres. Certaines données sont suscitées par le chercheur qui va construire un outil pour les faire émerger. D'autres données sont invoquées, n'étant pas récoltées suite à la construction d'un outil de recherche. Albarello (2007) qualifie ces données de « traces objectivées ».

Il est intéressant de mêler l'analyse de ces deux types de données dans le cadre de cette recherche. Les différentes données récoltées sont présentées ci-après.

2.4 Données invoquées : le matériel didactique créé

Comme l'explique Van den Maren (2005, p.302), « *La compréhension d'une situation qui se développe exige souvent le recours à l'analyse de documents* ». Ainsi, ne disposant pas de planifications écrites détaillées de chaque leçon, nous décidons de nous concentrer sur le matériel didactique utilisé par les enseignants. Lors de la mise en place et de la planification des cours de patois, ces derniers ont effectivement créé du matériel et des supports destinés à soutenir le processus d'apprentissage des élèves. Ces documents constituent nos premières données analysables. En effet, « *Ces documents [...] fournissent donc un matériel, ou des inscriptions, que l'on peut évoquer comme témoin des événements que l'on souhaite étudier* » (Van den Maren, 2005, p. 302). Ainsi, ce matériel didactique témoigne des choix didactiques effectués par les enseignants.

2.5 Données suscitées : l'entretien de recherche individuel semi-directif

Nos premières données invoquées sont agrémentées de données suscitées à travers un entretien individuel semi-directif. En effet, il nous semble pertinent de compléter notre analyse afin de connaître les intentions des enseignants quant à ce matériel, car « *L'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques* » (Blanchet & Gotman, 2000, p. 24). Ainsi, cherchant à appréhender les choix didactiques des enseignants, nous nous basons plus particulièrement sur l'entretien individuel, celui-ci « *permettant d'obtenir des informations pertinentes sur les raisonnements, les conceptions et représentations que se font les personnes interrogées [...]* » (Commission européenne, 1999, p. 64). De plus, cette forme d'entretien met la personne interrogée au centre.

Ce type d'entretien permet de « *centrer le discours des personnes interrogées autour de thèmes définis préalablement et consignés dans un guide d'entretien* » (Euréval, 2010, p. 1). Ayant des axes d'études précis concernant les compétences langagières globales (attitudes, capacités métalinguistiques et savoirs) et des indicateurs clairement définis, le guide d'entretien a été construit avec des questions relativement ouvertes tout en structurant l'interview. Comme le suggère Albarello (2007), un guide d'entretien semi-directif comprend une douzaine de questions-thèmes qui sont abordées dans un ordre identique, notamment afin de limiter les biais d'ordre influençant la qualité de certaines réponses. Les questions offrent une certaine liberté d'expression aux enseignants. Les personnes interviewées ont ainsi la possibilité de développer leurs explications. Des exemples concrets sont demandés aux enseignants afin d'illustrer leurs propos, démontrant les choix didactiques effectués en lien avec le matériel créé si possible. Le guide d'entretien constitue le fil discursif de l'interview indiquant les thématiques à traiter (Euréval, 2010).

2.6 Le guide d'entretien

Les questions présentes dans le guide d'entretien sont exposées dans le tableau ci-dessous. Pour chacune des thématiques, une explication de ce que nous avons cherché à comprendre est mentionnée. Le guide d'entretien utilisé se trouve dans l'annexe I.

Tableau 2: Guide d'entretien avec explications

1. Informations contextuelles	
1.1	<p><u>Liées aux cours de patois</u></p> <p>1.1.1 Nombre de classes de patois, 1.1.2 Nombre d'élèves par classe 1.1.3 Nombre de cours donnés</p> <p>1.2 <u>Liées aux enseignants</u></p> <p>1.2.1 Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement 1.2.2 Formation(s) effectuée(s) 1.2.3 Langue(s) parlée(s) 1.2.4 Rapport au patois</p> <p><i>Ces quelques informations nous permettent de connaître les caractéristiques des enseignants. Cela nous permettra donc de mieux prendre en compte l'aspect contextuel dans l'analyse.</i></p>
H2.1 Développement des représentations et des attitudes des élèves	
H2.1.1	<p>1. Les cours de patois ont eu un bel engouement. Quelle en est la principale raison selon vous ?</p> <p>2. Que pensez-vous que ces cours apportent à vos élèves dans leur rapport aux langues étrangères ?</p> <p>3. Est-il important selon vous que les élèves apprennent plusieurs langues ? Pourquoi ?</p> <p>4. Que faites-vous pour promouvoir l'apprentissage d'une langue nouvelle pour certains élèves ?</p> <p>5. Comment exploitez-vous l'apport linguistique d'un élève parlant une autre langue ?</p> <p>6. Pensez-vous avoir modifié les attitudes des élèves par rapport aux langues à travers ces cours de patois ? Quels sont les moyens que vous utilisez pour cela, concrètement ?</p> <p><i>Cette thématique nous permettra de connaître l'intention des enseignants concernant le développement de l'intérêt pour la diversité linguistique et culturelle chez les élèves.</i></p>
H2.1.2	<p>1. Quelles sont les exigences que vous avez lorsqu'un élève parle en patois ?</p> <p>2. Selon vous et de manière générale, quel est le but d'apprendre une langue ? Comment visez-vous cela concrètement durant les cours de patois ?</p> <p><i>Cette thématique nous permettra de nous rendre compte si les choix didactiques des participants à l'ouverture des élèves envers ce qui est linguistiquement non familier pour eux.</i></p>
H2.2 Développement des capacités métalinguistiques	
	<p>1. Quelles sont les différentes compétences (linguistiques, transversales, communicatives,...) qui sont travaillées durant les cours de patois ? En vous basant sur les supports créés, pouvez-vous illustrer vos propos ?</p> <p>2. Pensez-vous que ces compétences peuvent être réinvesties dans un autre contexte ? Pouvez-vous donner un exemple ?</p> <p>3. Pensez-vous permettre aux élèves de développer des capacités métalinguistiques à propos de langues familières ou non ?</p> <p><i>Cette thématique nous permettra de nous rendre compte si les choix didactiques des enseignants promeuvent le désir d'apprendre les langues chez les élèves.</i></p>
H2.3 Acquisition de savoirs relatifs aux langues	
	<p>1. Faites-vous parfois des liens avec d'autres langues que le patois ? Pouvez-vous en donner un exemple ?</p> <p>2. Evoquez-vous l'évolution, l'histoire du patois, le changement que cette langue ou une autre a rencontré ? Pouvez-vous en donner un exemple ?</p> <p>3. Quels sont les savoirs linguistiques que vous avez travaillés avec les élèves durant ces cours de patois ? Pouvez-vous illustrer vos propos ?</p> <p><i>Cette thématique nous permettra de comprendre si les choix didactiques des enseignants permettent aux élèves d'acquérir des savoirs relatifs aux langues.</i></p>

2.7 Déroulement du recueil des données

Comme le souligne Van den Maren (2003), « *il est [...] important de préparer le contact avec les informateurs de façon à créer un contexte favorable à la production d'une information vraisemblable et pertinente* » (p. 307). Ainsi, une attention particulière a été portée au bon déroulement de la rencontre avec les enseignants. Nous avons tout d'abord contacté un membre du Conseil du patois qui nous a fourni des informations quant à l'organisation des cours de patois.

Puis, un contact a été pris avec les enseignants afin de prendre connaissance du matériel didactique. Celui-ci a pu être emprunté quelques temps afin de l'analyser au mieux. Suite à une première analyse, nous avons revu les enseignants afin de leur poser quelques questions sur les activités. Cela nous a permis de nous assurer de la bonne compréhension des tâches envisagées et de vérifier la justesse de notre analyse initiale.

Notre première idée était de s'arrêter à ces données. Cependant, il n'était pas possible de répondre de manière adéquate à la question de recherche uniquement avec ces données, c'est pourquoi nous avons décidé de rencontrer les enseignants à travers un entretien afin de comprendre comment les cours étaient animés. Ainsi, suite au recueil et à l'analyse du matériel didactique, les entretiens de recherche ont été menés. Les personnes interrogées sont les trois enseignants en charge des cours lors de l'année scolaire 2011-2012, ainsi que l'enseignant de l'année 2012-2013.

Les entretiens ont été effectués entre fin octobre 2012 et début janvier 2013. Ils se sont déroulés dans des lieux différents pour chacun, lieu choisi par l'interviewé. Les participants se trouvaient alors dans un contexte familial qui les mettait dans une situation de confiance (Albarello, 2007). Les quatre entretiens ont duré environ 15 minutes chacun. Chaque participant a donné son accord pour l'enregistrement de ses propos. Une précision leur a été indiquée concernant la stricte confidentialité et l'anonymat des données.

Durant l'entretien, une attitude d'écoute et d'ouverture pour mettre les participants en situation de confiance a été adoptée.

Afin de garantir une légitimité scientifique à la recherche (Albarello, 2007), tous les entretiens ont été enregistrés et retranscrits. L'enregistrement de l'interview a permis une retranscription intégrale et précise du discours de chacun, permettant ensuite de réaliser l'analyse des données. Le discours a été retranscrit scrupuleusement. Il a été jugé nécessaire de conserver la version audio des entretiens pour pouvoir s'y référer dans le cas d'une incompréhension qui subsisterait liée au manque d'indications des intonations qui peuvent modifier le sens d'une phrase.

Comme le mentionne Trivelin (2003), il est intéressant de « *retranscrire et dépouiller ses entretiens au fur et à mesure de leur réalisation* » car cela « *fournit des indications importantes* » qui permettent d'apporter des remédiations. En effet, « *Il est parfois frappant de constater que les réponses récoltées ne correspondent pas aux questions posées, que les formulations des questions n'étaient pas les meilleures, etc.* » (p.137). Ainsi, suite aux deux premiers entretiens, nous avons été plus attentifs à ce que les participants répondent vraiment aux questions posées.

3. Méthode d'analyse : l'analyse de contenu

L'approche qualitative ne pouvant recourir aux outils statistiques dont dispose l'approche quantitative, il est donc essentiel de faire preuve d'une grande rigueur dans le traitement des données récoltées (Albarello, 2007). En effet, comme le précise Van den Maren (2005), le matériel préexistant et celui dont le format de production est indépendant du chercheur doit être interprété et traité afin de classer les données, de les réduire, de les structurer. Il propose une solution à cette difficulté : « *La solution consiste à établir la liste des rubriques (c.-à.-d. les cases à remplir qui correspondent au cadre conceptuel), le catalogue des catégories dans lesquelles on fera rentrer la diversité des réponses fournies par les sujets* » (Van den Maren, 2005, p.402).

Ainsi, pour l'analyse des entretiens les catégories sont donc construites sur la base des notions (attitudes, capacités métalinguistiques et savoirs) mises en évidence dans le cadre conceptuel et sur les indicateurs définis. En annexe II, se trouve la grille d'analyse vierge utilisée pour classer les extraits de discours des enseignants.

En ce qui concerne les données invoquées, la méthode d'analyse est autre. Cherchant à évaluer si les activités contribuent au développement de compétences langagières globales, nous devons identifier les objectifs d'apprentissage visés par les tâches proposées par les enseignants. Pour chaque activité basée sur le matériel créé, nous formulons un objectif d'apprentissage. Nous avons donc choisi de classer les objectifs en utilisant la taxonomie des objectifs pédagogiques de Bloom et ses six classes du domaine cognitif (Bloom, 1975), soit la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation. Cette taxonomie classe les « *comportements pédagogiques du plus simple au plus complexe* » (p.21). Ainsi, le développement de compétences langagières globales suppose la mise en place d'activités visant les classes supérieures de la taxonomie. En annexe III, se trouve la grille d'analyse vierge que nous avons utilisée pour classer les objectifs d'apprentissage visés par les activités.

F. ANALYSE DES RÉSULTATS

Suite à l'élaboration et à la mise en place du dispositif de recherche présenté, les données récoltées doivent maintenant être analysées. Nous présentons ainsi ci-dessous les résultats obtenus.

1. Le matériel didactique

Quatre modules ont été dispensés par les enseignants. A chaque activité a été attribué un objectif, classé en fonction de la taxonomie de Bloom. Le nombre d'activités variaient en fonction des modules. Un enseignant a invité un intervenant, venu évoquer son parcours linguistique.

Voici les résultats que nous relevons concernant la récolte de ces données :

Tableau 3 : Résultats de l'analyse concernant le matériel didactique

	Classe de la taxonomie de Bloom					
	Connaissance	Compréhension	Application	Analyse	Synthèse	Evaluation
Module 1	4	0	0	0	0	0
Module 2	6	3	3	0	0	0
Module 3	5	0	2	0	0	0
Module 4	3	1	0	0	0	0
Visite de l'intervenant ¹⁹						
Total	19	4	5	0	0	0

Nous constatons que les activités mises en place par les enseignants visent majoritairement le développement de connaissances. Les trois classes supérieures de la taxonomie de Bloom qui concernent plus particulièrement les compétences, ne sont pas concernées par ces activités.

2. Les entretiens

Concernant les données suscitées, elles sont présentées sous forme de tableau suivi d'une synthèse pour chaque thématique (attitudes, capacités métalinguistiques et savoirs). Ainsi, les propos des enseignants²⁰ sont consignés dans chaque tableau et classés selon les différents indicateurs définis précédemment.

¹⁹ La visite d'un intervenant ne s'est déroulée que dans les classes d'un enseignant. Etant donné que cela n'a pas touché tous les élèves, cette activité n'a pas été comptabilisée ici. De plus, les objectifs de cette intervention n'ont pas directement pu être appréciés, faute de documents suffisants.

²⁰ Afin de rendre la lecture claire et synthétique, nous avons choisi de n'inscrire que des extraits de discours. La transcription globale des entretiens est disponible dans le corpus de données. De plus, des noms d'emprunt (sans distinction de genre) sont utilisés lorsque les enseignants sont évoqués, cela permettant de garantir leur anonymat.

2.1 L'attitude face aux langues : ouverture à la diversité

2.1.1 Présentation des données

Ce tableau regroupe les résultats obtenus en lien avec les différents indicateurs permettant d'évaluer l'attitude des enseignants face aux langues.

Tableau 4 : Synthèse des propos recueillis au sujet des attitudes face aux langues

Synthèse des propos recueillis au sujet des attitudes face aux langues						
Indicateurs		E1 - Claude	E2 - Dominique	E3 - Camille	E4 - Gaby	
Intérêt pour la diversité linguistique et culturelle	Mise en place d'un espace de discussion	Donc j'ai quand même évoqué cela avec les élèves [...]	Je fais des liens par exemple avec l'allemand.	Donc, je leur dis [...]	[...] de parler aussi des différentes langues que les élèves parlent et de comment ils font...	
				Et puis, je parle aussi de [...]	Ça oui, on en a parlé avec les enfants...	
				Alors ça je le signale, je leur en parle.	Et puis aussi durant ce cours on avait pris un cours pour ça, c'était « à quoi ça sert une langue ? »	
					Et là alors aussi donner la parole aux jeunes, aux enfants. [...] ils avaient envie de parler par rapport aux autres langues et là de débattre	
	Reconnaissance de la diversité comme une richesse	Identité et intégration	certaines parents avaient vraiment à cœur que leur enfant parle le patois	La notion d' identité aussi propre à la région se développe partout.	[...] qui ont envie de s'intégrer ou [...] que leurs enfants s'intègrent bien dans la population évolénarde.	[...] il y a tout ce facteur de la vie sociale et communautaire dans la commune, mais c'est aussi... apprendre une langue c'est aussi s'ouvrir à d'autres langues.
			apprendre le patois pour pouvoir échanger avec leurs petits compagnons de classe...			[...] trouver aussi quelle identité commune on pouvait avoir à travers une langue, comment trouver des choses qui nous seraient communes, même si on parle d'autres langues, des langues différentes.
					c'était aussi un facteur d'intégration.	
		Richesse des langues		Je pense que les évolénards ont pris conscience de la richesse de leur langue	C'est dommage pour chaque langue, qu'on perde des mots au profit d'une autre...	[...] une certaine valeur chez certaines familles alors de savoir parler patois, [...] cette fierté-là
				j'imagine que les enfants considèrent que c'est un plus d'apprendre le patois à l'heure actuelle. Alors qu'avant, c'était les imbéciles des montagnes qui parlaient patois.	[...] des parents nostalgiques [...] qui en veulent [...] de ne pas leur avoir enseigné le patois et qui ne veulent donc pas faire la même erreur	Donc pour moi, apprendre le patois, [...] pour moi c'est vraiment une ouverture aux autres langues.
				[...] le fait d'apprendre le patois, c'est un enrichissement qui contribue à l' ouverture à d'autres langues.	Je trouve dommage , on a des enfants qui ont des mamans portugaises [...] qui malheureusement ne parlent pas portugais	J'espère qu'ils ont une meilleure ouverture. [...]. Ça c'est un objectif, c'était un objectif pour moi personnellement.
				Donc c'est vraiment une richesse d'apprendre le patois dans ce sens-là.	[...] ça les ouvre déjà à une deuxième langue et que c'est toujours intéressant	

Reconnaissance positive du plurilinguisme	Appréhension des langues	Mais à la longue effectivement, [...] ça peut modifier l'appréhension des autres langues, dans le courant de leur scolarité... [...] peut-être alors...		Et je vois que moi j'aimerais que ça avance plus, je vois qu'en fait ça progresse lentement...	Eh bien, pour moi, apprendre le patois, ce n'était pas apprendre le patois pour le patois en soi, [...] apprendre une langue c'est aussi s'ouvrir à d'autres langues.
		Et puis, il faut quand même plus que 15 cours pour apprendre une langue. [...] après quelques années on peut voir des progrès notoires.			
		[...] je verrais mieux bien apprendre une voire deux langues bien structurées			
	Importance et effets du plurilinguisme	étant donné la vie que nous menons actuellement, [...] ça peut être très intéressant d'apprendre plusieurs langues.	De toute façon l'apprentissage d'une langue est un plus.	[...] il est hyper important d'apprendre plusieurs langues.	Et d'avoir cette expérience du vécu de cette personne, c'était très enrichissant pour eux.
			Et le fait de parler patois, de communiquer avec une grand-maman en patois par exemple, à mon avis, ça concrétise le fait d'apprendre l'allemand [...]	[...] des termes [...] et même certaines façons de parler qui les aident à prononcer certains mots dans d'autres langues.	Alors je trouvais intéressant que cette personne vienne expliquer [...]. qu'est-ce que le patois lui a apporté dans l'apprentissage des autres langues
			C'est une évidence qu'effectivement que plus on apprend de langues, plus ça vaut.	Et je trouve que peut-être le portugais aiderait même à apprendre le patois.	Pour ma part, je pense que plus on apprend de langues en étant jeune, plus on va s'ouvrir encore plus à apprendre d'autres langues.
			Et c'est une ouverture d'esprit quand même... [...] quand on en connaît trois ou quatre, on peut les apprendre toutes. Donc, c'est un enrichissement intellectuel. [...] Donc le patois, aussi bien que l'allemand ou le russe !	On dit qu'un enfant peut en apprendre facilement trois à la fois. Et je trouve cela hyper important, car cela nous ouvre aux autres personnes, aux autres pays, aux autres cultures, et c'est très utile si on voyage par la suite.	
			Et c'est une richesse de découvrir qu'ils ont un moyen de communiquer [...] dans une autre langue que leur langue maternelle		
	Statut du patois			Mais pour le patois, c'est un peu différent du fait que c'est une langue qui est très locale, et qui ne permet pas vraiment de se rapprocher des autres, si ce n'est que dans le contexte local, il y a une intégration peut-être meilleure avec les gens de l'endroit. Et puis, ils s'intègrent, ça fait partie de notre patrimoine, et ils apprennent ce patrimoine...	[...] soit on apprend quelque chose pour soi et on reste sur soi, ou alors on l'apprend et on s'ouvre aux autres. [...] moi je prenais les cours de patois justement comme un sens d'ouverture et non pas de repli sur soi.
				J'essaie de les encourager, de leur dire que ça va les aider à bien s'intégrer et que c'est marrant de parler notre langue que peu de gens parlent, et que dans certains contextes on peut parler entre soi sans que les gens nous comprennent, que c'est rigolo	

Ouverture à ce qui est non familier	Ouverture linguistique	Ouv. naturelle	ils sont tellement réceptifs à ce qu'on leur apprend, je me dis que ça serait bien de profiter de cette perméabilité pour apprendre plusieurs langues.		[...] C'est les jeunes du village [...] qui ne l'ont pas appris à la maison mais qui l' entendent parler et qui ont envie de le parler, parce qu'ils l' entendent parler dans les rues etc.	
		Décentration		Alors, j'avais justement un enfant polonais, [...] qui a eu quand même de la peine à se mettre au niveau de la prononciation [...] Et on a nous, tous les autres, moi y compris, on a essayé de répéter certains mots en polonais. Et on s'est rendu compte que ça n'était pas si facile... Et c'était très drôle finalement, parce que c'était lui qui se moquait de nous...		Et s'ouvrir aussi au monde qui nous entoure et ne pas rester fermé sur soi.
				Et ce fait, cet enrichissement que nous a apporté cet enfant polonais, c'est de se rendre compte que c'est important d'arriver à communiquer		Et puis le dernier pan qu'on avait abordé c'était « à quoi ça servait une langue ? », donc s'exprimer soi, comprendre l'expression de l'autre et puis exprimer une identité commune
				Mais enfin, c'est une ouverture, une ouverture à l'inconnu finalement		Et puis aussi durant ce cours on avait pris un cours pour ça, c'était « à quoi ça sert une langue ? »
		Liberté d'expression	C'est vraiment s'exprimer , parler et puis apprendre de ses erreurs.	Et j'essaie de le mettre en pratique avec mes élèves soit pour l'allemand, soit pour le patois. C'est-à-dire qu'il faut oser parler .		Qu'ils parlent. [...] les petits, ils ont moins de soucis, d'avoir peur de faire faux , alors que les grands on sent tout de suite [...] qu'ils ont peur de pas avoir l'accent...
			donc pas d'exigences précises mais mettre l' accent sur l'expression .	Et leur laisser un peu de liberté parce que si on les corrige trop, on les bloque		
				Qu'il parle. Finalement peu importe comment. Parce que c'est vraiment nécessaire qu'ils arrivent à exprimer quelque chose		
		Gestion des erreurs	C'était surtout qu'ils osent s'exprimer , qu'ils ne se sentent pas brimés parce qu'ils prononçaient mal tel ou tel mot. C'est vraiment mettre l'accent sur : on s'exprime le plus possible		Par contre, s'ils ont des questions , c'est sûr qu'ils les posent en français, parce que le patois, ils ne le savent pas... Donc, il vaut mieux qu'ils posent la question en français plutôt qu'ils ne demandent pas et qu'ils n'en savent pas plus à la fin du cours.	[...] s'ils disent des mots faux, je répète le mot [...] mais pas systématiquement , mais pour qu'ils apprennent le mot juste . [...] l'objectif c'est qu'ils parlent vraiment et puis après, petit à petit, on arrive à corriger [...]. Mais l'objectif c'est : oser !
			Et puis, petit à petit à force de reformuler, répéter , j'avais quand même l'impression que les choses avaient bougé.		Alors je les reprérends toujours par rapport à l'accent, [...] Je les reprérends aussi par rapport aux mots justes.	
			C'était surtout qu'ils puissent s'exprimer le plus souvent possible, quitte à faire reformuler , à le faire sous forme de jeux, à revenir plusieurs fois sur les mêmes choses...			

	Conditions favorables	j'avais à cœur que tous les enfants soient concernés par ce qui se passait pendant le cours	[...] ils ont trouvé leur plaisir et c'est une grande satisfaction de voir que la jeunesse s'intéresse à son patois.		pour apprendre une langue, il y a plein de manières différentes et puis, il faut aussi faire avec les élèves qu'on a. [...] il fallait aussi adapter à l'âge des élèves et à leurs envies aussi
		Et puis, il faut quand même plus que 15 cours pour apprendre une langue . [...] après quelques années on peut voir des progrès notables .			(Ça donne vraiment du sens à l'apprentissage d'une langue.) [...] c'est pour ça que j'ai demandé à cette personne de venir parler de sa propre expérience et puis après d'élargir à « pourquoi apprendre une langue ? ».
		Et puis l'oreille se forme, les intonations variaient, changeaient, les prononciations changeaient...			Et aussi par les différentes activités [...] qui n'étaient pas forcément les mêmes pour un première primaire que pour un deuxième du cycle
	Communiquer = but du langage	C'est vraiment s'exprimer , parler et puis apprendre de ses erreurs.	C'est vraiment d'arriver à communiquer avec le monde.	Le but principal d'apprendre une langue pour moi c'est la communication . [...]	Tout ce qui est de la communication , aussi tout ce qu'on peut exprimer de soi à travers une langue, connaître les autres, interagir... [...]
			le fait de pouvoir [...] communiquer avec une personne, avec une autre langue [...] ça permet de prendre conscience que ce serait peut-être bien d'apprendre le russe si tout à coup on veut voyager à travers la Russie...	Communiquer avec le plus grand nombre, [...]. Mais pour le patois, c'est un peu différent du fait que c'est une langue qui est très locale, et qui ne permet pas vraiment de se rapprocher des autres, [...]	La première chose c'est pour communiquer avec les autres qui parleraient cette langue.
			Parce que c'est quand même la base de la communication	Ou même pour la communication. La communication est très importante chez l'être humain.	
	Valorisation des langues de la classe	[...] une élève de langue italienne qui comptait, et on s'est rendu compte que compter en italien, compter en patois avaient des similitudes comme compter aussi en français.	Alors, j'avais justement un enfant polonais, qui ne parlait absolument pas français à son arrivée [...]. Et on a nous, tous les autres, moi y compris, on a essayé de répéter certains mots en polonais. Et on s'est rendu compte que ça n'était pas si facile... [...]	Mais en fait je ne sais pas s'il y a des élèves qui parlent une autre langue que le français.	[...] ma classe actuelle, de cette année, les trois cinquième de la classe viennent d'autres pays... donc on est obligé !... d'utiliser, de parler aussi des différentes langues que les élèves parlent et de comment ils font...
		[...] enfin utiliser entre guillemets, les enfants qui connaissent la langue et les mettre en interaction me paraît aussi intéressant à faire			Mais peut-être par rapport à son expérience , de comment il avait appris le français en venant ici. Ça oui, on en a parlé avec les enfants...
					[...] dans le cadre du cours de patois, c'était trois quart d'heure une fois par semaine, c'était difficilement exploitable, le fait qu'il parle une autre langue...
	Sit. exolingues				

2.1.2 Synthèse

Suite au tableau présenté ci-dessus, nous constatons que tous les enseignants parlent des langues à leurs élèves. Trois enseignants donnent des informations aux élèves, alors qu'un enseignant (Gaby) fait participer les élèves et engage un dialogue avec eux à ce sujet. Il annonce donner la parole aux élèves, leur permettant de s'exprimer au sujet des langues, sur leur manière d'apprendre, sur le sens des langues.

La langue est perçue comme un facteur identitaire, marquant l'identité de celui qui la parle comme appartenant à une communauté, à une région. Pour certains participants, le fait de parler une langue permet de mieux s'intégrer au sein de la population qui la pratique déjà. Gaby indique qu'une identité commune peut se trouver même si la langue parlée est différente.

La langue est également valorisée par les participants comme représentant en elle-même une richesse particulière. Camille et Dominique soulignent que la diversité des langues, leur spécificité individuelle sont une richesse. Pour eux, chaque langue est riche en elle-même et constitue une richesse dans le paysage linguistique. Gaby met en évidence une certaine fierté ressentie vis-à-vis du patois qui se revalorise maintenant davantage aux yeux d'autrui. Dans leur ensemble, les participants constatent la richesse des langues et l'ouverture qu'elles apportent sur d'autres langues. Ainsi, pour Gaby et Dominique, plus le nombre de langues apprises est élevé, plus l'individu est riche.

Le plurilinguisme est considéré comme positif par tous les participants. Il concrétise également l'apprentissage des langues pour deux enseignants (Gaby et Dominique). Il est de plus considéré comme un vecteur d'ouverture par trois enseignants : enrichissement intellectuel et ouverture d'esprit (Dominique), ouverture à l'apprentissage d'autres langues (Gaby) et ouverture aux autres de manière générale (Camille). La perception de Camille se modifie lorsqu'il est question plus particulièrement du patois. Sur ce point, un enseignant (Gaby) signale une ambivalence *« soit on apprend quelque chose pour soi et on reste sur soi, ou alors on l'apprend et on s'ouvre aux autres »*.

De manière générale, les enseignants valorisent les langues de la classe, au niveau des connaissances (Claude et Dominique) et des compétences (Gaby et Dominique). Un enseignant ignorait si les élèves parlaient d'autres langues que le français.

Concernant l'ouverture à ce qui est non familier, deux enseignants (Claude et Camille) relèvent une ouverture naturelle des élèves vis-à-vis de l'apprentissage des langues. Les deux autres enseignants (Dominique et Gaby) signalent l'importance pour l'élève de se mettre dans une autre situation linguistique, de se décentrer de sa propre situation, de réfléchir et échanger sur le sens des langues, ceci apportant du sens aux apprentissages. Durant leurs cours, trois des quatre enseignants disent privilégier l'expression chez les élèves, l'important étant d'oser s'exprimer. La liberté d'expression est promue pour ne pas bloquer les élèves.

Concernant la gestion des erreurs, elle passe par une correction relativement systématique (répétition, reformulation, reprise) pour deux enseignants (Claude et Camille). Les deux autres enseignants pratiquent une gestion des erreurs plus souple, Gaby évoquant une répétition non-systématique.

Trois enseignants (Claude, Dominique et Gaby) évoquent l'importance que les élèves ressentent de l'intérêt pour leur enseignement. Gaby signale notamment la mise en place de conditions favorables à l'apprentissage.

A l'unanimité, les enseignants considèrent la communication, la possibilité d'exprimer quelque chose comme le but du langage. La communication légitime l'apprentissage d'autres langues selon un enseignant (Dominique).

Aucun enseignant ne fait référence à des situations exolingues.

Nous constatons finalement que le patois n'est pas évoqué de la même manière par tous les enseignants. Alors que pour deux enseignants (Dominique et Gaby) le patois permet une ouverture et la communication, pour les deux autres (Claude et Camille), le patois ne permet pas de se rapprocher des autres, si ce n'est dans un contexte local.

Un enseignant (Claude) indique qu'il serait préférable de ne pas trop mélanger les langues, surtout au début des apprentissages. Pour lui, les attitudes envers les langues ne peuvent être modifiées qu'éventuellement plus tard, au cours de la scolarité.

2.2 Le développement de capacités métalinguistiques

2.2.1 Présentation des données

Le tableau ci-dessous reprend également les indicateurs permettant d'évaluer le développement de capacités métalinguistiques chez les élèves.

Tableau 5 : Synthèse des propos recueillis au sujet des capacités métalinguistiques

Synthèse des propos recueillis au sujet des capacités métalinguistiques				
Indicateurs	E1 - Claude	E2 - Dominique	E3 - Camille	E4 - Gaby
Travail d'écoute	Dans les compétences linguistiques, [...] distinguer les différents sons et identifier les sons qui sont autres que ceux qu'on parle en français.	Donc ça c'est sûr que le patois a ses sonorités que le français n'a pas forcément et qui peuvent être très utiles pour l'apprentissage d'autres langues		
		Donc on arrive, grâce à la prononciation patois à écrire le mot juste en français.		
Stratégies d'intercompréhension		Moi j'utilise le patois pour expliquer les der, den, dem et compagnie en allemand. Sans trop prolonger.	Mais c'est sûr que des fois on essaie à travers un début de mot, ou à travers une illustration à donner des petits trucs pour qu'ils retiennent le mot	Mais peut-être par rapport à son expérience, de comment il avait appris le français en venant ici.
			Ben justement, les enfants peuvent apprendre à développer cette faculté à apprendre plusieurs langues en même temps.	donc on est obligé [...] d'utiliser, de parler aussi des différentes langues que les élèves parlent et de comment ils font...
			[...] dans le patois des mots qui nous viennent de différentes langues, notamment de l'allemand. [...]. Des fois, ça les aide aussi à retenir le mot, parce qu'ils connaissent le mot en allemand, ils l'ont déjà entendu...	Parce qu'ils se trouvent face à une langue qu'ils ne connaissent pas, ou qu'ils connaissent un petit peu [...] ils ne maîtrisent pas tout le vocabulaire, ils ne comprennent pas tout... Donc, il leur faut faire preuve de stratégies pour déjà comprendre, après pour pouvoir s'exprimer aussi...

Autres	Compétences sociales	Compétences transversales, moi je dirais que c'est tout ce qu'il y a en lien avec l' écoute de l'autre , plutôt au niveau du groupe, de la relation dans le groupe .		des fois, ils sont par petits groupes [...]. Donc, ils communiquent entre eux, et puis il y en a un qui sait pas et il demande à l'autre... Donc ça leur permet de communiquer	Tout ce qui est de la communication, aussi tout ce qu'on peut exprimer de soi à travers une langue, connaître les autres, interagir...
		Mettre en lien ce que l'autre fait juste , ce qu'un autre fait autrement		[...] ce sont des enfants de classes différentes ça leur permet aussi de travailler différemment, de travailler avec d'autres enfants qu'ils n'ont pas l'occasion de côtoyer le reste du temps.	Mais aussi dans les cours de patois, il y a des compétences sociales d'interaction avec les autres. D' apprendre ensemble aussi, on est pas tout seul dans un coin [...] pour qu'on puisse avoir vraiment des interactions fortes entre les élèves...
				[...] il y a des enfants qui sont timides, qui n'osent pas demander peut-être directement au maître, mais qui osent demander à leurs camarades, et qui apprennent de cette manière-là.	[...] dans tous les cours à peu près, il y en avait un (ndrl : élève) qui était capable de pouvoir expliquer aux autres [...]. Aussi une entraide , une collaboration
					et alors ils s'aident les uns, les autres...
	Comp. linguistiques	J'utilisais aussi comme enfant et même des fois encore aujourd'hui pour l'orthographe.[...] Je mettais le mot en patois et ça me donnait la réponse. Donc c'est peut-être des choses qu'ils peuvent utiliser plus tard.	Donc on arrive, grâce à la prononciation patois à écrire le mot juste en français. Donc si les enfants connaissent le patois, ça peut être un truc pour eux pour orthographier juste en français.		Il y a des compétences au niveau de la langue, de vocabulaire, de grammaire, de structuration, et tout ça...
	Comp. cognitive			Ça leur fait travailler la mémoire , puis que c'est essentiellement parlé, on ne l'écrit pas, il n'y a pas de soutien écrit .	
	Comp. adaptative				Et puis [...], pas se braquer , parce qu'évidemment au début ils ne peuvent pas forcément tout le temps parler en patois, même à la fin certains... Donc de pouvoir aussi parler en français sur le patois.
	Transferts des compétences	[...] des compétences qu'ils peuvent acquérir et plus tard éventuellement mettre en lien avec les langues qu'ils vont apprendre...		Je pense que dans toute communication ... Elles peuvent être réinvesties dans n'importe quel autre cours linguistique ou autres même.	Mais en apprenant d'autres langues par exemple, ou dans d'autres branches.
		ils sont même en train certains de bien apprendre le français, donc c'est un peu complexe, de mettre ces élèves-là en situation de transférer ...			Donc ils vont pouvoir les transférer à d'autres apprentissages, c'est clair pour moi !
		J'avais je crois que j'avais 2 élèves de 3 ^{ème} , le reste c'était tous de 1 ^{ère} ou 2 ^{ème} , certains ne savaient pas encore vraiment lire... Donc c'est sur le tard qu'on pourra le constater			

2.2.2 Synthèse

Suite à la présentation des résultats dans le tableau ci-dessus, nous constatons tout d'abord que lors des entretiens, les enseignants n'évoquent pas de grands travaux d'écoute. De petites activités ont été réalisées par Claude surtout sur la distinction de différents sons, ainsi que des comparaisons de sons entre le patois et le français. Dominique a démontré aux élèves des liens de sonorité entre le français et le patois. Ce n'est cependant pas un travail d'écoute, les règles étant données par l'enseignant.

Concernant les stratégies d'intercompréhension, deux enseignants (Camille et Dominique) évoquent des moyens mnémotechniques ou règles transmis aux élèves. Un enseignant (Gaby) mentionne des discussions avec les élèves au sujet de leur manière d'apprendre et leurs expériences, ainsi que le développement de stratégies pour mieux comprendre et s'exprimer dans une autre langue. Un autre enseignant (Camille) signale que les élèves peuvent apprendre à apprendre plusieurs langues.

D'autres compétences sont développées lors des cours de patois selon les enseignants :

- Les compétences sociales sont mentionnées par trois enseignants (Camille, Claude et Gaby), ceux-ci relevant la communication entre les élèves, leurs interactions, la collaboration et l'entraide. Un enseignant (Gaby) considère l'enseignement comme social.
- Des compétences linguistiques sont évoquées par trois enseignants (Claude, Dominique et Gaby) notamment concernant la construction de la langue et la prononciation, le patois aidant parfois à orthographier le français.
- Un enseignant (Camille) mentionne un développement de la mémoire chez les élèves.
- Un autre enseignant (Gaby) indique permettre aux élèves d'apprendre qu'il n'est pas possible de tout savoir du premier coup, que l'apprentissage se fait petit à petit.

Concernant les possibilités de transfert, les enseignants sont partagés. Alors que pour un enseignant (Claude), il n'est pas encore possible pour les élèves de transférer les compétences développées dans d'autres contextes, les autres mentionnent qu'un transfert de ces compétences peut se réaliser à travers toute situation impliquant la communication.

2.3 L'acquisition de savoirs relatifs aux langues

2.3.1 Présentation des données

Les données renvoyant à l'acquisition de savoirs en lien avec les langues sont répertoriées de manière synthétique dans le tableau ci-dessous.

Tableau 6 : Synthèse des propos recueillis au sujet des savoirs relatifs aux langues

Synthèse des propos recueillis au sujet des savoirs relatifs aux langues					
Indicateurs	E1 – Claude		E2 - Dominique	E3 - Camille	E4 - Gaby
Identification de liens entre les langues	Construction de la langue	Et puis des formulations, des formes de phrases qui sont propres au patois .	Je fais des liens par exemple avec l'allemand. Le fait d'étudier les cas en allemand, c'est quelque chose qui n'existe pas en français, mais [...] se retrouve dans le patois.		
	Prononciation, sons, orthographe	[...] on s'est rendu compte que compter en italien, compter en patois avait des similitudes comme compter aussi en français. Donc c'est une manière de faire, c'est de mettre en relation les différentes langues C'est de mettre en évidence dans la classe que les langues se ressemblent.	je pense à certains phonèmes qui sont semblables à l'anglais [...] qu'on utilise en patois et qu'on utilise pas du tout en français. [...] ou bien le rouler des r pour l'espagnol.... Et on arrive à faire des liens même d'orthographe avec le français. [...]	Alors des liens dans la manière justement de prononcer . Certains mots qui se prononcent en patois, [...] on retrouve les mêmes sons dans d'autres langues. Alors ça je le signale, je leur en parle.	Exemple, la prononciation qu'on retrouve en anglais [...] Donc déjà dans la prononciation de certains phonèmes qu'on retrouve dans d'autres langues.
	Origine, emprunts			Et puis, je parle aussi des mots [...] dans le patois des mots qui nous viennent de différentes langues, notamment de l'allemand. Alors je fais le parallèle. Des fois, ça les aide aussi à retenir le mot, parce qu'ils connaissent le mot en allemand, ils l'ont déjà entendu... [...] le français subit un petit peu la même loi des langues anglo-saxonnes. Il y a beaucoup de mots qui ne sont plus des mots français, qui dérivent directement de l'anglais	Sinon, il y a des mots qui viennent du français qu'on retrouve, qui viennent du latin... Voilà. Mais il y a l'accent qui peut changer.
	Effets positifs				[...] c'est le patois qui l'avait beaucoup aidée pour le latin, et après le latin pour les langues latines évidemment. Ça l'avait énormément facilité. Alors ça c'est très intéressant aussi, [...]

Reconnaissance de la variation linguistique	Conscience, mais liens pas fait	On a pas spécifiquement mis en lien l'allemand ou l'anglais ou une autre langue avec ces distinctions... Mais ils ont découvert quand même qu'il y avait des choses différentes en patois qui n'apparaissent pas en français.	Alors non., pas dans un premier temps. Non, on n'en a pas parlé.		
		Non, mais non franchement [...] je n'en ai pas le souvenir d'avoir fait des références à d'autres langues.			
		Mais je les fais moi, en tant que pratiquante du patois dans mon jeune âge et parfois en classe			
	Evolution due au mode de vie	Donc j'ai quand même évoqué cela avec les élèves pour dire que c'était quand même une langue qui se modifiait en fonction aussi des découvertes des hommes et du mode de vie , du cadre dans lequel on vivait. Ca, on en a parlé.	[...] ça serait une chose intéressante à travailler... Justement pour leur montrer qu'une langue... vit !	Le patois, il se francise beaucoup [...] Donc, je leur dis aussi que ma foi il y a beaucoup, c'est très francisé et qu'il faut faire attention... et que le français subit un petit peu la même loi des langues anglo-saxonnes. Il y a beaucoup de mots qui ne sont plus des mots français, qui dérivent directement de l'anglais et c'est dommage aussi pour le français.	et puis les différents effets, les différents accents qui peut y avoir déjà entre les différents villages comme entre XXX et YYY.
		[...] Mettre en lumière que certains mots ont évolué au cours des années, au cours des siècles même et puis qui ont changés	[...] Et on n'a pas tellement parlé du fondement de la langue.	[...] effectivement la langue se modifie . [...] autrefois les gens vivaient en autarcie , maintenant ce n'est plus du tout le cas alors.[...] Et donc ces mots-là disparaissent du vocabulaire. [...] Et donc le patois s'appauvrit vraiment en vocabulaire	Et puis aussi un peu par rapport à l' historique de la langue , même si là on est pas vraiment rentrés dans les détails [...] : « qu'est-ce que notre patois ? d'où vient-il ? où est-il parlé ? où est-il encore parlé ? Pourquoi ? »
		mettre en lien l' évolution de la langue et l' évolution du mode de vie et puis des objets qui sont à notre disposition...			
	Disparition du patois		Il y a effectivement une évolution assez nette. Et c'est peut-être le fait que c'est une langue parlée, parce que dans d'autres régions où on ne le parle plus, le patois est resté beaucoup plus statique. Mais, il est en train de disparaître.	Non, aucune langue n'est statique . Et c'est vrai que le patois plus particulièrement du fait que peu de gens le parlent encore et du vieillissement de la population pour qui le patois est la langue maternelle, s'appauvrit énormément. Parce que ces gens-là disparaissent et ces mots vont disparaître petit à petit.	

Evocation du rapport langue-pays				<p>[...] on avait aussi axé sur l'origine du patois pour voir aussi [...] que finalement c'est pas perdu au milieu de nulle part. On a pris des cartes d'Europe où on voit le patois, où cela se situe, qu'il y en a en Savoie, qu'il y en a en Italie, et qui qu'il y a d'autres formes de patois un peu plus loin.</p>
				<p>Et puis justement la diffusion du franco-provençal, un peu plus précis. [...] Mais on n'est pas tous seuls, perdus. Il y a quand même une aire de diffusion, même si voilà.</p>
				<p>[...] Alors là, c'est une carte de l'Europe où l'on voit où l'arpitan est parlé, parce que certains appellent le patois « arpitan » ou « franco-provençal ».</p>
				<p>[...] plus précisément, avec la langue d'oïl, la langue d'occ, le franco-provençal, ou ils se situent...</p>
				<p>Ou connaître aussi une part de leur vécu enfin de l'histoire de leur pays, ou que sais-je... Ne pas rester sur soi.</p>

2.3.2 Synthèse

Tous les enseignants relèvent des liens entre les langues, notamment entre le patois et d'autres langues. Plus précisément, des liens sont effectués au niveau de la construction de la langue par deux enseignants, au niveau de la prononciation et de l'orthographe par tous les enseignants et au niveau de l'origine des mots par deux enseignants.

- Un enseignant (Claude) évoque une construction de certaines phrases qui est propre au patois tandis qu'un autre (Dominique) met en lien un élément grammatical de la langue allemande avec le patois.
- Concernant la prononciation, les enseignants (Dominique Camille et Gaby) indiquent que des phonèmes identiques se retrouvent dans plusieurs langues.
- Concernant le vocabulaire, deux enseignants (Camille et Gaby) soulignent que des mots utilisés dans une langue dérivent d'autres langues (patois-français, français-anglais).

Un enseignant (Gaby) relève que les liens entre les langues facilitent leur apprentissage, en évoquant l'expérience de son intervenant invité lors d'un de ses cours.

Concernant la variation linguistique du patois, tous les enseignants l'identifient. Cette langue évolue selon eux en fonction du mode de vie de la population patoisante. Deux enseignants (Dominique et Camille) évoquent même une disparition future du patois. Un enseignant (Gaby) souligne également une évolution du patois dans l'espace, indiquant notamment des différences de prononciation entre des villages voisins.

En outre, bien que tous les enseignants soient conscients de liens existants entre les langues et identifient une variation linguistique, deux d'entre eux (Claude et Dominique) mentionnent ne pas directement en faire part aux élèves. Un autre enseignant (Camille) évoque ces éléments avec ses élèves, tandis que l'autre enseignant (Gaby) en discute avec les élèves.

D'autre part, seul cet enseignant (Gaby) évoque un rapport langue-pays. Il énonce avoir mis en évidence la diffusion du francoprovençal, diffusion qui dépasse les frontières des pays, à travers l'utilisation de cartes. La discussion a été élargie aux langues régionales voisines du francoprovençal, soit la langue d'oc et la langue d'oïl.

G. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Les résultats ayant été présentés, il est nécessaire maintenant de les mettre en relation avec la littérature scientifique. Il est en effet essentiel de confronter les données récoltées au cadre théorique préalablement défini afin de pouvoir vérifier nos hypothèses.

Nous savons que les attitudes peuvent se modifier, évoluer et se construire et qu'il est possible d'intervenir sur celles-ci (Bernaus & al., 2003). Afin de définir si les attitudes des élèves peuvent être modifiées, il est primordial de pouvoir identifier la manière dont les enseignants perçoivent les langues et sont ouverts à la diversité.

1. L'attitude face aux langues : ouverture à la diversité

1.1 Intérêt pour la diversité linguistique et culturelle

La question des langues est abordée par chaque enseignant avec ses élèves. Cependant, pour la plupart des enseignants cela se déroule sous une forme transmissive, l'enseignant transmettant son savoir. Un seul enseignant ouvre des espaces de discussion lors desquels des questions au sujet des langues ont été formulées et discutées avec les élèves, diverses expériences ont été évoquées, tout comme le suggèrent Bernaus et ses collègues (2003).

Les enseignants reconnaissent une richesse particulière dans chaque langue, chacune étant riche en elle-même. Ils identifient donc chaque langue de manière individuelle, ils reconnaissent les différences entre les langues ainsi que le fait que ces différences font partie du paysage linguistique et culturel. Ils rejoignent ainsi l'idée selon laquelle « *notre richesse collective est faite de notre diversité* » (Bernaus & al., 2003).

Cette diversité présentée aux élèves, ce fait d'afficher la présence d'autres langues au sein de la langue officielle (comme le patois par exemple) permet de casser des conceptions normatives propres au contexte culturel romand, contexte influencé par l'idéologie monolingue de son voisin français (Bernaus & al., 2003). Ainsi, les barrières infranchissables qui sont érigées entre les langues tombent chez les élèves.

Quant à l'hétérogénéité linguistique et culturelle, elle ne semble pas poser problème aux enseignants. Ceux-ci évoquent plutôt le plurilinguisme comme un élément positif à exploiter. Il est notamment considéré comme un vecteur d'ouverture, cela à différents niveaux : ouverture d'esprit, ouverture aux langues et ouverture aux autres de manière plus générale.

Les enseignants sont donc conscients que l'hétérogénéité linguistique et culturelle constitue « *un réservoir de connaissances* » (Bernaus & al., 2003, p.144) à exploiter. Selon un enseignant, « *le fait de parler patois, de communiquer avec une grand-maman en patois par exemple, [...], ça concrétise le fait d'apprendre l'allemand* » (Dominique). Bernaus et ses collègues (2003) signalent en effet que l'hétérogénéité et prise de conscience de cette dernière permettent un accroissement de l'intérêt pour les langues et leur confèrent une légitimité. De plus, la prise en compte de l'hétérogénéité permet à l'élève migrant de questionner sa propre représentation de sa langue et la légitimer parmi d'autres (Bernaus & al., 2003). Cet élément s'est notamment produit lorsqu'une des classes a répété des mots dans la langue d'un élève allophone, inversant les rôles et ainsi légitimant et valorisant sa langue à ses yeux et à ceux des autres élèves (Balsiger & al., 2003).

Sachant que « *les élèves apprennent dans une large mesure dans et par les langues présentes dans l'école* » (Balsiger & al., 2003, p. 18), il est important que les enseignants les valorisent. Dans le cadre de ces cours de patois, la majorité des enseignants valorise les langues des élèves de leur classe que ce soit au niveau des connaissances, des compétences ou de leur expérience. Ces enseignants peuvent ainsi mettre en place un espace plurilingue et interculturel (Perregaux, 2002) dans lequel chaque langue a une place particulière.

Cependant, il faut souligner qu'un enseignant n'a pas valorisé les langues de la classe, avouant ignorer si les élèves parlaient d'autres langues. Ainsi, une contradiction se remarque chez cet enseignant (Camille) entre ses conceptions et sa pratique, n'exploitant pas ses représentations positives du plurilinguisme dans son action didactique. Il est important de préciser que cet enseignant n'a pas eu de formation pédagogique et que ces cours constituent pour lui sa première expérience de l'enseignement, ceci pouvant être une explication à cet état de fait. Une sensibilisation didactique pourrait être effectuée par la suite auprès des personnes en charge des cours de patois et cela pourrait permettre notamment à cet enseignant d'avoir des pistes pour la valorisation des langues des élèves.

Pour finir, la confrontation des attitudes des enseignants aux différents éléments mis en évidence par Bernaus et ses collègues (2003) nous permet d'affirmer que leurs représentations contribuent au développement d'un intérêt pour la diversité des langues. Cette diversité, « *loin de constituer un obstacle, [...] est au fondement même de tout développement* » (p.144).

1.2 Ouverture à ce qui est non familier

Les enseignants ne perçoivent pas les langues qui leur sont non familières de manière semblable. Ainsi, l'ouverture linguistique varie selon les enseignants. Deux profils différents se distinguent, comportant chacun deux enseignants. Les divergences se retrouvent notamment dans la gestion des erreurs et dans la décentration de l'élève par rapport à sa propre situation linguistique et culturelle.

Avant de spécifier ces deux profils, il est faut souligner que, de manière générale, les enseignants se soucient de l'intérêt que les élèves portent à leur enseignement. Ils s'accordent unanimement sur le fait que la communication est le but du langage. De manière générale, la liberté d'expression est promue par les enseignants, l'important étant de permettre aux élèves de s'exprimer et de communiquer. Ceci permettrait donc aux élèves d'« *aborder de façon plus confiante* » les langues (Bernaus & al., 2003). Il est intéressant de constater qu'une boucle peut être identifiée à travers les propos des enseignants. En effet, la langue permet de communiquer, de cette communication naît davantage de confiance dans l'appréhension d'une nouvelle langue, celle-ci permettant à son tour de communiquer, etc. Ainsi, la mise en place d'un cycle vertueux qui encourage l'ouverture à la non familiarité est constatée.

Comparant les deux profils identifiés, nous constatons une différence dans la gestion des erreurs. Alors qu'un premier profil d'enseignants pratique une correction non-systématique des erreurs, l'autre profil vise une correction automatique. Un de ces enseignants (Camille) stipule qu'il « *les reprends toujours par rapport à l'accent, [...] aussi par rapport aux mots justes* ». Ce dernier procédé de gestion d'erreurs pourrait induire une peur de faire faux chez les élèves. Les enseignants du premier profil soulignent justement que « *si on les corrige trop, on les bloque* » (Dominique). La confiance des élèves vis-à-vis de la nouveauté linguistique se révèle ainsi meilleure dans le contexte mis en place par le premier profil d'enseignants, dans lequel les erreurs ne sont pas relevées comme des fautes. Elimger et Barmaz (2011) conseillent également une gestion souple des erreurs.

Concernant un processus de décentration, les deux enseignants moins axés sur les erreurs mettent en place des situations permettant aux élèves de « *dépasser une représentation largement partagée selon laquelle leur langue est le langage* » (Balsiger & al., 2003, p. 23). Ceci se réalise notamment à travers l'organisation de la visite d'un intervenant abordant son parcours linguistique personnel, les réflexions menées sur « *A quoi ça sert une langue ?* », ainsi que sur « *le pourquoi d'une langue, de l'apprentissage d'une langue* » (Gaby). Le fait de se mettre dans la peau d'un élève allophone offre également aux élèves une décentration par rapport à leur propre situation et langage. Cette expérience offre en outre la possibilité aux élèves de s'atteler à la prononciation d'autres phonèmes, n'étant pas usités en français. Ainsi, une nouvelle langue sera davantage considérée positivement, plutôt que comme la suite de sons bizarres (Bernaus

& al., 2003). L'appréhension positive d'éléments non familiers est encouragée. Cette perspective promeut donc davantage l'ouverture aux langues chez les élèves, que celle des enseignants qui n'évoquent pas de prise de recul face à la langue de référence.

Ainsi, nous remarquons deux pôles chez les enseignants concernant certains éléments. Pour deux enseignants, l'accent est davantage porté sur l'expression plutôt que sur les erreurs qui ne sont pas systématiquement relevées afin de ne pas « bloquer » les élèves. La décentration des élèves est travaillée. Ils témoignent d'une bonne ouverture à ce qui est non familier et encouragent clairement cela chez leurs élèves. Par contre, les deux autres enseignants se révèlent plus rigides dans la gestion des erreurs des élèves, bien qu'ils considèrent la communication comme importante. Ils ne réalisent pas un travail de décentration avec leurs élèves. L'ouverture à la non familiarité n'est donc pas promue par ces deux enseignants.

1.3 Conception de l'enseignement des langues : deux profils

Les deux profils identifiés ci-dessus se retrouvent lorsque l'on se concentre sur la conception que les enseignants ont de l'enseignement des langues. La nouvelle approche de didactique intégrée des langues est propre à la conception du premier profil : gestion souple des erreurs, ouverture à la non familiarité, promotion de la décentration,... Les enseignants du deuxième profil témoignent d'une conception de l'enseignement des langues ne s'intégrant pas dans cette nouvelle approche. La vision de ces enseignants est plus traditionnelle. La langue est ainsi principalement enseignée pour elle-même et non pas en lien avec d'autres langues, alors que la démarche d'ouverture aux langues ne vise pas directement l'apprentissage d'une langue en tant que telle (De Pietro, 2007). Dans cette perspective, un enseignant (Claude) annonce qu'il serait préférable pour lui de « *bien apprendre une voire deux langues bien structurées* », de ne pas mélanger les langues trop vite. Il se trouve que l'autre enseignant n'a pas suivi de formation pédagogique et en est à sa première expérience de l'enseignement. Il conçoit ainsi probablement l'enseignement des langues tel qu'il l'a vécu en tant qu'élève. A nouveau, une sensibilisation des enseignants à la démarche d'éveil et d'ouverture aux langues permettrait de percevoir l'enseignement des langues différemment.

1.4 Le patois : repli ou ouverture ?

Les enseignants ont mis en évidence que la langue enseignée, le patois, correspondait à un facteur identitaire et d'intégration. L'avis des enseignants sur le statut du patois est néanmoins partagé entre les enseignants, certains considérant cette langue comme un moyen d'ouverture à l'extérieur, et les autres comme se limitant à un contexte local. Ainsi, comme le mentionne un enseignant, « *soit on apprend quelque chose pour soi et on reste sur soi, ou alors on l'apprend et on s'ouvre aux autres* » (Gaby).

Il est intéressant de constater que ce sont les enseignants qui s'insèrent davantage dans une perspective d'ouverture aux langues qui démontrent une perception plus positive du patois. Comme le précisent Kervran et Candelier (2003), « *chaque manière de parler se voit attribuer un statut, plus ou moins prestigieux, qui joue un rôle important dans l'usage et l'évolution des langues* » (p.83). Ainsi, une perspective d'ouverture aux langues, offrant un statut égal à chaque langue permettrait une meilleure considération du patois.

De plus, la valorisation du patois en tant que langue à part entière et faisant partie du paysage linguistique permet de le légitimer (Bernaus & al., 2003).

1.5 Synthèse

Les enseignants s'accordent lorsqu'il est question de leur intérêt pour la diversité, chacun démontrant une attitude positive envers la diversité et considérant les langues comme une richesse. Ils perçoivent tous la communication comme la fonction première du langage.

Outre ces éléments, nous distinguons deux profils de participants. Deux enseignants témoignent d'une bonne ouverture à ce qui est non familier notamment par une gestion

souple des erreurs et un travail de décentration. Ils envisagent le patois dans une perspective d'ouverture. Par contre, les deux autres enseignants ont une vision plus traditionnelle de l'enseignement des langues, considérant d'abord l'apprentissage d'une langue pour elle-même, corrigeant les erreurs plus systématiquement. Le patois représente pour eux une attache au patrimoine plutôt qu'une ouverture.

2. Le développement de compétences métalinguistiques

Pour rappel, « *les capacités métalinguistiques renvoient à la possibilité qu'a un individu d'utiliser ses connaissances métalinguistiques pour traiter les données linguistiques* » (Bernaus & al., 2003, p. 127). On se retrouve ainsi clairement dans la mise en œuvre de compétences. Les classes supérieures de la taxonomie de Bloom (Bloom, 1975 ; Pospel, 2005) sont donc concernées ici.

De manière générale, les enseignants travaillent sur la langue avec leurs élèves. La distinction de différents sons ou de liens de sonorité entre le patois et le français, un travail de prononciation et des remarques sur la construction de la langue sont effectués. En outre, des moyens mnémotechniques pour l'orthographe par exemple et des règles sont donnés aux élèves par les enseignants. A travers ces différentes activités évoquées, les élèves apprennent des choses qu'ils ont la possibilité d'appliquer par la suite. Toutefois, il faut souligner que cette application reste limitée au contexte de ces cours.

Par contre, on peut considérer que le fait de donner des images aux élèves comme un moyen mnémotechnique pour retenir un mot participe au développement de compétences métalinguistiques transférables. Cela pourrait en effet être une stratégie à mettre en œuvre pour d'autres langues.

Deux enseignants avancent le développement de capacités métalinguistiques, « *les enfants peuvent apprendre à développer cette faculté à apprendre plusieurs langues en même temps* » (Camille), et « *il leur faut faire preuve de stratégies pour déjà comprendre, après pour pouvoir s'exprimer aussi* » (Gaby), sans plus de précision. Un de ces enseignants discute avec ses élèves au sujet de leur manière d'apprendre, échange avec eux sur leur propre expérience d'apprentissage des langues. Ces discussions peuvent permettre aux élèves de prendre conscience de différentes techniques d'apprentissage pour ensuite les mettre en œuvre. A nouveau, la compétence n'est toutefois pas directement travaillée.

Des compétences sociales sont relevées par les enseignants : communication, collaboration, entraide... Elles n'ont cependant pas directement trait à la métalinguistique, elles sont transversales. Elles permettent toutefois une meilleure appréhension des langues. Ce sont ces compétences qui sont considérées comme transférables par les enseignants.

Les élèves semblent ici plutôt avoir appris des connaissances métalinguistiques plutôt que d'avoir développé des aptitudes métalinguistiques. Les règles ont été transmises aux élèves, mais ceux-ci n'ont pas objectivé ou manipulé des données (Matthey & al., 2003). En se référant à nouveau aux classes de la taxonomie de Bloom (Bloom, 1975 ; Pospel, 2005), nous constatons que les activités en lien avec un travail sur la langue restent dans les trois premières classes de la taxonomie, qui correspondent aux connaissances. Les compétences ne sont donc pas directement travaillées. En effet, les élèves n'analysent pas, ne synthétisent pas, n'évaluent pas.

Ces éléments corroborent ceux qui ont été obtenus lors de l'analyse du matériel didactique, les objectifs visés restant dans les premières classes de la taxonomie relatives aux connaissances.

Les enseignants ne mettent donc pas en place des activités afin de développer chez leurs élèves des compétences métalinguistiques transférables directement dans d'autres domaines dans le cadre de ces cours de patois. N'ayant pas de comparaison et de données concernant d'autres cours, il se pourrait toutefois que les élèves travaillent le développement de ces compétences dans d'autres cours de langues par exemple.

3. L'acquisition de savoirs relatifs aux langues

Le fait de faire des liens entre les langues, d'en faire des comparaisons permet de découvrir quelques « *moyens diversifiés que chacune d'entre elles met en œuvre pour "faire sens avec du bruit"* » (Balsiger & al., 2003, p. 27). Les liens identifiés par les enseignants concernent notamment la prononciation, permettant d'identifier que certains phonèmes se retrouvent dans plusieurs langues, alors qu'ils sont absents dans d'autres. La construction grammaticale des cas en allemand se constate également en patois, mais pas en français. Il est souligné aussi que certaines langues ont une construction de phrases qui leur est propre. Cette appréhension du fonctionnement des langues est intéressante et « *le détour par d'autres langues vient ici enrichir la réflexion* » (p.27).

Des liens de parenté ont été mis à jour clairement par un enseignant évoquant notamment le latin, langue de laquelle découlent les langues latines. La mise en évidence de parenté entre les langues permet de « *donner sens à la diversité, en quelque sorte de l'approprier* » (Balsiger & al., 2003, p. 26).

Les enseignants relèvent également des emprunts d'une langue à une autre. Ainsi, le patois se francise aujourd'hui empruntant des mots au français, qui lui-même emprunte des mots à l'anglais... La considération des emprunts linguistiques d'une langue à l'autre « *fait apparaître une autre forme de rapprochement entre elles et contribue à une meilleure compréhension de leur insertion historique et culturelle* » (Balsiger & al., 2003, p. 27). Ainsi, une prise de conscience de la variation linguistique s'observe ici. Les enseignants mentionnent tous une évolution du patois en lien avec le mode de vie de la population patoisante. Outre une évolution temporelle et historique, un enseignant souligne une évolution géographique également en indiquant des variations de prononciation d'un village à l'autre ou en identifiant d'autres langues régionales voisines au francoprovençal, soit la langue d'oc et la langue d'oïl, sur des cartes. L'utilisation de celles-ci a également permis à cet enseignant d'évoquer la diffusion du francoprovençal, dépassant les frontières des pays. Ces éléments démontrent clairement que les langues et les cultures ne sont pas des mondes fermés (Balsiger & al., 2003).

Il est important de souligner que les enseignants ont tous conscience et possèdent tous des savoirs sur les langues. Cependant, deux enseignants mentionnent ne pas directement en parler avec leurs élèves durant les cours de patois, alors qu'un des deux reconnaît que « *ça serait une chose intéressante à travailler* » (Dominique). Les deux enseignants qui donnent le plus de cours partagent ces savoirs avec leurs élèves : un enseignant en parle, tandis que l'autre engage une discussion à ce sujet et pousse les élèves à échanger sur les langues.

Ainsi, les enseignants possèdent bon nombre de savoirs, mais n'en font pas toujours part à leurs élèves. Il faut toutefois relativiser cela, car ce sont ceux qui donnent davantage de cours qui appréhendent le plus les savoirs et un autre enseignant trouve intéressant de le faire.

De manière générale, les savoirs transmis permettent de « *donner aux élèves une culture langagière riche et utile, à leur faire acquérir progressivement une représentation personnelle du langage et des langues qui soit fondée sur des savoirs* » (Balsiger & al., 2003, p. 24).

Dans le cadre conceptuel, différentes fonctions que pouvaient occuper les savoirs ont été mises en évidence. Les savoirs peuvent être regroupés selon deux axes : les savoirs « *utiles à eux-mêmes dans la mesure où ils aident à la compréhension du monde et participent d'une culture commune* » et les savoirs qui « *servent des capacités en jeu dans les apprentissages (aptitudes et attitudes)* » (De Pietro & Aebly, 2003 p. 159). Il faut relever toutefois qu'un même savoir peut prendre différentes fonctions.

Nous considérons que les savoirs mis à jour par les enseignants sont tous intéressants pour eux-mêmes, nourrissant la curiosité des élèves. Sachant qu'« *un même savoir peut en même temps valoir pour lui-même et sous-tendre une aptitude ou une attitude* » (De Pietro & Aebly, 2003 p. 159), nous partons du principe que chaque savoir peut éveiller la curiosité, permettre la découverte d'un nouveau monde et ouvrir les élèves à la diversité

linguistique et culturelle. Ainsi, nous avons classifié les différents savoirs selon qu'ils questionnent les représentations initiales des élèves, qu'ils soient « légitimants » ou qu'ils fondent des attitudes d'ouverture.

En nous référant aux savoirs mis en évidence par les enseignants, certains d'entre eux permettent de contrer les représentations des élèves. Il en est ainsi du fait de savoir qu'il existe des différences et des ressemblances entre les langues. En effet, les élèves prennent conscience que certaines langues se ressemblent concernant la prononciation mais divergent concernant la construction de phrases, que la construction grammaticale peut varier d'une langue à l'autre, que finalement chaque langue construit du sens différemment, chacune possédant ses propres moyens qui peuvent ou non se retrouver dans d'autres langues. Ces savoirs vont « *à l'encontre des représentations apportées par les élèves* » (De Pietro & Aeby, 2003, p.160). De plus, l'appréhension du patois permet aux élèves de se rendre compte qu'il existe des langues qui ne s'écrivent pas, qui sont exclusivement orales. La considération de la variation linguistique est un savoir figurant également dans cette catégorie. L'évolution d'une langue dans le temps et dans l'espace offre à l'élève une vision plus dynamique des langues qui se modifient sans cesse. Un aperçu historique et géographique des langues, comme la visualisation de l'aire de diffusion du francoprovençal et de ses langues voisines, permet à l'élève de prendre du recul, d'identifier que les langues ne s'arrêtent pas aux frontières des pays, que plusieurs cultures peuvent parler la même langue, que des langues peuvent être proches,... Tous ces éléments cités participent à la construction d'une « *nouvelle représentation plus solidement fondée, un savoir favorable aux apprentissages linguistiques parallèles ou ultérieurs* » (p.161).

Des savoirs « légitimants », savoirs qui nomment les choses et permettent ainsi de les faire exister (De Pietro & Aeby, 2003), sont également abordés. En effet, le seul fait de parler du patois le légitime en tant que langue, légitime les personnes qui le parlent, et donc également le fait de le parler. Ainsi, tous les savoirs qui ont trait au patois permettent ces légitimations. Le fait de savoir qu'un élève peut apporter son aide dans un domaine particulier et la mise en évidence de compétences linguistiques, expérientielles ou autres d'un élève occupent une fonction de légitimation. Ainsi, par exemple, l'enfant allophone est légitimé, de même que sa langue, lorsque les élèves reconnaissent ses compétences et les prennent en compte. Nous sommes ici bien dans la double légitimation, des savoirs et des gens, évoquée par De Pietro et Aeby (2003).

Certains savoirs permettent la construction d'une identité commune aux élèves, fondant des attitudes plus ouvertes envers les langues (De Pietro & Aeby, 2003). Un enseignant a mené une discussion au sujet de l'identité liée à la langue avec ses élèves, il était question de « *trouver aussi quelle identité commune on pouvait avoir à travers une langue, comment trouver des choses qui nous seraient communes, même si on parle d'autres langues, des langues différentes* » (Gaby). A travers cet échange, les élèves ont construit une citoyenneté partagée (De Pietro & Aeby, 2003). De plus, à travers la visite d'un intervenant venu exposer son parcours linguistique personnel, les élèves ont pu appréhender les langues et leur pratique de manière plus concrète, en donnant du sens à l'apprentissage des langues. En outre, la prise de conscience de l'origine commune des langues latines, ainsi que celle de leurs échanges mutuels sous la forme d'emprunts sont des savoirs qui rassemblent également les élèves. Comme le relèvent justement De Pietro et Aeby (2003), « *c'est le partage de représentations communes qui fonde l'appartenance plus que le partage de pratiques semblables* » (p. 163).

Ainsi, nous constatons que les savoirs identifiés par les enseignants remplissent les différentes fonctions mentionnées par la littérature.

H. RETOUR SUR LES HYPOTHÈSES ET LA QUESTION DE RECHERCHE

Suite à l'interprétation des résultats, il est important de revenir sur nos hypothèses, une à une, pour ensuite répondre à notre question de recherche. Puis, des éléments de compréhension sont avancés en émettant des hypothèses explicatives aux résultats obtenus.

1. Réponses aux hypothèses et à la question de recherche

1.1 Les hypothèses

H1 : Les activités mises en place par les enseignants dans le cadre de cours de patois permettent aux élèves de faire évoluer leurs attitudes face aux langues, de développer des capacités métalinguistiques et d'acquérir des savoirs relatifs aux langues.

L'analyse des résultats et leur interprétation, nous permettent de rejeter cette hypothèse. En effet, nous ne pouvons pas affirmer que les activités mises en place par les enseignants visent directement le développement d'un éveil et d'une ouverture aux langues chez les élèves.

H2 : Les représentations des enseignants de cours de patois contribuent à faire évoluer chez les élèves leurs attitudes face aux langues, à développer des capacités métalinguistiques et à acquérir des savoirs relatifs aux langues.

2.1 Les représentations des enseignants concernant l'apprentissage des langues permettent aux élèves de faire évoluer leurs attitudes face aux langues, dans le sens d'un intérêt plus grand pour la diversité et d'une ouverture plus grande à ce qui leur est non familier.

2.1.1 Les représentations des enseignants contribuent à développer un intérêt pour la diversité linguistique et culturelle chez les élèves.

Cette première sous-hypothèse est validée dans le cadre de cette recherche. Les enseignants témoignent en effet de représentations qui permettent chez leurs élèves un développement de leur intérêt pour les langues, ainsi que pour la diversité linguistique et culturelle.

2.1.2 Les représentations des enseignants contribuent à l'ouverture des élèves envers ce qui est linguistiquement non familier pour eux.

Cette sous-hypothèse ne peut être que partiellement validée. En effet, deux profils d'enseignants relativement opposés se distinguent. Ces deux profils diffèrent concernant leur influence sur l'ouverture des élèves à la non familiarité linguistique. L'un d'eux témoigne de représentations positives promouvant l'ouverture des élèves, contrairement à l'autre profil. Ainsi, les représentations de deux enseignants nous permettraient d'accepter l'hypothèse, alors que celles des deux autres nous incitent à la rejeter.

2.2 Les représentations des enseignants concernant l'apprentissage des langues permettent aux élèves de développer des capacités métalinguistiques à propos de langues familières ou non.

Cette hypothèse est rejetée. En effet, nous constatons davantage un développement de connaissances métalinguistiques plutôt que le développement d'aptitudes, de compétences métalinguistiques. Ainsi, les représentations des enseignants ne permettent pas le développement de capacités métalinguistiques.

2.3 Les représentations des enseignants concernant l'apprentissage des langues permettent aux élèves d'acquérir des savoirs relatifs aux langues.

Cette hypothèse est partiellement validée. En effet, les enseignants sont tout à fait conscients des savoirs en jeu relatifs aux langues. Ils en font part aux élèves la plupart du temps, mais pourraient le faire bien davantage. Les savoirs mis en évidence remettent en question les représentations initiales des élèves, ils ont une fonction « légitimante » et fondent les attitudes positives des élèves vis-à-vis des langues.

1.2 La question de recherche

Question de recherche : Les enseignants interviennent-ils dans le cadre de cours de patois de façon à permettre aux élèves de faire évoluer leurs attitudes face aux langues, de développer des capacités métalinguistiques et d'acquérir des savoirs relatifs aux langues ?

Suite au retour sur chacune des hypothèses, nous constatons que la réponse à notre question de recherche ne peut être que partiellement affirmative. Voici la réponse qui peut être formulée :

Exclusivement sur la base du matériel didactique créé par les enseignants, nous constatons que les activités mises en place visent l'atteinte d'objectifs des classes inférieures de la taxonomie de Bloom (Pospel, 2005), c'est-à-dire principalement ici des connaissances linguistiques. L'ouverture aux langues, qui suppose le développement de compétences et d'attitudes, n'est donc pas directement visée.

Cependant, les représentations des enseignants permettent, de manière générale, de percevoir le développement d'un éveil et d'une plus grande ouverture aux langues chez les élèves. Plus particulièrement, ces représentations permettent aux enseignants d'intervenir de façon à encourager le développement d'attitudes positives chez leurs élèves vis-à-vis des langues. Par contre, l'intervention des enseignants ne favorise pas le développement de capacités métalinguistiques. En effet, les enseignants privilégient plutôt le développement de connaissances qu'il s'agirait de mettre en œuvre par la suite pour qu'elles deviennent des compétences (De Pietro & Aebly, 2003). Concernant les savoirs relatifs aux langues, les enseignants en ont clairement conscience. Toutefois, ils ne les évoquent pas tous lors de leurs interventions auprès des élèves.

De ces trois composantes essentielles de la compétence langagière globale, De Pietro (2007) identifie les attitudes comme étant celle qui prévaut : « *L'éveil aux langues, dans la perspective d'une éducation plurilingue accorde toutefois une attention toute particulière au travail sur les préjugés et les attitudes envers les langues, quelles qu'elles soient* » (p. 33). En regard à cet élément et nos résultats, nous pouvons affirmer que ces cours de patois, à travers les attitudes positives développées, ouvrent et éveillent les élèves aux langues. Toutefois, il est important de nuancer quelque peu cette affirmation. En effet, bien que Candelier (2003) considère également que ce sont « *les attitudes et les représentations qui fondent l'ouverture à l'Autre et la solidarité* » (p.24), celles-ci sont modifiées selon lui à travers la construction des savoirs et des aptitudes métalinguistiques, de même qu'à travers un travail sur et avec la diversité. Afin d'ancrer davantage les savoirs-être, il est donc nécessaire pour cet auteur d'élaborer des savoirs et des savoir-faire relatifs à la diversité linguistique.

Ainsi, nous pouvons affirmer que l'intervention des enseignants permet le développement d'attitudes et de représentations positives envers les langues chez les élèves, fondant ainsi leur ouverture aux langues et à la diversité. Toutefois, il est clairement nécessaire de développer davantage de compétences métalinguistiques et, dans une moindre mesure, des savoirs relatifs aux langues, permettant de solidifier les attitudes des élèves.

Nous considérons donc l'ouverture aux langues comme partielle, les attitudes positives développées envers les langues devant être encore davantage soutenues par des savoirs relatifs aux langues et plus particulièrement par le développement d'aptitudes métalinguistiques. Il est donc essentiel de bâtir des activités sur la base d'objectifs clairement orientés sur l'ouverture aux langues.

Les hypothèses n'étant pas toutes acceptées de manière franche, la réponse à la question de recherche n'étant pas totalement affirmative, quelques hypothèses explicatives aux résultats obtenus sont formulées ci-après.

2. Hypothèses explicatives

Pour commencer, il faut relever que ces cours ont été construits sur la base d'activités proposées par l'IRDP et qui ne sont pas accompagnées d'objectifs d'apprentissage précis. En effet, les enseignants ont essentiellement basé leur travail sur une suite de tâches sans prendre appui sur des objectifs définis, tirés par exemple des plans d'études en vigueur ou des intentions d'un éveil aux langues. Ainsi, sans indication sur les objectifs visés par cette dernière approche, les enseignants doivent être particulièrement intéressés et attentifs à cette perspective pour y adhérer. La philosophie EOLE et ses principes fondateurs ne sont pas connus par la majorité des enseignants, ce qui ne leur permet donc pas d'envisager les activités dans cette perspective particulière.

De plus, certains enseignants ont souligné avoir rencontré une difficulté à travailler sur les langues dans cette optique, étant donné le faible niveau linguistique des élèves en patois. Nous supposons donc ici une méconnaissance de la démarche EOLE et d'une relative insécurité des enseignants face au travail sur les langues.

Ainsi, une sensibilisation des enseignants à cette démarche semble essentielle afin de leur permettre d'envisager l'appréhension des langues à travers des tâches visant l'ouverture aux langues. De plus, la définition d'objectifs d'apprentissage en lien avec les intentions de la philosophie d'éveil aux langues est nécessaire afin de diriger clairement leur enseignement dans ce sens.

Nous souhaitons également relever qu'un des enseignants n'a pas du tout suivi de formation pédagogique et que ces cours constituent sa première expérience d'enseignement. Cet élément révèle un possible manque de compétences et de connaissances didactiques qui peut rendre difficile l'élaboration de cours de langue.

Nous pensons également que la perception que les enseignants ont du patois, du statut de cette langue, influence leur manière de travailler autour de cette langue. Nous supposons que la considération du patois comme une langue du terroir, ayant essentiellement une valeur pour le patrimoine n'incite pas l'entrée dans une démarche d'ouverture aux langues. Ainsi, une vision d'ouverture vers autrui, de richesse que peut apporter le patois devrait être mise en évidence de manière plus franche.

Pour finir, nous mettons donc principalement en avant l'importance de bâtir ces cours en fonction d'objectifs d'apprentissage. De plus, une sensibilisation des enseignants à cette démarche d'ouverture aux langues leur permettrait de définir des objectifs davantage orientés dans cette direction.

I. DISTANCE CRITIQUE

Nous portons maintenant une réflexion critique sur l'ensemble de notre travail.

1. Limites de la recherche

Dans toute recherche, il réside des biais pouvant influencer les résultats et en modifier l'analyse. Malgré les précautions prises pour les éviter, notre recherche n'en a pas été exempte.

En premier lieu, il est à relever que l'organisation des cours de patois a apporté quelques contraintes à notre recherche, engendrant des biais. En effet, les trois enseignants ayant donné les cours l'année passée n'ont pas poursuivi leur enseignement, un seul autre enseignant s'en est chargé cette année. Ainsi, nous avons dû interroger également les enseignants de l'année précédente. En outre, la structure globale du cours a été donnée aux enseignants comme un fil rouge, sans la détermination d'objectifs spécifiques. Au vu du nombre restreints de documents que nous avons pu nous procurer, le matériel didactique créé par les enseignants a dû être analysé pour pouvoir appréhender les activités exercées.

En second lieu, il est essentiel de soulever le caractère subjectif des données récoltées dans le cadre d'une recherche qualitative. Cette subjectivité se trouve être un élément important à prendre en compte. Ainsi, un possible biais de « désirabilité sociale » aurait pu influencer les enseignants. En effet, il se peut qu'à travers les entretiens les enseignants se soient présentés sous un jour favorable, communiquant inconsciemment une image d'eux plus désirable et positive que celle qu'ils ont réellement. Un écart entre ce que les enseignants disent et ce qu'ils pensent ou réalisent effectivement peut donc être possible.

Troisièmement et dans le même ordre d'idée, nous nous basons sur les perceptions des enseignants et le matériel qu'ils ont préparé. Nous souhaitions initialement analyser les actions et les pratiques concrètes des enseignants. Cependant, au niveau méthodologique, cela n'a pas été possible. En effet, nous n'avons pas pu recourir à l'observation, méthode qui ne pouvait s'inscrire dans le cadre de cette recherche compte tenu du temps à disposition et de l'organisation de ces cours de patois. Nous considérons effectivement que l'observation nous aurait fourni des données plus riches pour appréhender la réalité du terrain. De plus, certains enseignants ont dispensé leur cours l'année passée, il se peut également que leurs perceptions aient été altérées par le temps. Il faut donc être conscient que des différences peuvent résider entre ce qui est exprimé et ce qui est réellement réalisé dans la pratique.

L'aspect non généralisable de notre recherche doit également être relevé. En effet, celle-ci s'est concentrée dans un contexte très limité, que ce soit au niveau de l'échantillon de recherche qui ne compte que quatre participants ou au niveau du dispositif qui ne s'est mis en place que dans une commune pilote.

Pour finir, nous soulignons également ne pas avoir récolté l'avis des élèves. Il aurait été en effet intéressant de relier les résultats des élèves avec ceux des enseignants. L'analyse aurait effectivement été plus riche. Cependant, les cours commençant en novembre, il n'était pas possible de mesurer un effet des cours de patois sur l'ouverture aux langues par les représentations des élèves, sachant que le post-test aurait dû s'opérer fin décembre afin de répondre aux délais imposés par ce travail.

2. Suggestions et pistes d'approfondissement

Suite à cette recherche, il reste encore quelques questions qu'il serait intéressant d'approfondir.

Comme mentionné précédemment, une observation menée lors des cours permettrait d'appréhender la réalité de la classe, les interactions, la manière dont les activités sont menées, l'atteinte des objectifs visés, entre autres. Cette méthode permettrait une

analyse complémentaire à la recherche que nous avons réalisée. De même, l'élaboration et la passation d'un pré-test et d'un post-test destinés aux élèves au sujet de leur ouverture pourraient permettre également de compléter les résultats et d'appréhender la perception des élèves.

Tel que suggéré lors des hypothèses explicatives aux résultats de cette recherche²¹, il serait intéressant de sensibiliser davantage les enseignants aux démarches d'éveil aux langues, par exemple en modifiant la construction des modules. Suite à la mise en place éventuelle d'une sensibilisation à ce sujet, il serait pertinent d'en évaluer les résultats, afin de savoir si cela aurait un effet sur l'ouverture aux langues des élèves.

De plus, la construction des cours sur la base d'objectifs d'apprentissage permettrait, selon nous, une meilleure ouverture aux langues.

²¹ Au chapitre 2 « Hypothèses explicatives », p.48.

J. CONCLUSION

Tout au long de cette étude, nous avons tenté de démontrer les effets de cours de patois sur l'éveil et l'ouverture aux langues des élèves. Nous cherchions à savoir si les interventions des enseignants lors de ces cours contribuaient au développement de compétences langagières globales (attitudes, capacités métalinguistiques et savoirs) chez leurs élèves.

Il est maintenant établi que les langues régionales sont en déclin et le francoprovençal ne déroge pas à la règle. Nous avons noté que diverses mesures ont été prises afin de valoriser et conserver ce patrimoine, et avons analysé plus particulièrement un dispositif d'enseignement/apprentissage mis en place en Valais. Ce dernier a été étudié sous l'angle actuel de la nouvelle approche de l'enseignement des langues dans laquelle s'intègre la perspective de l'éveil et de l'ouverture aux langues.

Il ressort de cette étude que les activités mises en place ne permettent pas directement le développement d'une ouverture aux langues chez les élèves. Cependant, nous avons pu remarquer, à travers les propos des enseignants, qu'ils intervenaient auprès de leurs élèves en favorisant le développement de compétences langagières globales.

C'est au niveau des attitudes que les résultats sont les plus visibles. Ainsi, la construction d'attitudes et de représentations positives est promue chez les élèves à travers ces cours de patois. Les savoirs relatifs aux langues sont fréquemment abordés par les enseignants, alors que les capacités métalinguistiques ne sont que très peu développées. Sachant que ce sont les attitudes qui fondent principalement l'esprit d'ouverture envers les langues, nous évaluons dans l'ensemble positivement les effets des cours de patois sur l'ouverture aux langues des élèves. Toutefois, il est important de noter qu'il est essentiel que les enseignants axent davantage leur enseignement sur le développement des capacités métalinguistiques et, dans une moindre mesure, des savoirs relatifs aux langues, afin d'apporter encore davantage d'ancrage et de solidité aux attitudes des élèves.

Nous estimons que la définition d'objectifs d'apprentissage pour les différentes tâches proposées permettrait aux enseignants d'avoir un cadre plus clair, favorisant la prise en compte des principes de l'éveil et de l'ouverture aux langues. De plus, une sensibilisation des enseignants aux intentions de cette démarche, nous semble également être un élément pertinent à mettre en place. Ces différentes suggestions de mises en œuvre permettent de spécifier une piste pour une recherche future qui consisterait en l'évaluation des effets de ces modifications sur l'ouverture aux langues des élèves. De plus, compte tenu des limites de cette étude, nous n'avons pas pu analyser l'ensemble de cette thématique. Il nous semblerait donc intéressant, à l'avenir, d'explorer la perception des élèves. Pour ce faire, des observations menées en classe, ainsi que des questionnaires proposés aux élèves permettraient de comprendre la situation sous un angle différent.

K. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Albarello, L. (2007). *Apprendre à chercher*. 3^e édition. Bruxelles : De Boeck Université.
- Alen-Garabato, C. & Cellier, M. (2009). L'enseignement des langues régionales en France aujourd'hui : états des lieux et perspectives. *Tréma*, 31, 1-4
- Assemblée nationale française (2011). *Constitution de la République française*. [Version électronique]. Consulté le 11 février 2013 dans http://www.assemblee-nationale.fr/connaissance/constitution_11-2011.pdf
- Balsiger, C., Berger, C., Dufour, J., Gremion, L., De Pietro, D. & Zurbriggen, E. (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école (EOLE)*. Volume I-II. Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin
- Bengio, A. (2011). La politique de la région Rhône-Alpes en faveur de ses langues régionales, *Langues et cité*, 18, 8.
- Bernaus, M., Genelot, S., Hensinger, C. & Matthey, M. (2003). Evlang et la construction des attitudes. In M. Candelier (Ed.). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: Bilan d'une innovation européenne*. (pp. 139-156). De Boeck : Bruxelles
- Bert, M. & Costa J. (2009). *Francoprovençal et occitan en Rhône-Alpes*. Étude Pilotée par l'Institut Pierre Gardette. Version Finale – Juillet 2009. Lyon: Université Catholique de Lyon
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Paris : Armand Colin
- Bloom, B.S. (1975). *Taxonomie et objectifs pédagogiques*. Tome 1 : domaine cognitif. Montréal : Presses de l'Université du Québec
- Bonet, L. (2007). Les sections bilingues français-langue régionale et le cadre européen : nouvelles perspectives didactiques, *Tréma*, 28, 115-124
- Bornet, B, Papilloud, J.-H. & Gaspoz, J.-P. (2008). *Le patois mort ou vif? : Un choix historique*. Rapport du groupe de travail pour la sauvegarde du patois au Chef du Département de l'Education, de la Culture et du Sport. Sion
- Brohy, C. (2008). Didactique intégrée des langues : évolution et définitions. *Babylonia*, 1, 9-11
- Bron, M. (2011). L'enseignement scolaire du francoprovençal : l'exemple du savoyard en Savoie, *Langues et cité*, 8, 7.
- Candelier, M. (Ed.) (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck
- Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Strasbourg : Conseil de l'Europe
- Cavalli, M. (2005). *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris : Didier.

- Cenoz, J. (1997). L'acquisition de la troisième langue : bilinguisme et plurilinguisme au pays basque. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 10, 159-175.
- Cerquiglini, B. (2004) Europe, plurilinguisme et langues minoritaires. In J.-M. (Ed.). *Des langues collatérales. Problèmes linguistiques, sociolinguistiques et glottopolitiques de la proximité linguistique*. (pp. 1-3). Actes du colloque international réuni à Amiens, du 21 au 24 novembre 2001. Paris: L'Harmattan
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2010). *Plan d'étude romand (PER). Langues. Cycle 2*. Version du 27 mai 2010.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2003). *Déclaration relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande du 30 janvier 2003*. CIIP : Neuchâtel.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (2004). Enseignement des langues à l'école obligatoire : Stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale. Décision du 25 mars 2004. CDIP : Berne.
- Conseil de l'Europe (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg : Conseil de la coopération culturelle, comité de l'éducation.
- Conseil de l'Europe (1992). *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*. Série des traités européens n°148. Strasbourg
- Costa, J. (2011). Patois, gaga, savoyard, francoprovençal, arpitan... Quel nom pour une langue ?, *Langues et cité*, 8, 6.
- De Pietro, J.-F. (2006). Des langues du monde aux parlers locaux : des démarches pour travailler la diversité langagière et culturelle à l'école. *Informa Irre-VDA*, 11, 7.
- De Pietro, J.-F. (2007). L'éveil aux langues, une épice indispensable... *Bulletin CIIP*, 21, 32-35.
- De Pietro, J.-F. & Aeby, S. (2003). Evlang et la construction des savoirs. In M. Candelier (Ed.). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: Bilan d'une innovation européenne*. (pp. 157-182). De Boeck : Bruxelles
- De Pietro, J.-F. & Matthey, M. (2001). L'éveil aux langues : des outils pour travailler la différence. *Langage & pratiques*, 28, 31-44.
- Dubois, A. (2006). La conservation et la valorisation de la mémoire des patois dans le Valais romand, *Vallesia*, 61, 373-411.
- Elmiger, D. (2009). EOLE et patois : comment valoriser le patrimoine régional en Suisse romande ?. *Creole*, 17, 5.
- Elmiger, D. & Barmaz J. (2011). *Propositions de contenus pour les leçons de patois*. Version du 30 mai. Document non publié.
- Elmiger D. & Barmaz J. (2011) *Cours de patois : comment enseigner une langue parlée ?*. Version octobre 2011. Document non publié.
- Elmiger, D. & de Pietro, J.-F. (2012) *Eole et patois, Education et ouverture aux langues patrimoniales*. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP)

- Eloy, J.-M. (2004). Des langues collatérales : problèmes et propositions. In J.-M. Eloy (Ed.). *Des langues collatérales. Problèmes linguistiques, sociolinguistiques et glottopolitiques de la proximité linguistique*. (pp.5-25). Actes du colloque international réuni à Amiens, du 21 au 24 novembre 2001. Paris: L'Harmattan
- Fédération pour les langues régionales dans l'enseignement public (2011). *Flarep.com*. Consulté le 10 janvier 2013 dans <http://www.flarep.com/index.html>
- Grüner, L. (2010). *Les patois valaisans*. Langues et cultures, cahier II, Berne : Académie suisse des sciences humaines et sociales
- Gsteiger (2012). Dialecte. In *Dictionnaire historique de la Suisse*. [En ligne]. Consulté le 22 juillet 2012 dans <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F24595.php>
- Institut universitaire de formation des maîtres de Montpellier (s.d). IUFM de l'académie de Montpellier. Consulté le 12 février 2013 dans <http://www.montpellier.iufm.fr/internet/site/>
- Jacobinisme. (s.d.) In *Wikipédia* [En ligne]. Consulté le 10 janvier 2013 dans <http://fr.wikipedia.org/wiki/Jacobinisme>
- Kervran, M. & Candelier, M. (2003). Les activités Evlang : tâches, objectifs et domaines. In M. Candelier (Ed.). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: Bilan d'une innovation européenne*. (pp. 65-94). De Boeck : Bruxelles
- Kristol, A. (1999). Histoire linguistique de la Suisse romande : quelques jalons. *Babylonia*, 3, 8-13.
- Leclerc J. (2010). *L'aménagement linguistique dans le monde*. Consulté le 22 juillet 2012 dans le site web hébergé par le Trésor de la langue française au Québec (TLFQ), Université de Laval : <http://www.tlfq.ulaval.ca/AXL/>
- Le-Coq A. (2009), L'enseignement du gallo, *Tréma*, 31, 39-45
- Liard, P.-H. & Chevalley, H. (1999). Glossaire des patois de la Suisse romande. *Bulletin de la CIIP*, 5, 14-18.
- Lüdi, G., & Werlen, I. (2005). *Le paysage linguistique de la Suisse*. Recensement fédéral de la population 1999, Berne : Office fédéral de la statistique. .
- Maître, R. (2003). La Suisse romande dilalique. *Voc Romanica*, 62, 170-181.
- Maître, R. & Matthey, M. (2004). Le patois d'Evolène, dernier dialecte francoprovençal parlé et transmis en Suisse. In J.-M. Eloy (Ed.). *Des langues collatérales. Problèmes linguistiques, sociolinguistiques et glottopolitiques de la proximité linguistique*. (pp. 103-119). Actes du colloque international réuni à Amiens, du 21 au 24 novembre 2001. Paris: L'Harmattan
- Martinez, P. (2002). La didactique des langues étrangères. Paris : PUF
- Matthey, M., Genelot, S., Noguerol, A. & Techer, L. (2003). Evlang et la construction des aptitudes. In M. Candelier (Ed.). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: Bilan d'une innovation européenne*. (pp. 125-138). De Boeck : Bruxelles
- Miles, M. B. & Huberman, A. M., (2005). *Analyse des données qualitatives*. 2^e édition. Bruxelles : De Boeck Université.

Ministère de la culture et de la communication (2011). *Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française*. Paris : Délégation générale à la langue française et aux langues de France

Pannatier, G. (1999). Par-dessus les Alpes : Le patois, facteur d'identité culturelle, *Histoire des Alpes*, 4, 155-165.

Pelpel, P. (2005). *Se former pour apprendre*. 3^{ème} édition. Paris : Dunod.

Perregaux, C. (2000). *Approches interculturelles et didactiques des langues : vers des intérêts partagés en sciences de l'éducation ?* in P. Dasen & C. Perregaux, Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?, Raisons éducatives. Bruxelles : De Boeck.

Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. 3^e édition. Paris : Dunod

Sanchiz, M. & Bonet, L. (2009), L'enseignement du catalan en tant que langue régionale en France – Etat des lieux [version électronique], *Tréma*, 31. Consulté le 11 février 2013 dans <http://trema.revues.org/956>

Saraillet, J. (2009). La langue basque dans l'enseignement, *Tréma*, 31, 47-55

Seaska (2012). *Association des Ikastola*. Consulté le 22 juillet 2012 dans <http://www.seaska.net/web/default.php>

Sibille, J. (2000). *Les langues régionales*. Paris : Flammarion.

Trivelin, B. (2003). Note pratique: une aide à l'analyse de contenu, le tableau Excel, *Recherche sociologique*, 1, 135-147

Van den Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2^e édition. Bruxelles : De Boeck Université

Viau, R. (2003). *La motivation en contexte scolaire*. Pratiques pédagogiques, Bruxelles : De Boeck.

Viaut, A. (2004) Emergences de langues non-officielles : représentations et discours. In J.-M. Eloy (Ed.). *Des langues collatérales. Problèmes linguistiques, sociolinguistiques et glottopolitiques de la proximité linguistique*. (pp. 103-119). Actes du colloque international réuni à Amiens, du 21 au 24 novembre 2001. Paris: L'Harmattan

ANNEXES

Annexe I :	Guide d'entretien.....	I
Annexe II :	Grille d'analyse vierge (entretien).....	III
Annexe III :	Grille d'analyse vierge (matériel didactique).....	IV

Annexe I : Guide d'entretien

1. Informations contextuelles

1.1 Liées aux cours de patois

- 1.1.1 Nombre de classes de patois
- 1.1.2 Nombre d'élèves par classe
- 1.1.3 Nombre de cours donnés

1.2 Liées aux enseignants

- 1.2.1 Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement
- 1.2.2 Formation(s) effectuée(s)
- 1.2.3 Langue(s) parlée(s)
- 1.2.4 Rapport au patois

H2.1 Développement des attitudes des élèves

H2.1.1 Intérêt pour la diversité

1. Les cours de patois ont eu un bel engouement. Quelle en est la principale raison selon vous ?
2. Que pensez-vous que ces cours apportent à vos élèves dans leur rapport aux langues étrangères ?
3. Est-il important selon vous que les élèves apprennent plusieurs langues ? Pourquoi ?
4. Que faites-vous pour promouvoir l'apprentissage d'une langue nouvelle pour certains élèves ?
5. Comment exploitez-vous l'apport linguistique d'un élève parlant une autre langue ?
6. Pensez-vous avoir modifié les attitudes des élèves par rapport aux langues à travers ces cours de patois ? Quels sont les moyens que vous utilisez pour cela, concrètement ?

H2.1.1 Ouverture à ce qui est non familier

1. Quelles sont les exigences que vous avez lorsqu'un élève parle en patois ?
2. Selon vous et de manière générale, quel est le but d'apprendre une langue ? Comment visez-vous cela durant les cours de patois ?

H2.2 Développement des capacités métalinguistiques

1. Quelles sont les différentes compétences (linguistiques, transversales, communicatives,...) qui sont travaillées/ qui peuvent être travaillées durant les cours de patois ? Pouvez-vous illustrer vos propos ?

2. Pensez-vous que ces compétences peuvent être réinvesties dans un autre contexte ? Pouvez-vous donner un exemple ?
3. Pensez-vous permettre aux élèves de développer des capacités métalinguistiques à propos de langues familières ou non ?

H2.3 Développement des savoirs relatifs aux langues

1. Faites-vous parfois des liens avec d'autres langues que le patois ? Pouvez-vous en donner un exemple ?
2. Evoquez-vous l'évolution, l'histoire du patois, le changement que cette langue ou une autre a rencontré ? Pouvez-vous en donner un exemple ?
3. Quels sont les savoirs linguistiques que vous avez travaillés (que vous pourriez travailler) avec les élèves durant ces cours de patois ? Pouvez-vous illustrer vos propos ?

Annexe II : Grille d'analyse pour les entretiens

HS	Indicateurs	Extraits
2.1 Attitudes	2.1.1 Intérêt pour la diversité	Mise en place d'un espace de discussion Reconnaissance de la diversité comme une richesse Reconnaissance positive du plurilinguisme
	2.1.2 Ouverture au non familier	Ouverture linguistique - Décentration par rapport au français - Mise en confiance dans l'apprentissage d'une nouvelle langue (place positive de l'erreur) Communiquer est le but du langage Considération des situations exolingues Valorisation des langues de la classe ou des langues actuellement en apprentissage scolaire
	2.2 Capacités méta-linguistiques	Travail d'écoute : discrimination auditive Stratégies d'intercompréhension Autres
	2.3 Savoirs	Identification de liens entre les langues (ressemblance, différence) Reconnaissance de la variation linguistique Evocation du rapport langue-pays

Annexe III : Grille d'analyse pour le matériel didactique créé

Module ____	Classe de la taxonomie de Bloom					
	Connaissance	Compréhension	Application	Analyse	Synthèse	Evaluation
Activité 1						
Activité 2						
Activité 3						
Activité 4						
Activité 5						
Activité 6						

ATTESTATION D'AUTHENTICITE

« Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur. Je certifie avoir respecté le code éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant »

Lieu : Saint-Maurice

Date : le 18 février 2013

Audrey Théoduloz