

**Haute Ecole Pédagogique du Valais**



Haute école pédagogique du Valais  
Pädagogische Hochschule Wallis

Mémoire de fin d'études à la HEP-VS

# **L'introduction du francoprovençal dans le programme *EOLE***

Analyse des apports culturels

Sous la direction de Carine Tripet Lièvre

Wüthrich Sébastien  
Chalet Noveray  
1976 Premploz

Premploz, le 21 février 2011

## Remerciements

Nos remerciements les plus chaleureux vont à

- Mme Carine Tripet Lièvre, directrice de mémoire, pour son dévouement et son professionnalisme ;
- M. Patrick Favre, directeur de mémoire, pour nous avoir accompagné durant une partie de notre étude ;
- Mme Monique Pannatier, pour nous avoir mis en relation avec l'IRDP ;
- M. Claudy Evéquo, pour sa disponibilité et son engagement ;
- MM. Claude Bumann, Chef du Service parlementaire, et Bernard Bornet, ancien Président du Conseil d'Etat, pour leurs encouragements et leur soutien ;
- Tous les lecteurs et relecteurs pour leur précieux travail ;
- Toute notre famille et nos amis, qui nous ont soutenu et qui nous ont remplacé dans nos tâches quotidiennes.

## Note préliminaire

Afin d'éviter une certaine lourdeur du texte, nous utilisons le terme *patois* indifféremment au singulier ou au pluriel. De même, nous parlons de *francoprovençal* ou de *dialectes francoprovençaux* sans distinction de sens, le francoprovençal faisant ici référence à l'ensemble des dialectes francoprovençaux et non à une « langue » unifiée et supra-dialectale.

# RESUME

*Le langage romand, que la recherche linguistique appelle francoprovençal, est une langue spécifique et aussi différente du français que le romanche ou le catalan. Ce parler traditionnel de la Suisse occidentale qui a donné son nom même à la Suisse romande, langue incomprise dans sa nature et sacrifiée il y a déjà longtemps sur l'autel d'une soi-disant modernité, se trouve actuellement sur la liste rouge des langues les plus menacées de la biodiversité linguistique du genre humain. (Kristol, 2010)<sup>1</sup>*

A l'heure où les différentes cultures et traditions des peuples d'Europe occidentale semblent s'effondrer sous le joug de la mondialisation et de la culture anglo-saxonne, il peut paraître paradoxal de rédiger un travail portant sur le patois. Ce dernier, s'apparentant à la tradition orale locale, semble résonner, jusque dans les tréfonds du Vieux Pays, comme un idiome rural irrémédiablement oublié dans un passé aux allures désuètes.

Et pourtant ! En ce début de troisième millénaire, des voix valaisannes de plus en plus nombreuses s'élèvent pour réclamer la sauvegarde de notre dialecte francoprovençal, vulgairement appelé *patois*. Depuis une quinzaine d'années, et plus particulièrement depuis 2008, le monde politique accorde une partie de son attention à la cause du patois ; et les conséquences d'une *politisation* du dialecte sont non-négligeables, les initiatives prises depuis plus de 50 ans par des inconditionnels défenseurs des valeurs locales trouvant écho jusque dans les plus hautes sphères de l'administration cantonale.

Ce travail de mémoire présente une vue d'ensemble et une mise en lien des différents satellites historiques, étatiques ou populaires, gravitant autour du francoprovençal en Valais. Suite à cela, une proposition d'activité scolaire, élaborée dans une perspective d'ouverture aux langues et testée dans une classe de 4P, est expliquée et analysée.

Les résultats de l'enquête montrent que l'activité menée a eu une influence certaine sur les élèves. En effet, nous avons conclu que l'activité

- améliore les échanges culturels entre les milieux patoisants et les enfants, ce qui permet une reconnaissance de la culture patoise ;
- développe les aptitudes des élèves telles que le repérage des similitudes entre français et patois ;
- permet aux élèves d'instrumentaliser et d'utiliser les aptitudes développées ;
- objective l'attitude des enfants vis-à-vis du dialecte ;
- brise les savoirs communs des enfants et les remplace par des savoirs scientifiques, ce qui permet une modulation des attitudes et des aptitudes.

Par ce travail, nous avons voulu répondre à l'appel lancé en avril 2008 par MM. Bernard Bornet, Jean-Pierre Gaspoz et Jean-Henry Papilloud : « Faisons œuvre de pionnier ! » Est-ce que nous y sommes parvenus ? L'avenir le dira ! Nous espérons néanmoins avoir apporté un peu d'eau à la graine semée par le Conseil du Patois pour qu'elle puisse croître et se développer, redonnant estime au patois, au fur et à mesure de sa maturation.

**Mots-clefs :** revalorisation du patois, éveil aux langues, compétences passives, insécurité linguistique, rapports langue / culture, culture dialectale.

---

<sup>1</sup> Andres Kristol est professeur ordinaire de linguistique du français et de dialectologie gallo-romane et directeur du Centre de dialectologie à l'Université de Neuchâtel. Il a rédigé la préface de l'ouvrage de Grüner (2010), cité en bibliographie, dont il a été le directeur.

# SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION</b>	<b>6</b>
<b>1<sup>ERE</sup> PARTIE : PARTIE THEORIQUE</b>	<b>7</b>
<b>A. PROBLEMATIQUE</b>	<b>7</b>
1. <b>Le déclin du francoprovençal en Valais</b>	<b>7</b>
1.1. Du francoprovençal au français	7
1.1.1. Le prestige du français : sus aux patois	8
1.1.2. L'influence de Napoléon Bonaparte	9
1.1.3. L'Institution scolaire	9
1.1.3.1. La domination symbolique	9
1.1.3.2. Le rôle de l'Institution scolaire	9
1.2. Le recensement de 1990	11
1.3. Le recensement de 2000	11
1.4. Comparaison par district entre 1990 et 2000	11
2. <b>Le cadre légal</b>	<b>12</b>
2.1. Les volontés politiques	12
2.1.1. Les premières prises de conscience	12
2.1.2. Le patois en politique	13
2.2. Les bases légales	15
2.2.1. La Loi sur l'Instruction Publique de 1962	15
2.2.2. Le Plan d'Etudes Romand	15
3. <b>Les expériences scolaires</b>	<b>16</b>
3.1. L'école primaire de Corin	16
3.2. Le cycle d'orientation de Nendaz	16
4. <b>Conclusion</b>	<b>16</b>
<b>B. CADRE CONCEPTUEL</b>	<b>17</b>
1. <b>La langue en tant que vecteur de culture</b>	<b>17</b>
2. <b>L'insécurité linguistique</b>	<b>18</b>
2.1. Régiolecte, dialecte ou patois ?	18
2.2. La dépréciation du parler local	19
2.3. La valorisation du parler local	20
2.3.1. La théorie des deux langages	20
3. <b>Les compétences passives</b>	<b>21</b>
3.1. La construction des aptitudes	21
3.2. La construction des attitudes	22
3.3. La construction des savoirs	22
3.3.1. Les savoirs qui éveillent la curiosité	22
3.3.2. Les savoirs qui bouleversent les représentations initiales	22
3.3.3. Les savoirs de légitimation	23
3.3.4. Les savoirs comme fondements d'attitude	23
3.4. Synthèse	23
<b>C. QUESTIONNEMENT</b>	<b>23</b>
1. <b>La question de recherche</b>	<b>23</b>
2. <b>Les hypothèses</b>	<b>24</b>
<b>D. DISPOSITIF METHODOLOGIQUE</b>	<b>24</b>
1. <b>Sélection de la méthode</b>	<b>24</b>
1.1. Le questionnaire	24
1.2. L'analyse de contenu	25

<b>2. Echantillon</b>	<b>25</b>
<b>3. Adaptation de l'activité</b>	<b>26</b>
<b>4. Instrument d'observation</b>	<b>26</b>
4.1. Hypothèse 1	26
4.2. Hypothèse 2	27
4.3. Hypothèse 3	27
4.4. Hypothèse 4	28
<b>5. Déroulement du test</b>	<b>29</b>
<b>2<sup>EME</sup> PARTIE : PARTIE EMPIRIQUE</b>	<b>30</b>
<b>A. ANALYSE DES DONNEES</b>	<b>30</b>
<b>1. Synthèse des résultats</b>	<b>30</b>
1.1. L'identification des mots patois	30
1.2. L'appréhension du patois par les élèves	31
1.3. La capacité à citer des mots en patois	32
1.4. L'ouverture face à la culture francoprovençale	33
<b>2. Résumé des résultats</b>	<b>34</b>
<b>B. DISCUSSION DES RESULTATS</b>	<b>34</b>
<b>1. Le dialecte, vecteur de la culture francoprovençale</b>	<b>34</b>
<b>2. Les élèves et l'insécurité linguistique</b>	<b>35</b>
<b>3. <i>EOLE et patois</i> et le développement des compétences passives</b>	<b>36</b>
3.1. Les savoirs	36
3.1.1. Les savoirs d' <i>EOLE et patois</i> , sources de curiosité	36
3.1.2. <i>EOLE et patois</i> et le bouleversement des représentations initiales	37
3.1.3. La légitimation du dialecte au travers d' <i>EOLE et patois</i>	37
3.2. Les savoirs : fondement des attitudes	37
3.3. Les aptitudes	38
<b>4. Vérification des hypothèses</b>	<b>38</b>
4.1. Hypothèse 1	38
4.2. Hypothèse 2	39
4.3. Hypothèse 3	39
4.4. Hypothèse 4	39
<b>5. Conclusion et recul critique</b>	<b>40</b>
<b>CONCLUSION</b>	<b>41</b>
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b>	<b>42</b>
<b>LISTE D'ANNEXES</b>	<b>45</b>
<b>ATTESTATION D'AUTHENTICITÉ</b>	<b>55</b>

# INTRODUCTION

« Un patois est une langue qui n'est ni corrompue, ni vulgaire. Les patois ne sont pas une détérioration du français, mais sont, comme lui, des *langues romanes*, c'est-à-dire issues du *latin* après des siècles d'évolution » (Grüner, 2010, p. 7). Incontestablement, cette conception du patois confère à cet idiome une valeur linguistique notable : il n'est ni meilleur ni pire que le français, il est son égal ! On a pu dire que les patois sont « des langues sans armée » (p. 7) ; langues sans armée mais pourtant inlassablement attaquées, y compris par l'Ecole, dans les 150 ans qui suivirent la Révolution française :

[...] les patois sont considérés comme des langues dégénérées menaçant l'unité nationale [...] c'est reconnaître la diversité dans une nation qui se veut une et indivisible. Il faut donc *anéantir les patois* sur le territoire, et universaliser la langue française à l'étranger en exportant les idéaux républicains. [...] Dans la pratique, c'est l'école qui a été le principal vecteur de la disparition des langues régionales en France, en Belgique et en Suisse romande » (p. 32).

Mais aujourd'hui, nous semblons avoir pris conscience que le patois ne se présente pas comme une entrave à une certaine unité politique mais constitue au contraire un pan de notre identité que nous souhaitons préserver. *Le patois mort ou vif ? Un choix historique !* est un des premiers signes importants de ce changement d'optique. De fait, c'est sous ce titre que paraît en avril 2008 le rapport du groupe de travail mandaté six mois plus tôt par le Chef du Département de l'Education, de la Culture et du Sport pour dresser un bilan de santé des patois valaisans. Le titre du rapport laisse présumer de son contenu : le mal est fait, le francoprovençal agonise en Valais ! Mais il n'est pas mort ! Ce document, cosigné par MM. Bernard Bornet, ancien Conseiller d'Etat, Jean-Henry Papilloud, directeur de la médiathèque et Jean-Pierre Gaspoz, inspecteur de la scolarité obligatoire conclut en ces termes :

Tout ce qui est figé fait fausse route ! Pas de fatalisme ni de défensive ; la mèche brûle encore. A l'heure du choix entre la vie et la mort du patois, faisons œuvre de pionnier ; notre responsabilité est historique. (p. 29)

Mais qui *peut* ou *doit* endosser cette « responsabilité historique » ? Est-ce l'Ecole valaisanne ? Elle qui a été, dans le Vieux Pays comme dans le reste de l'aire gallo-romane, le « principal vecteur de la disparition des langues régionales » (Grüner, 2010, p. 32). Doit-elle assumer entièrement cette responsabilité ? Nous répondrons à ces questions en interrogeant la *Loi sur l'Instruction Publique* (LIP) de 1962 et le tout frais *Plan d'Etudes Romand* (PER). Si la réponse est positive, quelles structures ou quels programmes l'Ecole peut-elle mettre en place pour introduire le patois dans son corpus déjà chargé de branches à enseigner ?

Cette question mérite qu'on s'y attarde plus spécifiquement. Plusieurs pistes de réflexion sont évoquées dans le rapport précédemment cité, notamment celle de travailler avec le programme d'*Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole* (EOLE). Nous avons choisi d'analyser cette option en profondeur afin d'en dégager les apports réels que peut avoir une telle méthode sur les élèves. Pour mener à bien cette recherche, nous avons proposé une adaptation d'une activité d'EOLE au francoprovençal. Cette adaptation s'inscrit dans le cadre du projet actuellement mené par l'*Institut de Recherche et de Développement Pédagogique* (IRDP) de Neuchâtel, qui éditera prochainement un manuel introduisant les dialectes gallo-romans dans l'ensemble de langues déjà présentes dans EOLE. Ce manuel paraîtra sous le titre *EOLE et patois*.

Mais revenons à notre travail. Après avoir défini une problématique bien spécifique à la situation dialectale valaisanne du début du XXI<sup>e</sup> siècle, nous développerons plusieurs concepts s'axant principalement autour du rapport entre langue et culture. C'est précisément cet éclairage théorique qui nous permettra de mettre en relief les apports scolaires, parfois surprenants et imprévus, de l'adaptation d'une activité d'EOLE au francoprovençal.

# 1<sup>ÈRE</sup> PARTIE : PARTIE THÉORIQUE

## A. Problématique

### 1. Le déclin du francoprovençal en Valais

La lente disparition du francoprovençal dans le Valais romand est sans doute un des faits les plus marquants de l'histoire linguistique du Valais moderne. En effet, jusqu'au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, le Valais romand connaît une situation de diglossie<sup>2</sup> quasi identique à ce que vit le Haut-Valais actuellement. Aussi, en 1880, Jules Gilliéron<sup>3</sup> a pu écrire :

Le français [...] peut donc être encore regardé comme une langue étrangère dans le Valais. Sion seule, le chef-lieu du canton, l'a adopté partiellement comme langue courante ; partout ailleurs, le patois règne encore comme unique langue parlée. Je ne crois pas exagérer en admettant que la moitié des Valaisans ne connaît pas le français ; quant à l'autre moitié, elle le parle occasionnellement, mais plus imparfaitement que dans les autres cantons de Suisse romande. (Gilliéron, 1880, cité par Werlen, Tunger & Frei, 2010)

Le Valais a suivi une évolution fortement influencée par la religion catholique, et ceci se ressent aussi dans les domaines explorés par la linguistique. En effet, certaines études (Schmitt, 1990 ; Knecht, 2000) ont montré que les premières villes ayant adopté le français comme langue courante sont les grandes cités protestantes telles Genève et Neuchâtel :

En cela, la Réforme a joué un rôle important, si ce n'est, comme supposé autrefois, le rôle principal, en mettant l'accent sur la traduction de la Bible en langue vernaculaire – le français en l'occurrence – et sur l'utilisation de cette langue dans le culte divin. (Werlen, Tunger & Frei, 2010, pp. 47-48)

En adoptant le français comme langue courante, les cantons protestants ont subi *de facto* l'influence de la norme, venue de Paris ; celle-ci, visant à la pureté du français et refusant sans concession les formes dialectales, a contribué à la disparition précoce des patois dans les régions réformées. En revanche, dans les cantons, comme le Valais, restés fidèles à la tradition catholique, la situation est toute autre. La conservation du latin au sein de l'Eglise romaine a permis à ces régions d'échapper jusque là à la norme exercée par Paris, centre culturel et politique indéniablement lié à la pratique du français. (Werlen, Tunger & Frei, 2010)

#### 1.1 Du francoprovençal au français

Si le patois a survécu plus longtemps comme langue courante dans les régions catholiques que dans les régions protestantes, il n'en demeure pas moins que sa pratique a fortement diminué. Comme nous le verrons plus tard, lors du recensement fédéral de l'an 2000, seuls un peu plus de 2% des Valaisans indiquent le patois comme langue de communication. Nous sommes bien loin d'un français « langue étrangère » comme l'appelle encore Gilliéron en 1880. Que s'est-il passé pour qu'à peine plus d'un siècle suffise à mettre le patois en danger de mort imminente ? Rose-Claire Schüle, dialectologue à l'Université de Neuchâtel, apporte une réponse lorsqu'elle rédige, en 1995, l'avant-propos du *Dictionnaire du patois de Nendaz* : « La langue française, indispensable pour le développement de la culture, porteuse des connaissances

---

<sup>2</sup> Par *diglossie*, nous entendons, comme l'expliquent Werlen, Tunger et Frei (2010), « la coexistence fonctionnelle de deux systèmes linguistiques dont l'un est utilisé surtout dans l'espace public, pour les occasions officielles et les documents officiels, tandis que l'autre l'est dans la sphère privée, entre amis et connaissances, et ne s'écrit pour ainsi dire pas » (p. 47).

<sup>3</sup> Jules Gilliéron (1854-1926) est un dialectologue, phonéticien et linguiste suisse.

scientifiques, moyen irremplaçable de la communication hors du cercle étroit de la famille ou du village, a condamné le patois. »

Mais l'état actuel du patois n'est pas simplement dû à la langue française en tant que telle mais bien à un comportement que les élites du XX<sup>e</sup> siècle ont adopté vis-à-vis du francoprovençal. Ainsi, Rose-Claire Schüle, lorsqu'elle continue dans le même avant-propos, écrit qu'un « courant de modernisme, une foi absolue dans le progrès, n'ont pas permis de sauvegarder un bilinguisme et aveuglément on a jeté aux orties une langue maternelle, dont on ne savait reconnaître la valeur. »

Selon le recensement de l'an 2000, le français est la langue majoritaire dans notre canton. Mais pourquoi une situation de diglossie telle que présente dans le Haut-Valais n'a-t-elle pas pu se développer en deçà de la Raspille ?

### 1.1.1 Le prestige du français : sus aux patois

Le français est incontestablement une langue de culture. Elle fut même, dès le début du XVIII<sup>e</sup> siècle, la langue de la diplomatie et de la noblesse européenne. C'est une langue qui, depuis la fondation de l'Académie française au XVII<sup>e</sup> siècle, s'est extrêmement codifiée. Brunot (1966, III, p. 4, cité par Lodge, 1997, p. 211) a pu dire que « le règne de la grammaire [...] a été plus tyrannique et plus long en France qu'en aucun pays ». De leur côté, Werlen, Tunger et Frei (2010), définissent le français comme la « langue européenne qui incarne [...] le modèle de la langue nationale liée à un centre culturel et politique. Le centre détermine ce qui est du bon français, et tous ceux qui ont affaire à cette langue suivent ce modèle » (p.46).

En effet, au cours de l'histoire de France, la langue du Roi a été imposée aux provinces et tout a été fait pour que les parlers régionaux soient bannis, honnis, méprisés ; l'idée que le patois nuit à l'apprentissage correct du français était née. Desgrouais<sup>4</sup> écrivait à propos du gascon en 1766 :

Pourquoi tombe-t-on dans les gasconismes ? [...] Tout gasconisme vient du patois du pays. [...] Les enfants parlent le patois avant le français. [...] Dominé par l'habitude, on ne peut que le traduire lorsqu'on parle français. Quand quelqu'un ouvre les yeux des Gascons et leur fait remarquer les fautes qu'ils font, ils les reconnaissent avec surprise : ils sont étonnés d'avoir parlé ridiculement toute leur vie. Ils sont les premiers à reconnaître la source du mal, le patois. (Desgrouais, 1766, cité par Lodge, 1997, p. 256)

Cette thèse d'un patois nuisible au bon apprentissage du français sera reprise un siècle et demi plus tard par les autorités politiques valaisannes, comme nous le verrons plus loin.

L'*Encyclopédie* apporte également une définition des patois pour le moins éloquente : il s'agit d'un « langage corrompu tel qu'il se parle dans presque toutes nos provinces. [...] On ne parle la langue que dans la capitale » (Lodge, 1997, p. 256).

Aussi, le prestige du français ayant augmenté parallèlement à l'importance prise par la Cour du Roi depuis Louis XIV, s'exprimer dans un français « pur », libre de tous régionalismes, devenait la condition de l'ascension sociale et signe de distinction. On alla même jusqu'à instaurer dans les provinces des conseils qui, à l'instar de l'Académie française, étaient chargés « d'atteindre à la pureté et à l'élégance de la langue, de la cultiver, de l'augmenter, de l'enrichir et de l'embellir » (Brunot, 1966, V, p. 84, cité par Lodge, 1997, p. 259).

Nous comprenons donc les pressions que le patois a subies dans l'Hexagone. Mais en Valais, comment le prestige du français a-t-il pu exercer son influence au point de devenir en un siècle la langue majoritaire d'un territoire situé en « périphérie géographique de la langue française », territoire qui n'a pas, sous l'Ancien Régime, subi de fortes pressions politiques de la part de Paris (Werlen, Tunger & Frei, 2010) ?

---

<sup>4</sup> Professeur au Collège Royal de Toulouse. Il écrivit en 1766 un ouvrage paru sous le titre *Les Gasconismes corrigés*, réédité à Toulouse en 1812.

## 1.1.2 L'influence de Napoléon Bonaparte

Jusqu'en 1798, le français n'a joué en Valais qu'un rôle limité. Il n'était pratiqué que par une infime couche de gens cultivés et par les mercenaires envoyés au service des armées étrangères. Le francoprovençal était, de Sierre à St-Gingolph, à l'exception que quelques enclaves germaniques, la langue du peuple. L'Etat, lui, avait adopté l'allemand et le latin comme langues officielles (Zermatten *et al.*, 1954).

Après la chute de l'Ancien Régime, le Valais va progressivement passer sous la tutelle française. En 1802, Napoléon fait du Valais une République « indépendante ». L'Empereur le dote ainsi de sa première Constitution. Dans ce texte, l'article 35 est tout à fait intéressant puisqu'il stipule expressément que : « aucun citoyen, né depuis 1780, ne peut devenir député s'il ne comprend pas les langues française et allemande. » Werlen, Tunger et Frei (2010) nous donne le sens de cet article :

Cet article ou la clause sur les langues sont à comprendre avant tout dans le contexte du rattachement à la France, car l'indépendance de la nouvelle république n'existait que sur le papier. De 1810 à 1813, le Valais fut intégré à la France sous le nom de *Département du Simplon*. (p. 92)

La domination militaire des troupes de Napoléon sur le Valais au début du XIX<sup>e</sup> siècle, marque le début du français en tant que langue officielle. Mais ceci ne suffit pas à expliquer le déclin du francoprovençal en Valais, car, comme le dit Bourdieu (1982) une loi peut « imposer, au mieux, l'acquisition, mais non l'utilisation généralisée et, du même coup, la reproduction autonome, de la langue légitime » (pp. 35-36). Il y a donc un autre élément qui entre en ligne de compte : la domination symbolique du français sur le patois.

## 1.1.3 L'Institution scolaire

### 1.1.3.1 La domination symbolique

Bien que nous n'utilisions pas directement le concept de domination symbolique, nous en donnons ici une brève définition, ceci afin de comprendre plus aisément ce point de notre problématique. Bourdieu (1982) définit ce concept comme étant une attitude inconsciente d'un locuteur qui subit une domination de la part d'un autre locuteur.

Les « choix » de l'habitus<sup>5</sup> (celui par exemple qui consiste à corriger le *r* en présence de locuteurs légitimes) sont accomplis, sans conscience ni contrainte, en vertu de dispositions qui, bien qu'elles soient indiscutablement le produit des déterminismes sociaux, se sont aussi constituées en dehors de la conscience et de la contrainte. (Bourdieu, 1982, p. 36)

En d'autres termes, une personne subit une domination symbolique lorsqu'elle modifie, involontairement et sous aucune contrainte, sa façon de parler en présence d'un locuteur qu'elle juge plus légitime que lui. Il n'y a donc aucun ordre donné par le supérieur mais une suggestion inconsciemment acceptée et mise en pratique par le subalterne.

Cette courte explication nous permet d'aborder maintenant un point qui nous intéresse particulièrement dans ce travail : le rôle de l'Institution scolaire dans le recul du patois au profit du français (Juilland, 2008).

### 1.1.3.2 Le rôle de l'Institution scolaire<sup>6</sup>

Dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, l'Ecole valaisanne est confrontée à la question du statut du patois. En effet, le rôle de l'Institution scolaire est de transmettre le français, « langue hautement réglée et codifiée » et d'accorder « une grande importance à la pureté et à la clarté de cette dernière » (Werlen, Tunger & Frei, 2010, p. 46). C'est à partir de cette époque qu'une domination symbolique, telle que définie par Bourdieu (1982) va s'instaurer dans le système scolaire du canton.

<sup>5</sup> Selon le *Nouveau Petit Robert* 1995, l'habitus est une « manière d'être d'un individu, liée à un groupe social, se manifestant notamment dans l'apparence physique (vêtements, maintien, voix, etc.) ».

<sup>6</sup> Le contenu de ce chapitre est en partie inspiré du travail de mémoire de Christophe Juilland, réalisé en 2008 à la HEP-VS sous la direction de Mme Périsset Bagnoud et cité en bibliographie.

En parcourant les revues pédagogiques de la fin du XIX<sup>e</sup> et du début du XX<sup>e</sup> siècle, nous voyons que la thèse de Desgrouais<sup>7</sup> est plus que jamais d'actualité. Aussi trouvons-nous, dans *L'Ecole primaire*, revue éditée de 1882 à 1946 des textes forts contre l'usage du patois :

Un fait indéniable, c'est que la diversité des langues est une des plus grandes entraves à la culture de l'intelligence, au progrès des sciences [...] Il est du devoir de quiconque veut l'avancement intellectuel de notre jeunesse de se liguer contre le patois [...] Tout maître, dès le début de sa carrière doit lui déclarer une guerre acharnée [...] Il faut combattre cette lèpre de l'instruction [...] Extirpons ce parasite [...] Harcelons sans cesse, ne lui laissons ni trêve, ni repos. (In *L'Ecole primaire*, 1894, pp.169-170, cité par Juilland 2008)

En 1904, nous pouvons lire, dans cette même revue, que le patois est :

Un ancien parler local qui peut avoir sa saveur, parfois sa beauté, mais qu'il a subi des altérations, des déformations de toutes sortes ; que d'ailleurs le temps a marché et les idées aussi, et que ce parler d'autrefois – ne fût-il pas corrompu – n'est plus en rapport avec les faits, les sentiments, avec l'idéal de notre époque. (In *L'Ecole primaire*, 1904, p.125, cité par Juilland, 2008)

Alain Dubois<sup>8</sup> critique fortement cette attitude de l'Ecole publique et va jusqu'à dénoncer « un horrible climat de délation avec des punitions à la clef pour les inconditionnels du patois, tant à l'école qu'en récréation (amendes, port d'une grosse médaille de fer comme pour les pestiférés !) » (In *La conservation et la valorisation de la mémoire des patois dans le Valais romand – Vallesia, tome LXI*, 2006)

Mais parallèlement aux auteurs fortement hostiles au dialecte, d'autres personnes, qui ont aussi eu droit de citer dans les revues pédagogiques, déplorent la disparition du patois :

Détruire une langue, c'est enlever aux hommes qui la parlent une partie de leurs vertus et de leurs qualités propres, les réduire à une certaine impuissance intellectuelle ; c'est les jeter dans une espèce d'abattement et de torpeur d'où aucune langue, si riche et si puissante soit-elle, ne peut pour longtemps les tirer. Forcer un peuple à exprimer ses idées en une langue qui lui est étrangère, c'est pour le vainqueur, le vrai moyen de le réduire à la servitude et le maintenir sous le joug ; c'est le plus sûr chemin pour conduire un peuple libre à l'asservissement. (In *L'Ecole primaire*, 1903, p. 97, cité par Juilland, 2008)

Comme le rappelle Juilland (2008), nous nous devons de relever qu'aucun ordre n'a explicitement été donné par le Département pour éradiquer le patois. Tout s'est fait par suggestions, par acceptation du français par les instituteurs qui ont été amenés, inconsciemment, à combattre leur propre langue au profit du français, seul jugé légitime.

Malgré cette dévalorisation du patois, celui-ci n'a pas, aujourd'hui, totalement disparu du territoire cantonal. Voici les chiffres officiels de l'Office fédéral de la statistique (OFS) pour les recensements de population de 1990 et 2000.

---

<sup>7</sup> Thèse expliquée plus haut, au chapitre 1.1.1 intitulé *Le prestige du français : sus aux patois*.

<sup>8</sup> Alain Dubois est collaborateur scientifique aux archives de l'Etat du Valais.

## 1.2 Le recensement de 1990

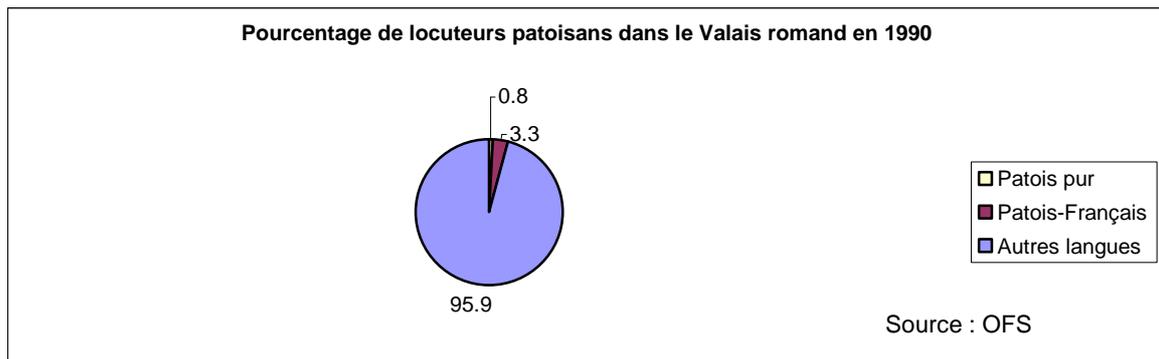


Figure 1

Lors du recensement de 1990, le Valais romand compte 179'585 habitants. Un faible pourcentage de la population (4,1%) affirme utiliser le francoprovençal au quotidien. Ces locuteurs se divisent en deux catégories : ceux ne parlant que le patois (0,8%) et ceux maîtrisant le français et le patois (3,3%). Le reste de la population indique une autre langue de communication que le patois. Le français récolte le plus haut pourcentage (82,5%).

## 1.3 Le recensement de 2000

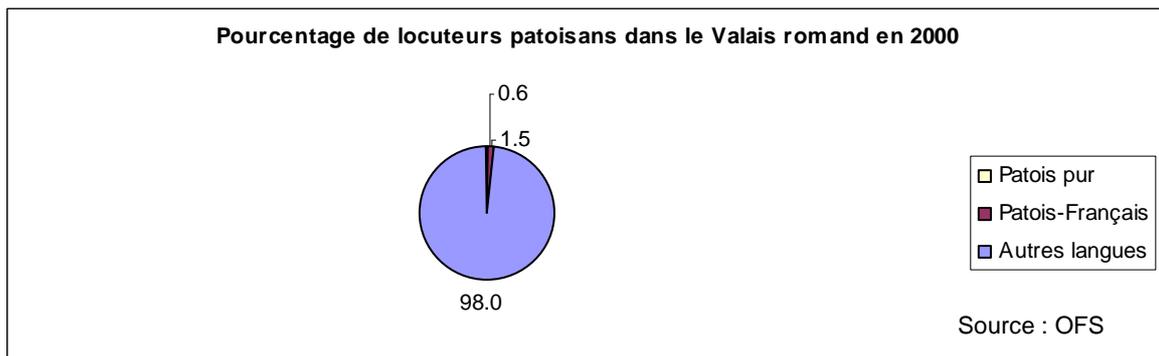


Figure 2

Dix ans plus tard, la situation a évolué dans le sens d'un amaigrissement du nombre de patoisans dans le Valais romand, tant en pourcentage qu'en valeur absolue. Sur un total de 195'774 habitants, seuls quelques 2,1% indiquent le dialecte francoprovençal comme langue de communication. Ce pourcentage s'obtient par addition des 0,6% ne parlant que le patois et des 1,5% maîtrisant les deux langues. Il est intéressant de relever que, dans le Haut-Valais, la tendance est quasiment inversée puisque plus de 87% des personnes disent utiliser le dialecte comme langue courante de communication.

## 1.4 Comparaison par district entre 1990 et 2000

Sur la figure suivante (3), il apparaît très clairement qu'au niveau des districts, Hérens est largement devant les autres, tant en 1990 qu'en 2000. Cela n'est pas étonnant quand nous savons que ce district regroupe en son sein des communes comme Evolène ou St-Martin, communes reconnues comme des plus partisans du patois. Relevons le cas tout à fait étonnant d'Hérérence qui perd en dix ans la totalité de ses locuteurs patoisans, passant de 30,4 à 0% dans les chiffres officiels. Nous nous permettons ici de relativiser ces données. En effet, la chute vertigineuse du nombre de patoisans dans le district d'Hérens et plus particulièrement dans la commune d'Hérérence nous interpelle. Peut-être l'explication à cette chute abrupte se trouve-t-elle dans la formulation des questions du recensement fédéral qui, depuis 1990 ne pose plus la question de la « langue

maternelle » mais de la « langue dans laquelle on pense et que l'on sait le mieux » (Werlen, Tunger & Frei, 2010).

Après Hérens suit le district de Conthey. Les communes de Vétroz et d'Ardon comptent chacune moins de 1% de locuteurs patoisants ; nous pouvons dire que le francoprovençal y est quasiment éteint. Cependant, les communes de Chamoson, Conthey et surtout Nendaz relèvent le pourcentage du district, d'autant plus que ces communes sont beaucoup plus peuplées que les deux précédentes.

De manière plus générale, nous pouvons affirmer que c'est dans le Valais central que nous avons le plus de chance d'entendre parler le francoprovençal. Dans le Bas-Valais, il n'y a plus guère que Val-d'Illiez et Salvan qui sauvent la mise.

Ces chiffres viennent confirmer une intuition<sup>9</sup> entretenue par les autorités politiques valaisannes selon laquelle le patois tend à disparaître. Cette intuition a été source d'actions politiques visant à la survie du patrimoine linguistique francoprovençal dans le Valais romand.

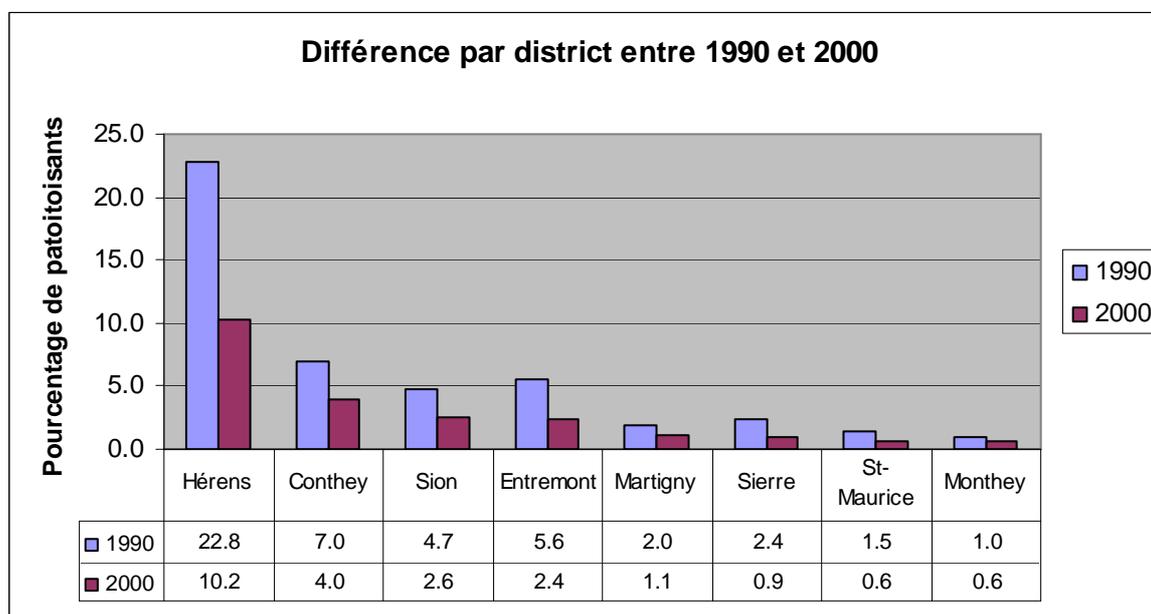


Figure 3

## 2. Le cadre légal

### 2.1 Les volontés politiques

#### 2.1.1 Les premières prises de conscience

Depuis les années 40, plusieurs voix commencent à s'élever, clamant la sauvegarde du patois. Elles émanent en premier lieu des milieux culturels. Ainsi en 1942, le Père capucin Zacharie Balet exhorte les jeunes parents à transmettre le patois à leurs enfants : « Que les jeunes époux de nos villages n'hésitent pas à apprendre franchement le patois à leurs enfants ! C'est une des meilleures défenses spirituelles de notre cher Valais » (Balet, 1942, p. 111, cité par Werlen, Tunger & Frei, 2010). Nous remarquons que le Père Zacharie Balet ne s'arrête pas simplement à l'aspect linguistique du patois ; il lui associe également une culture en parlant de *spirituel*. Ce point sera développé plus tard dans notre cadre conceptuel.

<sup>9</sup> Nous parlons d'une intuition car, comme nous le verrons dans le chapitre suivant, le *Rapport* du Groupe de travail mandaté par le Conseil d'Etat ne se base sur aucune donnée chiffrée.

Quelques années plus tard, Maurice Zermatten, célèbre écrivain et instituteur valaisan, déplore que le français ait supplanté le patois dans la rue, amenant ainsi les enfants à parler un « mauvais » français :

La génération actuelle parle le français aux enfants – un français déplorable, un petit nègre fâcheux où personne ne trouve plus son compte. Mieux valait mille fois la séparation nette des deux langues, car le français que l'on apprenait à l'école était assez pur, celui des livres – tandis que le français de la ruelle villageoise possède tous les défauts d'une langue que personne ne contrôle plus. (Zermatten, 1954, p. 13)

En 1960, Norbert Roten, Chancelier de l'Etat du Valais, préface le *Lexique du parler de Savièse*, recueil effectué conjointement par le Révérend Père et docteur en philosophie Christophe Favre et le Père capucin Zacharie Balet. Il revient sur le bilinguisme précoce que l'école a condamné en écrivant : « [...] j'ai pu constater combien précieuse peut être déjà la seule gymnastique intellectuelle que comporte l'assimilation d'une seconde langue à l'âge de six ou sept ans. » De plus, à ceux qui prétendent que le patois est inutile dans la sauvegarde de la culture valaisanne, il oppose Cyrano de Bergerac en leur répondant « C'est bien plus beau lorsque c'est inutile. »

Quinze ans plus tard, le 10 juin 1975, le Chanoine Marcel Michelet accuse explicitement l'Ecole d'avoir fait mourir le patois. Il s'exprime en ces termes – termes repris en 2008 dans le *Rapport du groupe de travail pour la sauvegarde du patois*<sup>10</sup> : « L'Ecole doit refaire ce qu'elle a défait ».

Ces prises de conscience isolées amèneront le francoprovençal, dans le XX<sup>e</sup> siècle finissant, devant les élus du Grand Conseil.

## 2.1.2 Le patois en politique

Depuis les années 90, nous assistons à une affirmation de l'importance du patois dans le patrimoine culturel valaisan. Suite à la votation fédérale du 10 mars 1996 concernant la révision de l'article constitutionnel sur les langues<sup>11</sup> (art. 116. cst) et l'acceptation par le peuple suisse de cette modification à hauteur de 76,2% (VS : 75,4%), deux députés au Grand Conseil valaisan, MM. Patrice Clivaz et Francis Dayer, déposent un postulat<sup>12</sup> visant à promouvoir le francoprovençal, postulat accepté par le Conseil d'Etat. Voici le contenu du texte :

Le récent vote du peuple suisse concernant l'article constitutionnel sur les langues a montré que le peuple suisse, en voulant particulièrement apporter un appui au rëthoromanche, était très sensible aux langues minoritaires, particulièrement à celles qui tremblent pour leur survie. Dans notre canton, le francoprovençal s'est transmis de générations en générations depuis des siècles. Le centralisme francophone et l'évolution des contacts ont réduit le parler de nos pères à une portion congrue qui disparaît au fur et à mesure du vieillissement des locuteurs. Bien que peu doté en « patois » actuellement pratiqués, le canton de Neuchâtel fait un travail très appréciable en matière d'étude et d'archivage. Cette situation peut paraître un peu paradoxale, quand on sait que le Valais est une des dernières terres romandes fertiles dans ce domaine. Il y a encore chez nous une série de locuteurs qui sont dépositaires du fabuleux héritage porté par la langue maternelle, mais il est midi moins cinq ! En application avec le nouveau droit fédéral qui permet une aide intensifiée aux langues régionales et compte tenu de l'urgence de la situation, 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

<sup>10</sup> Voir chapitre 2.1.2 *Le patois en politique*.

<sup>11</sup> L'arrêté fédéral en question avait pour buts de sauvegarder et promouvoir les langues romanche et italienne dans le Canton des Grisons.

<sup>12</sup> Selon le site Internet de l'Etat du Valais, un postulat est une demande au Conseil d'Etat d'étudier une question déterminée et de déposer un rapport ou des propositions.

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.

Une dizaine d'années plus tard, M. le Conseiller d'Etat Claude Roch, Chef du Département de l'Education, de la Culture et du Sport, mandate, en date du 8 octobre 2007, un groupe de travail chargé d'inventorier les groupements défenseurs du patois, d'évaluer des projets développés en milieux scolaires et de proposer des manières d'intégrer la dimension du patrimoine linguistique local dans les cours à options des CO valaisans, en tenant compte de la nouvelle loi sur le cycle d'orientation. Un rapport est rédigé par le groupe de travail et présenté au Chef de Département en avril 2008.

Suite à ce rapport, le Conseil d'Etat institue un Conseil du Patois le 25 juin 2008. Cette commission est composée de sept membres :

- Bernard Bornet, ancien Conseiller d'Etat, président ;
- Jean-Pierre Gaspoz, inspecteur scolaire, secrétaire ;
- Gisèle Pannatier, présidente de la Fédération valaisanne des patoisants ;
- Daniel Elmiger, collaborateur au projet EOLE à l'Institut romand de documentation pédagogique à Neuchâtel ;
- Raphaël Maître, dialectologue, collaborateur du Glossaire des patois de Suisse romande ;
- Jean-Henry Papilloud, directeur de la Médiathèque Valais-Martigny ;
- André Lager, enseignant Unipop Crans-Montana / Noble et Louable Contrées.

Le Département a fixé au nombre de deux les buts de ce comité. Il s'agit de :

- coordonner les projets et actions des différents organismes œuvrant dans le domaine du patois ;
- concrétiser avec eux et en collaboration avec les services concernés de l'Administration cantonale les objectifs<sup>13</sup> définis dans le rapport du 10 avril 2008.

Voici les objectifs issus du *Rapport* et poursuivis par le Conseil du Patois :

- rendre vivante et visible la mémoire cachée du patois ;
- maintenir les ateliers thématiques entre la 3e et la 6e primaire, de même que les cours à option hebdomadaires en 3e année du cycle d'orientation ;
- élaborer, dans l'esprit du projet *EOLE*, des moyens d'enseignement ;
- encourager, renforcer et élargir les cours de patois dans les Universités populaires ;
- mettre sur pied des écoles du patois, en dehors des horaires scolaires ;
- prêter attention à la relève et à la formation des maîtres de patois ;
- donner au francoprovençal une dimension transfrontalière ;
- donner au patois la parole à travers les médias ;
- dégager les moyens financiers requis.

Le Conseil du Patois a déjà réussi à faire entendre sa voix dans les médias valaisans. En effet, depuis 2009, *Le Nouvelliste* publie deux fois par mois des articles sur l'actualité du patois, *Canal 9* diffuse *La minute du patois* à un rythme hebdomadaire, et enfin *Rhône FM* ouvre son magazine *Temps d'arrêt* aux locuteurs de francoprovençal.

Conjointement à l'action menée par le Conseil du Patois, nous constatons un intérêt grandissant du monde politique, en particulier du Grand Conseil. Nous trouvons diverses interventions parlementaires, émanant de tous bords politiques. Ainsi, à la session de mai 2010, le député suppléant socialiste Mathias Reynard dépose question écrite<sup>14</sup> demandant au Conseil d'Etat d'inventorier tout ce qui a déjà été entrepris en Valais en faveur du maintien des patois francoprovençaux. Dans la foulée, les groupes

---

<sup>13</sup> Objectifs définis sous forme de dix commandements à la fin du Rapport.

<sup>14</sup> Selon le site Internet de l'Etat du Valais, chaque député peut adresser une question écrite au Conseil d'Etat sur un objet d'intérêt général.

parlementaires PDCC et PDCB<sup>15</sup> lancent, à la session parlementaire de juin, par l'intermédiaire des députés Pascal Bridy et Nicolas Voide, un postulat demandant entre autre de développer des cours facultatifs de patois dans les écoles. A l'automne 2010, une commission parlementaire chargée de travailler à la valorisation du patrimoine linguistique francoprovençal doit être formée. La sauvegarde du patois est désormais un thème qui dépasse les valeurs et les appartenances partisans.<sup>16</sup>

Outre ces initiatives du législateur, les bases légales actuelles peuvent être exploitées dans une perspective de mise en valeur du patois.

## **2.2 Les bases légales**

### **2.2.1 La Loi sur l'Instruction Publique de 1962**

La *Loi sur l'Instruction Publique* (LIP) du 4 juillet 1962 est actuellement la base légale du monde enseignant valaisan. Nous trouvons dans cette loi tous les articles régissant le fonctionnement du système scolaire du canton.

Les activités scolaires en lien avec le patois qui seront évaluées dans notre mémoire ont pour but de promouvoir l'aspect culturel du patois et en aucun cas l'aspect purement linguistique, qui, d'ailleurs, est totalement exclu du mandat du Conseil du patois. De fait, nous avons porté notre attention sur les articles de la LIP ayant traités à la culture. Nous pouvons relever l'article 120bis sur les foyers culturels : « L'Etat encourage les initiatives qui, dans un souci de complémentarité, visent à donner à un centre scolaire un rayonnement culturel communal ou régional » (LIP, 1962, art. 120bis). Le patois, exprimant et véhiculant une culture – comme nous le démontrerons dans notre cadre conceptuel – peut tout à fait être concerné par cet article.

### **2.2.2 Le Plan d'Etudes Romand**

Le nouveau *Plan d'Etudes Romand* (PER) prévoit, dans le domaine de l'histoire pour le premier cycle, de « se situer dans son contexte temporel et social en utilisant des témoignages et des traces diverses du passé ». Il s'agit de fait de « découvrir le temps passé au travers de témoignages, [...] d'exploiter ces documents historiques dans un but d'imprégnation et de comparaison entre le passé et le temps présent ». Dans le second cycle, le même plan d'études vise à développer un « questionnement sur ce qui reste d'une période, d'un événement, sur les éléments (*traces ou documents*) qui permettent de les comprendre, sur ce qui a été conservé et pourquoi (*esthétique, mémoire, valeur réelle ou sentimentale, ...*) ». L'accent est également mis sur « l'identification des héritages du passé, des conséquences sur la vie actuelle (*répartition linguistique, [...] manifestation culturelle, ...*) » (PER, octobre 2010). Le patois, en tant que langue de communication dans un passé proche, peut, d'un point de vue culturel, s'inscrire dans le programme d'un cours d'histoire du premier ou du deuxième cycle.

Ces éléments issus de la volonté politique cantonale, de la LIP de 1962 et du PER montrent que l'Institution scolaire ne devrait pas se détacher du patrimoine francoprovençal mais pourrait l'utiliser pour le faire connaître aux élèves. Cependant, de moins en moins d'enfants sont en contact avec le patois.

Que peuvent donc faire les enseignants pour susciter l'intérêt des enfants pour la culture francoprovençale ? De rares expériences ont été menées au niveau scolaire, à l'école primaire de Corin et au cycle d'orientation (CO) de Nendaz.

---

<sup>15</sup> Groupe parlementaire regroupant les élus démocrates chrétiens du Valais central et du Bas-Valais.

<sup>16</sup> Nous vous invitons à consulter le site Internet de l'Etat du Valais pour connaître le contenu exhaustif des interventions citées.

## 3. Les expériences scolaires

### 3.1 L'école primaire de Corin

Le centre scolaire de Corin regroupe les élèves de Loc, Corin, Ollon et Chermignon-d'en-Bas. C'est au cours des années scolaires 2003/2004 et 2004/2005 que les classes de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> primaire de cette école ont suivi une initiation au patois local durant 25 périodes de cinquante minutes, de septembre à avril. Trois objectifs étaient poursuivis lors de ces séances :

- développer chez les élèves des attitudes d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ;
- élargir leur connaissance à propos des langues en général ;
- Découvrir des similitudes avec d'autres langues.

Plusieurs branches étaient touchées, en fonction des activités choisies. Il pouvait s'agir aussi bien d'expression orale ou d'environnement que d'éducation musicale et artistique.

Selon le *Rapport du groupe de travail pour la sauvegarde du patois* au Chef du DECS, les enfants ont été « sensibilisés à la richesse de cette langue : graphies spéciales, vocabulaire, expressions usuelles, règles grammaticales spécifiques, lecture et compréhension de textes simples. Ils ont reçu des explications sur l'origine des noms de lieux, des noms de famille. Ils ont apprécié le patrimoine musical de leur région par l'apprentissage de chants populaires et ont pratiqué l'oral par l'étude de poésies et de saynètes » (p. 16).

### 3.2 Le cycle d'orientation de Nendaz

Le projet développé par le CO de Nendaz consiste à proposer aux élèves de 3<sup>e</sup> année un projet culturel : « Nendaz à l'étranger ». Selon le *Rapport du groupe de travail pour la sauvegarde du patois* au Chef du DECS, l'objectif général « est 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 » (p. 17).

Il est à relever que les adolescents ont, selon les termes même du *Rapport*, « plébiscité » le projet.

En complément de ces deux expériences valaisannes, nous proposons par le biais de ce travail de mémoire d'utiliser le programme *EOLE* comme base de travail pour adapter certaines activités langagières dans le but fournir aux élèves – et aux enseignants – un support didactique pour travailler sur et avec le patois.

## 4. Conclusion

Cette problématique a permis de mettre en évidence certains éléments importants :

- le patois a subi une domination symbolique du français et tend à disparaître ;
- des voix se sont élevées et s'élèvent encore pour demander une revalorisation du patois ;
- le cadre légal valaisan dit que l'Ecole peut utiliser le patois comme base d'un apport culturel ;
- les expériences scolaires menées jusqu'ici sont très positives.

Dans cette recherche, nous proposons de travailler le francoprovençal dans les classes valaisannes par l'intermédiaire d'EOLE. Nous développerons, dans notre cadre conceptuel, trois concepts qui nous permettront de mener une analyse cohérente des apports scolaires de cette méthode adaptée au patois.

## B. Cadre conceptuel

Le champ conceptuel relatif à la problématique de ce mémoire s'articule autour de la question suivante : existe-t-il une relation entre la langue d'un peuple et son identité culturelle ? Si oui, y a-t-il moyen de travailler cette relation langue / culture à l'école ?

Afin d'apporter une réponse satisfaisante, nous aurons recours à trois concepts développés par des sociolinguistes du XX<sup>e</sup> siècle : premièrement, la langue en tant que vecteur de culture, deuxièmement l'insécurité linguistique et, dernièrement, les compétences passives.

### 1. La langue en tant que vecteur de culture

Selon Bernstein (1986), pendant longtemps, les sociologues ont tenté d'expliquer les phénomènes sociaux en se basant sur la doctrine de Freud.<sup>17</sup> Ils ont négligé – certains négligent encore – une caractéristique pourtant essentielle de l'homme : sa parole. Il a fallu des décennies pour que les sociologues portent de l'intérêt à cette problématique soulevée par Emile Durkheim dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle déjà. Selon ses théories, le langage est porteur d'un facteur d'intégration sociale, il est considéré comme « le principal moyen de transmission culturelle, [...] comme porteur [...] des gènes sociaux » (p. 120).

Cependant, contre les vents et les marées provoqués par la sacralisation de la théorie de Freud, des anthropologues, parmi lesquels Wilhelm von Humboldt, Antoine Meillet et Franz Boas, continuèrent les travaux de Durkheim. Bernstein cite von Humboldt en ces termes : « L'homme dans sa vie appréhende le monde essentiellement ou même exclusivement selon l'image que lui en donne le langage » (p. 123). C'est ici le point de départ de tous les travaux des pionniers de la sociolinguistique auxquels nous faisons référence dans la suite de ce travail.

Edward Sapir, disciple de Boas, apporte un éclairage supplémentaire sur le lien entre culture et langage. Aussi celui-ci affirme-t-il que le langage « ne reste pas à l'écart de l'expérience immédiate, ni ne se développe parallèlement à elle, mais l'interpénètre » (Sapir, 1933/1968, cité par Bernstein, 1986, pp. 123-124). Il prend ainsi clairement le contre-pied des affirmations de Ferdinand de Saussure qui séparent « le changement linguistique des conditions extérieures » (Calvet, 2002, p. 6).

Sapir soutient clairement la thèse selon laquelle langue et culture sont étroitement liées. Il reste cependant à définir laquelle de la langue ou de la culture exerce son influence sur l'autre. Harry Hoijer est un des commentateurs de Sapir et reformule ainsi sa thèse : « On peut dire que les peuples de langue différente vivent dans des « mondes de réalité » différents en ce sens que les langues qu'ils parlent affectent profondément à la fois leurs perceptions sensorielles et leurs modes de pensées habituels » (Hoijer, 1954, cité par Bernstein, 1986, p. 124). Il ressort de ce commentaire que c'est bien le langage qui porte une influence sur la culture. Mais pourquoi exactement ?

Benjamin Lee Whorf va pendant longtemps travailler en collaboration avec son maître Sapir afin d'apporter à cette question une réponse satisfaisante. Celle-ci est contenue dans le principe de la « relativité linguistique » défini par Whorf. Ce dernier écrira en 1956 un ouvrage intitulé *Language, Thought, and Reality* dont voici un extrait :

Notre langue maternelle trace les lignes selon lesquelles notre esprit découpe le réel. Notre classement des phénomènes en catégories et en genres ne s'impose pas comme une évidence, bien au contraire. Le monde se présente à nous

---

<sup>17</sup> Doctrine basée sur une confusion constante entre civilisation et culture. Ainsi, pour Freud, la culture se résume à l'addition des institutions – sens large incluant les sciences, les arts, la raison, etc. – fondées par l'homme, l'éloignant ainsi de l'état animal (de Mijolla, 2005).

comme un flux d'impressions indifférenciées que notre esprit doit organiser, principalement par l'entremise des systèmes linguistiques. [...] De cette constatation découle ce que j'ai nommé le « principe de la relativité linguistique ». En termes simples, ce principe établit que les utilisateurs de grammaires très différentes se représentent le monde différemment parce que celles-ci dirigent leur action sur des choses différentes et les amènent à faire des observations différentes. (Whorf, 1956, cité par Darnell, 1999, p. 53)

D'autres auteurs plus récents établissent également un lien entre langue et culture. Ainsi, si nous faisons plus spécifiquement référence aux langues minoritaires, Stich (1998) affirme que « le terme *patois* s'est utilisé jusqu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle pour désigner tout ce qui n'était pas la langue française, même pour le breton, le basque, l'occitan... qui incontestablement sont de vraies langues, porteuses d'une culture propre ». Il est par conséquent impossible de « nier le caractère culturel de chaque langue » (p. 23).

Toutes les thèses présentées ci-dessus soutiennent fortement que la langue est un vecteur de culture. Nous faisons le choix, dans ce travail, de nous inscrire dans cette ligne, tracée depuis Emile Durkheim. Nous prenons le parti de donner au langage, à la suite d'Antoine Meillet et de ses successeurs jusqu'à Benjamin Lee Whorf, la notion de « fait social », alliant structure et histoire. Ainsi, la conception saussurienne selon laquelle « la linguistique a pour unique et véritable objet la langue envisagée en elle-même et pour elle-même » ne sera pas soutenue dans ce mémoire (Calvet, 2002, p. 6). C'est pourquoi nous parlons plus volontiers de *sociolinguistique* que de linguistique proprement dite.

Le concept ici présenté se veut global et ne s'applique pas uniquement à la francophonie. Or c'est bien du monde francophone, plus précisément suisse romand, dont il est question dans ce travail. Si nous portons notre attention sur le monde linguistique de la Suisse francophone, nous ne pouvons que constater la lente mais inexorable érosion du patois. Une question essentielle se pose alors : comment les francophones de Suisse romande perçoivent-ils leur parler local par rapport au français ? Afin de répondre à cette question, nous allons développer ci-dessous le concept d'insécurité linguistique.

## 2. L'insécurité linguistique

Le concept d'insécurité linguistique, tel que nous l'entendons dans ce mémoire, demeure dans la tendance qu'ont les Romands à dévaloriser leur régiolecte tout en en dégageant une certaine fierté (Singy, 1996).

Avant d'aborder ces deux aspects, posons les différences entre régiolecte, dialecte et patois.

### 2.1 Régiolecte, dialecte ou patois ?

Dans la suite de ce travail, nous utiliserons les termes de régiolectes, de dialectes et de patois. Il est nécessaire de donner ici une définition claire de chacun des termes.

Occupons-nous pour commencer de la différence entre régiolecte et dialecte. Selon Leray et Lorand (1995), la distinction entre les deux intervient au niveau de leur autonomie respective vis-à-vis de la langue officielle – le français pour la Suisse romande. Le régiolecte ne possède que peu d'autonomie : il n'a par exemple pas de conjugaison propre. Le dialecte, quant à lui, n'est pas une simple réunion de « faits linguistiques » mais conserve des caractéristiques propres, comme un système de conjugaison différent de celui de la langue dominante.

Nous pouvons en conclure que le patois, ayant un système de conjugaison ou de grammaire qui lui est propre, se rattache aux dialectes et non aux régiolectes. Ce dernier terme désignerait plutôt le français régional.

Venons-en maintenant à la distinction entre dialecte et patois. Pour certains linguistes, ces deux mots sont quasiment synonymes : *patois* ne serait que la variante péjorative de

*dialecte*, plus scientifique ou linguistique. Pour d'autres en revanche, le terme *patois* sous-entend un réel affrontement avec la langue nationale. Ce conflit réside dans le fait que le patois n'est considéré que comme une imperfection de la langue majoritaire. Cet aspect n'apparaît pas lorsque nous parlons de *dialecte* puisque ce dernier revêt les caractéristiques d'une langue standard et n'est pas tenue pour moins riche ou plus vulgaire que la langue officielle (Pottier, 1973, cité par Leray & Lorand, 1995).

Dans ce travail, nous utiliserons indifféremment les termes de *patois* et de *dialecte*. Mais nous nous arrêterons cependant, dans la partie ci-dessous, sur l'origine du mot *patois* qui, vraisemblablement, est propre au monde francophone.

## 2.2 La dépréciation du parler local

Singy (1996) a pu constater une dépréciation du régiolecte en Suisse romande. Le principal aspect favorisant cette dévalorisation des régiolectes ou dialectes est le prestige dont a joui et dont jouit toujours la langue française. Selon Singy (1996, p. 35), la langue française standard, le français « de la région parisienne » comme le nomme l'auteur, véhicule des valeurs culturelles et tend à supplanter, à ce niveau, les régiolectes :

A cet égard, les tests d'évaluation de voix (technique du locuteur masqué) réalisés tant au Québec qu'en Suisse romande ou encore dans certaines régions de France aboutissent à des résultats convergents. Tous montrent en effet que les sujets interrogés tendent systématiquement à conférer à la variété standard du français un prestige que leur régiolecte respectif n'atteint pas. [...] les locuteurs-acteurs s'exprimant dans celle du français standard sont mieux classés, tant pour ce qui concerne le statut social que pour ce qui concerne la compétence professionnelle ou culturelle. [...] ceux-ci sont perçus comme plus intelligents, plus logiques, plus consciencieux, plus cultivés, plus distingués ou encore plus aptes à occuper des postes à responsabilités. (p. 36)

Calvet (2002) va dans le même sens et parle de « préjugés » vis-à-vis des variantes géographiques d'une langue. Il explique que la division entre langue, dialecte et patois correspond à une division péjorative de la société : « à la langue correspond une communauté « civilisée », aux dialectes et aux patois des communautés de « sauvages », les premiers étant regroupés en peuples ou en nations, les seconds en tribus » (p. 48). De plus, des mots comme *jargon*, *dialecte*, *charabia*, *patois*, sont utilisés pour expliciter le mal que l'on pense d'une certaine façon de parler.

Stich (1998) confirme le statut glorieux accordé à la langue française par de nombreuses personnes : « quand on parle de la **culture française**, pour bien des interlocuteurs, cela ne signifie pas seulement la culture de la France, mais implicitement la culture de la *langue française*, ce qui par son statut international paraît évidemment plus prestigieux » (p. 23).

Cela peut s'expliquer historiquement. Comme nous l'avons montré dans notre problématique, il est apparu qu'au cours des siècles les dialectes gallo-romans ont été méprisés par et au profit du français « standard, neutralisé ou moyen » qui, comme le rappellent Singy (1996, p. 22) et Lodge (1997), n'est rien d'autre que le « patois de Paris » ou « un dialecte devenu langue ».

Mais arrêtons-nous un instant sur le mot même de *patois*. Il est intéressant de remarquer que ce terme n'existe pas dans les autres langues que le français : selon Stich (1998), « le français possède le mot *patois*, qui a une connotation assez péjorative, voire méprisante, tandis que dans les autres langues, on rencontre le plus souvent le mot *dialecte* » (p. 23). Une connotation négative est en effet fortement assimilée au terme de *patois* :

[...] patois se rattacherait au verbe *patoier* (*patiier*, *pateer*, etc.) « remuer, agiter les pattes » et se serait employé – par une plaisanterie assez conforme à l'attitude générale du Moyen-âge à l'égard des « physiquement faibles » [...] – pour

désigner en premier lieu le « langage » gesticulatoire des sourds-muets. (Orr, 1955, cité par Singy, 1996, p. 22)

Il apparaît donc clairement que les parlers locaux ont dû – et doivent encore – faire face à une pression culturelle extrêmement forte due au prestige accordé au français. Les différents patois présents sur le territoire de la francophonie, selon Stich (1998) vecteur de la culture locale, ont fortement reculé car non-conformes à la culture française de référence.

Voilà les valeurs qui font le prestige de la langue de Molière, au détriment des régiolectes, et, a fortiori, des dialectes. Cependant, un paradoxe apparaît lorsque les locuteurs d'un parler régional ressentent de la fierté vis-à-vis de leur moyen de communication. Ce paradoxe exprime en lui-même le concept d'insécurité linguistique.

## **2.3 La valorisation du parler local**

De l'importance donnée au français naît peut-être ce sentiment de fierté qu'un locuteur ressent face à sa langue régionale. Certaines études (Singy, 1996), mettent à jour le paradoxe exprimé plus haut entre d'un côté une dépréciation du régiolecte et de l'autre la valeur qui lui est associée.

Il serait faux de voir chez les francophones de périphérie des locuteurs portés à dévaloriser systématiquement leur régiolecte. En effet, on observe chez ces derniers, quand bien même la variété standard du français constitue indiscutablement pour eux la variété de prestige, une tendance à témoigner de l'estime, voire une certaine fierté, à l'égard de leur propre variété. [...] l'*accent* régional est évalué plus favorablement que l'*accent* français standard, obtenant les meilleurs scores, par exemple, pour ce qui est de l'honnêteté, de l'amabilité, de la fidélité, de la gentillesse, de la camaraderie, de l'hospitalité, etc. [...] une enquête réalisée auprès d'un collectif formé de 52 locuteurs vaudois (29 femmes et 23 hommes) montre [...] une certaine tendance à la dépréciation régiolectale. [...] Cette enquête ne permet pas pour autant de conclure au constat d'une dépréciation régiolectale généralisée, puisque, par exemple, à la question invitant les enquêtés à qualifier les Vaudois par rapport à leur parler, on relève que des adjectifs comme *sympathique*, *simple* et *amical* apparaissent parmi les plus souvent cités. (Singy, 1996, pp. 36-37)

Nous pouvons conclure de cette étude que, bien que le français standard jouisse d'un prestige indiscutable, les formes de langages populaires sont sources d'une affirmation d'identité. Bernstein (1971) a expliqué ce phénomène en développant les concepts de « codes restreint et élaboré ». Cherkaoui (1974) a commenté ces concepts ; nous en donnons les points essentiels ci-dessous.

### **2.3.1 La théorie des deux langages<sup>18</sup>**

Bernstein (1986) reprend les concepts de code restreint / code élaboré définis quatre ans plus tôt. Il souligne que le code restreint possède une plus grande prévisibilité quant à sa construction syntaxique que le code élaboré. Mais ce n'est pas là l'essentiel, car le code restreint est surtout utilisé dans le but de s'identifier à un groupe social : « l'émergence de ce code a pour condition la plus générale l'existence de relations sociales fondées sur un large ensemble d'identifications et d'attentes étroitement et consciemment partagées par les membres de la communauté » (p. 132). La « personnalité culturelle commune » partagée par les utilisateurs d'un code restreint fait que la richesse lexicale et syntaxique diminue à mesure que diminue « le besoin d'explicitement ses intentions sous forme verbale » (p. 132). Nous le comprenons bien, le code restreint est lié à un besoin d'appartenance à un groupe et n'est pas simplement le code de la classe située au bas de l'échelle sociale ;

---

<sup>18</sup> Titre fort à propos repris de l'article de Cherkaoui (1974).

en effet, « tous les membres d'une société utilisent le code restreint à un moment ou à un autre » (pp. 132-133).

A l'inverse, le code élaboré possède une grande variété syntaxique et lexicale. Le but de ce code est « la préparation et l'émission d'une signification relativement explicite » (p. 133). Ainsi, le code élaboré est utilisé lorsque des échanges se produisent entre deux groupes sociaux dont les références culturelles ne sont pas forcément les mêmes : « tandis que le code restreint facilite la construction et l'échange de symboles partagés par le groupe, un code élaboré facilite l'échange verbale et l'échange de symboles individualisés ou personnels » (p. 133).

Le parler local (code restreint) est valorisé en tant qu'il permet de démontrer une appartenance à un groupe, ce que le français standard (code élaboré) est incapable de faire<sup>19</sup>. Ainsi Singy (1996) dit en parlant des Vaudois : « [...] usant d'une variété qui les place en situation de subordination linguistique, ils ont [...] de bonnes raisons, s'ils ont le désir de porter celle-ci – tout comme l'ensemble des locuteurs qu'ils représentent – à la reconnaissance, de valoriser certains des traits de cette variété qui les identifie » (p. 258).

### 3. Les compétences passives

La langue en tant que vecteur de culture et l'insécurité linguistique sont des concepts nés d'études sur la société en générale ; par conséquent, ils ne s'appliquent pas directement au milieu scolaire. Or, c'est précisément sur ce milieu scolaire que porte notre problématique. C'est pourquoi nous avons besoin d'un concept qui nous permette de travailler la relation langue / culture en classe. C'est du côté de l'éveil aux langues que nous nous tournons.

L'éveil aux langues est né dans les années 1970 en Grande-Bretagne et trouve son aboutissement dans les programmes d'ouverture aux langues tels l'europpéen *Evlang* ou le suisse romand *EOLE*. Les objectifs principaux que poursuit une telle approche de l'enseignement des langues sont de l'ordre de la construction des aptitudes, des attitudes et des savoirs de l'élève (Candelier, 2003).

#### 3.1 La construction des aptitudes

Le programme européen *Evlang* regroupe derrière le terme d' « aptitude » ce que Bialystok (2001, cité par Matthey, Genolot, Nogueroles & Techer, 2003, p. 127) a appelé les « connaissances » et les « capacités » métalinguistiques. Les premières « sont constituées de savoirs abstraits sur le langage et le fonctionnement des langues » et les secondes « renvoient à la possibilité qu'a un individu d'utiliser ses connaissances linguistiques pour traiter les données linguistiques ». *Evlang* souhaite ainsi réveiller chez l'élève la « conscience des fonctionnements linguistiques et langagiers » (Matthey *et al.*, 2003, p. 127) dans le but qu'il apprenne à apprendre les langues (Balsiger *et al.*, 2003).

Dans la présentation des visées prioritaires d'*EOLE*, Balsiger *et al.* précisent que « les démarches *EOLE* ne visent pas en tant que telles l'apprentissage des langues. [...] En revanche, les démarches *EOLE* contribuent à mettre en place diverses aptitudes qui, elles, se révèlent nécessaires lors de ces apprentissages » (p. 23).

Un premier objectif d'un programme d'éveil aux langues est donc de donner les possibilités à l'enfant de mener une réflexion sur le langage en général, dans le but d'en

---

<sup>19</sup> Du moins aussi précisément que le parler local.

découvrir certains aspects<sup>20</sup> qui lui serviront de base pour apprendre à apprendre les langues.

### **3.2 La construction des attitudes**

La notion d'attitude touche de plein fouet le côté culturel de chaque langue. Les études (Bernaus, Genolot, Hensinger & Matthey, 2003) nous rapporte que : « les attitudes concernent à la fois les langues et les gens qui les parlent. Elles sont liées, d'une part, aux *représentations des langues et des cultures* et d'autres part, aux *stéréotypes associés aux locuteurs natifs de ces langues* » (p. 140). L'expression des attitudes renvoie à ce que Moscovici (1976, cité par Bernaus *et al.*, 2003, pp. 140-141) appelle l'expression « d'un savoir commun<sup>21</sup> » basé sur une relative « perception de la réalité » par un groupe d'individus. Les attitudes, positives ou négatives, face à une langue sont ainsi issues de stéréotypes ou de préjugés populairement acceptés ; c'est ce que Herzlich (1972, cité par Bernaus *et al.*, p. 141) appelle : « l'expression spécifique d'une pensée sociale ».

Un programme d'éveil aux langues se pose pour objectif de « mieux fonder les attitudes des élèves envers les langues et leurs diversités sur des connaissances issues des sciences du langage, en amenant dans les classes un autre point de vue que celui de la réflexion grammaticale professionnelle » (Bernaus *et al.*, p. 141). Il s'agit de fait de faire connaître ces langues aux enfants et de réaliser des activités avec ces langues afin de briser les représentations, basées sur des savoirs communs, pour en reconstruire d'autres, basées sur des savoirs scientifiques, en vue de favoriser une ouverture culturelle.

### **3.3 La construction des savoirs**

Il est essentiel de préciser le sens dans lequel les programmes d'éveil aux langues entendent le terme de « savoir ». Il ne s'agit pas de savoir-être, ni de savoir-faire, mais bien de savoir : « par exemple, savoir que les langues peuvent être regroupées en familles, savoir qu'il ne faut pas confondre langue et pays, etc. » (de Pietro & Aeby, 2003, p. 157).

On peut manifestement percevoir deux axes dans les savoirs en jeu dans une optique d'éveil aux langues : premièrement les savoirs qui sous-tendent les capacités en jeu<sup>22</sup> et les savoirs « utiles pour eux-mêmes » qui aident à comprendre le monde et la culture (de Pietro & Aeby, p. 157). *Evlang* définit, au-delà de ces deux axes, quatre types de savoirs, ayant chacun une fonction différente.

#### **3.3.1 Les savoirs qui éveillent la curiosité**

Cette première catégorie regroupe les savoirs intéressants pour eux-mêmes « éveillant ou nourrissant ainsi une curiosité face au monde dans lequel nous vivons et aux diverses langues qui y sont parlées » (de Pietro & Aeby, 2003, p. 160). Un exemple entrant dans cette catégorie pourrait être de découvrir qu'il existe de nombreuses langues dont les élèves ignorent l'existence.

---

<sup>20</sup> Ces aspects sont par exemples les différences sonores parfois minimales (*Kirche-Kirsche*), les systèmes d'écriture, etc. menant au développement des capacités d'observation, de repérage et de construction de sens.

<sup>21</sup> Le « savoir commun » s'oppose au « savoir scientifique » par le fait qu'il ne repose que sur une croyance populaire établie et considérée comme vraie. (Candelier, 2003)

<sup>22</sup> Les capacités en jeu sont les aptitudes et les attitudes, définies plus haut. « Savoir qu'il y a entre les langues à la fois des différences et des ressemblances » est un exemple de savoir qui peut se rapporter aux aptitudes dans le sens où on peut construire des ponts entre les différentes langues pour en apprendre une autre. Nous sommes donc bien dans le « apprendre à apprendre ». Un savoir se rapportant l'attitude pourrait être : « savoir que toutes langues est soumise à la variation » ; il n'y a pas de langue immuable, il n'y a pas de langue parlée de façon identique dans toutes les régions se rapportant à cette langue, il n'y a pas de langue plus parfaite qu'une autre. Dans cette optique, nous nous situons clairement dans le domaine des attitudes.

### 3.3.2 Les savoirs qui bouleversent les représentations initiales

La particularité de ces savoirs est qu'ils s'inscrivent à contre-courant des représentations que les enfants se font des langues. Plusieurs études (de Pietro, 1994 / 1999 ; Giordan, Girault & Clément, 1994, cités par de Pietro & Aeby, 2003) montrent que le contact avec une langue peu connue ou inconnue engendre chez les élèves des représentations négatives. Un exemple qui illustre bien ces propos est la question du genre ; le fait qu'un nom soit masculin dans une langue et féminin dans une autre provoque une résistance chez certains enfants. Savoir qu'il existe entre deux langues des ressemblances mais aussi des différences bouleverse les représentations des élèves et peut servir de base « aux apprentissages linguistiques parallèles ou ultérieurs » (de Pietro et Aeby, p. 160).

### 3.3.3 Les savoirs de légitimation

De Pietro et Aeby (2003) font ici référence aux savoirs qui servent à une reconnaissance publique de l'existence d'une langue minorisée : « [...] le seul fait d'observer et nommer des dialectes, des patois, des créoles ou toute autre langue décriée, déniée peut aider à la *légitimer* de même que les locuteurs qui les parlent » (de Goumoëns *et al.*, 1999, cité par de Pietro & Aeby, 2003, pp. 161-162). C'est ici un élément essentiel, car l'objet du savoir, en tant qu'il est travaillé en classe, existe et est *de facto* légitimé, ainsi que tous ceux qui y font référence<sup>23</sup> (Rispaïl, 1995, cité par de Pietro & Aeby, 2003, p. 162).

### 3.3.4 Les savoirs comme fondements d'attitude

De Pietro et Aeby (2003), en s'inspirant de Labov (1976), montrent que « c'est le partage des représentations communes qui fondent l'appartenance, plus que le partage de pratiques semblables » (p. 163). Ainsi, sachant que la majorité des langues présentes dans son environnement est d'origine latine, l'élève francophone peut tenter de concilier ses représentations des langues qui l'entourent avec les représentations des locuteurs de ces mêmes langues. Il y a alors un « cadre de référence commun » qui se construit entre les élèves de langues différentes et ce cadre favorise les attitudes d'ouverture à la diversité linguistique.

## 3.4 Synthèse

Ces trois objectifs que constituent le développement des aptitudes, des attitudes et des savoirs se retrouvent sous le terme générique de « compétences passives », terme utilisé notamment par Blanche-Benveniste (2001) lorsqu'il est question des compétences nécessaires à une compréhension globale d'une autre langue sans pour autant la parler (p. 455).

Au moyen de ce concept que nous venons d'expliquer – concept au fondement des programmes d'éveil aux langues tels *Evlang* ou *EOLE* – nous pouvons concevoir des activités permettant de travailler la relation langue / culture dans les écoles. C'est la clef qui nous permettra de mener notre étude sous l'œil, certes du concept de compétences passives, mais aussi des deux premiers concepts développés : la langue en tant que vecteur de culture et l'insécurité linguistique.

## C. Questionnement

### 1. La question de recherche

La problématique ainsi que le cadre conceptuel nous ont amené à percevoir les éléments culturels qui gravitent autour d'une langue. Nous avons vu que la majorité des auteurs ayant écrit dans les revues pédagogiques de la fin du XIX<sup>e</sup> et du début du XX<sup>e</sup> siècle ont

---

<sup>23</sup> L'objet étant la langue et ceux qui y font référence les locuteurs.

décrit le patois comme étant néfaste au développement intellectuel des enfants. C'est sans doute l'attitude de ces auteurs qui a amené le chanoine nendard Marcel Michelet à s'exprimer en 1975 : « L'école doit refaire ce qu'elle a défait ! »<sup>24</sup> Il aura fallu attendre l'année 2008 pour que le Conseil d'Etat accorde de l'importance à cette affirmation. M. le Chef de Département Claude Roch met cependant une limite claire à cette cause : « Il n'est pas question d'introduire le patois à l'école. Nous parlons bien d'une incitation culturelle forte avec intégration d'une dimension patrimoniale mais pas d'un programme scolaire » (Fauchère, 2008).

Suite à sa fondation en 2008, le Conseil du Patois a mandaté l'IRDP pour que celui-ci adapte des activités existantes<sup>25</sup> d'*EOLE* au francoprovençal et en rédige trois autres destinées au secondaire I. La visée d'*EOLE* étant basée sur l'éveil aux langues, les propos du Chef de Département ainsi que les objectifs<sup>26</sup> du Conseil du Patois sont respectés. Il s'agit de fait d'un complément aux manuels déjà existants ; ce complément porte le titre *EOLE et patois*. Nous avons été contacté, par l'intermédiaire de la HEP-VS, afin de participer à l'exécution de ce mandat. Aussi, notre réflexion nous a poussé à nous interroger sur **les apports du programme *EOLE et patois* sur le développement des compétences passives des élèves vis-à-vis de la culture francoprovençale.**

Nous excluons volontairement de notre recherche les niveaux préscolaires et secondaires pour mieux nous focaliser sur le niveau primaire, plus précisément sur une classe de 4P dont les caractéristiques sont décrites plus loin.

## 2. Les hypothèses

Plusieurs hypothèses peuvent découler de notre interrogation. Nous en avons retenu quatre :

- H1 : La méthode *EOLE et patois* augmente la capacité des élèves à identifier des mots patois.
- H2 : La méthode *EOLE et patois* opère chez les élèves une modification dans l'appréhension du patois.
- H3 : La méthode *EOLE et patois* permet aux élèves de citer spontanément des mots en patois.
- H4 : La méthode *EOLE et patois* encourage l'ouverture des élèves vis-à-vis de la culture francoprovençale.

Afin de répondre à ces hypothèses, et de répondre également aux attentes du Gouvernement, nous aurons recours à la recherche par questionnaire puis à l'analyse de contenu.

## D. Dispositif méthodologique

### 1. Sélection de la méthode

#### 1.1 Le questionnaire

Afin de répondre à notre question de recherche et de vérifier les hypothèses posées dans le chapitre précédent, nous allons avoir recours à un questionnaire. Selon Quivy et Van Campenhout (2006), l'enquête par questionnaire consiste à « poser à un ensemble de

---

<sup>24</sup> Cité dans le *Rapport du groupe de travail pour la sauvegarde du patois*.

<sup>25</sup> Les activités d'*EOLE* existantes ne sont prévues que pour les niveaux préscolaires et primaires.

<sup>26</sup> Objectifs cités au chapitre 2.1.2 de notre problématique.

répondants, le plus souvent représentatifs de la populations, une série de questions relatives à leur situation sociale, [...] à leur attitude à l'égard d'enjeux humains ou sociaux, [...] » (p. 171). Jones (2000), décrit cette méthode comme servant à récolter « les opinions, les croyances, les comportements, ou d'autres attributs d'une catégorie de population, en interrogeant ceux qui en font partie » (p. 171). La notion de compétences passives telle que décrite dans *EOLE* s'inscrit tout à fait dans cette optique d'opinions, de croyances ou de comportements vis-à-vis d'une langue, en l'occurrence le patois.

Notre intervention s'est déroulée en quatre temps : nous avons, avec un pré-test, dresser un état des lieux des connaissances des enfants sur le patois. Puis nous avons procédé au test ; il s'agissait d'une séance d'*EOLE et patois* de 60 minutes. A la fin de cette séance, les élèves ont immédiatement rempli un premier post-test. Ce dernier était absolument identique au pré-test. Nous pouvions dès lors analyser l'apport de la séance chez les élèves par comparaison du pré-test et du post-test.

Deux mois plus tard, nous avons fait passer aux enfants un second post-test, ceci en vue d'évaluer ce qu'il pouvait rester quelques semaines après le test. Ce deuxième post-test visait à vérifier les mêmes hypothèses que le premier, mais les questions étaient formulées différemment.

Toute notre recherche repose donc sur une série de trois questionnaires, dont la passation est répartie autour d'une unité d'enseignement (leçon). Notre but étant de développer les compétences passives des élèves vis-à-vis de la culture francoprovençale, il nous fallait recueillir les représentations de cette culture, avant et après le test. Un questionnaire a donc été rédigé pour notre démarche.

## **1.2 L'analyse de contenu**

La méthode que nous utilisons dans ce travail afin de tirer profit des questionnaires est l'analyse de contenu. Cette méthode poursuit plusieurs objectifs ; nous ne retiendrons ici que celui qui nous concerne : l'analyse de contenu « peut être utilisée pour l'analyse des systèmes de valeurs, des représentations, des aspirations ainsi que de leur transformation, de l'impact d'une mesure, etc. » (Quivy & van Campenhoudt, 2006, p. 204). Dans notre travail, nous avons récolté les connaissances et les représentations du patois auprès des enfants (pré-test), nous avons ensuite mis en place une mesure (test) et récolté à nouveau leurs connaissances et leurs représentations du patois (post-test). Nous cherchons à découvrir l'impact de la mesure entreprise par l'analyse et l'interprétation de ce qui est dit dans les questionnaires.

Notre but est clairement d'analyser le contenu des questionnaires en vue de permettre une interprétation des résultats. Nous nous inscrivons dans la démarche décrite par Mucchielli (1998) : « [...] nous aurons à faire l'inventaire, rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qui est présenté, formuler et classer tout ce que contient ce document » (p. 23). Quivy et van Campenhoudt (2006) rapportent qu'une telle analyse met l'accent sur « le choix des termes utilisés [...], leur fréquence et leur mode d'agencement, la construction du « discours » et son développement » (p. 201). Dans le cas de notre étude, ce ne sont pas les résultats des questionnaires en eux-mêmes qui nous intéressent, mais bien la manière avec laquelle les élèves ont répondu ; notre but n'est donc en aucun cas de construire une analyse statistique.

Au contraire, une fois les questionnaires rentrés, nous allons focaliser notre attention sur les réponses fournies par les élèves aux questions fermées et sur la manière avec laquelle ils ont répondu aux questions ouvertes.

## **2. Echantillon**

Nous avons mené notre étude dans une classe de quatrième primaire d'un centre scolaire regroupant les enfants de quatre villages du Valais central. Cette classe a été retenue, car elle compte trois élèves qui ont réalisé un théâtre en patois. Ainsi, la classe est déjà

sensibilisée au francoprovençal et connaît son existence, ce qui offre un avantage considérable pour notre enquête.

L'échantillon se compose ainsi : 24 élèves, 13 filles et 11 garçons, 5 d'entre eux sont d'origine étrangère. N'ayant retenu aucune hypothèse relative au sexe ou à l'origine mais ayant au contraire pour objectif d'analyser l'apport de la méthode sur le groupe classe, ce dernier a, dans son intégralité, participé à l'enquête.

Mais cette recherche n'est représentative que pour cette classe-là. En effet, son nombre restreint d'élèves et son profil pour le moins particulier – il est rare de trouver trois enfants patoisants dans une classe de 4P, même dans un village de montagne – en font un cas particulier. Les résultats des analyses ne pourront donc en aucun cas être généralisés à l'ensemble des classes du Valais romand.

### 3. Adaptation de l'activité

L'activité adaptée au patois<sup>27</sup> pour ce travail a pour titre *Le voleur de mots*. Elle a été initialement pensée et mise en forme dans le cadre du projet européen *Evlang*, puis reprise ensuite par l'équipe suisse de ce projet pour le compte d'*EOLE*. Finalement, dans le cadre du groupe de travail pour l'adaptation des activités d'*EOLE* au francoprovençal, nous avons revu le contenu et la forme des activités sans en modifier le fond. Vous trouverez en annexe l'activité modifiée dans son intégralité.

### 4. Instrument d'observation

L'élaboration du questionnaire s'est faite en plusieurs étapes. Nous avons, pour commencer, formulé les questions en rapport avec chacune des hypothèses<sup>28</sup>. Nous verrons d'abord la construction du premier questionnaire (pré-test et premier post-test) et nous mentionnerons ensuite les changements survenus lors de la formulation des questions du second post-test et nous en détaillerons les raisons.

#### 4.1 Hypothèse 1

H1 : La méthode *EOLE* et *patois* augmente la capacité des élèves à identifier des mots patois.

A cette hypothèse, nous avons associé les questions Q1 et Q3 suivantes :

Q1 : Sais-tu à quelle langue appartiennent ces mots ?  
corbi ; irondàa : \_\_\_\_\_

Q3 : Connais-tu, en français, la signification des mots suivants ?  
cheijon : \_\_\_\_\_  
ivé : \_\_\_\_\_

Nous avons ici volontairement choisi des mots proches du français, ceci dans la perspective du développement des compétences passives. Si des mots complètement différents du français apparaissaient, nous entrerions plus dans l'apprentissage linguistique et nous dépasserions le cadre défini par *EOLE*.

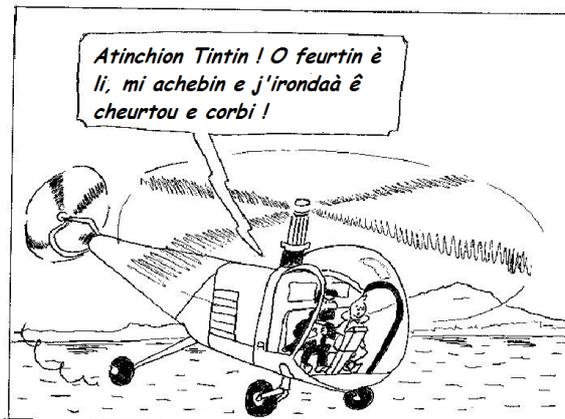
---

<sup>27</sup> Le dialecte choisi pour l'activité est celui parlé à Conthey. Pour l'adaptation, nous nous sommes appuyé sur l'ouvrage de Louis Berthouzot cité en bibliographie.

<sup>28</sup> L'origine et le sexe figurent sur le pré-test et le premier post-test. Ces deux variables entraînent dans deux hypothèses abandonnées par la suite car inintéressantes dans l'optique de ce travail. C'est pourquoi ces informations ont disparues du second post-test.

Dans le questionnaire utilisé en fin d'année, la question relative à H1 se présente ainsi :

Q1 : Mais qu'est-ce que ce charabia ?



Le capitaine Haddock parle ici en patois. Peux-tu traduire quelques mots du patois au français ?

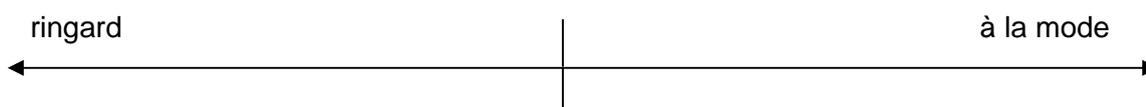
Patois	Français

Le fond reste le même que dans le premier questionnaire, la forme change. Les deux mots *corbi* et *irondaà* sont présents. Nous avons simplement utilisé une forme plus ludique et ajouter le mot *feurtin*, mot apparu lors du test en classe. Nous pouvons dire que nous avons condensé la Q1 et Q3 du premier questionnaire en une seule question dans le second.

## 4.2 Hypothèse 2

H2 : La méthode *EOLE* et *patois* opère chez les élèves une modification dans l'appréhension du patois.

Q6 : Selon toi, le patois est plutôt :  
(mets une croix sur la ligne à l'endroit qui correspond à ton idée)



Dans le second post-test, nous avons gardé la même formulation.

## 4.3 Hypothèse 3

H3 : La méthode *EOLE* et *patois* permet aux élèves de citer spontanément des mots en patois.

Q4 : Connais-tu des mots ou expressions en patois ?

Oui  non

Si oui, donne un exemple.

---

Dans le post-test de fin d'année, uniquement la forme change. La question se présente ainsi :

Q3 : Peux-tu donner d'autres mots en patois que ceux contenus dans la BD ainsi que leur traduction française ?

Patois	Français

Nous voyons bien que le fond est absolument identique et que seule la présentation change.

#### 4.4 Hypothèse 4

H4 : La méthode *EOLE et patois* encourage l'ouverture des élèves vis-à-vis de la culture francoprovençale

Q5 : Trois de tes camarades ont joué une pièce de théâtre en patois. Si on te propose de faire pareil, le ferais-tu ?

Oui  non

Explique pourquoi.

---

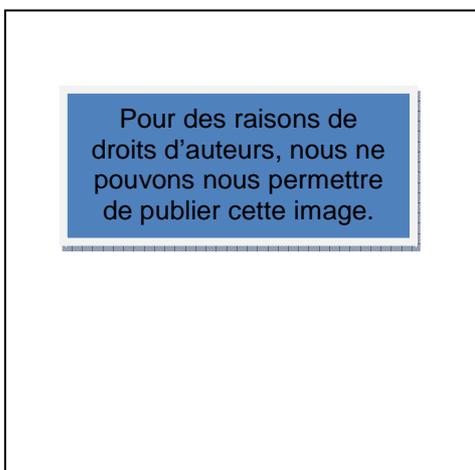
---

---

Nous avons ici utilisé le profil de la classe qui contenait trois patoisants ayant joué une pièce de théâtre pour établir un lien parlant aux élèves entre le patois et leur quotidien. Nous demandons également une explication de la réponse. Il nous semble important de déterminer la cause du « oui » ou du « non ». En effet, est-ce le patois qui attire ou qui retient ? Ou est-ce le théâtre ? Dans ce dernier cas nous ne pouvons pas tenir compte de la réponse, car déterminée par une variable qui ne concerne pas directement notre étude.

Dans le second post-test, il n'est plus question de théâtre mais de BD. Nous avons fait ce changement pour montrer à l'élève que le patois n'est pas enfermé dans un passé résolument révolu – ce que le théâtre, non toujours conforme à la vie actuelle, peut laisser croire – mais bien vivant et contemporain. Voici donc la question relative à H4 dans le post-test de fin d'année.

Q2 : Les aventures de Tintin sont maintenant disponibles en patois. Voici un extrait :



Si tu as la possibilité d'acheter un album de Tintin en français **ou** en patois, lequel choisirais-tu et pourquoi ?

---

---

---

---

---

Nous avons ici, de nouveau, demandé une explication complémentaire à la réponse, ceci pour les mêmes raisons que pour le premier questionnaire.

Nous le voyons bien, les deux questionnaires tendent à répondre aux mêmes hypothèses, les questions sont formulées différemment mais le fond est le même. Deux raisons principales nous ont poussé à faire ces changements : premièrement nous tenions à éviter le sentiment de répétition et de lassitude que les enfants auraient pu ressentir en face d'un questionnaire qu'ils auraient rempli pour la troisième fois. Deuxièmement, nous ne voulions pas que les enfants fassent de suite la relation avec la séance qu'ils avaient suivie deux mois plus tôt. C'est aussi la raison pour laquelle le deuxième post-test s'est fait par l'intermédiaire du titulaire, comme nous le verrons plus tard.

## 5. Déroulement du test

Dès le mois de février 2010, nous avons pris contact avec le titulaire de la classe et le Directeur des Ecoles. Nous leur avons expliqué le contenu de notre étude et avons obtenu leur accord. Le mois suivant, nous avons informé les parents. A partir de là, les rôles de chacun ont été définis. Ainsi, le titulaire a fait passer le pré-test à la mi-avril sans donner d'information, puis, une semaine plus tard, nous sommes venu en classe pour mener une séance d'*EOLE et patois* ainsi que pour faire passer le post-test. Le tout a duré environ 60 minutes<sup>29</sup>. Trois élèves étaient malades le jour du test ; ceci explique la différence entre le nombre d'élèves présents lors du pré-test et lors du premier post-test (post-test I).

A la fin de l'année scolaire, nous avons voulu effectuer un second post-test (post-test II), dans le but de relativiser au mieux les résultats obtenus lors du premier post-test, effectué directement après la séance. Refaire un post-test presque deux mois après le test offre l'avantage de faire appel à des connaissances que l'enfant doit retrouver et réactiver. Les informations fournies par le post-test II donnent une dimension plus réelle quant à l'assimilation par les élèves des apports de la méthode *EOLE et patois*.

---

<sup>29</sup> Pour connaître le déroulement précis de la séance, consulter la planification en annexe.

# 2<sup>ÈME</sup> PARTIE : PARTIE EMPIRIQUE

## A. Analyse des données

### 1. Synthèse des résultats

Nous présentons ci-dessous l'aboutissement de notre enquête. Pour mener à bien l'analyse des résultats obtenus, nous reprenons les hypothèses énoncées dans la première partie en les mettant en lien avec les réponses des élèves. Afin de faciliter la lisibilité de ce travail, nous avons regroupé les réponses du pré-test, du post-test I et du post-test II sur un seul tableau par hypothèse. Nous avons renoncé à traduire les chiffres en pourcents : le faible effectif testé et sa faible représentativité n'octroient aucune crédibilité à une telle démarche. Ainsi, les valeurs contenues sur les tableaux indiquent le nombre d'élèves.

#### 1.1 L'identification des mots patois

L'hypothèse 1 fait référence à la capacité de l'élève à reconnaître des mots comme appartenant au patois. Avec l'activité d'*EOLE et patois*, l'enfant devrait avoir développé ce savoir (du moins pour les mots vus dans l'activité). Voici, présentées sous la forme d'un graphique, les informations qu'a livrées la première question du pré-test et du post-test.

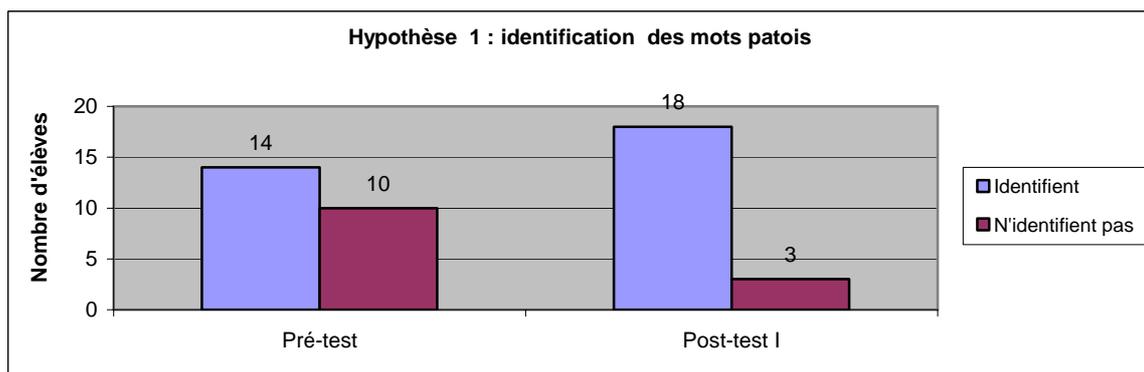


Figure 4

Dans le pré-test, une majorité d'élèves (14) reconnaît les mots proposés comme étant des mots francoprovençaux alors qu'une minorité (10) ne les reconnaît pas. Dans le post-test I, la première catégorie d'enfants augmente de 4 unités pour passer à 18 alors que la deuxième catégorie perd 7 unités pour passer à 3.

Aucune information n'est tirée du post-test II : cette question n'y figure pas puisqu'il est explicitement question du patois<sup>30</sup> ; c'est pourquoi le post-test II n'apparaît pas sur ce graphique.

<sup>30</sup> Cf. question 1a du post-test II.

Un deuxième élément vient compléter cette partie en rapport avec l'hypothèse 1. Il s'agit d'analyser la capacité des enfants à traduire les mots patois en français. Nous avons à disposition les questions 3 du pré-test et du post-test I et 1a du post-test II. Voyons les résultats.

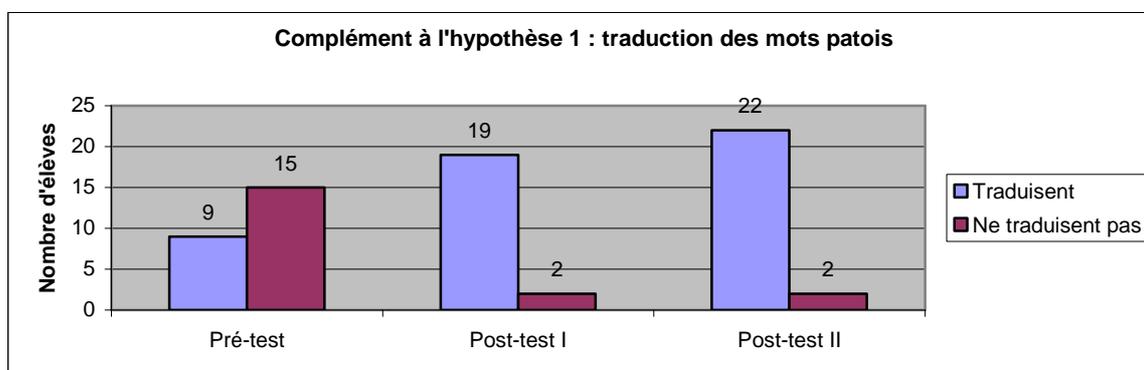


Figure 5

Nous observons dans le pré-test qu'un peu moins des deux tiers de la classe (15) ne sait pas traduire les mots proposés du patois au français alors qu'un peu plus d'un tiers y arrive. Dans le post-test I, la situation est toute autre : la quasi-totalité des enfants (19) arrivent à traduire correctement ces mêmes mots tandis qu'une petite minorité (2) n'en sont toujours pas capables. La situation est la même dans le post-test II où 22 enfants donnent des traductions correctes alors que 2 élèves notent des traductions erronées.

## 1.2 L'appréhension du patois par les élèves

Notre deuxième hypothèse présente un aspect intéressant dans la mesure où elle nous permet d'évaluer le type de relation que les enfants entretiennent avec le patois. De fait, l'hypothèse 2 nous permet d'évaluer l'influence de l'activité d'*EOLE et patois* sur l'évolution des représentations que les élèves se font du dialecte. Nous présentons ici les résultats aux questions 6 du pré-test et du post-test I et 4 du post-test II.

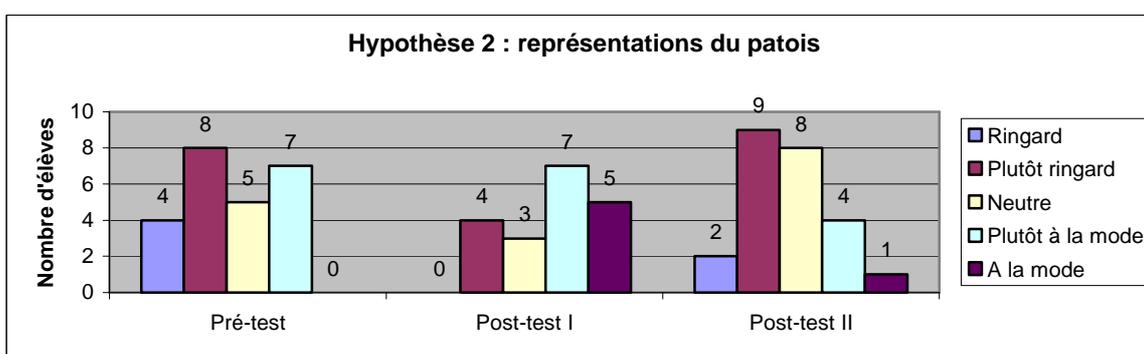


Figure 6

Globalement, le patois est connoté de façon plutôt neutre<sup>31</sup> aux trois moments de notre enquête. Nous observons cependant au fil des questionnaires un renforcement de cette position aux dépens des deux pôles (surtout du pôle négatif<sup>32</sup>). L'effondrement des représentations ringardes du francoprovençal est sans appel entre le pré-test et le post-test I : des 12 élèves connotant négativement le patois au pré-test, il n'en reste que 4 au post-test I. Parallèlement à ce recul, nous constatons une progression du pôle positif, passant de 0 à 5.

<sup>31</sup> Sous le plutôt neutre nous entendons le plutôt ringard, le neutre et le plutôt à la mode.

<sup>32</sup> Nous avons choisi tout à fait arbitrairement d'appeler « pôle négatif » les représentations ringardes et « pôle positif » les représentations à la mode.

Par rapport au premier post-test, le post-test II montre un renforcement de la position neutre, passant de 14 à 21, une progression du pôle négatif de 0 à 2 et une diminution du pôle positif de 5 à 1.

De façon générale, dans le pré-test, 12 (4+8) enfants ont une représentation plutôt négative du patois alors que 7 l'appréhendent plutôt positivement. Dans le post-test I, 4 enfants connotent le patois plutôt négativement alors que 12 en ont une représentation plutôt positive. Et finalement, dans le post-test II, 11 enfants ont une image plutôt négative du dialecte alors que 5 le voient plutôt de manière positive.

### 1.3 La capacité à citer des mots en patois

Certains mots patois ont été travaillés dans le cadre de l'activité testée. Nous en avons cités plusieurs dans le questionnaire : *corbi*, *irondaà*, *cheijon*, *ivé*. Mais bien d'autres mots contenus dans l'activité ne réapparaissent pas dans la formulation de l'une ou l'autre des questions ; c'est le cas de *feurtin*, *tsautin*, *agnié*, *forné*, etc. Nous cherchons ici à savoir si ces mots sont retenus par les élèves. Le tableau ci-dessous schématise les réponses aux questions 4 du pré-test et du post-test I et 3 du post-test II.

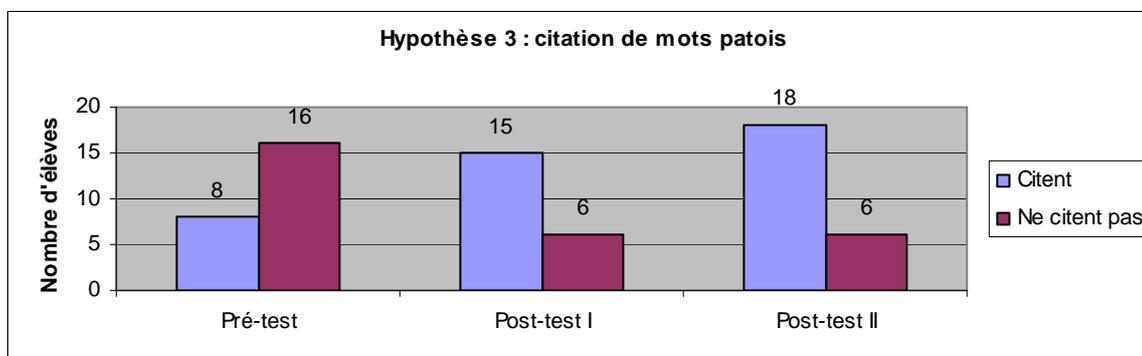


Figure 7

Le pré-test montre qu'un certain nombre d'enfants (8) est capable de citer des mots patois. Pour les post-tests, nous nous attendions à ce que des élèves supplémentaires citent des mots en patois. Une première chose que nous relevons dans la comparaison pré-test / post-test I est le renversement de la tendance. Le nombre d'enfants citant des mots patois passe de 8 à 15, alors que le nombre d'élèves ne répondant pas à cette question baisse de 16 à 6. Il est intéressant d'observer que ce nombre reste stable lors du post-test II et stagne à 6. Une comparaison s'impose entre le post-test I et le post-test II quant à la provenance des mots patois cités. Nous avons été fort surpris de constater que le panel des mots apparaissant dans le post-test II dépasse largement ceux contenus dans l'activité. La figure suivante montre cette évolution.

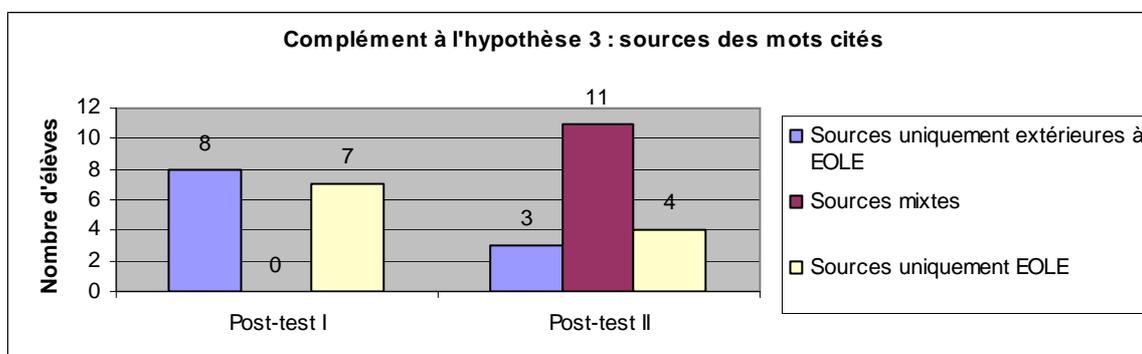


Figure 8

L'analyse des sources des mots patois cités par les enfants, schématisée dans le graphique numéro 8, nous livre une information sur laquelle il nous paraît pertinent de

nous arrêter. En effet, l'analyse du post-test I apporte une précision quant aux 15 enfants citant des mots patois : ce groupe d'enfants se divise en deux selon les sources utilisées pour citer les mots. Une partie d'entre eux (8) ont manifestement des apports extérieurs à la méthode alors que l'autre partie (7) cite des mots apparaissant dans l'activité.

Les 18 élèves répondant à cette question au post-test II se divisent en 3 catégories : la première regroupe les enfants (3) qui citent des mots ne figurant pas dans l'activité, la deuxième rassemble ceux (4) qui ne donnent que des mots se trouvant dans l'activité et la troisième comptabilise ceux (11) qui puisent les mots qu'ils citent à la fois dans l'activité d'*EOLE* et *patois* mais aussi dans une source extérieure.

## 1.4 L'ouverture face à la culture francoprovençale

La question relative à l'hypothèse 4 plaçait les élèves face à un choix : pour le pré-test et le post-test I, en sachant que certains de leurs camarades de classe ont joué un théâtre en patois, que feraient-ils si on leur demandait de faire pareil. Pour le post-test II, s'ils avaient le choix entre une BD de Tintin en patois et en français, laquelle choisiraient-ils ?

Voyons les éléments relatifs à cette interrogation ressortis des questions 5 du pré-test et du post-test I et 2 du post-test II.

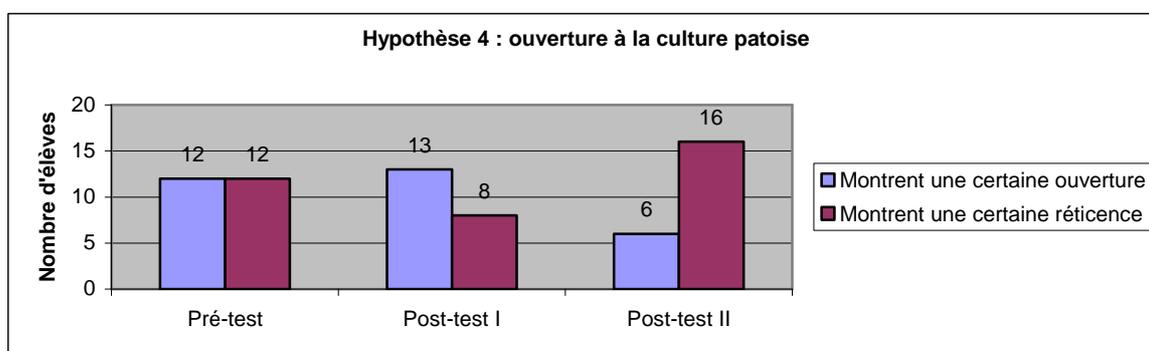


Figure 9

Dans le pré-test, une moitié des enfants (12) ont manifesté une ouverture à la culture francoprovençale alors que l'autre moitié de la classe (12) n'exprime pas d'ouverture. L'évolution de ces chiffres dans le post-test I va dans le sens d'un léger renforcement du premier groupe cité, passant de 12 à 13, alors que le deuxième groupe accuse une baisse de 12 à 8.

Quant au post-test II, nous observons que le nombre d'enfants préférant le français au patois explose, passant de 8 à 16. Mais plus que ces seuls éléments, ce sont les raisons que les enfants invoquent pour justifier leur choix qui sont intéressantes ; nous les livrons dans le schéma suivant.

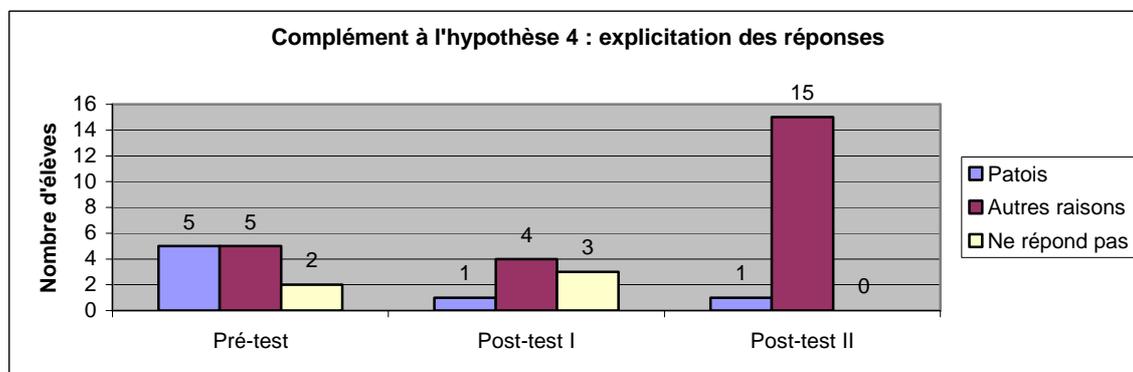


Figure 10

Nous observons que dans le pré-test, le patois est la cause principale de l'attitude de fermeture (5), à égale hauteur avec d'autres raisons (principalement le manque de

temps). Ce chiffre recule de 4 unités pour passer à 1 dans le post-test I et reste stable dans le post-test II (1) où ce sont clairement les autres raisons qui justifient un choix de fermeture.

## 2. Résumé des résultats

L'analyse des données a permis de détailler les résultats des questionnaires et d'en ressortir les éléments intéressants pour notre étude. Celle-ci a montré d'une manière générale que l'activité menée tend à augmenter la capacité des élèves à identifier des mots patois, à recentrer leur perception du dialecte en une position plutôt neutre, à développer leur capacité à citer des mots patois et à adopter une relative disposition à une ouverture vers la culture dialectale.

Deux points ont été approfondis : la source des mots patois cités et les raisons d'une certaine fermeture au dialecte. L'analyse de ces éléments montre que les références patoises des enfants tendent à se diversifier et que le dialecte n'est plus la cause première que les enfants évoquent pour justifier un refus du francoprovençal et de sa culture.

Nous allons maintenant interpréter ces résultats au moyen, principalement, de notre concept de compétences passives qui, comme expliqué plus haut<sup>33</sup>, nous permet de travailler en classe la relation langue / culture. Nous pourrions ainsi définir précisément les apports d'*EOLE et patois* sur le développement des compétences passives des élèves vis-à-vis de la culture francoprovençale.

## B. Discussion des résultats

L'analyse des données a montré que les réponses des enfants évoluaient au fil des questionnaires. Il y a donc quelque chose qui se passe dans le laps de temps s'écoulant entre les différents questionnaires.

Dans cette ultime partie, nous essayons de comprendre ce qui s'est passé chez les élèves pour que les résultats évoluent de la façon décrite précédemment. Nous avancerons dans cette partie en reprenant nos concepts comme clef d'interprétation.

### 1. Le dialecte, vecteur de la culture francoprovençale

Comme nous l'avons montré précédemment, la langue est un vecteur de culture. Depuis les travaux de Durkheim, certains linguistes ont accordé au langage la notion de *fait social*. Cette thèse soutient qu'il y a derrière chaque langue une culture qui lui est propre ; cela s'applique ainsi forcément au francoprovençal.

Nous avons observé dans le pré-test que 14 enfants ont répondu correctement à la première question portant sur la reconnaissance des mots patois. S'ils ont attribué ces mots au patois, c'est que ces 14 élèves les avaient déjà entendus, ou que leur prononciation leur rappelait le patois, ce qui fait qu'ils ont pu établir un lien. Si ce lien a pu être fait, c'est que ces enfants sont en contact, de près ou de loin, avec la culture francoprovençale.<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> Cf. chapitre 3 de notre cadre conceptuel.

<sup>34</sup> Il se peut que les élèves aient été au courant qu'une activité portant sur le patois se réaliserait dans leur classe. En effet, les parents ont été avertis du déroulement de ce test, il se peut dès lors qu'ils en aient parlé à leurs enfants. Si tel était le cas, les élèves auraient-ils procédé par hypothèse pour déterminer la langue des mots proposés ? C'est une supposition qui nous paraît probable et qui nous semble bon de prendre en

Pendant des siècles, les Valaisans ont parlé un dialecte francoprovençal, et selon ce concept de langue vecteur de culture, il doit y avoir des traces, dans la société, de cette culture patoise. Nous en trouvons en effet un certain nombre : plusieurs noms de lieux, de ruelles, de villages sont issus du dialecte,<sup>35</sup> certains mots patois ont survécu et sont entrés dans le français régional<sup>36</sup>, etc. La culture dialectale est ainsi présente en Valais par le fait même que le patois est encore utilisé pour désigner ne serait-ce que des noms de lieux ou certaines choses.

Dans les questionnaires, aux questions 4 du pré-test et du post-test I et 3 du post-test II, lorsque les enfants devaient citer des mots ou expressions en patois, ni le rapport aux noms de lieux ni le français régional ne sont ressortis. Les propositions des enfants sont plutôt des expressions du type *dzenede moyae*<sup>37</sup> au pré-test, des mots vus dans l'activité au post-test I et un mélange des deux au post-test II. Toutes les réponses des enfants ont en commun le fait qu'elles sont composées de locutions ou d'expressions typiquement patoises, non francisées et non utilisées par les milieux non patoisants. En fonction de notre concept, nous pouvons affirmer qu'il existe un rapport entre certains élèves et la culture dialectale non altérée par la culture francophone. Plusieurs explications peuvent intervenir ici : premièrement certains enfants de la classe ont une part active dans la société patoisante locale, deuxièmement des liens familiaux avec des personnes maîtrisant le dialecte peuvent avoir leur influence sur des enfants s'intéressant au patois, etc.

Il ressort donc clairement que la culture dialectale présente dans l'environnement de certains enfants a influencé les résultats des questionnaires, non seulement des élèves en contact avec le patois mais aussi, et c'est un point important, de ceux qui n'ont aucun rapport avec le dialecte. C'est ce que nous développons maintenant.

Il est étonnant de constater, lorsque nous nous arrêtons aux sources des mots ou expressions cités par les enfants (figure 8), que ces derniers puisent leurs mots dans des sources uniques au post-test I (uniquement *EOLE et patois* ou uniquement sources externes), alors que les deux sources sont utilisées par 11 enfants lors du post-test II. Il s'est donc passé quelque chose dans l'intervalle des deux post-tests. Cela peut être une interaction entre les élèves patoisants et les non-patoisants, une recherche personnelle, chacun de son côté, de nouveaux mots patois ou de nouvelles expressions dialectales, etc. Mais quoi qu'il en soit, la culture francoprovençale encore présente dans la société a joué un rôle dans les réponses que les enfants ont données.

## **2. Les élèves et l'insécurité linguistique**

L'insécurité linguistique, telle que définie dans notre cadre conceptuel, consiste en une attitude paradoxale d'un locuteur à, d'un côté, déprécier son propre parler local en tant qu'il n'est pas conforme à la norme et, d'un autre côté, à le valoriser en tant qu'il exprime une appartenance identitaire.

L'analyse des résultats laisse transparaître qu'il y a effectivement un sentiment d'insécurité linguistique qui se dégage des questionnaires. L'analyse des questions 6 du pré-test et du post-test I et 4 du post-test II nous montre qu'un certain nombre d'élèves (12 au pré-test, 4 au post-test I et 11 au post-test II) a tendance à adopter une

---

compte. Ainsi, le nombre d'enfants assimilant d'eux-mêmes ces mots au patois serait inférieur à 14. Mais il est cependant peu probable que notre théorie soit caduque pour l'ensemble des enfants.

<sup>35</sup> Nous donnons ici un exemple général : le village d'Aproz, sur la commune de Nendaz, porte ce nom car *âpro* désigne en dialecte « un terrain où le sol reste longtemps gelé » (Praz & Schüle, 1995). Autre exemple non francisé : le glacier de *Tsanfleuron* qui surplombe le cirque de Derborence tire son nom du patois local qui signifie « champs fleuri » en référence à une légende rapportant qu'avant que le glacier ne recouvre tout, la montagne était « verdoyante et couverte de fleurs » (Lamon, 2001).

<sup>36</sup> Voir « régiolecte » dans le chapitre 2.1 de notre cadre conceptuel. C'est le cas notamment de *cayon* qui se dit *sarcloir* en français standard ou de *modzon* qui se traduit par *génisson* (Praz & Schüle, 1995).

<sup>37</sup> Poule mouillée.

représentation du patois tendant vers le ringard (figure 6). Nous avons vu ci-dessus que les enfants se sont intéressés au patois en cherchant de nouveaux mots ou expressions. Dans le temps situé entre les deux post-tests, le fait que cet intérêt se développe simultanément à la tendance à déprécier le dialecte est une attitude tout à fait paradoxale qui montre qu'un sentiment d'insécurité linguistique est bien présent chez les élèves.

Pour aller plus loin dans cette idée, nous avons focalisé notre regard sur les enfants qui ont répondu « oui » à la question 5 du pré-test et du post-test I, à savoir s'ils auraient voulu jouer une pièce en patois si on le leur avait demandé (figure 9). Sur les 12 élèves du pré-test, 5 ont une représentation négative du patois, 4 en ont une image positive et 3 le considèrent comme neutre. Ces chiffres dévoilent une relative insécurité linguistique : d'un côté les enfants voudraient faire du théâtre, mais de l'autre, le patois est un peu ringard. Certaines réponses des enfants sont parlantes : l'un d'entre eux voudrait être acteur dans une pièce en patois « pour revivre l'ancien temps du Valais », un autre parce que « c'est bientôt une langue inconnue, toute ma famille la connaît (arrières grands-parents, grands-parents) et puis pourquoi pas ? », un autre encore « parce que quand j'ai vu mes camarades, je me suis tout de suite intéressé ». Nous comprenons bien que ces trois élèves accordent une importance au patois mais aucun d'eux n'en a pour autant, au pré-test, une représentation véritablement positive.

Dans le post-test I, les choses sont différentes : sur les 13 élèves qui s'intéressent au théâtre, 1 enfant connote négativement le patois, 1 le perçoit comme neutre et 11 lui attribuent la qualité d'être à la mode. Le sentiment d'insécurité linguistique a presque totalement disparu. Nous pouvons relever des remarques comme « c'est trop bien ! », « j'adore le patois ! », « parce que le patois c'est très amusant ! », etc. Et tous les enfants donnant ce type de réponses attribuent au dialecte la qualité d'être plutôt à la mode voire totalement à la mode.

Nous pouvons expliquer cela par l'engouement suscité par l'activité auprès des enfants, engouement qui a probablement contribué à percer l'abcès enfermant le patois dans un monde ringard. Ceci nous permet de faire le lien avec notre dernier concept, seul en mesure d'expliquer un tel phénomène.

### **3. *EOLE* et patois et le développement des compétences passives**

Les compétences passives telles qu'entendues dans *EOLE* se découpent en trois catégories : les aptitudes, les attitudes et les savoirs (Balsiger *et al.*, 2003). Ce dernier éclairage conceptuel va véritablement nous permettre de cimenter la réponse à notre question de recherche. Nous interprétons ci-dessous les résultats à la lumière des trois composantes de ce concept. Nous commençons par les savoirs pour faciliter l'interprétation dans la perspective où ces derniers peuvent « sous-tendre les capacités en jeu » (de Pietro & Aeby, 2003). Nous nous attarderons plus tard sur les attitudes et les aptitudes.

#### **3.1 *Les savoirs***

Nous l'avons vu dans notre cadre conceptuel, les savoirs tels que contenus dans *EOLE* se classent en quatre catégories. Nous les reprenons ici pour mener notre interprétation.<sup>38</sup>

##### **3.1.1 Les savoirs d'*EOLE* et patois, sources de curiosité ?**

Comme nous l'avons expliqué plus haut, l'activité menée en classe a poussé les enfants à s'intéresser au patois, à échanger à son sujet en recherchant des mots ou des expressions, et ce en dehors de toute obligation institutionnelle. Lors du test de l'activité, les élèves ont appris que le dialecte existe et qu'il n'est pas enfermé dans un passé

---

<sup>38</sup> La quatrième catégorie sera traitée dans le chapitre 3.2 intitulé *Les savoirs : fondements des attitudes*.

irréremédiablement révolu, mais qu'au contraire, il peut servir dans des situations actuelles<sup>39</sup>. Ce savoir développé a éveillé la curiosité des élèves vis-à-vis du francoprovençal. Il est ainsi intéressant « pour lui-même » dans la mesure où il nourrit « une curiosité face au monde dans lequel nous vivons et aux diverses langues qui y sont parlées » (de Pietro & Aeby, 2003, p. 160).

### **3.1.2 EOLE et patois et le bouleversement des représentations initiales**

En travaillant avec le patois, les élèves ont pu mettre à jour un savoir essentiel : il existe entre le français et le francoprovençal des ressemblances marquantes comme par exemple *agneau* / *agnié* ou *hiver* / *ivé* mais aussi des différences qui le sont tout autant telles *printemps* / *feurtin* ou *été* / *tsautin*. Ceci a été travaillé au moyen de la page 5 du document de l'activité.<sup>40</sup> Ce savoir développé est nécessaire à l'évolution des aptitudes et des attitudes (de Pietro & Aeby, 2003, p. 160). Nous y reviendrons plus loin dans les chapitres traitant respectivement de ces deux « capacités en jeu » (p. 157).

### **3.1.3 La légitimation du dialecte au travers d'EOLE et patois**

Les études (de Pietro & Aeby, 2003) l'ont montré : le fait de faire entrer une langue minoritaire et minorisée en classe aide à sa légitimation aux yeux des enfants. Non seulement sa légitimation en tant que langue, mais avec elle, la légitimation de tous ses locuteurs. Cet aspect est éminemment important ; désormais, il n'y a plus de honte à connaître le patois et à le parler, celui-ci n'est pas inférieur à la langue standard qu'est le français. La conséquence principale de cet élément est l'effondrement du sentiment d'insécurité linguistique dans le post-test I. En utilisant le patois comme base de savoirs, l'activité a *de facto* donné un statut au dialecte, statut auquel les enfants peuvent se référer pour détruire leurs représentations ringardes du patois et, ainsi, annihiler le paradoxe de l'insécurité linguistique. Prendre le patois pour lui-même, pour ce qu'il est, sans connotation négative aide à ne pas le situer comme inférieur au français. De fait, l'intérêt que certains élèves ont pour le patois s'est vu libéré de toutes pressions extérieures et a pu librement s'exprimer. Ceci tend à expliquer l'engouement des élèves pour l'activité et les très bons résultats du post-test I en matière de représentations du patois.

Le temps écoulé jusqu'au post-test II – environ deux mois – peut sans doute expliquer les résultats moins bons du post-test II par rapport au post-test I. Nous pouvons déduire de cela qu'il faudrait maintenir cette légitimation du patois par des doses de rappel – peut-être une activité par mois – afin d'attribuer au dialecte un statut dans la durée.

## **3.2 Les savoirs : fondements des attitudes**

Bernaus *et al.* (2003) ont montré que les attitudes se rapportent aussi bien aux langues elles-mêmes qu'aux locuteurs qui les parlent. Elles sont souvent déterminées par des savoirs que Moscovi (1976) qualifie de « communs », c'est-à-dire qui ne sont pas scientifiques. Un exemple de savoir commun est la relation que certaines personnes peuvent établir entre le patois et un monde vieillot, ce qui tend à rabaisser le dialecte au rang de langue bâtarde porteuse d'éléments dont on voudrait se distancer car non conformes à la norme du monde moderne. En soi, ces savoirs communs sont causes du sentiment d'insécurité linguistique ressenti dans le pré-test et – de façon moins accentuée – dans le post-test II. Le remplacement des savoirs communs par les savoirs scientifiques développés par le biais de l'activité modifie profondément les attitudes des enfants vis-à-vis du patois. D'un relatif refus de ce qui vient du patois, l'analyse des résultats montre que les élèves passent, de façon générale, à une acceptation et à une valorisation de cette langue et de la culture qu'elle transmet.

---

<sup>39</sup> Cf. le conte du *Voleur de mots*.

<sup>40</sup> Cf. annexes. Il s'agit de l'exercice portant sur la proposition de Louise.

Plus concrètement, la prise de conscience des ressemblances entre le français et le dialecte a permis de « créer un cadre de référence commun », d'établir un lien entre ces deux langues et ainsi de valoriser la langue minorisée par le fait même qu'elle ressemble en certains points à la langue de référence qu'est le français.

La légitimation du dialecte, apportée par la méthode *EOLE et patois*, a également permis, comme nous l'avons montré ci-dessus, de rendre au patois son statut de moyen de communication pas plus bâtarde qu'un autre.

Ce sont donc principalement ces deux savoirs – qui bouleversent les représentations du patois et qui le légitiment – qui causent une modification des attitudes chez les enfants.

### **3.3 Les aptitudes**

Les recherches (Matthey *et al.*, 2003) nous enseignent que, dans *EOLE*, il faut entendre par aptitude la capacité des élèves à apprendre à apprendre les langues. Le but est de mener une réflexion sur ces dernières afin d'en dégager des aspects susceptibles d'aider à leur apprentissage.

Nous avons vu plus haut que les savoirs sont susceptibles d'influer sur les aptitudes. C'est notamment le cas lorsque les enfants font des relations patois/français. Ils constatent que certains mots sont presque identiques et exploitent ce savoir. Cela ressort principalement dans le post-test II lorsqu'il leur est demandé de traduire les mots de la BD à la question 1. Tous les élèves sauf trois ont traduit correctement les mots *cheurtou* ou *atinchion*<sup>41</sup>, mots nullement apparus dans l'activité. Le savoir des enfants qui dit que certains mots patois sont proches du français a pu être mis en œuvre pour construire des ponts entre ces deux langues et ainsi traduire des mots dont il n'avait jamais été question.

## **4. Vérification des hypothèses**

L'interprétation des résultats au moyen des concepts en jeu dans notre travail nous permet de vérifier nos hypothèses préalablement posées. Nous les reprenons dans l'ordre et ajoutons au besoin quelques éclaircissements théoriques.

### **4.1 Hypothèse 1**

H1 : La méthode *EOLE et patois* augmente la capacité des élèves à identifier des mots patois.

Deux éléments sont à dissocier dans cette hypothèse : premièrement la reconnaissance des mots patois et secondement la capacité à traduire des mots patois proposés.

Dans le premier cas, au vu des résultats du pré-test et du post-test I, nous pouvons confirmer notre première hypothèse. En effet, nous avons vu que la culture francoprovençale avec laquelle les enfants pouvaient être en contact a joué un rôle dans la reconnaissance des mots. S'ils les ont assimilés au dialecte, c'est que les élèves connaissaient non seulement l'existence du dialecte mais aussi à quoi celui-ci ressemblait. Cependant, nous avons constaté que des 10 élèves qui ne reconnaissaient pas le patois au pré-test, il n'en reste que 3 au post-test I. Nous pouvons donc considérer l'activité comme un apport aidant les élèves à reconnaître des mots patois. Cela s'avère particulièrement vrai pour les enfants qui n'entretiennent aucun lien avec la culture dialectale.

Dans le second cas, nous avons vu que les aptitudes des enfants avaient évoluées et qu'ils étaient capables de traduire des mots du patois au français en procédant par ressemblance entre les deux langues. Ce point a été travaillé dans l'activité et les résultats obtenus tendent également à confirmer l'hypothèse dont il est ici question. Nous

---

<sup>41</sup> Surtout ou attention.

pouvons également affirmer que l'activité menée en classe a permis aux enfants de développer les capacités nécessaires à une reconnaissance plus pointue des mots, qui va jusqu'à leur traduction.

## 4.2 Hypothèse 2

H2 : La méthode *EOLE et patois* opère chez les élèves une modification dans l'appréhension du patois.

Cette hypothèse est clairement confirmée par l'analyse et l'interprétation des résultats. Nous avons vu que le concept de compétences passives a joué un rôle éminemment important dans l'amélioration des représentations du dialecte. Les savoirs découverts et mis à la portée des élèves par l'activité sont à l'origine d'une modification de la façon dont les enfants perçoivent le patois. Ces changements sont tels qu'ils ont fait voler en éclats le sentiment d'insécurité linguistique présent chez les enfants avant le test.

Néanmoins, le post-test II montre un retour de ce sentiment. Cette hypothèse est donc vraie pour une courte durée. La solution évoquée plus haut de mener de nouvelles activités portant sur le patois permettrait sans doute de stabiliser ces représentations à plus long terme.

## 4.3 Hypothèse 3

H3 : La méthode *EOLE et patois* permet aux élèves de citer spontanément des mots en patois.

Le constat établi plus haut tend vers une amélioration des capacités des enfants à citer des mots patois. Nous avons relevé qu'il ne s'agit pas de noms de lieux ou de mots régionaux issus du patois mais bien de locutions typiquement dialectales. Bien que l'apport extérieur à la méthode soit non négligeable, les résultats nous montrent que l'activité a servi de déclencheur pour que les enfants cherchent d'autres mots à citer. Nous n'en attendions pas tant ! L'analyse et l'interprétation des résultats dévoilent l'utilité d'*EOLE et patois* dans la procédure d'acquisition de nouveaux mots en dialecte, par le développement notamment des aptitudes et des attitudes. Notre troisième hypothèse est ainsi confirmée.

## 4.4 Hypothèse 4

H4 : La méthode *EOLE et patois* encourage l'ouverture des élèves vis-à-vis de la culture francoprovençale.

Au premier abord, cette hypothèse tend à être réfutée lorsque nous observons les résultats issus des questions portant sur des aspects culturels tels que le théâtre ou les documents écrits (BD). Cependant, si nous allons plus en profondeur, nous remarquons deux points susceptibles de confirmer notre hypothèse. Premièrement, comme nous l'avons déjà dit à maintes reprises, les enfants ont été en contact avec des milieux *culturellement* patoisants. Cette activité a permis de construire des ponts entre les enfants et la culture dialectale, même chez ceux qui, au pré-test, n'avaient aucune connaissance de cette culture. Deuxièmement, si nous portons notre analyse sur les justifications des réponses données en ce qui concerne le théâtre ou la BD, nous constatons que dans les deux post-tests, le patois en tant que porteur d'une culture ne retient plus qu'un enfant contre 5 au pré-test. De ce point de vue, l'activité a permis de limiter le poids de la culture patoise comme motif de refus des enfants tout en mettant en relief d'autres sources de refus plutôt liées au temps à disposition ou à la facilité de la lecture. Sous cette angle, notre hypothèse est confirmée.

## 5. Conclusion et recul critique

Nous pouvons tirer de ce chapitre plusieurs conclusions importantes, qui constituent en elles-mêmes les réponses à notre question de recherche :

- la culture dialectale encore présente dans la société offre aux enfants en contact avec elle la possibilité de reconnaître l'un ou l'autre mot patois ;
- le dialecte francoprovençal souffre du prestige du français et un sentiment d'insécurité linguistique s'en ressent, réduisant les échanges entre les enfants et les milieux culturels patoisants ;
- les représentations négatives du dialecte peuvent évoluer positivement, réduisant considérablement le sentiment d'insécurité linguistique et ouvrant des brèches entre les enfants et la culture dialectales ;
- le développement des compétences passives des enfants vis-à-vis de cette culture est un moyen favorisant la reconnaissance de la légitimité de la culture francoprovençale.

Cependant, ces conclusions s'avèrent vraies uniquement pour l'échantillon que nous avons interrogé. Ce dernier n'étant pas représentatif de la population scolaire valaisanne, nous ne pouvons en aucun cas généraliser ces résultats à l'ensemble du canton.

Néanmoins, si nous en croyons les études dont ont fait l'objet les programmes d'éveil aux langues, *EOLE et patois*, s'inscrivant dans cette lignée, devrait à tout le moins développer les compétences passives des enfants vis-à-vis du dialecte, et ce dans toutes les classes. La différence avec les résultats obtenus ici interviendrait sans doute dans la qualité des compétences développées. Les savoirs communs sur le patois sont peut-être moins solides dans les villages, plus proches des milieux dialectaux, que dans les villes, donc plus faciles à moduler et à remplacer par des savoirs scientifiques.

# CONCLUSION

Cette recherche a précisé les apports du programme *EOLE et patois* en ce qui concerne le développement des compétences passives des enfants vis-à-vis de la culture francoprovençale.

Nous avons compris que les *savoirs* relatifs à une langue donnée constituent la base des rapports que les enfants entretiennent avec cette même langue. Si ces savoirs sont communs, ils poussent à des représentations linguistiques falsifiées soit positivement soit négativement ; si, au contraire, ces savoirs sont construits sur une base d'éveil aux langues, ils développent chez les élèves les capacités nécessaires à une appréhension objective tant de la langue en question que de la culture qu'elle véhicule. La méthode *EOLE et patois* permet une approche culturelle du dialecte et permet aux enfants de développer leurs aptitudes et de moduler leur attitude par rapport au francoprovençal. Un remède miracle ? Sûrement pas ! Cependant elle contribue à faire reconnaître le dialecte au sein d'une institution qui a contribué à son déclin.

Dans cette perspective, l'enjeu au cœur de ce travail dépasse largement le cadre d'une problématique purement linguistique. Le dialecte, en tant que moyen d'expression quotidien des Valaisans pendant des siècles, constitue un pan essentiel de notre identité. Nous ne pouvons pas laisser mourir notre dialecte francoprovençal sous prétexte que celui-ci n'est plus adapté à l'époque qui est la nôtre. Accepter une telle idée condamnerait *de facto* le patois à grossir la liste déjà trop longue des langues disparues. Si nous acceptons dans l'indifférence la mort de notre dialecte, qu'advient-il de notre langue, le français, lui aussi devenu incapable d'exprimer les outils informatiques, technologiques ou commerciaux du monde moderne ? Est-il, lui aussi, condamné à moyen terme à inscrire son nom dans la colonne des langues mortes ? Nous ne pouvons pas le croire, car nous voyons en ce début de troisième millénaire reflorir des dialectes pendant longtemps minorisés tels les différents parlés des ex-républiques soviétiques, le gaélique en Irlande, le corse, l'occitan, l'alsacien ou le breton en France, etc. Sur le plan national, nous constatons l'excellente santé des dialectes non gallo-romans présents en Suisse alémanique, italienne ou romanche.

Cette recherche nous a montré que l'homme a besoin de connaître et de valoriser son appartenance à un groupe ainsi que ce qui la rend reconnaissable aux yeux des autres. Le langage joue un rôle important dans cette reconnaissance d'identité, identité qui fait partie intégrante de notre personne. *EOLE et patois* se présente comme un moyen de légitimer cette appartenance régionale, s'inscrivant sans doute à contre courant du grand vent de mondialisation, pour lequel nous sommes tous citoyens du monde. Cependant, reconnaître son identité comme légitime et comme valant la peine d'être *reconnue* n'est-ce pas un premier palier à ne pas rater vers la diversité ? Antoine Houdard de la Motte<sup>42</sup> (cité par Praz, 2010) écrivait à ce sujet au début du XVIII<sup>e</sup> siècle déjà :

*C'est un grand agrément que la diversité.  
Nous sommes bien comme nous sommes.  
Donnez le même esprit aux hommes,  
Vous ôtez le sel de la société.  
L'ennui naquit un jour de l'uniformité.*

L'adage commun ne dit-il pas que pour savoir où l'on va, il faut savoir d'où l'on vient ? Ou encore que *po crée in aveni, fo che choéni du pachó*<sup>43</sup> ? En laissant notre dialecte à l'agonie, en refusant de reconnaître sa légitimité, sa valeur, sa saveur et sa chaleur, en le reniant, en en rougissant, n'est-ce pas finalement une partie de nous-mêmes que nous laissons mourir ? Ne vaudrait-il pas mieux, pour construire le monde de demain, de connaître, d'accepter et de transmettre notre culture afin de mieux s'ouvrir à celle des autres ?

---

<sup>42</sup> Ecrivain et dramaturge français.

<sup>43</sup> Pour croire en l'avenir, il faut se souvenir du passé.

# REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

## Sources

*L'École primaire, 1882-1946.*

## Bibliographie

- Balet, Z. (1942). Notre patrimoine linguistique. In : *Almanach du Valais 1942* (pp. 109-113). Sion : Fiorina & Pellet.
- Balsiger, C., Berger, C., Dufour, J., Gremion, L., de Pietro, D. & Zurbriggen, E. (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école*. Volume 2. Neuchâtel : SG/CIIP.
- Bernaus, M., Genolot, 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). Bruxelles : De Boeck.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control. Theoretical Studies towards a Sociology of language*. Tome I. Londres : Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control. Theoretical Studies towards a Sociology of language*. Tome II. Londres : Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1986). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social* (J.-C. Chamboredon, trad.). (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Editions de Minuit. (Original publié 1975)
- Berthouzoz, L. (1978). *Conthey, sauve ton patois*. Conthey : Delaloye et Jacquemet.
- Bialystok, E. (2001) *Bilingualism in Development. Language, Literacy & Cognition*. Cambridge : University Press.
- Blanche-Benveniste, C. (2001). L'intercompréhension des langues romanes. In L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry & C. Maeder (Ed.), *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant* (pp. 455-463). Bruxelles : De Boeck Ducolot.
- Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek-German, A. & Taeschner, T. (1998). *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire. Conditions et résultats*. Bruxelles : De Boeck.
- 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.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Editions Fayard.
- Brunot, F. (1966). *Histoire de la langue française*. (13 vol.). Paris : Colin.
- Calvet, L.-J. (2002). *La sociolinguistique. Que sais-je*. (4<sup>e</sup> éd.). Paris : PUF.
- Candelier, M. (Ed.). (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.
- Cherkaoui, M. (1974). Structure de classes, performances linguistiques et types de socialisation : Bernstein et son école. In : *Revue française de sociologie*. 15-4. pp. 585-599.
- Conseil du Patois. (2010, 16 avril). Mission et organisation [Page Web]. Accès : [http://www.patois.ch/index.php?option=com\\_content&view=article&id=7Itemid=5](http://www.patois.ch/index.php?option=com_content&view=article&id=7Itemid=5)
- Darnell, R. (1999). Benjamin Lee Whorf et les fondements boasiens de l'ethnolinguistique contemporaine. *Anthropologie et Sociétés*, 23 (3), 53-68.

- de Goumoëns, C., de Pietro, J.-F. & Jeannot, D. (1999). Des activités d'éveil au langage et d'ouverture aux langues à l'école : vers une prise en compte des langues minoritaires. In : Bulletin suisse de linguistique appliquée, 69 2, 7-30.
- de Mijolla, A. (2005). *Dictionnaire international de la psychanalyse*. Paris : Hachette.
- de Pietro, J.-F. (1994). Une variable négligée : les attitudes. In : Education et recherche. (1), 89-111.
- de Pietro, J.-F. (1999). La diversité des langues, un outil pour mieux comprendre la grammaire ? In : TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique), 31, 179-202.
- de Pietro, J.-F., & Aeby, S. (2003). Eulang et la construction des savoirs. In M. Candelier (Ed.), *L'éveil aux langues à l'école primaire. Eulang : bilan d'une innovation européenne* (pp. 157-189). Bruxelles : De Boeck.
- Desgrouais, M. (1766). *Les Gasconismes corrigés*. Toulouse : Robert.
- Dubois, A. (2006). *La conservation et la valorisation de la mémoire des patois dans le Valais romand – Vallesia*, tome LXI. St-Maurice : St-Augustin.
- Etat du Valais. Interventions parlementaires par député-e [Page web]. Accès : <http://www.vs.ch/Navig/navig.asp?MenuID=7301&RefMenuID=13436&RefServiceID=3>
- Etat du Valais. Loi sur l'Instruction Publiques. [Page Web]. Accès : <http://www.vs.ch/Navig/navig.asp?MenuID=4641&RefMenuID=0&RefServiceID=0>
- Favre, C. & Balet, Z. (1960). *Lexique du parler de Savièse*. Berne : Editions A. Francke S.A.
- Fauchère, P. (2008, 6 septembre). Il croit au patois de demain. [Page Web]. Accès : [http://www.lenouvelliste.ch/fr/news/valais/il-croit-au-patois-de-demain\\_9-103032](http://www.lenouvelliste.ch/fr/news/valais/il-croit-au-patois-de-demain_9-103032)
- Gilliéron, J. (1880). *Petit atlas phonétique du Valais roman (sud du Rhône)*. Paris : Champion.
- Giordan, A., Girault, Y., & Clément, P. (1994). *Conceptions et connaissances*. Berne : Peter Lang.
- Grüner L. (2010). *Langue et culture : les patois valaisans* (Cahier de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales N° 2). Berne : Académie suisse des sciences humaines et sociales.
- Herzlich, C. (1972). La représentation sociale. In : S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale*. (Vol. 1), pp. 303-325. Paris : PUF.
- Hojjer, H. (1954). *Language in Culture*. USA : University of Chicago Press.
- Jones, R. (2000). *Méthodes de recherche en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck.
- Juilland, C. (2008). *Quel rôle a joué l'Ecole dans la disparition du patois en Valais ? Analyse des revues pédagogiques valaisannes de 1854 à 1946*. Mémoire de fin d'études à la Haute Ecole Pédagogique du Valais.
- Knecht P. (2000). Die französischsprachige Schweiz. In : R. Schläpfer (Ed.), *Die viersprachige Schweiz* (pp. 139-176). (2<sup>e</sup> éd. rev. et aug.). Aarau : Sauerländer.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris : Editions de Minuit.
- Lamon, J. (2001). *Récits, contes et légendes de Conthey*. Sierre : Editions à la Carte.
- Lee Whorf, B. (1956). *Language, Thought, and Reality*. Cambridge : M.I.T. Press.
- Legrain, M. (Ed.). (1995). *Le nouveau petit Robert. Dictionnaire de la langue française*. Montréal : Dicorobert Inc.
- Leray, C. & Lorand, E. (1995). *Dynamique interculturelle et autoformation. Une histoire de vie en pays gallo*. Paris. L'Harmattan.

- Lodge, R.-A. (1997). *Le français. Histoire d'un dialecte devenu langue* (C. Veken, trad.). Paris : Editions Fayard. (Original publié 1993)
- Matthey, M., Genolot, 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). Bruxelles : De Boeck.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image, son public*. (2e éd.). Paris : PUF.
- Mucchielli, R. (1998). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. (8e éd.). Paris : ESF.
- Office fédéral de la statistique. (2010). Recensement. [Page Web]. Accès : <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/news/00/03.html>
- Orr, J. (1955). Etymologie et sémantique du mot patois. *Revue linguistique*, Tome XIX, pp. 117-130. In P. Singy, *L'image du français en Suisse romande* (p. 22). Paris : L'Harmattan.
- PER. (2010, octobre). Plate-forme du Plan d'Etudes Roman. [Page Web]. Accès : <http://www.plandetudes.ch/web/quest/systemic?domainId=57&&courseId=242>
- Pottier, B. (1973). *Le langage*. Paris : CEPL.
- Praz, A. & Schüle R.-C. (1995). *Dictionnaire du patois de Nendaz. Yè é ouey i noûtro patouè*. Nendaz : I cöble dû patouè.
- Praz, N. (2010). *Au temps où les animaux causaient en patois*. Sierre : Editions Monographic.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. (3e éd.). Paris : Dunod.
- Rispail, M. (1995). Vers un métalangage de l'oral : qu'en disent les élèves ? In R. Bouchard & J.-C. Meyer (Ed.), *Les métalangages de la classe de français (Actes du 6e colloque DFLM)* (pp. 77-79). Lyon : DFLM.
- Sapir, E. (1933). Language. *Encyclopaedia of the Social Sciences* 9, 155-169. In *Linguistique* pp. 29-64, 1968, Paris : Ed. De Minuit.
- Schmitt, C. (1990). Schweiz. In : G. Holtus (Ed.), *Lexikon der Romanistischen Linguistik* (vol. 5) (pp. 726-732). Tübingen : Niemeyer.
- Singy, P. (1996). *L'image du français en Suisse romande*. Paris : L'Harmattan.
- Stich, D. (1998). *Parlons francoprovençal. Une langue méconnue*. Paris : L'Harmattan.
- Werlen, I., Tunger, V. & Frei, U. (2010). *Le Valais bilingue*. Sierre : Editions Monographic.
- Zermatten, M., Perrochon, H., Humbert, J., Beuchat, C., De Ziegler, H. & Bauer, P. (1954). *La langue française en terre romande*. Neuchâtel : Editions de la Baconnière.

# LISTE D'ANNEXES

Annexe I : *Le voleur de mots*  
Annexe II : Planification du test  
Annexe III : Pré-test et post-test I  
Annexe IV : Post-test II

## Annexe I

Activité modifiée

# EOLE et patois

Réf : EOLE, volume 2, activité 3, pp. 63-74.

## Le voleur de mots<sup>44</sup>



Que ferions-nous si les mots de la langue que nous parlons disparaissaient ? Nous ne renoncerions certainement pas à parler... Mais irions-nous emprunter des mots ailleurs ? Et où ? Prendrions-nous le temps d'exploiter la richesse du patrimoine linguistique local ?

La présente version du *voleur de mots* incite les élèves à prendre conscience de l'existence d'une langue locale appelée « patois ». Elle permet un questionnement sur l'évolution de la langue orale partagée par une population villageoise.

<sup>44</sup> A l'origine, cette activité a été élaborée dans le cadre d'un projet européen Socrates Lingua (nommé Eulang) visant à produire des supports didactiques pour l'éveil aux langues. Elle a été conçue par l'équipe de Barcelone (Groupe de travail de l'Université Autonome de Barcelone : Artur Noguerol, Dolors Masats, Virginia Unamuno et avec la collaboration de Mercè Bernaus et Consol Molinos). L'activité a ensuite été traduite et adaptée par l'équipe suisse du projet Eulang. Enfin, le groupe de travail pour EOLE et patois a réadapté cette activité pour lui donner une dimension dialectale importante.

## Le voleur de mots

Il était une fois un voleur de mots. Chaque fois qu'il entendait un mot qui lui plaisait, il le mettait à l'intérieur d'un sac et le cachait dans un endroit où personne ne pouvait le retrouver. Quand un voleur s'emparait d'un mot, plus personne ne pouvait le prononcer. Il s'effaçait de la mémoire des gens, des dictionnaires et de tous les livres.

Au commencement, les gens ne s'en rendaient pas compte, car les mots que le voleur prenait ne leur manquaient pas trop. Un jour, le voleur entendit un enfant demander un ballon couleur vert émeraude. Émeraude, émeraude... il aima tant ce mot qu'il l'emporta. Depuis cet instant, cet enfant, comme tous les autres, ne pouvait alors plus demander qu'un ballon vert.

Un autre jour, le voleur entendit des gens qui parlaient :

- On dirait que le printemps est enfin arrivé !
- Eh oui, enfin ! Regarde, les hirondelles sont de retour !

Hirondelle, hirondelle... C'était un mot magnifique pour son trésor ! Alors il mit aussi le mot « hirondelle » dans son sac et, à partir de ce jour, pour les gens, les hirondelles ne furent plus que des oiseaux.

Quelques jours plus tard, il vola le mot « printemps ». Les habitants du village ne savaient plus comment désigner cette saison ; ils décidèrent alors de la nommer « saison avant l'été ». Mais vint le jour où le voleur emporta le mot « saison », puis le mot « été ». Alors les gens ne surent plus comment nommer les périodes de l'année.

La situation commençait à devenir grave, car, peu à peu, les gens oubliaient le nom de la lune, de la montagne et des arbres. A force de perdre tant de mots, les gens ne parlaient presque plus, parfois parce qu'ils ne trouvaient plus les mots et d'autres fois par peur de dire des mots qu'ils perdraient à tout jamais et ne pourraient plus prononcer. Cette contrée devenait chaque jour un peu plus triste ; les gens ne pouvaient plus dire ce qu'ils sentaient ni ce qu'ils pensaient.

Un jour pourtant ils décidèrent de chercher une solution. Ils se réunirent tous sur la place du village. Mais aucun d'eux ne pouvait commencer à parler, car ils ne pouvaient pas demander la parole. Le voleur avait volé le mot « parole » !

Laura, qui était une personne très décidée, commença pourtant à parler sans demander la permission et proposa d'inventer de nouveaux noms pour les choses chaque fois que l'on perdrait un mot.

- Si nous perdons le mot « guitare », dit-elle, nous pourrions dire « tarimbe »... Qui voudra nous voler un tel mot ?
- Je ne suis pas d'accord, dit Sandro. Qui va choisir comment s'appelle chaque chose ? Qui décidera comment les nommer ? Je propose que, lorsque nous perdons un mot, nous en utilisions un autre qui veut dire la même chose. Par exemple, on pourra dire « mignon » au lieu de « joli », ou encore « automobile » au lieu de « voiture ».

Louise fit une proposition :

- Il y a une autre solution que nous pouvons envisager. Les anciens du village parlent encore la langue que tous pratiquaient il n'y a pas si longtemps. On appelle cette langue le « patois ». Je vous propose donc de nous rendre chez ces personnes pour qu'ils nous enseignent comment nos ancêtres appelaient les choses que nous ne pouvons plus nommer.
- Ce que tu dis est très bien, dit Lucas. Après tout, cela nous permettrait de redécouvrir la langue que l'on parlait ici il y a un demi-siècle. Mais il y a quand même un problème. Comment ferons-nous si nous perdons les mots patois que les anciens nous donneront ? Qui nous rendra les mots que nous avons perdus ?

Les paroles de Lucas firent réfléchir tout le monde. Que se passerait-il si un jour il ne restait plus de mots pour les choses ? Et qui sait si sans les mots, les choses ne se perdraient pas ? Peut-être que s'ils ne pouvaient plus nommer les petits détails, les gens ne pourraient plus les voir, ou les distinguer. Et, comment différencieraient-ils un sac

d'une sacoche si un des deux mots venaient à manquer ? Soudain, entre le silence et la peur des gens qui ne se risquaient plus à parler, se fit entendre une voix :

- Je demande la parole !

C'était Michael qui voulait intervenir.

- Je vous propose de suivre la proposition de Louise. Allez chez les anciens, qu'ils nous disent comment ils appelaient les hirondelles, les saisons, le printemps, l'été. Ainsi, quand un mot disparaîtra, nous pourrons utiliser le patois pour désigner les choses. Pourquoi ne pourrions-nous pas continuer ainsi ?

La proposition de Michael plut beaucoup à tout le monde et les gens s'en allèrent trouver les aînés du village. Ils exposèrent leur problème et repartir avec une foule de mots nouveaux, tout prêts à être utilisés. C'est ainsi que « hirondelle » devint *irondàa*, « printemps » *feurtin*, « été » *tsautin* et « saison » *cheijon*.

Mais pendant ce temps-là, Maria était restée chez elle pour continuer à réfléchir jusqu'à ce qu'elle eût trouvé une autre solution. Le soir, elle se rendit chez Michael et lui dit :

- C'est vrai Michael, ton idée est très bonne et cela peut être utile de faire ce que tu proposes. Nous pourrions aller ensemble trouver les gens qui parlent patois et leur demander comment ils nomment les choses...

- Bien sûr, dit Michael. Allons-y maintenant.

- D'accord, dit Maria, mais si tu viens avec moi, ce n'est pas pour que tu puisses voler encore plus de mots, mais bien pour que tu nous rendes ceux que tu nous as enlevés.

Lorsqu'il se rendit compte qu'il était découvert, Michael devint pâle. La peur que tous sachent que c'était lui qui avait volé les mots lui fit comprendre qu'il devait les rendre. Il ouvrit un coffre et commença à sortir les mots que les gens avaient oubliés ; il ouvrit ensuite d'autres malles, une armoire et une caisse où il avait caché les mots plus courts. Au fur et à mesure que les mots sortaient des endroits où Michael les avait cachés, les gens s'en souvenaient et les prononçaient à nouveau. Les pages blanches des dictionnaires se remplirent à nouveau et les gens récupérèrent les mots qui leur avaient manqué. Toutes les choses retrouvaient leur nom et plus personne ne pouvait désormais les confondre. Les villageois étaient très contents et estimaient qu'ils avaient gagné quelque chose dans cette aventure. Ils avaient redécouvert le patois, la langue de leurs parents. Ils ont décidé de continuer à utiliser les mots patois et les mots français. C'est ainsi que *irondàa* côtoya « hirondelle », *feurtin* « printemps », *tsautin* « été » et *cheijon* « saison ».

*En te référant au conte du voleur de mots, note la solution proposée par chaque villageois pour résoudre le problème des mots volés.*

**Laura propose :**

**Sandro propose :**

**Louise propose :**

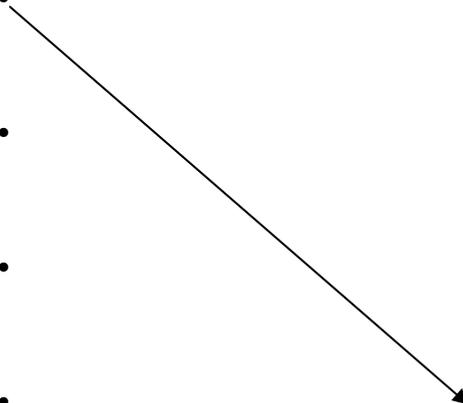
**Michael propose :**

**A ton avis, comment Maria a-t-elle deviné que Michael était le voleur de mots ?**

Proposition de Louise : **Les mots patois**

*La proposition de Louise est de rechercher des mots patois pour remplacer les mots français volés. Les mots de la première colonne désignent différents objets, animaux ou saisons en patois. Es-tu capable de les relier, comme dans l'exemple, aux mots français correspondants ?*

<b>Patois</b>		<b>Français</b>
cheijon	•	• hirondelle
corbi	•	• printemps
irondàa	•	• saison
euüton	•	• été
feurtin	•	• corbeau
agnié	•	• agneau
ivé	•	• automne
tsautin	•	• fourneau
forné	•	• hiver



Proposition de Laura : Les mots inventés

La proposition de Laura est d'inventer de nouveaux mots pour remplacer ceux qui ont été volés par le voleur. A l'aide des mots patois proposés, inventez, en petits groupes, d'autres manières de nommer les choses.

Par exemple : bœuf (bautchio) : **bauche**

brouillard (tsenéi) : \_\_\_\_\_

moineau (tchiaurlo) : \_\_\_\_\_

aigle (oudo) : \_\_\_\_\_

geai (dzi) : \_\_\_\_\_

printemps (feurtin) : \_\_\_\_\_

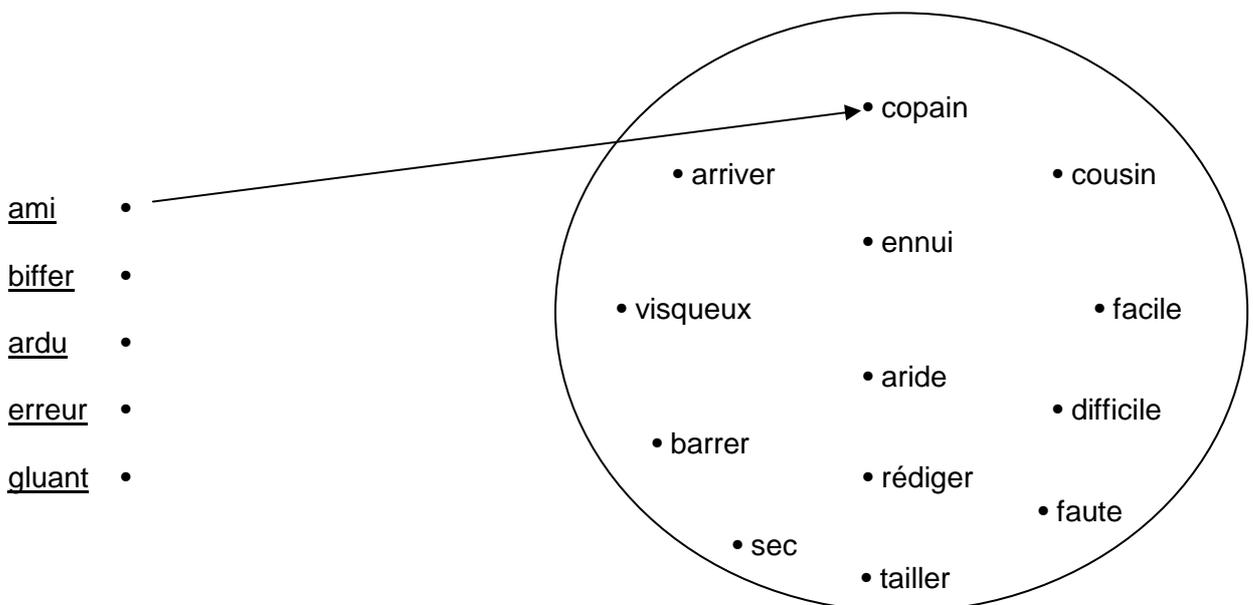
été (tsautin) : \_\_\_\_\_

pluie (pfode) : \_\_\_\_\_

chèvre (tchiaura) : \_\_\_\_\_

Proposition de Sandro : Les synonymes

La proposition de Sandro est de chercher des synonymes pour remplacer les mots volés. Relie, comme dans l'exemple, chaque mot souligné avec son synonyme qui se trouve dans la bulle. Compare ensuite avec ton voisin. Utilise ton dictionnaire.



## Annexe II

### Planification du test

#### Planification de la leçon

Date : 30 avril 2010

<i>Objectif général</i>	Prendre conscience de la richesse culturelle que représente la diversité des langues (EOLE et patois).
<i>Objectif(s) spécifique(s)</i>	Etablir des liens entre le français et le dialecte proposé.
<i>Critères d'évaluation</i>	Quantitatif : la fiche est remplie. Qualitatif : les mots contenus dans le conte sont reconnus (= 4/9).
<i>Activité pour le contrôle de l'objectif</i>	Mise en commun : contrôle et justification.
<i>Prérequis</i>	Aucun prérequis n'est nécessaire.

Déroulement			
<i>Horaire</i> <i>Durée</i>	<i>Etapas - Activités d'apprentissage</i>	<i>Activités d'enseignement</i>	<i>Stratégies d'enseignement, dispositif, organisation, matériel</i>
10'	<b><u>Introduction :</u></b> Identifier l'objectif du cours. Proposer des solutions de résolution.	Expliquer le pourquoi du cours et son déroulement. Donner l'objectif. <b>Mise en projet : présenter brièvement le problème qui survient dans le conte du voleur de mots et demander aux enfants ce qu'eux-mêmes feraient si des mots disparaissaient.</b>	<b><u>Organisation :</u></b> D'abord en plenum puis en PA + 1GA. Retour en plenum pour la mise en commun.
25'	<b><u>Développement :</u></b> Interpréter la lecture du conte. Reconnaître les 4 mots patois présents dans le texte. Déterminer un lien entre un mot patois et son correspondant français.	Lire (deux fois) le conte afin de confronter les solutions proposées par les enfants et celles contenues dans le conte. Intention de lecture 1 : fermer les yeux et imaginer le film de l'histoire. Intention de lecture 2 : repérer les mots patois que les habitants ont utilisés (attention, pas de texte pour les enfants). Revenir sur la 2 <sup>ème</sup> intention et retrouver les 4 mots ensemble ( <i>feurtin, irondaà, tsautin, cheijon</i> ). Distribuer le doc. él. p.5 (1 par banc → PA + 1GA). Gérer les groupes (au besoin → EA).	<b><u>Matériel :</u></b> - Conte (uniquement pour l'enseignant). - Document El. p.5 (14x). - Post-test (25x). - Document El. p.6 (5x). - Transparent du document El. p.5. - HP.
10'	<b><u>Synthèse :</u></b> Justifier le lien effectué.	Mise en commun : correction ensemble au HP + demander la justification. N'ayant pas une réponse par groupe, interroger les enfants de façon aléatoire. Contrôle de l'objectif (4/9 = mots contenus dans le conte).	<b><u>Remarque :</u></b> Travail d'attente = Doc. él. p.6 <i>Proposition de Laura</i> → les mots inventés.
10'	<i>Remplir le questionnaire (post-test).</i>	Distribuer le post-test. Selon le temps : proposer un retour sur l'activité proposée.	

## Annexe III

Pré-test et post-test I

### A. Informations personnelles

Tu es :  une fille                       un garçon

Quel âge as-tu ? : \_\_\_\_\_

D'où viens-tu ?  Valais                       Autre canton                       Autre pays

### B. Réponds aux questions suivantes

1. Sais-tu à quelle langue appartiennent ces mots ?

corbi ; irondàa : \_\_\_\_\_

2. As-tu déjà entendu ces mots ?

Oui                                               non

3. Connais-tu, en français, la signification des mots suivants?

cheijon : \_\_\_\_\_

ivé : \_\_\_\_\_

4. Connais-tu des mots ou expressions en patois ?

Oui                                               non

Si oui, donne un exemple.

\_\_\_\_\_

5. Trois de tes camarades ont joué une pièce de théâtre en patois. Si on te propose de faire pareil, le ferais-tu ?

Oui                                               non

Explique pourquoi.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Selon toi, le patois est plutôt :

(mets une croix sur la ligne à l'endroit qui correspond à ton idée)

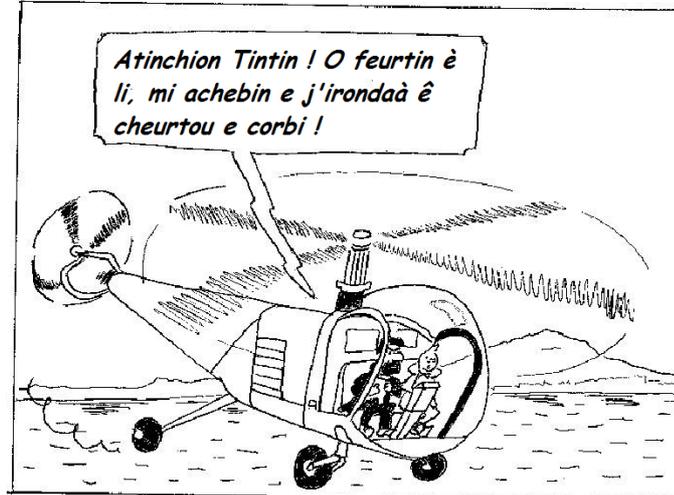


## Annexe IV

Post-test II

### Réponds aux questions suivantes

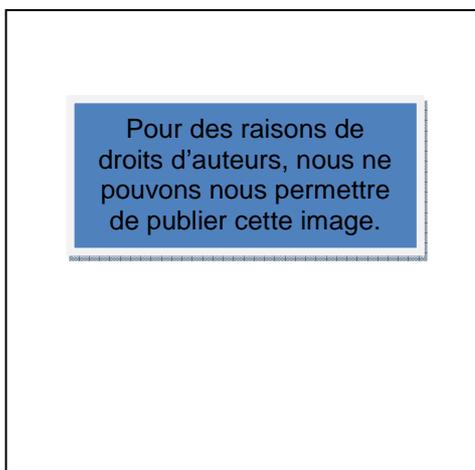
1. Mais qu'est-ce que ce *charabia* ?



- a. Le capitaine Haddock parle ici en patois. Peux-tu traduire quelques mots du patois au français ?

Patois	Français

2. Les aventures de Tintin sont maintenant disponibles en patois. Voici un extrait :  
Si tu as la possibilité d'acheter un album de Tintin en français **ou** en patois, lequel choisirais-tu et pourquoi ?



---

---

---

---

---

---

---

---

3. Peux-tu donner d'autres mots en patois que ceux contenus dans la BD ainsi que leur traduction française ?

Patois	Français

4. Selon toi, le patois est plutôt :

*(mets une croix sur la ligne à l'endroit qui correspond à ton idée)*



**On gran machi e bon tsautin !**



# 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.

Premploz, le 21 février 2011

Sébastien Wüthrich