

**UNIVERSITÀ DELLA VALLE D'AOSTA  
UNIVERSITÉ DE LA VALLÉE D'AOSTE**

**DÉPARTEMENT DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES  
MASTER EN SCIENCES DE LA FORMATION PRIMAIRE**

**ANNÉE UNIVERSITAIRE 2022/2023**

**MÉMOIRE DE FIN D'ÉTUDES**

**LA PRODUCTION LITTÉRAIRE FRANCOPROVENÇALE À  
L'ÉCOLE : ÉTAT DES LIEUX ET PERSPECTIVES ÉDUCATIVES**

**DIRECTEUR DU MÉMOIRE:**

Mme Gabriella Vernetto

**ÉTUDIANTE:**

Sylvie Paillex 17 A05 165



*A tcheutte hise que m'an accompagnà avouè un souriye deun hi parcour.*

*Surtoù à qui l'è poumi hé.*

## Sommaire:

INTRODUCTION.....	4
-------------------	---

### **Chapitre 1 – LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE : GENRE LITTÉRAIRE ET SUPPORT PÉDAGOGIQUE .....7**

1.1 La naissance et l'évolution de la littérature de jeunesse.....	8
1.2 Définir la littérature de jeunesse.....	12
1.2.1 Genres et typologies de textes.....	18
1.2.2 Instruire et plaire : les deux facettes des livres pour la jeunesse.....	24
1.3 La valeur des livres et de la narration pour le développement de l'enfant.....	26
1.3.1 Au niveau cognitif.....	28
1.3.2 Au niveau affectif et emotif.....	29
1.3.3 Au niveau social et culturel.....	30
1.4 La place de la littérature à l'école de l'enfance et primaire.....	31
1.4.1 La littérature dans les documents de référence.....	33
1.4.1.1 Les recommandations européennes.....	33
1.4.1.2 En Italie.....	34

### **Chapitre 2 – LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE EN CONTEXTE MULTILINGUE.....37**

2.1 Multilinguisme, plurilinguisme et langues minoritaires : une mise en contexte.....	38
2.2 Les langues à l'école et de l'école.....	41
2.2.1 La didactique des langues-cultures .....	42
2.2.2 Valoriser le répertoire linguistique des élèves à l'école : pourquoi ?.....	43
2.2.3 L'éducation plurilingue et interculturelle.....	46
2.2.3.1 Les approches plurielles.....	49
2.2.4 La langue minoritaire dans les documents de référence.....	50
2.2.4.1 En contexte européen.....	51
2.2.4.2 En Italie.....	55
2.3 La littérature de jeunesse pour une éducation plurilingue.....	57
2.4 Quelle place pour la littérature en langue minoritaire à l'école ?.....	60

**Chapitre 3 – LITTÉRATURE DE JEUNESSE EN LANGUE MINORITAIRE : LE CAS DU FRANCOPROVENÇAL EN VALLÉE D’AOSTE.....63**

3.1 Le multilinguisme en Vallée d’Aoste.....	64
3.1.1 Le francoprovençal .....	65
3.2 Les langues dans les écoles de l’enfance et primaires valdôtaines .....	68
3.2.1 Les <i>Adaptations</i> .....	70
3.2.2 Le Concours Cerlogne.....	72
3.2.3 Œuvres pour la promotion du francoprovençal : l'exemple de Rita Decime .....	73
3.2.4 Le projet <i>Comenius Regio</i> « Des contes dans nos langues ».....	76
3.3 Le corpus littéraire en francoprovençal.....	77

**Chapitre 4 – ENQUÊTE DE TERRAIN: QUEL RÔLE POUR LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE EN FRANCOPROVENÇAL À L’ÉCOLE ?.....84**

4.1 Le but de la recherche .....	85
4.2 Le questionnaire.....	85
4.2.1 L’échantillon.....	86
4.2.2 Les parties du questionnaire.....	88
4.2.3 Analyse des résultats.....	89
4.3 Les interviews.....	96
4.3.1 Les sujets interviewés.....	97
4.3.2 Analyse des réponses.....	98
4.3.2.1 Première partie.....	98
4.3.2.2 Deuxième partie.....	103
4.4 Conclusions.....	107

BIBLIOGRAPHIE.....	112
--------------------	-----

SITOGRAFIE.....	120
-----------------	-----

Annexe 1 – Liste des textes de la littérature de jeunesse francoprovençale.....	121
---	-----

Annexe 2 – Questionnaire.....	140
-------------------------------	-----

Annexe 3 – Interviews.....	150
----------------------------	-----



## INTRODUCTION

Dans certains endroits, les langues minoritaires régionales et de migration sont les langues maternelles d'un grand nombre d'enfants. Ces langues ont été longtemps négligées en contexte scolaire, voir méprisées, car elles étaient considérées une entrave à l'apprentissage des langues de scolarisation. Aujourd'hui, de nombreuses études ont démontré que toutes les langues du répertoire des apprenants participent au développement des compétences linguistiques. Cette nouvelle conscience, ainsi qu'une sensibilité accrue vers la sauvegarde des minorités, ont poussé les institutions scolaires à valoriser et inclure de plus en plus les langues minoritaires dans leurs activités didactiques.

À partir de ces réflexions et de la curiosité personnelle d'approfondir ces sujets dans mon contexte de vie, est né un intérêt pour la valorisation de la langue francoprovençale à l'école, langue minoritaire de la Vallée d'Aoste et langue du cœur de nombreux valdôtains, langue de mon cœur aussi.

Dans ce mémoire, cet intérêt se croise avec un autre sujet qui m'a beaucoup intéressé pendant le parcours universitaire : la littérature de jeunesse. Pareillement à la langue minoritaire, les livres pour enfants ont pris de l'importance en contexte scolaire particulièrement dans les dernières années. Le débat sur la valeur de la littérature de jeunesse pour le développement cognitif, émotif, culturel de l'enfant et sur son potentiel comme support pédagogique dans les classes est plus animé que jamais. Aujourd'hui la lecture et l'exploitation de récits, contes et comptines est partie intégrante des programmes et des pratiques scolaires.

La littérature de jeunesse et la langue minoritaire constituent donc les sujets principaux de ce travail et le contexte valdôtain est le cadre pris en considération.

Une recherche en particulier a constitué le point de départ de mon travail. C'est une recherche menée pour un mémoire de maîtrise sur la présence du francoprovençal dans les écoles valdôtaines (Savioz, 2018). Ce travail indique que 75% des enseignants de l'échantillon qui avaient proposé dans leur expérience des activités en francoprovençal avaient utilisé les chansonnettes, les comptines, les jeux en patois. Le restant, 25% avait utilisé du matériel structuré ou avait produit lui-même du matériel. Ces données suggèrent qu'une bonne partie des activités concernant le francoprovençal s'appuie sur la production littéraire existante et, peut-être, prévoit aussi la création de textes, récits et comptines, car la voix « production autonome de matériel » ne spécifie pas de quel type de matériel s'agit. Le présent mémoire veut approfondir cet aspect. Ce travail porte donc sur les pratiques et les représentations des

professionnels de l'éducation par rapport à l'emploi ou la création de textes en francoprovençal pour l'enseignement et la valorisation de cette langue. Il se concentre spécifiquement sur les écoles de l'enfance et primaires valdôtaines. L'objectif est de comprendre quel rôle la production littéraire en francoprovençal joue dans le cadre de l'enseignement et de la valorisation de cette langue en contexte scolaire. Pour ce faire, nous avons avant tout dressé une liste des textes pour la jeunesse en francoprovençal actuellement disponibles et nous avons analysé cette production. Ensuite, nous avons proposé un questionnaire aux enseignants de l'école de l'enfance et primaire et aux animateurs de francoprovençal, pour avoir une image globale de la place de cette production dans les écoles valdôtaines. Enfin, nous avons proposé un entretien à des professionnels du domaine de l'enseignement qui ont fait des expériences différentes de création et d'utilisation d'ouvrages de littérature de jeunesse francoprovençale dans les écoles : Liliana Bertolo, animatrice de francoprovençal, Paola Avenatti et Laura Charbonier, enseignantes de l'école de l'enfance, Cristina Arfuso, inspectrice régionale actuelle, et Rita Decime, ex-inspectrice régionale.

Le mémoire s'articule en quatre chapitres. Le premier chapitre introduira la littérature de jeunesse au sens large. L'intention est d'encadrer ce terme du point de vue littéraire et du point de vue pédagogique. Après avoir évoqué l'histoire de la littérature de jeunesse, nous expliciterons quelles sont ses potentialités éducatives et quelle place elle occupe aujourd'hui dans les écoles de l'enfance et primaires, en analysant aussi les documents de référence de l'école italienne.

Le deuxième chapitre abordera la question de l'enseignement des langues à l'école, considérant aussi la place des langues de la famille des enfants. Nous mettrons l'accent en particulier à l'éducation plurilingue et interculturelle et nous décrirons le rôle de la littérature dans cette approche. Enfin, comme nous avons approfondi la place de la littérature de jeunesse dans les documents de référence de l'école italienne, nous analyserons aussi bien la place des langues minoritaires dans ces mêmes documents.

Au cours du troisième chapitre nous encadrerons le contexte spécifique sur lequel se concentre notre recherche : la Vallée d'Aoste. Après avoir décrit la situation linguistique générale de cette région, nous focaliserons le discours sur l'enseignement des langues dans le contexte scolaire valdôtain. Nous présenterons trois principales initiatives qui ont à voir avec la production ou l'emploi de récits pour la jeunesse, qui feront l'objet de discussion dans les entretiens au chapitre suivant. Ensuite, comme notre sujet d'intérêt est la littérature de jeunesse

francoprovençale, nous analyserons le corpus de textes actuel, en faisant ressortir ses caractéristiques et ses spécificités.

Le quatrième chapitre présentera les résultats de la recherche que nous avons menée. Nous expliquerons avant tout les aspects que nous voulions approfondir et de quelle manière le questionnaire et les interviews nous ont aidé à atteindre ce but. Après avoir présenté l'échantillon et les sujets interviewés, ainsi que la structure du questionnaire et des interviews, nous analyserons les résultats. Enfin, nous dresserons un bilan, cherchant à reconstruire une image globale de la littérature de jeunesse dans le contexte scolaire valdôtain et à mettre en lumière les finalités pédagogiques que la littérature permet de poursuivre, ainsi que les différentes perspectives éducatives.

## Chapitre 1 – LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE : GENRE LITTÉRAIRE ET SUPPORT PÉDAGOGIQUE

*“When you sell a man a book you don’t sell him  
just twelve ounces of paper and ink and glue –  
you sell him a whole new life.  
Love and friendship and humour and ships at sea by night  
– there’s all heaven and earth in a book, a real book I mean.”*  
- Parnassus on Wheels, C. Morley

Dans ce premier chapitre nous voulons donner un aperçu de la complexité et de la richesse de la littérature d’enfance et de jeunesse qui a été longtemps considéré comme genre secondaire et comme outil que pour le plaisir.

Le premier paragraphe est dédié à un bref *excursus* historique sur la naissance et l’évolution de la littérature de jeunesse, qui ne peut être comprise que parallèlement à l’évolution de la conception sociale de l’enfance. Dans le deuxième paragraphe nous cherchons à définir la littérature de jeunesse. L’intention est de faire émerger les caractéristiques principales et la nature spécifique d’une production complexe et aux frontières ambiguës. Nous allons approfondir ensuite quelles sont les typologies de textes et de genres qu’on peut trouver en général dans sa vaste production et quelles sont leurs caractéristiques. Nous dédierons aussi un sous-paragraphe au rapport instruire/plaire, deux pôles constitutifs de cette littérature.

La deuxième partie du chapitre va focaliser l’attention sur la valeur pédagogique des livres pour la jeunesse et sur leur place en contexte scolaire. Pour comprendre la valeur éducative des œuvres littéraires, nous allons exposer les bénéfices cognitifs, affectif/émotifs et les apprentissages social/culturels promus par la lecture et la narration. Enfin, nous allons décrire les bonnes pratiques de l’école de l’enfance et primaire en contexte italien, ainsi que les raisons et les réticences pour un emploi de la littérature en classe. Pour avoir un cadre complet, nous allons faire émerger les considérations dans les documents de référence de l’école italienne, les documents européens et les *Indicazioni Nazionali*, par rapport à l’emploi de la littérature en classe.

## 1.1 La naissance et l'évolution de la littérature de jeunesse<sup>1</sup>

L'émergence et le développement de la littérature de jeunesse sont liés à la perception sociale et culturelle de l'enfant, perception qui est née assez tardivement et qui s'est modifiée d'une époque à l'autre. En effet, jusqu'au XVII<sup>e</sup> siècle l'enfant n'était pas l'objet d'attention et de précautions notables, en particulier avant les sept ans, âge à partir duquel il était toutefois déjà considéré comme un adulte (Ariès, 1960). Aussi bien dans le Moyen âge qu'au cours des époques précédentes, « ce n'était pas tant le lectorat enfantin que le peuple enfantin qui n'existait pas » (Prince, 2015, p. 29). Par conséquent les produits pour la jeunesse et pour l'enfance étaient rares. Avant le XVII<sup>e</sup> siècle, les comptines, les contes, les chansons qui faisaient partie du folklore avaient parfois touché le public enfantin. Ce patrimoine, souvent partagé oralement lors des veillées, n'était quand-même pas destiné spécifiquement au plus petits. De même, les abécédaires et les ouvrages d'éducation, fondés sur le fait que l'exemplarité est le seul enseignement, même s'ils étaient destinés à l'enfant (d'un certain statut social, bien entendu), ne suffisaient pas à faire littérature (Prince, 2015, 29). C'est avec *Les aventures de Télémaque* (1699), écrit par Fénelon pour l'éducation du dauphin de France, qu'on peut parler pour la première fois de littérature pour l'enfance. L'œuvre présente deux caractéristiques propres à ce genre : avant tout, la désignation d'un destinataire non adulte, contrairement aux contes de Charles Perrault et de Jean de La Fontaine, qui, bien qu'ils étaient connus et appréciés par le public enfantin de cette époque, n'étaient pas uniquement adressés à lui ; en plus, pour la première fois, parallèlement à la mission didactique, il est présent aussi l'exercice de la fantaisie plaisante. Ce roman d'aventure qui raconte les pérégrinations de Télémaque, accompagné de Mentor, est en effet le prétexte d'un enseignement moral et politique. Ce binôme éducation-plaisir, qui caractérise les œuvres destinés aux enfants déjà à partir de cette première œuvre, représentera une constante dans la littérature de jeunesse le long des siècles jusqu'à nos jours.

Tout au long du XVIII<sup>e</sup> siècle la balance penche fortement du côté de l'éducation. La première maison d'édition consacrée à la littérature enfantine apparaît à Londres par les soins de l'écrivain John Newbery (1713-1767), dont on rappelle en particulier *A Little Pretty Pocket-Book* (1744) et *Little Goody Two-Shoes* (1765). Pour Newbery, comme pour la plupart des auteurs et des éditeurs de l'époque, la production de livres pour enfants devient une occasion

---

<sup>1</sup> Les références consultées pour ce paragraphe sont Prince (2015, ch.1) et la page <http://expositions.bnf.fr/livres-enfants/arret/01.htm>

pour diffuser des enseignements éthico-religieux. En fait, dans cette période, les livres adressées aux enfants sont marquées par un fort souci d'éducation morale. Le sens du merveilleux et le goût de la fantaisie sont étouffés par une veine moralisatrice qui rend les livres peu digestes. Les protagonistes sont souvent peints comme « des enfants vertueux, absolument irréels et sans possibilité de reconnaissance pour un jeune lecteur » (Prince, 2015, 39). En fait, les spécificités de l'enfance sont encore loin d'être reconnues au point qu'on peut affirmer que cette littérature était une littérature « non pas pour l'enfant, mais pour l'adulte, qui éduque l'enfant en une manière de déni de l'enfant en tant que tel » (Prince, 2015, 40).

Parallèlement, les contes traditionnels comme *Le Petit Chaperon rouge*, *Cendrillon*, *La Belle et la Bête* étaient perçus comme des lectures non éducatives ; écrivains et critiques de la littérature de jeunesse britanniques considéraient que « le temps passé à lire les contes pour enfants est autant de temps perdu pour l'éducation » (Prince, 2015, 37). À ce propos, nous trouvons intéressante la théorie de Prince qui soutient que la littérature de jeunesse « ne serait pas née du désir d'écrire les livres pour les enfants et les adolescents, mais de la nécessité et même de l'impératif de leur interdire la littérature, de les exclure même d'une certaine littérature » (p. 72).

Un essor de la littérature de jeunesse se produit au XIX<sup>e</sup> siècle, à partir du moment où la société reconnaît à l'enfance un statut particulier, dans le sillage des théories pédagogiques de Jean-Jacques Rousseau. Dans son roman *L'Émile* (1762), Rousseau soutient la spécificité de l'enfance comme âge de la vie avec ses propres manières de voir, de sentir, de penser. Il critique ceux qui l'ont précédé, qui avaient cherché « toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est avant que d'être homme » (Rousseau, 1762, 101). Cette prise en compte des particularités de l'enfance influence aussi les productions littéraires adressées aux jeunes lecteurs. On commence, déjà à partir de la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, à intégrer dans les récits la fantaisie libre et le merveilleux, typiques du monde infantin. Les contes, qui avaient été jusqu'alors dépréciés du monde adulte pour leur contenu peu moral, sont dès lors inspiration et source d'intérêt pour de nombreux écrivains, en particulier en Allemagne et au Danemark. Parmi les plus notables, citons Ernst Theodor Amadeus Hoffmann, le premier à écrire intentionnellement des contes destinés aux enfants, dont on peut rappeler le célèbre *Casse-Noisette et le Roi des souris* (1816). Toujours en Allemagne, les frères Jacob et Wilhelm Grimm recueillent dans l'œuvre *Contes de l'enfance et du foyer* (1812-1815) les contes populaires allemands, de nos jours connus dans le monde entier, tels que *Blanche Neige* et *Hansel et Gretel*. Au Danemark, Hans Christian Andersen écrit cent cinquante-six contes pour

les enfants, parmi lesquelles nous rappelons *La Petite Sirène* (1835) et *Le Vilain Petit Canard* (1842). Il a eu un tel impact dans le domaine littéraire, qu'on lui a dédié le prix le plus prestigieux pour les écrivains et illustrateur de jeunesse, le prix Hans-Christian-Andersen, surnommé le petit prix Nobel de la littérature. Ses contes « ont été traduits dans plus de cent langues et on en republie encore des millions » (Bredsdorff, 1989, 399). En France et en Angleterre aussi règne l'esprit de fantaisie avec des nombreux contes de fées et lutins. Le merveilleux et le *nonsense* règnent en maîtres et ils contribuent à séparer la littérature de jeunesse de la littérature ordinaire.

Les livres pour enfants n'apparaissent comme secteur éditorial que dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, pour connaître leur plein épanouissement à partir du siècle suivant. C'est la période dans laquelle les mouvements de scolarisation se répandent partout en Europe, augmentant le nombre de jeunes lecteurs potentiels. Les publications donc se multiplient et on commence à chercher l'attention du public en se posant des questions sur les goûts et les attentes du jeune lectorat. On peut citer, à cet égard, Pierre-Jules Hetzel, éditeur et écrivain français du XIX<sup>e</sup> siècle, qui disait que l'enfant ne veut pas être éduqué, il veut rêver. Il crée la revue littéraire destinée à l'enfance *Magasin d'éducation et de récréation* (premier numéro en 1864) dont le but était de diffuser les connaissances dans différents domaines en distrayant. Abondamment illustrée de gravures, cette revue se distingue par sa modernité, car elle place l'image au cœur du récit littéraire pour l'enfance. Voici encore une fois le binôme éducation/plaisir qui caractérise la littérature de jeunesse et qui cherche ici un équilibre.

Dans les textes de cette période, l'enfant prend place de plus en plus comme personnage central des récits, comme figure essentielle. Cela est enfin occasion d'une réelle identification. En fait, « jusqu'à la seconde partie du XIX<sup>e</sup> siècle, jamais l'enfant n'avait été considéré comme un élément réel de la littérature, il n'existait que par défaut dans des contes populaires qui n'étaient pas forcément écrit pour lui » (Prince, 2015, 55), mais à partir des œuvres comme *Pinocchio* (1881), *Les Aventures de Tom Sawyer* (1876), *Alice au pays des merveilles* (1865), l'enfant devient enfin le destinataire et le protagoniste du récit, libéré de connotations irréelles et des attentes des adultes. Cette littérature ne considère plus l'enfant comme un être inachevé et déficitaire, comparé à l'intégralité de l'adulte, mais elle reconnaît sa nature, différente et spécifique. La littérature de jeunesse va ainsi coïncider de plus en plus avec la spécificité de son lectorat, ce qui conduira à la sous-catégorisation par l'âge (livres pour les plus petits, romans pour les adolescents, etc.) en particulier au cours du siècle suivant.

Après un déclin initial de la créativité dû à la guerre, on voit, dans les premières décennies du XX<sup>e</sup> siècle, la naissance de l'album et de la bande dessinée, deux genres qui auront un grand succès qui perdure jusqu'à nos jours. La mission didactique, qui avait dominé la littérature de jeunesse jusqu'alors, à partir du XX<sup>e</sup> « cède le pas à la beauté et au "plaisir du texte" pour reprendre le mot de Roland Barthes. ... L'enfant devient un lecteur de goût auquel on se fait un devoir d'offrir de la qualité » (Prince, 2015, 61). Le côté artistique des livres occupe une place toujours plus importante et souvent les images parlent plus que le texte. L'obligation d'éduquer, notamment moralement, laisse la place à l'obligation de ne pas déséduquer et la question des indicibles du livre, de ce qu'on peut ou on ne peut pas dire aux enfants, suscitera des interrogations et des débats qui poursuivent encore de nos jours. Cette libération de l'aspect moral, en plus, ouvre les portes à des possibilités narratives nouvelles ; on voit l'apparition de livres qui abordent des thèmes inédits tels que les désirs et les émotions de l'enfant, comme dans l'œuvre *Where the wild things are* (1963) de Maurice Sendak.

Depuis le début du XXI<sup>e</sup> siècle, on assiste à un nouvel essor de la production littéraire de jeunesse, aussi bien d'un point de vue quantitatif que qualitatif. Les enfants n'ont jamais tant lu que de nos jours. En fait, le nombre de publications pour la jeunesse a augmenté et le succès de ces livres est aussi bien éditorial que péri-éditorial : éditorial, car les maisons d'éditions n'ont jamais autant vendu et les romans pour la jeunesse atteignent les meilleures places dans les classements des livres les plus appréciés ; péri-éditorial, car la littérature de jeunesse s'exporte sur des supports nouveaux tel que les films et les jeux, en créant ainsi une véritable culture de jeunesse (Prince, 2015). Le cycle de *Harry Potter* (1997-2007) de J. K. Rowling en est un exemple marquant. La qualité des produits littéraires a changé aussi. Les livres pour la jeunesse sont devenus un terrain d'expériences artistiques et ludiques. En fait, la littérature de jeunesse moderne aime jouer avec les personnages, les intrigues, les thèmes des contes de fées traditionnels pour en donner une version nouvelle, souvent parodique, comme dans l'œuvre *C'est moi le plus fort* (2001) de Mario Ramos. De plus, on voit dans les illustrations des albums la tendance récente à s'ouvrir aux autres arts, à travers des citations et des références aux mouvements artistiques, aux œuvres et à aux patrimoines culturels du monde entier. Enfin, la littérature de jeunesse, libérée de la veine moralisatrice qui la limitait, semble explorer toujours plus à fond la question de l'indicible ; plusieurs livres portent sur des sujets tels que la violence, la mort et les tabous, en élargissant ainsi les horizons du récit pour enfants.

## 1.2 Définir la littérature de jeunesse

Tout le monde sait intuitivement distinguer un livre pour enfants d'un livre pour adultes, mais si on tente de répondre à la question : qu'est-ce que la littérature de jeunesse ? on rencontre inévitablement des difficultés. En fait, donner une définition de littérature de jeunesse n'est pas une tâche simple même pour les spécialistes, en raison de son caractère polymorphe et parfois paradoxal. La difficulté consiste à établir une critériologie, à repérer l'unité et les éléments invariants d'une littérature qui apparaît comme une « hydre à mille têtes », comme l'a appelée Nathalie Prince (2015, 130).

Avant tout, il faut clarifier l'emploi des mots : l'expression « littérature de jeunesse » est juste l'une des nombreuses appellations attribuées à cette production littéraire. Parmi d'autres, on trouve aussi « littérature enfantine », « littérature pour enfants », « littérature d'enfance et de jeunesse ». On constate qu'au centre de la désignation de cette production littéraire il y a toujours son lectorat. En effet, la littérature de jeunesse est l'unique qui s'identifie avec son destinataire et non pas à partir de son contenu, tel que la thématique, les personnages et la poétique (Prince, 2015, 11). Elle inclut des formes d'expression présentes aussi dans la littérature destinée aux adultes, comme le roman et la bande dessinée, et d'autres tout à fait spécifique comme l'album. Nous examinerons les types d'ouvrages de la littérature de jeunesse plus dans le détail dans le paragraphe suivant.

Une autre appellation utilisée est littérature « pour » la jeunesse. Marc Soriano, dans *Guide de littérature pour la jeunesse* (1975), bien qu'il utilise telle formule, la plus largement employée à l'époque, il soutient que la préposition « pour » semble n'indiquer que les livres adressés aux jeunes lecteurs et exclure ainsi une partie du répertoire, c'est-à-dire les livres destinée aux adultes que la jeunesse lit et fait sienne. En effet, les lectures des enfants et des adolescents ne se limitent pas aux œuvres qui leur sont destinées ; nous pouvons mentionner les contes classiques, dont nous avons parlé dans le paragraphe précédent, ou bien le plus récent *Le Seigneur des anneaux* (1954-1955) qui a été largement apprécié par les jeunes lecteurs aussi, même si J.R.R. Tolkien (1956) avait décrit son œuvre comme un « conte de fées [...] pour adultes ». Par contre, l'expression littérature « de » jeunesse semble être plus approprié à désigner ce lectorat actif, qui s'approprie des textes. Du coup, on peut définir la littérature de jeunesse comme l'ensemble des œuvres spécifiquement écrites pour un public d'enfants et

d'adolescents et des œuvres qui, bien que destinées originellement aux adultes, sont lus et appréciés par les jeunes lecteurs (Prellezio et al., 1997).

Mais en matière de littérature de jeunesse, qu'entend-on par « jeunes » ? Quelles tranches d'âge sont comprises dans le lectorat de cette littérature ? Le concept ambigu et polymorphe de jeunesse et l'hétérogénéité du corpus sont deux spécificités de la littérature de jeunesse qui rendent difficile percevoir cette production comme unitaire et cohérente, ce qui complique la définition de son identité. En effet, les typologies de textes présents aujourd'hui dans ce secteur sont très variés, à tel point qu'on pourrait parler de littératures de jeunesse au pluriel (Prince, 2015) ; on trouve des albums illustrés pour les tout-petits comme la série *Barbapapa* (1970), des bandes dessinées comme *Les Schtroumpfs* (1958), aussi bien que des romans pour adolescents tel que *Hunger Games* (2008-2010). Cette hétérogénéité du répertoire reflète la variété de son public (Prince, 2015), qui comprend des tranches d'âge avec des capacités de compréhension et même des goûts très différents. En effet, ces lecteurs si divers, qui vont du premier âge jusqu'à quinze ans, ont peu de points communs, si ce n'est celui d'être des individus dans une période de développement cognitif et affectif particuliers. Donc, la jeunesse à laquelle cette littérature s'adresse peut-être définie comme « l'ensemble des classes d'âge que traverse un être en formation » (Soriano, 2002, 15).

À ce propos, il faut spécifier que, même si la jeunesse est au centre de l'identité de telle littérature, elle n'en est pourtant pas la seule destinataire. Dans *Poetics of Children's Literature*, Zohar Shavit affirme que « the children's writer is perhaps the only one who is asked to address one particular audience and at the same time appeal to another » (1986, 37). En effet, une spécificité de la littérature de jeunesse est qu'elle s'adresse à un « double destinataire » (Nikolajeva & Scott, 2006, 21-24) : l'enfant et l'adulte. Avant tout, car c'est l'adulte qui dispose des moyens pour acheter le livre et donc, tout d'abord, c'est lui qui choisit le type de lecture ; mais surtout c'est l'adulte qui lit à l'enfant qui ne maîtrise pas encore cette capacité. En effet, et ceci représente un autre aspect paradoxal de la littérature de jeunesse, une grande partie de ce lectorat ne sait pas lire. Les enfants n'apprennent à décoder les mots qu'à l'âge de six ans et en tous cas au début leurs efforts consistent davantage à essayer de déchiffrer les phrases plutôt qu'à se concentrer sur leur sens et sur le sens du récit. Le parent, l'enseignant ou le bibliothécaire assume alors le rôle fondamental de médiateur entre l'enfant et le livre (Prince, 2015). Il lit à haute voix, il donne un ton et il interprète les personnages de manière que l'enfant puisse accéder à l'histoire.

Pour l'auteur de jeunesse, cette double destination de lecture implique la nécessité d'attirer et passionner surtout l'enfant mais, à son insu en quelque sorte, l'adulte aussi. C'est pour cela que certains éléments textuels ou iconiques des livres apparemment écrits ou représentés pour les enfants ne peuvent, en fait, être saisis que par les adultes (O'Sullivan, 1993). De plus, l'auteur peut insérer intentionnellement des lacunes textuelles et visuelles qui peuvent être comblées différemment selon la maturité et les compétences encyclopédiques du lecteur, en autorisant ainsi différentes interprétations. Comme le livre propose ces différents niveaux de lecture, il parvient à communiquer parallèlement avec l'adulte et avec l'enfant (Nikolajeva & Scott, 2006).

La double lecture se fait aussi par un double code de communication : le langage textuel et le langage iconique. En effet, les images sont largement présentes dans la littérature de jeunesse à différents degrés. Dans la bande dessinée, l'image prédomine par rapport au texte, en constituant elle-même une partie indispensable de la narration ; par contre, dans d'autres genres, comme le roman, l'illustration peut avoir une simple fonction décorative. En tout cas, la présence des images facilite la participation des enfants à la lecture. Elles favorisent l'investissement émotionnel et doublent le plaisir de la lecture, car d'un côté le texte satisfait le besoin d'histoires de l'enfant et de l'autre les images alimentent son imaginaire (Campagnaro, 2013). De plus, elles, accompagnant le texte, le traduisent picturalement de sorte que l'enfant puisse suivre l'histoire racontée oralement, et reproduisent ainsi le schéma du double lecteur, l'enfant lisant l'image et l'adulte le texte (Prince, 2009). Mais le rôle de l'illustration dans les livres pour la jeunesse ne se limite pas à reproduire le texte. On le remarque tout particulièrement dans les albums, une forme d'expression de la littérature de jeunesse qui se distingue « du livre illustré par la prépondérance spatiale de l'image sur le texte » (Van der Linden, 2003, 59). Dans l'album l'image peut enrichir, compléter ou même contredire le texte (Nikolajeva & Scott, 2006). Par exemple, dans *Mon chat le plus bête du monde* (2004), le narrateur raconte les habitudes bizarres de son animal de compagnie. Le texte fait référence à un chat, mais les illustrations révèlent tout autre animal, comme on peut voir dans la Figure 1. Ce décalage crée ainsi un jeu de sous-entendus hilarant, qui ne peut être saisi qu'en considérant les deux formes communicatives, celle textuelle et celle iconique.

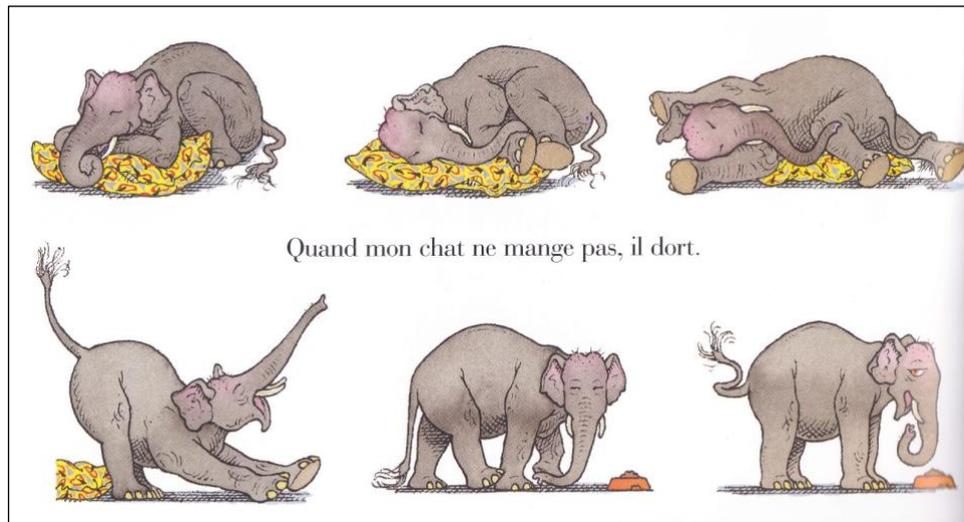


Figure 1- image tirée de l'album *Mon Chat le plus bête du monde* (2004) de Gilles Bachelet.

En effet, dans les albums « le message global n'est ni celui du texte ni seulement celui de l'image mais bien un message émergent de leur mise en relation » (Van der Linden, 2003, 60). Et c'est le lecteur même qui est impliqué et qui coopère à la construction du sens du récit, confrontant les points de vue différents portés par le texte et par l'image (Van der Linden, 2008).

Il faut à ce point mentionner que dans son répertoire on trouve des œuvres qui ne présentent que du texte, aussi bien que des livres dans lesquels le texte est totalement absent, comme *La vague* (2009) de Suzy Lee ou *Boucle d'Or et les Trois Ours* (2002) de Rascal. Apparemment simples, les livres sans textes se révèlent complexes, car s'attendent à ce que l'observateur/lecteur lui-même raconte l'histoire (Nikolajeva & Scott, 2006).

De plus, l'album peut faire référence à d'autres œuvres d'art et incorporer des codes visuels typiques d'autres formes artistiques (Kümmerling-Meibauer et al., 2017). Par exemple, dans son album *Une fin de loup* (2019) l'auteur et illustrateur Jérôme Camil emprunte dans quelque scène du livre le graphisme typique de la bande dessinée, comme les bulles et les vignettes. Ou encore, Leo Lionni, dans *Petit-Bleu et Petit-Jaune* (1970) fait recours à la peinture et en particulier à l'art abstrait.

En raison de ces caractéristiques, lire un album requiert une certaine compétence artistique, esthétique et visuelle, outre que linguistique, qui puisse permettre de comprendre complètement l'œuvre et d'en saisir sa complexité et sa sophistication (Nodelman, 1989).

L'effort expérimental de la littérature de jeunesse ne se limite pas aux relations texte-image, mais intéresse aussi le support. En effet, le livre n'est pas seulement un objet artistique mais, comme il est adressé à un public d'enfants, il est aussi un objet ludique (Prince, 2015). L'enfant tout-petit qui ne sait pas lire, avant de s'intéresser au récit, touche les pages, les tourne dans les deux sens, ouvre les volets, place le livre en équilibre sur le côté, bref, il joue avec l'objet-livre, en explorant avant tout le matériel et la forme. Contrairement à la littérature générale, où le support s'efface au profit du texte, la littérature de jeunesse prend en compte les nombreuses possibilités données par le support (Prince, 2009). Elle explore matériels et formats originels « répondant d'une part à des usages et à des publics et d'autre part à des choix d'expression » (Van der Linden, 2003, 60). On peut trouver alors des livres en plastique, en carton, en tissu qui permettent à l'enfant tout-petit de manipuler à sa guise le livre sans l'abîmer. En plus du format à l'italienne traditionnel, ils existent aussi des livres à forme de maison, d'animal, de voiture, des livres *pop-up*, avec des volets ou avec des boutons qui activent des sons. En tout cas, l'auteur peut aussi choisir un matériel ou un format en fonction de la narration ou de l'effet recherché. Par exemple, Philippe Corentin pour son album *Plouf!* (1990), qui raconte l'histoire d'un loup qui tombe dans un puit, choisit un format vertical et long qui contribue de manière efficace à donner l'effet de chute.

L'originalité de la littérature de jeunesse touche également le texte. Les lettres et les mots sont à leur fois sujet d'expérimentation ludique : « typographies variées, lisibilité problématique, lettres de couleurs différentes, texte colonisant l'image ou image enluminant le texte, lettres d'or et lettres en relief » (Prince, 2009) sont seulement quelques-unes des astuces utilisées par les auteurs de livres pour la jeunesse. Une série qui a largement employé des graphies insolites est celle de *Geronimo Stilton* (1997) ; différentes typographies et couleurs mettent en relief la signification et la personnalité de chaque mot. Nous pouvons mentionner aussi l'album *Voices in the park* (1998) dans lequel chaque « voix » est distincte par une propre typographie.

Considérant toutes les caractéristiques abordées dans ce paragraphe, la spécificité de la littérature de jeunesse par rapport à la littérature générale devient évidente. En effet, à cause de la spécificité de son lectorat, cette littérature aime expérimenter et explorer de nouvelles façons d'être. En conséquence, ses frontières se révèlent flottantes (Prince, 2009). Donc, apparemment simple et linéaire, la littérature de jeunesse s'avère en réalité complexe. Pourtant, cette complexité est, en général, peu reconnue par les élites culturelles (Beseghi & Grilli, 2011). En

effet, la littérature de jeunesse a reçu peu d'attention de la part de la critique et a eu peine à trouver sa place dans les études littéraires (Nières-Chevrel, 2002). Elle a été longtemps considérée une sous-littérature par rapport à la littérature dite « générale » (Soriano, 2002), voir un genre littéraire marginal, inférieur. Dans les bibliographies des écrivains, les œuvres pour les enfants étaient souvent mises à l'écart, car être auteur de livres pour la jeunesse n'avait pas du tout le même prestige que d'être auteur de la littérature tout court (Prince, 2015). La raison découle du préjugé que la littérature de jeunesse est une littérature pauvre, limitée, simple et naïve dans la forme et dans le contenu parce que nécessairement liée aux compétences faibles de son destinataires. Telle était la position de Benedetto Croce (1974), philosophe et écrivain italien, qui soutenait que la créativité et la liberté propres de l'art ne pouvaient pas s'appliquer à la littérature de jeunesse, car forcément soumise au didactisme et aux contraintes linguistiques et créatives imposées par un public qui manque de maturité et de compétences.

Contrairement à l'idée de Croce, Vincent Jouve (2002) dans l'article *Littérature pour adultes, littérature pour enfants : à chacun son jeu*, soutient que on retrouve aussi dans les textes pour la jeunesse, tel que les structures narratives, les modalités de rapport au texte et les effets de la lecture, les caractéristiques profondes qui définissent comme esthétique une œuvre de littérature. Encore, Joëlle Turin (2002), formatrice et critique de littérature de jeunesse, explique que

s'il est vrai enfin qu'un lecteur est à l'horizon de tout texte, il va de soi que l'auteur ne s'adresse pas de la même façon à un expert qu'à un novice : c'est pourquoi, pour faire d'un novice un expert, il importe, plutôt que de lui donner des textes simplistes bâtis toujours sur le même modèle, pauvres en vocabulaire, métaphores et sens, de l'accompagner, le guider en disposant sur son chemin de lecteur quelques repères qui lui ouvrent des voies dans le labyrinthe des textes et non de supprimer toute complexité et le plaisir d'en démêler les fils. (p. 78)

Selon Giorgia Grilli (2011), professeure de littérature de jeunesse à l'Université de Bologne, la vraie littérature de jeunesse reconnaît et valorise la nature de l'enfance, en tant qu'âge spécifique et non comparable à l'âge adulte, adoptant la façon que l'enfant a de s'approcher au monde, à travers un regard capable de s'émerveiller et de voir au-delà de la banalité de la réalité quotidienne.

Nous avons cité seulement quelques-unes des considérations de chercheurs qui, parmi d'autres, ont dédié leur carrière à étudier la littérature de jeunesse et ont contribué à défendre

sa valeur culturelle et artistique en tant que littérature à part entière dans le but de démontrer que cette littérature a bel et bien acquis ses lettres de noblesse.

Certainement, de nos jours la production de livres pour la jeunesse est soumise aux logiques du marché et la qualité devient souvent secondaire au profit, mais d'ailleurs comme pour la littérature générale (Prince, 2015). Il faut donc distinguer dans la masse de médiocrités éditoriales « les textes qui permettent aux jeunes lecteurs de faire l'expérience d'une véritable lecture littéraire, du même ordre que celle qu'autorise toute vraie littérature » (Turin, 2002).

Même s'il reste beaucoup à faire pour que la littérature de jeunesse acquière une véritable légitimité, surtout au niveau de la recherche et de la critique, on peut affirmer que l'intérêt envers elle et la reconnaissance de sa valeur ont augmenté au cours des dernières années. Notamment, le ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse français a mis à disposition sur son site une sélection de livres de la littérature de jeunesse que les écoles peuvent consulter et utiliser pour transmettre une première culture littéraire aux enfants des premiers trois cycles scolaires. En outre, aujourd'hui il y a de nombreux prix internationaux et des revues spécialisées, tel que le Prix Hans-Christian-Andersen, le Prix Astrid Lingren, Bologna Ragazzi, *La Revue des livres pour enfants*, qui s'occupent de repérer dans la vaste production de livres de jeunesse les œuvres innovantes et de qualité, qui se prêtent à une vraie lecture littéraire.

### **1.2.1 Genres et typologies de textes<sup>2</sup>**

Nous voulons ramener ici un classement synthétique mais suffisamment complet des différentes typologies de textes qu'on trouve dans la production littéraire pour la jeunesse. Cette vue d'ensemble servira dans le troisième chapitre comme point de repère pour identifier les typologies de textes présents dans la littérature de jeunesse en langue francoprovençale.

Comme nous l'avons cité dans le paragraphe précédent, les genres textuels qui font partie de la littérature de jeunesse sont extrêmement variées. Cette littérature inclut des genres qui appartiennent à la littérature générale aussi, voir le roman, la bande dessinée et la poésie, et d'autres formes expressives spécifiques, tel que l'album. Classer les textes pour la jeunesse de manière nette n'est pas toujours simple, car souvent dans une même œuvre se mêlent des genres

---

<sup>2</sup> Les références principales consultées pour ce paragraphe sont Prince (2015, 17-20) et Vernetto (2023).

différents ; en est un exemple *Une fin de loup* (2019) dans lequel on trouve les codes du théâtre, de la bande dessinée et de l'album.

Un premier critère de classification des textes peut se faire en tenant en compte l'espace donné à l'imagination. Les textes comme les contes, qui n'adhèrent pas totalement au monde réel et qui s'appuient donc sur un monde imaginaire, se disent des œuvres de fiction, tandis que les œuvres qui véhiculent des informations sur le monde réel sont non-fiction, comme les essais ou les documentaires.

*Le roman* pour la jeunesse, parmi lesquels on compte la série de Harry Potter aussi bien que les romans de Jules Verne, est une œuvre de fiction en prose plutôt longue. Cette typologie de texte peut être réparti en plusieurs sous-catégories selon le contenu. On trouve, par exemple, les romans policiers, historiques, de romance, d'aventure et de science-fiction. La présence éventuelle d'illustrations et d'enfants héros ou de personnages anthropomorphes est une caractéristique spécifique du roman destiné à la jeunesse.

*Le livre-jeu* souvent désigné en France et au Canada par l'expression « livre dont vous êtes le héros » est un genre de roman interactif, inspiré des structures du jeu-vidéo. Le texte s'adresse souvent directement au lecteur, en lui demandant de faire des choix qui vont déterminer le déroulement de l'histoire. Chaque paragraphe est numéroté et réparti de façon désordonnée dans le livre. À la fin de la lecture d'un paragraphe, le lecteur choisit entre plusieurs possibilités, représentant les actions du personnage. Ces possibilités renvoient à d'autres paragraphes, qui développent les conséquences des choix du lecteur. Un exemple de livre-jeu est la collection *Fighting Fantasy* (depuis 1982) créé par l'auteur britannique Steve Jackson.

*Les textes adaptés pour la jeunesse* sont des textes faisant partie généralement des classiques de la littérature générale, comme les romans de Cervantès, Shakespeare ou Daniel Defoe, qui ont été réécrits et ciblés pour un public de jeunes ou d'enfants.

*La bande dessinée* ou *BD* est une forme d'expression littéraire qui se sert à la fois de l'image et du texte créant un langage tout à fait spécifique. Elle est considérée le neuvième art. C'est un genre qui possède un vocabulaire technique, comme les mots bulle, vignette, récitatif, cadrage. Il y a trois typologies principales de bande dessinée (Vernetto, 2023), qui ont origine de différentes régions du monde : la bande dessinée européenne, qui possède deux styles distincts, notamment le récit complet comme les histoires de Tintin et les blagues par page comme dans

*Boule et Bill* (1959) ; le comic book américain, dont on rappelle certainement l'univers Marvel, qui est généralement imprimé sur un papier journal et qui raconte les aventures de super héros qui défendent les citoyens contre les méchants ; le manga, qui a origine de la culture japonaise, caractérisé par la modalité de lecture de droite à gauche et par les dessins presque toujours en blanc et noir, comme pour le célèbre manga *One Piece* (1997 - en cours).

*La nouvelle graphique* ou le roman graphique est une bande dessinée, mais il faut spécifier que toute bande dessinée n'est pas un roman graphique. Généralement plus long qu'une BD, la nouvelle graphique aborde des thématiques qui rejoignent plus les adultes et les adolescents. Cette forme littéraire se permet parfois de ne pas respecter les codes expressifs de la BD comme dans *La tribue qui pue* (2017) dans lequel il n'y a pas de bulles et de cadres définis.

*Le théâtre* pour la jeunesse est un genre peu présent dans les rayons des bibliothèques ou des librairies. Souvent utilisées dans les ateliers, les pièces de théâtre peuvent tout de même être seulement lues (et éventuellement jouées sans l'aide d'adultes) par ses jeunes lecteurs. Les pièces théâtrales constituent en effet un genre littéraire à part entière qui peut se passer de sa mise en scène, constituant une expérience de lecture différente de celle du roman ou de la bande dessinée. Parmi les premiers auteurs de pièces théâtrales pour la jeunesse on trouve des praticiens comme Maurice Yendt qui a écrit *Histoire aux cheveux rouges* (2013).

*La poésie* est un secteur de la littérature de jeunesse assez négligé par les maisons d'édition et fréquenté principalement par des spécialistes, en raison du préjugé répandu que la poésie soit ennuyante, mélancolique, voire impénétrable à cause de son langage abstrait et désuet (Lepri, 2019). Les premières poésies pour la jeunesse apparaissent vers la fin du XVII<sup>e</sup> siècle avec un but principalement didactique. Aujourd'hui cette production littéraire cherche à explorer et saisir les questions et les intérêts des jeunes et des enfants ; elle est toujours plus orientée vers la vie intérieure de son public en traitant des thèmes comme la solitude, l'ennui et les émotions. Mais la poésie prend aussi en compte sa dimension ludique en jouant avec les rimes et les sonorités de la langue, comme les poèmes de Jacques Prévert et de Raymond Queneau. L'apparition des illustrations dans ce secteur a joué un rôle important pour valoriser la poésie de jeunesse, qui se mêle et collabore de plus en plus avec d'autres formes d'expression artistique et littéraire, comme la musique, les arts visuels, le conte et le théâtre (Leroyer & Galice, 2011).

*Les comptines et les chansonnettes* sont des textes brefs, liés au patrimoine oral, donc transmis d'une génération à l'autre. Comme elles sont souvent en rime ou accompagnées d'une mélodie ou de gestes à répéter, elles sont très vite mémorisées. Souvent elles sont absurdes et donc amusantes comme *Une souris verte*. Parfois elles servent à désigner celui à qui sera attribué un rôle particulier dans un jeu. Le terme « comptine » s'est élargi aussi aux enfantines, berceuses et jeux de doigts et de nourrice (Vernetto, 2023).

*Le conte* est une forme littéraire, patrimoine de la littérature orale, présente dans toutes les cultures du monde et à toutes les époques. Les contes, sont caractérisée par des éléments figés, donc attendus par l'auditeur/lecteur : les séquences de l'intrigue se répète dans toutes les histoires, avec peu de variations, et les rôles et les caractéristiques des personnages sont fixes (Propp, 1928 ; Thompson, 1961). Généralement le protagoniste doit faire face à une tâche difficile qu'il va surmonter grâce à sa ruse, à sa force ou à l'aide d'autres personnages. Les frères Grimm en Allemagne et Charles Perrault en France ont contribué à la diffusion des contes, aujourd'hui largement connues grâce aux dessins animés de Disney. La simplicité et répétitivité du récit et la référence au merveilleux rendent les contes des récits très appréciés par les enfants. Aujourd'hui les auteurs aiment détourner les contes traditionnels, en modifiant le récit, et/ou utiliser des techniques particulières pour les illustrer comme dans *Il était plusieurs fois* (2014).

*La légende* est une forme particulière du conte qui se réfère davantage aux caractéristiques d'un territoire spécifique et parfois à une période précise. Elle peut naître pour expliquer un phénomène, un nom ou un élément caractéristique d'un territoire comme la légende du pont du diable originaire de la commune de Pont-Saint-Martin.

*La fable*, souvent confondue avec le conte, est une forme textuelle tout à fait spécifique. Ce récit assez court, au but manifestement didactique, met en scène des animaux anthropomorphes avec des caractéristiques figées : le renard rusé, le lion courageux et la fourmi travailleuse, pour en citer quelques-uns. On peut rappeler les célèbres fables de La Fontaine *La Cigale et la Fourmi* (1668) et *Le Lièvre et la Tortue* (1668).

*Le livre illustré* est un livre où l'image, soumise au texte, a la fonction de faciliter la compréhension du récit ou donner une vue précise d'un passage. On peut mentionner comme exemple le travail de Arthur Rackham, qui a mis en image l'histoire d'*Alice* de Lewis Carroll.

*L'album* ou *livre d'image* n'est pas un genre, mais plutôt une forme expressive aux caractéristiques propres accueillant une pluralité de genres, comme le récit fantastique, le conte, la poésie, etc. (Lewis, 2001 ; Van der Linden, 2003). Les albums peuvent communiquer des informations (non-fiction) comme l'album documentaire *Fanatical about frogs* (2019) ou raconter des histoires (fiction) comme *Tadpole's Promise* (2003). Elle est une forme d'expression littéraire caractérisé par une grande diversité interne. On trouve sous son nom des livres de matériaux, formes et formats différents et avec des mises en pages et des organisations du récit très variées. Quand-même l'album se distingue des autres typologies littéraires par la présence prépondérante ou exclusive d'images par rapport au texte, avec lequel l'image peut avoir différentes relations. Maria Nikolajeva et Carol Scott (2006) ont défini cinq typologies d'albums sur la base d'une analyse des différentes relations texte-image : *symmetrical picturebooks*, dans lesquels le texte et les images racontent la même histoire, et *complementary picturebooks*, dans lesquels le texte complète les non-dits des images et/ou vice-versa, les deux constituant la majorité des albums ; *expanding or enhancing picturebooks*, dans lesquels la narration verbale dépend des images pour élargir la signification ou donner un effet recherché, comme dans *Princess Smartipants* (1986) ; *counterpointing picturebooks*, dans lesquels la narration verbale et celle visuelle sont dépendantes l'une de l'autre pour saisir entièrement l'histoire, comme dans *Rosie's Walk* (1968) ; *syllapticpicturebooks*, dans lesquels le texte, qui peut être absent, et les images sont indépendantes et créent des narrations autonomes, comme dans *Journey* (1977). Les deux premières catégories citées laissent peu de place à l'imagination, tandis que les autres permettent au lecteur d'accéder à différents niveaux de lecture et à plusieurs interprétations.

Aujourd'hui les albums aiment citer d'autres albums, histoires ou œuvres d'art, créant ainsi un système intertextuel et intericonique complexe.

*L'imagier, l'abécédaire et le livre concept* sont des dictionnaires visuels pour les plus petits. À côté du mot ou de la lettre ils présentent une image associée. Les imagiers sont souvent publiés par thématique : les objets, les animaux, les métiers, etc.

*Le livre documentaire* est une œuvre non-fiction. Il a vocation d'instruire à propos d'un sujet précis, en se servant aussi d'images et d'illustrations efficaces et attrayantes. La collection *Mes p'tits docs* est un exemple de livres documentaires qui abordent différents sujets, de la géographie aux sciences, de l'histoire à la vie quotidienne.

*Le livre-objet* est un livre dont le support est le protagoniste. Il est considéré davantage comme un jouet que comme un livre, car il se présente sous des formes particulières et variées (en forme de voiture, d'animal, de plante, etc.) qui encouragent l'enfant à en jouer. Il peut être constitué aussi d'un matériel particulier (plastique, tissu, etc.) et répondre à des fonctions diverses (livre-oreiller, livre-bain, etc.).

*Le livre d'activité* explique au lecteur comment réaliser toutes sortes d'activités manuelles tel que le bricolage, le découpage, l'*origami*. Généralement il propose un kit avec le matériel nécessaire.

*Le livre animé* ou *pop-up* ou encore *livre à système* est une œuvre qui utilise des ingénieux systèmes de tirettes ou de glissières pour déplacer, lever ou faire apparaître des images dans les pages. *The Amazing Pop-Up Geography Book* (2000), par exemple, permet d'observer les montagnes, la Terre et d'autres éléments géographiques en trois dimensions.

*Les premières lectures* sont des livres de fiction qui s'adressent aux lecteurs débutants en leur proposant des histoires courtes, avec peu de personnage et des illustrations attrayantes. Généralement elles sont identifiées dans la production éditoriale par l'étiquette « premières lectures ».

*L'album sans texte* est un livre dont l'histoire ou le sens sont uniquement donnés par une suite d'images. C'est le lecteur qui doit construire le récit, qu'il ne va quand-même pas inventer, mais comprendre sur la base de l'analyse des images et de leurs liaisons. Ce type d'album favorise donc la parole de l'enfant et fait tomber les barrières linguistiques, permettant à tous d'accéder à l'histoire et de la raconter dans n'importe quelle langue.

*L'essai* est un ouvrage d'idées, d'opinions. Dans un essai l'auteur présente son point de vue sur un sujet donné. Par rapport au texte de non-fiction qui cherche à être objectif et neutre, dans l'essai l'auteur prend position. La lecture d'un essai demande alors des compétences de lecture poussées parce qu'il faut savoir, le cas échéant, prendre les distances du texte, le mettre en contexte, chercher d'autres points de vue pour avoir une vision plus large, se forger sa propre opinion à partir du texte. Vous avez un exemple d'essai pour la jeunesse dans la collection *ALT* de la maison d'édition *La courte échelle*.

### 1.2.2 Instruire et plaire : les deux facettes des livres pour la jeunesse

Depuis son origine, la production littéraire pour la jeunesse semble avoir deux finalités : instruire et plaire. Nous avons vu dans le premier paragraphe que la littérature destinée aux jeunes a toujours exprimé ce double souci de la part des adultes, déjà à partir de *Les aventures de Télémaque* (1699) ou des œuvres de Newbery. En général, l'idée de divertir pour instruire, d'enrober le discours moral dans une histoire attrayante, est ancienne. Déjà Horace soutenait en 13 av. J.C. dans son *Art poétique ou Épître aux Pisons* que « l'œuvre qui emporte tous les suffrages est celle où l'utilité du fond s'enveloppe de l'agrément de la forme ».

D'après Christian Chelebourg (2016), l'histoire de la littérature de jeunesse se résume selon trois périodes marquantes : instruire, instruire et plaire, plaire plutôt qu'instruire. En effet, jusqu'au XVIII<sup>e</sup> siècle, la dimension didactique domine. Les premiers récits, écrits par les précepteurs et les gouvernantes, visaient à apprendre aux enfants les codes moraux et comportementaux, souvent à travers des exemples historiques ou fictifs. Comme l'atteste Paul Hazard, « l'instruction se mit en devoir d'étouffer aussitôt le plaisir. Ce qu'on présenta aux enfants, ce furent des médecines, avec tout juste un peu de miel » (1967, 21). Au XIX<sup>e</sup> siècle, moment où la société reconnaît à l'enfance son statut particulier, la dynamique instruire/plaire est ouvertement assumée par les deux maisons d'édition majeures d'œuvres pour enfants, Hachette et Hetzel, comme on le voit dans le titre *Magasin d'Éducation et de Récréation*. Le dernier tournant se produit au XX<sup>e</sup> siècle. L'art, le jeu, l'esthétique sont au centre de l'esprit de cette nouvelle littérature pour la jeunesse. Même si la balance penche vers le pôle du plaisir et du divertissement, une certaine intention éducative reste évidente. On la remarque dans les thèmes majoritaires abordés par la littérature de jeunesse, l'ouverture à l'autre et le respect de l'environnement. De plus, on remarque une tendance récente à vouloir instruire le plaisir, c'est-à-dire à éduquer le goût esthétique du lecteur, par rapport à la littérature mais aussi à d'autres formes d'art (Prince, 2015).

Parmi les différents genres de textes qu'on trouve aujourd'hui dans la production pour la jeunesse, certains révèlent de manière plus manifeste l'intention d'instruire le lecteur. Les imagiers et les livres documentaires ont une mission éducative bien évidente, voir explicite, tandis que d'autres formes littéraires, comme l'album ou le roman, tendent à se concentrer principalement sur le plaisir du récit et des images et le message éducatif, s'il est présent, est souvent caché derrière une histoire attrayante.

La morale présente dans les récits pour enfants est le signe le plus évident de cette volonté d'instruire de la part des adultes. La morale dans les fables en est un exemple ancien, on rappelle certainement les fables d'Ésope et de La Fontaine. Selon Nadine Robert, auteure et éditrice chez *Comme des géants*, la morale persiste encore aujourd'hui et « se présente de diverses façons. Elle est parfois directe et appuyée, d'autres fois sous forme d'allégorie, de transposition ou à travers une métaphore » (dans Fradette, 2016). Pourtant, différentes études ont démontré que le message moral des histoires n'est associé à aucun effet direct sur le comportement de l'enfant lecteur/auditeur (Van der Linden, 2021).

La littérature de jeunesse semble être prise entre ces deux pôles, idyllique et didactique, qui apparaissent inconciliables. Plus l'auteur se préoccupe de transmettre des concepts moins sera son souci pour l'esthétique, et donc moins l'œuvre pourra se définir comme œuvre de littérature. Du point de vue du lecteur, plus une lecture est imbibée d'enseignements, plus elle s'avère lourde (Prince, 2015). D'ailleurs, le divertissement n'est pas toujours éducatif et l'apprentissage n'est pas toujours amusant. Pourtant, pour ce qui concerne les œuvres de littérature de qualité, ces deux pôles coexistent. Mais quand on parle d'« instruire » à travers la littérature, on ne doit pas considérer seulement les leçons et les messages éducatifs que l'auteur veut transmettre explicitement aux jeunes lecteurs, mais aussi la valeur formative des livres. En fait, éduquer ne signifie pas transmettre des notions et des normes, mais poser des questions et pousser le jeune lecteur à trouver des réponses. Dans ce sens la littérature de jeunesse contemporaine qui fait appel au lecteur, qui l'implique dans la construction du sens, qui laisse du non dit et des possibilités parallèles et différentes a une valeur éducative importante (Vernetto, 2023).

Dans cette perspective, le plaisir, l'amusement, la récréation, ainsi que la transmission des savoirs et la formation de l'être humain sont des caractéristiques qui coexistent et qui constituent la littérature de jeunesse. Comme explique Prince (2015, 76), « il ne s'agit pas finalement de concevoir ses deux fonctions comme contradictoires : transmettre ou s'amuser, mais au contraire de les unir. La littérature de jeunesse n'amuse qu'afin de montrer, par le truchement du merveilleux et de l'insolite, le monde tel qu'il est ». En effet, le livre donne accès à un monde dans lequel le lecteur reconnaît des structures, des situations, des valeurs familières ou bien il en découvre de nouveaux. En bref, la littérature soutient la formation de l'être humain puisqu'elle offre l'occasion de réfléchir sur le monde, sur soi-même et sur le rapport avec les autres. Au-delà des intentions explicitement éducatives, la littérature de jeunesse détient une valeur pédagogique intrinsèque, dont nous allons parler dans les paragraphes suivants.

La particularité de la littérature est celle de transmettre ses connaissances à travers la voie de l'esthétique et non pas de la logique (Picherle, 2015). Elle n'utilise pas le raisonnement et les explications rigoureuses, mais elle se sert des intrigues, de la curiosité, des émotions provoquées par le récit. Voilà que les enseignements, la transmission de savoirs, dans le cas de la littérature, se révèle strictement lié avec le plaisir des histoires et de la lecture, ou pour mieux dire, « les plaisirs ». En effet, Picherle (2015) suggère qu'il y en a plusieurs, en particulier liés à la qualité de l'écriture et de l'image, au contenu de l'histoire, à la façon dont on lit, au contact physique avec l'objet-livre, à l'interprétation de l'histoire de la part du lecteur/auditeur.

Ces deux dimensions de la littérature de jeunesse, ainsi que ses autres caractéristiques, rendent les livres pour enfants des artefacts culturels intéressants du point de vue pédagogique et didactique et offrent de nombreuses réflexions sur les potentialités des livres pour la jeunesse en contexte éducatif.

### **1.3 La valeur des livres et de la narration pour le développement de l'enfant**

Comme nous l'avons déjà remarqué, la littérature de jeunesse participe à la formation de l'individu. En fait, qu'elle enseigne des savoirs ou qu'elle ne vise que le simple plaisir esthétique, la littérature permet avant tout d'accéder à des univers uniques et variés et donc, permet d'enrichir ses connaissances sur le monde, sur les autres et sur soi-même. Blezza Picherle (2015) explique que la littérature en général est formative car elle répond aux besoins humains profonds qui concernent le développement et la réalisation de soi, précisément le besoin de connaître le monde et la vie. En fait, les histoires, mettant en scène une variété de phénomènes, de situations et de relations, offrent l'occasion à l'enfant de rencontrer des concepts nouveaux, de faire expérience indirecte de situations et de phénomènes qu'il n'aurait peut-être pas la possibilité de vivre et de connaître dans la vie quotidienne. En outre, l'enfant, est amené à mettre en discussion ses propres conceptions du monde et du moi, à modifier, approfondir et affiner les connaissances déjà acquises, grâce à la comparaison de ses représentations avec celles apportées par la narration. Les livres de qualité, en outre, stimulent l'enfant à regarder le monde à partir d'une multiplicité de points de vue et de manière non superficielle, ils éclairent les aspects les plus cachés du quotidien, ils cultivent la réflexion et les interrogations plus profondes (Picherle, 2015).

Les livres donc ouvrent les portes sur le monde, mais ils permettent aussi de regarder au-delà des limites de la réalité. Les histoires nourrissent l'imaginaire, qui est défini par Marino Livolsi (1986) comme un lieu de la fantasie et de la capacité/possibilité de voir ou songer une réalité différente par rapport à celle qu'on vit tout les jours. En effet, la fiction, la fantasie et le merveilleux en particulier, amplifient les possibilités imaginatives de l'enfant et stimulent la capacité d'associer des idées nouvelles (Campagnaro & Dallari, 2013). Jacqueline Held (1977) à ce propos soutient que

la fiction répond à un besoin très profond de l'enfant : ne pas se contenter de sa propre vie. La fiction ne devrait-elle pas ouvrir toutes sortes de portes, permettre à l'enfant d'imaginer d'autres possibilités d'être pour qu'il puisse enfin se choisir ? (p. 9)

La littérature participe donc à la construction de l'identité. En fait, elle ne répond pas seulement au besoin de connaître le monde extérieur, mais aussi à celui de connaître soi-même et les autres. À travers le processus d'identification, les enfants en quelque sorte éprouvent les mêmes émotions des personnages et vivent leurs expériences en première personne (Levorato, 2000). De cette façon, les histoires leur permettent d'observer les dynamiques internes de l'être humain, de s'y reconnaître, ou bien de regarder dans une perspective différente ses propres émotions, préoccupations, désirs, états d'âmes et ceux d'autrui. Il arrive que les narrations font même échos au vécu de l'enfant, qui peut trouver des réponses à ses inquiétudes, ses peurs et ses questionnements (Bettelheim, 1976). En bref, les histoires aident l'enfant à découvrir le sens profond de la vie, tout en le divertissant et en éveillant sa curiosité.

Donc la littérature s'avère formative car elle permet à l'enfant de découvrir le monde extérieur et intérieur, d'enrichir son imaginaire et de mettre en jeu ses représentations. Bien sûr, son pouvoir formatif se réalise seulement quand l'écriture est de qualité. Un récit banal, stéréotypé, avec des personnages dans lesquels on n'arrive pas à s'identifier, n'offrent pas la possibilité d'un vrai enrichissement humain.

Comme les bénéfices de la lecture d'œuvres littéraires ne se réduisent pas à ce que nous avons déjà mentionné, mais s'étendent dans différents aspects du développement de l'enfant, nous voulons approfondir maintenant les effets positifs dans trois dimensions en particulier : l'aspect cognitif, la dimension affective/emotive et le plan culturel/social.

### 1.3.1 Au niveau cognitif

La littérature repose sur l'une des principales modalités avec laquelle les êtres humains organisent leur connaissance du monde et structurent leurs expériences, la logique narrative. Bruner (2008) explique que celle-ci est l'une des modalités principales du fonctionnement cognitif, la plus précoce et naturelle. La logique narrative se base sur les corrélations temporelles et la séquentialité des événements, et se distingue de la logique paradigmatique, liée au discours scientifique et basée sur les modèles et les démonstrations rigoureuses. La logique narrative s'exprime à travers le discours narratif, qui est une forme de communication plus facile à comprendre et à mémoriser par rapport à celle paradigmatique. De plus elle est attrayante, car chargée du point de vue émotionnel (Levorato, 2000). On comprend ainsi que la littérature, fruit de la logique narrative, développe et nourrit cette modalité d'organisation des connaissances et qu'elle constitue un outil séduisant et à la portée de tous pour l'accès et la réélaboration des représentations sur le monde.

L'acte de lecture, du point de vue psychologique, est un processus actif et productif, dans lequel le lecteur n'extrait pas le sens du texte, mais plutôt participe à sa construction (Picherle, 2015). En fait, la compréhension d'un texte est un processus complexe, qui a différents niveaux (Levorato, 2000). Elle ne se résume pas à la réception et l'élaboration des informations du texte, mais implique de nombreux processus mentaux. En général, l'enfant doit faire appel à la mémoire, faire émerger ses connaissances culturelles, linguistiques, littéraire et les associer avec les informations et les indices du texte. La compréhension des histoires implique aussi la capacité d'anticiper la suite, de situer temporellement et de manière séquentielle les événements, de faire des liens de cause à effets et de différencier entre informations importantes et informations accessoires. La lecture développe donc ces capacités et l'habitude à traiter avec la réalité symbolique. De plus, les textes narratifs, par rapport aux textes scientifiques, requiert d'activer les processus liés à l'interprétation, car la meilleure littérature ne dit pas tout, mais laisse le lecteur compléter les espaces vides du récit. Elle requiert alors à l'enfant la capacité de faire des inférences. Il s'agit de compétences complexes, qui se construisent à travers des parcours spécifiques de lecture (*ibidem*).

Donc, en général, la lecture ou l'écoute d'œuvres de littérature déclenche chez l'enfant un réel travail cognitif qui engage les processus mentaux liés à l'élaboration des informations, à la mémoire, à l'attention, au langage, pour en citer juste quelques-uns. Mais la rencontre avec les livres représente pour l'enfant une occasion de renforcer avant tout les compétences

linguistiques, dans tous ses aspects, phonologiques, lexicaux, syntaxiques et métalinguistiques. Pour les enfants plus petits en particulier, immergés dès la naissance principalement dans les formes de communication orale, cela signifie être introduits à un nouvel aspect de la langue, sa forme écrite. De plus, la narration, avec sa structure logicielle-temporelle, représente un pont entre la langue orale et celle écrite, le passage intermédiaire qui rapproche l'enfant aux autres formes écrites du discours (Rollo, 2015).

### **1.3.2 Au niveau affectif et émotif**

Dans les textes narratifs, contrairement aux textes scientifiques ou expositifs, est présent un niveau de la narration qui explore les états internes, émotifs, affectifs et cognitifs des personnages. La présence de la subjectivité des personnages permet à ce type de texte de susciter des réponses de participation chez le lecteur, telle que l'empathie et l'identification (Levorato, 2000). L'enfant a ainsi l'occasion d'éprouver des émotions simples comme la peur, la joie, la tristesse, de reconnaître les émotions complexes comme la jalousie, la gêne, la fierté, de comprendre les actes qui les ont engendrées et leur signification pour le personnage, de voir comment le personnage gère ses émotions. À travers ces processus, l'enfant réfléchit également sur soi-même et prend conscience de son état intérieur et de celui de l'être humain en général (Picherle, 2015). La lecture d'expériences émotives peut aussi avoir une fonction cathartique, permettant d'amener les expériences négatives sur le plan symbolique pour être mieux comprises et élaborées (Levorato, 2000).

Nous trouvons intéressante la réflexion de Picherle sur la littérature et son pouvoir de cultiver les « émotions délicates » (2015, 70). Pour les enfants d'aujourd'hui, habitués à vivre dans une société dans laquelle les émotions théâtrales et momentanées, superficielles et excitantes dominent, la lecture des meilleurs livres de littérature signifie découvrir et vivre les émotions profondes et discrètes, comme la nostalgie, la tendresse, la gratitude, la politesse. Elles sont importantes car enrichissent la personne, l'éduquent à une sensibilité et à une disponibilité envers les valeurs humaines importantes.

Puisque les représentations sur soi et sur le soi idéal sont impliquées, la lecture offre aussi des occasions d'enrichissement de ces aspects (Levorato, 2000). La littérature, en fait, peut fournir des modèles qui marquent profondément le lecteur et qui le poussent à réfléchir

sur soi-même, sur ses valeurs et parfois à changer des aspects de sa vie. Les enfants ne sont pas exclus de cela, même si à des degrés différents ; on pense aux héros les plus aimés par les petits, les superhéros, et aux valeurs qu'ils véhiculent, à l'influence qu'ils ont dans leurs choix et dans leurs jeux. D'autre part, les enfants aussi s'interrogent sur leur projet de vie, sur les valeurs importantes pour eux, bien sûr avec une approche spécifique à leur âge (Bruner, 1978). Et ce pouvoir poïétique se manifeste à travers les émotions, car c'est en vivant, en souffrant et en jouissant avec les personnages que le lecteur reste marqué profondément par la narration (Levorato, 2000).

Pendant la lecture, les états cognitifs et les états émotifs procèdent parallèlement et s'influencent réciproquement. La compréhension et l'évaluation de ce qu'on lit génère des états émotifs, qui, à leur tour, soutiennent la motivation à poursuivre dans la lecture et à analyser et approfondir le texte. Une expérience émotive-affective centrale, qui s'appuie aussi sur des aspects cognitifs, est le plaisir, ou pour mieux dire, « les plaisirs » (Picherle, 2015). Les plaisirs qui naissent de la lecture d'un livre sont différents et articulés, dépendent du contenu, de l'intrigue, du style. Ils renforcent le lien avec la lecture elle-même. Parmi les nombreux plaisirs, il y a le plaisir esthétique, qui naît de la richesse du style, de la profondeur et exactitude des mots, de la beauté de la forme, de la façon dont l'auteur communique au cœur du lecteur. Les enfants sont sensibles à ce plaisir, car ils sont naturellement curieux et intéressés à explorer la langue, ces règles et ses irrégularités. Ils aiment voir exprimées des perceptions, des pensées, des émotions que la langue quotidienne n'a pas la capacité de communiquer. La littérature de qualité peut alors devenir un véritable laboratoire linguistique, dans lequel les enfants manipulent, analysent, découvrent, apprennent la langue avec intérêt et curiosité.

### **1.3.3 Au niveau social et culturel**

Les livres constituent des objets culturels importants pour le développement de l'enfant. Ils peuvent être considérés comme un instrument de socialisation, puisqu'ils donnent accès à la culture et permettent de développer une série de compétences sociales.

La littérature contient les savoirs, les valeurs et les croyances d'une culture et par conséquence elle les transmet à ces lecteurs. Par exemple, la littérature de jeunesse contemporaine traite de questions et de valeurs communes et diffusées, tels que le respect de l'environnement, la tolérance envers les minorités, l'inclusion, le respect de la diversité. La

sensibilité et la simplicité avec lesquelles les livres abordent ses questions, permettent à l'enfant de connaître ces aspects importants à son époque au niveau social. Aujourd'hui, en outre, les œuvres de littérature bien souvent dépassent les frontières du pays de naissance et deviennent un patrimoine mondial. L'enfant peut alors avoir facilement accès à des livres qui ouvrent les portes vers d'autres cultures et qui expriment donc des valeurs et des manières de vivre plus ou moins différentes des propres (Picherle, 2004). Dans cette perspective, la lecture et la narration sont des moyens importants qui aident l'enfant dans son parcours pour devenir un citoyen du monde.

De plus, pendant les moments de lecture partagée et en particulier lors des échanges qui suivent l'écoute, à l'école, à la maison ou dans des centres spécialisés, les enfants apprennent à mettre en œuvre des valeurs importantes au niveau social, le respect de point de vue différents et la liberté d'exprimer sa propre opinion. Ils apprennent aussi toute une série de capacités nécessaires pour une bonne communication interpersonnelle, comme la capacité de produire des phrases, d'écouter, de clarifier et de respecter le tour de parole.

En outre, grâce à la lecture de typologies et genres de textes différents, d'œuvres d'un même auteur et d'auteurs variés, l'enfant a la possibilité de construire une première culture littéraire ; il commence à se familiariser avec la structure et la langue de la narration, à comprendre ce qu'il peut s'attendre d'un livre plutôt que d'un autre. En lisant les œuvres classiques et les textes du patrimoine, en particulier, il a l'occasion de connaître aussi les personnages, les lieux et les situations récurrents dans les récits pour enfants, tel que le grand méchant loup, la forêt enchantée, l'ogre méchant, qui constituent un patrimoine de l'imaginaire culturel collectif.

#### **1.4 La place de la littérature à l'école de l'enfance et primaire**

Après avoir donné un aperçu de la littérature de jeunesse en tant que genre littéraire et avoir mentionné ses effets positifs sur le développement psychologique et culturel de l'enfant, nous allons approfondir maintenant quelle est la place accordée à la littérature dans le contexte scolaire.

Vu le sujet du mémoire, nous allons considérer plus dans le détail les potentialités de la littérature de jeunesse en tant que support pédagogique, conscients que « la littérature doit être considérée comme un objet d'enseignement pour elle-même, et pas uniquement comme un

support aux activités d'apprentissage » parce que, comme on a déjà remarqué dans les paragraphes précédents, « elle participe à la formation du lecteur, mais aussi du citoyen, et à la construction de la personnalité. Autant de tâches qui s'inscrivent dans les missions premières de l'école » (Perrin, 2010, 12).

Comme les bénéfices de la lecture pour le développement de l'enfant sont nombreux et touchent plusieurs domaines, l'emploi des livres de littérature en classe ne peut qu'apporter des avantages pour les élèves. Il faut préciser que, pour que cela se produise, l'enseignant doit faire attention à ne pas instrumentaliser l'œuvre et ainsi à la dénaturer. Notamment, les exercices de grammaire et de lexique, l'établissement de fiches de compréhension et l'imposition de résumer le texte font de l'œuvre un prétexte pour des enseignements qui alourdissent la rencontre avec le livre et éloignent ainsi l'enfant du monde de la lecture et de ses plaisirs (Picherle, 2015). Gianni Rodari, dans un article intitulé *9 modi per insegnare ai ragazzi a odiare la lettura* (1964) considère ces modalités utilisées par les enseignants une façon pour transformer les livres en instrument de torture. La lecture devrait, donc, être suivie par des activités ludiques et intéressantes autour du livre, car cela enrichit les apprentissages et favorise le développement d'un intérêt permanent pour la lecture (Petter, 2007).

En ce qui concerne le contexte italien, l'emploi de la littérature à l'école de l'enfance est assez fréquent. Parfois l'enseignant dédie un moment spécifique de la journée à la lecture et souvent la classe a à sa disposition une petite bibliothèque à laquelle les enfants peuvent accéder librement. La présence et l'emploi des livres pour la jeunesse à l'école primaire n'est pas autant diffusée. Même si la valeur des livres de jeunesse comme outils didactiques à l'école est reconnue, les enseignants sont réticents à les employer, pour une variété de raisons qui pourraient concerner un manque de confiance dans leurs capacités d'utiliser les livres en classe ou des méconnaissances sur les potentialités des livres à l'école (Ellis & Brewster, 2014). Perrin (2010) explique par exemple que, comme dans les premières années de scolarisation l'enfant devrait apprendre avant tout à décoder le texte et à lire couramment, la littérature est jugée hors de sa portée et réservée plutôt au collège et au lycée. Par conséquent, l'enseignement est soutenu majoritairement par le manuel scolaire et le livre de jeunesse est davantage perçu comme un outil lorsque l'élève sait déjà lire (Morin, 2006). Pourtant, des résultats de recherches ont démontré que l'enseignement qui recourt à la littérature de jeunesse apporte des effets positifs sur les apprentissages des élèves. Avant tout les livres aident « à développer une attitude positive à l'apprentissage, en tant qu'outil stimulant et amusant » (Ellis & Brewster, 2014, 6). Ils participent à l'éducation littéraire, développant le sens critique et les compétences du lecteur

(Ruiz Campos & Hoster, 2013), et à l'éducation visuelle, grâce à la présence des illustrations et aux références au monde de l'art (Lobato, 2013). Les récits offrent l'occasion de travailler sur la langue première de scolarisation, tant dans sa dimension orale que dans celle écrite (Grossmann, 2001), mais aussi sur d'autres langues et cultures. Enfin, les histoires sont un moyen utile pour créer une continuité dans les apprentissages des élèves car se prêtent très bien à la création de projets interdisciplinaires (Ellis & Brewster, 2014).

#### **1.4.1 La littérature dans les documents de référence**

Pour comprendre quelle est la place accordée au livres pour la jeunesse à l'école, il nous semble utile de repérer les indications que les programmes scolaires et les documents de référence donnent au sujet de la littérature. Nous prenons en considération les recommandations européennes, puis le document d'orientation principal du système scolaire italien, les *Indicazioni nazionali*. L'intention de départ était de considérer dans le spécifique les *Adaptations* aussi, un document de référence pour l'école valdotaïne, mais à la suite des recherches effectuées nous avons découvert qu'il ne fait aucune référence à la littérature de jeunesse.

L'intention est de donner un aperçu de la place de la littérature à l'école, ce qui aidera à mieux comprendre dans le chapitre suivant, dans le spécifique, la place de la littérature en langue minoritaire.

##### *1.4.1.1 Les compétences clés européennes*

En 2018, le Conseil de l'Union européenne a publié un document qui présente huit compétences clés, à considérer comme un horizon de référence pour l'éducation et la formation permanente et dans tous les contextes de vie. Ces compétences sont définies comme essentielles pour l'épanouissement et le développement personnel car elles contribuent à la réussite de l'individu dans la société.

Parmi ces huit compétences, « les compétences en lecture et en écriture » se réfèrent en particulier au domaine littéraire. Dans ce passage, on souligne l'importance d' « une attitude positive à l'égard de la lecture » qui « requiert un esprit ouvert au dialogue constructif et critique, un goût pour les qualités esthétiques » (p. 8). Dans cette perspective, on peut considérer

la littérature de jeunesse comme un moyen important qui contribue au développement de cette attitude positive et à la construction d'un esprit critique et d'un goût esthétique chez l'enfant. En outre, on spécifie que l'acquisition de connaissances sur la littérature, sur sa variété ainsi que sur ses caractéristiques, est un objectif à atteindre pour développer ces compétences, qui « supposent de connaître les principales modalités d'interaction verbale, les différents types de textes littéraires et non littéraires, ainsi que les principales caractéristiques des multiples styles et registres de langue » (*ibidem*).

#### 1.4.1.2 En Italie

Les documents de référence pour l'école italienne sont les *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* à partir de l'année scolaire 2012/2013. Comme le suggère le titre, elles constituent non pas des programmes figés, mais des « indications » que chaque institution scolaire va suivre et décliner de manière différente tenant en compte le contexte et les ressources spécifiques, en vertu de la liberté et de l'autonomie d'enseignement. Il faut aussi spécifier que les *Indicazioni nazionali* s'appuient sur les recommandations européennes, qui constituent un point de référence important.

Pour ce qui concerne l'école de l'enfance, les *Indicazioni nazionali* suggèrent des pistes pour développer l'autonomie et la compétence dans cinq domaines d'expérience. Le domaine *I discorsi e le parole* en particulier se concentre sur l'importance de l'éducation linguistique. Être capable d'écouter et de comprendre des récits, ainsi que de savoir raconter et inventer des histoires, rentrent dans les objectifs de compétence que l'élève devrait rejoindre à la fin des trois années. En fait, à l'école de l'enfance les enfants « imparano ad ascoltare storie e racconti, dialogano con adulti e compagni, giocano con la lingua che usano, provano il piacere di comunicare, si cimentano con l'esplorazione della lingua scritta » (p. 27).

En outre, comme dans les recommandations européennes, dans les *Indicazioni Nazionali* on soutient l'idée que la littérature constitue un outil capable de stimuler une attitude positive envers la lecture et l'écriture. En particulier, on dit que « l'incontro e la lettura di libri illustrati, l'analisi dei messaggi presenti nell'ambiente incoraggiano il progressivo avvicinarsi dei bambini alla lingua scritta, e motivano un rapporto positivo con la lettura e la scrittura » (p. 21).

L'école primaire, vise à promouvoir les apprentissages de connaissances et de habiletés fondamentales pour acquérir une compétence culturelle de base. Dans cette perspective, savoir lire et écrire sont deux objectifs essentiels pour le développement des futurs apprentissages. La lecture en particulier est considérée dans ces deux fonctions principales : elle peut être finalisée à l'acquisition d'informations ou bien n'avoir aucune finalité, si non celle d'alimenter le plaisir de lire. En fait, on souligne que

La lettura connessa con lo studio e l'apprendimento e la lettura più spontanea, legata ad aspetti estetici o emotivi, vanno parimenti praticate in quanto rispondono a bisogni presenti nella persona. In questa prospettiva, ruolo primario assume il leggere per soddisfare il piacere estetico dell'incontro con il testo letterario e il gusto intellettuale della ricerca di risposte a domande di senso, come premessa ad una prima educazione letteraria. (p. 37)

On ajoute aussi que la lecture doit être pratiquée recourant à une gamme variée de typologies et de formes textuelles, ce qui fait supposer l'emploi aussi de textes narratifs et d'œuvres de littérature, pour des finalités différentes, sans oublier la lecture personnelle et l'écoute de lectures de la part de l'enseignant pour le pur plaisir de lire/écouter. En fait alimenter le goût de la lecture est important car « produce aumento di attenzione e curiosità, sviluppa la fantasia e il piacere della ricerca in proprio, fa incontrare i racconti e le storie di ogni civiltà e tempo, avvicina all'altro e al diverso da sé » (*ibidem*).

Comme on a dit, la lecture finalisée à l'acquisition d'informations est également importante, c'est pour cela que le perfectionnement des habiletés de compréhension est considéré un exercice fondamental. Dans ce cas aussi, on souligne la nécessité de présenter à l'élève des textes de typologies différentes, écrits et oraux, donc on peut supposer aussi des textes de littérature.

La littérature de jeunesse apparaît de manière explicite dans les objectifs de compétence liés à la lecture dans le cadre de la discipline *italiano*, la langue de scolarisation. En fait, l'enfant à la fin des cinq années de l'école primaire sait « leggere testi di vario genere facenti parte della letteratura per l'infanzia », narratifs, poétiques, descriptifs, de fiction ou de non-fiction, « sia a voce alta sia in lettura silenziosa e autonoma » et il sait « formulare su di essi giudizi personali » (p. 40). En particulier, il est capable de saisir le sens global et de distinguer l'invention littéraire de la réalité.

La littérature de jeunesse est en quelque sorte présente plus implicitement aussi dans la discipline *inglese*, la langue seconde étudiée à l'école. En fait, on soutient que l'emploi de matériaux authentiques, notamment les comptines, les chansons, et « l'ascolto di storie e tradizioni di altri paesi » (p. 46) peut contribuer à augmenter la motivation de l'élève dans son parcours d'apprentissage de la langue.

## Chapitre 2 - LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE EN CONTEXTE MULTILINGUE

*“You can never understand one language until you understand at least two.”*

- G. Willans

Dans le premier chapitre nous avons présenté la littérature d'enfance et de jeunesse en tant que genre littéraire et outil pédagogique. Il s'agit maintenant de comprendre la valeur de cette littérature en tant que support pédagogique en contexte multilingue. Le discours s'articule autour de trois axes, le multilinguisme, l'école et la littérature, et se concentre en particulier sur le contexte européen et italien.

Après avoir explicité dans le premier paragraphe ce que l'on entend par multilinguisme, plurilinguisme et langue minoritaire, nous aborderons la question des langues/cultures en contexte scolaire. La première partie du deuxième paragraphe présentera l'école en tant qu'environnement multilingue, considérant et les langues enseignées et les langues qui ne sont pas incluses dans le curriculum, mais qui sont parlées par les élèves. Pour comprendre comment ces langues trouvent place à l'école, nous approfondirons avant tout l'évolution des approches didactiques aux langues et cultures. Ensuite, nous ferons émerger les raisons pédagogiques à la base de la prise en compte et de la valorisation de tout le répertoire linguistique des élèves, y comprises les langues minoritaires hors curriculum, et nous verrons qu'elles peuvent trouver place à l'école dans le cadre d'une éducation plurilingue et interculturelle. Après avoir explicité la valeur pédagogique de l'éducation plurilingue et interculturelle, nous décrirons les approches didactiques qui ont été développées à partir de ses principes. Enfin, nous ferons émerger les considérations et les suggestions des documents de référence pour l'école à propos de l'enseignement/valorisation des langues minoritaires. Puisque l'intention de ce mémoire est d'analyser le cas spécifique de la région Vallée d'Aoste, nous nous focaliserons sur des documents européens et italiens. Dans le troisième paragraphe nous verrons de quelle manière la littérature de jeunesse peut être au service de l'éducation plurilingue et interculturelle et, pour conclure, nous chercherons à comprendre la fonction et la valeur éducative de la présence de la littérature en langue minoritaire à l'école.

## 2.1 Multilinguisme, plurilinguisme et langues minoritaires : une mise en contexte

De nos jours, la mobilité accrue des personnes, la facilité de communiquer avec le reste du monde, la globalisation ont contribué à rendre nos sociétés toujours plus multilingues. Les communautés constituées de personnes d'origines et de cultures différentes, qu'il s'agisse d'États, de quartiers ou de classes, représentent désormais la norme. En même temps, les gens qui parlent et comprennent plus d'une langue sont de plus en plus communs. Dans ce contexte, savoir maîtriser plusieurs langues devient ainsi une valeur importante du point de vue culturel et économique.

Le Conseil de l'Europe utilise le terme « multilinguisme » pour indiquer la présence dans un aire géographique donnée de plusieurs variétés linguistiques, quel qu'en soit le statut. Dans une même communauté donc peuvent coexister des langues ayant des statuts différents. Le statut d'une langue dépend du niveau d'emploi et de la valeur attribuée à celle langue dans un contexte social. De nos jours, l'anglais a un statut important à l'échelon international, car elle est la langue officielle de nombreux pays du monde, souvent la langue étrangère apprise à l'école et elle est employée dans plusieurs domaines de vie. D'autres langues, au contraire, ont un statut plus faible. La conviction que certaines langues soient utiles et dignes ainsi d'être apprises et maintenues durablement, tandis que d'autres, n'ayant pas la même valeur pratique, puissent constituer un obstacle du point de vue des parcours éducatifs ou de l'intégration sociale (Sorace, 2020), s'avère être un facteur participant à la disparition progressive de langues avec un statut plus faible. C'est le cas de certaines langues minoritaires ou régionales. La *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* (1992) les définit comme « les langues pratiquées traditionnellement sur un territoire d'un État par des ressortissants de cet État qui constituent un groupe numériquement inférieur au reste de la population de l'État et différentes de la (des) langue(s) officielle(s) de cet État ».

L'Europe reconnaît la légitimité et l'égalité de toutes langues et cherche à préserver et valoriser cette diversité linguistique et culturelle à travers différents programmes et initiatives. Pour maintenir et promouvoir les langues minoritaires, la commission européenne, dans *Un défi salutaire comment la multiplicité des langues pourrait consolider l'Europe*, encourage chaque citoyen européen à apprendre en plus de sa langue maternelle, au moins deux autres langues, l'une de ces langues étant une langue de moindre diffusion. Cette « langue personnelle adoptive » est une langue que nous aimons parler, « différente de sa langue identitaire et de sa langue de communication internationale » (Maalouf, 2008, 7).

En général, le multilinguisme, dans toutes ces combinaisons de langues possibles, y compris les variétés dialectales et les langues de la migration, devrait être considéré comme une ressource pour l'individu et pour la société. Chaque langue est un héritage culturel et en même temps le vecteur de la culture, des traditions, de l'histoire et des valeurs d'une communauté. Pour cette raison, l'UNESCO reconnaît la langue comme patrimoine culturel immatériel par la *Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel* (2003). Dans cette perspective, sauvegarder une langue de moindre diffusion signifie préserver une partie du patrimoine culturel mondial.

L'Italie aussi s'engage dans la protection des minorités linguistiques présentes sur son territoire et accorde un rôle central à l'école dans la réalisation de cette mission, sujet que nous allons approfondir dans le dernier paragraphe. Les langues minoritaires sont protégées par l'article 6 de la Constitution italienne qui établit que « La Repubblica tutela con apposite norme le minoranze linguistiche ». Jusqu'en 1999, seulement les minorités francophones de la Vallée d'Aoste, celles germanophones du Trentin-Haut-Adige et celle slovène des provinces de Trieste et Gorizia étaient reconnues et protégées en tant que langues minoritaires. Cette reconnaissance découle des statuts d'autonomie de ces régions qui têtèlent, entre autres, leur particularisme linguistique et culturel. Aujourd'hui les langues minoritaires cités par la loi 482/1999 « sur la protection des minorités linguistiques historiques » sont douze : l'albanais, le catalan, les langues germaniques, le slovène, le croate, le grec, le frioulan, le ladin, l'occitan, le sarde, le français et le francoprovençal.

Dans les sociétés multilingues, la capacité de comprendre et d'utiliser plusieurs langues devient un atout souhaitable pour tous les citoyens. Le Conseil de l'Europe (2016) considère que les compétences plurilingues et multiculturelles sont à la base d'une société démocratique. Elles sont fonctionnelles à des besoins pragmatiques et professionnels mais aussi à un enrichissement culturel et humain et au développement d'un attitude d'ouverture et de respect de la diversité culturelle et linguistique. Les personnes peuvent acquérir de nouvelles langues ou, à différents moments de leur vie, en famille, à l'école, dans des contextes de travail ou de loisirs, dans des buts différents et à différents niveaux de compétence. La première langue (ou langue première) est le terme qui renvoie à ce que l'on entend généralement par le terme ordinaire de langue maternelle. Il désigne précisément la/les langue/s ou la/les variété/s acquise/s dans la première enfance, jusqu'à deux ou trois ans environ (Beacco & Byram, 2007). Une « variété » de langue partage une large base commune d'éléments linguistiques avec une

langue ou un groupe de langues, mais elle est tout à fait une forme spécifique. Elle peut inclure des dialectes, des registres, des styles parlés par un groupe social ou culturel spécifique ou dans un territoire spécifique. Par exemple, le français parlé actuellement au Canada et le français parlé en Belgique sont deux variétés de la langue française.

Les locuteurs sont définis « monolingues » quand ils ne parlent qu'une variété linguistique, « bilingues » quand ils connaissent deux langues et « plurilingues » quand ils en maîtrisent plus de deux. Les termes « plurilingue » et « multilingue » sont parfois utilisés comme synonymes (p. ex. par l'Union européenne), ce dernier indiquant tant les compétences d'un individu que les situations sociales. Dans ce mémoire, nous adoptons la distinction que fait le Conseil de l'Europe selon lequel le terme « multilingue » se rapporte à la collectivité (pays, communauté) tandis que « plurilingue » se réfère à l'individu. Nous allons approfondir la signification du terme « plurilingue » dans le paragraphe dédié à l'éducation plurilingue (cfr. paragraphe 2.2.3).

## 2.2 Les langues dans l'école et de l'école

L'école est un lieu de contact de langues et de cultures. La schématisation ci-dessous synthétise la situation des langues et des variétés de langues dans l'environnement scolaire (Figure 1).

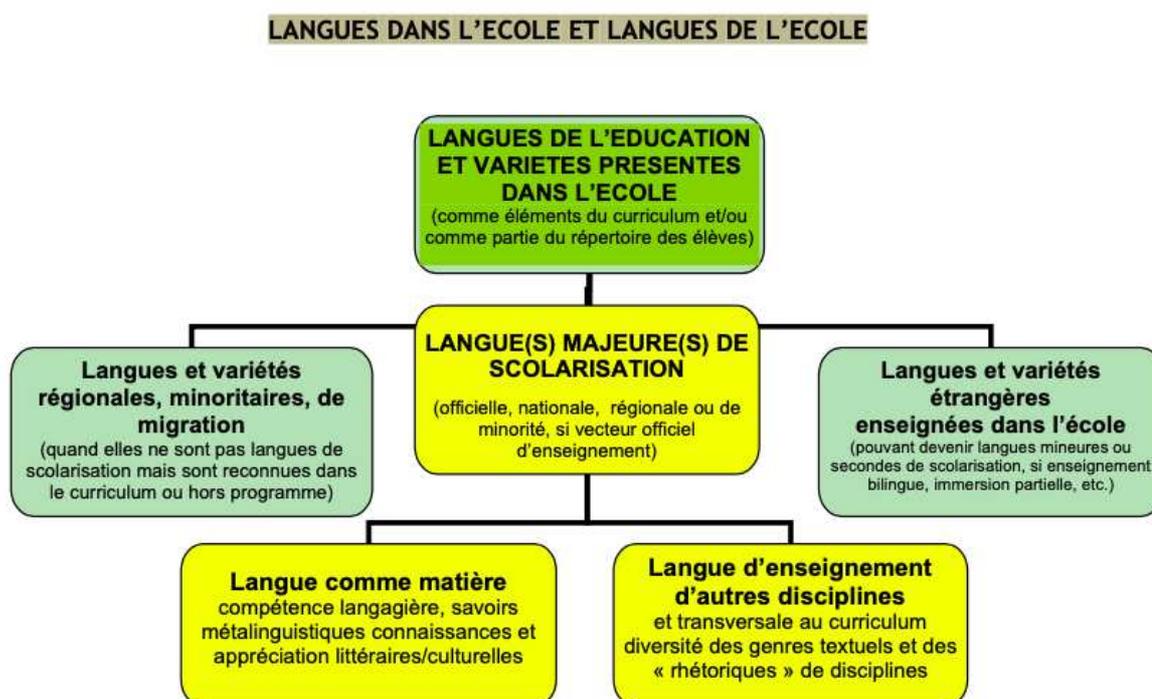


Figure 2- Schématisation des langues présentes à l'école, tirée de Un Document européen de référence pour les langues de l'éducation ? (Coste et al., 2007).

Dans cet environnement multilingue, il y a des langues enseignées et des langues qui ne sont pas nécessairement incluses dans le parcours éducatif, mais que les élèves connaissent, car ils les ont apprises dans les premières années de vie en famille (langues premières). En fait, la/les langue/s/s première/s des élèves ne correspond/ent pas toujours à la langue majeure de scolarisation. Les élèves arrivent à l'école avec un bagage linguistique et culturel différent par rapport à celui partagé par la plupart des copains ou des figures éducatives. Le défi pour l'école est d'accueillir et développer au mieux ce capital d'expériences linguistiques et culturelles dont les enfants sont porteurs.

La langue majeure de scolarisation (qui peut être plus d'une) est généralement la langue officielle (parfois minoritaire) du pays ou de la région. Elle est enseignée comme matière, c'est-

à-dire qu'elle est sujet d'apprentissage, et elle joue aussi un rôle de transmission du savoir. Les langues étrangères sont des langues officielles d'autres pays/cultures qu'on a intérêt à enseigner pour des raisons pratiques, puisque langues de communication internationale ou de communication avec un pays voisin. Il faut préciser, par rapport à la Figure 2, que non seulement la/les langue/s majeures de scolarisation mais les langues étrangères aussi peuvent être utilisées pour véhiculer des apprentissages disciplinaires.

Dans ce travail nous allons nous concentrer sur les langues et variétés régionales, minoritaires et de migration (voir Figure 2), en particulier dans le cas, comme celui valdôtain, dans lequel elles ne font pas partie du programme de l'école en tant que matière enseignée, mais peuvent être insérées dans des parcours d'éducation plurilingue. Pour simplifier le discours, dorénavant quand nous faisons références au contextes scolaires, nous considérons le terme général « langues minoritaires » comme les langues premières du répertoire des élèves (donc y compris les langues familiales, minoritaires, régionales et de migration) qui ne sont pas langues majeures de scolarisation ni enseignée dans des cours spécifiques comme pour les langues étrangères.

### **2.2.1 La didactique des langues-cultures**

La didactique des langues-cultures a évolué grâce à l'émergence de nouvelles perspectives sur la fonction de l'apprentissage des langues. La vision traditionnelle était centrée sur l'apprentissage comme exercice intellectuel qui visait une connaissance complète de la langue. Savoir lire et comprendre les grands textes de la tradition littéraire était le but ultime. Ainsi, la connaissance des règles grammaticales et les exercices répétitifs étaient fondamentaux. L'objectif était de rejoindre le niveau de compétences d'un locuteur natif, ce qui impliquait une longue période d'apprentissage (Vernetto, 2020).

D'une conception visée à l'apprentissage formel on est passé vers les années 80 à une didactique centrée sur la valeur communicative de la langue (Martinez, 2017). Le focus sur l'aspect communicatif a contribué à changer les méthodes d'enseignement, les supports utilisés, les contenus et les modalités d'évaluation de l'apprentissage, puisque connaître une langue ne signifiait plus seulement maîtriser les systèmes linguistiques, mais aussi savoir les employer en fonction du contexte social. Dans cette nouvelle perspective entrent en jeu les aspects socioculturels de la langue, c'est-à-dire les règles sociales et les normes de l'interaction (règles

de politesse, humour, etc.), que le locuteur doit savoir gérer selon les différents contextes (Moirand, 1982). Les élèves sont préparés aux interactions du monde réel à travers des activités interactives (p. ex. jeux de rôle, simulations). Les outils et documents authentiques (articles de journaux, photos publicitaires, bandes dessinées, etc.) sont souvent employés car considérés plus proches de l'usage langagier réel, donc aussi potentiellement capables de susciter des réflexions sur les conditions sociales et culturelles de leur production (Bérard, 1991).

À la fin des années 90, une perspective nouvelle, dite « actionnelle », a été introduite par des didacticiens européens (Payant & Michaud, 2020). Dans l'approche communicative la communication est à la fois le moyen et l'objectif, alors que dans cette nouvelle approche dite « actionnelle » la communication langagière n'est que l'un des moyens au service de l'action collective (Puren, 2006). La langue est utilisée activement pour collaborer à la résolution d'une situation-problème ou à la réalisation d'un projet (p. ex. l'organisation d'une visite guidée). Le développement des compétences donc se fait par la résolution collective de tâches, qui ne sont pas forcément de nature langagière et peuvent comprendre des activités où la langue ne joue pas un rôle central (Payant & Michaud, 2020). De nombreuses compétences entrent en jeu : il s'agit d'utiliser un code linguistique (compétence linguistique) rapporté à une action (compétence pragmatique) dans un contexte socio-culturel et linguistique donné (compétence sociolinguistique) (Vernetto, 2020). Cette approche peut favoriser aussi l'acquisition de savoir-vivre ensemble car sollicite les apprenants à collaborer afin de mieux vivre ensemble. Elle peut aussi fournir un espace où les compétences interculturelles et plurilingues peuvent se développer.

### **2.2.2 Valoriser le répertoire linguistique des élèves à l'école : pourquoi ?**

L'approche de l'enseignement des langues a changé dans les dernières années, grâce aux nombreuses recherches qui ont approfondi les processus d'acquisition des langues. Parmi les contributions les plus importantes, il y a celle développée par le chercheur canadien James Cummins (1981). Cummins représente les compétences bilingues des individus comme un iceberg ayant deux sommets séparés visibles en surface et un corps invisible commun immergé (voir Figure 2).

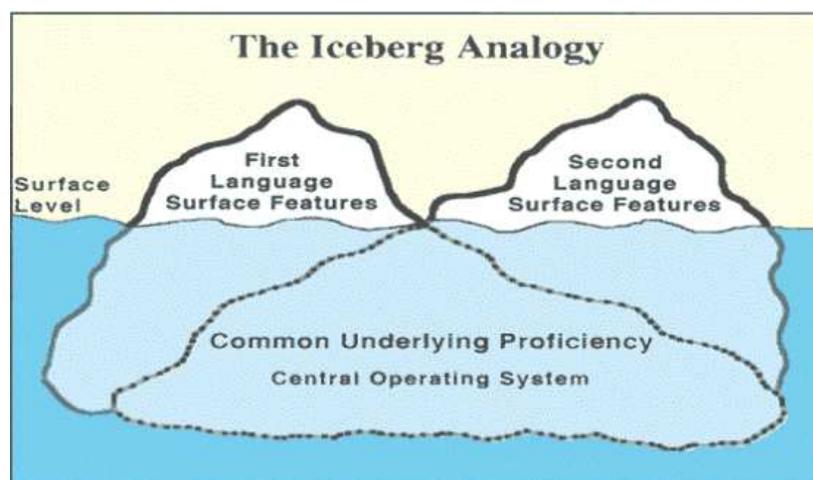


Figure 3 – Représentation de l'analogie du « double iceberg » de Cummins sur l'interdépendance des langues.

La partie émergée représente les traits distinctifs (prononciation, vocabulaire, etc.) de chaque langue, tandis que la partie immergée représente les aspects linguistiques et cognitifs sous-jacents communs à toutes langues (aspects sémantiques et fonctionnels du langage, métalangage etc.). Par exemple, un italophone sait qu'en italien la présence d'accents peut changer la signification des mots, comme dans le cas de « *papa* » et « *papà* » (*first language surface features*, voir Figure 3). Cette connaissance spécifique renvoie à la connaissance générale sous-jacente que dans toutes les langues, à l'écrit, la présence de signes linguistiques, mêmes les plus petits, tels que les accents, peut changer la signification des mots (*common underlying proficiency*). Cette connaissance sous-jacente, une fois acquise, peut être appliquée pour comprendre ou pour apprendre une langue nouvelle. Ainsi, un italophone pourra facilement deviner que les mots français « mur » et « mûr » ont deux significations différentes (*second language surface features*).

En bref, les locuteurs peuvent démontrer une compréhension générale d'une langue inconnue grâce au transfert de connaissances et de savoir-faires qu'ils possèdent déjà dans la/les langue/s connue/s (Cummins, 2008).

Ce transfert a lieu encore plus facilement si les langues traitées appartiennent à la même famille. Une famille de langues est un ensemble de langues apparentées, fruits de l'évolution d'une langue commune originaire. Par exemple, le français, l'italien, le catalan et le francoprovençal sont issues du latin et font partie de la famille des langues indo-européennes et en particulier des langues romanes. Cette appartenance au même groupe fait si qu'il y ait des éléments linguistiques (lexicaux, syntaxiques, phonétiques, etc.) communs ou similaires, qui

rendent donc plus facile la reconnaissance et la compréhension entre ces langues apparentées. L'élément commun le plus évident est l'alphabet : un lusophone aura plus de difficulté à comprendre un texte russe en cyrillique (le russe étant elle aussi langue indo-européenne, mais du groupe des langues slaves) par rapport à un texte en langue roumaine (plus proche au portugais, car faisant partie du groupe des langues romanes qui emploient l'alphabet latin). C'est évident que plus les langues sont proches, plus l'intercompréhension entre ces langues est facilitée, car les ressemblances sont plus nombreuses. Par exemple, dans certaines variétés de francoprovençal il y a des mots qui ont la même prononciation du mot français correspondent (ex. « *solèi* »).

Le modèle de Cummins a des conséquences importantes dans la didactique des langues. Avant tout, l'idée que les langues interfèrent les unes avec les autres et devraient donc être traitées séparément en contexte d'apprentissage, s'avère fautive. Comme le montre ce modèle, connaître une langue facilite l'apprentissage d'une autre langue. En même temps apprendre une langue nouvelle renforce et enrichit les compétences dans les langues connues. Cette transférabilité des compétences implique que prendre en considération toutes langues connues par les apprenants en contexte d'apprentissage est une stratégie efficace car permet d'exploiter pleinement le potentiel de chacun.

La prise en considération de tout le répertoire linguistique des élèves à l'école n'est pas seulement fonctionnelle à l'apprentissage des langues, mais répond aussi à une exigence d'inclusion scolaire et sociale. « Étant donné l'importance de la langue première dans le processus de construction identitaire de tout individu, la prendre en compte et la valoriser à l'école revient à accueillir l'élève dans son identité première » (Beacco & al., 2016, 175). Une identité « qu'on a encore trop tendance à concevoir comme devant être un acte d'allégeance à une communauté unique (véhiculée par une langue unique) au lieu de l'appréhender sous l'angle de la pluralité » (Billiez, 2012, 38). L'école devrait alors promouvoir avant tout un regard ouvert vers l'altérité et reconnaître l'égale dignité de toutes les langues et cultures, à ce que les élèves s'autorisent à accepter sereinement leur/s identité/s culturelle/s aussi dans leur diversité et pluralité. Cela est important car la reconnaissance et la valorisation de l'identité de soi constitue aussi la base pour la reconnaissance, l'acceptation et la valorisation des autres.

### 2.2.3 L'éducation plurilingue et interculturelle

Accueillir et valoriser tout le répertoire des langues des élèves favorise l'inclusion scolaire et sociale, encourage la réalisation des pleines potentialités de chacun, éveille et éduque à la diversité. Il faut tout de même considérer que

il n'est évidemment pas possible pour l'institution scolaire, à quelque niveau qu'on se situe, de prendre en compte officiellement dans les programmes toutes les langues et variétés dont les jeunes scolarisés sont porteurs, de par le répertoire qu'ils ou elles ont développé avant (et en dehors de) leur scolarisation ; il est en revanche plausible que même les langues qui ne sont pas reconnues dans le curriculum officiel trouvent place et mention dans les pratiques au niveau de la classe ou des instruments pédagogiques. (Coste et al., 2007, 23)

Cela nous amène à considérer que les livres pour la jeunesse peuvent être ces instruments pédagogiques grâce auxquels il est possible de prendre en compte le répertoire des langues des élèves à l'école, y comprises les langues minoritaires, aussi dans les cas où elles ne font pas partie du curriculum de manière officielle. En effet, l'emploi des livres pour la jeunesse en langue minoritaire peut se faire dans un cadre d'éducation plurilingue et interculturelle. On entend par « éducation plurilingue et interculturelle »

l'ensemble des enseignements, non nécessairement limités à ceux des langues, destinés à faire prendre conscience à chacun de son répertoire de langues, de le valoriser, de l'étendre par l'enseignement de langues non ou peu connues, de sensibiliser à la valeur sociale et culturelle de la diversité des langues, afin d'amener à la bienveillance linguistique et de développer la compétence interculturelle. (Beacco & Byram, 2007, 127)

L'éducation plurilingue met en jeu non seulement les connaissances et les capacités cognitives, mais aussi les comportements, les sentiments, les croyances et les valeurs des apprenants. Elle, en effet, ne se focalise pas seulement sur les « savoirs » et les « savoirs-faire », mais aussi sur les « savoir apprendre » et les « savoirs-être », qui portent aussi sur les sensibilités et les attitudes envers les langues et les cultures (CECR, 2001). En fait, l'objectif est non seulement de savoir communiquer des informations, mais aussi de savoir « entretenir

des relations humaines avec des personnes parlant d'autres langues et appartenant à d'autres cultures » (Byram et al., 2002). Cette attitude d'ouverture vers d'autres modes de vie et de pensée que ceux relatifs à sa culture d'origine est une posture fondamentale pour les élèves et citoyens dans le contexte multiculturel actuel et futur.

C'est autour des années 90 que la prise en compte des environnements multiculturels a conduit la recherche à s'interroger sur la didactique des langues dans une perspective plurielle. Dans ce contexte, des méthodologies qui portent en même temps sur plusieurs variétés linguistiques émergent. En particulier la didactique du plurilinguisme a apporté une perspective nouvelle dans ce champ didactique, « articulant les langues entre elles, sans statut de pouvoir pour l'une ou l'autre et favorisant, tout au long de la vie, la rencontre avec les langues, qu'on les apprenne ou pas, avec les cultures, qu'on les adopte ou non » (Montagne-Macaire, 2008).

Le champ de la didactique du plurilinguisme entretient des liens avec la didactique des langues, mais n'en constitue pas un simple dérivé (Gajo, 2006). En effet, les langues ne sont pas apprises de manière juxtaposée et cumulative, mais elles sont travaillées et apprises ensemble, de manière intégrée, s'appuyant sur les compétences langagières globales des apprenants. Elle ne vise pas forcément à la maîtrise des langues travaillées (voir l'éveil aux langues, cfr. paragraphe 2.2.3.1) et ne prétendent pas se substituer à un enseignement des langues, mais peut représenter un complément aux différents enseignements linguistiques. Cette approche permet aussi de réfléchir aux langues de l'école et de les apprendre en s'appuyant sur les langues du monde. Enfin, puisqu'elle accueille et valorise toutes les langues, elle contribue à créer un espace de continuités et de rencontres entre les univers scolaires, familiaux et sociaux.

Le terme « plurilingue » fait référence au répertoire de variétés linguistiques que les locuteurs peuvent utiliser, incluant la langue première et toutes celles acquises ultérieurement (langue de scolarisation, langues minoritaires, régionales ou de la migration, langues étrangères vivantes ou classiques), quel que soit leur statut à l'école et dans la société et quel que soit le niveau. Ainsi, la compétence plurilingue et interculturelle est définie comme la capacité à mobiliser ce répertoire pluriel de ressources langagières et culturelles pour faire face à des besoins de communication (Beacco & Byram, 2007). En fait, elle se base sur le fait que « au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu [...] s'étend [...], il / elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et

dans lesquelles les langues sont en corrélation et interagissent » (Conseil de l'Europe, 2001, 11). Donc il n'y a pas de « juxtaposition de compétences distinctes, mais plutôt l'existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclue des compétences singulières, voire partielles, mais qui en est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné » (Coste et al., 2009, 11).

Le locuteur est considéré un « acteur social ». Il ne doit pas seulement connaître la langue mais aussi avoir la capacité d'utiliser la langue en question dans des situations sociales et culturelles données (Byram et al., 2002). Donc, développer chez l'apprenant la dimension interculturelle est aussi important que développer les compétences linguistiques. L'éducation interculturelle vise à susciter un intérêt et une curiosité pour l'altérité et favorise le développement de compétences qui permettent aux apprenants d'interagir et d'entretenir des relations positives avec des individus ayant des identités sociales et culturelles différentes. Il faut pourtant préciser que la compétence interculturelle ne procède pas parallèlement aux compétences plurilingues, car on peut connaître bien une culture d'une communauté, mais mal la langue dominante et/ou vice-versa (Coste et al., 2009) et que cette compétence n'est jamais achevée totalement, car les cultures ainsi que les identités et les valeurs sociales de chacun changent et se développent constamment.

L'éducation plurilingue et interculturelle est mise en place à travers des approches dite « plurielles ». Le CARAP (*Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*), représente un instrument important pour la définition et la mise en œuvre de ces approches dans l'éducation. Il est un document de référence mis à disposition par le Conseil de l'Europe pour les professionnels travaillant dans le domaine de l'éducation qui fournit une description complète des savoirs, savoir-être et savoir-faire, qui constituent les compétences plurilingues et pluriculturelles promues par les approches plurielles. De suite, nous allons présenter brièvement les caractéristiques et les aspects constitutifs, ainsi que les objectifs de ces approches.

### 2.2.3.1 *Les approches plurielles*<sup>3</sup>

Par définition, on appellera approche plurielle toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une approche singulière, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément. (Candelier, 2008, 67)

Selon Michel Candelier, les approches plurielles sont quatre : l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre langues parentes, l'approche interculturelle, la didactique intégrée des langues.

On parle d'*éveil aux langues* quand les activités portent sur plusieurs langues, parmi lesquelles aussi les langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner, y comprises les variétés linguistiques proches aux élèves (les langues des familles et celles présentes sur le territoire) et celles moins proches (les langues du monde). L'éveil aux langues n'a pas pour objectif l'apprentissage d'une langue particulière, mais plutôt vise à une meilleure compréhension du fonctionnement des langues et au développement d'aptitudes langagières (d'analyse, de discrimination, etc.), à travers la découverte et la comparaison de différentes langues (De Pietro, 2001). Elle promeut chez les élèves la curiosité vers des langues et des cultures nouvelles et favorise une attitude d'ouverture à l'altérité. Ces attitudes positives, en milieu pluriethnique, facilitent la reconnaissance et la légitimation des langues premières des élèves et de leurs familles (Armand, 2012).

Les activités d'*intercompréhension entre langues parentes* prévoient le travail parallèle sur deux ou plusieurs langues de la même famille (langues romanes, slaves, etc.). La compréhension entre locuteurs parlant langues différentes mais appartenant à la même famille est facilitée par la proximité et les ressemblances entre ces langues. Une intercompréhension idéale, dans une situation d'interaction, est que chaque locuteur parle sa langue et comprend celle de l'autre, sans l'intervention d'une troisième langue de médiation. L'intercompréhension entre langues parentes peut être faite en prenant en considération les langues enseignées à

---

<sup>3</sup> La référence principale consultée pour ce paragraphe est le *Cadre de référence pour les approches plurielles* (CARAP), sur le site <https://carap.ecml.at/Pluralisticapproaches/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx>

l'école, ce qui permet de créer des liens entre elles, et peut tout de même s'appuyer sur les langues minoritaires des élèves pour travailler les langues majeures de scolarisation.

*L'approche interculturelle* a de nombreuses variantes, mais ont en commun qu'elles visent à la connaissance de phénomènes culturels différents et favorisent une réflexion sur le fonctionnement et les modalités d'interaction entre individus ayant des arrière-plans culturels différents. Tout cela implique, avant tout, la nécessité de connaître sa propre identité culturelle et puis la capacité à se décentrer et « de relativiser ses propres valeurs, croyances et comportements et de ne pas considérer que ce sont forcément les seuls possibles et naturellement les seuls justes, ainsi que la capacité de les voir du point de vue d'une personne extérieure, ayant un autre ensemble, différent, de valeurs, de croyances et de comportements » (Byram, 2009, 24).

La *didactique intégrée des langues* prévoit un travail centré exclusivement sur les langues enseignées à l'école. Elle fait appel à la théorie d'interdépendance des langues et aux transferts interlangues proposés par Cummins (voir paragraphe 2.2.2) dans un parcours d'acquisition qui part de la langue de scolarisation pour aborder une première langue inconnue et puis fait appel à ces deux langues pour faciliter l'accès à une troisième langue (Candelier et al., 2012). En bref, les compétences des élèves dans les langues connues sont mobilisées pour faciliter et renforcer l'acquisition d'autres langues.

Les livres pour la jeunesse peuvent être un support utile pour la mise en place de ces approches. En fait, les livres plurilingues et les ouvrages traduits dans plusieurs langues offrent de grandes occasions pour explorer la complexité du langage, pour déclencher des réflexions sur la diversité linguistique et culturelle et pour découvrir et comparer différents aspects de l'écrit et de l'oral. Le paragraphe suivant veut donner une idée des différentes configurations dans lesquelles les textes pour la jeunesse, qui peuvent être exploités dans des parcours d'éducation plurilingue et interculturelle, se présentent.

#### **2.2.4 La langue minoritaire dans les documents de référence**

La place accordée aux langues minoritaires dans les systèmes scolaires en Europe varie beaucoup selon les différentes politiques adoptées au niveau national, régional, local. Le rapport d'Eurydice (2019) offre un aperçu des mesures prises par différents pays de l'Union

européenne pour soutenir l'enseignement des langues régionales ou minoritaires à l'école. Ce qui ressort de ce document est que la situation en Europe est très variée : chaque région adopte un modèle éducatif différent et spécifique par rapport aux langues minoritaires. Dans certains pays, l'enseignement de la langue minoritaire est encouragé, dans d'autres pays, il est garanti. L'Union européenne, en fait, propose des recommandations, mais la décision d'appliquer des mesures visant à promouvoir la valorisation et/ou l'enseignement des langues minoritaires appartient à chaque État ou région.

Comme notre mémoire se focalise sur le cas du francoprovençal en Vallée d'Aoste, nous limitons nos considérations aux recommandations générales des institutions européennes en matière de valorisation/enseignement des langues minoritaires à l'école et aux orientations plus spécifique du contexte italien.

#### *2.2.4.1 En contexte européen*

Comme nous l'avons déjà explicité au début de ce chapitre, la Communauté européenne, par ces différentes institutions, cherche à protéger et soutenir les langues minoritaires, à travers la promotion du plurilinguisme aussi. Mais quel rôle l'Europe donne-t-elle aux institutions éducatives ? Qu'est-ce qu'elle propose aux systèmes éducatifs de ses pays membres à propos de l'enseignement/valorisation des langues minoritaires en classe ? Nous prenons en considération quelques points-clés de la problématique de l'enseignement/valorisation des langues minoritaires à l'école, abordés dans les documents internationaux qui s'occupent de la protection et de la valorisation de ces langues en Europe. Avant tout, *La charte des droits fondamentaux de l'Union européenne* (2000), une déclaration qui a une valeur juridiquement contraignante depuis l'entrée en vigueur du traité de Lisbonne en 2009, déclare que toute discrimination fondée sur la langue ou sur l'appartenance à une minorité nationale est interdite (article 21) et que « l'Union respecte la diversité culturelle, religieuse et linguistique » (article 22). Sur la base de ces principes fondamentaux, plusieurs accords internationaux et recommandations ont été proposés afin de rendre concrète la valorisation et la protection de cette diversité culturelle. Nous allons voir les principaux.

La quasi-totalité des États membres du Conseil de l'Europe (39 États sur 47), parmi lesquels l'Italie aussi, ont signé et ratifié la *Convention-cadre pour la protection des minorités nationales* (1995). Elle est un instrument multilatéral juridiquement contraignant consacré à la

protection des minorités nationales. Elle a pour objet de protéger les minorités nationales sur le territoire respectif des États Parties. Les minorités allogènes ne sont pas inclus dans le cadre de la convention, qui ne s'applique qu'aux minorités autochtones. En ce qui concerne l'enseignement des langues minoritaires, cette convention établit dans l'article 14 que

Les Parties s'engagent à reconnaître à toute personne appartenant à une minorité nationale le droit d'apprendre sa langue minoritaire.

Dans les aires géographiques d'implantation substantielle ou traditionnelle des personnes appartenant à des minorités nationales, s'il existe une demande suffisante, les Parties s'efforceront d'assurer, dans la mesure du possible et dans le cadre de leur système éducatif, que les personnes appartenant à ces minorités aient la possibilité d'apprendre la langue minoritaire ou de recevoir un enseignement dans cette langue. (p. 5)

La *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* (1992) aussi fait référence à l'enseignement des langues minoritaires. En général elle définit, pour les États qui y adhèrent, des dispositions générales à faveur de l'emploi des langues minoritaires dans différents domaines public (médias, vie économique, enseignement, etc.). À présent, l'Italie a signé, mais pas ratifié ce traité. Contrairement à la *Convention-cadre*, les langues concernées par la charte ne sont pas seulement les langues autochtones mais aussi les langues qui représentent une minorité dans un pays, mais sont officielles dans un autre. L'article 8 est entièrement dédié à l'enseignement. Il établit que les États qui ont ratifié la Charte doivent assurer l'enseignement des langues minoritaires de l'éducation préscolaire à l'enseignement supérieur. Si ce n'est pas possible de garantir une éducation complète ni partielle en langue minoritaire, on suggère de l'assurer au moins aux élèves dont les familles le souhaitent. Dans les cas où les États n'ont pas de pouvoir juridique dans ce domaine, ils sont invités à encourager et favoriser l'application de ces mesures.

À l'initiative de la Commission Européenne, *Un défi salutaire. Comment la multiplicité des langues pourrait consolider l'Europe* (2008), fruit d'un travail d'un groupe d'intellectuels actifs dans le domaine de la culture, formule des propositions pour valoriser et cultiver la diversité linguistique, partie constitutive de l'identité de l'Union européenne. En Europe il y a des langues plus fortes que d'autres, une sur toutes l'anglais. Partant du principe qu'aucune langue n'est indispensable, aucune langue n'est superflue, l'idée est de dépasser la rivalité

actuelle entre les langues « fortes » et les autres langues, rivalité qui se traduit par un affaiblissement de ces dernières. Ce document invite alors les écoles et les citoyens eux-mêmes à s'approprier de la richesse linguistique et culturelle que l'Europe offre, ne se limitant pas à l'apprentissage de la langue de communication internationale et à sa propre langue identitaire. Comme on a déjà mentionné au début du chapitre, les auteurs mettent l'accent sur l'idée de « langue personnelle adoptive », une langue à apprendre à n'importe quel âge, pour des motivations personnelles, tels que les liens affectifs, un intérêt professionnel, une curiosité intellectuelle. Ce défi peut permettre de sauvegarder les langues minoritaires.

Toujours en ce qui concerne l'enseignement des langues, *Recommandation du Conseil relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* (2018) et *Recommandation du Conseil relative à une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues* (2019) invitent les États membres à promouvoir le développement des compétences multilingues.

Comme nous l'avons déjà vu dans le premier chapitre (cfr. paragraphe 1.4.1), *Recommandation du Conseil relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* (2018) établit huit compétences clés dans lesquelles les institutions éducatives devraient investir car nécessaires à l'épanouissement personnel, professionnel et social des individus. Parmi ces compétences, trois abordent le sujet des langues et cultures minoritaires de manière plus ou moins explicite : les compétences multilingues, les compétences citoyennes et les compétences relatives à la sensibilité et à l'expression culturelles. Les compétences multilingues, qui correspondent à ce que nous avons appelé « compétences plurilingues » (c.f.r. paragraphe 2.2.3), impliquent la prise en considération des langues minoritaires aussi. On explicite, en fait, que ces compétences « peuvent comprendre le maintien et le développement des connaissances de la langue maternelle » (p. 8). Une attitude fondamentale pour le développement d'une compétence multilingue est

une sensibilité à la diversité culturelle, ainsi qu'un intérêt et une curiosité pour les langues et la communication interculturelle. Elle suppose également le respect du profil linguistique de chacun, c'est-à-dire tant le respect de la langue maternelle des personnes appartenant à des minorités et/ou issues de l'immigration que la reconnaissance de la langue officielle ou des langues officielles d'un pays en tant que cadre commun régissant les interactions. (p. 8)

Dans le même esprit, les compétences citoyennes mettent l'accent sur « la sensibilisation à la diversité et aux identités culturelles en Europe et dans le monde » (p. 10) afin de former des citoyens responsables capables de participer pleinement à la vie civique et sociale. Cette compétence se relie aux compétences relatives à la sensibilité et à l'expression culturelles. En fait, « la connaissance des cultures et des expressions locales, nationales, régionales, européennes et mondiales, y compris leurs langues, patrimoine, traditions et produits culturels » est la base fondamentale sur laquelle on peut construire une attitude d'ouverture à la diversité.

*Recommandation du Conseil relative à une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues* (2019) aussi se concentrent sur les compétences multilingues comme cœur de la vision européenne d'éducation linguistique, citoyenne et démocratique. Le développement de ces compétences ne peut se faire qu'à partir d'une sensibilisation linguistique qui n'exclut pas les langues premières des enfants ; le document suggère en effet que « la sensibilisation linguistique dans les écoles pourrait inclure la prise de conscience et la compréhension [...] des compétences multilingues de tous les élèves, notamment des compétences dans des langues qui ne sont pas enseignées à l'école » (p. 16). De plus, le Conseil recommande de soutenir la sensibilisation linguistique dans les écoles et les établissements d'enseignement et de formations professionnels, en « valorisant la diversité linguistique des apprenants et en l'utilisant comme une ressource d'apprentissage, y compris en associant les parents, les autres personnes responsables de l'enfant et la communauté locale au sens large à l'enseignement des langues » (p. 18). Ce document présente ensuite des principes pédagogiques et des bonnes pratiques pour renforcer la sensibilisation linguistique générale dans les écoles, dans le but ultime d'améliorer les résultats de l'apprentissage des langues. Nous reprenons deux considérations en particulier liées au sujet des langues minoritaires :

- Le répertoire linguistique complet de l'apprenant peut être valorisé et soutenu à l'école et également être utilisé en tant que ressource pédagogique pour l'apprentissage ultérieur de tous les apprenants. Les élèves peuvent s'entraider dans l'apprentissage, expliquer leur(s) langue(s) aux autres et comparer les langues. <sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub>
- Les écoles et les établissements d'enseignement et de formation professionnels pourraient coopérer avec les parents sur la façon dont ces derniers peuvent soutenir l'apprentissage linguistique de leurs enfants, en particulier lorsque les enfants

grandissent avec plus d'une langue ou utilisent à la maison une autre langue que celle de l'enseignement. [1] (p. 20-21)

Pour conclure, il nous semble intéressant citer le rapport *Research for CULT Committee – Minority languages et education : best practices and pitfalls* (2017) qui présente les découvertes clés de la recherche par rapport aux langues minoritaires et régionales en éducation et analyse la situation actuelle de l'enseignement des langues minoritaires dans certaines régions de l'Europe. Une conclusion de cette étude est qu'il n'y a pas un seul modèle unique qui peut être adapté à toutes les minorités. De toute façon, on identifie des recommandations générales qui peuvent s'appliquer à toutes les situations. Parmi ces recommandations nous trouvons intéressante celle qui invite à « encourager le développement d'un matériel pédagogique de bonne qualité pour les langues minoritaires à tous les niveaux d'enseignement » (p. 3), puisque on identifie le problème largement répandu de l'absence de matériel pédagogique de bonne qualité pour l'enseignement des langues minoritaires. Cela porte à réfléchir sur quel rôle pourrait avoir la littérature de jeunesse en langue minoritaire, en tant que support pédagogique, dans l'enseignement/valorisation des langues minoritaires à l'école. La diffusion de livres en langue minoritaire de qualité pourrait représenter une solution partielle à cette problématique.

#### 2.2.4.2 En Italie

Le document de référence *Indicazioni nazionali per il curricolo* (2012) ne s'occupe pas de la question des langues minoritaires à l'école dans le spécifique, mais aborde le thème de l'éducation plurilingue et interculturelle prenant en considération la langue maternelle des élèves. En fait, le système éducatif italien reconnaît les langues d'origine comme point de départ fondamental pour l'enseignement/apprentissage des langues à l'école, pour l'inclusion, le développement de l'identité et la réussite scolaire de tous les élèves.

All'alfabetizzazione culturale e sociale concorre in via prioritaria l'educazione plurilingue e interculturale. La lingua materna, la lingua di scolarizzazione e le lingue europee, in quanto lingue dell'educazione, contribuiscono infatti a promuovere i diritti del soggetto al pieno sviluppo della propria identità nel contatto con l'alterità linguistica e culturale. L'educazione plurilingue e interculturale rappresenta una risorsa funzionale

alla valorizzazione delle diversità e al successo scolastico di tutti e di ognuno ed è presupposto per l'inclusione sociale e per la partecipazione democratica. (p. 32)

Dans la section dédiée à l'école de l'enfance, on retrouve l'idée que la langue familiale est partie de l'identité de l'enfant et que son emploi doit être respecté, tout en favorisant l'apprentissage de la langue italienne (p. 27). La découverte de langues différentes aussi est importante, en fait, à l'école de l'enfance l'enfant « ragiona sulla lingua, scopre la presenza di lingue diverse, riconosce e sperimenta la pluralità dei linguaggi » (p. 28). Enfin, l'école de l'enfance cherche à valoriser les ressources des familles qui portent à l'école leurs diversités culturelles, pour renforcer le partenariat constitué d'échanges et de responsabilités partagées.

Dans la section dédiée à l'enseignement de la langue italienne à l'école primaire, les indications portent sur l'importance de développer les compétences linguistiques et communicatives à partir des compétences que les élèves possèdent déjà, compte tenu de la diversité linguistique qui caractérise les territoires italiens et les salles de classes en conséquence.

Nell'esperienza di molti bambini e ragazzi l'italiano rappresenta una seconda lingua. La cura costante rivolta alla progressiva padronanza dell'italiano implica, dunque, che l'apprendimento della lingua italiana avvenga a partire dalle competenze linguistiche e comunicative che gli allievi hanno già maturato nell'idioma nativo e guardi al loro sviluppo in funzione non solo del miglior rendimento scolastico, ma come componente essenziale delle abilità per la vita. (p. 36)

Les langues familiales des élèves sont prises en considérations aussi dans les indications pour l'enseignement de la grammaire italienne, en particulier par rapport à la réflexion métalinguistique, encore une fois dans le cadre d'une éducation plurilingue et interculturelle.

La riflessione sulla lingua, se condotta in modo induttivo e senza un'introduzione troppo precoce della terminologia specifica, contribuisce a una maggiore duttilità nel capire i testi e riflettere e discutere sulle proprie produzioni. Essa, inoltre, si intreccia con la riflessione sulle altre lingue del repertorio dell'allievo, in una prospettiva plurilingue e interculturale. (p. 39)

L'éducation plurilingue et interculturelle est un sujet qui émerge aussi dans la partie relative à l'enseignement de la langue anglaise et de la deuxième langue communautaire. En particulier, on met l'accent sur la valeur d'un répertoire diversifié de ressources linguistiques et culturelles que les élèves doivent développer pour pouvoir communiquer efficacement dans notre société multilingue.

La consapevolezza della cittadinanza europea attraverso il contatto con due lingue comunitarie, lo sviluppo di un repertorio diversificato di risorse linguistiche e culturali per interagire con gli altri e la capacità di imparare le lingue concorrono all'educazione plurilingue e interculturale, nell'ottica dell'educazione permanente. Accostandosi a più lingue, l'alunno impara a riconoscere che esistono differenti sistemi linguistici e culturali e diviene man mano consapevole della varietà di mezzi che ogni lingua offre per pensare, esprimersi e comunicare. (p. 46)

Pour une éducation plurilingue on suggère de s'appuyer sur tous les systèmes linguistiques connus par les élèves pour l'apprentissage des langues et on suggère aussi des « esperienze di sensibilizzazione a lingue presenti nei repertori linguistici di singoli alunni » (p. 46).

### **2.3 La littérature de jeunesse pour une éducation plurilingue**

Les maisons d'édition pour la jeunesse, à partir des années 70, ont peu à peu développé et diversifié l'offre d'ouvrages monolingues traduits en plusieurs langues, ainsi que de livres bilingues et plurilingues, créant aussi des collections spécifiques, par exemple *Les bilingues* chez Didier Jeunesse (Bourhis & Laroque, 2021). Plus récemment, on a vu paraître dans des milieux très marqués par la pluralité des langues comme la Suisse et le Québec, des plateformes et des fondations qui s'occupent de rendre disponibles et de publier dans plusieurs langues des livres destinés à la jeunesse, par exemple la fondation *Œuvre suisse des lectures pour la jeunesse (OSL)* et la plateforme québécoise *Les Albums plurilingues ÉLODIL (Éveil aux langues et ouverture à la diversité linguistique)*. On trouve aussi des sites qui proposent des activités et des pratiques plurilingues autour d'ouvrages et de textes multilingues, tel que *Éducation et ouverture aux langues à l'école (ÉOLE)*.

Les livres plurilingues sont des supports où « plusieurs langues et cultures sont en contact » (Moore & Sabatier, 2014, 41). Ce contact peut se présenter sous différentes formes (Deschoux, 2017). Il y a des histoires qui sont écrites dans une langue et contiennent des mots, des phrases, des poésies dans d'autres langues. Parfois il s'agit d'une même phrase ou syntagme qui se répète tout le long du récit. D'autres livres présentent la traduction dans une ou plusieurs autres langues. Dans certains cas, on peut lire le livre dans une langue si on l'ouvre dans un sens et dans une autre langue si on l'ouvre dans l'autre sens. Certains récits présentent la partie narrative dans une langue tandis que les dialogues dans des langues différentes selon le personnage qui parle. En bref, les livres plurilingues se présentent sous des formes très variées, chacune avec des potentialités didactiques différentes. C'est à l'enseignant de comprendre quel est la configuration la plus fonctionnelle aux objectifs qu'il veut atteindre, selon l'approche plurielle adoptée. Par exemple les ouvrages qui contiennent une traduction du texte en deux ou plus versions linguistiques sont particulièrement adéquats pour la réalisation d'une didactique intégrée (Savioz, 2018). La présence de plusieurs versions d'une même narration, en fait, invite à comparer les différents textes, leur lexique ou la structure des phrases, engendrant ainsi une réflexion métalinguistique.

Par ailleurs, il est possible d'adopter des approches plurielles des langues pour exploiter des livres monolingues (Bourhis & Laroque, 2021). Cela peut se faire grâce à la mise en réseau de livres qui racontent une même histoire chacun dans une langue différente, ou bien de livres qui racontent histoires différentes autour d'un sujet donné, chacune dans une langue spécifique.

Les albums sans textes (cfr. paragraphe 1.2.1) sont aussi une grande ressource pour l'éducation plurilingue. N'ayant pas de contraintes liées au texte, les enseignants peuvent proposer des activités de production écrite ou orale qui laissent la place à la créativité des élèves et qui permettent de travailler nombreuses langues à la fois, parmi lesquelles les langues premières des apprenants.

Outre à l'emploi d'ouvrages déjà existants, il est possible de faire fabriquer aux élèves des livres plurilingues. Les typologies de textes qu'on peut créer sont très variées. On va des simples imagiers pour acquérir des concepts et du vocabulaire aux préscolaire, à des textes narratifs complexes à l'école primaire. Comme pour les albums sans texte, l'avantage de la création de livres est qu'on peut prendre en considération dans le spécifique le répertoire des langues de la classe.

Les potentialités de la littérature de jeunesse dans un cadre d'éducation plurilingue et interculturelle sont nombreuses. En fait,

tout à la fois porteur de culturalité diverse et commune, de particularités sémantiques et scripturales, le livre bilingue/plurilingue ouvre à la comparaison sur les codes (développant des habiletés métalinguistiques), sur les rapports graphèmes/phonèmes et sur les aspects syntaxiques. Il constitue une nouvelle source de connaissance sur le monde et d'altérité linguistique où l'autre favorise la découverte de soi. (Perregaux, 2009, 10)

Comme il l'a mentionné Perregaux, la littérature de jeunesse peut se faire porteuse de culturalités diverses et peut être source de connaissance sur le monde, ce qui en fait un dispositif très fécond pour l'éducation interculturelle aussi. Déjà avant les années 2000, il y avait un fort souci de faire découvrir au jeune lecteur d'autres cultures et d'autres langues (Gobbé-Mévellec, 2019). Les auteurs cherchaient à mettre en scène les modes de vie, les traditions et les coutumes existantes en dehors de l'espace national, cherchant à susciter l'émerveillement et le dépaysement du lecteur. Dans ces histoires, l'« autre » était pourtant regardé à distance. La rencontre, l'échange, l'apprendre à vivre ensemble n'était pas des sujets abordés. Grâce à une sensibilité accrue pour les questions du pluriculturalisme, l'accent a été déplacé sur l'expérience de la rencontre et de la communication avec l'autre, sur les défis et les avantages du vivre ensemble. Pour les auteurs, il ne s'agit plus seulement de présenter la diversité culturelle, mais de faire réfléchir le jeune lecteur sur les dynamiques et les valeurs du contact entre cultures différentes. En fait, « par les histoires, le lecteur est encouragé à se décentrer et à observer, de manière réfléchie, les interconnexions entre les langues et les cultures par le développement d'une pensée critique » (Fleuret & Sabatier, 2018, 10). Les livres qui abordent ces thématiques sont les « albums pluriculturels » que Gobbé-Mévellec définit « des ouvrages qui par leur thématique, leur dispositif iconotextuel, leur articulation au contexte, permettent de problématiser les interactions linguistiques et culturelles. » (2019, 2). Souvent, les récits mettent en scène l'expérience de personnages qui établissent des relations avec des personnes étrangères. D'autre fois, il s'agit d'histoires qui portent sur le processus de construction identitaire de personnages qui vont vivre dans un pays étranger, abordant ainsi des problématiques culturelles et sociales actuelles telles que la migration et le racisme.

Pour ce qui concerne en particulier les langues minoritaires, Perregaux a affirmé en 2009 dans la revue *Figurationen* que, en contexte francophone, les livres plurilingues qui contenaient au moins une langue minoritaire étaient rares et les livres plurilingues qui ne présentaient que des langues minoritaires étaient encore plus rares. Ce serait intéressant de comprendre si la situation aujourd'hui et dans d'autres contextes demeure la même, mais, à l'heure actuelle, il existe à cet égard très peu d'informations. En tout cas, la littérature partiellement ou totalement en langue minoritaire peut être un instrument utile pour l'éducation plurilingue en classe. En général, elle permet de construire une représentation positive de toutes les langues et les minorités. Dans le cas spécifique où la classe est composée par des membres de cette minorité, elle permet de valoriser et de mettre à profit leurs connaissances afin de développer les compétences plurilingues. Nous approfondissons le rôle de la littérature en langue minoritaire à l'école dans le paragraphe qui suit.

#### **2.4 Quelle place pour la littérature en langue minoritaire à l'école ?**

La place de la littérature de jeunesse aujourd'hui dans l'enceinte scolaire trouve de plus en plus ses marques pour appréhender les objets langagiers et les pratiques discursives plurielles, au regard de l'hétérogénéité des apprenants. En effet, tant en langue(s) d'origine que seconde ou encore étrangère, elle permet, par la multitude de thèmes, de formats ou même encore de contenus, de rejoindre les répertoires linguistiques et culturels des apprenants ou même encore leur histoire de vie. (Fleuret & Sabatier, 2018, 2)

En effet, à l'école la littérature de jeunesse en général, et celle en langue minoritaire en particulier, participe à la création d'un environnement qui accueille et valorise les identités plurielles des enfants, à travers la prise en compte de leur langues/cultures d'origine et la création de liens avec les familles. La lecture et les activités autour des livres pour la jeunesse dans les langues des enfants sont un moment de partage d'expérience et de connaissances où différentes langues, cultures, identités entrent en relation. Selon Fleuret et Sabatier (2018), les livres plurilingues « ouvrent des espaces de continuités et de rencontres entre les différentes sphères de socialisation des lecteurs et deviennent un médium de rapprochement pluriculturel, par la reconnaissance de leur capital linguistique et culturel » (p. 8). Dans cette perspective, les activités autour des livres prévoyant la participation des parents qui sont invités à raconter aux

enfants des histoires dans leur langue maternelle sont très significatives. Ces activités, en fait, renforcent la collaboration entre les deux sphères de socialisation principales de l'enfant, l'école et la famille. De plus, les élèves allophones voient leurs langues et leurs expériences valorisées, tandis que les autres élèves découvrent des langues et cultures différentes.

Le *Sac d'histoires*<sup>4</sup> est un exemple de dispositif qui vise à une éducation plurilingue et interculturelle et qui permet de prendre en compte et valoriser le capital linguistique et culturel des élèves. L'intervention pédagogique « se construit autour des livres multilingues pour enfants et, par la prise en compte des langues familiales, se propose de favoriser l'entrée dans la lecture et le partenariat famille-école » (Vernetto, 2017, 21). Il s'agit d'un sac qui contient des albums en version bilingue ou un album et ses versions en différentes langues, un support audio pour écouter l'histoire concernée, une fiche avec les mots clés de l'histoire à traduire dans la langue de la famille, un jeu simple et un objet-surprise liés à l'histoire. Après avoir découvert l'album en classe, les enfants, à tour de rôle, portent le sac à la maison et partagent l'histoire avec la famille. Ensemble, ils s'amuse avec les objets et les activités et remplissent le glossaire dans la langue de la famille. Quand le sac a fait le tour de toutes les familles, il retourne en classe. Les enseignantes peuvent à ce point exploiter le glossaire à travers différentes activités qui portent sur la découverte des langues et conclure le projet avec un spectacle ou un évènement festif autour de l'histoire.

L'exploitation pédagogique de livres pour la jeunesse dans les langues et cultures de l'environnement de l'enfant (les langues de la famille, du village, du territoire) est très avantageuse surtout en contexte multilingue. Prendre en considération les langues proches des enfants est une occasion pour expérimenter de près les bénéfices et les difficultés du vivre-ensemble dans une société multilingue et multiculturelle.

En contexte de diversité linguistique et culturelle, et notamment en contexte d'appropriation de langues et cultures à l'école, la littérature de jeunesse devient plus que jamais un médium pour tisser des liens entre chacun des membres d'une société et pour réfléchir de manière critique aux enjeux d'un vivre-ensemble dans des

---

<sup>4</sup> Le projet *Sac d'histoires* est né en 1997 en Angleterre avec des livres monolingues. C'est lors de son évolution au Québec et en Europe (Suisse, Luxembourg et Vallée d'Aoste) que le Sac est devenu bi-plurilingue. En Vallée d'Aoste, les *Sac d'histoires* ont connu une large diffusion à partir de 2013 grâce au projet *Comenius Regio* « Des contes dans nos langues », en collaboration avec l'académie de Montpellier. Ce projet à été caractérisé par l'implication des élèves et des enseignants dans la ré-découverte et dans l'écriture de contes traditionnels, l'intégration des langues régionales et la réalisation des illustrations par les élèves (Vernetto, 2017).

environnements de plus en plus diversifiés linguistiquement, culturellement et religieusement. (Fleuret & Sabatier, 2018, 10)

Les histoires qui abordent des aspects culturels, des modes de vie, des traditions du milieu social de l'enfant, sont utiles aussi dans une perspective de connaissance et de construction de sa propre identité. En fait, en situation minoritaire, les enfants qui ont difficilement accès à leur culture, seront tentés de se forger une identité en suivant les modèles disponibles, tant par les médias que par leur entourage (Audet, 2015). Suivre que les modèles de la culture dominante, les éloigne de leurs racines. C'est pour cela

qu'il est essentiel que les jeunes aient accès à une grande variété de livres qui célèbrent leur culture, qui racontent leur style de vie, qui décrivent leur milieu, qui rappellent leurs traditions, qui redisent leur histoire, qui reflètent leur société réelle et contemporaine, qui s'inspirent de leur psychologie, qui s'articulent autour de leurs mœurs et coutumes et qui font appel à leurs problèmes spécifiques. Autrement, ils n'auront jamais une vision nette de ce qu'ils sont. (Potvin, 1996, 325, dans Boucher, 2008, 115)

La littérature de jeunesse devient un moyen pour prendre conscience de sa propre identité et pour la développer. Un corpus qui aborde des aspects culturels, tels que les traditions, les modes de pensée, les légendes, est une ressource précieuse pour les enfants en situation de minorité. À travers ces histoires, ils peuvent se reconnaître et se connaître.

En conclusion, les cultures et les langues familiales sont un allié pour l'éducation plurilingues et interculturelles. La littérature en langue minoritaire est un vecteur de ces cultures et langues. L'employer à l'école signifie favoriser l'ouverture aux langues et aux cultures de l'environnement des élèves ; signifie aussi reconnaître et valoriser les identités des enfants, ce qui constitue la première étape pour le développement même de leur identité. Enfin, la lecture et les activités autour du livre en langue minoritaire, renforcent l'alliance éducative entre l'école et les familles et permettent à l'école de s'ouvrir au territoire.

### **Chapitre 3 – LITTÉRATURE DE JEUNESSE EN LANGUE MINORITAIRE : LE CAS DU FRANCOPROVENÇAL EN VALLÉE D’AOSTE**

*« Si vous parlez à un homme dans une langue qu’il comprend, vous parlez à sa tête.*

*Si vous lui parlez dans sa langue, vous parlez à son cœur »*

- Nelson Mandela

Dans ce chapitre nous allons décrire la situation actuelle de la langue francoprovençale dans le contexte valdôtain et, en particulier, à l’école et nous allons approfondir en-suite la manière dont la production littéraire en francoprovençal trouve sa place dans les activités scolaires.

Le premier paragraphe veut donner une vue d’ensemble du contexte linguistique de la région Vallée d’Aoste et en particulier décrire la situation spécifique du francoprovençal.

Le deuxième paragraphe se concentre sur la place des langues dans l’école de l’enfance et primaire de la Vallée d’Aoste. Nous allons regarder le statut des langues du point de vue législatif et nous présentons des initiatives visant à la valorisation et/ou à l’enseignement du francoprovençal en contexte scolaire. Avant tout, nous mentionnons les *Adaptations*, un document d’orientation pour l’enseignement des langues à l’école, pour faire ressortir la valeur donnée à la langue francoprovençale. Ensuite, nous décrivons trois initiatives : le Concours Cerlogne, la manifestation principale autour de la langue et de la culture francoprovençale, qui a lieu chaque année en Vallée d’Aoste ; les travaux de création de livrets de contes en patois menés par l’enseignante et surintendante Rita Decime ; le plus récent projet européen « Des contes dans nos langues » qui a prévu la réalisation et la diffusion de sacs d’histoires plurilingues.

Pour conclure, dans le troisième paragraphe, nous analysons les œuvres qui composent le corpus actuel de la littérature de jeunesse francoprovençale et qui constituent un potentiel support pédagogique pour les activités en classes.

### 3.1 Le multilinguisme en Vallée d'Aoste<sup>5</sup>

La Vallée d'Aoste est une petite région située au nord-ouest de l'Italie, à la frontière avec la France, la Suisse et la région du Piémont. Elle a été longtemps carrefour de personnes, marchandises et de langues aussi, c'est pourquoi son paysage linguistique est actuellement caractérisé par une grande diversité. L'italien et le français sont les langues officielles, mais d'autres langues font partie du répertoire plurilingue de la population valdotaine : la plus diffusée sur le territoire est le francoprovençal, langue native de la zone, puis il y a les dialectes alémaniques *Titsch* et *Töitschu* de la population Walser de la Vallée du Lys, le dialecte piémontais parlé dans la Basse Vallée, les différents dialectes italiens de l'immigration, comme le calabrais et le vénitien, et d'autres langues de la migration, comme le roumain et l'arabe.

L'histoire particulière de cette région, sa position de terre de frontière et ses caractéristiques culturelles et linguistiques spécifiques sont les raisons qui ont amené l'État italien à promulguer le Statut Spécial pour la Vallée d'Aoste en 1948, c'est-à-dire à concéder un certain degré d'autonomie décisionnelle dans presque tous les domaines. Cette autonomie est exercée aussi dans le domaine linguistique. D'après l'article 38 du *Statut spécial*, l'État italien reconnaît le statut de langue officielle au français à côté de l'italien à tout niveau en Vallée d'Aoste, sauf dans le domaine judiciaire. Bien que l'italien et le français soient considérés juridiquement sur un plan d'égalité, l'italien est dominant dans tous les contextes d'utilisation alors que l'emploi du français est limité aux milieux de caractère institutionnel. Sauf dans des cas rares, le français n'est appris qu'à l'école, où on consacre à l'enseignement du français les mêmes heures hebdomadaires qu'à l'enseignement de l'italien. Dans les contextes de communication informelle le français est en position faible par rapport à l'italien et au francoprovençal. Une enquête du 2002 de la fondation Émile Chanoux a fait émerger que presque la totalité des Valdôtains a pour langue maternelle l'italien (71,50%), tandis que le français est langue maternelle pour 0,99% de la population. Le francoprovençal est la langue maternelle de 15,70% des Valdôtains environ. On peut affirmer que la population valdotaine est pour la majorité plurilingue : le répertoire le plus commun (50,53%) est celui qui intègre les trois codes italien, français, francoprovençal en même temps. Dans les paragraphes suivants nous allons voir plus dans le détail la situation du francoprovençal dans le contexte social et

---

<sup>5</sup> Le document de référence consulté pour ce paragraphe et le sous-paragraphe suivant est le Rapport de l'Assessorat à l'Éducation et à la Culture de la Région autonome Vallée d'Aoste *Profil de la politique linguistique éducative* (2007).

scolaire de la Vallée d’Aoste.

### 3.1.1 Le francoprovençal

Le francoprovençal est une langue qui fait partie du groupe linguistique gallo-roman, qui comprend aussi le français et l’occitan. Selon les chercheurs, sa naissance remonte à une époque comprise entre le Vème et le VIIème siècle. Pendant des siècles, le francoprovençal (aussi appelé « patois ») a été la langue vernaculaire, utilisée principalement à l’oral. Dès le Moyen Âge, la Vallée d’Aoste a vécu une situation de diglossie. Le francoprovençal et le latin, par la suite remplacé par le français, se partageait les domaines d’usage, l’une étant la langue du quotidien, les autres la langue de la culture et des institutions. À partir de 1861, avec l’unité d’Italie, la Vallée d’Aoste subit un processus progressif d’italianisation, qui devint assez acharné à l’époque fasciste, quand on abolit l’enseignement du français à l’école et on mit en place un projet d’italianisation des toponymes. À la fin de la deuxième guerre mondiale, un mouvement sécessionniste prônait l’annexion de la Vallée d’Aoste à la France, ce qui poussa l’État italien à lui concéder un Statut Spécial (loi constitutionnelle n°4 du 26 février 1948), qui prévoyait pour la région une autonomie législative et économique. L’État italien reconnaissait ainsi le bilinguisme de la région et sanctionnait la co-officialité de l’italien et du français sur le territoire valdôtain, ainsi que la possibilité d’enseigner le français et en français à l’école.

Pendant cette période, le francoprovençal démontra une grande vitalité et persistance, tout en restant une langue orale, reléguée au domaine quotidien et au contexte rural. Il évolua de manière naturelle, générant une grande variabilité interne et subissant quelques phénomènes d’influence par contact de la part des langues italienne et française. Jusqu’au XXème siècle, aucune mise en valeur consciente de cette variété linguistique autochtone s’affermit. Les premières expériences de valorisation, qui coïncident avec les premières formes écrites de la langue, furent faites dans le domaine culturel et littéraire avec la lyrique de Eugénie Martinet (1896-1983) et Marco Gal (1940-2015), auteurs de renommée non seulement locale. L’abbé Jean-Baptiste Cerlogne aussi donna une contribution importante à cet égard : en plus des compositions lyriques et narratives en patois, il produit le premier dictionnaire et la première grammaire du francoprovençal valdôtain (Cerlogne, 1907 ; 1893). De plus, à partir de 1958, la tradition du *Charaban*, théâtre populaire en patois, devint pour les patoisants un événement culturel important, qui demeure vivant de nos jours aussi.

Malgré la vitalité encore aujourd’hui bien perceptible du patois dans l’aire valdôtaine, la poussée de l’italien, la langue nationale dominante, a engendré un processus d’érosion croissant des domaines d’utilisation du francoprovençal. On le voit surtout dans le milieu urbain

d'Aoste et parmi les nouvelles générations. Il faut dire que les efforts de sauvegarde linguistique en Vallée d'Aoste se concentre prioritairement sur le français, grâce à la mise en place d'une éducation bilingue (articles 39 et 40 du Statut), et sur la langue allemande, dont on garantit l'enseignement dans les écoles de la Vallée du Lys (article 40-bis du Statut) (Cavalli, 2006). Le Statut spécial (1948) ne fait aucune mention de la langue francoprovençale ; en tout cas, elle, ainsi que le français, rentre parmi les langues minoritaires dont la sauvegarde est assurée par une loi nationale n.482 de 1999. Récemment, quelques initiatives pour la valorisation et la sauvegarde du francoprovençal ont été mises en place, notamment la création d'un Bureau régional d'Ethnologie et de Linguistique, un dictionnaire en ligne, des cours du soir pour les adultes, des subventions pour le théâtre, un site dédié complètement à la langue francoprovençale où l'on peut trouver des nombreuses ressources ([www.patoisvda.org](http://www.patoisvda.org)).

Actuellement l'aire francoprovençale s'étend sur le territoire italien (les vallées Soana, Locana, Lanzo, Cenischia, basse vallée de Suse, Sangone, en province de Turin, Faeto et Celle di San Vito dans les Pouilles), sur le territoire suisse (cantons de Genève, Vaud, Valais et Neuchâtel, partie occidentale du canton de Fribourg) ainsi que sur le territoire français (départements de Loire, Rhône, Saône-et-Loire, Doubs, Jura, Ain, Haute-Savoie, Savoie, Isère et Drôme) (voir Figure 4).

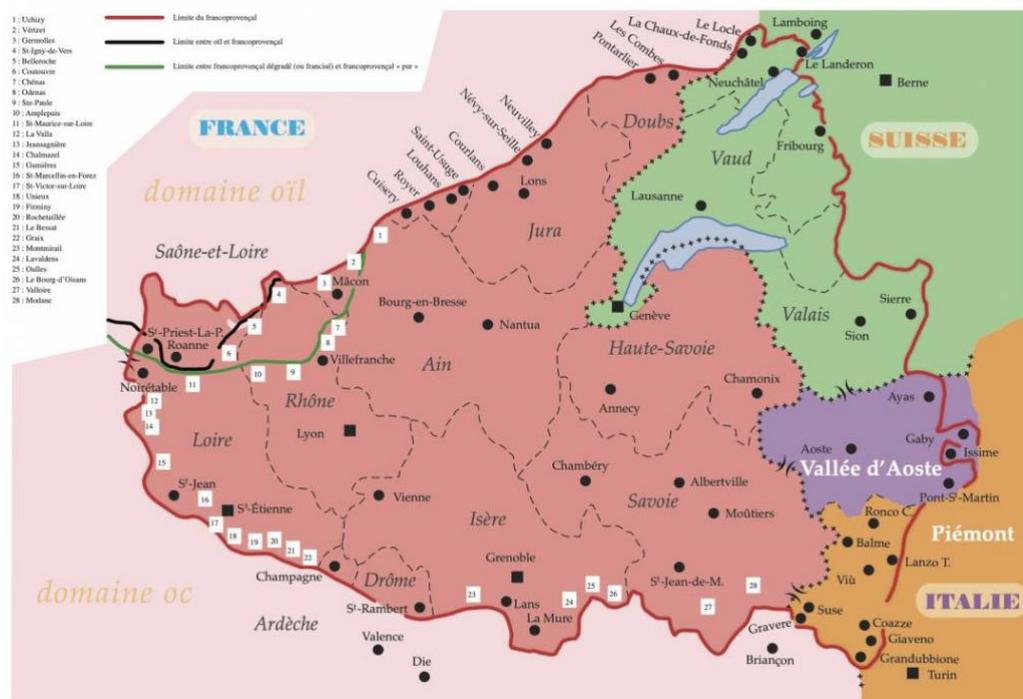


Figure 4 - Représentation de l'aire francoprovençale actuelle de la zone alpine. Tirée du site du Centre d'études francoprovençales <https://www.centre-etudes-francoprovencales.eu>

Contrairement aux aires suisses et françaises où le francoprovençal est relégué comme variété très marginale du répertoire, en Vallée d'Aoste il occupe une place importante dans la communication quotidienne, surtout dans les vallées reculées et dans les zones rurales. Le francoprovençal est considéré « la langue du cœur », représente un élément identitaire très fort chez les Valdôtains, il

est vécu comme la langue de la quotidienneté et de l'intimité, comme langue identitaire des micro-communautés que sont la famille et le village ; une langue vernaculaire et proche, réellement parlée dans le quotidien et dans laquelle le locuteur se sent à l'aise et compétent ; langue populaire, le francoprovençal peut également être parfois perçu et conçu comme une « non-langue ». (Cavalli, 2017, 158)

Nous supposons que cette conception du patois comme une « non-langue » dérive d'une intériorisation d'une « idéologie du standard » : « (1) the ideal state of language is one of uniformity, (2) the most valid form of the language is to be found in writing, (3) the standard variety is inherently better (i.e. more elegant, clearer, more logical, etc.) than other varieties » (Lodge, 2004, 207). Un code linguistique si varié et qui existe principalement dans sa forme orale, tel que le francoprovençal, par conséquent n'est pas considéré une vraie et propre langue (Bichurina, 2016, 222).

Le terme « francoprovençal » est une désignation employée dans le milieu scientifique, tandis que chez ses locuteurs il est appelé simplement « patois ». Née avec une connotation péjorative, le mot « patois » n'a actuellement plus aucune acception négative, au contraire, pour ses locuteurs il a pris un sens affectif. En dépit de son nom, le patois n'est pas un dialecte français, mais il est une langue à plein titre. Il peut être considéré comme du proto-français, c'est-à-dire du français dans une phase très primitive, très archaïque, qui a refusé certaines innovations venant du Nord. Ainsi, le francoprovençal et le français possèdent des traits communs, ce qui fait que l'acquisition de compétences en français est favorisée par la connaissance du francoprovençal. Le francoprovençal est considéré une langue distincte malgré sa grande variabilité interne. En fait, il n'a jamais été à l'origine d'un idiome unique et normalisé. Dans le contexte valdôtain, il est décliné dans de nombreuses variantes, à l'intercompréhension généralement aisée. Chaque commune a une variété propre ; cependant, on peut diviser les patois dans deux groupes distincts, le patois de la Haute et de la Basse Vallée, sur la base d'une frontière approximative et effrangée, à placer dans la zone médiane comprise entre les communes de Quart et Châtillon.

Cette hétérogénéité rend l'enseignement de la langue francoprovençale assez complexe : le choix d'enseigner une seule variété n'est pas cohérent avec le principe de valorisation de cette langue et le respect des parlers locaux est délicat à réaliser et pose des difficultés (Decime, 2005). D'autres aspects problématiques d'ordre organisationnel, pédagogiques, didactiques, législatifs, d'équipement ont été objet de réflexions au début des années 2000 pour ce qui concerne l'introduction de l'enseignement du francoprovençal à l'école. Malgré les défis posés, des cours d'enseignement du patois sont actuellement mis en place, ainsi que de nombreuses initiatives pour sa promotion en contexte scolaire. Nous allons ainsi approfondir la place qu'occupent aujourd'hui les langues, et en particulier le francoprovençal, dans les écoles multilingues valdôtaines et nous allons présenter plus dans le détail quelques initiatives liées au patois en contexte scolaire.

### **3.2 Les langues dans les écoles de l'enfance et primaires valdôtaines**

Le système éducatif valdôtain coïncide avec le système éducatif national. Il est organisé en deux cycles d'instruction précédés par une période d'éducation non obligatoire dont s'occupent les écoles enfantines (0-3 ans) ou d'autres services éducatifs intégratifs et les écoles de l'enfance (3-5 ans). À partir de 2017, avec le décret législatif n.65, ces deux segments distincts ont été regroupés dans un système intégré 0-6 qui propose une vision unitaire du parcours éducatif.

Le premier cycle est composé par l'école primaire (6-10 ans) et l'école secondaire (11-13 ans). Le deuxième cycle est articulé dans différents parcours, qui peuvent être étalés sur cinq années (14-19 ans) ou sur trois/quatre années. La fréquentation scolaire est obligatoire de 6 à 16 ans et comprend les premières huit années du premier cycle d'instruction et les première deux années du deuxième cycle (loi 296/2006). Dans le cadre de ce mémoire, nous allons nous concentrer en particulier sur l'école de l'enfance et sur l'école primaire.

Pour ce qui est de l'enseignement linguistique, l'article 39 du Statut Spécial établit l'enseignement du français et de l'italien dans tous les niveaux scolaires pour le même nombre d'heures. Le système éducatif valdôtain peut donc se définir bilingue. Le bilinguisme de l'école valdôtaine se fonde sur le principe d'alternance des langues (Vernetto, 2016), c'est-à-dire que les deux langues non seulement sont enseignées comme matière linguistique, mais sont en même temps employées comme moyen de communication lors de l'enseignement de matières

non linguistiques. De plus, il n'y a pas de séparation à niveau de domaines d'usage entre les deux codes. Outre à l'italien et au français, depuis les années 80, l'anglais a été introduit dans le système éducatif valdôtain et enseigné comme langue étrangère, déjà à partir de l'école de l'enfance. Dans les écoles de la communauté walser, sont prévues au moins deux heures pour l'enseignement de l'allemand (article 40b du Statut). Actuellement, le cadre bilingue de l'école valdôtaine s'ouvre au plurilinguisme. L'éducation plurilingue est soutenue par les deux principaux documents de référence de l'école valdôtaine, les *Indicazioni Nazionali* (2012) et les *Adaptations* (2016). Elle est largement entrée dans les pratiques des enseignants aussi grâce à des projets tels que Comenius Regio *Des contes dans nos langues*, dont nous allons parler ensuite, et des concours, tel que celui organisé par l'association française *Dulala* qui propose la création d'un *kamishibai* plurilingue<sup>6</sup>.

En ce qui concerne la langue francoprovençale, elle ne fait pas partie du curriculum en tant que langue enseignée, comme c'est le cas pour le français ou pour l'allemand dans les écoles walser ; quand même, elle trouve sa place depuis longtemps dans les activités didactiques des écoles valdôtaines.

Récemment la présence du patois à l'école est soutenue par la loi régionale n.18 du 1er août 2005 qui indique que « l'école valdôtaine facilite et assure la protection active et la valorisation des particularités culturelles et linguistiques qui caractérisent la réalité régionale », mais des initiatives significatives dans le cadre de la valorisation du patois à l'école ont été mise en place bien avant cette loi : depuis 1963 le Concours Cerlogne propose aux écoles des travaux de recherche sur les traditions francoprovençales pour stimuler l'intérêt vers la langue et la culture locales ; autour des années 70, Rita Decime, inspectrice technique pour l'école de l'enfance réalise dans les écoles de l'enfance et primaires des expériences de création de matériel didactique en patois. Au dehors du contexte scolaire, l'*École populaire de patois*, depuis 1995, organise des cours pour apprendre la langue qui s'adressent à un public adulte. Le Concours Cerlogne et l'*École de patois* sont encore actifs de nos jours.

---

<sup>6</sup> Le *kamishibai* est une forme de narration originaire du Japon qui prévoit l'emploi d'un castelet en bois dans lequel on insère et on glisse des planches illustrant une histoire. Sur chaque recto des planches on montre une scène de l'histoire, tandis sur chaque verso le narrateur peut lire le texte. Le *kamishibai* est aussi un outil pédagogique puissant qui favorise l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, de l'expression orale et artistique. Le Concours Kamishibai plurilingue, né en 2015, propose aux classes, bibliothèques, centres de loisir, etc. la création d'une histoire avec au moins quatre langues adaptée à l'outil kamishibai. Le but est d'offrir l'occasion de développer des compétences plurilingues et d'ouvrir à la diversité linguistique. Des Concours sont organisés dans différents pays aujourd'hui : France, Portugal, Grèce, Suisse, Espagne, Canada, Etats-Unis, Sénégal, Italie et dans la zone Asie-Pacifique.

Aujourd'hui la valorisation active du patois se réalise de plusieurs façons. Avant tout, en tant que langue de l'environnement des enfants, le patois est accueilli lors des activités plurilingues, grâce aux projets et aux concours internationaux cités ci-dessus, mais aussi grâce à la pratique des approches plurielles (dont on a parlé dans le paragraphe 2.2.3.1) prévue dans les curricula des institutions scolaires. À partir de l'année scolaire 2012/2013, l'enseignement du patois a été introduit de manière expérimentale dans les institutions scolaires, à travers des cours facultatifs extrascolaires organisées sur tout le territoire valdôtain, mais ce projet a été ensuite abandonné.

Avant de présenter quelques-unes des initiatives de valorisation et enseignement du patois citées, nous allons voir dans le paragraphe suivant les dispositions en matière linguistique présentes dans les *Adaptations*, faisant émerger en particulier les références à la langue francoprovençale.

### **3.2.1 Les *Adaptations***

En Vallée d'Aoste « l'enseignement des différentes matières est régi par les dispositions et les programmes en vigueur dans l'État, compte tenu des adaptations qui s'avèrent opportunes du fait des nécessités locales » (article 40 du Statut Spécial). En fait, le document de référence pour l'école valdôtaine est, comme pour le reste de l'Italie, les *Indicazioni nazionali per il curricolo* (2012). Nous citons ici un autre document orientatif, qui constitue une adéquation à la réalité locale, mais qui, toutefois, après deux années d'expérimentation, n'est pas entré en vigueur: les *Adattamenti delle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (délibération n° 1103 du 19 août 2016). Même si les écoles ne sont pas tenues à les respecter, ses réflexions sur le domaine linguistique nous semblent intéressantes.

Les *Adaptations* se concentrent surtout sur le domaine de l'éducation linguistique, sur les méthodologies et l'organisation de l'enseignement des langues et de leur rapport avec les disciplines non linguistiques. Plusieurs paragraphes sont dédiés au plurilinguisme, car l'école valdôtaine choisit les approches plurielles comme approche privilégiée à l'enseignement des langues. Dans ce cadre, l'école valdôtaine se pose l'objectif de maintenir et de renforcer l'emploi des langues du contexte familial. Le francoprovençal alors se fait place dans les classes, d'un côté comme langue à maintenir et valoriser et, de l'autre, comme levier pour

l'apprentissage des autres langues de scolarisation. En fait, la proximité du patois avec l'italien et le français facilite le transfert des compétences.

L'origine gallo-romane du français, en commun avec le francoprovençal, et latine, en commun également avec l'italien, constituent un élément facilitateur pour les élèves qui sont accueillis à l'école de l'enfance et qui connaissent déjà ces langues, mais aussi pour les élèves des autres niveaux de l'école. [...] L'apprentissage simultané de langues d'une même famille, en fait, favorise, outre la compréhension, l'acquisition et le transfert de compétences qui constituent la base d'une compétence à apprendre les langues et à être ouverts à la diversité linguistique et culturelle (p. 5)

L'école de l'enfance, en particulier, valorise les langues des enfants à travers des activités de découverte linguistique et culturelle, dans le cadre, par exemple, de l'éveil aux langues. L'approche adoptée est socioconstructiviste (voir Vygotskij, 1978 ; Bruner, 1966), où la connaissance se construit par l'interaction avec les autres.

À travers l'*Eveil aux langues* sera proposé aussi un rapprochement à la culture et à la langue francoprovençale, là où sont présentes des ressources dans le milieu scolaire, puisque dans certains contextes c'est la langue de famille la plus parlée par les enfants. À elle sera donnée une importance particulière à l'intérieur de la planification en tant que substrat linguistique pour l'apprentissage du français et pour la connaissance historique-culturelle de la région.<sup>[1]</sup> Il francoprovençal peut être valorisé en adoptant des stratégies finalisées à promouvoir la participation active des enfants; il s'agit, comme pour d'autres domaines d'apprentissage, de créer des situations de co-construction de compétences qui naissent du savoir de certains élèves pour devenir patrimoine du groupe. Certains enfants prendront ainsi conscience de leurs compétences et seront encouragés à les partager avec les autres afin de construire ensemble de nouveaux savoirs. (p. 13)

En ce qui concerne l'école primaire, le francoprovençal est cité en rapport avec la didactique intégrée des langues (voir paragraphe 2.2.3.1). On privilégie les activités orales sur des sujets liés à la vie quotidienne et à la tradition populaire valdôtaine.

Nella didattica integrata delle lingue può trovare spazio anche il francoprovenzale, vista la sua funzione di valorizzazione del contesto familiare e culturale, fermo restando la presenza nella scuola di docenti con una comprovata competenza in materia.<sup>[1][SEP]</sup> Vista la variabilità linguistica che la lingua francoprovenzale presenta nelle diverse realtà locali si privilegerà l'attività orale portando gli alunni ad esprimersi nelle attività di comprensione e di espressione con una terminologia semplice e su temi legati alla vita quotidiana e alla tradizione popolare valdostana. (p. 23)

Comme l'on peut voir dans ces extraits, pour l'école de l'enfance, ainsi que pour l'école primaire, émerge aussi l'intérêt de lier le francoprovençal à la connaissance des aspect culturel de la région, à son histoire et à ses traditions.

### 3.2.2 Le Concours Cerlogne<sup>7</sup>

Le Concours de Patois Abbé Cerlogne est une initiative que le Bureau Régional Ethnologie et Linguistique (BREL) de l'Assessorat Instruction et Culture organise chaque année en collaboration avec le Centre d'Études Francoprovençales René Willien. À partir de 1963, cette manifestation voit la participation de nombreuses écoles de l'enfance, primaires et secondaires de la Région, mais aussi de Savoie, du Valais, des vallées francoprovençales du Piémont et des communautés de Faeto et de Celle di San Vito. Le but est de stimuler l'intérêt vers la langue et la culture francoprovençales, proposant aux élèves et aux enseignant de réaliser une recherche de matériels sur un thème donnée autour de la civilisation francoprovençale traditionnelle. Parmi d'autres thèmes des éditions passées, il y a eu la technologie, les jeux, la relation entre école et village, les anciens savoir-faire. Le parcours commence avec deux journées de formation pour les enseignants chez le Centre d'Études Francoprovençales, où les travaux de recherche seront enfin conservés. Durant toute l'année scolaire, le matériel (vieux documents, photos, objets, témoignages oraux, etc.) est recueilli, analysé et enfin réélabéré par les enfants sous forme d'album illustré, de dessin, de dramatisation ou de moyen audiovisuel (DVD, présentation en diapositives, etc.). Ce parcours pédagogique permet aux classes d'approfondir l'histoire de leur milieu social et de réfléchir sur le rapport entre présent et passé,

---

<sup>7</sup> Les informations contenues dans ce paragraphe sont tirées du site du Centre d'Études Francoprovençales René Willien ([www.centre-etudes-francoprovencales.eu](http://www.centre-etudes-francoprovencales.eu)) et du site [www.patoisvda.org](http://www.patoisvda.org).

à travers l'emploi de la méthode ethnographique : l'observation, le dialogue intergénérationnel et l'attention à la parole locale. Ce travail ne concerne pas seulement le domaine de l'histoire, mais il se prête à un travail interdisciplinaire qui touche aussi la géographie, les sciences, les arts.

Au cours de l'année des experts proposent des parcours d'animation en patois, pour permettre à ceux qui ne le parlent pas de découvrir cette langue. En mai, à la fin de l'année scolaire, une fête est organisée chaque année dans une commune différente de la Vallée d'Aoste, pour promouvoir la découverte du territoire. Le long de cette journée, les élèves peuvent participer à des animations, à des spectacles théâtraux en patois et aux expositions de leurs recherches. Au Concours Cerlogne participent aussi les écoles walser ; leur travail est ensuite exposé en permanence dans la bibliothèque de Gressoney-Saint-Jean.

Toute la documentation produite pour le Concours est conservée dans les archives et contribue à enrichir la connaissance sur la civilisation valdôtaine. Elle est accessible aux ethnologues, chercheurs universitaires et à toute personnes intéressées.

En ce qui concerne la littérature francoprovençale, on suppose que chaque année des matériaux liés aux contes et aux légendes traditionnelles sont émergés par les nombreuses recherches des classes autour des différents sujets proposés. En tout cas, nous soulignons que le Concours Cerlogne s'est intéressé en particulier au sujet de la littérature dans la 48<sup>ème</sup> édition de l'année scolaire 2009/2010 avec le thème « La découverte du patrimoine matériel et immatériel ». Le sujet a permis aux classes de faire des recherches et de travailler sur la littérature orale ou imagée, faite de chants, de contes, de légendes, de proverbes et d'anciennes croyances de la culture populaire francoprovençale. La littérature, les contes, les légendes, les récits de croyance, les mythes ont fait l'objet aussi des recherches de la 59<sup>ème</sup> édition de l'année scolaire 2020/2021, dont la thématique était « Les rêves, les êtres invisibles et les récits fantastiques ». De plus, presque chaque année, des livrets documentaires en francoprovençal qui recueillent les travaux des écoles sont créés par les institutions qui organisent le concours ; ils peuvent être consultés dans le système des bibliothèques régionales.

### **3.2.3 Œuvres pour la promotion du francoprovençal : l'exemple de Rita Decime**

Ce paragraphe est dédié à une figure importante de l'école valdôtaine, qui s'est occupée, entre autres, de renouveler l'intérêt pour le francoprovençal dans le contexte scolaire. Rita Decime a été institutrice d'école primaire, directrice didactique de l'école maternelle jusqu'en

1994, inspectrice technique pour l'école de l'enfance, et enfin, du 1995 à 1998, surintendante aux écoles. Elle s'est toujours intéressée à l'enseignement des langues et à l'éducation bilingue du système éducatif valdôtain. Notamment, elle a été vice-présidente du Centre d'information sur l'éducation bilingue et plurilingue (CIEBP) et membre du comité de rédaction de la revue *Éducation et sociétés plurilingues* et du comité scientifique du projet *Comenius Regio* « Des contes dans nos langues : du bilinguisme au plurilinguisme », promu par l'Assessorat de l'éducation et de la culture de la Vallée d'Aoste.

Pour Rita Decime, « una scuola aperta al plurilinguismo deve innanzitutto saper far tesoro della ricchezza linguistica del proprio territorio » (2019, 7). Pour elle, les langues de l'environnement des enfants jouaient un rôle important dans l'apprentissage linguistique. C'est pour cela qu'elle a contribué, entre autres, à la sauvegarde du francoprovençal et à sa valorisation dans les écoles. En particulier, elle s'est intéressée à la littérature de jeunesse francoprovençale et à son exploitation pédagogique en contexte scolaire. Elle a mis en place des expériences intéressantes du point de vue pédagogique et didactique, qu'elle a illustrées dans un article de 2019, *Textes en francoprovençal pour l'enfance et la jeunesse. Textes narratifs pour introduire et motiver à l'apprentissage du francoprovençal*. Bien qu'elles aient été réalisées il y a plus de quarante ans, ces expériences gardent leur intérêt car elles mettent en pratique des principes actuels du plurilinguisme : exploiter les ressources linguistiques et culturelles du contexte ; s'appuyer sur les connaissances linguistiques de l'élève acquises dans une ou plusieurs langues pour en apprendre une autre ; favoriser la mise en cohérence des enseignements.

La première expérience, relative à la didactique de l'histoire, remonte aux années 60. C'était une période de renouvellement de la didactique, qui s'ouvrait aux concepts de « motivation » et de « besoins » de l'enfant. Dans ce cadre, Decime proposa à ces élèves l'écriture en français de l'histoire de leur propre pays, la commune de la Thuile. Le but était de motiver à l'apprentissage de la langue française, tout en explorant en même temps les traces historiques d'un milieu proche et donc très significatif pour les enfants. Parmi les traces immatérielles, il y avait des témoignages de personnes anciennes, qui racontèrent aux enfants des épisodes de l'histoire connue, mais aussi des légendes et des anecdotes sortant de l'ordinaire, relatifs au milieu de la Thuile. C'est dans ces témoignages que Decime et ses élèves croisèrent le francoprovençal. En fait, les narrateurs racontaient ces récits, situés entre l'imaginaire et la réalité, en patois, la langue dans laquelle ils étaient transmis de génération en génération. Dans cette expérience la littérature francoprovençale représenta un pont qui permit de faire entrer la langue et la culture du territoire dans les pratiques scolaires. Cela conduisit au

dépassement des schémas traditionnels d'enseignement qui ignorait et presque dépréciait cette richesse culturelle, qui pourtant appartenait non seulement au territoire, mais aux enfants mêmes, tous compétents dans cette langue à de degrés différents. Valoriser le francoprovençal et les compétences des enfants dans cette langue devenait selon Decime une exigence culturelle et pédagogique toujours plus évidente.

La deuxième expérience, réalisée entre les années 70 et 80, concerne l'exploitation pédagogique à l'école maternelle de contes, récits et légendes en langue francoprovençale et la réalisation du recueil *Conte pe le petchou de inque* (« Contes pour les enfants d'ici »). Ce travail est né de la nécessité d'insérer le patois dans les activités de classe. Pour ce faire, il fallait trouver un support didactique approprié, qui devait avoir deux qualités essentielles : l'adhérence au milieu et la possibilité d'interprétation créative. Les fables, les contes et les récits de la tradition francoprovençale, patrimoine oral des villages, répondaient à ces critères. De plus, les histoires sont une source d'intérêt fort chez les enfants, ce qui a rendu l'apprentissage de la langue motivant et significatif. Ils existaient déjà des recueils de récits, mais ils n'étaient pas à la portée de la compréhension des enfants ou bien ils n'étaient pas écrits en patois. C'est pour cette raison que les enseignants ont cherché eux-mêmes des contes et récits ou bien ils ont proposé à des personnes externes de partager les contes connus avec les enfants. Le matériel trouvé a servi à la création de l'œuvre *Conte pe le petchou de inque*, en deux tomes, publiés en 1984 et en 1987. Ils recueillent des histoires qui ont comme protagonistes les animaux et qui sont adaptées à un public d'enfant de trois à six ans. Chaque histoire a constitué une unité didactique plus ou moins ample, qui commençait avec la présentation de l'histoire en patois par l'institutrice ou par un narrateur externe. Ensuite, des expériences différentes organisés sur l'univers évoqué par le texte étaient proposés. Grâce aux activités de peinture, de dramatisation, de jeux les enfants avaient la possibilité d'accéder au sens de l'histoire par des voies qui leurs étaient plus propres. Le vocabulaire et les structures linguistiques de l'histoire étaient reproposés dans des situations différentes, ce qui favorisait le développement de compétences. En fait, les enfants ne se limitaient pas à répéter les énoncés appris, mais intériorisaient les règles qui permettent d'adapter les structures linguistiques apprises aux différents contextes d'emploi. Dans cette perspective, les erreurs représentent une tentative de la part de l'enfant de ne pas se limiter à la répétition, mais d'aller plus loin, donc c'est important d'accepter au début une langue approximative et mélangée avec d'autres langues.

Les histoires recueillies pour un troisième volume de *Conte pe le petchou de inque* ont été reprises quarante ans après pour la deuxième édition du projet « Des contes dans nos langues », en 2018. Cette nouvelle série de livrets est composée de huit albums illustrés par les

enfants, écrits en français et dans les variétés francoprovençale de la Basse Vallée.

Avec la même méthodologie de recherche et d'organisation du matériel, Rita Decime a réalisé en collaboration avec Anna Brunod *Così vicino, così lontano... Racconti, fiabe e leggende della Valle d'Ayas* (2009), qui contient des récits de la tradition orale, adaptés aux élèves de l'école primaire et secondaire aussi. Nombreuses histoires sont en langue francoprovençale et toutes ont la version en italien et en français. Chaque chapitre rassemble des histoires qui abordent un même sujet. Le livre est divisé en six chapitres : lieux qui gardent des secrets, hommes et animaux, âmes revenant du pays des morts, entre vérité et légende, récits des sabotiers et pour les plus petits.

Les livrets créés par Rita Decime représentent un support utile pour faire entrer le patois dans les écoles. De plus, les réflexions méthodologiques qui ont guidé l'emploi de cette littérature en classe semblent être en ligne avec les principes pédagogiques importants de nos jours aussi, tels que partir des connaissances de l'élève, accepter et valoriser les erreurs, s'appuyer sur ce qui motive et intéresse les enfants, ouvrir l'école au territoire, proposer des expériences diverses et significatives et fonder l'apprentissage des langues sur des situations réelles de communication.

### **3.2.4 Le projet *Comenius Regio* « Des contes dans nos langues »**

Le programme *Comenius Regio*, parainné par l'Union européenne, rentre dans le *Lifelong Learning Programme* (2007-2013), le programme pour soutenir la formation permanente antécédent à *Erasmus+* (2014 - 2020). Son but était d'améliorer et de renforcer la coopération et les partenariats entre les écoles et les institutions locales et régionales des pays européens, à travers des projets, des enquêtes, des expérimentations de nouvelles approches éducatives et de campagnes de sensibilisation.

Le projet *Comenius Regio* « *Des contes dans nos langues : du bilinguisme au plurilinguisme* » a vu la participation de quinze écoles de l'enfance et primaires du Languedoc-Roussillon et de la Vallée d'Aoste, accompagnées et coordonnées par d'autres structures et collectivités territoriales. Ce projet a permis d'établir des échanges entre les écoles de ces deux régions bilingues. Le but était de promouvoir leur bilinguisme et leurs langues régionales, à travers la réalisation en classe d'un outil fonctionnel au développement des pratiques plurilingues : le sac d'histoires (voir paragraphe 2.4). La prise en compte des langues de

l'environnement des enfants, ainsi que des aspects culturels de la région d'implantation de l'école a été le centre du projet (Jullian, 2013). Les contes et les légendes ont été le terrain commun sur lesquels les écoles ont travaillé. De *Le glacier du Ruitor*, à *Cornetta*, à *La légende de l'edelweiss* à *La péniche qui veut des couleurs*, chaque conte a été écrit, corrigé, repris, relu, validé et illustré en classe, avec l'aide d'un comité scientifique de l'éducation et de la recherche linguistique. Les contes ont été traduits dans plusieurs langues, celles de la communauté des familles des enfants, et édité en version bilingue dont le français comme langue du projet. Conformément aux principes de l'éducation pluriculturelle, les langues régionales (catalan, occitan et francoprovençal), celles de large diffusion (anglais, allemand, espagnol, italien) et les langues moins répandues ou de l'immigration (portugais, turc, japonais, albanais, arabe) ont été traitées toutes au même niveau.

Plusieurs établissements scolaires valdôtains se sont intéressés à l'utilisation et à l'expérimentation des sacs d'histoires ; cet outil s'est ainsi diffusé et il est entré dans les pratiques pédagogiques des écoles valdôtaines. On peut ainsi dire que les projets européens se révèlent d'importants catalyseurs de bonnes pratiques pédagogiques valorisant les langues minoritaires. Une vingtaine de livres sont nées grâce à ce projet et constituent maintenant une bonne partie du corpus littéraire en langue francoprovençale. Nous allons analyser ce corpus plus dans le détail dans le paragraphe suivant.

### **3.3 Le corpus littéraire en francoprovençal**

Pour ce travail, nous avons dressé une liste des œuvres qui constituent le corpus de la littérature de jeunesse en langue francoprovençale (voir Annexe 1). La recherche des textes a été faite en octobre et novembre 2023 tenant compte exclusivement des publications disponibles sur le territoire valdôtain. Nous avons préféré ne pas considérer dans le corpus les textes présents dans les archives des écoles maternelles et primaires<sup>8</sup>, vue qu'ils ne sont pas facilement accessibles aux enseignants et aux personnes intéressées en général. Plus précisément, nous n'avons recherché que les livres et les textes disponibles dans le commerce, dans les bibliothèques et en ligne. Dans le Système de bibliothèques valdôtain on peut trouver

---

<sup>8</sup> Chaque année les enfants des écoles de la commune qui organise la fête finale du Concours Cerlogne préparent un spectacle théâtral qui sera mis en scène lors de la fête pour les autres classes participantes. On pourrait considérer ces pièces théâtrales, ainsi que d'autres textes créés par les enseignants pour leurs activités en classe, comme une partie du corpus de la littérature en patois, mais ces textes ne sont pas publiés ni disponibles en ligne et donc il sont difficilement accessibles.

la plupart des publications et en particulier dans la section du Fond Valdôtain. L'accès aux publications est très facile car le système de bibliothèques valdôtain permet de réserver et emprunter aussi les livres qui ne sont pas présent dans la propre bibliothèque à travers le prêt interbibliothécaire.

On peut trouver un grand nombre de textes aussi sur le site [www.patois.org](http://www.patois.org). Il est dédié à la culture et à la langue francoprovençale, il recueille de nombreuses publications et fournit des informations sur la langue et sur la culture, ainsi que sur les activités de promotion et d'enseignement du patois. Outre le texte écrit, on trouve souvent la version audio et des fiches didactiques aussi.

Quelques livres de jeunesse en patois se trouvent aussi au Centres d'études francoprovençales René Willien (Cefp), situé dans la commune de Saint-Nicolas. C'est une association de bénévoles, locuteurs et spécialistes qui s'occupent de la recherche linguistique et ethnologique ainsi que de la valorisation du patrimoine linguistique et culturel. Toutefois, en raison de la fermeture prolongée de la bibliothèque du Cefp, il n'a pas été possible de trouver toutes les données relatives aux publications présentes.

Un aspect à remarquer est qu'une bonne partie des livres ne sont pas disponibles dans le commerce. Donc les enseignants doivent forcément s'appuyer au système bibliothécaire, qui a une grande variété de publications mais en petits nombres, ou bien au site ; dans ce cas l'accessibilité aux publications est plus aisée mais les textes sont dans une version électronique, qui n'est pas toujours appréciés, et nécessitent d'ordinateurs et éventuellement de projecteurs pour leur fruition, qui ne sont pas toujours présents dans les écoles.

La production actuelle compte environ quatre-vingts titres, la plupart publiés après l'année 2000 (63 textes), le restant publiés au XX siècle (17 textes). *Formulettes et jeux de l'enfant valdôtain*, publié en 1974, est le premier livre crée en Vallée d'Aoste pour les enfants. Dans ce corpus, on trouve des textes de longueurs différentes : il y a des livres qui recueillent plusieurs récits assez longs aussi bien que des comptines isolées de quelques lignes. Seulement 9 textes sont des traductions d'ouvrages, parmi lesquels on trouve des contes très connues, comme *Le Petit Prince* et *Pinocchio*, et des histoires moins connues, comme *Dolce e i misteri di Acquascura*. 71 textes sur 80 sont des productions autonomes. Certains textes, issus de la tradition, apparaissent plus d'une fois dans les différents recueils, notamment la légende du glacier Ruitor et celle du pont de Pont-Saint-Martin ainsi que certaines formulettes comme *Trotta trotta*, *Tata Berata*.

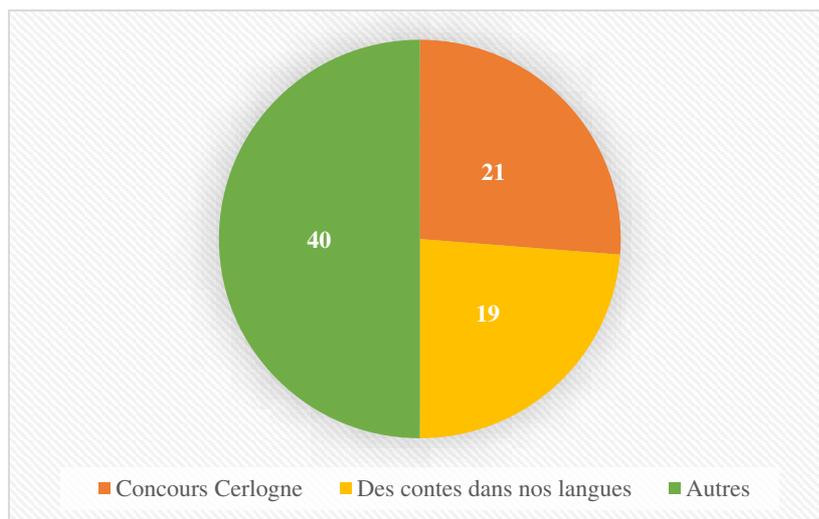
Dans les productions autonomes, la culture et la tradition orale et matérielle du passé

sont les thèmes qui prédominent : les textes qui recueillent des légendes, des contes et des comptines de la tradition orale sont plus de 30 ; les livres documentaires qui présentent des aspects culturels d'autrefois sont plus de 10. Même les histoires qui ont été publiées récemment présentent des éléments de la tradition : la série de l'auteur Tullio Altan voit comme protagoniste le *Tatà*, un jouet typique de la culture valdôtaine, et l'histoire de Enrica Guichardaz *Il bambino che sognava di fare il Beuffon*, a comme sujet le masque typique de Courmayeur.

En tout cas, les thèmes sont variés : la quête de quelqu'un, d'un objet ou d'un trésor (*Monella, La petite souris qui cherchait un mari, Balade légendaire*), le sauvetage d'un personnage (*Polenta, La conta de Ravaneun, Fiabe del Paradiso*), la ruse (parfois du renard, d'autres fois de personnes qui trompent le diable ou un voleur), le partage (*L'écureuil et la souris, Gourdjèita*) et la difficulté du vivre ensemble (*Fiabe sotto il Monte Bianco, Les Femmes Géantes*). Principalement les protagonistes sont des animaux autochtones (marmottes, chèvres, vaches, etc.) ou des caractères des contes de fées (géants, sorcières, magiciens, fées, gnomes). On trouve souvent des références aux produits alimentaires typiques de la Vallée d'Aoste (comme dans *Dou gran... ou pan, Carleun é Guita...*) ou aux métiers et aux activités traditionnels (berger, bûcheron, chasseur, filer la laine, etc.). Parmi les légendes on trouve souvent des contes étiologiques, qui expliquent l'origine de phénomènes et d'éléments différents mais toujours liés au territoire valdôtain : le glacier du Rutor, la fleur edelweiss dans *La légende de l'edelweiss*, la localité de Valgrisanche dans *Balade légendaire*, la traditions de la bataille des reines dans *Monella* et le Parc National du Grand Paradis dans *Fiabe del Paradiso*. Les références au territoire valdôtain sont aussi nombreuses : les événements des récits narratifs se déroulent souvent dans des paysages valdôtains comme les alpages, les montagnes, le bois, les glaciers (par exemple dans *Et le pou l'a tsantà* et *Conta le conte... de l'alpage*) et dans quelques récits, surtout dans les légendes, on fait même référence à des villages, des communes, des édifices historiques ou des coins naturels précis de la région (comme dans *La conta dou Tsaté dé Tsatényón* et *Balade légendaire*). Si le lieu où se déroule l'histoire n'est pas défini, il s'agit bien souvent quand même d'un milieu naturel, comme dans les récits de la série *Des contes dans nos langues* (2018).

Donc, en dehors des traductions d'ouvrages, on peut voir que la production pour la jeunesse en francoprovençal est très liée au territoire et à la culture traditionnelle. On peut affirmer que la langue francoprovençale elle-même est très attachée au contexte culturel d'autrefois. Il serait intéressant de comprendre si ce lien crée ou pas des entraves à la volonté des jeunes générations d'apprendre cette langue et si l'intérêt vers la lecture des livres en patois ne serait pas renforcé en proposant des thèmes plus proches du contexte culturel des lecteurs.

Seulement une vingtaine de livres ont été publiés par des auteurs privés. La publication de la plupart des 80 textes a été financée par la Région Vallée d'Aoste, par des associations qui s'occupent de la sauvegarde et de la promotion du patois ou grâce à des programmes européens. Comme l'on peut voir du Graphique 5, la moitié des livres qui constituent le corpus est fruit du projet « Des contes dans nos langues » (19) ou bien du Concours Cerlogne (21).



Graphique 5 – Le nombre de textes du corpus issus du Concours Cerlogne et du projet « Des contes dans nos langues ».

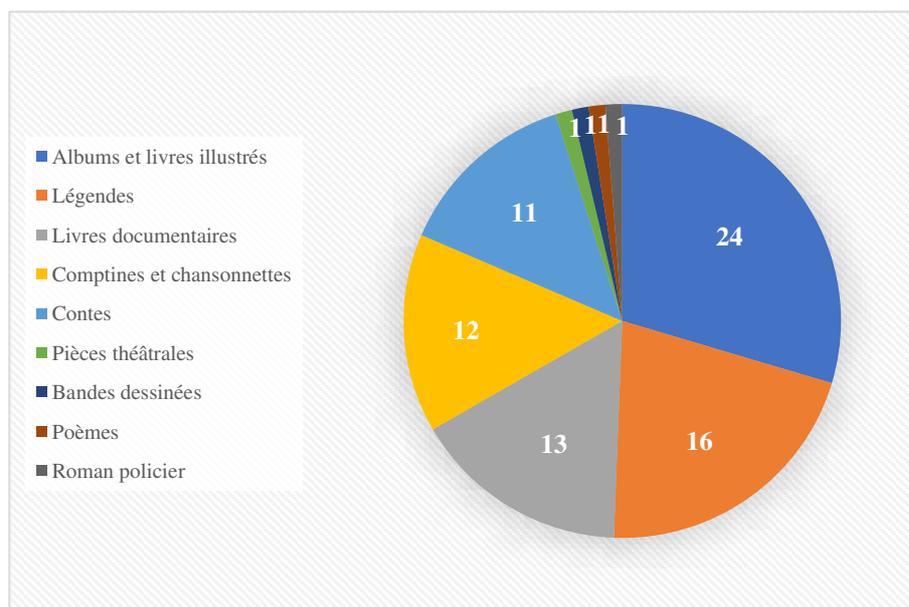
Ces données suggèrent que l'intérêt d'écrire et de publier des livres pour la jeunesse en patois est faible. Les initiatives pour la promotion et la sauvegarde de cette langue minoritaire sont les raisons principales qui poussent à la création d'œuvres littéraires pour les enfants.

Les histoires du projet « Des contes dans nos langues », 18 livres réalisés dans le cadre du Concours Cerlogne, le livret *Bondzor Pinocchio!*, les publications de Rita Decime et *Fiabe e leggende delle montagne: i bambini raccontano* sont le fruit de travaux effectués dans les écoles valdôtaines. Cela signifie que la moitié des livres en patois destinés aux enfants ont été créés, à un certain degré, par les enfants eux-mêmes. Celles-ci et d'autres publications (44 en total) présentent des illustrations réalisées par les enfants. On peut dire, alors, qu'un aspect particulier de la production en patois est que les enfants eux-mêmes participent de manière importante à la réalisation des livres qui leur sont destinés, contrairement à la littérature de jeunesse italienne ou française par exemple.

Il y a des livres créés par les classes et il y a des livres créés pour les classes. Une dizaine de textes ont été écrits avec des finalités didactiques explicites : par exemple, *La conta de Rasta-*

*Tatouille* et *La conta di Ravaneur* ont été réalisés pour les activités d’animations dans les classes lors du Concours Cerlogne, *Lo ninno et lo tsaret* et *La conta di rat* ont été créés spécifiquement comme support pour l’enseignement du francoprovençal dans les écoles ; sur le site [www.patoisvda.org](http://www.patoisvda.org) ces textes et d’autres histoires aussi sont accompagnés de fiches didactiques (voir Annexe 1).

Nous avons analysé ensuite les genres littéraires présents dans le corpus de textes en francoprovençal. Il faut préciser que, comme nous l’avons mentionné au premier chapitre, définir le genre littéraire d’un texte pose des difficultés. Dans le corpus de textes analysés, par exemple, il y a des livres documentaires qui contiennent des comptines ou des livres illustrés qui présentent des légendes aussi bien que des contes. Nous avons choisi, alors, de cataloguer les textes sur la base du genre qui semble prévaloir. Comme on l’a mentionné avant, les contes, les légendes, les comptines et les livres documentaires sont les genres les plus présents, à côté des récits de fiction sous forme d’albums et de livres illustrés (voir Graphique 6). Seulement une pièce théâtrale, une bande dessinée, un roman et un recueil de poèmes sont présent dans le corpus.



Graphique 6 – Le nombre de textes en francoprovençal divisés par genre littéraire.

Aussi pour ce qui concerne les typologies de support, il y a peu de variété. Il n’y a pas de livres *pop-up*, de livres qui ont une modalité de lecture particulière ou qui permettent au lecteur d’interagir et de jouer avec le support de manière originale. Seulement le livre-oreiller *Trotta trotta* de l’auteur Tullio Altan se distingue pour l’originalité du support. Il faut

mentionner que les livrets du *Projet Popòn*<sup>9</sup> sont disponibles dans le système de bibliothèques dans une version braille aussi. Un autre atout est qu'on peut trouver souvent un support audio : les versions enregistrées de certaines histoires sont disponibles sur le site [www.patoisvda.org](http://www.patoisvda.org). Cela est très utile en particulier pour les enseignants qui ne parlent pas le francoprovençal et pour les enfants plus petits qui ne savent pas encore lire.

Du point de vue linguistique, nous avons analysé dans quelles langues et dans quelles variétés de patois les textes sont écrits. Sans considérer l'introduction qui est parfois en français, une dizaine d'ouvrages sont exclusivement en patois. Le reste des livres ont aussi des versions dans d'autres langues de la Région, souvent français et/ou italien, parfois dans d'autres langues minoritaires comme le töitschu et titsch, le sarde ou le ladin. Les livrets du projet « Des contes dans nos langues », ainsi que *Thomas et la Pastèque* et *L'abro que vouillè volé*, ont des versions dans d'autres langues européennes. Quelques livrets de la première série du projet ont été traduits aussi dans des langues d'origine non européenne (japonais et arabe). *Monella*, un livret né du projet « Des contes dans nos langues », est la seule histoire plurilingue, dans laquelle plusieurs langues, dont le francoprovençal, s'entremêlent dans le même texte.

Certains livres sont écrits dans une seule variante de patois (parfois pas spécifié), d'autres recueillent plusieurs textes chacun dans une variante spécifique de patois, d'autres encore présentent le même texte dans différentes variantes. Les variantes de francoprovençal les plus représentées dans le corpus (entre 10 et 15 textes) sont celle d'Arnad, de Cogne, d'Aoste, d'Aymavilles, d'Ayas et de La Thuile. Tandis que les moins présentes (qui apparaissent une seule fois) sont Brissogne, Chamois, Champoluc, Chambave, Issime, Verrès, Rhêmes-Nôtre-Dame, Valsavarenche et Saint-Denis. Les patois de Bard, Champdepraz, Emarèse n'apparaissent jamais.

La production littéraire pour la jeunesse en francoprovençal donc n'émerge qu'assez tardivement et elle est constituée en grande partie d'ouvrages réalisés par les écoles grâce à des initiatives régionales et européennes. Puisque les thèmes qui apparaissent le plus concernent les contes et les coutumes d'autrefois, les livres renvoient une image du francoprovençal comme d'une langue liée à une identité passée. Cette production est principalement plurilingue : les

---

<sup>9</sup> Le *Projet Popòn* est un projet lancé par l'Assessorat de l'éducation et de la culture de la Vallée d'Aoste visant à la conservation du patrimoine linguistique valdôtain. Il a prévu la réalisation et la distribution de livrets pour les enfants de 0 à 6 ans contenant des comptines en patois illustrés par Tullio Altan, auteur du célèbre personnage *Pimpa*.

textes ont souvent différentes versions dans les langues et variétés du territoire et parfois dans des langues européennes et non européennes aussi. Après avoir donné une vue d'ensemble du corpus de la littérature de jeunesse en francoprovençal, il s'agit maintenant d'aborder quel est la place de ces textes dans les contextes éducatif et en particulier dans les écoles valdôtaines et quel est leur rôle par rapport à la valorisation et à l'enseignement de cette langue.

## **Chapitre 4 – ENQUÊTE DE TERRAIN : QUEL RÔLE POUR LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE EN FRANCOPROVENÇAL ?**

Dans ce dernier chapitre nous présentons les résultats de la recherche que nous avons menée sur l'importance et le rôle de la littérature de jeunesse francoprovençale dans le cadre de l'enseignement et de la valorisation de cette langue dans les écoles de l'enfance et primaires valdôtaines.

Dans le premier paragraphe, nous allons expliciter les motivations et les buts de l'enquête, qui porte sur les pratiques et les opinions des personnes qui travaillent dans le domaine de l'enseignement. Pour la collecte des données, nous nous sommes appuyés sur deux outils différents : le questionnaire, qui nous a permis de rejoindre plusieurs personnes et d'acquérir une vision globale du sujet, et l'entretien semi-directif, que nous avons proposé à quatre professionnels de l'éducation qui ont partagé leurs expériences et ont exposé leurs points de vue sur certaines thématiques.

Le deuxième paragraphe est dédié entièrement au questionnaire. Après avoir décrit les différentes parties dont il est composé et les caractéristiques de l'échantillon, nous allons présenter les résultats, analysant chaque question.

Après avoir brièvement présenté les quatre personnes interviewées, dans le troisième paragraphe, nous allons résumer et analyser les réponses des entretiens. Chaque entretien est divisé en deux parties : la première se focalise sur une expérience personnelle des interviewés. De leurs réponses, nous avons cherché à saisir les thèmes récurrents qui concernent la valeur et le rôle de la littérature de jeunesse francoprovençale à l'école. La deuxième partie des entretiens veut enquêter les opinions et les représentations des interviewés par rapport à certaines questions et aux résultats du questionnaire et de l'analyse du corpus aussi.

Dans la partie conclusive, nous allons faire un bilan de ce que le corpus de textes, le questionnaire et les interviews nous suggèrent à propos de la littérature de jeunesse francoprovençale à l'école, pour dresser un état des lieux et comprendre les perspectives éducatives de cette production en contexte scolaire.

#### **4.1 Le but de la recherche**

La présente recherche peut être définie une recherche qualitative, car elle vise à comprendre des faits et non pas à les expliquer. Le but de cette typologie d'étude est de recueillir des informations sur un sujet spécifique et de faire émerger certaines dimensions liées à l'expérience des sujets, à travers l'apport d'exemples vécus et de représentations personnelles qui sont des indicateurs des valeurs de la personne, mais aussi de la culture d'appartenance. Les expériences et les représentations, qui perdent leur signification si elles sont déracinées du contexte dans lequel elles ont été collectées, contribuent à la compréhension du problème (ses données, ses enjeux, les systèmes de relations...). Dans cette optique, nous avons examiné les représentations et les expériences de différents sujets pour comprendre quel rôle la littérature de jeunesse en francoprovençal joue dans l'enseignement des langues et dans la valorisation du patois, langue minoritaire, dans le contexte scolaire multilingue valdôtain. Pour ce faire, nous avons proposé un questionnaire, qui a permis d'établir un état des lieux : de vérifier la présence de livres et de textes pour la jeunesse en francoprovençal dans les pratiques didactiques actuelles, de comprendre quels outils et supports sont utilisés pour réaliser des activités avec ces textes et quelles sont les préférences et les opinions des acteurs concernées. En outre, nous avons interviewé quatre figures qui ont (ou ont eu) des rôles différents et importants dans la création et dans l'utilisation d'ouvrages de littérature de jeunesse francoprovençale dans les écoles : Mme Rita Decime, Mme Liliana Bertolo, Mme Cristina Arfuso et Mme Paola Avenatti. À travers leurs regards différents, nous avons pu approfondir les pratiques actuelles et les possibles perspectives éducatives futures par rapport à l'emploi de ces textes à l'école.

#### **4.2 Le questionnaire**

Pour avoir un état des lieux de la littérature de jeunesse francoprovençale en contexte scolaire valdôtain, nous avons recueilli des informations à travers un questionnaire composée de 18 questions fermées et 4 questions ouvertes. Nous avons choisi de rendre le questionnaire anonyme pour avoir des réponses plus libres et de le rendre disponible en version bilingue italien/français, les deux langues officielles de la région. Le questionnaire a été créé avec l'outil Google Forms. L'avantage de cette application est qu'elle permet de diviser le questionnaire en sections. Les répondants peuvent ainsi être adressés ou pas à une certaine partie du

questionnaire en fonction de leurs réponses. En outre, Google Forms collecte les questionnaires remplis et crée automatiquement des graphiques pour une analyse horizontale des données.

Le questionnaire a été envoyé au mois de décembre 2023 par courriel (les résultats sont en annexe).

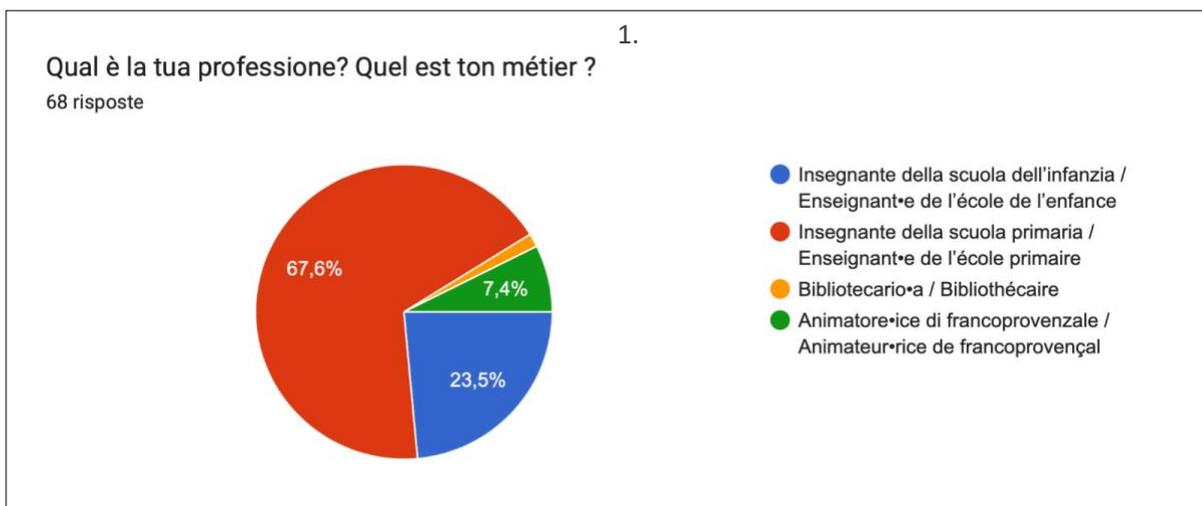
#### 4.2.1 L'échantillon

Le questionnaire a été envoyé à 130 personnes qui s'occupent de la valorisation et de l'enseignement du francoprovençal dans les écoles valdôtaines : 116 enseignants, à part égales, enseignants de l'école de l'enfance et de l'école primaire de la région, ainsi que 13 animateurs de francoprovençal, qui sont des experts qui proposent des activités aux classes qui participent au Concours Cerlogne. En outre, nous avons envoyé le questionnaire au bibliothécaire qui s'est occupé d'activités relatives aux livres en patois dans la section jeunesse de la bibliothèque Bruno Salvadori située à Aoste. Cela nous a permis d'avoir un regard différent mais également important autour du sujet de notre recherche.

Au total, les répondants ont été 68 : 46 enseignants de l'école primaire et 16 enseignants de l'école de l'enfance, 5 animateurs et un bibliothécaire (voir Graphique 6). Au mois d'octobre 2023 les enseignants de l'école de l'enfance de la région étaient 298 et les enseignants de l'école primaire 682<sup>10</sup>. Cela signifie que 6,7% de la population des enseignants du primaire et 5,4% des enseignants de l'école de l'enfance ont participé au questionnaire.

---

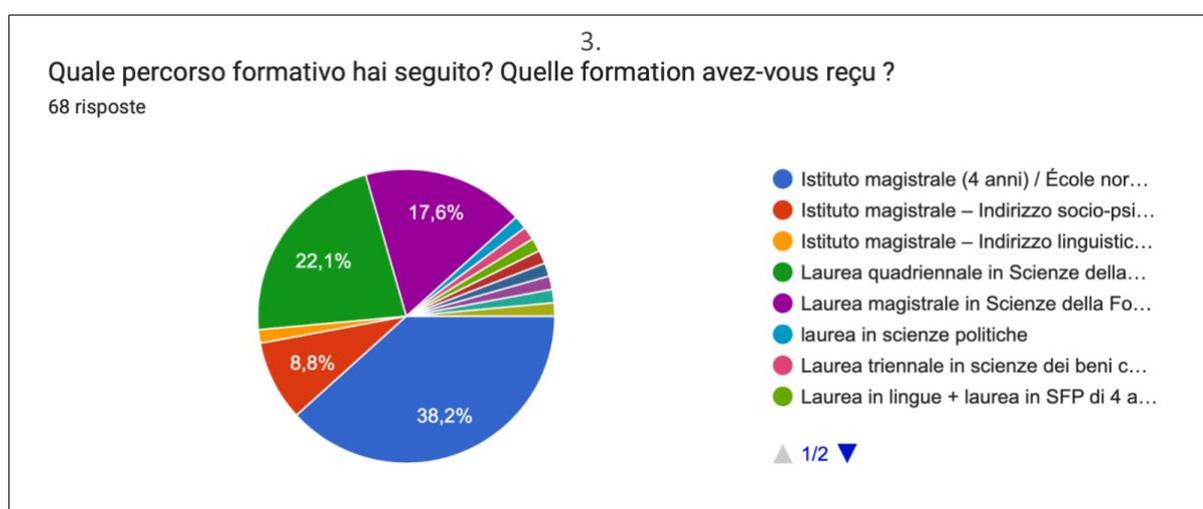
<sup>10</sup> SREV, *Memento Statistico della scuola valdostana* 2023, p. 19<sup>[1]</sup>(URL=<https://www.regione.vda.it/allegato.aspx?pk=105058>)



Graphique 7 - La composition de l'échantillon du questionnaire par rapport à la profession des répondants.

Comme l'on peut voir du Graphique 7, le pourcentage des enseignants de l'école primaire qui ont répondu est significativement plus élevé que le reste des répondants. Cela signifie que, au moins pour la première partie du questionnaire, les réponses concernent et décrivent surtout la situation de l'école primaire.

Plus de 50% de l'échantillon a entre les 40 et les 59 ans. Les autres groupes d'âge (de 19 à 29, de 30 à 39 ans et plus de 60 ans) sont représenté équitablement. Un bon pourcentage des répondants (26 personnes) a attendu l'école normale de quatre années et 27 personnes ont une maîtrise en Science de la formation primaire de quatre années ou cinq, en nombre égal.



Graphique 8 –Les parcours formatifs des répondants au questionnaire.

Seulement 14 personnes ont répondu à la deuxième partie du questionnaire et 9 à la troisième. Puisque cet échantillon est réduit, nous ne pouvons pas généraliser les résultats. En tout cas, il nous a semblé intéressant d'analyser les réponses et d'en dégager des réflexions.

#### **4.2.2 Les parties du questionnaire**

Le questionnaire est divisé en trois parties, adressées à une catégorie de personnes de plus en plus spécifique. La première est adressée à tous les répondants, la deuxième seulement à ceux qui ont proposé dans leur expérience des activités autour de textes pour la jeunesse en patois, tandis que la dernière est spécifique pour les enseignants qui ont déjà proposé des activités avec des textes en francoprovençal.

La première partie collecte des données de caractère personnel (âge, qualification, profil linguistique) et veut enquêter le nombre d'expériences de valorisation du patois dans le cadre du Concours Cerlogne et hors du concours, puisque c'est la manifestation la plus significative pour la promotion de cette langue. Si les répondants ont déjà conduit des activités qui prévoyaient la lecture ou la création de livres/récits pour enfants, que ce soit pour le Concours Cerlogne ou pas, ils sont invités à répondre à la deuxième partie du questionnaire.

La deuxième partie approfondit les pratiques et les préférences des enseignants, animateurs et bibliothécaires relativement à la valorisation/enseignement du patois à travers la littérature de jeunesse ; en particulier nous avons inséré des questions qui visent à comprendre :

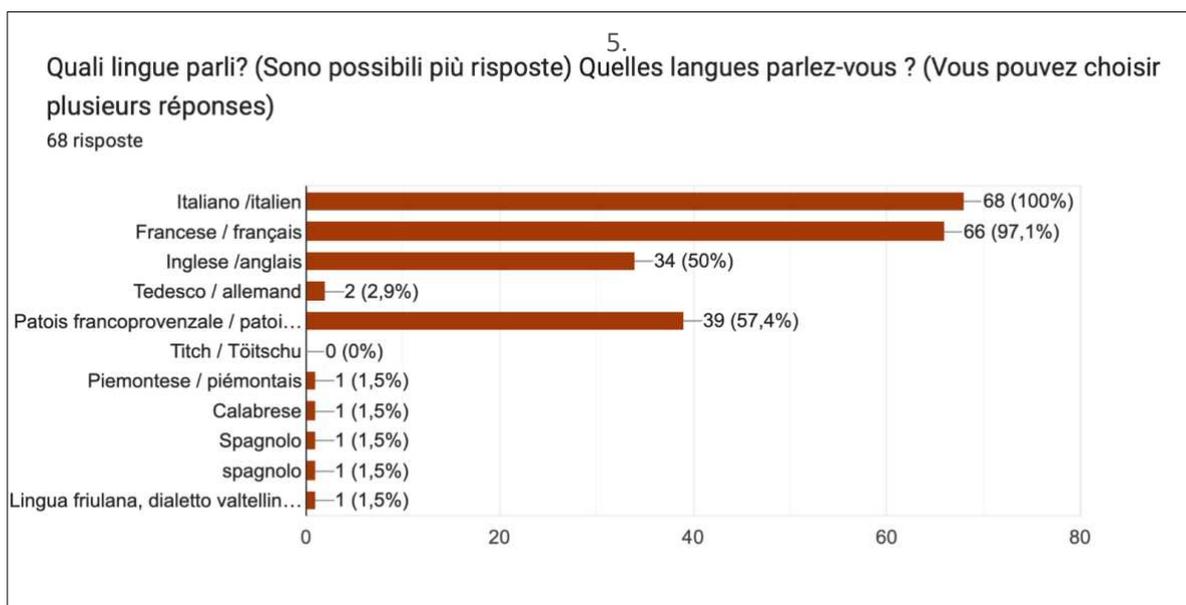
- quelles typologies de textes et quels supports sont employés majoritairement ;
- quelles sont les préférences par rapport aux textes et aux genres ;
- quelles activités autour du texte ont été proposées et quels types de difficultés ont été éventuellement rencontrées.

La dernière partie, adressée seulement aux enseignants, veut vérifier la présence des livres de jeunesse en patois dans les classes et à l'école et veut enquêter sur les typologies d'activités didactiques dans lesquelles ils emploient les textes en francoprovençal.

La plupart des questions sont à choix multiple et pour certaines d'elles nous avons inséré la voix « Altro/Autre » pour laisser la possibilité d'ajouter d'autres réponses. Dans le paragraphe suivant nous allons analyser les résultats du questionnaire, en nous concentrant sur les aspects émergés qui nous semblent les plus significatifs.

### 4.2.3 Analyse des résultats

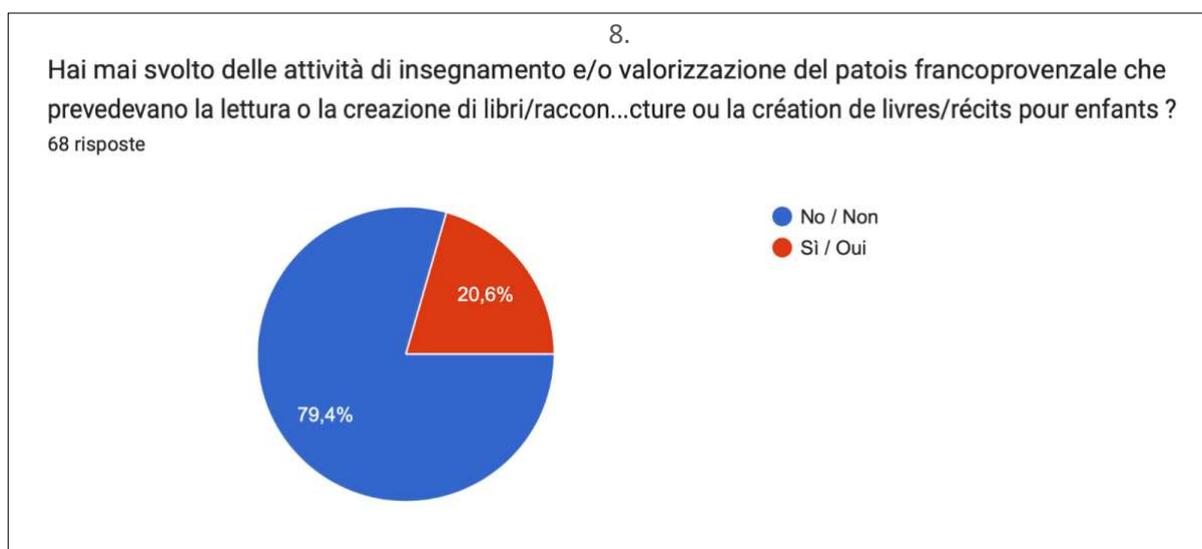
La première partie du questionnaire veut définir, avant tout, le profil linguistique des répondants. Nous pouvons affirmer que l'échantillon reflète la situation multilingue de la région, car presque la totalité des répondants parle les deux langues officielles et plus de la moitié parle au moins trois variétés, voire quatre (l'anglais et le francoprovençal principalement).



Graphique 9 - Les variétés de langues parlées par les répondants.

En ce qui concerne dans le spécifique le patois, 46 répondants comprennent et 39 parlent cette langue. Considérant que tous les 5 animateurs et le bibliothécaire comprennent et parlent le patois, on peut voir que 33 enseignants comprennent et parlent cette langue, d'autres 13 au moins la comprennent, tandis que 15 ne la connaissent pas du tout. Donc, plus de la moitié des enseignants qui ont répondu au questionnaire (46 sur 62) ont au moins des capacités réceptives en francoprovençal. Nous avons supposé qu'avoir des compétences en francoprovençal pouvait être un facteur qui motive les instituteurs à participer et organiser des activités concernant cette langue. En fait, comme on s'y attendait, seulement les enseignants qui au moins comprennent le francoprovençal ont mis en place des activités lié à cette langue au-delà du Concours Cerlogne. C'est quand-même à remarquer que 10 instituteurs qui ne connaissent pas du tout la langue ont déjà participé au Concours. Par contre, 5 enseignants sur 33, bien qu'ils comprennent et qu'ils parlent le patois, n'ont jamais participé au Concours ni mis en place des activités en francoprovençal au-delà de cette manifestation.

Un tiers des enseignants n'a jamais organisé des activités pour la promotion du francoprovençal à l'école. Nous supposons que les plus jeunes de l'échantillon (19-29 ans) pourraient constituer une bonne partie de ce groupe, vu qu'ils n'ont pas encore eu beaucoup d'expériences à l'école. Parmi les instituteurs qui ont déjà mis en place des activités d'enseignement/valorisation du patois, 9 enseignants ont employé ou créé des textes en francoprovençal, 6 de l'école primaire et 3 de l'école de l'enfance. Donc, au total, 14 répondants sur 68 ont déjà employé ou créé des livres pour la jeunesse, inclus le bibliothécaire et 4 animateurs (on voit le pourcentage dans le Graphique 10).



Graphique 10 - Pourcentage des répondants ayant déjà mis en place des activités d'enseignement/valorisation du francoprovençal qui prévoyaient la lecture ou la création de livres/récits pour enfants.

La deuxième partie du questionnaire, adressée à ces 14 répondants, veut vérifier plus à fond l'emploi de la littérature de jeunesse francoprovençale dans le cadre d'activités de valorisation/apprentissage de cette langue. Nous avons avant tout demandé quels étaient leurs livres de jeunesse en francoprovençal préférés et pourquoi. Cela parce que nous croyons que le lien affectif avec une histoire qu'on va présenter aux enfants est important, car l'intérêt et les sentiments positifs éprouvés par le lecteur sont transmis à ceux qui écoutent. Les réponses sont variées, seulement les ouvrages des *Trouveur valdôtèn*, un groupe de musiciens valdôtains qui écrit et joue des chansons de musique populaire en francoprovençal dans une clé moderne, auteurs de *Mé lamo le conte*, *conta-nèn euncò*, sont cités plus d'une fois.

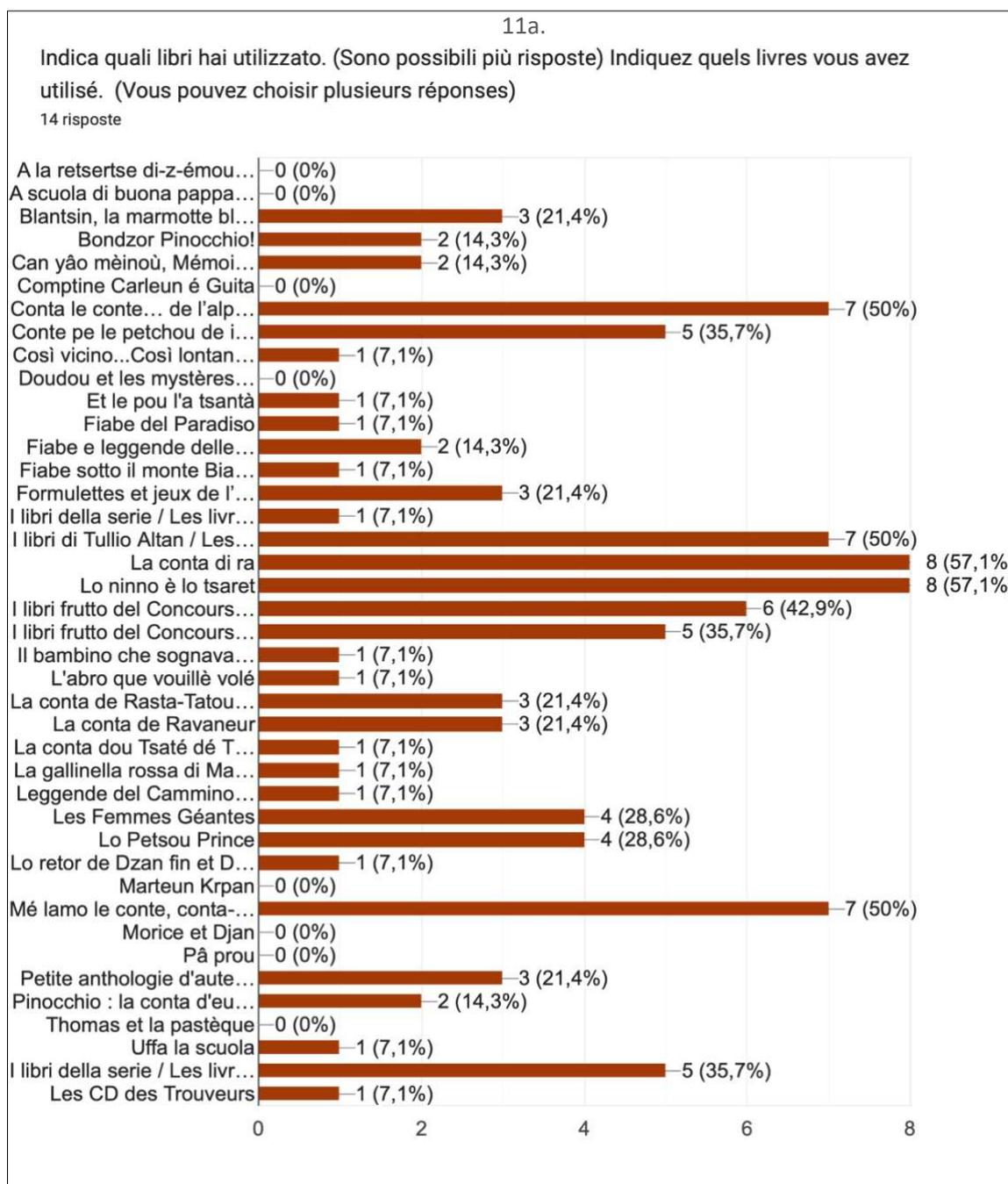
Parmi les réponses relatives aux raisons de ces préférences, nous trouvons intéressantes deux considérations, car nous croyons qu'elles sont assez répandues chez les enseignants et chez les animateurs, mais vu le nombre restreint de notre échantillon nous ne le pouvons pas

généraliser avec certitude. Un/e répondant/e dit qu'il/elle préfère les légendes car permettent de transmettre la culture et les traditions du passé parallèlement à la langue. Cela montre que l'exigence de transmettre la culture du passé est ressentie, comme le montre aussi la prépondérance de thèmes liés aux traditions présents dans les textes. Un/e autre répondant/e affirme qu'il n'y a pas beaucoup de livres pour enfants. En effet, comme on a vu, le corpus ne présente que 80 ouvrages, souvent les mêmes histoires se répètent et les typologies et les genres de textes manquent de variété. De plus, chaque variété de patois apparaît dans un nombre de textes restreint. Ceux-ci pourraient être des facteurs qui découragent l'emploi des livres pour la jeunesse en patois puisqu'un répertoire restreint répond à un nombre moins vaste d'exigences éducatives.

Ensuite, nous avons posé des questions relatives aux pratiques didactiques autour des textes, à leur fréquence et aux outils et aux méthodologies les plus utilisés. Naturellement, les animateurs et le bibliothécaire ont eu plusieurs occasions de proposer des activités avec des livres en francoprovençal ; la plupart ont proposé dans leur expérience plus de 3 activités, voir plus de 10. Parmi les enseignants, 4 ont déclaré avoir proposé entre 1 et 3 activités dans leur expérience, tandis que 5 enseignants sur 9 entre 3 et 10 activités ou plus de 10. La plupart des répondants s'appuient sur le matériel didactique proposé sur le site [www.patoisvda.org](http://www.patoisvda.org). Cela pourrait suggérer que le matériel didactique est jugé utile et qu'il constitue un support dont les enseignants ont besoins.

Parmi les textes les plus utilisés dans les activités il y a ceux de l'illustrateur Tullio Altan, *Lo ninno è lo tsaret*, *La conta di ra* et les livrets du *Projè Popòn (I tsât, Devàn la pourta, Pe lo prou ver, Pe lo bouque, Si le gnoule, Trotta Trotta)*, ainsi que le recueil de chansons des Trouveur Valdôtèn *Mé lamo le conte, conta-nèn euncò!* (voir le Graphique 11). *Conta le conte... de l'alpage* et les livres fruit du Concours Cerlogne ont été utilisés plusieurs fois aussi. On voit ainsi que les livres les plus utilisés sont surtout ceux liés aux traditions.

Il est intéressant d'observer que le seul texte de théâtre en patois *A scuola di buona pappa* n'a jamais été utilisé et que seulement 2 répondants affirment de préférer les pièces théâtrales pour valoriser le francoprovençal. Pourtant, la dramatisation est récurrente parmi les activités que les enseignants et les animateurs proposent autour des histoires. Donc la dramatisation est utilisée pour réélaborer et s'appropriier des histoires qui se présentent dans d'autres formes (albums, comptines, etc.), mais on n'utilise pas les pièces de théâtre et on ne les préfère pas comme base et support pour les activités.



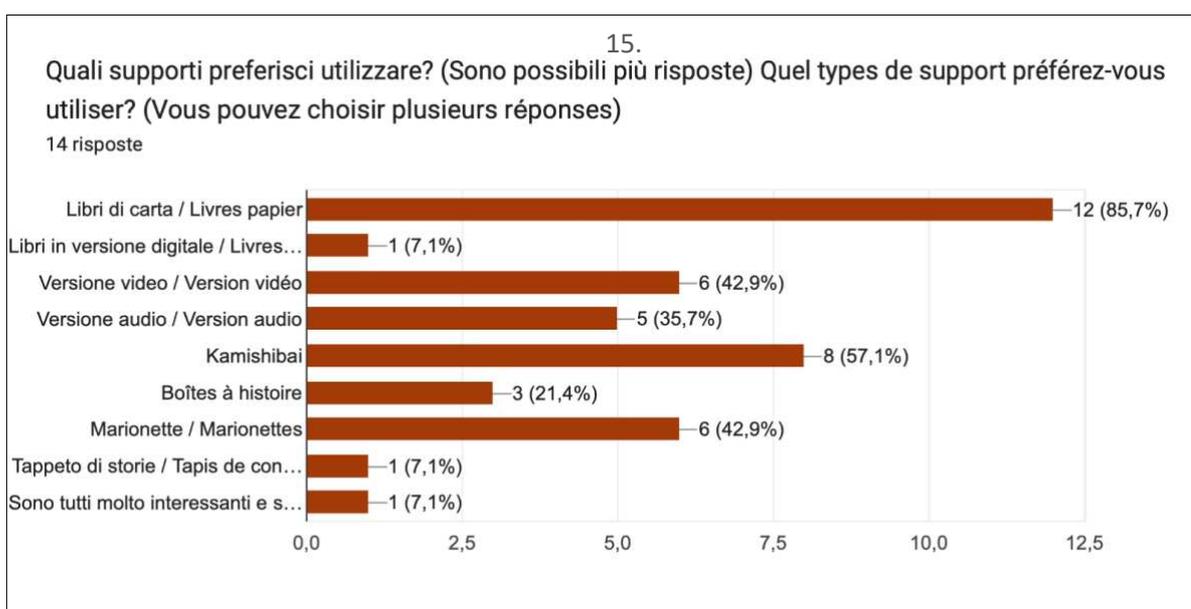
Graphique 11 – Graphique montrant quels textes du corpus les répondants ont utilisé/créé dans leur expérience.

La danse, les jeux psychomoteurs, les activités manuelles sont d'autres activités courantes généralement proposés. Deux répondants citent aussi l'étude du milieu. En fait, vue l'ancrage très fort avec le territoire, la littérature francoprovençale, par rapport à d'autres littératures, permet de découvrir la géographie, l'histoire, l'économie et la société de la Vallée d'Aoste. Nombreux textes du corpus, en fait, abordent ces aspects, par le biais de la fiction ou pas.

Par rapport aux typologies de supports, presque tous les répondants ont indiqué d'avoir utilisé les livres papiers, qui demeure le support le plus apprécié aussi (voir les Graphiques 12 et 13). La version audio et les marottes sont aussi deux types de supports très utilisés. Ce qui nous semble intéressant de noter est que le kamishibai a été peu utilisé par rapport au préférences exprimées pour cet outil. Peut-être parce qu'il n'y pas de récits en version kamishibai en francoprovençal et, s'il y en a, ils ont été créés dans les classes et ils n'ont pas été mis en commerce ou rendu disponibles dans les bibliothèques.

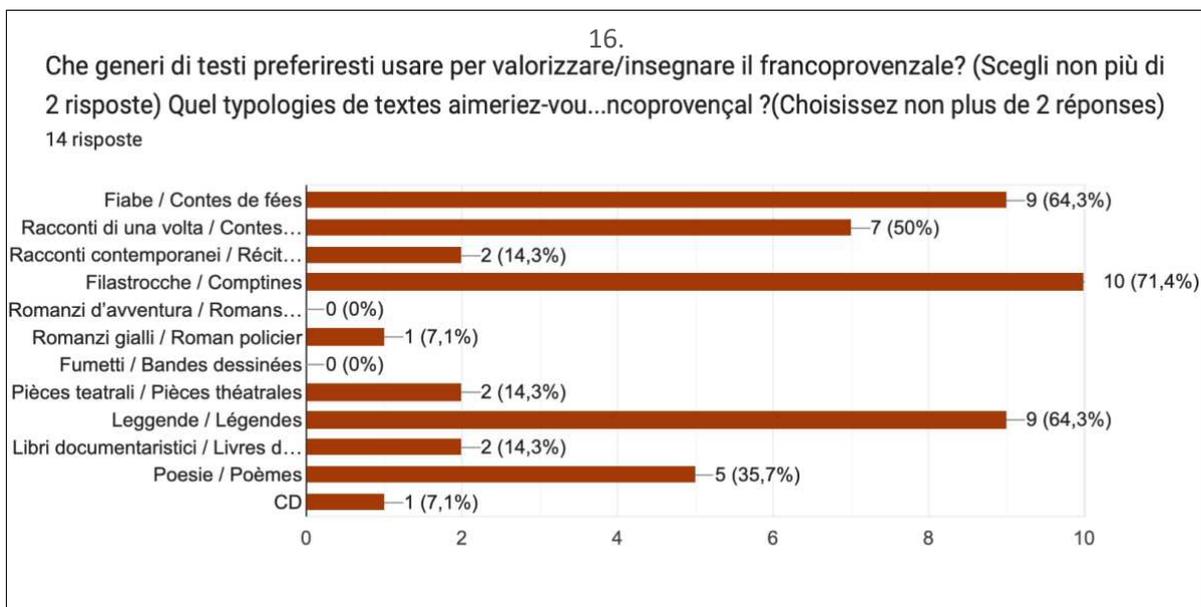


Graphique 12 – Différents types de supports pour la présentation des histoires et la fréquence de leur emploi.



Graphique 13 - Préférences des répondants par rapport aux supports qu'on peut utiliser.

Encore relativement aux préférences, nous avons demandé quelles étaient les typologies de textes que les répondants aimeraient utiliser pour valoriser/enseigner le francoprovençal. L'intention était de voir si les variétés de genres actuellement disponibles dans le corpus coïncident avec les exigences/préférences des enseignants et des animateurs. Comme l'on peut voir du Graphique 14, les comptines, les légendes et les contes de fées sont les typologies les plus mentionnées et, également, sont des genres très présent dans le corpus, comme on a remarqué au chapitre 2. Dans ce cas il y a un parallélisme entre livres préférés et livres disponibles. Au contraire, il y a de nombreux livres documentaires dans la production de jeunesse francoprovençale, mais ils ne sont pas trop favoris pour des activités de valorisation du patois. En outre, un tiers de l'échantillon aimerait utiliser des poèmes pour valoriser/enseigner le patois, mais dans le corpus, il n'y a qu'un recueil de poèmes, même si très riche, et il n'y a pas de poèmes contemporains.



Graphique 14 - Typologies de textes que les répondants aimeraient utiliser pour valoriser/enseigner le francoprovençal.

Les romans policiers ne sont mentionnés qu'une fois et les romans d'aventure et les bandes dessinées ne sont indiquées par personnes. C'est assez compréhensible que les romans ne soient pas trop aimés, car ils sont assez difficiles au niveau linguistique et au niveau de la structure du récit, donc moins à la portée des enfants plus petits ; en plus, n'ayant généralement pas d'images, ils ont un soutien en moins pour la compréhension et ils sont moins attrayants. Au contraire, ce serait intéressant de comprendre pourquoi les bandes dessinées ne sont pas mentionnées. C'est un genre plus accessible aux enfants et considérant que la BD se fonde sur

les dialogues, elle pourrait être particulièrement adaptée à valoriser la langue francoprovençale, langue de communication principalement orale.

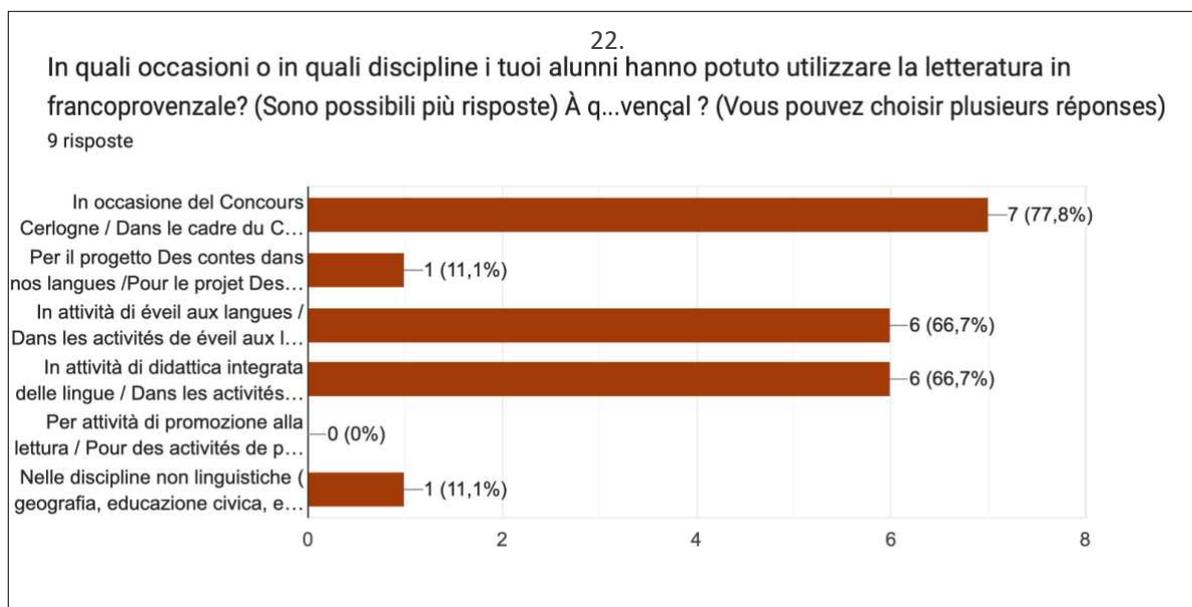
En outre, il est à noter que les contes d'autrefois sont préférés aux récits contemporains. Cela confirme qu'il y a une représentation de la langue francoprovençale comme d'une langue ancrée dans le passé, intrinsèquement liée aux traditions et aux modes de vie d'autrefois et qu'il y a peut-être aussi l'idée que cette langue ne peut pas être séparée de ses origines culturelles, donc qu'elle devrait être transmise avec elles.

En ce qui concerne les difficultés que les enseignants et les animateurs ont rencontrés dans l'utilisation des textes en patois, quelqu'un a affirmé avoir rencontré des difficultés de compréhension des variétés des différentes communes et d'autres que la difficulté principale est la compréhension de la part des enfants, ce qui fait que les images soient indispensables. De nombreux répondants ont déclaré n'avoir eu aucune difficulté particulière. D'autres ont signalé que les textes sont en général trop faciles ou trop difficiles ou que ce n'est pas simple de repérer les livres. Vu le nombre restreint de l'échantillon, nous ne pouvons pas comprendre quel poids ont chacune de ces difficultés concernant l'emploi des textes dans les écoles valdôtaines. En tout cas elles nous semblent être une première piste intéressante de réflexion.

La troisième partie du questionnaire s'adresse aux 9 enseignants répondants qui ont déjà utilisé ou créé des récits en francoprovençal dans les écoles. Ils sont répartis assez équitablement entre Haute Vallée, ville d'Aoste et Basse Vallée. Nous avons posé des questions relatives à la présence de livres pour la jeunesse en patois dans l'école où ils travaillent actuellement pour comprendre la diffusion et le degré d'accessibilité de ces ressources. Les réponses indiquent que dans toutes les écoles des livres en patois sont présents, principalement dans la bibliothèque. Dans toutes les bibliothèques de classe des écoles de l'enfance sont présent au moins 3 livres en patois. Quelque répondant a dit de ne pas connaître le nombre de livres présents à l'école. Cela pourrait indiquer qu'ils ne s'appuient pas souvent sur le répertoire de livres à disposition.

Enfin, nous avons demandé dans quelles occasions les enseignants ont utilisé des récits en patois à l'école. Comme on peut voir du Graphique 15, le Concours Cerlogne est l'une des occasions principales, parallèlement aux activités d'éveil aux langues et de didactique intégrée des langues. Donc, d'un côté la langue francoprovençale est traitée dans les classes de façon isolée (ou presque, car on s'appuie souvent sur le français et l'italien aussi) pour le Concours

Cerlogne et de l'autre elle est mobilisée avec d'autres langues grâce à des activités qui se basent sur les approches plurielles.



Graphique 15 – Occasions et disciplines dans lesquelles les répondants ont utilisé des textes de la littérature de jeunesse francoprovençale.

### 4.3 Les interviews

Nous avons proposé une quinzaine de questions pour chaque personne, divisées en deux parties.

Les premières questions se proposent d'approfondir une expérience spécifique de la personne interviewée, concernant la création ou l'emploi de textes pour la jeunesse en patois à l'école. L'intention était de comprendre, entre autres choses, les motivations, les stratégies adoptées, les difficultés éventuellement rencontrées et les résultats obtenus.

La deuxième partie veut enquêter les opinions et les représentations des sujets par rapport à des aspects que nous avons trouvés intéressants suite à l'analyse du corpus des textes et des résultats du questionnaire. Ces questions cherchent à mettre en lumière les valeurs que les sujets attribuent à certains aspects, ainsi que d'éventuelles perspectives éducatives différentes.

Les entretiens ont été réalisés en présentiel au mois de février 2024 (la transcription complète est en annexe).

### 4.3.1 Les sujets interviewés

Les personnes interviewées ont des profils professionnels différents et ont réalisé des expériences différentes avec les textes de jeunesse francoprovençale.

Liliana Bertolo est animatrice de francoprovençal dans les écoles et formatrice d'animateurs. Elle travaille actuellement au Guichet linguistique<sup>11</sup> du BREL, où elle s'occupe, entre autres choses, de révisions et traduction de textes. Elle a traduit en patois le conte de Pinocchio (*Pinocchio : la conta d'eun burateun de bouque*, 2010) et elle a participé à la création de nombreux ouvrages pour les plus petits. Depuis les années 80, elle chante dans le groupe des *Trouveur valdotèn*, avec le mari et ses deux fils, avec qui elle a écrit et composé des chansons pour les plus petits aussi comme *Mé lamo le conte, conta-nèn euncò!*.

Paola Avenatti est actuellement enseignante de l'école de l'enfance d'Excenex, hameau de la commune d'Aoste. Avec la collègue Laura Charbonnier, elle a participé à la première édition du projet « Des contes dans nos langues » et elle a réalisé avec les enfants le livret *Cornetta* dans le patois d'Excenex.

Cristina Arfuso est l'inspectrice régionale actuelle, en poste depuis 2021. Elle a été enseignante de l'école de l'enfance et de l'école primaire, où elle a fait différentes expériences : de la réalisation de contes plurilingues en version kamishibaï, à l'emploi de sac d'histoires plurilingues, parmi lesquels le conte *Cornetta*. Elle représente la Vallée d'Aoste dans le groupe national des langues minoritaires, au sein duquel elle participe à des projets liés à l'enseignement et à la valorisation des langues minoritaires dans les écoles.

Rita Decime a été présentée au paragraphe 3.2.3.. Nous rappelons ici brièvement qu'elle a été enseignante de l'école primaire, inspectrice régionale et surintendante aux écoles et qu'elle a participé à la réalisation des deux volumes de *Conte pe le petchou de inque* (1984 et 1987) et de *Così vicino...Così lontano. Racconti fiabe e leggende della valle d'Ayas* (2009).

---

<sup>11</sup> Le Guichet linguistique est un service financé par la loi régionale n° 482/1999 dans le but de sauvegarder les minorités linguistiques. Il offre aux citoyens des services gratuits de soutien linguistique, de révision et traduction de textes, de conseil et de recherche linguistique concernant la langue francoprovençale. Il s'occupe de superviser la partie linguistique des travaux du Concours Cerlogne. Quelques animateurs du Concours Cerlogne travaillent aussi au Guichet linguistique.

### 4.3.2 Analyse des réponses

La première partie de l'entretien (indiquée en annexe avec la lettre a), centrée sur les expériences des interviewés, a permis de recueillir des données par rapport aux finalités pédagogiques, aux stratégies, aux difficultés et aux résultats de leur pratiques. Nous allons avant tout résumer chacune de ces expériences, mettant en lumière les thèmes récurrents. Ensuite, nous allons faire une analyse horizontale des réponses de la deuxième partie des entretiens (indiquée en annexe avec la lettre b), qui nous permet de comparer les différents points de vue des personnes interviewées.

#### 4.3.2.1 Première partie

Les premières questions pour Mme Bertolo étaient centrées sur la traduction et l'écriture de textes en francoprovençal et sur les activités d'animation dans les écoles (voir Annexe 3, interview A). Elle a expliqué qu'elle utilise sa variante de patois, celle d'Aymavilles, et que chaque animateur utilise sa propre variante. Pour l'écriture des textes et pour les enregistrements le Guichet linguistique cherche à impliquer des locuteurs externes qui parlent des variétés différentes, mais ce n'est pas toujours facile de trouver des personnes disponibles. Donc la volonté de représenter toutes les variétés est présente, mais la réalisation n'est pas toujours simple. Cela pourrait expliquer pourquoi les patois pas tous sont présents dans le corpus de textes (voir paragraphe 3.3).

Par rapport à la traduction du conte de Pinocchio, Mme Bertolo nous a dit que le fait que le conte a été écrit au XIX siècle et donc ne présente pas de néologismes a facilité la traduction, tandis que la difficulté principale rencontrée a été la traduction de mots liés à certains environnements ou éléments, comme la plage et la baleine, qu'on ne trouve pas en Vallée d'Aoste. En fait, des mots qui ne sont pas liés au territoire valdôtain/alpin, ainsi que certains néologismes, ne sont pas présent dans le vocabulaire francoprovençal. Cela pourrait représenter un facteur qui décourage l'écriture de textes liés à l'actualité.

En ce qui concerne les animations, elle a expliqué que le conte est le noyau à partir duquel se développent toutes les activités. Pour Mme Bertolo, les contes ont l'atout de susciter un fort intérêt et engagement émotionnel. En outre, ils permettent d'y relier d'autres types d'activités langagières (théâtre, chansons, jeux etc.). Le parcours d'apprentissage est conçu comme un parcours ludique et amusant, qui voit comme protagoniste un personnage

sympathique, qui accompagne les enfants pendant toutes les séances. Pour Mme Bertolo, les chansons aussi sont une typologie de textes particulièrement efficace pour l'enseignement du patois et des langues en général, car le rythme aide la mémorisation des mots, qui peuvent être employés ensuite dans d'autres contextes d'emploi. Pour aider les enfants dans la compréhension, les animateurs utilisent souvent des images ou des pantains et ils utilisent les langues de l'école (français et italien) si c'est nécessaire. Vu la situation multilingue des classes, ils font aussi des comparaisons linguistiques avec les autres langues des enfants. Le but premier de l'emploi de ces textes dans les animations est de faire entendre une langue que nombreux enfants n'ont jamais entendu et de faire acquérir même une petite compétence active aux enfants non-patoisants.

Paola Avenatti et Laura Charbonnier nous ont raconté l'expérience de réalisation du conte *Cornetta* pour le projet « Des contes dans nos langues » (voir Annexe 3, interview B). Elles ont, tout d'abord, participé à une période de formation en France, qu'elles considèrent un point fort de cette expérience. Après cette période de formation, le projet de création du sac d'histoire a été proposé aux enfants de quatre et cinq ans. Les enfants connaissaient déjà bien l'objet livre et avaient travaillé sur les caractéristiques et sur les phases de création d'une histoire. Les familles ont bien accueilli le projet parce qu'ils voyaient leur identité culturelle valorisée.

Les institutrices ont choisi le conte de Cornetta parmi d'autres histoires que les familles des enfants leur avaient proposés, modifiant seulement le protagoniste qui a été représenté comme un lutin, au lieu d'un diable. *Cornetta* est l'histoire d'un lutin qui fait des plaisanteries dans différents endroits d'Excenex parce qu'il voudrait se faire des amis, mais il n'est pas favorablement accueilli par les gens du village ; seulement les enfants de l'école vont enfin l'accepter et devenir ses amis.

Les séances se sont déroulées en classe et sur le territoire aussi. Avant tout, une arrière-grand-mère a été invitée à raconter l'histoire en classe. Puis les enfants ont visité les lieux de l'histoire : la vieille école, l'étable, et le lavoir. En classe, tous les enfants ont réalisé des dessins et les enseignantes ont choisi les dessins les plus détaillés pour réaliser les illustrations du livret. Les enseignantes ont proposé, tout le long du parcours, des activités de jeux et de dramatisation autour du conte. Tous les enfants ont travaillé ensemble, partageant leurs connaissances et s'entraînant. Le patois d'Excenex, langue du village et de quelques enfants de la classe, a été la variante utilisé pour le récit, à côté de l'italien et du français. Chaque séance se déroulait dans une de ces langues et les enfants étaient encouragés à parler la langue de l'enseignante. Les

enseignantes s'appuyaient surtout sur les enfants patoisants qui étaient plus stimulés à parler et qui impliquaient ainsi les enfants non-patoisants. Le but de ces activités était de renforcer la langue et l'identité culturelle chez les enfants patoisants et de stimuler les non-patoisants à connaître une langue nouvelle.

Cristina Arfuso a employé dans une classe d'école de l'enfance le sac d'histoires réalisé par Mme Avenatti, Mme Charbonnier et leurs élèves. La première partie de l'interview se concentre sur cette expérience, une expérience qui a engendré aussi de nombreuses réflexions autour du plurilinguisme (voir Annexe 3, interview C). Elle nous a raconté que l'emploi du sac d'histoire a été une occasion pour observer les effets des approches plurielles et prendre conscience de la valeur des langues minoritaires et, en général, des langues des élèves dans les activités en classe.

Le sac d'histoires (voir paragraphe 2.4) est un outil qui fascine et motive beaucoup l'enfant. Elle nous a raconté que le projet avait été adressé dans un premier temps aux enfants de cinq ans, mais après avoir expliqué à la classe le fonctionnement du sac, les enfants de trois et de quatre ans ont voulu participer eux aussi.

Après avoir présenté l'outil sac d'histoires, en stimulant la curiosité et l'envie de découvrir des enfants, les enseignantes ont raconté l'histoire en français. Pendant les semaines suivantes, elles ont repropocé le conte dans d'autres langues. Peu à peu, les enfants étaient encouragés à raconter à leur tour l'histoire. Une fois que le conte avait été répétée plusieurs fois, les enseignants l'ont fait écouter dans des langues qui n'étaient pas présentes dans la classe. À chaque fois que le sac retournait en classe, les enseignants ajoutaient sur un tableau en classe les mots qui avaient été écrits dans le glossaire et ils proposaient alors des jeux de répétition et des comparaisons entre les langues. Ensuite ils ont réalisé des activités graphiques, la création d'un Cornetta à travers la technique du collage, la réalisation d'un livret pour chaque enfant et d'un chapeau avec des cornes que les enfants ont mis à la fête finale. À côté du sac d'histoires, la classe utilisait aussi un tablier d'histoires. Les parents et les grands-parents étaient invités à raconter en classe des comptines, des chansons et des récits dans leurs langues. Ces récits étaient ensuite insérés dans les poches du tablier et racontés à leur tour par les enfants lors de la routine du matin.

Les principales finalités pédagogiques de cette expérience, qui émergent des réponses à l'entretien, étaient de stimuler la curiosité envers les langues, d'acquérir des stratégies pour comprendre des langues inconnues et de se sentir ainsi à l'aise dans les activités qui impliquent différentes langues. Les points forts de cette expérience ont été la prise de conscience que chaque

langue est intéressante et a le même droit d'existence dans la classe. Mme Arfuso nous a raconté qu'un enfant arabe, et également des enfants qui parlaient des dialectes italiens, n'avaient pas déclaré de parler ces langues dans un premier moment et que, après ces activités liées au plurilinguisme, ils ont partagé avec enthousiasme leurs langues avec les copains et les enseignants. Les résultats donc sont positifs, tous s'engagent, les grands, les petits, les enseignants, les parents et les doutes sur ces nouvelles approches sont dissipés grâce aux connaissances théoriques qui alimentent et donnent force à la pratique des enseignants.

Mme Decime a largement décrit son travail de création de *Contes pe le petchou de inque* et de *Così vicino, così lontano... Racconti, fiabe e leggende della Val d' Ayas* dans l'introduction de ces livrets et dans l'article *Textes en francoprovençal pour l'enfance et la jeunesse*. Pour l'entretien, nous avons alors décidé de poser à Mme Decime des questions qui visaient à approfondir certains aspects qui nous semblaient moins explicites (voir Annexe 3, interview D). Les informations complémentaires se trouvent dans le paragraphe 3.2.3.

Il nous semble intéressant de mettre en lumière les différences et les similitudes entre les deux expériences. *Contes pe le petchou de inque* a été écrit par et pour les enfants de l'école de l'enfance. Il est né d'un projet qui a prévu la collection de récits, issus du patrimoine culturel des gens des villages, des parents et des grands-parents. La méthodologie du projet était celle des centres d'intérêt. Les enfants allaient avant tout explorer et découvrir ce que le milieu pouvait offrir, puis ils allaient reconstruire en classe l'histoire à travers des activités différentes de peinture, de modelage, de dramatisation. Le recueil de *Conte pe le petchou de inque* est donc née suite à ce projet, tandis que *Così vicino, così lontano* est né tout de suite comme livret de lecture. *Così vicino, così lontano* est adressé aux enfants de l'école primaire et secondaire. Par rapport aux *Conte pe le petchou de inque* il n'y a pas eu une découverte du milieu de la part des enfants. Les gens ont porté directement aux enseignants les récits qu'ils connaissaient. En outre, les histoires de *Così vicino, così lontano* ont comme protagonistes des hommes qui vivent des intrigues plus complexes par rapport à *Conte pe le petchou de inque*. Ce dernier recueille des histoires simples qui ont comme protagonistes des animaux. *Così vicino, così lontano* se concentre sur les sentiments des personnes qui se trouvent face à face avec les difficultés de la vie, surtout de la vie de montagne. L'activité principale que les enfants faisaient autour de ces récits était la dramatisation, qui permettait de s'identifier aux personnages et à leurs sentiments. Donc c'était un travail sur les sentiments plutôt que sur la découverte du milieu. Vu que les contes de *Così vicino, così lontano* sont traduits dans les trois langues, patois, français et italien

(les récits des sabotiers seulement en italien et français), elles se prêtent aussi aux comparaisons linguistiques.

Le but des deux expériences était le même : faire entrer le patrimoine culturel et linguistique du territoire dans les écoles et le valoriser. Cela signifiait valoriser ce que certains enfants connaissaient déjà du point de vue linguistique. En même temps les non-patoisants étaient accueillis et intégrés dans la culture du territoire. Il faut dire que cette culture, à l'époque de *Conte per le petchou de inque*, était bien plus présente dans les hameaux par rapport à aujourd'hui.

En ce qui concerne les variantes, chaque école a travaillé avec le patois de sa commune ou de son village. Mme Decime nous a raconté qu'ils avaient suivi les conseils du Centre d'études francoprovençales. À l'époque, une commission d'experts du Centre avait décidé que chaque commune avait droit de sauvegarder son patois. En Vallée d'Aoste, alors on n'a pas créé une *koinè*, mais on a adopté une approche qui valorisait chaque variante. Pour qu'il y ait quand même une uniformité, on a choisi de suivre la graphie française avec certaines modifications. Cette approche est utilisée de nos jours aussi pour les Concours Cerlogne et pour toute production écrite en général.

Dans cette première partie des interviews, nous avons trouvé des thèmes récurrents qui portent sur le rôle et la valeur de la littérature de jeunesse francoprovençale à l'école :

- le lien entre l'école et la famille : dans ces expériences, les parents et les grands-parents des enfants sont impliqués dans les activités didactiques de manière active. Les connaissances et les pratiques éducatives sont partagées, dans une optique de collaboration et de partenariat entre les deux systèmes éducatifs. Dans ce cadre, les familles et surtout les enfants voient leurs connaissances, voir leur identité, valorisées. Les activités autour de la littérature en langue minoritaire offrent donc des occasions pour renforcer ce lien entre l'école et la famille ;
- le lien avec le territoire : en général, nous avons remarqué que les éléments naturels et culturels du territoire valdôtain sont souvent présents dans les récits en francoprovençal. Dans les expériences des interviewées on retrouve l'intérêt d'explorer et d'exploiter ce que le territoire offre. La langue minoritaire et sa littérature donc permettent de découvrir les biens matériels et immatériels du milieu et constituent un moyen de cohésion entre la communauté scolaire et le territoire ;
- l'approche plurilingue : dans les expériences de Mme Avenatti, de Mme Decime et surtout de Mme Arfuso on utilise les textes selon un approche à l'enseignement des

langues qui tient en considération les langues du territoire et des familles aussi. Même Mme Bertolo, qui s'occupe principalement de l'enseignement de la langue francoprovençale dans les écoles, fait référence à une approche plurilingue, notamment quand elle parle des comparaisons avec les langues des enfants (question 6). En bref, lire ou écrire des textes en francoprovençal permet de travailler sur les compétences plurilingues des enfants ;

- l'identité culturelle et transmission intergénérationnelle : les entretiens montrent que l'importance de préserver une identité culturelle qui est en train de disparaître est ressentie par l'ensemble de la collectivité. C'est une identité qui a des racines anciennes et sa transmission s'appuie surtout sur les connaissances des grands-parents. Grâce à ces projets autour des récits, des comptines, des légendes de la tradition, patrimoine de la communauté, les enfants prennent conscience de leur propre identité linguistique et culturelle ;
- l'apprentissage des langues motivant et significatif : enthousiasme, intérêt, attitude positive, découverte, curiosité sont des mots qui ressortent fréquemment des entretiens. L'emploi des récits vise à rapprocher les enfants à la langue minoritaire d'une manière attrayante, en s'appuyant sur leur imagination et leur curiosité.

#### *4.3.2.2 Deuxième partie*

Nous avons demandé aux interviewées quelles étaient les limites et les atouts de l'emploi de la littérature francoprovençale pour la valorisation de cette langue par rapport à d'autres outils. Elles ont mis en évidence tout d'abord la valeur affective des histoires. Les récits sont souvent racontés par les membres plus proches à l'enfant, les parents et les grands-parents. L'investissement émotionnel qui engendre chez les enfants est fort. Les histoires peuvent raconter les sentiments des personnages et permettent ainsi de travailler sur les émotions. De plus, elles ont remarqué que la lecture développe aussi des connaissances et des capacités cognitives d'observation, de réflexion, en plus des compétences linguistiques. Un autre avantage est que les récits peuvent être présentés dans différentes formes : le livre papier classique, les boîtes à histoires, les marottes, les sacs d'histoires etc. Chacune de ces modalités présente ses atouts et ses limites. Les livres papiers ont toujours leur attractivité parce qu'ils font appel à plusieurs sens, le toucher, la vue, l'odorat. La boîte à histoire motive à l'écoute parce qu'il y a de la suspense et de la surprise car on ne connaît pas ce qu'il y a dans la boîte ; en plus les

enfants peuvent utiliser leur créativité avec les petits objets qu'on utilise pour raconter l'histoire.

Une autre question se focalisait sur la valeur pédagogique de l'emploi de la littérature en langue minoritaire à l'école. Selon Mme Arfuso, les langues minoritaires, comme toute langue, sont un moyen à travers lesquelles on peut explorer des contenus et se poser des questionnements. En outre, elles stimulent l'envie de découvrir et de s'ouvrir aux langues. Également, Mme Decime met l'accent sur le contenu qu'une langue peut transmettre. Pour elle, « la valeur de la littérature en langue minoritaire est la revalorisation de l'aspect concret des choses » (question 8). Puisque ces langues minoritaires sont très liées à la vie concrète, les textes en parlent beaucoup. Ainsi, de la littérature on peut récupérer tous ces aspects et ces mots liés à la nature, aux stades de la vie, aux métiers, etc. Nous trouvons aussi intéressant le travail sur les sentiments qu'elle a brièvement mentionné. Il est important de le faire dans la langue de la famille, la langue de l'affection comme il a été fait avec *Così vicino, così lontano*,

Vu l'expérience de création de *Cornetta*, nous avons spécifiquement demandé à Mme Avenatti et à Mme Charbonnier quelle était, à leur avis, la valeur de l'écriture d'une histoire en langue minoritaire. Elles nous ont dit que l'acte d'écrire donne de la valeur. En fait, les enfants voient souvent que les enseignants écrivent ce qui estiment important de se rappeler ou d'apprendre. Cela signifie qu'écrire une histoire dans une langue minoritaire passe le message aux enfants que cette langue est importante. Écrire des histoires dans les langues des enfants à l'école c'est, donc, valoriser ces langues.

Il nous semblait intéressant ensuite de comprendre leur point de vue par rapport à la question des variantes. Nous avons remarqué que quelques variantes sont moins représentées, voire pas du tout, dans le corpus de textes francoprovençal. Les personnes interviewées n'ont pas montré de doutes sur le fait que toutes les variantes devraient être valorisées. Elles ont mis l'accent sur la nécessité que les locuteurs de ces variétés s'intéressent à la sauvegarde de leur patrimoine linguistique, qui autrement risque de disparaître. Le Guichet linguistique, comme on a déjà dit, s'engage beaucoup dans la valorisation de tous les patois. Mme Arfuso souligne que la présence de variantes rend les échanges et les collaborations entre les écoles et les territoires souvent difficiles, mais malgré les difficultés, une bonne politique en éducation et non seulement pourrait donner la juste importance à tous les patois.

Nous avons demandé aux quatre interviewées leur opinion par rapport au fait qu'une bonne partie des textes du corpus sont créés par les écoles et qu'il y a peu d'auteurs privés qui ont écrit/écrivent des textes pour la jeunesse en patois. Mme Arfuso soutient que la raison pourrait être que les langues minoritaires sont encore considérées des langues de moindre valeur et que c'est alors important partir des écoles pour changer cette représentation. Presque pour toutes les répondantes, ce serait souhaitable d'avoir des gens qui ont envie de créer des contes pour les enfants. Mme Decime explique que, dans le passé, c'étaient des personnes travaillant dans le milieu cultivé qui étaient sensibles à la question de la valorisation du francoprovençal et qui s'intéressaient à la sauvegarde de cette langue. Elle semble suggérer qu'aujourd'hui il y a également besoin d'écrivains qui réfléchissent sur la valeur de leur culture et qui arrivent à dépasser les limites de cette langue, qui, souvent, n'a pas des mots pour tout dire et pour décrire la vie de nos jours.

Nous trouvons intéressante l'opinion de Mme Avenatti qui est en contre tendance par rapport aux autres. Selon elle, les livres réalisés par la Surintendances et par les écoles ont une grande valeur puisqu'ils sont créés par des personnes qui travaillent dans le contexte éducatif. Donc ces livres sont très fonctionnels à l'exploitation pédagogique dans les classes. Elle considère que les produits d'auteurs privés pourraient ne pas avoir les mêmes potentialités.

Puisque dans l'analyse du corpus des textes nous avons remarqué qu'une bonne partie des livres aborde des thèmes liés à la tradition valdôtaine (ses produits, ses métiers d'autrefois, par exemple), nous avons demandé si la littérature francoprovençale devrait aborder des thèmes plus contemporains ou bien rester liée à la culture traditionnelle. Les réponses font ressortir la considération commune selon laquelle garder les thèmes de la tradition est bien, voire important. Cela permet aux enfants d'avoir conscience de leur propre identité culturelle, de leurs racines et de connaître l'endroit où ils habitent. Selon Mme Avenatti, les thèmes devraient rester exclusivement liés au passé, car les thèmes contemporains sont toujours plus éloignés de l'identité culturelle, qui est en train de se perdre de plus en plus. Au contraire, selon Mme Arfuso, ce serait bien d'avoir des livres qui abordent des sujets plus contemporains, par exemple, internet, la globalisation, les problèmes environnementaux, les sports en général et non seulement les sports populaires, ou en tout cas les thématiques plus proches aux enfants et à leur culture. Mme Bertolo a remarqué qu'il manque des bandes dessinées, mais leur réalisation n'est pas simple car il faut des dessinateurs. Elle nous a mentionné, en outre, une intéressante idée d'un projet de doublage de dessins animés.

Mme Decime a constaté que pour aborder des thèmes plus contemporains la langue francoprovençale devrait réussir à habiller, au sens figuratif, la réalité d'aujourd'hui.

Une autre question était à propos des caractéristiques qu'un livre ou histoire en patois devrait avoir, selon les interviewées, pour être fonctionnel à la promotion et à la valorisation de cette langue en classe. Mme Decime et Mme Avenatti partagent le même point de vue. Elles ont affirmé que les histoires devraient être créées dans les classes. Mme Avenatti a souligné l'engagement plus fort par rapport à la simple lecture et exploitation. Mme Decime a mis l'accent sur la valeur de la recherche et de la découverte. Pour Mme Arfuso, ce n'est pas une question relative aux livres en francoprovençal, mais plutôt aux livres pour enfants en général. Un livre devrait être avant tout adapté à l'âge de l'enfant, avoir des images, savoir stimuler la curiosité. Elle a souligné l'efficacité de la répétition, qui permet aux enfants de s'approprier de l'histoire avec facilité pour pouvoir la raconter à leur tour. Ces phrases répétitives peuvent ensuite être appliquées dans d'autres situations et servent comme base pour la lecture de textes progressivement plus difficiles. Également, pour Mme Bertolo, les livres devraient être adaptés à l'âge des enfants, en format rigide et avec peu de texte pour les plus petits, par exemple. Elle considère que les textes devraient être agréables du point de vue esthétique, donner envie à l'enfant de feuilleter et de découvrir, notamment à travers des dessins qui les attirent, des jeux et des volets. On a vu de l'analyse du corpus que les illustrations des textes sont souvent des dessins d'enfants ; Mme Bertolo a expliqué que c'est parce que les enfants sont contents de retrouver leurs dessins dans le livre. Enfin, elle a dit que les livres papier ont toujours leur propre magie, mais que ce serait bien avoir dans les écoles des moyens plus modernes aussi, numériques.

Enfin, nous avons demandé à Mme Decime quelle était la perspective future de la littérature de jeunesse en patois à l'école et elle nous a dit que, bien évidemment, il faudrait avant tout la produire et qu'il y a encore beaucoup de thèmes à traiter et à valoriser, surtout liés à l'histoire, comme les contrebandiers, les *landzette*, les chiens du Grand Saint-Bernard.

En conclusion, elle fait une remarque intéressante. Les langues nationales ont une littérature qui se renouvelle. En outre, elles ont des histoires intemporelles, qui s'adaptent à différentes sensibilités et époques. L'existence de la langue francoprovençale, comme pour toutes les langues, dépend de sa capacité de se renouveler, de trouver des nouvelles manières de s'adapter aux situations économiques, sociales, existentielles du monde contemporain.

#### 4.4 Conclusions

Les résultats de l'analyse du corpus de textes en francoprovençal, ainsi que les pratiques et les représentations émergées du questionnaire et des entretiens, nous permettent, à ce stade, de dresser un état des lieux de cette littérature dans les écoles de l'enfance et primaire de la région et de saisir les différentes perspectives et finalités éducatives.

Les résultats de notre enquête indiquent que les livres et les textes en francoprovençal ne sont pas très utilisés ou créés pour la valorisation et l'enseignement de cette langue minoritaire dans les écoles (voir la deuxième partie du questionnaire) et qu'ils sont réalisés et utilisés surtout dans le cadre du Concours Cerlogne ou d'activités liés aux approches plurielles. Une bonne partie de la production actuelle, en fait, est fruit de la participation au Concours ou au projet « Des contes dans nos langues ». En général, ce sont les initiatives régionales et les projets européens les principaux promoteurs de la réalisation de textes en francoprovençal et les écoles sont les principaux créateurs. Dans le corpus on a remarqué que, à côté des livres conçus par les classes, il y a de nombreux livres produits expressément pour être exploités dans les classes et on trouve parfois aussi du matériel didactique associé aux récits. La production francoprovençale donc semble avoir un caractère éducatif, car les textes sont pour la plupart réalisés avec des finalités didactiques.

Le questionnaire suggère que les textes liés aux traditions sont les plus utilisés et que les enseignants et animateurs préfèrent les contes d'autrefois par rapport aux récits plus contemporains. Parallèlement, l'analyse du corpus des textes, nous a permis de remarquer que cette production est riche de légendes, de contes et de comptines traditionnelles et que, en général, les thèmes autour de la tradition et des modes de vie d'autrefois prédominent. L'accent est donc mis sur les traditions et le passé. La représentation que cette littérature donne est celle d'une langue très liée à ses origines culturelles. Ici se pose une question, qui demeure ouverte : l'apprentissage de la langue francoprovençale ne serait-il pas encouragé en abordant des thèmes plus proches au contexte culturel, désormais très différent, des jeunes lecteurs ? Les opinions différentes des personnes interviewés nous invitent à réfléchir sur la double nécessité de traiter des thématiques actuelles (environnement, internet...), dans un format actuel (bande dessinée, dessins animés) et en même temps de persister sur les traditions et sur le passé pour sauvegarder une identité culturelle qui, dans cette époque d'homologation et standardisation, est toujours plus vulnérable.

Un autre aspect enquêté a été la question des variétés. Elles sont plus de 70 sur le territoire valdôtain. Elles représentent une richesse mais aussi un obstacle pour l'exploitation des livres dans les classes et pour leur création. En fait, la compréhension des variétés est un point de difficulté que les enseignants ont mis en évidence. Il faut aussi considérer que chaque classe, enseignant et animateur utilise son propre patois et les livres écrits dans leur propre variante sont limités. En tout cas, nous avons remarqué des interviews que la volonté de sauvegarder et donner de l'importance à chaque variante est commune. Cependant, les ressources matérielle et humaines nécessaires pour traduire les textes dans toutes les variétés de patois ou pour écrire dans des patois moins utilisés ne sont pas toujours disponibles.

Une autre problématique d'ordre linguistique est que, comme le patois est très lié au territoire et à la tradition, certains mots liés à d'autres territoires et à la vie contemporaine ne sont pas présents. Cela peut créer des difficultés lors de l'écriture de textes en patois. En tout cas, le Guichet linguistique est à la disposition des écoles pour des conseils sur la langue et s'engage dans la valorisation de tous les patois du territoire.

Enfin, il nous intéressait en particulier comprendre quelles sont les méthodes et les finalités pédagogiques de l'emploi de cette littérature à l'école.

En ce qui concerne le domaine linguistique, les enseignants et les animateurs semblent faire appel à la comparaison avec les langues des enfants et les langues de scolarisation lors des activités autour des livres en francoprovençal. Cette approche est favorisée aussi par le fait que la plupart des livres en patois se trouvent dans différentes versions, surtout française et italienne. En général, ces livres permettent de travailler sur les compétences plurilingues des enfants, de développer des stratégies de compréhension, d'acquérir une attitude d'ouverture et de curiosité envers les langues.

En outre, nous avons remarqué du questionnaire et des entretiens que les enseignants et animateurs proposent différentes activités psychomotrices, artistiques et manuelles, et souvent la dramatisation, pour que les enfants s'approprient de l'histoire. De plus, puisque cette littérature aborde la tradition et présente souvent des paysages valdôtains comme toile de fond, elle permet d'aborder aussi des sujets liés à l'histoire et à la géographie. Les activités autour de la littérature donc ne se limitent pas au domaine linguistique, mais s'étendent à d'autres domaines de compétence aussi.

Dans les premiers chapitre du mémoire, nous avons affirmé que la littérature de jeunesse permet au lecteur de connaître soi-même, les autres et le monde qui l'entoure. Nous pouvons

dire que, de même, la littérature de jeunesse francoprovençale aide les enfants à prendre conscience de leur propre identité linguistique et culturelle ou à connaître les diversités linguistiques et culturelles du milieu. De plus, à travers l'étude du milieu et grâce aux références au territoire valdôtain, les enfants ont la possibilité de découvrir les biens matériels et les biens immatériels qui les entourent.

Un atout que nous avons remarqué en particulier dans les entretiens est que les activités autour de la littérature en langue minoritaire offrent des occasions pour renforcer le lien entre l'école et la famille. L'école prend en considération et valorise les langues que les enfants parlent à la maison et souvent invite la famille à participer de manière active aux activités, créant ainsi une continuité et un partenariat entre les deux systèmes éducatifs.

Enfin, un avantage de l'emploi des histoires est qu'elles permettent d'approcher les enfants à la langue minoritaire d'une manière attrayante. La curiosité, la découverte et l'imagination jouent un rôle important dans l'apprentissage en général, car elles alimentent la motivation. Les récits soutiennent ces dimensions de l'apprentissage. L'investissement émotionnel que les histoires engendrent est aussi un facteur motivationnel important. Les histoires, les contes, les chansonnettes, et tous genre de textes donc sont un moyen captivant pour promouvoir et valoriser les langues minoritaires à l'école.

Par ce travail nous voulions explorer le rôle de la littérature de jeunesse francoprovençale dans le cadre de la valorisation de cette langue à l'école. Nous avons vu les atouts et les limites de son emploi, les pratiques actuelles et les perspectives futures, analysant les points de vue et les expériences des différentes personnes qui ont travaillé sur ce sujet. La limite principale de ce travail est le fait que, puisque l'échantillon était réduit, certaines informations n'étaient pas généralisables. En tout cas, elles ont été sujet de réflexion. En outre, le contexte pris en considération est limité : nous n'avons considéré que le contexte valdôtain et la langue francoprovençale. Il faut dire qu'il nous a paru plus prudent mettre de côté la complexité du contexte walser. Même si le titch et le toitchu sont, aux côtés du patois, des langues minoritaires du territoire valdôtain, le lieu, l'histoire, le statut de ces langues et de la culture walser sont très différents par rapport à ceux de la langue et culture francoprovençale. Nous croyons que ce serait nécessaire d'entreprendre une recherche spécifique pour approfondir ce même sujet dans le contexte walser. Dans cette perspective, ce serait intéressant d'approfondir le rôle de la littérature de jeunesse pour la valorisation de la langue minoritaire dans d'autres réalités, en

Italie, en Europe, et les comparer pour observer les points communs et les différences et pour acquérir éventuellement de nouvelles perspectives éducatives.



## BIBLIOGRAPHIE

- Aarne, A., & Thompson, S. (1961). *The Types of the Folktale*. Academia Scientiarum Fennica.
- Aries, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Plon.
- Audet, L. (2015). *Une contribution de la littérature jeunesse à la construction identitaire à l'élémentaire : Recherche collaborative en contexte minoritaire franco-ontarien*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski].
- Beacco, J., & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Conseil de l'Europe.
- Beacco, J., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative : théorie et pratiques*. CLE International.
- Beseghi, E., & Grilli, G. (2011). *La letteratura invisibile: infanzia e libri per bambini*. Carrocci editore.
- Bettelheim, B. (1976). *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. Knopf.
- Bichurina, N. (2016). *Trans-border communities in Europe and the emergence of "new" languages : From "Francoprovençal patois" to "Arpitan" and "Arpitanian"*. [Mémoire de doctorat, Università degli studi di Bergamo].
- Billiez, J. (2012). Plurilinguismes des descendants de migrants et école : évolution des recherches et des actions didactiques. *Cahiers du plurilinguisme européen* consulté en ligne le 07 octobre 2023. URL : <https://www.ouvroir.fr/cpe/index.php?id=408>
- Bleza Picherle, S. (2015). *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*. Franco Angeli.
- Boucher, C. (2008). La construction identitaire par l'enseignement de la littérature acadienne dans les écoles secondaires du Nouveau-Brunswick. *Francophonies d'Amérique*. (25), 113-124.

- Bourhis, V., & Laroque, L. (2021). Littérature de jeunesse et plurilinguisme. *Le français aujourd'hui*. Armand Colin. (215), 5-10.
- Bredsdorff, E. (1989). *Hans Christian Andersen, biographie*. Presses de la Renaissance.
- Bruner, J.S. (1978). *Making Sense: The Child's Construction of the World*. Routledge.
- Bruner, J.S. (2008). *L'éducation, entrée dans la culture*. Retz.
- Bruner, J.S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. W. W. Norton & Company.
- Campagnaro, M. (2013). Educare lo sguardo: Riflessioni pedagogiche sugli albi illustrati, *Encyclopaideia: Rivista di fenomenologia pedagogia formazione*. 7(35), 90.
- Campagnaro, M., & Dallari, M. (2013). *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*. Erickson.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. 5(1), 65-90. ACEDLE.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J. F., Lőrincz, I., Meißner, F. J., ... & Schröder-Sura, A. (2012). *Un Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP)*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Cavalli, M. (2006). Aménagement linguistique par l'école au Val d'Aoste. *Éducation et francophonie*. 34(1), 22-38.
- Cavalli, M. (2017). La politique linguistique du Val d'Aoste : réflexions en guise de premier bilan. *La Bretagne linguistique*. (21), 137-161.
- Cerlogne, J.-B. (1893). *La petite grammaire du dialecte valdôtain*. Imprimerie J.-B. Cerlogne.
- Cerlogne, J.-B. (1907). *Le Dictionnaire du patois valdôtain*. Imprimerie Catholique.
- Chelebourg, C., & Marcoin F. (éds.), *Civiliser la jeunesse*. Artois Presses Université, 2016.
- Commission européenne. (2008). *Commission launches Comenius Regio Partnerships: new opportunities for regional cooperation in school education*.

- Commission européenne/EACEA/Eurydice. (2019). *L'enseignement des langues régionales ou minoritaires à l'école en Europe*. Rapport Eurydice. Office des publications de l'Union européenne.
- Conseil de l'Europe. (1992). *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*. Consulté le 25 septembre 2023. URL : <https://rm.coe.int/168007c07e>
- Conseil de l'Europe. (1995). *Convention-cadre pour la protection des minorités nationales*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*, consulté en ligne le 18 octobre 2023. URL : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/home>
- Conseil de l'Europe. (2016). *Compétences pour une culture de la démocratie - Vivre ensemble sur un pied d'égalité dans des sociétés démocratiques et culturellement diverses*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. (2019). *Recommandation du conseil du 22 mai 2019 relative à une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues*. Journal officiel de l'Union européenne.
- Conseil de l'Union Européenne. (2018). *Recommandations du Conseil du 22 mai 2018<sup>[L1]</sup> relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Consulté le 23 février 2023. URL : [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=hu#:~:text=Des%20aptitudes%20telles%20que%20la,partie%20intégrante%20des%20compétences%20clés](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=hu#:~:text=Des%20aptitudes%20telles%20que%20la,partie%20intégrante%20des%20compétences%20clés)
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (1997) version révisée 2009. *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Croce, B. (1974). *La letteratura della nuova Italia* (vol. 3). Laterza.
- Cummins, J. (1981). *The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students*. California State University.
- Cummins, J. (2008). *Schooling and Language Minority Students : A Theoretical Framework*. California State University.

- Decime, R. (2005). Le franco-provençal à l'école, *L'École valdôtaine*, (69). Consulté en ligne le 15 novembre 2023, URL : [https://www.regionevda.it/istruzione/Publications/ecole\\_valdotaine\\_archives/69/08.htm](https://www.regionevda.it/istruzione/Publications/ecole_valdotaine_archives/69/08.htm)
- Deschoux, C. (2017). Passer les frontières : apport des albums bilingues pour la jeunesse. *L'Éducateur*. (8), 14-16.
- Ellis, G., & Brewster, J. (2014). *Tell it again ! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers*. British Council.
- Faure, F. (2005). Théâtre jeune public : un répertoire s'affirme. *La revue des livres pour enfants*. (223), 85-92.
- Favre, J. (2014). Predzèn patoué. Le patois à l'école : l'expérience valdôtaine. *Éducation et sociétés plurilingues*. (36), 9-14.
- Fleuret, C., & Sabatier, C. (2018). La littérature de jeunesse en contextes pluriels : perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques. *Français dans le monde. Recherches et applications*. (65), 95-111.
- Fondation Émile Chanoux. (2002). *Plurilinguismo amministrativo e scolastico in Valle d'Aosta / Plurilinguisme administratif et scolaire en Vallée d'Aoste*, sondage linguistique.
- Fradette, M. (2016). *La morale dans la littérature de jeunesse*. Le Devoir. Consulté le 4 juillet 2023. URL : <https://www.ledevoir.com/lire/487250/la-morale-dans-la-litterature-jeunesse#>
- Gibello-Bernette, C. (n.d.). *Histoire du livre pour enfant*. Les essentiels. Consulté le 22 février 2023. URL : <https://essentiels.bnf.fr/fr/livres-et-ecritures/formes-et-usages-des-livres/62fa68d3-7712-4453-af25-6f555c56ac7a-livres-pour-enfants/article/7c2f01d7-8b53-43ab-83e8-e6fe3f65fa4d-histoire-livre-pour-enfants>
- Gobbé-Mévellec, E. (2019). Livre Ensemble : l'album pluriculturel comme espace de rencontre avec l'autre. *Strenæ*. (14).
- Grossmann, F. (2001). Pour une approche ethnographique des activités de lecture: l'exemple des «lectures partagées». In M. Dabène (coord.) *Pratiques de lecture et cheminement du sens* (pp.135-160). ENS Éditions.

- Hazard, P. (1967). *Les livres, les enfants et les hommes*. Hatier.
- Held, J. (1977). *L'imaginaire au pouvoir : les enfants et la littérature fantastique*. Les Éditions ouvrières.
- Horace, *Art poétique* ou *Épître aux Pisons* (traduction française F. Richard). Paris : Garnier, 1944. Vers 333–346, version en ligne consultée le 20 mai 2023. URL : <http://bcs.fltr.ucl.ac.be/HOR/PisonsTrad.html>.
- Jullian, M-A. (2013). Un projet pour l'éducation plurilingue et interculturelle. *Éducation et sociétés plurilingues*, (35), 3-13.
- Kümmerling-Meibauer, B., Meibauer, J., Nachtigäller, K., & Rohlfing, K. J. (2015). *Learning from Picturebooks: Perspectives from child development and literacy studies* (1<sup>st</sup> ed.). Routledge.
- Lancel, N. (2012). *Le rôle de l'album dans le développement de l'enfant au travers les pratiques scolaires et familiales de lecture* [Mémoire de recherche, Université d'Orléans]. IUFM Centre Val de Loire.
- Le Men, S. (1989). Hetzel ou la science récréative, *Romantisme. Sciences pour tous*. (65), 69-80.
- Leroyer, E., & Galice, C. (2011). Ces poètes qui écrivent aux enfants. *La revue des livres pour enfants*. (258), 71-76.
- Levorato, M. C. (2000). *Le emozioni della lettura*. Il Mulino.
- Lewis, D. (2001). *Reading contemporary picturebooks*. Routledge.
- Livolsi, M. (1986). *Almeno un libro. Gli italiani che (non) leggono*. La Nuova Italia.
- Lobato, M. J. (2013). Intertestualità e intericonicità. Una valida risorsa per il giovane lettore. In M. Campagnaro & M. Dallari (Eds.), *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa* (pp.183-226). Erickson.
- Lodge, R. A. (2004). *A sociolinguistic history of Parisian French*. Cambridge University Press.
- Maalouf A. (2008). *Un défi salutaire. Comment la multiplicité des langues pourrait consolider l'Europe*. Commission Européenne.
- Marcoïn, F., & Chelebourg C. (2007). *La littérature de jeunesse*. Armand Colin.

- Martinez, P. (2017). *La didactique des langues étrangères*. Presses Universitaires de France.
- Ministero dell'Instruzione. (2019, 3-4 octobre). *Lingue di minoranza a scuola*. Seminario Nazionale nel ventennale della Legge 482/1999, San Giovanni di Fassa.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Hachette.
- Montagne-Macaire, D. (2008) D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes ? Réflexions pour la recherche. *Recherches en didactique des langues et des cultures – Les Cahiers de l'Acedle*. Consulté en ligne le 18 octobre 2023. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/6245>
- Moore, D., & Sabatier, C. (2014). Les approches plurielles et les livres plurilingues. De nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit en milieu multilingue et multiculturel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. 17(2), 32-65.
- Morin, M., Parent, J., & Montésinos-Gelet, I. (2006). L'impact d'une approche centrée sur le livre de jeunesse à l'école primaire. *Les dossiers des sciences de l'éducation*. (15). 77-88.
- Nières-Chevrel, I. (2002). Faire une place à la littérature de jeunesse. *Revue d'histoire littéraire de la France*. 102, 97-114.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. Routledge.
- Nodelman, P. (1989). *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*. University of Georgia Press.
- O'Sullivan, E. (1993). *The Fate of the Dual Addressee in the Translation of Children's Literature*. Leuphana University Lüneburg.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). *Convention de 2003 pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel*. Consulté le 22 septembre 2023. URL: <https://ich.unesco.org/fr/convention>
- Payant, C., & Michaud, G. (2020). La conceptualisation de la tâche en didactique des langues secondes : l'enseignement des langues basé sur la tâche et l'approche actionnelle. *La Revue de l'AQEFLS*. 33(1), 4–11.
- Perregaux, C. (2009). *Livres bilingues et altérité. Nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit*. Figurationen. (1), 127-139.

- Perrin, A. (2010). *Quelle place pour la littérature à l'école ?*. Retz.
- Petter, G. (2007). *La narrativa a scuola. Il lavoro sul testo e l'incontro con l'autore*. Erickson.
- Picherle, S. (2015). *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*. Franco Angeli.
- Picherle, S., (2004). *Libri, bambini, ragazzi. Incontri tra educazione e letteratura*. Vita e pensiero.
- Prelezo, J. M., Nanni, C., & Malizia, G. (1997). *Dizionario di scienze dell'educazione*. Elle Di Ci.
- Prince, N. (2009). *La littérature de jeunesse en question(s)*. Presses universitaires de Rennes.
- Prince, N. (2015). *La littérature de jeunesse : pour une théorie littéraire*. Armand Colin.
- Propp, V. (1970). *Morphologie du conte*. Seuil édition.
- Puren, C. (2006). *De l'approche communicative à la perspective actionnelle*. Le Français dans le Monde. (347), 37-40.
- Région autonome Vallée d'Aoste. (2007). *Profil de la politique linguistique éducative*. Rapport régional de l'Assessorat à l'Éducation et à la Culture Département Surintendance aux études.
- Regione autonoma Valle d'Aosta. (2016). *Adattamenti alle necessità locali della Valle d'Aosta delle Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Consulté en ligne le 18 novembre 2023, URL : <https://scuole.vda.it/images/adattamenti/inf-primo.pdf>
- Rodari, G. (1964). 9 modi per insegnare ai ragazzi a odiare la lettura. *Il Giornale dei Genitori*. (64), 23-34.
- Rollo, D. (2015). La narrazione nello sviluppo del bambino. *Rivista internazionale di filosofia e psicologia*. 2(6), 341-349.
- Ruiz Campos, A., & Hoster, B. (2013). La competenza letteraria a partire dall'albo illustrato. In M. Campagnaro & M. Dallari (Eds.), *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa* (pp.139-181). Erickson.
- Savioz, A. (2018). *Plaisir de lire, plaisir d'apprendre : la littérature de jeunesse moteur d'un parcours interdisciplinaire*. [Mémoire de maîtrise, Université de la Vallée d'Aoste].

- Sorace, A. (2020). *Più di una lingua: l'importanza del multilinguismo per gli individui e per la società*. Consulté le 25 septembre 2023. URL : <https://www.linguisticamente.org/piu-di-una-lingua-limportanza-del-multilinguismo-per-gli-individui-e-per-la-societa/>
- Soriano, M. (2002). *Guide de littérature pour la jeunesse*. Delagrave.
- Turin, J. (2003). Littéraire y es tu ?. *La revue des livres pour enfants*. (206), 78-88.
- Union européenne. (2000). *Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne*. Journal officiel des Communautés européennes.
- Van der Linden, S. (2003). L'album, entre texte, image et support. *La revue des livres pour enfants*. (214), 59-68.
- Van der Linden, S. (2008). L'album, le texte et l'image, *Le français aujourd'hui*. 2(161), 51-58.
- Van der Linden, S. (2021). *Tout sur la littérature de jeunesse de la petite enfance aux jeunes adultes*. Gallimard jeunesse.
- Van Dongera, R., van der Meer, C., & Sterk, R. (2017). *Research for CULT Committee – Minority languages and education: best practices and pitfalls*, European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies.
- Vernetto, G. (2016). *Le profil de la politique linguistique éducative de la Vallée d'Aoste : retombées et perspectives*. Répère-DoRiF, (11).
- Vernetto, G. (2017). Les Sacs d'histoires : mode d'emploi. *Éducation et Sociétés Plurilingues*. (43), 19-31.
- Vernetto, G. (2020) *Didactique du plurilinguisme* (SED 160) [Slides PDF]. Microsoft Teams.
- Vernetto, G. (2021). *Littératures francophones d'enfance et de jeunesse - Mod. Littératures d'enfance et de jeunesse* (SED 164\_B) [Slides PDF]. Microsoft Teams.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.
- Zohar, S. (1986). *Poetics of Children's Literature*. University of Georgia Press.

## SITOGRAPHIE

*Œuvre suisse des lectures pour la jeunesse (OSL)*. Consulté en ligne le 12 octobre 2023. URL : [https://www.livresuisse.ch/membre/oeuvre-suisse-des-lectures-pour-la-jeunesse-osl#:~:text=L%27OSL%20\(%C3%84uvre%20Suisse%20des,qualit%C3%A9%20%C3%A0%20des%20prix%20avantageux.](https://www.livresuisse.ch/membre/oeuvre-suisse-des-lectures-pour-la-jeunesse-osl#:~:text=L%27OSL%20(%C3%84uvre%20Suisse%20des,qualit%C3%A9%20%C3%A0%20des%20prix%20avantageux.)

*Les Albums plurilingues ÉLODIL (Éveil aux langues et ouverture à la diversité linguistique)*. Consulté en ligne le 23 octobre 2023. URL : <https://www.elodil.umontreal.ca>  
*Éducation et ouverture aux langues à l'école (ÉOLE)*. Consulté en ligne le 15 novembre 2023. URL : <http://eole.irdp.ch/eole/>

*Le site du francoprovençal en Vallée d'Aoste*. Consulté en ligne le 10 novembre 2023. URL : <https://www.patoisvda.org>

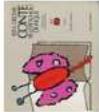
*Centre d'études francoprovençales*. Consulté en ligne le 30 novembre 2023. URL : <https://www.centre-etudes-francoprovencales.eu>

## ANNEXES

**Annexe 1** – La liste des textes de la littérature de jeunesse en francoprovençal en ordre alphabétique

COUVERTURE	TITRE	AUTEUR	PUBLICATION	LIEU	TYPOLOGIE	THÈMES	LANGUE(S)	VARIANTE DE FRANCOPROV.	ILLUSTRATIONS	MATÉRIEL DIDACTIQUE
	<i>A la reitsetse di-z-émousoun</i>	École primaire d'Oyace. Réalisé dans le cadre du Concours Cerlogne A.S. 2022/23	Sarre : Tipografia Testolin, 2023	<a href="http://www.patoisvda.org">www.patoisvda.org</a> (URL : <a href="https://www.patoisvda.org/archives-concours-cerlogne/">https://www.patoisvda.org/archives-concours-cerlogne/</a> )	Production autonome. Bande dessinée	Émotions	Francoprovençal avec traduction française	Oyace	Réalisées par les enfants	non
	<i>A scuola di buona pappa : la fiabola di Animolo e del suo migliore Amicolo</i>	Ronni Bessi	Aoste : Mirapuri Copy Shop, 2012	Système de Bibliothèques Valdôtain et Centres d'études francoprovençale	Production autonome. Pièce théâtrale	Éducation alimentaire	Francoprovençal avec traductions en français e italien	Francoprovençal de Marie Claire Chaberge	Photos de Rob Luciani	non
	<i>Balade légendaire</i>	BREL, Guichet linguistique et nombreuses écoles de la Vallées d'Aoste. Collection Patois et identité. Réalisé dans le cadre du Concours Cerlogne A.S. 2020/2021	Saint-Christophe. Duc, 2022	Système de Bibliothèques Valdôtain et site <a href="http://www.patoisvda.org">www.patoisvda.org</a> (URL : <a href="https://www.patoisvda.org/it/balade-legendaire/">https://www.patoisvda.org/it/balade-legendaire/</a> )	Légendes de la tradition orale	<b>Nombreux récits :</b> Pactes et rencontres avec le diable, la ruse, personnages des conte de fées (gnomes, géants, sorcières, magiciens...), trésors, personnages du village hauts en couleurs, amours interdits, faits prodigieux, conte étiologiques : toponymes	Francoprovençal et italien	Pont-Saint-Martin, Gaby, Hône, Champorcher, Arnad, Challand-Saint-Anselme, Ayas, Montjovet, Saint-Vincent, Gignod, Roisan, Valpelline, Bionaz, Gressan, Saint-Nicolas, Cogne, Valsavarenche, Valgrisenche, La Salle.	Réalisées par les enfants	non
	<i>Blantsin, la marmotte blanche ou l'histoire d'une amitié</i>	Joseph-César Perrin	Aoste : Le Château Edizioni, 2009	Système de Bibliothèques Valdôtain et en commerce	Production autonome	Amitié, aide, diversité	Italien, français, francoprovençal	(pas spécifiée)	Annie Carolie Roveyaz	non
	<i>Bondzor Pinocchio!</i>	École de l'enfance O. Béard de Chesalliet (Sarre)	(pas spécifiée)	Système de Bibliothèques Valdôtain et online (URL : <a href="http://infanciachesailet.blogspot.com/2009/06/bondzor-pinocchio.html">http://infanciachesailet.blogspot.com/2009/06/bondzor-pinocchio.html</a> )	Traduction d'ouvrage	Grandir, la recherche de l'identité, les conséquences des choix, l'honnêteté	Francoprovençal et français	Traduit en francoprovençal par Liliana Bertolo (patois d'Aymavilles)	Réalisées par les enfants	non

	<i>Boulin Boulin</i> , <i>Nana don don</i> , <i>Tata Berata, Fé néné, Papà Mamià</i> , <i>L'anàze gardièn</i> , <i>Dlén dlan, Druma druma, Fa nanna</i> , <i>Se te drumme pa</i> (versions différentes selon les variantes de patois)	Recherche du Guichet Linguistique, 2009	(pas imprimé)	Site <a href="http://www.patoisvda.org">www.patoisvda.org</a> (URL : <a href="https://www.patoisvda.org/berceuses-francoprovençal/">https://www.patoisvda.org/berceuses-francoprovençal/</a> )	Comptines de la tradition orale	<b>10 berceuses</b> : pour endormir (parfois en "faisant peur", en "menaçant"), manger, prier/protéger	Francoprovençal (version audio aussi) et français	Saint-Vincent, Verrayes, Torgnon, Arnad (version audio aussi), La Thuille, Jovençon, La Magdelaine, Valgrisenche, Fontainemore, Montjovet, Challant- Saint-Anselme, Sarre, Gignod (version audio aussi), Oyrace, Cogne, Avisè, Saint-Pierre, Saint-Rhémy-en- Bosses, Allein, Perloz	non	non
	<i>Con vado mèinaù</i> , <i>Mémoires d'enfance</i>	Luciana Blanc- Perotto	Aoste : Imprimerie ITLA, 1997	Système de Bibliothèques Valldôtain et	Productions autonomes et Centre d'études francoprovençales	<b>5 récits</b> : travaux d'autrefois, plaisanteries, pâturage, farces de la tradition, l'arrivée d'un petit frère	Français et francoprovençal	(pas spécifié)	Dessins à l'aquarelle de Christiane Seganfreddo	non
	Comptine Carleun é Guita	Monia Janin et Guichet Linguistique. Réalisé dans le cadre de l'édition 2018-2019 du <i>Marché Verr Noël</i>	/	Site <a href="http://www.patoisvda.org">www.patoisvda.org</a> (URL : <a href="https://www.patoisvda.org/site/allégati/libretto_4234.pdf">https://www.patoisvda.org/site/allégati/libretto_4234.pdf</a> )	Production autonome. Chansonnette	Produits alimentaires typiques de la Vallée d'Aoste	Versions en francoprovençal (versions audio aussi), français, italien	(pas spécifié)	(pas spécifié)	non
	<i>Conta le conte... de l'alpage</i>	Emanuele Dupont	Quart : Musumeci, 2010. Serie: Civilisation valldôtaine ; vol. 2	Système de Bibliothèques Valldôtain, Centre d'études francoprovençales et en commerce	Production autonome	<b>6 récits</b> : alpage, pâturage, vaches, fromagerie, étable, travailler le bois	Introduction: francoprovençal et français. Textes : francoprovençal, toitschu et titsch (version audio aussi : CD)	La Thuille, Gressoney (toitschu e titsch), Villeneuve	Photos. Projet graphique: Metrò Studio Associato	non
	<i>Conta le conte... de la semaine</i>	Liliana Bertolo, institutrices	Quart : Musumeci, 2009. Serie: Civilisation valldôtaine ; vol. 1	Système de Bibliothèques Valldôtain, Centre d'études francoprovençales et en commerce	Production autonome et contes traditionnels	<b>7 récits</b> : générosité, hospitalité, sortilèges, tromper le diable, explorer le monde, conte étimologique : montagnes	Textes: francoprovençal. Introduction et traduction de quelques textes : français (version audio aussi : CD)	La Salle, Jovençon, Valtournanche, Arnad	Projet graphique: Metrò Studio Associato	non

	<i>Conte pe le petchou de inque [Contes pour les enfants d'ici]. Tome 1, Histoires d'animaux</i>	Rita Decime (et institutrices, classes)	Quart : Musumeci, 1984	Système de Bibliothèques Valdôtain	Production autonome	<b>6 récits</b> : abandon, se tromper, lutte, partir et se perdre, voleurs et pièges, bêtises	Introduction et traductions : français. Textes : francoprovençal	La Thuile, Saint-Nicolas, Cogne	Réalisées par les enfants	non
	<i>Conte pe le petchou de inque [Contes pour les enfants d'ici]. Tome 2, Histoires d'animaux</i>	Rita Decime (et institutrices, classes)	Quart : Musumeci, 1987	Système de Bibliothèques Valdôtain	Production autonome et contes de la tradition orale	<b>8 récits</b> : recommandation des parents, ruses, animaux, espiègles, leçons de vie, partager, interprétation erronée	Introduction et traductions : français. Textes : francoprovençal	Gignod, Doues, Saint-Marcel, Nus, Fénis, Verrayes	Réalisées par les enfants	non
	<i>Cornetta = Cornetta</i>	Institutrices, classes pour le projet EFTLV Comenius Regio "Des contes dans nos langues"	/	Système de Bibliothèques Valdôtain et URL : <a href="https://crdl.scuole.va.it/index.php/risorse-on-line/sac-d-histoire">https://crdl.scuole.va.it/index.php/risorse-on-line/sac-d-histoire</a>	Légende. Production autonome	Personnages des contes de fées (lutin), intégration, farces	Français, Albanais, Anglais, Catalan, Francoprovençal, Italiano, Occitan, Portugais	Excenex	Réalisées par les enfants	Sac d'histoires
	<i>Cosi vicino...Cosi lontano. Racconti fiabe e leggende della valle d'Ayas</i>	Anna Brunod, Rita Decime	Saint-Christophe : Tipografia Duc, 2009	Système de Bibliothèques Valdôtain, Centres d'études francoprovençale et en commerce	Contes et légendes de la tradition	<b>Nombreux récits</b> : lieux qui gardent des secrets, hommes et animaux, âmes revenant du pays des morts, entre vérité et légende, récits des sabotiers, pour les plus petits	Franco-provençal (avec traduction en français), Italien (parfois avec traduction en français)	(pas spécifique)	non	non

	<i>Devèn la pourta</i>	Projet Popòn. Conception et direction artistique de Roberta Gaito.	Assessorat de l'éducation et de la culture, Bureau régional ethnologie et linguistique. 2011	Système de Bibliothèques Valdôtaine et site <a href="http://www.patoisvda.org">www.patoisvda.org</a> (URL : <a href="https://www.patoisvda.org/devan-la-pourta/">https://www.patoisvda.org/devan-la-pourta/</a> )	Production autonome	<b>3 réédits</b> : animaux	Francoprovençal et français	<b>Texte</b> : Verrayes, La Thuile, Antey-Saint-André. <b>Version audio</b> : Verrayes, Rhêmes-Nôtres-Dames, Nus, Etroubles, Arvier, La Thuile, Champorcher, Saint-Pierre, Valtournenche, Doues, Antey-Saint-André, Saint-Rhémy-en-Bosses, Arnad, Bionaz, Pontey.	Francesco Tullio Altan	non
	<i>Dou gran... ou pan</i>	École maternelle de Challant-Saint-Anselme. Collection Patois et identité. Réalisé dans le cadre du Concours Cerlogne A.S. 2015/2016	Aoste : Imprimerie La Vallée, 2016	Système de Bibliothèques Valdôtaine, site <a href="http://www.patoisvda.org">www.patoisvda.org</a> (URL : <a href="https://www.patoisvda.org/site/allegati/ibro-challand-v2_3915.pdf">https://www.patoisvda.org/site/allegati/ibro-challand-v2_3915.pdf</a> ) et Centres d'études francoprovençale	Album documentaire. Production autonome	La production du pain	Francoprovençal (versions audio aussi)	Challant-Saint-Anselme	Illustrations réalisées par les enfants et Grafiche ITLA S.n.	non
	<i>Doudou et les mystères d'Eaux Sombres = Doucet et le mistèra d'Évetrabla</i>	Alessandro Marchetti	Gressan : Edizioni Vida, 2008	Système de Bibliothèques Valdôtaine, Centres d'études francoprovençale et en commerce	Traduction d'ouvrage : <i>Dolce e i misteri di Acquascura</i>	Amitié	Francoprovençal avec traduction en français. Version en sarde, français, italien.	(pas spécifié) [traduzione dal francese al patois: Raymond Vautherin]	Ennio e Chiara Centomo	non
	<i>Dzouyén... mongoyén... damorén...</i>	Publication des travaux présentés par différents écoles valdôtaines dans le cadre du Concours Cerlogne A.S. 2016/2017. Collection Patois et identité.	Aoste : Imprimerie La Vallée, 2018	Système de Bibliothèques Valdôtaine	Production autonome. Album documentaire avec comptines	<b>Nombreux textes</b> : jeux, construire les jouets, comptines, formulettes	Francoprovençal	(pas spécifié)	Annie Caroline Roveyaz	non

	Et le pou l'a tsantà	Henri Armand	Aoste : Imprimerie ITLA, 2021	Système de bibliothèques valdôtain	Production autonome. Roman policier	Mystère, vol, tradition valdôtaine	Francoprovençal avec traduction française et italienne (plurilingue : personnages qui parlent variété différentes, ex. génovals, walsert)	(pas spécifié)	Alexandra Kharakoz	non
	Fiabe del Paradiso = Conte di Paradi	Enrica Guichardaz, Ruccio Malfa	Sarre : Testolin Editore, 2023	Système de Bibliothèques Valdôtain et en commerce	Productions autonome (parmi lesquelles une poésie) et réécriture de contes classiques	9 récits : l'hiver, personnages des contes de fées (fées, gnomes, magiciens), alpage, sauvetages, malédictions, jumeaux séparé à la naissance, trésors, le Secrèt, marmottes, conte étiologique : Parc National du Grand Paradis	Francoprovençal avec traduction en italien	(pas spécifié)	Chicchi Baggiani	non
	Fiabe e leggende delle montagne: i bambini raccontano	Ecoles secondaires: St. Roch, Alba Canazei, Abbé P. Duc, Cogne, Gressoney Saint-Jean, P.Chanoux, C. Andreatta, C. Viola, G. Leopardi, G. Bresadola, Ora e Veglia, M. I. Vigliano.	Aoste : Keltia Editrice, 1996	Système de Bibliothèques Valdôtain et en commerce	Contes traditionnels	Nombreux récits, 1 en patois: générosité, berger	Francoprovençal. D'autres récits en Italien, français, mochen-cimbre, ladin, titsch	Cogne	Réalisées par les enfants	non
	Fiabe sotto il monte Bianco= Conte adèz lo Mont-Bian	Enrica Guichardaz	Saint-Christophe : Musumeci, 2016	Système de Bibliothèques Valdôtain et en commerce	Production autonome	6 récits : vol, rencontres et modes de vie de personnages des contes de fées (fées, gnomes), point de vue d'un chien, difficultés du vivre ensemble, relation homme-nature	Francoprovençal avec traduction en italien	(pas spécifié)	Chicchi Baggiani	non

	<i>Formulettes et jeux de l'enfant valdôtain</i>	Schùle Rose-Claire. Publications du Centre d'études francoprovençales	Aoste : Musumeci, 1974	Système de Bibliothèques Valdôtain et Centres d'études francoprovençales (URL = <a href="https://www.centre-études-francoprovençales.eu/d/722/formulett/esridotto_442.pdf">https://www.centre-études-francoprovençales.eu/d/722/formulett/esridotto_442.pdf</a> )	Comptines et formulettes de la tradition orale	<b>Nombreux textes :</b> prières, berceuses, devinettes, formulettes (du visage et du corps, faire rire l'enfant qui pleure, encourager à manger, encourager l'enfant fatigué, formulettes dites aux plantes ou aux animaux, rendonnées...)	Introduction et traductions : français. Textes : francoprovençal (de France et Suisse aussi)	Ayas, Aoste, Arnad, Arvier, Bionaz, Verrayes, Chamois, Champorcher, Champoluc, Charvensod, La Salle, Saint-Vincent, Cogne, Courmayeur, Donnas, Etroubles, Fénis, Fontainemore, Gaby, Gressoney, Intrud, Issime, La Thuile, Lillianes, Morgex, Nus, Ollomont, Oyace, Saint-Denis, Saint-Marcel, Saint-Nicolas, Saint-Pierre, Torgnon, Valgrisanche, Valpelline, Villeneuve.	Réalisées par les enfants	non
	<i>Gourjèita = Gourjèita</i>	Institutrices et classes pour la nouvelle séries : Des contes dans nos langues - Sacs d'histoires	Région autonome Vallée d'Aoste, 2021	Système de Bibliothèques Valdôtain et site miriad.net (URL = <a href="https://www.miriad.i.net/lecturio/gourdjeita">https://www.miriad.i.net/lecturio/gourdjeita</a> )	Production autonome	Partage	Version en francoprovençal, en français et en espagnol	Brusson	Réalisées par les enfants	Sac d'histoires
	<i>I Tsât</i>	Projet Popón... Conception et direction artistique de Roberta Gaito.	Assessorat de l'éducation et de la culture, Bureau régional ethnologie et linguistique. 2013	Système de Bibliothèques Valdôtain et site <a href="http://www.patoisvda.org">www.patoisvda.org</a> (URL : <a href="https://www.patoisvda.org/i-tsât/">https://www.patoisvda.org/i-tsât/</a> )	Comptines de la tradition orale	<b>Plusieurs récits :</b> animaux	Francoprovençal. Traduction en français et italien	<b>Texte :</b> La Salle, Ayas, Cogne. <b>Version audio:</b> La Salle, Fontainemore, Rhêmes-Saint-Georges, Roisan, Saint-Vincent, Ayas, Challant-Saint-Anselme, Gressan, Perloz, Valpelline, Cogne, Aoste, Avise, Quart, Verrayes.	Francesco Tullio Altan	non

	<i>Il bambino che sognava di fare il Beuffon = Lo rago Beuffon = La rago que sonjove dé fère la Beuffon</i>	Paola Neyroz	Barbentane : Major, 2007. Serie: L'arbre dilénve [L'arbre des langues]	Système de Bibliothèques Valdôtain et en commerce	Production autonome Traduction d'ouvrage : <i>L'albero che voleva volare</i>	Masque typique de Courmayeur Beuffon Désirs, saisons, arbre, transformations	Italien et francoprovençal	Francoprovençal de Sebastian Urso	Daniela Zanini e Ilaria Genna	À la fin du livret : histoire et description du costume
	<i>L'arbre que vouillé volé</i>	Paola Neyroz		Système de Bibliothèques Valdôtain et Centres d'études francoprovençales			Francoprovençal, tîtsch, löttschu, provençal, gaelique irlandais, italien et français	Aoste	<i>Amandier en fleurs</i> de Vincent Van Gogh	non
	<i>L'eau et les rus</i>	Par les soins du Centre d'études francoprovençales. Fruits des recherches des écoles réalisées dans le cadre du Concours Cerlogne	Quart : Musumeci Editeur, 2000	Système de Bibliothèques Valdôtain, Centres d'études francoprovençales et URL : <a href="http://cordela.regione.vda.it/publicazioni/Libri/L%27eau%20et%20les%20rus%20Centre%20d%27Etudes%20francoproven%7alaes%20Rent%3%a9%20Willien%20de%20Saint-Nicolas/index.html">http://cordela.regione.vda.it/publicazioni/Libri/L%27eau%20et%20les%20rus%20Centre%20d%27Etudes%20francoproven%7alaes%20Rent%3%a9%20Willien%20de%20Saint-Nicolas/index.html</a>	Production autonome. Livre documentaire (qui contient des légendes aussi)	<b>Nombreux textes :</b> rus de la Vallée d'Aoste, l'homme et l'eau	Francoprovençal et français	Antey-Saint-André, Valtournenche, Arvier, Avise, Aymavilles, Châtillon, Cogne, Donnas, Fénis, Introd, Jovençan, Montjovet, Pollein, Pontey, Quart, Torgnon, Villeneuve et al.	Réalisées par les enfants	non
	<i>L'écurieil et la souris = La verdzatsi è lou rat</i>	Institutrices et classes pour la nouvelle séries ; Des contes dans nos langues - Sacs d'histoires	Région autonome Vallée d'Aoste, 2021	Système de Bibliothèques Valdôtain et site miriadi.net (URL = <a href="https://www.miriadi.net/lecturio/lectureuil-et-souris">https://www.miriadi.net/lecturio/lectureuil-et-souris</a> )	Production autonome	Partage, vol	Version en francoprovençal, en français, en espagnol et en allemand	Champorcher	Réalisées par les enfants	Sac d'histoires

	<b>L'ours et le bûcheron = L'ors è lo coppabohc</b>	Région autonome Vallée d'Aoste. (institutrices, classes)	Nouvelle séries : Des contes dans nos langues - Sacs d'histoires , 2021	Système de Bibliothèques Valdôtain et site miriadi.net (URL= <a href="https://www.miriadi.net/lecturio/l-ours-et-bucheron">https://www.miriadi.net/lecturio/l-ours-et-bucheron</a> )	Production autonome	Ruse, fuir	Version en francoprovençal, en français et en espagnol	Ayas	Réalisées par les enfants	Sac d'histoires
	<b>La conta de Rastatatuille</b>	Liliana Bertolo, Vincent Boniface. Conte utilisé dans le cadre des animations scolaires pour le Concours Cerlogne A.S. 2019/2020	/	Site : <a href="http://www.patoisvda.org">www.patoisvda.org</a> (URL : <a href="https://www.patoisvda.org/it/prospet-il-trattore-verde/">https://www.patoisvda.org/it/prospet-il-trattore-verde/</a> )	Conte tirée d'un texte publié sur le web	Le potager, amitié	Francoprovençal. Traduction de certains mots en français, italien et anglais.	Traduction de Liliana Bertolo (patois d'Aymavilles). Version vidéo en francoprovençal de Pollein et d'Arnad.	Images tirée du web	<a href="https://www.patoisvda.org/prospet-il-trattore-verde/">https://www.patoisvda.org/prospet-il-trattore-verde/</a>
	<b>La conta de Ravaneun + la chanson du Ravaneun</b>	Conte et chanson utilisés dans le cadre des animations scolaires pour le Concours Cerlogne A.S. 2020/2021	/	<a href="http://www.patoisvda.org">www.patoisvda.org</a> (URL : <a href="https://www.patoisvda.org/la-conta-de-ravaneun/">https://www.patoisvda.org/la-conta-de-ravaneun/</a> )	Réélaboration du conte de <i>Reiponce</i> des frères Grimm et de sa version locale, <i>La prisonnière de la tour</i> de Jean-Jacques Christillin.	Sauvetage de la personne emprisonnée.	Francoprovençal (versions vidéo aussi, de la Haute et de la Basse Vallée, pour enfants de 3-5 ans et 6-10 ans), français, italien	Aymavilles	non	<a href="https://www.patoisvda.org/la-conta-de-ravaneun/">https://www.patoisvda.org/la-conta-de-ravaneun/</a>
	<b>La conta di ra</b>	(support didactique réalisé pour le projet-pilote d'enseignement facultatif du francoprovençal dans les écoles valdôtaines)	Région autonome Vallée d'Aoste. Cartotecnica Montebello, 2013	Système de Bibliothèques Valdôtain et site <a href="http://www.patoisvda.org">www.patoisvda.org</a> (URL : <a href="https://www.patoisvda.org/it/il-topo/">https://www.patoisvda.org/it/il-topo/</a> )	Conte de la tradition (différentes versions)	Conte-rendonnée (produits et leur origine)	Versions en langue française, italienne et francoprovençale	Antey-Saint-André, Aoste, Arnad, Aymavilles, Brusson, Challand-Saint-Anselme, Challand-Saint-Victor, Charvensod, Cogne (aussi version audio), Donnas, Fénis, Gaby, Gressan, Intrud (aussi version audio), Issogne, Jovençan, La Salle, Quart, Sarre, Saint-Marcel, Saint-Nicolas, Saint-Oyen, Valgrisenche, Valtourmaiche, Verrayes	Francesco Tullio Altan	<a href="https://www.patoisvda.org/it/con-ta-di-ra-schede-didattiche/">https://www.patoisvda.org/it/con-ta-di-ra-schede-didattiche/</a>

	<i>La conta dou Tsaté dé Tsatéyon</i>	École primaire Aymonod Amato Pio de Châtillon. Collection Patois et identité. Réalisé dans le cadre du Concours Cerlogne A.S. 2020/2021	Saint-Christophe. Duc, 2022	Système de Bibliothèques Valdôtain et <a href="http://www.patoisvda.org">www.patoisvda.org</a> (URL: <a href="https://www.patoisvda.org/la-conta-dou-tsaté-de-tsatéyon/">https://www.patoisvda.org/la-conta-dou-tsaté-de-tsatéyon/</a> )	Légende de la tradition	Jalousie, mensonges	Versions en francoprovençal (audio aussi), français et italien	Châtillon, Amad, Aymavilles	Réalisées par les enfants	<a href="https://www.patoisvda.org/la-conta-dou-tsaté-de-tsatéyon/">https://www.patoisvda.org/la-conta-dou-tsaté-de-tsatéyon/</a>
	<i>La Cornemuse Languedocienne = La cornamusa del Languedoc</i>	Institutrices, classes pour le projet EFTLV Comenius Regio "Des contes dans nos langues"	Le Vigan : Imprimerie Clément	Système de Bibliothèques Valdôtain et URL : <a href="https://crdl.scuole.vda.it/index.php/risorse-on-line/sac-d-histoire">https://crdl.scuole.vda.it/index.php/risorse-on-line/sac-d-histoire</a>	Légende. Production autonome.	Conte-randonnée (animaux et personnages du des contes de fées), objet avec des pouvoirs uniques	Français, Allemand, Anglais, Catalan, Español, Francoprovençal, Italien, Occitan, Portugais, Turc (version audio aussi)	Montjoivet	Réalisées par les enfants	Sac d'histoires
	<i>La fête patronale</i>	Par les soins du Centre d'études francoprovençales. Fruits des recherches des écoles réalisées dans le cadre du Concours Cerlogne	Quart : Musumeci Editeur, 1991	Système de Bibliothèques Valdôtain, Centres d'études francoprovençales et URL : <a href="http://cordela.regione.vda.it/publicazioni/Libri/Concorsi%20Cerlogne%20La%20F%C3%aate%20patronale/index.html">http://cordela.regione.vda.it/publicazioni/Libri/Concorsi%20Cerlogne%20La%20F%C3%aate%20patronale/index.html</a>	Production autonome. Livre documentaire	<b>Nombreux textes :</b> fêtes patronales des communes de la Vallée d'Aoste, alimentation, jeux, éléments religieux	Francoprovençal et français	Arvier, Avise, Brusson, La Thuile, Peroloz, Pontboset, Saint-Marcel, Villeneuve et al.	Réalisées par les enfants	non
	<i>La gallinella rossa di Magneaz</i>	Anna Brunod	Usmate : IM Cardá, 2013	Système de Bibliothèques Valdôtain	Conte traditionnel de la Val d'Ayas	Racheter les dettes, pièges	Italien et francoprovençal	Francoprovençal de Anna Brunod et Michela Giuliano	Fernanda Core	non

	<i>La lana di... = La lan-a di...</i>	École primaire de Charvensod/Plan-Félinaz. Collection Patois et identité. Réalisé dans le cadre du Concours Cerlogne A.S. 2015/2016	Aoste : Région autonome Vallée d'Aoste, 2018	Système de Bibliothèques Valdôtain et site <a href="http://www.patoisvda.org">www.patoisvda.org</a> (URL : <a href="https://www.patoisvda.org/la-lana-di/">https://www.patoisvda.org/la-lana-di/</a> )	Chansonnette basées sur une chansonnette française	La laine, activités (tondre, laver, cerder, filer)	Francoprovençal (versions audio aussi) et français	Aymavilles, Saint-Vincent	Réalisées par les enfants	non
	<i>La légende de l'edelweiss = La conta de l'immortella</i>	Institutrices, classes pour le projet EFTLV Comenius Regio "Des contes dans nos langues"	/	Système de Bibliothèques Valdôtain et URL : <a href="https://crdl.scuole.va.it/index.php/risorse-on-line/sac-d-histoire">https://crdl.scuole.va.it/index.php/risorse-on-line/sac-d-histoire</a>	Légende. Production autonome.	Générosité, conte étymologique : edelweiss	Français, Anglais, Arabe, Catalan, Espagnol, Francoprovençal, Italien, Roumain, Occitan	Vaipelline	Réalisées par les enfants	Sac d'histoires
	<i>La péniche qui veut des couleurs = La bató que l'ailè de couleur</i>	Institutrices, classes pour le projet EFTLV Comenius Regio "Des contes dans nos langues"	Le Vigan : Imprimerie Clément	Système de Bibliothèques Valdôtain et URL : <a href="https://crdl.scuole.va.it/index.php/risorse-on-line/sac-d-histoire">https://crdl.scuole.va.it/index.php/risorse-on-line/sac-d-histoire</a>	Légende. Production autonome.	Conte-rendonnée (objets et leur couleurs), la politesse	Français, Allemand, Anglais, Arabe, Catalan, Espagnol, Francoprovençal, Italien, Occitan, Portuguais	Introd	Réalisées par les enfants	Sac d'histoires
	<i>La petite souris qui cherchait un mari = La pitchouda ratta que l'ailè se marié</i>	Institutrices, classes pour le projet EFTLV Comenius Regio "Des contes dans nos langues"	Le Vigan : Imprimerie Clément	Système de Bibliothèques Valdôtain et online (URL : <a href="https://images/sac/souris/fr_fp.pdf">https://images/sac/souris/fr_fp.pdf</a> )	Légende. Production autonome.	Quête	Français, Allemand, Catalan, Francoprovençal, Italien, Occitan, Portuguais	Introd	Réalisées par les enfants	Sac d'histoires
	<i>La poule ivre = La polia tchoucca</i>	Région autonome Vallée d'Aoste	Nouvelle série : Des contes dans nos langues - Sacs d'histoires , 2021	Système de Bibliothèques Valdôtain et site miriadi.net (URL= <a href="https://www.miriadi.net/lecturo/poule-ivre">https://www.miriadi.net/lecturo/poule-ivre</a> )	Production autonome	Ivrise	Version en francoprovençal, en français et en espagnol	Donnas	Réalisées par les enfants	Sac d'histoires

		La toupie égarée = La borioula perduda	Institutrices, classes pour le projet EFTLV Comenius Regio "Des contes dans nos langues"	Le Vigan : Imprimerie Clément	Système de Bibliothèques Valdôtaine et URL : <a href="https://crid.scuole.vda.it/index.php/risorse-on-line/sac-d-histoire">https://crid.scuole.vda.it/index.php/risorse-on-line/sac-d-histoire</a>	Légende. Production autonome.	Quête d'un objet et épreuves à surmonter	Français, Allemand, Anglais, Arabe, Catalan, Espagnol, Francoprovençal, Italien, Occitan	Aymavilles	Réalisées par les enfants	Sac d'histoires
		Le baptême	Par les soins du Centre d'études francoprovençales. Fruits des recherches des écoles réalisées dans le cadre du Concours Cerlogne	Quart : Musumeci Editeur, 1987	Système de Bibliothèques Valdôtaine et Centres d'études francoprovençales	Production autonome. Livre documentaire	Nombreux textes : le baptême en Vallée d'Aoste, coutumes, religion	Francoprovençal et français	Aoste, Champorcher, Cogne, Morgex, Valtournenche, et al.	Réalisées par les enfants	non
		Le chasseur et le lapin = Lou tsatsié à lou lapén	Institutrices et classes pour la nouvelle série : Des contes dans nos langues - Sacs d'histoires	Région autonome Vallée d'Aoste, 2021	Système de Bibliothèques Valdôtaine et site miriadi.net (URL= <a href="https://www.miriadi.net/lecturio/chasseur-et-lapin">https://www.miriadi.net/lecturio/chasseur-et-lapin</a> )	Production autonome	Chasse	Version en francoprovençal, en français et en espagnol	Champorcher	Réalisées par les enfants	Sac d'histoires
		Le châtagnier : une ressource d'hier et d'aujourd'hui	École primaire d'Arnad. Collection Patois et identité. Réalisé dans le cadre du Concours Cerlogne A.S. 2015/2016	Quart : Musumeci, 2016	Système de Bibliothèques Valdôtaine, site <a href="http://www.patoisvda.org">www.patoisvda.org</a> (URL : <a href="https://www.patoisvda.org/site/alligati/e-chataigner-une-ressource-d-hier-et-d-aujourd-hui_3723.pdf">https://www.patoisvda.org/site/alligati/e-chataigner-une-ressource-d-hier-et-d-aujourd-hui_3723.pdf</a> ) et Centres d'études francoprovençales	Album documentaire. Production autonome	Le châtagnier: outils de travail et produits dérivés	Francoprovençal (version audio aussi)	Arnad	Dessin d'enfants. Projet graphique et mise en page : Stefano Mineilono	non

	<i>Le Costume de Cogne</i>	Par les soins du Centre d'études francoprovençales. Fruits des recherches des écoles réalisées dans le cadre du Concours Cerlogne	Quart : Musumeci Editeur, 1991	Système de Bibliothèques Valdôtain, Centres d'études francoprovençales et URL : <a href="http://cordela.regione.vda.it/publicazioni/Libri/Concorsi%20Cerlogne%20de%20Cogne/index.html">http://cordela.regione.vda.it/publicazioni/Libri/Concorsi%20Cerlogne%20de%20Cogne/index.html</a>	Production autonome. Livre documentaire	<b>Nombreux textes</b> : le costume des hommes, des femmes, des enfants, témoignages, fabrication	Franco-provençal, français, italien	Cogne	Réalisées par les enfants. Photos	non
	<i>Le glacier du Rutor = Lo llahiè di Rutoou</i>	Institutrices, classes pour le projet EFTLV Comenius Regio "Des contes dans nos langues"	/	Système de Bibliothèques Valdôtain et URL : <a href="https://cdli.scuole.vda.it/index.php/risorse-on-line/sac-d-histoire">https://cdli.scuole.vda.it/index.php/risorse-on-line/sac-d-histoire</a>	Légende. Production autonome.	Générosité, conte étiologique : glacier	Français, Anglais, Arabe, Catalan, Franco-provençal, Italien, Occitan	Morgex	Illustrations réalisées par les enfants	Sac d'histoires
	<i>Le loup et le renard = Lou lu é lou groupeur</i>	Institutrices et classes pour la nouvelle série : Des contes dans nos langues - Sacs d'histoires	Région autonome Vallée d'Aoste, 2021	Système de Bibliothèques Valdôtain et site miriadi.net (URL= <a href="https://www.miriadi.net/lecturio/loup-et-renard">https://www.miriadi.net/lecturio/loup-et-renard</a> )	Production autonome	Mauvaises rencontres, tromper l'autre	Version en franco-provençal, en français et en espagnol	Donnas	Réalisées par les enfants	Sac d'histoires
	<i>Le mariage</i>	Par les soins du Centre d'études francoprovençales. Fruits des recherches des écoles réalisées dans le cadre du Concours Cerlogne	Quart : Musumeci Editeur, 1987	Système de Bibliothèques Valdôtain, Centres d'études francoprovençales et URL : <a href="http://cordela.regione.vda.it/publicazioni/Libri/Concorsi%20Cerlogne%20de%20Mariage/index.htm">http://cordela.regione.vda.it/publicazioni/Libri/Concorsi%20Cerlogne%20de%20Mariage/index.htm</a>	Production autonome. Livre documentaire	<b>Nombreux textes</b> : le mariage en Vallée d'Aoste, coutumes d'autrefois et de nos jours, dictons	Franco-provençal et français	Ayas, Aymavilles, Cogne, Donnas, Etroubles, Saint-Rhémy-en-Bosses et al.	Réalisées par les enfants	non

	<i>Légendes du Chemin de la Balteé</i>	Projet réalisé en collaboration avec l'Office régional du Tourisme. Extraits de : T. GATTO CHANU, Fiabe e leggende della Valle d'Aosta, Rome, Éditions Newton & Compton, 2004.	/	Site <a href="http://www.patoisvda.org">www.patoisvda.org</a> (URL : <a href="https://www.patoisvda.org/chemin-de-la-baltee/">https://www.patoisvda.org/chemin-de-la-baltee/</a> )	Contes et légendes de la tradition	<b>23 récits</b> : contes étiologiques, diables, trésors, miracles, générosité, saints	Francoprovençal (version audio aussi), Français, italien	Perloz, Lillanes, Fontainemore, Arnad, Challand-Saint-Victor, Émarèse, La Magdeleine, Torgnon, Nus, Quart, Gignrod, Sarre, Saint-Pierre, La Salle, Saint-Nicolas, Introd, Aymavilles, Gressan, Aoste, Fénis, Châtillon, Pontboset, Pont-Saint-Martin	non	non
	<i>Les chants et les chansons valdôtains . Volume 1</i>	Par les soins du Centre d'études francoprovençales. Fruits des recherches des écoles réalisées dans le cadre du Concours Cerlogne	Quart : Musumeci Editeur, 1995	Système de Bibliothèques Valdôtain, Centres d'études francoprovençales et URL : <a href="http://cordelia.regione.vda.it/publicazioni/Libri/Concorsi%20Cerlogne%20Les%20chants%20et%20es%20chansons%20vald%3%b4tains%201/index.html">http://cordelia.regione.vda.it/publicazioni/Libri/Concorsi%20Cerlogne%20Les%20chants%20et%20es%20chansons%20vald%3%b4tains%201/index.html</a>	Production autonome. Livre documentaire (qui contient des berceuses, comptines, formulettes, onomatopée)	<b>Nombreux textes</b> : chansons de bergères, plaisanteries, moqueries, métiers, contestation, mariage/amour	Francoprovençal, français, italien	Torgnon, Pontey, Cogne, Nus, Ayas, Sarre, Challand-Saint-Victor, Challand-Saint-Anselme, Valtournenche, Donnas, Villeneuve, Arnad, Avise, Saint-Marcel, Saint-Pierre, La Thuile, Châtillon et al.	Réalisées par les enfants	non
	<i>Les chants et les chansons valdôtains . Volume 2</i>	Par les soins du Centre d'études francoprovençales. Fruits des recherches des écoles réalisées dans le cadre du Concours Cerlogne	Quart : Musumeci Editeur, 1995	Système de Bibliothèques Valdôtain, Centres d'études francoprovençales et URL : <a href="http://cordelia.regione.vda.it/publicazioni/Libri/Concorsi%20Cerlogne%20Les%20chants%20et%20es%20chansons%20vald%3%b4tains%202/index.html">http://cordelia.regione.vda.it/publicazioni/Libri/Concorsi%20Cerlogne%20Les%20chants%20et%20es%20chansons%20vald%3%b4tains%202/index.html</a>	Production autonome. Livre documentaire	<b>Nombreux textes</b> : vie militaire, émigration, religion, mort	Francoprovençal et français	Courmayeur, Torgnon, Arnad, Ayas, Cogne, La Thuile, Donnas, Pontey, Aymavilles, Nus, Châtillon, Aoste, Saint-Pierre, Etroubles, Saint-Vincent et al.	Réalisées par les enfants	non

	<i>Lo ninna è lo tsaret</i>	Assessorat de l'éducation et de la culture, BREL	Aoste : Imprimerie valdôtaine, 2013	www.patoisvda.org Bibliothèques Valdôtaine et site www.patoisvda.org (URL : <a href="https://www.patoisvda.org/it/raccontomulo-carretto-patois/">https://www.patoisvda.org/it/raccontomulo-carretto-patois/</a> )	Conte de la tradition	Construction, dépasser la limite	Versions en langue française, italienne et francoprovençale	Antey-Saint-André, Aoste, Arnad, Ayas, Aymavilles, Brusson, Challand-Saint-Anselme, Challand-Saint-Victor, Charvensod, Chaâtilion, Cogne, Donnas, Fénis, Fontainemore, Gressan, Introd, Issogne, La Thuile, Montjovet, Nus, Pollein, Pontey, Prér-Saint-Didier, Quart, Roisan, Sarre, Saint-Christophe, Saint-Marcel, Saint-Nicolas, Saint-Oyen, Saint-Pierre, Saint-Vincent, Torgnon, Valgrisenche, Valtourmenche, Verrayes, Villeneuve	Francesco Tullio Altan	<a href="https://www.patoisvda.org/it/illustrazioni-e-schede-didattiche/">https://www.patoisvda.org/it/illustrazioni-e-schede-didattiche/</a>
	<i>Lo Petsou Prince</i>	Antoine de Saint-Exupéry	Aoste : Imprimerie valdôtaine, 2000	Système de Bibliothèques Valdôtaine et en commerce	Traduction d'ouvrage	Amitié, l'enfance, l'invisible et le visible	Francoprovençal	Francoprovençal de Raymond Vautherin	Antoine de Saint-Exupéry	non
	<i>Lo retor de Dzan jin et Dzan fou</i>	Raymond Vautherin	Aoste : Imprimerie valdôtaine, 2010	Système de Bibliothèques Valdôtaine et en commerce	Production autonome	Plus de 200 textes : blagues	Francoprovençal	(pas spécifié)	Luigi Bois	non
	<i>Marteuin Kran</i>	Fran Levstik	Saint-Nicolas : Centre d'études francoprovençales, 1992	Système de Bibliothèques Valdôtaine	Traduction d'ouvrage	Homme avec capacités hors du commun, lutte, aide	Francoprovençal	Traduit en francoprovençal par Pierre Vietti	Klavdij Palic	non

	Mé lamo le conte, conta-nèn euncò!	Trouveur Valdôtèn. Assessorat de l'éducation et de la culture	Aoste : Pesando, 2008	Système de Bibliothèques Valdôtèn	Productions autonomes et comptines et chansonsnettes de la tradition	<b>22 textes</b> : animaux, pommes, numéros, plantes, remèdes, le froid, le berger, les parties du visage	Introduction : bilingue français et francoprovençal. Textes : francoprovençal	Traduit en francoprovençal par Liliana Bertolo (patois d'Aymavilles)	Réalisées par les enfants	non
	Mets et recettes	Par les soins du Centre d'études francoprovençales. Fruits des recherches des écoles réalisées dans le cadre du Concours Carlogne	Quart : Musumeci Editeur, 1994	Système de Bibliothèques Valdôtèn et Centres d'études francoprovençale	Production autonome. Livre documentaire	<b>Nombreux textes</b> : alimentation, mets, recettes typiques de la Vallée d'Aoste	Francoprovençal et français	Anvier, Avas, Aymavilles, La Thuille, Montjovet, Morgex, et al.	Réalisées par les enfants	non
	Monella : la vache	Institutrices, classes pour le projet EFTLV Comenius Regio "Des contes dans nos langues"	/	Système de Bibliothèques Valdôtèn et URL : <a href="https://crdl.scuole.va.it/index.php/risor-se-on-line/sac-d-histoire">https://crdl.scuole.va.it/index.php/risor-se-on-line/sac-d-histoire</a>	Légende. Production autonome.	Quête, diable, lutte, conte étologique : bataille des reines	Version plurlingue : français, occitan, francoprovençal. Anglais	Brusson	Réalisées par les enfants	Sac d'histoires
	Morena = Morena	Institutrices, classes pour le projet EFTLV Comenius Regio "Des contes dans nos langues"	/	Système de Bibliothèques Valdôtèn et URL : <a href="https://crdl.scuole.va.it/index.php/risor-se-on-line/sac-d-histoire">https://crdl.scuole.va.it/index.php/risor-se-on-line/sac-d-histoire</a>	Légende. Production autonome.	Animaux, collaboration, aide	Français, Anglais, Catalan, Francoprovençal, Occitan	Sarre	Réalisées par les enfants	Sac d'histoires
	Morice et Dian	Centre d'études francoprovençales. Traduit en francoprovençal par Pierre Vietti	Aoste : Imprimerie valdôtène, 1988	Système de Bibliothèques Valdôtèn	Livre illustré. Traduction d'ouvrage : <i>Max und Moritz</i> de Wilhelm Busch	<b>7 récits</b> en rime : farces, méfaits	Francoprovençal	(pas spécifié)	Wilhelm Busch	non
	Néné pounguetta, Trompetta, Trompetta, Maguitta Maguittón, Tata bérata	/	(pas imprimé)	Site <a href="http://www.patoisvda.org">www.patoisvda.org</a> (URL : <a href="https://www.patoisvda.org/comptines-francoprovençal/">https://www.patoisvda.org/comptines-francoprovençal/</a> )	Comptines de la tradition orale	<b>4 comptines</b> : Ménage, nourriture	Francoprovençal (version audio aussi)	(pas spécifié)	non	non

	<i>Pâ prou</i>	AA.VV	Torino : CEP Edizioni, 1998	Système de Bibliothèques Valdôtain et Centres d'études francoprovençale	Livre documentaire. Jeux et comptines de la tradition populaire	<b>Plusieurs textes :</b> Jeux en plein air, jeux avec des matériaux simples, formulettes dépourvues de sens	Plurilingue francoprovençal, français, italien	De la Vallée d'Aoste et du Piémont, mais pas spécifiées	Réalisées par les enfants	non
	<i>Pe la bouque</i>	Proje Popón. Conception et direction artistique de Roberta Gaito.	Assessorat de l'éducation et de la culture, Bureau régional ethnologie et linguistique. 2011	Système de Bibliothèques Valdôtain et site <a href="http://www.patsoisvda.org">www.patsoisvda.org</a>	Comptines. Production autonome	<b>3 récits :</b> animaux	Francoprovençal et français	<b>Texte :</b> Donnas, Brissogne, La Salle. <b>Version audio :</b> Arnad, Chambave, Donnas, Morgex, Saint-Pierre, Brissogne, Pontboset, Ollomont, Pont-Saint-Martin, Saint-Marcel, Villeneuve, Aymavilles, La Salle, Issogne, Saint-Christophe, Valgrisenche.	Francesco Tullio Altan	non
	<i>Pe la prou ver</i>	Proje Popón. Conception et direction artistique de Roberta Gaito.	Assessorat de l'éducation et de la culture, Bureau régional ethnologie et linguistique. 2011	Système de Bibliothèques Valdôtain et site <a href="http://www.patsoisvda.org">www.patsoisvda.org</a>	Comptines. Production autonome	<b>3 récits :</b> animaux qui vivent dans l'herbe	Francoprovençal et français	<b>Texte :</b> Jovençon, Gignod, Charvensod. <b>Version audio :</b> Charvensod, Pollein, Pré-Saint-Dièler, Gignod, Rhêmes-Saint-Georges, Jovençon, Aoste, Saint-Nicolas, Verrès, Cogne, Gignod, Allein, Hône, Pont-Saint-Martin, Vaipelline.	Francesco Tullio Altan	non

	<i>Petite anthologie d'auteurs valdôtains</i>	Service de promotion de la langue française de la Région autonome Vallée d'Aoste, Mariëna Agazzini et al.	Aoste : Le Château Editeur, 2011	Système de Bibliothèques Valdôtaine, site <a href="http://www.patovsda.org">www.patovsda.org</a> (quelques pages) et Centres d'études francoprovençale	Recueil de poésie et de récits de différents auteurs valdôtains (Cerfogne, Duc, Willien et al.)	14 récits : les montagnes, les saisons, la nature, personnes mystérieuses, l'école, le ru, numéros, vie quotidienne d'autrefois, la paix, Noël, Carnaval, dimanche des Rameaux	Francoprovençal, français, töitschu, tïtsch	(pas spécifié)	Annie Roveyaz	non
	<i>Pinocchio : la conta d'un burateun de bouque</i>	Carlo Collodi	Quart : Musumeci, 2010	Système de Bibliothèques Valdôtaine, <a href="http://www.patovsda.org">www.patovsda.org</a> (URL : <a href="https://www.patovsda.org/it/pinocchio-francoprovenzale/">https://www.patovsda.org/it/pinocchio-francoprovenzale/</a> ) et en commerce	Traduction d'ouvrage	Grandir, désirs, la recherche de l'identité, les conséquences des choix, l'honnêteté	Francoprovençal (version audio aussi)	Francoprovençal de Lilliana Bertolo (patois d'Aymavilles)	Réalisées par les enfants	non
	<i>Poulenta = Poulenta</i>	Institutrices et classes pour la nouvelle séries : Des contes dans nos langues - Sacs d'histoires	Région autonome Vallée d'Aoste, 2021	Système de Bibliothèques Valdôtaine et site <a href="http://miriadi.net">miriadi.net</a> (URL= <a href="https://www.miriadi.net/lecturo/poulen">https://www.miriadi.net/lecturo/poulen</a> )	Production autonome	Sauvetage	Version en francoprovençal, en français et en espagnol	Brusson	Réalisées par les enfants	Sac d'histoires
	<i>Pourquoi les grenouilles ont une longue langue?</i>	Institutrices, classes pour le projet EFTLV Comenius Regio "Des contes dans nos langues"	Le Vigan : Imprimerie Clément	Système de Bibliothèques Valdôtaine et URL : <a href="https://cridi.scuole.vda.it/index.php/risorse-on-line/sac-d-histoire">https://cridi.scuole.vda.it/index.php/risorse-on-line/sac-d-histoire</a>	Légende. Production autonome.	Aide, conte étiologique : langues des grenouilles	Français, Allemand, Anglais, Arabe, Catalan, Espagnol, Francoprovençal, Italien, Japonais, Occitan	Donnas	Réalisées par les enfants	Sac d'histoires

	<i>Rire, courir, jouer au fil des générations</i>	École maternelle Octave Bérard de Chesaillet (Sarre). Collection Patois et identité. Réalisé dans le cadre du Concours Carlogne A.S. 2016/2017	Aoste : Imprimerie Valdôtaine, 2017	Système de Bibliothèques Valdôtaine, Centres francoprovençale et <a href="http://www.patoisvda.org">www.patoisvda.org</a> (URL : <a href="https://www.patoisvda.org/site/allegati/rire-courir-jouer-livre-original_5258.pdf">https://www.patoisvda.org/site/allegati/rire-courir-jouer-livre-original_5258.pdf</a> )	Production autonome. Album documentaire basée sur jeux et comptines de la tradition orale.	<b>Nombreux textes :</b> témoignages, jeux d'autrefois et aujourd'hui	Texte: francoprovençal ; consignes et introduction : français. (Sur <a href="http://www.patoisvda.org">www.patoisvda.org</a> : textes en français, audio en francoprovençal)	Sarre	Dessins d'enfants. Projet graphique et mise en page : Elisa Avantey  <a href="https://www.patoisvda.org/rire-courir-jouer/">https://www.patoisvda.org/rire-courir-jouer/</a>	non
	<i>Riye, lambi, dzouyi d'eun cou</i>	École primaire de Oyace-Bionaz. Collection Patois et identité. Réalisé dans le cadre du Concours Carlogne A.S. 2016/2017	Aoste : Imprimerie Valdôtaine, 2017	Système de Bibliothèques Valdôtaine, site <a href="http://www.patoisvda.org">www.patoisvda.org</a> (URL : <a href="https://www.patoisvda.org/riye-lambi-dzouyi/">https://www.patoisvda.org/riye-lambi-dzouyi/</a> ) et Centres d'études francoprovençale	Production autonome. Album documentaire (avec des formulettes aussi)	<b>Nombreux textes :</b> témoignages, jeux d'autrefois dans différents lieux de vie quotidienne (montagne, école, maison, étable...)	Francoprovençal	Oyace, Bionaz	Dessins d'enfants. Projet graphique et mise en page : Arnaldo Tranti Design	non
	<i>Si le gnoule</i>	Proje Popón. Conception et direction artistique de Roberta Gaito.	Assessorat de l'éducation et de la culture, Bureau régional ethnologie et linguistique. 2011	Système de Bibliothèques Valdôtaine et site <a href="http://www.patoisvda.org">www.patoisvda.org</a>	Comptines. Production autonome	<b>3 rééds :</b> animaux qui volent	Francoprovençal et français	<b>Texte:</b> Introd, Aymavilles, Sarre. <b>Version audio :</b> Introd, Chailand-Saint-Victor, Courmayeur, Lillannes, Saint-Christophe, Etroubles, Gaby, Montjovet, Pontey, Sarre, Aymavilles, Brusson, Champorcher, Courmayeur, Saint-Vincent.	Francesco Tullio Altan	non

	<i>Thomas et la Pastèque = Toumi é la coucha rodz</i>	Alberto Giammaruco et Mauro Scarpa, pour le projet Lecturio+, de projet Erasmus+ de l'Union Européenne (2017-2019)	Édition Kurumuny	Sur <a href="http://www.miriadi.net">www.miriadi.net</a> (URL : <a href="https://www.miriadi.net/frp/lecturio/toumi-e-coucha-rodz">https://www.miriadi.net/frp/lecturio/toumi-e-coucha-rodz</a> )	Traduction d'ouvrage	Les 5 sens, la pastèque	Corse, italien, espagnol, catalan, portugais, allemand, occitan, francoprovençal, griko, arberèche, toöitschu	(pas spécifié)	non	non
	<i>Torgnon</i>	Par les soins du Centre d'études francoprovençales. Fruits des recherches des écoles réalisées dans le cadre du Concours Cerlogne	Quart : Musumeci Editeur, 1989	Système de Bibliothèques Valdôtain et Centres d'études francoprovençales	Production autonome. Livre documentaire (avec contes et légendes)	Torgnon : culture, localités, l'alpage, services, productions typiques, contes et légendes, proverbes et devinettes	Francoprovençal et français	Torgnon	Réalisées par les enfants	non
	<i>Trota trota</i>	Projè Popòn. Conception et direction artistique de Roberta Gaito.	Assessorat de l'éducation et de la culture, Bureau régional ethnologie et linguistique. 2011	Système de Bibliothèques Valdôtain et site <a href="http://www.patoisvda.org">www.patoisvda.org</a>	Livre-objet. Comptines de la tradition orale	Mule, vente	Francoprovençal et français	Texte : Avise. Version audio : Avise, Lillianne.	Francesco Tullio Altan	non
	<i>Uffa la scuola</i>	Marie-Louise Fitzpatrick	Milano : Babalibri, 2014	Système de Bibliothèques Valdôtain et site <a href="http://www.patoisvda.org">www.patoisvda.org</a> (URL : <a href="https://www.patoisvda.org/site/allegati/uffa-uffa-licoulla_3665.pdf">https://www.patoisvda.org/site/allegati/uffa-uffa-licoulla_3665.pdf</a> )	Traduction d'ouvrage	N'avoir pas envie d'aller à l'école	Italien (traduction en francoprovençal sur <a href="http://www.patoisvda.org">www.patoisvda.org</a> )	(pas spécifié)	(pas spécifié)	non

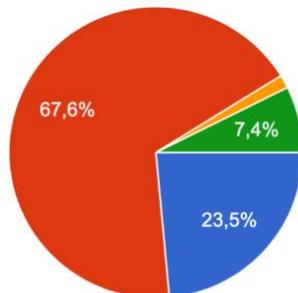
## Annexe 2 – Les réponses au questionnaire

### PREMIÈRE PARTIE DU QUESTIONNAIRE (68 répondants)

1.

Qual è la tua professione? Quel est ton métier ?

68 risposte

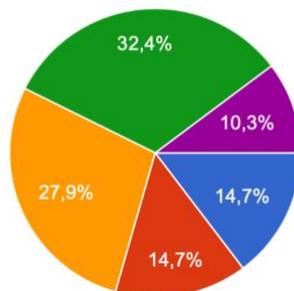


- Insegnante della scuola dell'infanzia / Enseignant·e de l'école de l'enfance
- Insegnante della scuola primaria / Enseignant·e de l'école primaire
- Bibliotecario·a / Bibliothécaire
- Animatore·rice di francoprovenzale / Animateur·rice de francoprovençal

2.

Quanti anni hai? Quel âge avez-vous?

68 risposte

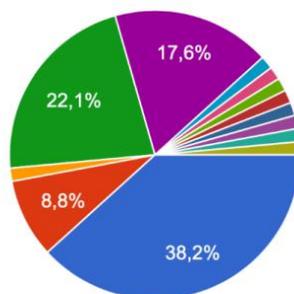


- Tra 19 e 29 anni / Entre 19 et 29 ans
- Tra i 30 e i 39 anni / Entre 30 et 39 ans
- Tra i 40 e i 49 anni / Entre 40 et 49 ans
- Tra i 50 e i 59 anni / Entre 50 et 59 ans
- Dai 60 anni / Plus de 60 ans

3.

Quale percorso formativo hai seguito? Quelle formation avez-vous reçue ?

68 risposte



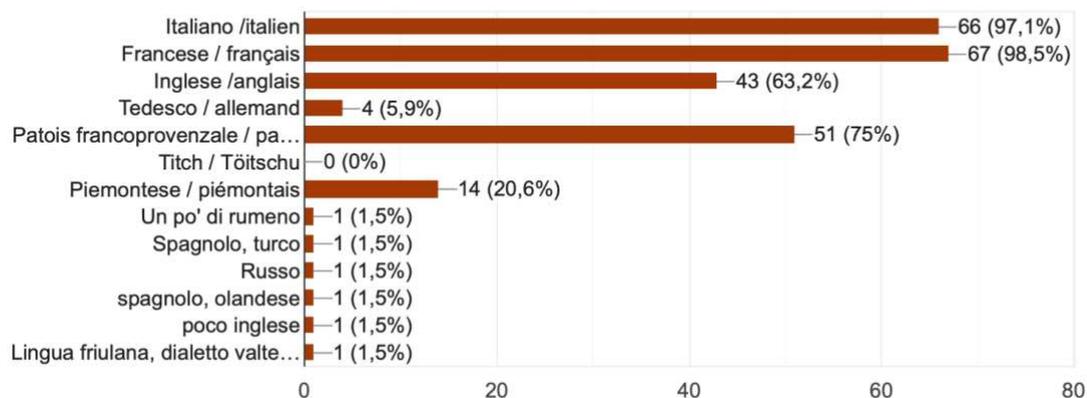
- Istituto magistrale (4 anni) / École nor...
- Istituto magistrale – Indirizzo socio-psi...
- Istituto magistrale – Indirizzo linguistic...
- Laurea quadriennale in Scienze della...
- Laurea magistrale in Scienze della Fo...
- laurea in scienze politiche
- Laurea triennale in scienze dei beni c...
- Laurea in lingue + laurea in SFP di 4 a...

▲ 1/2 ▼

4.

Quali lingue comprendi? (Sono possibili più risposte) Quelles langues comprenez-vous ? (Vous pouvez choisir plusieurs réponses)

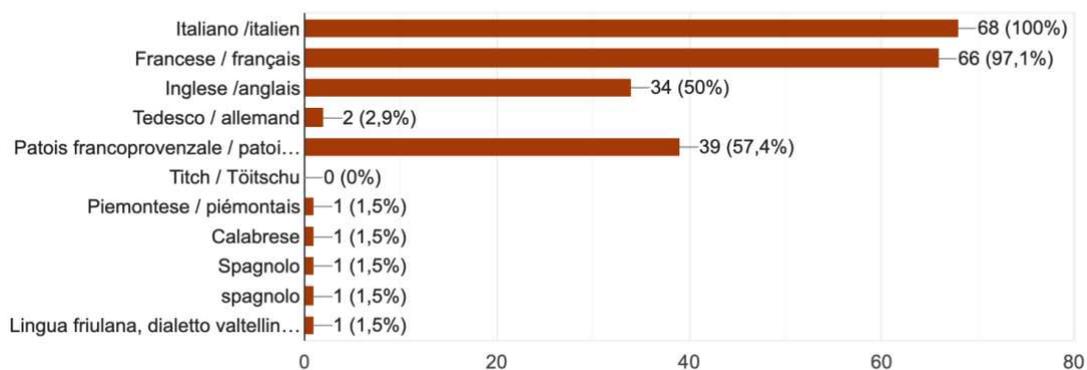
68 risposte



5.

Quali lingue parli? (Sono possibili più risposte) Quelles langues parlez-vous ? (Vous pouvez choisir plusieurs réponses)

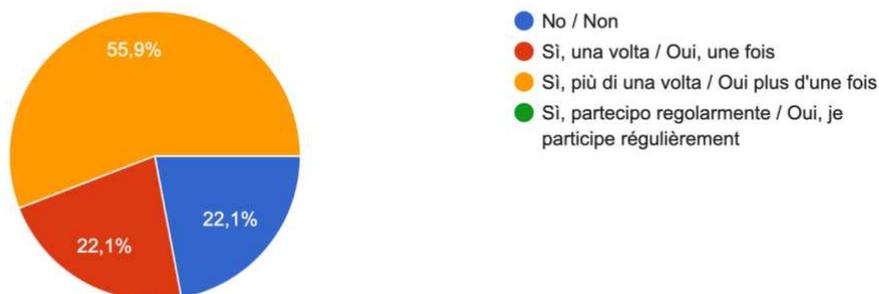
68 risposte



6.

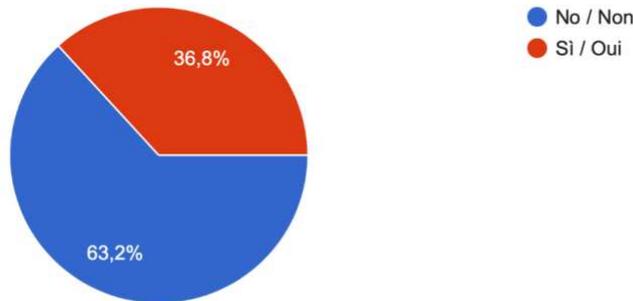
Hai mai partecipato al Concours Cerlogne? Avez-vous déjà participé au Concours Cerlogne ?

68 risposte



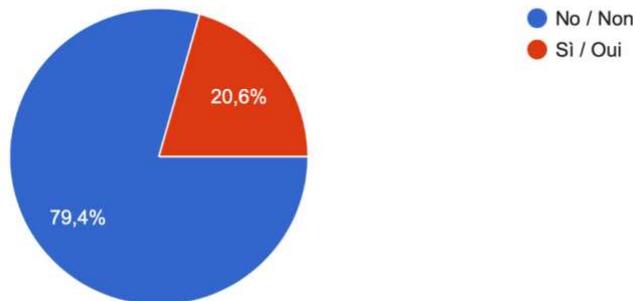
7.

Hai mai organizzato delle attività di insegnamento e/o valorizzazione del patois francoprovenzale al di fuori del Concours Cerlogne? Avez-vous mis en ...coprovençal hors du cadre du Concours Cerlogne ?  
68 risposte



8.

Hai mai svolto delle attività di insegnamento e/o valorizzazione del patois francoprovenzale che prevedevano la lettura o la creazione di libri/raccon...cture ou la création de livres/récits pour enfants ?  
68 risposte



DEUXIÈME PARTIE DU QUESTIONNAIRE (14 répondants)

9a.

**Quali sono i tuoi libri/racconti in francoprovenzale preferiti? (Sono possibili più risposte) [L] [SEP] *Quel sont vos livres/récits en francoprovençal préférés ? (Vous pouvez écrire plusieurs réponses)***

Mé lamo le conte, conta-nèn euncò!  
Libri dei Trouveurs valdôtains  
Livres des Trouveurs valdôtains  
Racconti e leggende valdostane  
Non seguo libri o racconti già preparati.  
nouveau dictionnaire de patois (Chenal/Vautherin)  
I libri di tullio Atlan  
I libri di poesie, Pinocchio

Racconti tratti dal DVD PIMPA  
tutti i libri messi a disposizione in commercio e dall'assessorato regionale  
Mi interessa qualsiasi argomento.  
Conte pe le petchou de inque  
Les chants traditionnels

9b.

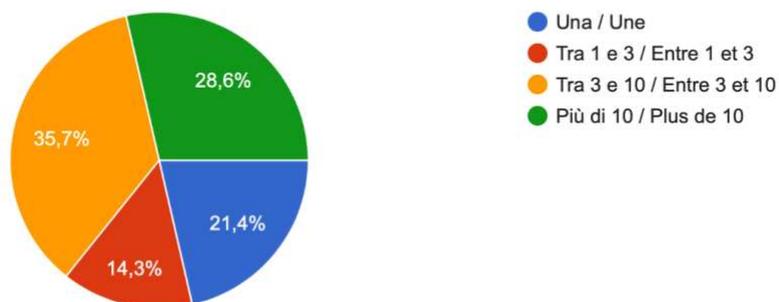
**Perché?  
Pourquoi ?**

Come ricerca  
Per svolgere delle ricerche  
Perché oltre a trasmettere la lingua così trasmetto anche tradizioni e cultura del  
passato  
Creo con i bambini in classe racconti plurilingue.  
Li ho usati molto con i bambini, si prestano bene i testi accompagnati dalla musica.  
Une minière !!!!!!!!!!!  
le poesie per le emozioni che suscitano, Pinocchio perché è un libro che amo e che  
ho tradotto in francoprovenzale  
Storie e illustrazioni belle e interessanti, utili e comode per l'insegnamento  
Semplici, catturano l'attenzione dei bimbi, li "incantano", sono facili da ricordare o da  
disegnare per i piccoli  
Perché sono una persona curiosa, attenta a ciò che mi circonda e desiderosa di  
informarmi ed è giusto suscitare curiosità, interesse e motivazione nei bambini fin  
dalla tenera età.  
Una ricerca di testi di ottima qualità  
Il n'y a pas beaucoup de livres pour les enfants

10.

Nella tua esperienza, quante attività che includevano libri o racconti in francoprovenzale hai  
proposto? Dans votre expérience combien d'activit...es récits en francoprovençal avez-vous proposé ?

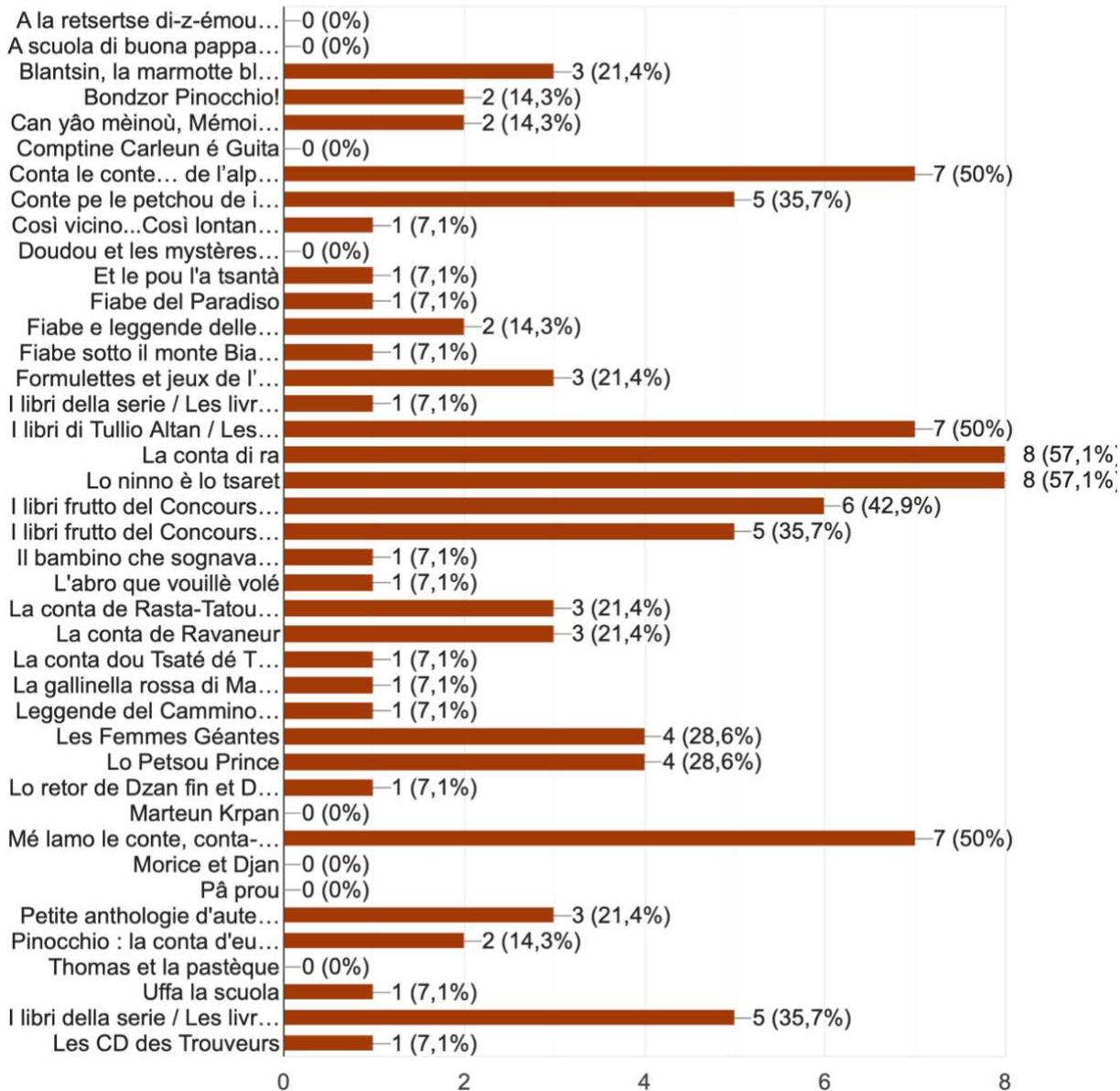
14 risposte



11a

Indica quali libri hai utilizzato. (Sono possibili più risposte) Indiquez quels livres vous avez utilisé. (Vous pouvez choisir plusieurs réponses)

14 risposte



11b.

**Se hai risposto Altro alla domanda precedente indica i titoli dei libri che hai utilizzato.  Si tu as répondu Autre à la question précédente indique les titres des livres que tu as utilisés.**

A' partir des chansons ou des textes écrits ensemble en changeant les paroles

12.

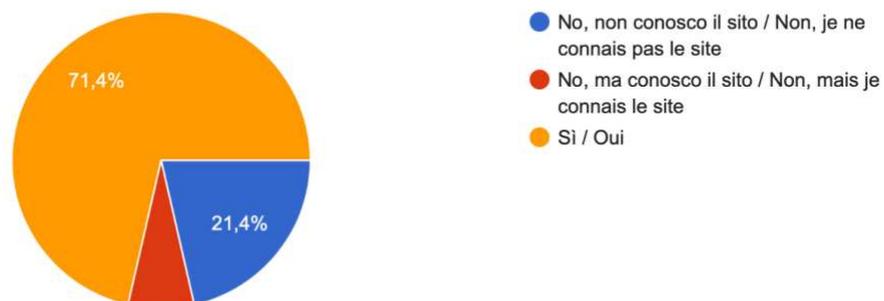
**Hai proposto attività didattiche attorno al libro? Se sì, che tipo di attività erano? Avez-vous proposé des activités didactiques autour du livre? Si oui, quel type d'activités étaient-elles?**

Étude du milieu  
Étude du milieu  
Generalmente Drammatizzazioni  
Attività di teatro  
Giochi che aiutano i bambini a memorizzare e rielaborare la storia: Memory, puzzle, quiz, attività manuali...  
analyse du texte, thé\*atralisation  
Si attività di gioco, attività di scoperta della lingua e di nomenclatura e di creazione intorno al libro di Pinocchio (attività teatrali e canzoni); CD di canzoni  
Danze, canzoni, disegni...  
Propongo SEMPRE attività didattiche a partire dai libri. Attivita di drammatizzazione, percorsi psicomotori oppure attività a tavolino (schede di associazione-oggetti/personaggi, di ritrovamento o completamento di particolari nelle immagini....(attività x bimbi di 3,4,5anni)  
progetto annuale con l'utilizzo del libre Petit Prince nelle tre lingue  
Realizzazione di semplici libricini con i disegni dei bb., con materiale di riciclo e parole in patois annesse (con aiuto di uno/due genitori per la scrittura corretta di termini). Attività per la partecipazione al Concours Cerlogne (con aiuto dell'esperta BREL): ascolto di letture, filastrocche, conte, ascolto di musiche, canzoni, balli di gruppo, attività manuali, disegni, rielaborazione verbale.  
Piccoli laboratori  
Des dramatisations

13.

Hai mai utilizzato il materiale didattico allegato ad alcuni libri o racconti che è disponibile su [www.patoisvda.org](http://www.patoisvda.org) ? Avez-vous déjà utilisé le maté...écits qui est disponible sur [www.patoisvda.org](http://www.patoisvda.org) ?

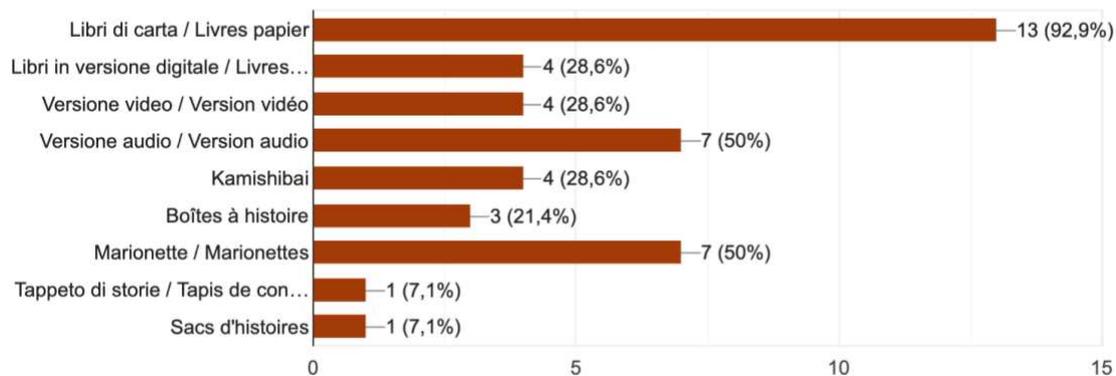
14 risposte



14.

Quali supporti hai utilizzato per la presentazione delle storie? (Sono possibili più risposte) Quels types de support vous avez utilisé pour la présenta...stoires ? (Vous pouvez choisir plusieurs réponses)

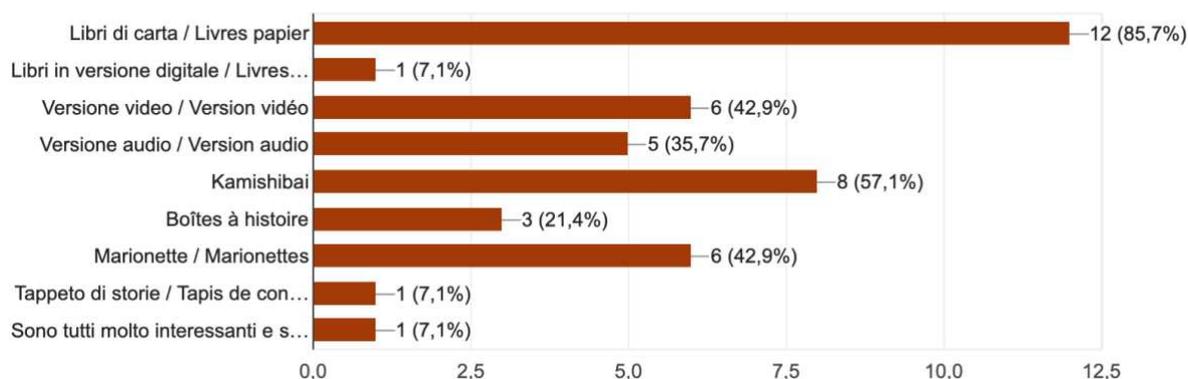
14 risposte



15.

Quali supporti preferisci utilizzare? (Sono possibili più risposte) Quel types de support préférez-vous utiliser? (Vous pouvez choisir plusieurs réponses)

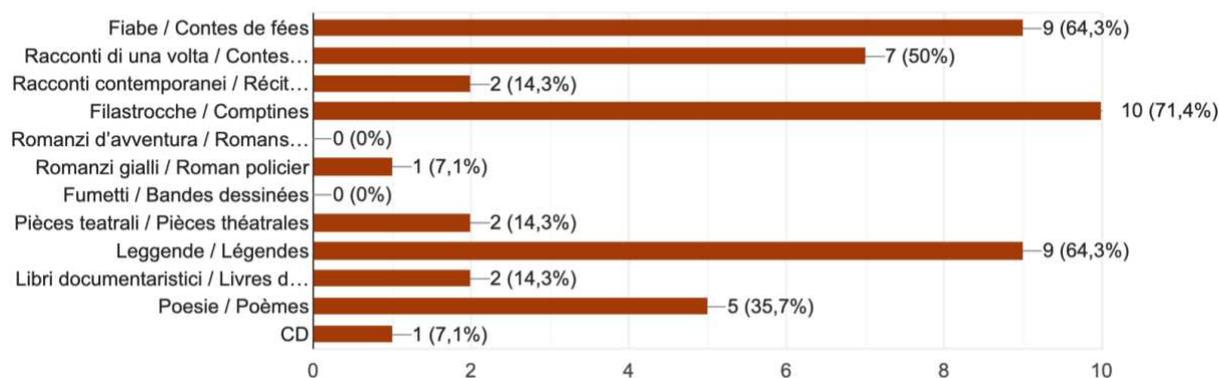
14 risposte



16.

Che generi di testi preferiresti usare per valorizzare/insegnare il francoprovenzale? (Scegli non più di 2 risposte) Quel typologies de textes aimeriez-vous...ncoprovençal ?(Choisissez non plus de 2 réponses)

14 risposte



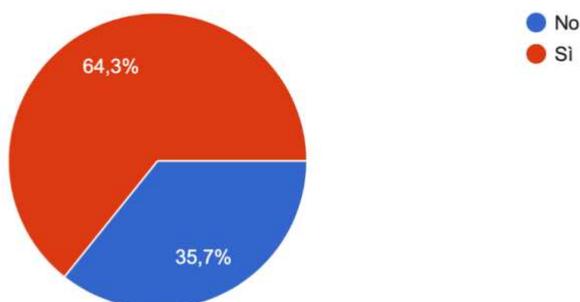
**Che difficoltà hai riscontrato nell'utilizzare libri o racconti in francoprovenzale?  
*Quelles difficultés avez-vous rencontré dans l'emploi de livres ou récits en francoprovençal ?***

Nessuna  
nessuna  
Capire i dialetti dei diversi comuni  
Capire i diversi dialetti  
Alcuna sono ins. anche di francoprovenzale  
Poche perché sono insegnante di francoprovenzale e per 10 anni sono stata animatrice durante il Concours Cerlogne.  
Nessuna difficoltà  
nessuna difficoltà  
Difficoltà di reperimento dei libri  
Comprensione da parte dei bambini. indispensabili quindi le immagini o le azioni nel racconto.  
Non essendo valdostana, la maggiore difficoltà è la totale comprensione della lingua e lo scritto. Inoltre, non essendo il mio dialetto/lingua, non apprezzo completamente il patois. Dopo tutto, il dialetto è la LINGUA DEL CUORE. E, nella scuola dove insegno, i bambini patoisans sono solitamente uno o due ....!  
Ils sont trop difficiles ou trop faciles

18.

Sei un' insegnante? (questa domanda serve ad indirizzarti a una sezione del questionario) Êtes-vous un•e enseignant•e ? (Cette q...t à vous adresser à une section du questionnaire)

14 risposte



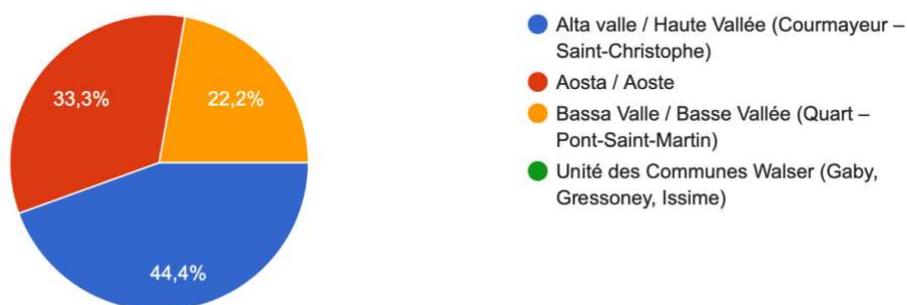
### TROISIÈME PARTIE DU QUESTIONNAIRE (9 répondants)

Se sei un•' insegnante, ti chiedo di rispondere a qualche domanda. *Si vous êtes un•e enseignant•e, je vous demande de répondre à quelques questions.*

19.

Dove si trova la scuola in cui stai lavorando attualmente? Où est située l'école dans laquelle vous enseignez actuellement?

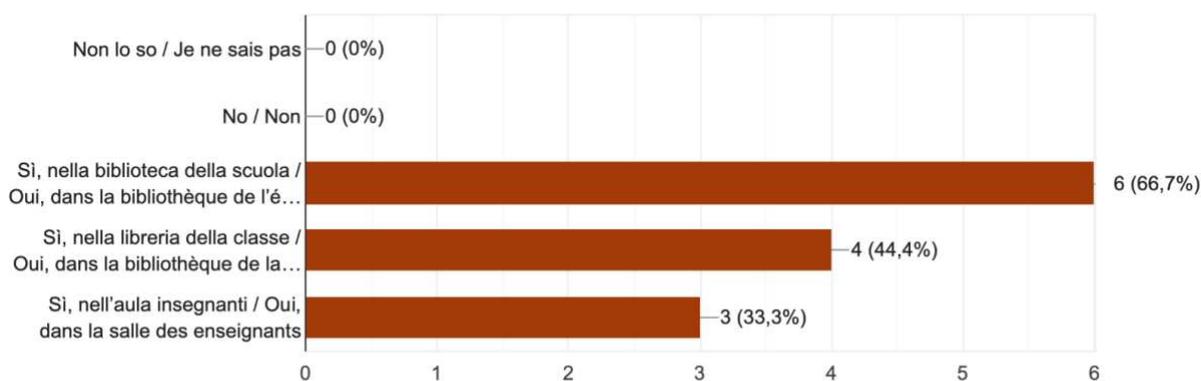
9 risposte



20.

Nella tua scuola sono presenti dei libri in francoprovenzale? (Sono possibili più risposte) Il y a des livres en francoprovençal à l'école ? (Vous pouvez choisir plusieurs réponses)

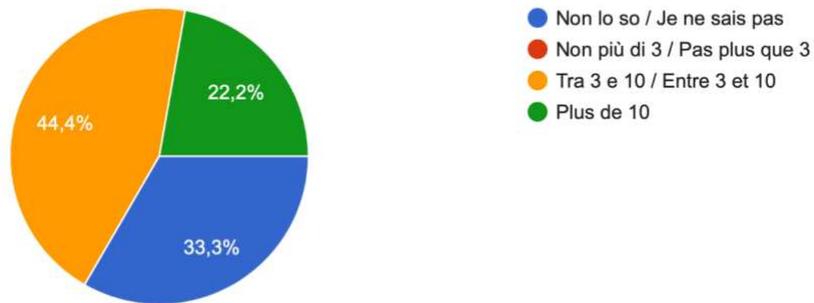
9 risposte



21.

Quanti libri presenti a scuola sono in francoprovenzale? Combien de livres en francoprovençal y a-t-il dans l'école?

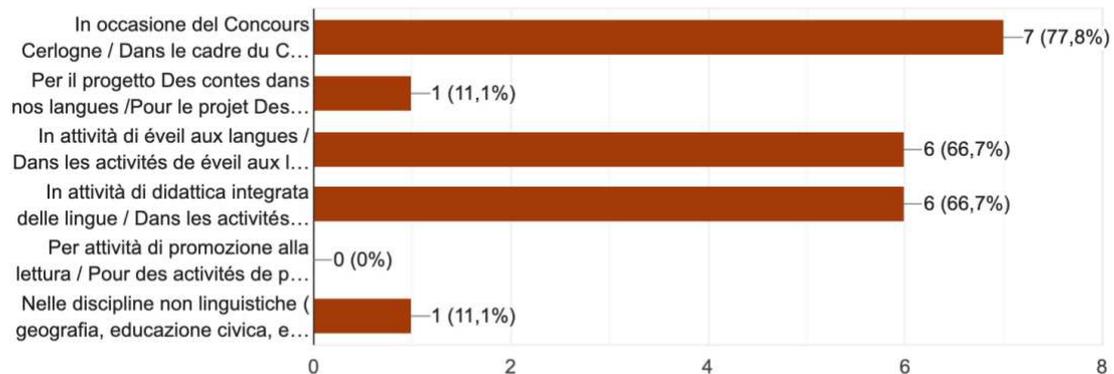
9 risposte



22a.

In quali occasioni o in quali discipline i tuoi alunni hanno potuto utilizzare la letteratura in francoprovenzale? (Sono possibili più risposte) À q...vençal ? (Vous pouvez choisir plusieurs réponses)

9 risposte



22b.

**Se hai risposto Altro alla domanda precedente indica di che occasioni o discipline si tratta. <sup>[SEP]</sup> Si tu as répondu Autre à la question précédente indique de quelles occasions ou disciplines il s'agit.**

*(Pas de reponses)*

## Annexe 3 – Les interviews

### A. Interview à LILIANA BERTOLO (08/02/2024)

#### a. Questions sur la traduction/l'écriture de textes en francoprovençal :

1. **Vous avez réalisé *Mé lamo le conte, conta-nèn euncò !*, vous avez traduit la conta de *Pinocchio* et crée des contes pour l'animation dans les écoles... Quelle est la valeur des contes pour vous ?**

Pour moi, le conte a une grande valeur, car, du point de vue émotionnel, il suscite un intérêt chez les enfants les plus petits, et même chez les plus grands. Par le conte, on peut travailler sur la langue par différents moyens : théâtral, des sketches, des chansons liées à l'histoire. Tous les parcours d'animation dans les dernières années ont été créés de cette façon, en écrivant un conte qui a comme protagoniste un personnage sympathique, que les enfants peuvent aimer tout de suite et qui se balade pendant toutes les séances d'animation. À ce personnage, on associe différents mots, de la nomenclature que, au lieu d'être présentée de manière ennuyante, est présentée de manière amusante parce que l'objectif est de faire passer le patois à travers un parcours ludique.

2. **Quelles difficultés rencontrez-vous quand vous traduisez des ouvrages pour la jeunesse en patois ?**

La seule traduction que j'ai faite est *Pinocchio*. La difficulté est qu'une partie de ce qu'on raconte dans ce livre n'est pas liée à notre territoire (par exemple la mer, la plage, les poissons...). Le fait que *Pinocchio* a été créé dans une période éloignée a facilité un peu, car l'écriture moderne est plus compliquée, elle a beaucoup de néologismes. C'est aussi un exercice très précieux pour la tête de réfléchir sur la tournure ; en fait, la traduction est toujours un peu une trahison, parce qu'on ne peut pas toujours exprimer ce que l'auteur voulait dire, mais on essaye de rester fidèle à ce que la phrase ou le chapitre exprime. C'est une chose qui m'a beaucoup enthousiasmée et donc je pense que c'est un exercice pour le patois très précieux.

3. **Le francoprovençal présente de nombreuses variantes. Quel est votre critère de choix lors de l'écriture/traduction d'une histoire ? Et lors des animations ?**

J'emploie ma variante, lors des animations aussi. Je ne pourrais pas faire autrement. Moi, je parle le patois d'Aymavilles et chaque membre qui travaille ici au Guichet linguistique emploie sa variante, donc les publications sont dans des patois différents selon le spécialiste du Guichet qui s'occupe de réaliser la publication.

#### a. Questions sur l'animation dans les écoles :

4. **Quelles typologies de textes selon vous se prêtent mieux aux animations dans les écoles ? Pourquoi ?**

Je pense que, pour ce qui est aussi de mon penchant, pour les animations les typologies de textes qui marchent le mieux sont les chansons parce qu'elles aident vraiment la mémorisation ; on le voit sur nous-même quand on apprend les chansons en anglais ou dans des langues connues : on mémorise facilement s'il y a un rythme derrière. Moi, j'aime beaucoup écrire des textes de chansons et après mon fils crée la musique. Je trouve que chez les enfants la langue passe très bien grâce aux chansons. Après de la chanson, on peut tirer des mots et les appliquer à d'autres contextes, c'est un moyen très efficace.

**5. Quels sont les objectifs principaux que vous cherchez à atteindre lors d'une activité d'animation sur un texte (un conte, une chansonnette...) en patois ?**

Le but premier est de faire de façon que les enfants puissent entendre une langue qui souvent n'est pas connue. Il y a toujours des enfants qui reconnaissent cette langue parce qu'ils l'ont entendue chez les grands-parents et quelqu'un qui ne la connaît pas du tout. C'est d'une importance capitale d'intervenir dans les classes, chez les jeunes. Au Guichet, on a parlé de faire des expérimentations, de commencer dès le début de l'école de l'enfance et de suivre au moins pour trois ans une même classe, avec des interventions ponctuelles, une fois par semaine, pour voir si après les trois ans les enfants non-patoisants ont acquis quand même une petite compétence active dans le patois. Avec une compétence passive, il y en a plusieurs, mais active, il y en a de moins en moins. Il y a certaines communes, je pense à Oyace, où les enfants sont presque tous patoisants et il y en a d'autres, comme Aoste ou les localités touristiques, où les enfants parlent de moins en moins patois. Le jeu aussi est important, à travers les indications et les consignes globalement les enfants comprennent et s'ils ne comprennent pas, par imitation, suivent les copains qui ont compris.

**6. Comment aidez-vous les enfants non-patoisants dans la compréhension des textes en patois ?**

On prend souvent des images, des pantins ou des cartons avec des personnages découpés. Au lieu de traduire, on présente l'image aux enfants et ils comprennent tout de suite. Si on travaille avec les images la langue passe aussi sans l'aide de la traduction. Quand même, on emploie l'italien quand on en a besoin, ainsi que les autres langues qui sont présentes dans la classe. Maintenant, on a des situations de classes multilingues, donc on peut exploiter ces langues aussi et demander à l'enfant comment on traduit un mot dans sa langue. Je trouve que c'est aussi intéressant de faire des comparaisons linguistiques.

**b. Questions générales :**

**7. En général, quelles sont, à votre avis, les atouts et les limites de l'emploi des histoires en francoprovençal pour la valorisation/enseignement de cette langue en classe ? (par rapport à d'autres outils : jeux, fiches didactiques,...)**

Les livres en papier sont toujours fascinants. C'est vrai que avec les enfants d'aujourd'hui, nous disposons d'autres moyens très attrayants, comme les vidéos par exemple. Nous, on essaye de faire aussi des Power Point pour faire passer des images, mais le conte reste quand même assez fascinant pour l'enfant. Souvent, ce sont les femmes de la famille qui lisent les contes aux petits, les mères, les grand-mères, donc c'est un moment avec une forte valeur affective. Puis à travers l'animation, on fait de manière que le conte soit reçu avec beaucoup de gaieté, car on le présente de manière amusante, ou on essaye de faire éprouver d'autres émotions ; on a travaillé sur d'autres types d'émotions aussi récemment.

**8. Certaines variantes de patois, comme celle de Chamois, ne sont pas représentées dans le corpus de textes francoprovençal. Qu'est-ce que vous en pensez ?**

L'idéal serait d'avoir des textes dans toutes les variantes. Le Guichet linguistique cherche à inclure toutes les variantes. Nous, on a à notre disposition les différents patois de ceux qui travaillent au Guichet linguistique et puis on contacte des personnes externes qui prêtent leur

voix bénévolement pour enregistrer les contes dans leur patois et les enregistrements, on les met à disposition sur le site patoisvda.org. Puis il faut considérer que ce n'est pas toujours facile de trouver des personnes qui s'intéressent au sujet du patois et qui s'engagent dans la sauvegarde de cette langue en prêtant leur voix et leurs connaissances.

**9. Notre recherche a mis en évidence que la moitié des textes du corpus littéraire francoprovençal est créé par les écoles (principalement fruit du Concours Cerlogne ou de projets européens) et pas par des auteurs privés. Qu'est-ce que vous en pensez ?**

Cela est un peu dommage. Ce serait souhaitable d'avoir des gens qui ont envie de créer des recueils de contes pour enfants. Ce serait bien qui soient des contes liés un peu à l'actualité et non pas seulement liés au temps passé.

**10. Les résultats de notre recherche indiquent qu'une bonne partie des livres aborde des thèmes liés à la tradition valdôtaine, à ses produits, à ses métiers d'autrefois. Quelle est votre opinion à ce propos ? Selon vous, la littérature de jeunesse devrait rester liée à la culture traditionnelle ou aborder des thèmes plus contemporains ? Lesquels ? Pourquoi ?**

D'un côté le fait de garder des thèmes liés à la tradition, à la civilisation valdôtaine, est important dans les écoles parce que cela permet d'aborder des sujets d'histoire, de géographie et de savoir qui on est, d'avoir l'idée des racines, de connaître l'endroit où l'on habite. De l'autre côté une chose qui manque sont les bandes dessinées. Elles sont intéressantes, mais il faut avoir des dessinateurs, et c'est cher aussi de les réaliser.

Au Guichet et avec les Trouveurs, on a toujours eu l'idée de faire le doublage en patois des dessins animés de la Disney, par exemple. Le problème qui se pose est : quelle variante utiliser ? Les variantes sont une richesse, mais aussi un peu un frein pour les publications.

**11. Selon vous, quelles caractéristiques devraient avoir un livre/une histoire en patois pour être fonctionnel/le à la promotion et la valorisation du patois dans les classes ?**

Être agréable du point de vue esthétique. Donner envie aux enfants de découvrir le livre, de l'ouvrir, d'explorer les volets, de trouver des dessins qui les attirent. On emploie souvent les dessins des enfants parce qu'ils sont contents de les retrouver dans le livre.

Rendre agréable le produit selon l'âge : si le livre est pour les plus petits, il faut moins de choses écrites et le format rigide. Parfois, on met des jeux à la fin pour donner l'envie de feuilleter et d'aborder la langue par ce moyen. Je préfère le livre papier plutôt que la version électronique personnellement, car je veux toucher, sentir. Avoir des moyens un peu plus modernes dans les écoles, ce serait bien, parce que les enfants sont fascinés par les images qui bougent. Il faudrait des investissements importants, aussi des investissements humains, de personnes compétentes. Je connais des personnes qui sont dessinateurs, mais souvent, ils ne connaissent pas le patois.

## B. Interview à PAOLA AVENATTI et LAURA CHARBONNIER (09/02/2024)

### a. Questions sur le projet d'écriture de *Cornetta* :

#### 1. Quelles raisons pédagogiques vous ont motivé à participer au projet *Des contes dans nos langues* ?

On a vu l'opportunité d'avoir une formation par rapport à une nouvelle méthode, cela nous a intéressées beaucoup.

#### 2. Quels objectifs de compétence vouliez-vous atteindre avec ce projet ?

Chez les patoisants de renforcer le langage et l'identité culturelle. Chez les non-patoisants d'être stimulé à connaître une langue nouvelle pour eux.

#### 3. Quelle a été l'approche didactique adoptée ? (laboratoire, recherche, approches plurielles...)

Laboratoire, car les enfants ont construit ensemble les différentes phases.

#### 4. Comment avez-vous créé l'histoire de *Cornetta* ? Et comment avez-vous réalisé le livret ?

Le texte existait déjà. On a seulement changé le personnage qui dans le texte originel était un diable. Nous avons gardé les caractéristiques, les cornes, mais on a préféré le représenter comme lutin. Pour ce qui concerne le livre : les enfants avaient déjà le concept de livre et ils en avaient déjà construit. Ils savaient que les pages se suivent les unes après les autres, qu'ils auraient dû dessiner des images par rapport au texte.

#### 5. Quel rôle ont eu les élèves patoisants et les élèves non-patoisants dans la création du conte ?

Les institutrices s'appuyaient surtout sur les enfants patoisants qui étaient plus stimulés à parler et qui stimulaient ainsi les enfants non-patoisants.

On a travaillé tous ensemble, il n'y a pas eu des moments où les enfants patoisants ont été séparés des autres et faisaient des choses différentes. Nous avons considéré que les compétences linguistiques des enfants sont différentes comme elles le sont toutes les compétences ; même en mathématiques chaque enfant a des compétences différentes, mais quand même, on travaille ensemble. Les enfants moins compétents sont stimulés par les enfants plus compétents.

#### 6. Est-ce que vous avez proposé des activités (dramatisations, fiches, jeux...) autour du conte ? Lesquelles ? Avec quels objectifs ?

Nous avons proposé des dramatisations dès le début, pour favoriser la compréhension chez les enfants non-patoisants et pour faire amuser les enfants, pour leur faire vivre le personnage dans toutes ses caractéristiques. On a fait aussi un jeu spécifique qu'après on a inséré dans le sac d'histoire. On a fait des dessins et des sorties sur le territoire où on imaginait *Cornetta* qui arrivait et faisait toutes les blagues aux personnes du village. On a joué avec l'imagination et maintenant les enfants, quand ils vont dans ces lieux, ils vont chercher s'il y a *Cornetta*. Une année, on a aussi contacté un acteur de théâtre qui a fait *Cornetta* dans le bois et les enfants ont rencontré ce personnage.

**7. Le livre présente parallèlement la version en francoprovençal et la version en français. Comment avez-vous géré les deux langues lors de l'écriture du conte et des interactions avec les enfants ?**

On a fait comme toujours, c'est-à-dire que nous avons stimulé la production chez tous les enfants et on a accepté toutes les phrases et leurs productions en patois bien sûr, mais aussi en italien et français. Les institutrices commençaient la séance dans une langue (qui pouvait être le français, l'italien ou le francoprovençal) et on ne changeait pas la langue pendant toute la séance. On stimulait les enfants à parler dans la langue de l'institutrice. On a choisi de faire comme ça en général pour toutes les activités linguistiques en classe, même pour l'anglais. Si l'enfant parlait dans une autre langue, on allait lui relancer la langue qu'on avait choisie pour la séance, par exemple, en lui demandant s'il pouvait dire le mot ou la phrase dans cette langue.

**8. Le patois présente de nombreuses variantes. Est-ce que cela a posé des difficultés pour la création du conte ? Quel a été votre critère de choix ?**

On a choisi le patois dans lequel le conte a été raconté par la grand-mère, qui est le patois du village et le patois que les enfants parlent. On n'a pas eu de doutes là.

**9. Quels résultats a produit cette expérience chez les enfants patoisants ? Et chez les enfants non-patoisants ?**

Les patoisants ont renforcé leur langue. Les non-patoisants ont été beaucoup stimulés par les enfants non-patoisants et ont été motivés à parler.

**10. Comment les parents des enfants ont-ils accueilli le projet ?**

Ils ont été enthousiastes parce qu'ils savaient qu'on était en train de valoriser quelque chose qui concernait l'identité culturelle.

**11. Quels ont été les points forts et les faiblesses de cette expérience ?**

Nous n'avons pas eu des moments de difficultés dans la réalisation du projet et nous croyons qu'il n'y a pas eu des faiblesses. Comme point fort, il y a avant tout la formation. On a eu d'autres occasions de formation, mais une formation de plusieurs jours à l'étranger<sup>12</sup> a été unique et extrêmement utile. Ainsi que la formation sur les boîtes à histoire. Pendant ces jours de formation, nous avons vécu des moments de richesse, même au-delà des heures de cours, car on a eu l'occasion de passer des moments avec des institutrices du lieu et on a eu beaucoup d'échanges qui concernaient plusieurs aspects de l'école et de l'enseignement. Cela a été vraiment intéressant.

**c. Questions générales :**

**12. En général, quels sont à votre avis les atouts et les limites de la création en classe d'une histoire pour valoriser/enseigner le francoprovençal ? (par rapport à d'autres outils : jeux, fiches didactiques,...)**

---

<sup>12</sup> Les enseignantes ont participé à un stage de formation en France dans le cadre du projet Comenius Des contes dans nos langues. Ce stage conjoint leur a permis de rencontrer les collègues de l'académie de Montpellier qui étaient en train de travailler à la réalisation d'autres contes en plusieurs langues.

Les contes représentent un cadre dans lequel on peut mettre beaucoup de choses et exploiter de nombreux aspects. Nous partons toujours des textes, et en forme de kamishibai et boîte à histoire ou livre en papier. Selon nous, on ne peut pas comparer l'histoire avec d'autres outils comme le jeu. On peut plutôt comparer les différentes formes dont on peut présenter l'histoire : boîte à histoire, kamishibai... Car les méthodologies avec lesquelles ils sont réalisés sont différentes et alors on peut voir les limites. Par exemple, la boîte à histoire à l'école de l'enfance est celle qui motive le plus les enfants à l'écoute parce qu'elle est interactive : il y a la surprise, on ne voit pas tous les personnages et on ne sait pas ce qui va se passer dans l'histoire, tandis que pour ce qui concerne le livre dans la couverture il y a déjà des images qui suggèrent ce qui va se passer. Avec la boîte, ils peuvent utiliser leur créativité et leur fantaisie. Si on utilise des matériels qui ont peu de détails, on va stimuler encore plus la créativité de l'enfant.

**13. Quelle est, à votre avis, la valeur pédagogique d'écrire une histoire en langue minoritaire à l'école?**

Quand on écrit, on donne de la valeur. Même les enfants si petits comme nos enfants de l'école de l'enfance, comprennent la valeur de l'écrit : s'ils ont quelque chose d'important à dire, ils demandent si nous allons l'écrire. Ils comprennent déjà que la parole écrite a plus de valeur que les mots qui sont prononcés et qui s'envolent, qui ne restent pas. Ils voient que quand on fait quelque chose d'important, on va l'accrocher dans le couloir ou on va le lire... Pour la langue minoritaire, c'est très important, on donne de la valeur à la langue minoritaire et aux autres langues.

**14. Selon vous, quelles caractéristiques devraient avoir un livre/une histoire en patois pour être fonctionnel/le à la promotion et la valorisation du patois dans les classes ?**

La construction autonome en classe a une grande valeur. Par rapport aux livres qu'on prend à la bibliothèque, on s'engage beaucoup.

**15. Notre recherche a mis en évidence que la moitié des textes du corpus littéraire francoprovençal est créé par les écoles (principalement fruit du Concours Cerlogne ou de projets européens) et pas par des auteurs privés. Qu'est-ce que vous en pensez ?**

Tout ce qui a produit la surintendance a beaucoup de valeur, car il a été fait par des personnes qui travaillent dans le contexte des écoles et donc ces productions sont effectivement exploitables par les enseignants. Je ne sais pas si les auteurs privés pourraient rendre un livre fonctionnel à l'exploitation dans les écoles. Les textes produits par les écoles ont plus de possibilités d'être exploités.

**16. Les résultats de notre recherche indiquent qu'une bonne partie des livres aborde des thèmes liés à la tradition valdôtaine, à ses produits, à ses métiers d'autrefois. Quelle est votre opinion à ce propos ? Selon vous, la littérature de jeunesse devrait rester liée à la culture traditionnelle ou aborder des thèmes plus contemporains ? Si oui, lesquels ? Pourquoi ?**

Selon nous, il faudrait rester lié au passé parce que les thèmes contemporains sont toujours plus éloignés de l'identité culturelle. Il y a une perte d'identité toujours plus grave et il faudrait alors revenir à sa propre identité. En valorisant sa propre identité, on peut reconnaître et valoriser celle des autres. Je ne crois pas que dire qu'on est tous égaux est la chose la meilleure parce

que chacun a son identité, ses valeurs et ses compétences. Chacun de nous a des ressources différentes et on peut s'aider seulement si chacun possède des ressources et des compétences différentes.

## C. Interview à CRISTINA ARFUSO (09/02/2024)

### a. Questions sur l'emploi du sac d'histoires :

#### 1. Quelles raisons pédagogiques vous ont motivé à travailler sur une histoire en patois (plurilingue) dans votre classe ?

La motivation principale a été liée au plurilinguisme. J'ai enseigné beaucoup d'années à l'école maternelle et je dois dire que quand même le francoprovençal était une langue qu'on utilisait dans les chansons, avec des parents, dans la fête de Noël, mais ce qui me manquait était personnellement d'avoir pleine conscience du pourquoi avoir le francoprovençal dans les activités était un atout. Toute la formation liée au plurilinguisme m'a donné cette conscience. C'est une conscience qu'en suite j'ai toujours cherché dans mon action d'enseignante, parce qu'il s'agit de savoir pourquoi pédagogiquement, on choisit de faire une chose plutôt qu'une autre, ce qui donne satisfaction à un enseignant et donne aussi des compétences professionnelles approfondies. Donc avoir eu l'occasion de faire des réflexions sur le plurilinguisme et en même temps avoir eu des instruments et pouvoir vérifier parallèlement les effets des approches plurielles a influencé fortement ma manière d'être enseignante.

#### 2. Quels objectifs de compétence vouliez-vous atteindre avec ces activités ?

Le premier objectif n'était pas certainement de connaître toutes les langues qu'on parle en classe, mais c'était plutôt lié à la curiosité. C'était de s'appuyer, par le biais des langues, sur la curiosité et de mettre en condition les enfants de se réjouir quand on parle et on utilise des langues qu'ils ne connaissent pas trop, de se sentir à l'aise aussi dans ces situations. Faire du plurilinguisme mets les enfants dans la condition de comprendre que dans l'activité il y a des mots, des phrases, des images qui leur permettent de comprendre ce qu'on fait. L'idée n'est pas de faire des activités complètement dans une langue et d'exclure les autres, mais on peut et on doit les mélanger. Les effets sont super bons.

#### 3. Quels outils ou stratégies avez-vous utilisé pour présenter l'histoire ?

En présentant le matériel la première fois en découvrant avec eux. En stimulant leur curiosité, on a vu tout de suite par exemple qu'il y avait une seule histoire, mais trois livres. On observe et on se pose des questions ensemble, par exemple : pourquoi il y a trois livres ?

#### 4. Comment avez-vous aidé les enfants à s'approprier de l'histoire ?

En faisant bien attention à ne pas avoir des temps préfixés, il y avait des séances d'une demi-heure ou des séances qui duraient toute la matinée, cela dépendait du niveau de fatigue des enfants. Il faut savoir être très sensibles. Nous avons expliqué comment fonctionnait le sac et quel était le but. On leur a demandé s'ils connaissaient les langues de l'histoire. Il y avait des enfants qui ne parlaient que l'italien qui se sentaient un peu démunis par rapport aux autres copains qui parlaient d'autres langues à la maison. Quand ils ont compris que le dialecte avait la même importance que les autres langues, alors les enfants ont dit/avoué qu'ils parlaient le calabrais, le napolitain, le piémontais et d'autres dialectes. L'enfant, après avoir lu l'histoire à la maison, doit retourner le sac, donner ses impressions et montrer ce qu'il a fait. Au fur à mesure que le sac retournait, on ajoutait à un tableau qu'on avait en classe avec toutes les langues des enfants les mots qui sortaient du glossaire. On faisait des jeux de répétition, on

faisait des comparaisons. Pour certaines langues, il fallait l'aide des parents (ex. arabe). Il y avait en tout cas une grande volonté de découvrir.

**5. Est-ce que vous avez proposé des activités (dramatisations, fiches, jeux...) autour du conte ? Lesquelles ? Avec quels objectifs ?**

On avait dans la classe plusieurs outils liés aux approches plurielles, par exemple, on avait le tablier d'histoire qu'on utilisait dans la routine du matin. Ce tablier avait de nombreuses poches et, dans chacune, il y avait des petites comptines, chansons qui étaient liées à l'histoire aussi.

**6. Comment avez-vous utilisé et géré les différentes langues lors de la présentation de l'histoire et lors des activités ?**

On a commencé par le français. Les activités qui étaient organisées les premières semaines prévoyaient la lecture dans des langues différentes, italien, français... Après deux ou trois fois, on demandait aux enfants s'ils avaient envie de raconter l'histoire eux-mêmes. Après, on a commencé à raconter l'histoire en anglais aussi. La lecture n'a pas été une activité qu'on a faite tout au long de l'année parce qu'elle devenait une répétition qui allait alourdir les activités. J'avais commencé alors à utiliser un peu plus le CD et on écoutait des langues qui n'étaient pas dans le glossaire et qu'il n'y avait pas dans la classe. Les enfants connaissaient très bien l'histoire alors on a commencé à faire des exploitations graphiques. On a créé une grande Cornetta sur un tableau ; on a fait un collage avec différentes techniques graphiques. On a aussi créé des petits livrets pour chaque enfant. À la fin de l'année, on a construit un chapeau avec les cornes de Cornetta et on a fait une grande fête.

**7. Quels résultats a produit cette expérience chez les enfants patoisants ? Et chez les enfants non-patoisants ?**

Pour tous, il y a eu une plus grande prise de conscience que les langues qu'ils connaissent sont des langues intéressantes. Il s'est créé une complicité et un partage de connaissances, par le fait, par exemple, de demander à un copain ou à la maîtresse comment on dit un mot en patois. Je ne peux pas dire que les enfants non-patoisants après cette expérience savent parler le patois, mais ils savent qu'il existe et que c'est beau de le parler. Même s'ils ne connaissent que quelques mots, ils les connaissent bien et cela leur permet de dire « je connais le patois ! ». Celui-là est le message que nous voulions passer.

**8. Comment les parents des enfants ont-ils accueilli le projet ?**

Super bien. Les grands-parents aussi, puisque normalement ce sont eux les porteurs de cette mémoire, du dialecte, et je ne parle pas seulement du francoprovençal, mais aussi des autres dialectes d'Italie. Nous, on a partagé les activités avec des parents qui venaient dans les classes et portaient des comptines dans leurs langues qu'on insérait dans la routine grâce au tablier d'histoires. En fait, on est parti avec le sac, on a fait une réflexion sur le plurilinguisme dans notre section. On a demandé aux parents qui parlaient d'autres langues s'ils avaient envie de porter en classe une comptine et de la raconter. Nous avons inséré cette comptine dans le tablier et le matin la routine prévoyait aussi le moment de répétition des comptines. Ce qui est intéressant est qu'une mère portugaise est venue en classe et elle était en train de faire des choses, à un certain moment elle nous devait nous dire une chose, elle s'est tournée vers les enseignants et elle a commencé à poser la question en portugais. Cela a été une démonstration qu'elle s'est senti tellement à l'aise que sa langue maternelle est sortie d'une façon spontanée

au moment où elle nous voulait dire une chose. Et c'est ce qui se passe avec les enfants aussi. Un petit-enfant qui parlait arabe à la maison, car la mère ne parlait que l'arabe, au début de l'activité des sacs, quand on a demandé quelles langues les enfants parlaient à la maison, avait dit qu'il parlait italien, il n'a pas dit l'arabe. Quelques semaines après, on était en train de faire le glossaire du sac d'histoires, il a levé la main et il m'a dit : « Tu sais, maîtresse, moi à la maison, je parle arabe ». Nous avons tout de suite accueilli avec enthousiasme ce qu'il avait dit et on a dit « Génial ! Tu peux toi aussi nous aider si nous avons besoin d'aide sur l'arabe ». On a donné ainsi de la valeur à sa langue et donné le droit à cette langue d'exister dans la classe.

### 9. Quels ont été les points forts et les faiblesses de cette expérience ?

Les points forts ont été le fait de donner aux langues le même droit d'existence dans la classe, ainsi que l'intérêt et l'enthousiasme des enfants envers le sac et les activités. Comme point faible, qui n'est pas exactement un point faible, je dirais le fait qu'il y a une telle quantité de chose à faire, qu'on a envie de faire et de ressentir qu'on est déjà prêt, on voudrait d'être déjà compétents. On comprend qu'il y a des potentialités fortes, on voit des résultats super positifs, mais on sent qu'on a besoin de temps pour devenir nous aussi premièrement compétents. Les parents sont tout à fait prêts et accueillants. L'idée est qu'on inclut toutes les langues, on ne fait pas des heures dans une langue spécifique parce que dans la classe, il y a des enfants qui parlent cette langue, on risquerait de mettre encore plus en visibilité une différence. Puisqu'il y a une mosaïque de langues dans l'école, on travaille avec toutes les langues qu'on a, ensemble, les grands, les petits, les enseignants et les parents. Au début, ce n'est pas évident pour tous, donc cela pourrait être une faiblesse, mais c'est une faiblesse positive, car après, on voit les résultats et quand même les enseignants savent que l'apprentissage des langues est commun, d'un point de vue cognitif. Si on connaît tous ces aspects, on est plus fort et on réussit à mieux passer le message à qui est plus douteux aussi.

#### b. Questions générales :

#### 10. En général, quels sont, à votre avis, les atouts et les limites de l'emploi des histoires en francoprovençal pour la valorisation/enseignement de cette langue en classe ? (par rapport à d'autres outils : jeux, fiches didactiques,...)

Les histoires, surtout chez les plus petits, portent un investissement émotionnel très fort. Nous savons l'importance de raconter les histoires aux plus petits ; il y a un grand projet depuis quelques années, *Nati per leggere*<sup>13</sup>, qui se fonde sur l'idée que dès que l'enfant est tout petit, on devrait lui lire des histoires, car l'apprentissage linguistique développe toute une série de compétences, de capacités de réflexion d'observation, des connaissances etc. L'histoire est un outil dont on ne peut pas et on ne doit pas se libérer. Les jeux sont importants, on le sait, et les fiches didactiques, si utilisées d'une certaine manière, aussi, mais l'histoire porte l'émotion, les enfants s'indentifient aux personnages, il y a un investissement, comme je disais. Raconter dans une langue, qui soit maternelle ou pas, est d'égale importance. L'accompagnement d'image est extrêmement utile, mais on peut aussi utiliser d'autres moyens (des marottes, des objets). En tout cas, s'appuyer à quelque chose que visuellement aide l'élève à se construire l'histoire et à investir des émotions aussi c'est important.

---

<sup>13</sup> *Nati per leggere* est une initiative pédagogique gratuite promue par des associations de bibliothécaires et de pédiatres, qui offre aux enfants de six mois à six ans des occasions d'écouter des lectures. Elle vise à encourager une aptitude à la lecture chez les petits et à sensibiliser les parents sur l'importance de lire à haute voix aux enfants dès la naissance pour leur développement cognitif, linguistique, émotif et relationnel.

**11. Quelle est, à votre avis, la valeur pédagogique de l'emploi de la littérature en langue minoritaire à l'école ?**

Mettre en condition les enfants d'explorer et au moment donné d'exploiter aussi certains contenus, certaines thématiques avec une autre langue. Même si ce n'est pas eux qui produisent avec la langue, mais quand même ils l'écoutent et ils la comprennent. De les mettre en condition de ne pas se sentir perdu et de les préparer, de leur donner des appuis qui permettent de comprendre ce qu'ils sont en train de faire. Ce n'est pas important que cette compréhension soit exactement parfaite. L'objectif n'est pas de tout comprendre, c'est de les mettre en condition d'utiliser la langue pour faire des explorations et pour se poser des questionnements, qui stimulent leur envie de découvrir. Un exemple est un enfant qui a un doute sur la prononciation d'un mot du sac d'histoires et qui demande à son copain. Donc, pédagogiquement, c'est d'arriver à ça ; d'avoir cette ouverture vers les langues.

**12. Notre recherche a mis en évidence que la moitié des textes du corpus littéraire francoprovençal est créé par les écoles (principalement fruit du Concours Cerlogne ou de projets européens) et pas par des auteurs privés. Qu'est-ce que vous en pensez ?**

C'est vrai, il y a une production plutôt liée au monde adulte, au monde du folklore, mais quand même il y a un petit vide. Il y a des recueils de comptines, de jeux de mains, qui font partie de la culture populaire, de cette culture qui n'est pas écrite, mais quand même il n'y a pas beaucoup d'auteurs qui écrivent pour les jeunes et les petits. Peut-être que cela est la conséquence d'une représentation de la société, qui voit le francoprovençal encore comme une langue moins importante. Donc c'est important de changer cela aussi, déjà à partir des écoles, et j'espère qu'on arrivera à avoir aussi une production de ce genre.

**13. Le patois présente de nombreuses variantes. Certaines variantes, comme celle de Chamois, ne sont pas représentées dans le corpus de textes en francoprovençal. Qu'est-ce que vous en pensez ?**

C'est une caractéristique de nos villages, des vallées, des cultures du passé : c'est un territoire dans lequel les échanges étaient difficiles, donc cela a créé peut-être tous ces différents patois. Je ne suis pas compétente dans ce sujet, mais peut-être que ces patois, qui ne sont pas représentés, sont restés au niveau de culture populaire. C'est une problématique que nous partageons avec la Sardaigne par exemple : dans des réunions avec le groupe national des langues minoritaires, les représentants de la Sardaigne me parlaient de la difficulté de faire collaborer les écoles et les territoires différents parce qu'ils parlent des dialectes qui sont presque incompréhensibles les uns pour les autres, comme pour certains patois de notre Vallée en effet. Pour le frioulan, aussi, se passe la même chose. Peut-être qu'il s'agit d'une caractéristique des langues qui ont un rapport étroit avec le territoire, des racines très fortes. Je crois qu'une bonne politique en éducation et une bonne politique en général, pourrait donner la juste importance à tous les patois.

**14. Les résultats de notre recherche indiquent qu'une bonne partie des livres aborde des thèmes liés à la tradition valdôtaine, à ses produits, à ses métiers d'autrefois. Quelle est votre opinion à ce propos ? Selon vous, la littérature de jeunesse devrait rester liée à la culture traditionnelle ou aborder des thèmes plus contemporains ? Si oui, lesquels ? Pourquoi ?**

Considérant que cette langue est liée au territoire, qui s'appuie donc sur l'avie d'autrefois, c'est assez cohérent qu'on ait beaucoup de matériel sur ça et beaucoup moins sur l'actualité. C'est très bien cela. Moi, j'aimerais qu'il y ait quand même aussi une production plus contemporaine. S'il y avait la possibilité de faire des livres de jeunesse avec des thèmes qui ne soient pas seulement les chansons traditionnelles par exemple, mais des thèmes liés à l'internationalisation, à Internet, à la globalisation, aux problèmes environnementaux, aux sports et pas seulement aux sports populaires ou à des thématiques qui sont plus proches des enfants et de leur culture cela serait bien.

**15. Selon vous, quelles caractéristiques devraient avoir un livre/une histoire en patois pour être fonctionnel/le à la promotion et la valorisation du patois dans les classes ?**

Selon moi, cette question n'est pas une question qui ne concerne que le francoprovençal. C'est une question liée aux livres pour les enfants en général. Cela dit, les caractéristiques d'un livre dépendent de l'âge des enfants, donc avoir des caractéristiques d'intelligibilité, avoir des images, savoir stimuler la curiosité. Si ce sont des textes pour les plus petits, il vaut mieux utiliser des textes simples et courts, répétitif peut-être. La répétition, je l'ai vu dans mon expérience, aide l'apprentissage, car des mécanismes ludiques entrent en jeu. Avoir un album avec des répétitions permet aux enfants de s'approprier de l'histoire avec facilité et donc c'est plus simple aussi pour eux de prendre la place de l'enseignant et raconter à leur fois. Quand les enfants s'approprient de ces phrases répétitives, ils peuvent les appliquer à des situations du quotidien pour donner aussi d'autres nuances de sens. Commencer par des livres avec des phrases simples et répétitives permet ensuite d'aborder des livres plus difficiles.

## D. Interview à RITA DECIME (14/02/2024)

### a. Questions sur l'expérience de création des livrets en patois :

#### 1. Comment sont nés les projets qui ont conduit à la réalisation de *Conte pe le petchou de inque* et *Così vicino così lontano... Racconti, fiabe e leggende della Valle d'Ayas* ?

Ce sont des initiatives qui ont vu le jour à la fin des années 70, début des années 80 et elles se sont insérées dans une atmosphère pédagogique qui soutenait la découverte du milieu et ce que les enfants apportaient à l'école de leur patrimoine culturel et linguistique afin de le valoriser et de le développer. Avec les enfants de l'école de l'enfance quelle découverte du milieu on pouvait faire ? C'était l'époque de la naissance de l'école maternelle régionale. Du point de vue didactique, il y avait la méthodologie des centres d'intérêt : proposer des activités didactiques de type différent autour d'un sujet et créer à l'intérieur des classes la perspective de découvrir et de reconstruire des connaissances. Le centre d'intérêt signifiait aller à la découverte, explorer quelque chose, apporter cela en classe et y travailler dessus. Qu'est-ce qu'il y a dans le contexte qui intéresse particulièrement les enfants ? Les histoires. Il y a les contes classiques et il y a des contes qu'il faut découvrir dans le milieu. Alors on va chercher quelqu'un qui puisse nous raconter une histoire, c'était souvent un grand-père ou une grand-mère.

Il faut dire que tout au début l'école maternelle régionale s'est développée dans les communes de montagnes. La ville d'Aoste avait encore ses écoles maternelles communales ou bien privés ; elles sont devenues régionales seulement à la fin des années 80. Donc tout au début cette initiative s'est adressée à toutes les écoles de la Vallée d'Aoste qui étaient devenues écoles régionales. Le premier livret de *Conte pe le petchou de inque* contient la liste des institutrices qui avaient participé et elles ont toutes des noms de famille valdôtains, de la Haute Vallée à la Basse Vallée. Donc il y avait déjà chez les institutrices une attitude à cela et, en effet, elles ont participé à plein cœur.

On allait découvrir ces histoires, on retournait en classe et il fallait se rappeler de cette histoire, des protagonistes (en général, c'étaient des animaux). Il fallait recomposer l'histoire avec le souvenir de tout le monde. Si l'histoire s'était passée dans une certaine étable, tout près d'un torrent, dans un certain endroit, on allait le voir. Donc c'était la découverte et puis c'était la reconstruction en classe de ce qu'on avait vu, avec la peinture, le modelage... Il y avait aussi certaines histoires qui se prêtaient à être dramatisées. Quand on recomposait l'histoire, il y avait des activités linguistiques, quand on faisait des dessins, il y avait des activités graphiques, etc. Toutes les activités qu'on fait à l'école maternelle, mais elles tournaient autour d'un projet, de certains personnages, de certains milieux. Donc c'était la méthodologie des centres d'intérêt adaptée à l'école maternelle. Quand on a eu pas mal de matériaux, on a bien pensé de les reposer. Dans les années 70, on a recueilli et travaillé sur ce matériel et dans les années 80 on est arrivé à le publier. Bien sûr, les enfants qui avaient travaillé dans les années 70 sur ce projet étaient déjà à l'école primaire et ils savaient donc lire, ils se lançaient à lire le patois. Donc les albums sont devenus des petits livres de lecture. Les enfants ne savaient pas lire à l'école maternelle, mais il y avait les dessins, qu'on pouvait interpréter : c'était une lecture d'images faite en patois. La plupart des activités autour du centre d'intérêt étaient conduites en francoprovençal. Chaque institutrice employait la variété du village. Il faut dire que les enfants à l'époque, même s'ils n'étaient pas patoisants de famille, ils étaient facilités car le patois était connu par tout le monde, dans tout le village.

*Così vicino così lontano* est la même stratégie méthodologique. Une institutrice avait déjà recueilli des histoires avec ses élèves et, de plus, quand elle a dû s'absenter de l'école pour deux années, elle a décidé de se faire raconter les légendes et des récits par les gens du village. C'étaient des contes bien plus complexes que ceux de *Contes pe le petchou de inque* où il y

avait quand même déjà quelque chose sur l'analyse des sentiments (la souris qui avait peur etc.) ; dans les histoires de *Così vicino così lontano* il y avait tous les sentiments des personnes qui se trouvaient face à face avec toutes les difficultés de la vie, les difficultés de l'agriculture et de la vie en montagne donc les contenus s'adressaient à des élèves plus âgés, et même à des adultes. Cette institutrice avait enregistré ce que les personnes lui racontaient, souvent en patois. Il y avait aussi des contes en italien : ceux des sabotiers, des personnes que pendant l'hiver descendaient dans la plaine pour apprendre aux autres à faire des sabots et, puisqu'ils avaient fait des *veillà* dans les étables de la plaine, ils connaissaient les légendes de la plaine, qui étaient en italien. Quand je suis partie à la retraite et cette institutrice aussi, on a commencé ensemble ce travail de sauvegarde. Il fallait sauver la plupart des récits et les restituer dans les trois langues, français, italien et patois, ou italien et français pour les contes des sabotiers. On a travaillé deux ans. La difficulté a été que tout n'est pas traduisible, il fallait reproduire dans les trois langues les expressions les plus significatives. C'était une publication même pour les adultes ; on pouvait l'exploiter à l'école primaire et à l'école secondaire. Les enseignants pouvaient faire des comparaisons entre les trois langues, voir les similitudes et les différences. Ce qui est très intéressant est qu'un ex-enfant de l'école primaire qui avait travaillé sur les *Conte pe le petchou de inque*, que quelques ans après a fréquenté l'école secondaire d'art, a illustré *Così vicino così lontano*.

## **2. Une des difficultés de la valorisation du patois est que cette langue présente de nombreuses variantes. Quel a été le critère de choix pour l'écriture des contes ?**

On a suivi les conseils du Centre d'études francoprovençale de Saint-Nicolas. À cette époque, il y avait une revalorisation des dialectes, dans toute Italie et Europe. Les minorités linguistiques avaient justement fait entendre leurs voix. Pas seulement en Vallée d'Aoste, mais dans toutes les régions qui avaient des langues minoritaires, on se demandait si on devait choisir une variété de dialecte ou valoriser toutes les variétés.

Le choix était : faire de tous ces patois une *koiné*, donc en choisir un, peut être avec quelques ajustements, ou bien transcrire les patois de chaque village en suivant des conseils graphiques bien précis. En Vallée d'Aoste, la morphologie du territoire est très montagnarde, toutes les communes ou les hameaux avaient vécu un genre de vie close et donc chaque commune avait sa spécificité. Si une commune était un peu à l'adret et un peu à l'envers il y avait souvent une variante de l'adret et une de l'envers (voir Donnas). Le Centre d'études, qui avait à l'époque un comité scientifique à l'avant-garde, de linguistes et d'experts, a décidé que chaque commune avait droit à son patois, à valoriser sa variante. Donc pas de *koiné*, surtout que la *koiné* aurait été le patois de la ville d'Aoste, qui était le plus « abâtardi », par contre dans les villages le patois était resté le vrai patois, oui, avec quelques néologismes et glissades vers l'italien, mais c'était encore le patois du village. Pour qu'il y ait une uniformité dans le patois valdôtain, on a choisi de suivre la graphie française avec certaines exceptions, transcrire seulement ce qu'on prononce (et pas toutes les diphtongues de la langue française, par exemple –eau en patois est –ò). Pour tous le Concours Cerlogne, on travaillait avec ce principe-là : on écrit le patois du village, avec les signes de la graphie française.

## **3. *Conte pe le petchou de inque* a été créé par et pour les enfants de l'école maternelle, *Così vicino così lontano... Racconti, fiabe e leggende della Valle d'Ayas* a été réalisé par et pour les enfants de l'école primaire et secondaire (vingt ans après !). Quelles différences entre les deux expériences ?**

Les *Contes par les petchou* consistait dans une découverte à faire dans le milieu, dans la reconstruction en classe de l'histoire et dans la réélaboration en dessin, dramatisation, etc. *Così*

*vicino così lontano* étaient différents, les gens ont apporté ce qu'ils savaient : les récits de la tradition. Les institutrices de l'école d'Ayas transformaient alors ces légendes, parfois complexes, dans des récits plus à la portée des enfants. Pour certaines histoires, ils sont allés chercher tel bois, tel endroit, mais surtout, ils ont dramatisé en classe, reconstruit l'histoire avec l'interprétation des personnages. Dans ce cas, il n'y avait pas d'animaux, mais des hommes, parfois des enfants, donc c'était un travail sur les sentiments, sur la peur, sur la joie, sur l'envie, l'étonnement plutôt que sur la découverte du milieu.

*Conte pe le petchou* a été un projet qui peut inspirer d'autres activités du genre et il a abouti à la réalisation d'un livret de lecture. *Così vicino così lontano* est un livret de lectures à tous les effets, dès le début. Les enfants de *Conte pe le petchou* ne savaient pas encore lire, ils ne pouvaient lire que les images, tandis que les enfants de *Così vicino così lontano* savaient déjà lire l'italien et le français et commençaient à lire le patois.

#### **4. Quel rôle ont eu les enseignants dans la réalisation de *Conte pe le petchou de inque* et *Così vicino così lontano... Racconti, fiabe e leggende della Valle d'Ayas* ?**

Les enseignantes ont été traînantes. Si elles n'avaient pas été passionnées, on n'aurait pas réussi à passionner les enfants non plus. Chaque mois, on organisait des rencontres et, spontanément, elles partageaient les histoires qu'elles avaient découvertes.

#### **5. Quel a été selon vous la valeur de ces expériences (*Conte pe le petchou de inque* et *Così vicino così lontano... Racconti, fiabe e leggende della Valle d'Ayas*) pour les enfants patoisants ? Et pour les enfants non-patoisants ?**

Pour les enfants patoisants (de manière instinctive, ils n'ont pas raisonné sur cela) cela a signifié voir valorisé à l'école ce qu'ils apportaient de chez eux. Les institutrices parlaient patois, comme maman et papa : c'était un lien entre le village, la famille et l'école. Pour les non-patoisants, ils le percevaient comme un passage d'intégration. Bien sûr, à cette époque-là, le patois était dans les villages encore plus vivant qu'aujourd'hui. À la Thuile, où j'ai travaillé pendant plusieurs années, il y avait les Thuileins et les Vénitiens. Quand j'ai commencé à valoriser le patois dans les écoles, ils avaient du mal à prononcer certains sons, comme le [ø] et le [y]. Quand même, ils se sentaient intégrés. Du point de vue psychologique, l'intégration était semblable à l'intégration d'un enfant albanais ou maroquin aujourd'hui, grâce aussi aux activités d'éveil aux langues : je parle une langue à la maison et je la retrouve ici à l'école. Il y a la valorisation de ce que les enfants connaissent déjà du point de vue linguistique, pour le faire mûrir. Du point de vue psychologique l'intégration d'enfants albanais ou patoisants est la même chose, du point de vue linguistique non, selon la langue il y a plus ou moins d'obstacles et de facilitateurs. Dans le cadre des recherches pour ma maîtrise, j'avais démontré que les patoisants avaient beaucoup plus de facilité à apprendre le français que les non-patoisants. J'avais remarqué qu'en Vallée d'Aoste partir de l'italien pour apprendre le français était une perte de temps parce que les enfants avaient déjà des pré-compétences qui facilitaient l'apprentissage du français. Petite anecdote : un enseignant avait demandé aux enfants comment on dit « *coniglio* » en français et les enfants ne se souvenaient pas. Quand l'enseignant a dit : « C'est le lapin », un enfant a exclamé : « *Ah ! Lo lapeun...* ». Passer par le mot « *coniglio* » n'avait pas de sens, on aurait fait bien plus vite en passant à travers le patois.

#### **6. Comment les parents des enfants ont-ils accueilli les projets ?**

Les grands-parents surtout ont accueilli les projets avec enthousiasme parce qu'ils avaient des choses à enseigner, ils se sentaient bien valorisés. Les institutrices m'ont raconté que quand

elles rencontraient les grands-parents dans les rues du village, ils leur disaient : « Je connais d'autres histoires aussi ! Quand vous voulez, je vous en raconte encore une ! ».

**7. Les recherches pour le projet *Contes pe le petchou de inque* ont abouti à la réalisation de deux livrets publiés dans les années 80. Elles ont été reprises pour la création d'autres livrets publiés en 2018 pour le projet *Des contes dans nos langues*. Qu'est-ce qui a changé selon vous dans ces quarante années ? Quelles différences avez-vous aperçues dans l'approche au francoprovençal et aux contes dans cette langue à l'école ? Quel était le climat pédagogique de ces années et quel est le climat aujourd'hui ?**

Considérant que je ne suis pas dans les classes depuis longtemps, je peux seulement dire que j'ai vu que les livrets ont été accueillis très favorablement. La diffusion des livrets en 2018 a été beaucoup plus vaste qu'avant : chaque école, pas seulement chaque institution, en avait à sa disposition.

**b. Questions générales :**

**8. Quelle est, à votre avis, la valeur pédagogique de la littérature en langue minoritaire à l'école ?**

C'est la valeur des contenus de cette langue. Quels contenus on veut transmettre dans cette langue ? Tout le travail sur les sentiments qu'on a fait, par exemple, avec *Così vicino, così lontano* : le faire dans la langue de la famille, la langue de l'affection selon moi est très important. Le francoprovençal comme tous les dialectes est une langue très concrète. Il n'y a pas de mots abstraits. Les dialectes sont nés liés à un certain territoire avec l'histoire et l'économie de ce territoire, dans ce cas la montagne, l'élevage, l'agriculture héroïque de montagne etc. Donc très liés aux phénomènes de l'atmosphère, aux passages des saisons, de tous les aspects de la vie et de la mort, la religion, etc.

La valeur de la littérature en langue minoritaire est la revalorisation de l'aspect concret des choses, qui est en train maintenant de s'évaporer avec tout le langage numérique d'aujourd'hui. Cela pourrait favoriser l'ancrage dans la vie naturelle. Par exemple, quand en italien on parle de la neige, on a un ou deux mots. En patois, selon que cette neige est mouillée, si apporte des avalanches, etc. la neige a de nombreux noms différents. Donc c'est récupérer tous les aspects de la vie concrète des personnes, la vie liée à la terre. Vu cette progression vers la digitalisation, la vie numérique, l'IA, cela deviendra toujours plus important.

**9. Le patois présente de nombreuses variantes. Certaines variantes, comme celle de Chamois, ne sont pas représentées dans le corpus de textes francoprovençal. Qu'est-ce que vous en pensez ?**

S'il y a encore des personnes qui parlent ces patois ce serait bien qu'ils se donnent de la peine, autrement si les derniers patoisants de ces villages vont mourir, avec eux disparaîtra toute une langue aussi.

**10. Notre recherche a mis en évidence qu'une bonne partie des textes du corpus littéraire francoprovençal sont créés par les écoles (principalement fruit du Concours Cerlogne ou de projets européens) et pas par des auteurs privés. Qu'en pensez-vous ? Quels sont, à votre avis, les avantages et les inconvénients ?**

C'étaient les curés qu'une fois se donnaient de la peine à écrire, des instituteurs ou quand même des personnes qui se penchaient sur le patois et qui voulaient le valoriser parce que c'était la langue de la famille et de l'affection. Ils venaient d'un milieu cultivé et s'intéresser au francoprovençal était un retour aux origines. Je crois que les gens qui ne venaient pas d'un milieu cultivé, surtout au niveau littéraire, sont très peu nombreux et donc qui avait une certaine ouverture sur les langues. Cela démontre qu'il faut avoir les moyens pour réfléchir sur l'importance de la langue dans la vie des personnes. Les personnes qui travaillent dans d'autres contextes (les électriciens, les plombiers, etc.) ne réfléchissent pas beaucoup sur la langue qu'ils parlent ; ils parlent une langue que les accidents de l'histoire, les circonstances leur ont attribuées et c'est tout. Donc, revenant aux écrivains, il y a eu toute cette attitude de réfléchir sur soi-même et sur la culture qu'ils pouvaient mettre à disposition pour faire ces activités de valorisation de ce qui était considéré enfin une culture mineure, une langue considérée minoritaire pas seulement parce qu'il y a peu de personnes qui la parlent, mais minoritaire parce qu'avec cette langue-là on n'arrive pas à tout dire. L'idée était alors de laisser tomber. D'ailleurs, pour parler aujourd'hui de la vie quotidienne en patois, dans un endroit qui n'est pas lié à la terre, on emprunte des mots (lavatrice, telefonino etc.). Il y a aussi des mélanges de langues. C'est vrai aussi que les langues sont nées comme ça, grâce à des gens de passage qui ont produit des emprunts et des mélanges.

**11. Les résultats de notre recherche indiquent qu'une bonne partie des livres aborde des thèmes liés à la tradition valdôtaine, à ses produits, à ses métiers d'autrefois. Quelle est votre opinion à ce propos ? Selon vous, la littérature de jeunesse devrait rester liée à la culture traditionnelle ou aborder des thèmes plus contemporains ? Si oui, lesquels ? Pourquoi ?**

Aborder des thèmes plus contemporains si la langue le permet. Je ne dis pas qu'il faut inventer, car il y a des centres de recherches qui peuvent donner des avis par rapport à l'emploi d'un mot plutôt que d'un autre, mais si la langue, dans notre cas le patois, ne fait pas l'effort d'habiller, en sens figuratif, la réalité d'aujourd'hui, il va disparaître. Change la société, change l'économie, change la langue. Il y a quelqu'un qui dit que c'est inutile de se pencher sur ces thèmes-là, ce n'est que de « l'acharnement thérapeutique ». C'est peut-être comme ça, mais je pense que c'est mieux de faire mourir cette culture le plus tard possible.

**12. Selon vous, quelles caractéristiques devrait avoir un livre/une histoire en patois pour être fonctionnel/le à la promotion et la valorisation du patois dans les classes ?**

Il devrait être créé dans les classes. Une classe devient une communauté de chercheurs qui s'empresse de découvrir quelque chose. Là, il y a l'art de l'instituteur qui doit savoir motiver. Si on arrive à bien motiver les enfants, alors ils deviennent eux-mêmes des chercheurs et le produit va conserver toute la valeur de l'authenticité. Une fois produit, il entre en circuit et il motive à faire d'autres choses, il sollicite à faire d'autres recherches.

**13. Quelles sont à votre avis les perspectives futures de la littérature de jeunesse en patois à l'école ?**

Avant tout, il faut la produire. Il y aurait encore beaucoup de choses à valoriser, par exemple le carnaval. Il y a des carnivals qui se prêtent mieux que d'autres, car ils ne sont pas seulement liés à la noblesse : le carnaval des *landzette* par exemple. Ainsi que les chiens du Grand Saint Bernard, ou les braconniers, les contrebandiers. Il n'y a plus ce monde, mais en tout cas, c'est un passage d'histoire qui se prêterait du point de vue linguistique à être raconté en

francoprovençal. La vie des contrebandiers, des braconniers, etc. n'était pas dans les langues littéraires, mais en francoprovençal.