

LES ÉPREUVES DE FRANÇAIS DE FIN DE CYCLE EN CONTEXTE BI/PLURILINGUE: LE CAS DE LA VALLÉE D'AOSTE

GABRIELLA VERNETTO

Un examen de fin de cycle s'accompagne souvent d'un sentiment d'appréhension vis-à-vis des épreuves et de leurs scores, non seulement chez les élèves et leurs parents, mais également chez les enseignants. Pour certains, c'est la délivrance, c'est un tournant qui met un terme à un parcours pluriannuel, un sésame qui ouvre les portes de l'avenir, le point de départ d'une carrière future. Pour d'autres, c'est la déception au vu des résultats, parce qu'un bon score peut devenir un passeport d'accès pour intégrer les filières les plus prisées à l'Université, pour obtenir une bourse ou pour trouver un emploi stable. Les enseignants, de leur côté, redoutent ce passage qui représente, en quelque sorte, à leurs yeux et à ceux des parents des élèves, un moment d'évaluation d'un travail de longue haleine, accompli au cours de plusieurs années de lycée.

En Vallée d'Aoste, l'épreuve spécifique de langue française lors de l'examen de fin de second cycle acquiert une valeur pratique, vu que la certification, en cas de réussite, donne lieu à exonération des épreuves obligatoires de français pour l'accès à la fonction publique. L'enjeu est de taille, surtout à une époque de crise économique où le marché du travail ne semble plus absorber le flux de nouveaux bacheliers. Bien que les résultats de cette épreuve soient en général positifs¹, les élèves et les enseignants sont sous pression², l'écrit académique de fin d'études

¹ En 2008-2009, 93,3% des lycéens admis à l'examen d'État ont réussi l'épreuve de français (Source: Assessorat de l'éducation et de la culture de la Vallée d'Aoste - Surintendance des écoles).

² Voir les articles, récemment publiés, de deux jeunes enseignantes: Michela CECCARELLI, "La traduction: méthodes et pratiques de classe en VDA", *Éducation et sociétés pluri-lingues*, n. 27, décembre 2009, pp. 23-33; Isabel CAPRON-PUOZZO, "Valoriser les compétences", *L'école valdôtaine*, n. 83, décembre 2009, pp. 20-22.

étant exigeant. La communauté éducative et les instances politiques s'interrogent à son sujet: comment aider les élèves à réussir une épreuve écrite de fin d'études qui requiert des compétences difficiles à maîtriser? comment aider les enseignants à évaluer leurs élèves? quelles stratégies didactiques peut-on mettre en œuvre pour favoriser l'apprentissage, dans l'esprit d'une pédagogie de la réussite?

Le contexte: une région plurilingue

La Vallée d'Aoste est l'une des cinq régions italiennes bénéficiant d'un Statut spécial d'autonomie³ qui reconnaît deux langues officielles, le français et l'italien, en plus de l'allemand dans les communes de la vallée du Lys, appartenant à la communauté Walser. Cette autonomie est le fruit d'évolutions politiques et sociales qui ont profondément marqué la région et qui ont été au cœur des batailles menées, dans le passé, pour préserver l'identité régionale. Le Statut spécial repose sur cette identité, fondée principalement sur la spécificité linguistique et culturelle de ce territoire. Dans le domaine éducatif, la parité entre les deux langues officielles se concrétise par le principe qu'un même nombre d'heures hebdomadaires est consacré aux deux langues, dans toutes les écoles. Le Statut prévoit, en outre, que quelques matières soient enseignées en français. Le choix des disciplines et le nombre d'heures varient d'un niveau à l'autre et d'un établissement scolaire à l'autre, en fonction du projet d'établissement et de la flexibilité des parcours d'apprentissage prévus par la loi de l'autonomie scolaire.

Si l'on regarde de plus près la situation de la Vallée d'Aoste, on s'aperçoit cependant qu'au-delà du bilinguisme officiel, c'est bien une réalité multilingue qui caractérise ce territoire. Le francoprovençal, contrairement à d'autres régions où il a presque complètement disparu, est encore utilisé comme langue de communication quotidienne, surtout dans les zones rurales. Il n'en est pas de même pour les dialectes d'origine alémanique, le titsch et le töitschu, parlés dans les communes Walser; le nombre de locuteurs est en diminution constante et ce malgré les efforts et les moyens déployés par l'administration régionale et les collectivités locales. D'autres dialectes sont aussi répandus et vivants, notamment le piémontais, parlé dans les communes de la basse vallée, à proximité du Piémont. Les langues de l'immigration

³ Loi constitutionnelle n. 4 du 26 février 1948.

récente viennent s'ajouter à cette fresque aux couleurs vives et la compléter.

Cette richesse linguistique et culturelle est prise en compte et mise en valeur par les lois régionales concernant l'éducation. La loi n. 18 du 1^{er} août 2005 ouvre la voie au plurilinguisme ("Le caractère bilingue de l'école valdôtaine représente la garantie du développement d'une éducation plurilingue, ouverte à l'Europe et visant également au respect des différences culturelles et linguistiques"⁴) et à la mise en valeur des langues régionales, en inscrivant leur enseignement dans un contexte culturel européen, voire international:

l'école valdôtaine facilite et assure la protection active et la valorisation des particularités culturelles et linguistiques qui caractérisent la réalité régionale, en tant que composantes à part entière des plus importants mouvements culturels et de pensée du continent européen.⁵

Les caractéristiques du bilinguisme valdôtain

En 2007-2008, une étude menée conjointement par une équipe mixte, composée d'experts et de responsables éducatifs valdôtains⁶ et internationaux, a permis de préciser les caractéristiques du bilinguisme de la Vallée d'Aoste. Cette étude complémentaire et conjointe, réalisée dans le cadre du processus *Profil de la politique linguistique éducative* du Conseil de l'Europe⁷, décrit la situation actuelle de la pratique sociale des langues du territoire, à partir des données disponibles, et identifie de nouvelles perspectives pour leur enseignement, dans le respect du contexte régional.

Selon cette étude, d'un point de vue sociolinguistique, le bilinguisme de la Vallée d'Aoste est endogène, c'est-à-dire non généré par l'immigration provenant de l'extérieur, et mono-communautaire, dans le sens qu'il n'existe pas deux communautés distinctes, comme c'est le cas, par exemple, du Haut-Adige, mais une seule communauté, censée être bilingue, voire plurilingue, qui permet à chaque individu de réaliser, dans sa personne et à différents niveaux, le bilinguisme établi par le Statut.

Si on l'analyse du point de vue de l'acquisition, le *Profil* parle de bilinguisme coordonné avec la deuxième langue, apprise principalement dans un contexte non familial (l'école) et précoce, acquis dès le plus bas âge, même s'il s'avère difficile de rapporter à une typologie

⁴ Loi n. 18 du 1^{er} août 2005, alinéa 4.

⁵ *Ibid.*, alinéa 3.

⁶ L'équipe était composée de représentants de l'Assessorat de l'éducation et de la culture de la Vallée d'Aoste, coordinateur du projet, de l'Université de la Vallée d'Aoste et de l'Institut régional de recherche éducative.

⁷ Division des politiques linguistiques - http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_fr.asp.

unique des parcours d'acquisition scolaires et extrascolaires divers par rapport à la qualité et à la quantité de l'exposition à la langue cible. Selon les auteurs du *Profil*, la situation valdôtaine semble correspondre à la définition proposée par Renzo TITONE⁸ de bilinguisme précoce éducatif: la deuxième langue est apprise entre l'âge de 6 à 10 ans, dans un contexte scolaire.

Toujours selon les auteurs du *Profil* de la politique linguistique éducative de la Vallée d'Aoste, si l'on considère les paramètres de dominance et de compétence de répertoire, la situation majoritaire valdôtaine peut être définie en même temps comme *bilinguisme avec dominante* (selon lequel l'une des deux langues, dans notre cas l'italien, atteint une compétence majeure) et comme *bilinguisme subordonné* (dans lequel la deuxième langue n'est pas apprise directement, mais par l'intermédiaire de la première). Dans ces cas, les résultats en terme de compétence constatent presque toujours un niveau inférieur de la L2, du moins pour ce qui est de la maîtrise de la gamme complète des variétés (à partir du niveau formel jusqu'au niveau familial) ou de l'efficacité globale de la communication⁹.

La notion de bilinguisme institutionnel se prête à décrire, de manière générale et en guise de conclusion, les politiques linguistiques de la région qui déclare deux, voire trois, langues officielles à la base de son fonctionnement. Ce bilinguisme se réalise dans les faits de manière diverse: il peut s'accommoder à la limite de l'unilinguisme des individus car on peut vivre et travailler en Vallée d'Aoste sans connaître le français; l'usage du français se limite souvent à des circonstances très précises de communication (en contexte scolaire ou dans les contacts avec l'administration) et l'usage exclusif de l'une des langues, l'italien, est accepté; la connaissance des langues impliquées, mais surtout leur usage généralisé, ne sont pas impératifs.

Les compétences attendues en français

Le *Profil* a mis en évidence le fait que "la marginalisation fonctionnelle du français n'a pas été accompagnée, en Vallée d'Aoste, par une marginalisation parallèle en terme de prestige"¹⁰. Le français, par sa position de langue officielle et de langue maternelle d'une partie de la population qui tient à son maintien et à sa sauvegarde, continue de bénéficier d'un statut privilégié par rapport

⁸ Renzo TITONE, *Problemi di psicopatologia del linguaggio. Dalla psicolinguistica alla glottodidattica*, Perugia, Guerra, 1999, p. 116.

⁹ *Profil de la politique linguistique éducative*, Aoste, Le Château, 2008, p. 47.

¹⁰ *Ibid.* p. 45.

aux autres langues présentes sur le territoire. Il suffit de penser qu'au niveau politique le discours sur l'identité et la spécificité culturelle de la région se fait en cette langue, qui garde une valeur mythique forte pour une large partie de la communauté. Son utilisation dans les contacts sociaux quotidiens est souvent perçue comme un signe ostentatoire d'adhésion aux principes des mouvements politiques autonomistes.

Par ailleurs, la maîtrise de cette langue est considérée comme indice d'une bonne préparation culturelle, sa connaissance ouvre les portes du monde francophone et élargit les possibilités de travail et d'étude. Il suffit de penser au double diplôme ouvert, depuis 2003, à la faculté de Langues et de Communication de l'Université de la Vallée d'Aoste en collaboration avec le département de Langues Étrangères Appliquées de l'UFR (Unité de Formation et de Recherche) – Lettres, Langues et Sciences Humaines de l'Université de Savoie – qui offre la possibilité d'acquérir une double compétence linguistique et technique, ainsi qu'une bonne préparation dans les domaines économique et juridique des deux pays.

Comme nous l'avons évoqué plus haut, le déplacement du bilinguisme sur le plan individuel pourrait être alors à l'origine de deux phénomènes parallèles et opposés qui se répercutent sur l'enseignement et l'apprentissage de cette langue. D'une part, on assiste à une surévaluation des aspects linguistiques qui se concrétise souvent par le mythe du *bilingue parfait*, c'est-à-dire de celui qui maîtrise parfaitement à tous les niveaux fonctionnels les deux codes (deux fois l'unilinguisme) et qui est lié à des comportements de purisme linguistique vis-à-vis de la langue cible (le français). D'autre part, comme le soulignent les auteurs du *Profil*, on remarque un sentiment diffusé d'insécurité, la perception d'un manque de spontanéité et d'un caractère artificiel dans la maîtrise de la langue française surtout aux niveaux de la formalité moyenne et basse.

L'épreuve de français de fin de second cycle

À partir de l'année scolaire 1998/99, l'ancien examen d'État est remplacé, à l'échelon national, par un nouveau modèle où toutes les disciplines étudiées sont représentées. Il s'agit d'un examen pluridisciplinaire qui vise à évaluer la capacité du candidat à établir des liens entre compétences et connaissances diverses. Sur le territoire

italien, l'examen se fonde sur trois épreuves écrites et une épreuve orale portant sur toutes les disciplines. Le ministère de l'éducation élabore les sujets de deux épreuves écrites: l'épreuve d'italien et une épreuve portant sur une discipline propre à la filière; par exemple, le grec ou le latin dans les lycées classiques, les mathématiques dans les lycées scientifiques. La troisième épreuve, élaborée par le jury, porte sur différentes disciplines traitées au cours de l'année scolaire et propres à chaque filière.

En Vallée d'Aoste, une épreuve écrite de français s'ajoute aux trois épreuves prévues à l'échelon national. Cette quatrième épreuve vérifie la maîtrise de l'expression et les capacités logiques, linguistiques et critiques des candidats, tout en favorisant la libre expression de la créativité de la personne. La typologie ainsi que les modalités de l'épreuve sont définies chaque année par un arrêté de l'Assesseur de l'éducation et de la culture de la Vallée d'Aoste.

À compter de l'année scolaire 2002/03, l'épreuve suit l'évolution et l'organisation de la première épreuve d'italien de l'examen d'État, dont elle se rapproche et dans la forme et dans le contenu, car dans l'esprit d'une économie cognitive il a été décidé de concevoir des épreuves semblables pour l'italien et le français, identiques pour toutes les filières. Pour favoriser l'organisation d'un travail commun, les professeurs d'italien et de français ont participé à des formations conjointes.

Pour l'évaluation, la note de l'épreuve écrite de langue française concourt à 50% avec celle de l'épreuve d'italien. Parallèlement, les résultats des deux épreuves de français, écrite et orale, donnent lieu à une attestation de réussite, avec mention de la note obtenue.

Les épreuves écrites de français sont au nombre de trois:

- Rédaction / dissertation – le candidat doit composer une réflexion personnelle et argumentée à partir d'une problématique et appuyer son développement sur les éléments du programme, sur ses lectures et sa culture personnelle;

- Analyse / production – le candidat doit lire et analyser un corpus de trois documents: un texte littéraire, un texte d'actualité et un document iconographique (image, photo, tableau, ...). Il doit restituer le résultat de son analyse dans un texte de 450 mots minimum;

- Analyse littéraire – le candidat doit examiner un texte littéraire en suivant trois étapes successives qui prévoient la compréhension, l'analyse et l'interprétation.

Les aspects critiques du dispositif

Au vu des remarques précédentes, l'épreuve telle qu'elle est conçue à l'heure actuelle montre ses limites et les enseignants, à l'occasion de cours de formation, ont manifesté des difficultés qui apparaissent justifiées et compréhensibles. Au point de vue du format, le choix de prévoir des épreuves communes à toutes les filières, calquées sur les épreuves de langue italienne, ne prend pas en compte:

- les compétences asymétriques dans les deux langues chez la majorité des élèves, car entre l'affirmation du bilinguisme comme caractéristique fondamentale de la région et le traitement des deux langues, française et italienne, sur un pied d'égalité dans le contexte scolaire, il apparaît nettement que, dans le cursus scolaire d'un élève du primaire au secondaire, la part effective de l'usage du français dans les activités scolaires et disciplinaires est inégale et diminue fortement au lycée;

- les compétences diversifiées des élèves selon les filières: certains enseignants affirment que l'épreuve commune à toutes les séries pénalise les élèves des cursus professionnels et techniques¹¹;

- les compétences acquises dans l'utilisation de la langue pour des tâches liées aux disciplines non linguistiques.

Les auteurs du *Profil*, d'ailleurs, indiquent clairement que des épreuves diversifiées ne mettraient nullement en cause "le principe d'égalité de traitement entre les deux langues inscrit dans le Statut spécial [...]. Il s'agit de distinguer égalité de traitement et identité dans les attentes et les exigences"¹².

Au point de vue de l'accompagnement du dispositif les mesures prises, à savoir des formations conjointes d'enseignants d'italien et de français, la collection des épreuves d'évaluation continue prévues au cours de l'année scolaire, la publication des textes ayant reçu les meilleures notes à l'examen, n'ont pas encore fait l'objet d'une synthèse et d'une restitution, ce qui explique la disparité des évaluations qui varient d'un établissement à l'autre, voire d'un enseignant à l'autre, et du poids accordé aux différents paramètres pris en considération qui, en plus, ne sont pas les mêmes pour tous les enseignants. Il en est de même pour le niveau palier qui varie énormément d'une filière à l'autre. Si d'un côté, cette démarche permettrait de contrecarrer les différences de compétences et de ne

¹¹ Isabel CAPRON-PUOZZO, "Une évaluation respectueuse", *L'école valdôtaine*, n. 81, août 2009, pp. 44-46.

¹² *Profil de la politique linguistique éducative*, cit., p. 59.

pas pénaliser les élèves les plus faibles, de l'autre elle fragilise tout le système qui manque d'objectivité.

C'est surtout au niveau de la certification et de la reconnaissance des résultats au-delà de la région que cette épreuve montre ses limites. Le flou quant à l'élaboration des épreuves et à leur évaluation ne permet pas de résultats stables, censés être reconnus à l'échelon national et international, et ne permet pas, non plus, de valoriser les réussites individuelles et d'offrir à ses détenteurs des opportunités de mobilité personnelle. Le projet d'un groupe de travail, mis en place dans les années 2003-2004 par l'Assessorat de l'éducation et de la culture, de faire passer à tous les lycéens de la Vallée d'Aoste les diplômes du DELF et du DALF n'a pas abouti pour des raisons économiques et administratives. D'autant plus que les certifications externes et les certifications internationales ne permettent pas d'évaluer de façon exhaustive l'ensemble des compétences dont le curriculum bi/plurilingue assurerait la maîtrise.

L'accord entre le Gouvernement de la République italienne et le Gouvernement de la République française, signé à Rome le 24 avril 2009, offrira aux élèves la possibilité, à compter de 2011, de décrocher un double diplôme franco-italien, reconnu dans les deux pays, appelé ESA-BAC (ESAME di Stato-BACCALURÉAT). On pourra saisir cette opportunité pour relancer la réflexion à propos de l'épreuve écrite de français et de la question plus large de l'évaluation des compétences en langues dans l'ensemble du cursus. De plus, une telle évaluation ne se limitera pas aux seules compétences linguistiques et culturelles, mais intégrera les apports des apprentissages non linguistiques à la formation générale des élèves, notamment grâce à l'enseignement bilingue de l'histoire.

Dans ce sens, le Rapport final du Comité scientifique pour l'éducation bilingue à l'école secondaire du deuxième degré¹³ proposait que, quel que soit le niveau de compétences des élèves à la fin du cycle, tous soient capables de présenter dans une langue un commentaire à partir d'un ensemble bilingue ou plurilingue de documents; prendre des notes dans une langue à l'audition d'un document sonore dans cette même langue ou dans une autre; construire une définition élaborée à partir de documents bilingues ou plurilingues; avoir un échange en face à face, soit spécialisé, soit conversationnel, avec un locuteur lui-même bilingue ou monolingue.

Selon les auteurs du *Profil de la politique linguistique*, l'évaluation d'acquis en langues

¹³ Comité Scientifique pour l'éducation bilingue à l'école secondaire du deuxième degré, *Rapport final*, Aoste, 1998. Document dactylographié repérable sur le site www.irre-vda.org.

doit être conçue comme une série de mesures dans le cadre d'un continuum et non pas dans la perspective du taux de réussite (ou d'échec) à des épreuves ou des tests construits selon des exigences posées a priori. Les outils utilisés, construits en référence aux échelles de compétences du CECR, doivent pouvoir rendre compte des compétences éventuellement différentes dans les diverses activités langagières.¹⁴

Du côté des enseignants: stratégies et outils

L'un des aspects critiques mis en évidence plus haut est la difficulté à évaluer des épreuves uniques pour toutes les filières. L'étude menée en 2005-2006, par une équipe de l'Assessorat de l'éducation et de la culture valdôtain, sur la base d'une version expérimentale du *manuel pour relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR)¹⁵, publié par la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, a permis de fixer des points de repère pour les enseignants. Le *manuel* se propose d'aider les États membres et les producteurs d'examens au niveau national ou international à mettre en relation leurs certificats et leurs diplômes avec le CECR à travers des démarches transparentes et concrètes. En Vallée d'Aoste, son application aux épreuves de français de fin de cycle secondaire est apparue, dès le début, comme une voie possible permettant de garantir une plus grande intelligibilité à l'attestation qui est décernée aux élèves et d'en favoriser la reconnaissance même en dehors de la région. L'accompagnement du projet et la validation des outils ont été assurés par Claude SPRINGER, à l'époque directeur du département de Linguistique Appliquée et de la Didactique des Langues à l'Université Marc Bloch de Strasbourg et actuellement professeur à l'Université de Provence.

Des productions écrites ont été sélectionnées à l'occasion de l'examen d'État 2006, selon un protocole de collection des épreuves. Les enseignants, membres de jury d'examen d'État, devaient choisir trois exemples significatifs de devoirs d'élèves (l'un jugé bon, l'autre moyen et le troisième estimé insuffisant) pour chaque typologie d'épreuve. Une première phase d'expérimentation, avec un groupe restreint d'enseignants et un nombre réduit d'épreuves, avait permis de montrer qu'il était possible d'attribuer quatre niveaux du CECR (B1, B2, C1, C2), le niveau palier étant B1. Le travail de mise en relation des épreuves a montré que les élèves des filières profession-

¹⁴ *Profil de la politique linguistique éducative*, cit., p. 52.

¹⁵ *Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer* (CECR), Manuel, Avant-projet, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, 2003. Version finale (en anglais uniquement), janvier 2009, en ligne http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/manual1_fr.asp#P20_2521.

nelles et techniques peuvent réussir les épreuves principalement au niveau indépendant (B) du CECR, mais rien n'empêche les bons élèves d'aller au-delà et de produire des textes d'un niveau plus élevé. Si l'on se positionne donc sur le plan d'une évaluation par niveaux et non pas par rapport à une norme, les filières techniques et professionnelles ne seraient pas pénalisées par l'épreuve commune.

Une évaluation par niveaux de maîtrise demande aussi de revoir les pratiques pédagogiques de l'enseignement de la grammaire. Il est fréquent d'entendre des enseignants se plaindre du fait que leurs élèves rencontrent des difficultés grammaticales qui peuvent paraître disproportionnées par rapport au temps consacré à l'étude et à la pratique de la langue depuis le début de leur scolarité. Dans son article, une doctorante de l'Université de Turin arrive à parler de véritable "chasse à l'horreur"¹⁶, d'une espèce de harcèlement qui inhiberait l'envie de s'exprimer tant à l'oral qu'à l'écrit. On peut comprendre le désarroi des enseignants face à certaines fautes persistantes qui peuvent apparaître 'fossilisées', irrémédiables et qui semblent rendre leurs efforts vains, si l'on considère qu'au cours de leur carrière scolaire les élèves ont sans aucun doute été confrontés à tel ou tel point de grammaire et que, parfois, il suffit de leur montrer le texte où l'erreur a été soulignée pour qu'ils la reconnaissent et la corrigent.

Les recherches sur l'apprentissage des langues montrent que l'assimilation des règles d'une langue passe par des processus complexes. Ainsi, une erreur constatée chez un élève peut s'expliquer non par le fait que la règle n'a pas été apprise ou comprise, mais par le fait que, de façon consciente ou inconsciente, il s'est construit une autre règle, qu'il applique à sa façon. Si d'une part la proximité des deux langues de scolarisation favorise la compréhension et l'expression, de l'autre elle peut être source de malentendus (par exemple, les faux amis) et d'interférences. Dans ce sens, les interférences dues à l'interlangue de l'élève ne devraient pas être considérées comme des 'horreurs' à réprimer, mais comme la preuve d'un système langagier individuel en évolution continue qui se met en place. La référence aux niveaux du CECR nous permet d'aborder la question de la correction de l'erreur sous un regard différent de celui qu'on lui porte traditionnellement. L'analyse de l'erreur permet à l'enseignant de découvrir le cheminement qu'a suivi l'élève et de mettre en évidence non seulement la faiblesse qui a causé l'erreur, mais aussi le raisonnement, plus ou moins conscient, qui se cache derrière. Au cours de leur sco-

¹⁶ Isabel PUOZZO-CAPRON, "L'erreur, un outil d'apprentissage en contexte plurilingue. Le cas de la Vallée d'Aoste", *Synergies*, n. 6, 2009, pp. 79-86, p. 82.

larité, les élèves ont développé des stratégies, des compétences et une capacité de réflexion sur la langue qui leur permettent de remettre en discussion leur système intermédiaire et de le faire évoluer.

Il ne suffit plus de souligner et signaler les erreurs, notamment celles que l'on considère hâtivement comme des interférences de la langue italienne, pour qu'elles disparaissent. Prenons l'exemple de l'emploi des pronoms relatifs *qui* et *que*. Résoudre le problème en disant que les élèves utilisent *que* parce qu'en italien on n'a qu'une seule forme, *che*, sans prendre en considération le système des relatives et leur rôle (déterminer, caractériser, préciser, expliquer, définir), est réductif. Il s'agit, en fait, d'un problème complexe et seulement une analyse fine permet à l'élève de formuler de nouvelles hypothèses et d'affiner la règle qu'il s'est bâtie. L'enseignant devrait alors se demander: est-ce une erreur récurrente? apparaît-elle ailleurs dans le/les texte/s? l'élève, utilise-t-il les pronoms relatifs de manière correcte ailleurs dans le texte? Cette analyse permettrait de découvrir d'autres causes que celle, à première vue rassurante, de l'interférence de l'italien. Si l'on questionne les élèves, on découvre que pour certains, on utilise *que* pour les choses et *qui* pour les personnes (généralisation du système des pronoms interrogatifs); d'autres utilisent *qu'* devant un verbe qui commence par voyelle, parce qu'ils pensent que *qui* peut s'élider (généralisation des règles d'élision de *e* devant voyelle); d'autres encore généralisent la règle *qui* = sujet, *que* = c.o.d. dans les cas où *que* est conjonction et le pronom personnel sujet est *il*:

* *Il me semble qui s'appelle Paul*

* *Je vous annonce qui sera mieux que...*

Dans d'autres cas, les écarts à la norme sont tellement fréquents et répandus chez les enseignants de langue aussi que l'on pourrait se demander s'il ne s'agit pas là d'une variété régionale. C'est le cas, par exemple, de l'emploi de la préposition *de* à la place de la préposition *à* après le verbe *chercher* suivi d'un infinitif, l'interférence de l'italien et, le cas échéant, du francoprovençal étant à l'origine de cette forme. Un autre exemple est l'utilisation de *soit... soit* (*sia... sia* en italien) pour traduire l'idée d'inclusion *et... et*, tandis qu'en français standard *soit... soit* marque une alternative (= ou... ou). Si dans le premier exemple l'erreur n'entraîne pas d'incompréhension chez d'autres locuteurs francophones et, à la limite, pourrait passer ina-

perçue à l'oral, dans le deuxième cas elle pourrait engendrer des malentendus en dehors du contexte valdôtain.

Si l'on se situe sur le plan lexical, à des niveaux avancés de maîtrise de la langue, les maladresses, les tournures fautives, les interférences des autres langues qui constituent le répertoire de l'élève acquièrent une valeur et une saveur particulières. Véronique CASTELLOTTI indique que: "les marques transcodiques ne relèvent plus d'effets de compensation mais deviennent les indices d'un parler bilingue en devenir"¹⁷. Dans son article "Les dynamiques bilingues à l'école", consacré à l'analyse de textes rédigés à l'occasion de l'examen de fin de second cycle, Claude SPRINGER souligne la *richesse culturelle bilingue* de ces productions et affirme que:

Si l'on souhaite s'inscrire dans l'optique de valorisation proposée par le CECR, il serait important de mettre en valeur cette dynamique stylistique (une licence stylistique bilingue?), comme on le fait d'ailleurs pour les petits enfants qui jouent avec le langage et fabriquent des expressions imagées dont les parents sont friands et fiers. [...] La didactique plurilingue se doit de valoriser les pratiques plurilittéraires [sic] (Moore, 2005), d'encourager cette dynamique plurilingue afin de positiver l'identité valdôtaine.¹⁸

C'est aux enseignants d'aider les élèves à prendre en compte le fait que la langue est un phénomène social et à les sensibiliser aux variations linguistiques dans le cadre de la francophonie, mais aussi à la nécessité de s'approprier une langue commune aux locuteurs du français et de l'adapter au type de discours, à la nature de la tâche et à la situation de communication. La réflexion sur la langue et l'assimilation de ses règles de fonctionnement devraient aboutir à une capacité développée de son utilisation en fonction d'un niveau d'exigence. Les personnes qui disposent d'un capital linguistique plurilingue¹⁹ et pluriculturel utilisent les langues et les ressources culturelles qui sont à leur disposition pour des besoins de communication précis et différenciés, dans des contextes sociaux spécifiques.

La connaissance des règles ne sert pas seulement à faire des phrases grammaticalement correctes, mais plutôt à pouvoir dire ou écrire ce que l'on veut exprimer en fonction d'un interlocuteur réel; la composante linguistique, qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la syntaxe et à la phonologie, n'est que l'un des aspects qui entrent en jeu. Le CECR met

¹⁷ Véronique CASTELLOTTI, *La langue maternelle en classe étrangère*, Paris, Clé international ("Didactique des langues étrangères"), 2007, p. 76.

¹⁸ Claude SPRINGER, "Les dynamiques bilingues à l'école", *L'école valdôtaine*, n. 79, supplément, décembre 2008, p. 46.

¹⁹ Geneviève ZARATE définit le capital linguistique plurilingue comme: "un capital d'expériences spécifiques reposant sur une expérience vécue de la relation à l'étranger", in Geneviève ZARATE, "Pour l'amour de la France: la constitution d'un capital pluriculturel en contexte familial", *Les situations plurilingues et leurs enjeux*, Paris, L'Harmattan, 1997, pp. 25-34.

en évidence aussi la composante sociolinguistique, qui concerne les traits relatifs à l'usage de la langue (marqueurs de relations sociales, règles de politesse, expressions de la sagesse populaire, dialectes et accents) et la composante pragmatique, qui renvoie à l'approche actionnelle et au choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis (organiser, adapter, structurer le discours).

On pourrait envisager, alors, une correction selon des niveaux de compétence, tout en sachant que plus on progresse dans la maîtrise d'une langue, plus on prend de risques et plus on s'éloigne de structures stéréotypées mémorisées. On peut répertorier ces niveaux de la manière suivante:

- au niveau élémentaire (A), l'élève recourt à des structures syntaxiques et à de formes grammaticales simples qui appartiennent à un répertoire mémorisé; la correction devrait porter sur les erreurs les plus grossières, celles qui nuisent ou empêchent la communication et qui peuvent être à l'origine de malentendus;

- au niveau indépendant (B), l'élève utilise de façon assez exacte un répertoire de structures courantes et commence à exercer un contrôle grammatical sur sa production et à savoir s'auto-corriger; l'intervention de l'enseignant pourrait concerner les déviations les plus fréquentes, les erreurs commises par un seul élève (correction individualisée) ou bien les erreurs communes d'un groupe d'élèves (correction collective);

- au niveau expérimenté (C), les erreurs sont rares et concernent surtout les registres de langues, les nuances fines de sens, les expressions idiomatiques; la correction porterait sur les erreurs qui provoquent des incompréhensions chez d'autres locuteurs francophones, et, le cas échéant, des réactions négatives.

Pour une correction qui prenne aussi en considération le format et la typologie de l'épreuve (composante pragmatique), les enseignants pourraient utiliser des grilles adaptées au niveau de maîtrise de la typologie textuelle de l'élève et faire évoluer ces grilles en fonction des acquis des élèves. Dans ce cas aussi, nous pouvons esquisser une progression pour l'épreuve d'analyse-production, qui prévoit l'utilisation de documents-sources, que l'on résumerait ainsi:

- à un niveau A, l'élève peut repérer des informations essentielles et factuelles mais sans expliciter ou définir la thématique, le texte est un collage de citations;

- à un niveau B, l'élève est capable de reformuler les arguments proposés dans les documents, d'amorcer une argumentation et d'utiliser des articulateurs pour lier les parties de son texte;
- à un niveau C, l'élève est capable d'exprimer son opinion personnelle et de faire preuve de créativité et de capacité d'argumentation.

Nous reproduisons en annexe, à titre d'exemple, la grille, élaborée dans le cadre du projet-pilote *Validation des compétences linguistiques sur la base du CECR*²⁰ de l'Assessorat de l'éducation et de la culture de la Vallée d'Aoste, qui permet de caler l'épreuve d'analyse-production sur les niveaux du CECR. Grâce à ce projet-pilote, il a été possible de définir aussi un corpus de textes pour toutes les typologies pouvant servir de modèles pour un niveau donné. Pour chacune des productions, les enseignants expérimentateurs ont procédé individuellement à l'attribution d'un niveau. Au cours de réunions de groupe, ces résultats ont fait l'objet d'un débat animé et approfondi qui a permis une mise en commun des évaluations individuelles et l'attribution d'un niveau partagé et justifié. Ces productions, réunies dans un ouvrage en phase de publication, sont significatives d'un niveau attribué et sont accompagnées de commentaires le légitimant. Il s'agira d'un outil supplémentaire permettant aux enseignants de changer de perspectives et de privilégier une évaluation positive et par niveaux de compétence.

Du côté des élèves: de l'auto-évaluation au travail individualisé

Les apprenants eux-mêmes ont besoin de savoir comment ils progressent et comment ils peuvent améliorer leurs résultats, mais aussi, peut-être, de contrecarrer les effets potentiellement démotivants d'une évaluation négative et de se situer dans un contexte de mise en valeur des acquis. Les principes, les objectifs et la structure du Portfolio Européen des langues (PEL) sembleraient donner une réponse adaptée à ces questions. Par sa fonction de présentation, cet outil témoigne de l'itinéraire d'apprentissage et des compétences de son propriétaire dans différentes langues, et ceci d'une manière transparente sur le plan international par la relation aux six niveaux du CECR. Il consigne aussi ses contacts significatifs avec d'autres cultures, ses expériences personnelles

²⁰ Gabriella VERNETTO (dir.), *Validation des compétences linguistiques sur la base du CECR*, Aoste, Assessorat de l'éducation et de la culture, 2007, photocopié.

langagières et interculturelles, telles que des échanges de classe, des stages et des séjours à l'étranger, ainsi que des témoignages concrets de ses compétences en langues, des échantillons de productions qui complètent les connaissances officiellement sanctionnées par des diplômes ou autres certifications. Par sa fonction pédagogique, il vise à développer l'autonomie de l'élève et sa capacité à s'autoévaluer, il stimule sa réflexion sur ses expériences interculturelles et éducatives, et le pousse à devenir plus conscient de son propre processus d'apprentissage des langues (manières d'apprendre, stratégies à utiliser, ressources à exploiter).

Dans le cas qui nous intéresse, le PEL permet de:

- rassembler diverses informations qui dressent le profil individuel de l'élève par rapport à un niveau donné et de manière positive pour toutes les langues de son répertoire;
- rendre l'élève de plus en plus autonome à travers un travail sur les stratégies d'apprentissage et par le biais de l'auto-évaluation;
- collecter des échantillons de performance au fil du temps qui attestent de l'évolution dans l'emploi de la langue et mettent en valeur le processus suivi et le parcours accompli.

Suite à la signature d'un protocole de collaboration avec le Haut-Adige, la Vallée d'Aoste a participé à l'élaboration et à l'expérimentation d'un modèle de PEL en cinq langues (allemand, italien, ladin, français, anglais), pour les élèves de 14 à 19 ans, qui a été validé en 2009²¹. Ce modèle de Portfolio Européen des Langues pour le lycée met l'accent notamment sur les stratégies d'apprentissage et la compétence de médiation. À titre d'exemple, nous proposons en annexe la page consacrée à la médiation: les activités prévues amènent les élèves à réfléchir à cette notion à l'aide d'études de cas liés à leur contexte de vie scolaire et extrascolaire. La réflexion porte aussi sur l'importance des filtres linguistiques et culturels qui empêchent la compréhension quand on passe d'une langue à l'autre et d'une culture à l'autre.

Le PEL prône aussi une évaluation positive qui mette en évidence principalement ce que l'élève sait faire et qui propose des stratégies de progression dans l'apprentissage de la langue. Son utilisation comporte, de la part de l'enseignant, la mise en place de méthodologies et d'outils adaptés à ces principes. Il s'avère capital d'explicitier les critères d'évaluation et de prévoir des activités qui ai-

²¹ Modèle n. 101/2009. Deux autres modèles pour le primaire et le secondaire du premier degré sont en phase de validation.

dent les élèves à s'approprier ces critères à travers un processus d'élaboration progressive et conjointe (enseignant – groupe d'élèves). Il ne suffit pas de donner une liste de critères pour que les élèves se les approprient et les appliquent aux textes qu'ils rédigent. Les méthodes pour amener les élèves à se forger leur jugement personnel et à établir des critères sont nombreuses et bien connues: on peut partir des stratégies que les élèves connaissent et mettent déjà en pratique ou analyser un corpus de textes, rédigés par d'autres élèves, et repérer ce qui marche et ce qui ne marche pas; on peut demander aux élèves d'écrire un texte et lister par la suite ce qui a posé problème ou échanger les copies et demander de mettre en évidence les points faibles et les points forts de chaque copie. Ces listes devraient étaler non seulement les procédures à mettre en œuvre pour réaliser une tâche (ce qu'il faut faire pour ...), mais aussi les conditions de réussite (c'est réussi si...) qui donnent des indications sur la qualité du travail à accomplir. Dans une rédaction-dissertation, par exemple, il ne suffit pas de rédiger une introduction, il faut qu'elle pose le sujet et présente la problématique pour qu'elle soit efficace.

Dans le cas d'épreuves d'examen de fin de cycle, il faudrait amener les élèves à s'approprier les critères communs et partagés, définis en amont, qui seront également appliqués par les jurys. Dans le cadre du projet-pilote *Validation des compétences linguistiques sur la base du CECR*, le groupe d'enseignants-expérimentateurs avait défini des critères de qualité pour les trois typologies de texte. Par exemple, l'analyse-production

doit répondre aux critères de qualité suivants: éviter le collage à partir des textes supports et la paraphrase; utiliser tous les documents; établir une confrontation entre les documents proposés; appuyer les remarques sur des exemples tirés des documents et des connaissances personnelles; choisir des citations appropriées qui s'accompagnent de la référence précise au texte (œuvre, auteur, vers, ...).²²

Sur la base de ce travail, la correction de l'enseignant se devra de mettre en valeur les acquis (utiliser des couleurs différentes pour mettre en évidence les points forts et les points faibles, faire des listes où il indique ce qui a bien marché et ce qui pose encore problème) et de proposer des activités individualisées: reformulation de passages peu clairs, correction d'erreurs simplement mises en évidence, exercices individuels de fixation d'une dif-

²² Gabriella VERNETTO (dir.), *Validation des compétences linguistiques sur la base du CECR*, cit.

ficulté grammaticale, fiches où les élèves indiquent leurs priorités par rapport à un critère donné ou à une difficulté langagière.

Conclusions

Ces quelques éléments de réflexions ne sont certainement pas à même de clore le débat ou de rassurer les enseignants quant à leurs méthodes de correction ou les élèves pour ce qui est de la maîtrise des formats des épreuves d'examen. Une question cruciale pour les enseignants qui œuvrent dans un système d'éducation bi/plurilingue reste ouverte: où faut-il mettre la barre entre l'expression de l'identité bilingue et la maîtrise lacunaire de la langue? La personne bi/plurilingue "combine et synthétise des traits de chacune des deux cultures et c'est cet aspect de synthèse qui reflète sans doute le mieux l'être biculturel"²³. Chez le jeune bilingue le mélange d'éléments lexicaux ou syntaxiques issus des deux langues, pour combler des lacunes dans un code ou pour satisfaire aux besoins de la communication, se fait tout naturellement. Cependant, ces interférences se réduisent rapidement et l'enfant prend conscience du fait qu'il manipule deux codes différents et qu'il exerce une régulation sur sa production en fonction de l'interlocuteur, de la tâche et du contexte. Dans un système d'éducation bi/plurilingue comment peut-on aider les élèves à exercer cette régulation? Les enseignants sont les acteurs principaux de cette dynamique, mais pas les seuls, car les enjeux se situent essentiellement au niveau des politiques linguistiques éducatives ainsi que des mesures de généralisation des acquis théoriques et d'accompagnement de cette généralisation²⁴.

Bibliographie

Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer, Paris, Didier, 2001.

CASTELLOTTI Véronique, *La langue maternelle en classe étrangère*, Paris, Clé international ("Didactique des langues étrangères"), 2007.

DEORSOLA Patrizia, VERNETTO Gabriella, *Propositions pédagogiques pour l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire du français*, Aoste, IRRSAE Vallée d'Aoste ("Quaderni serie didattica"), 1995.

DE SALINS Geneviève-Dominique, "Place des apprenants et

²³ François GROSJEAN, "Le bilinguisme et le biculturalisme: essai de définition", *Travaux Neuchâtois de Linguistique* (TRANEL), n. 19, 1993, p. 31.

²⁴ Je remercie Viviane DUC, Piero FLORIS et Vito SPECCHI pour leurs conseils et leur travail de relecture.

- place des savoir-faire enseignants dans les grammaires de français langue étrangère”, *Grammaire d’enseignants et grammaires d’apprenants de langue étrangère, Langue française*, n. 131, 2001, pp. 23-37.
- GEIGER-JAILLET Anémone, *Le bilinguisme pour grandir. Naître bilingue ou le devenir par l’école*, Paris, L’Harmattan, 2006.
- Profil de la politique linguistique éducative – Région autonome Vallée d’Aoste*, Aoste, Le Château, 2008.
- Relating language examinations to the common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment (CEFR)*, Conseil de l’Europe, 2009 [version finale] <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Manual%20Revision%20-%20proofread%20-%20FINAL.doc>.
- SPRINGER Claude, “Les dynamiques bilingues”, *L’école valdôtaine* n. 79, décembre 2008, pp. 43-46.
- TITONE Renzo, *Problemi di psicopedagogia del linguaggio. Dalla psicolinguistica alla glottodidattica*, Perugia, Guerra, 1999.
- TONETTA Wilma, “La quatrième épreuve”, *L’école valdôtaine* n. 67, juin 2005, pp. 69-71.
- VERNETTO Gabriella (dir.), *Portfolio: pistes de réflexion et comptes rendus d’expériences pour se familiariser avec le Portfolio*, *L’école valdôtaine*, supplément n. 61, septembre 2003.
- VERNETTO Gabriella, “L’expérimentation du Portfolio en Vallée d’Aoste: bilan d’étape”, *Éducation et Sociétés plurilingues*, n. 19, 2005, pp. 21-25.
- VERNETTO Gabriella, *Validation des compétences linguistiques sur la base du CECR*, sous presse
- VESLIN Odile et Jean, *Corriger des copies: évaluer pour former*, Paris, Hachette Éducation (“Pédagogies pour demain – Nouvelles approches”), 1992.
- ZARATE Geneviève, “Pour l’amour de la France: la constitution d’un capital pluriculturel en contexte familial”, in *Les situations plurilingues et leurs enjeux*, Paris, L’Harmattan, 1997, pp. 25-34.

Tableau 1 - Descripteurs pour l'exploitation des documents-sources²⁵

C2	Peut comprendre et interpréter de façon critique presque toute forme d'écrit, y compris des textes (littéraires ou non) abstraits et structurellement complexes et peut recomposer les idées essentielles tirées des documents et de ses propres connaissances dans un texte unique qui pose une problématique et la développe de manière claire et fluide.
C1	Peut comprendre une gamme étendue de textes longs et complexes et identifier des points de détail fins et peut intégrer dans un texte unique les idées essentielles tirées des documents et de ses propres connaissances, de manière structurée et à l'aide d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents.
B2+	Peut obtenir renseignements, idées et opinions de sources hautement spécialisées dans son domaine et hors de son domaine à condition de se référer à un dictionnaire de temps en temps pour vérifier la compréhension et peut intégrer les idées essentielles tirées des documents et de ses propres connaissances dans un texte unique qui développe une argumentation de façon méthodique en soulignant de manière appropriée les points importants et les détails pertinents qui viennent l'appuyer.
B2	Peut comprendre des documents sur des problèmes contemporains et dans lesquels les auteurs adoptent une position ou un point de vue particulier et peut résumer les idées essentielles tirées des documents et de ses propres connaissances dans un texte unique qui développe une argumentation, en apportant des justifications pour ou contre un point de vue particulier et en expliquant les avantages et les inconvénients de différentes options.
B1+	Peut réunir des informations provenant de différentes parties d'un texte ou de textes différents et identifier les principales conclusions d'un texte argumentatif clairement articulé et peut collationner les idées essentielles tirées des documents et de ses propres connaissances dans un texte unique de manière linéaire et en donnant son opinion.
B1	Peut reconnaître les points significatifs d'un document sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts et peut paraphraser simplement de courts passages écrits en utilisant les mots des textes, sans élaboration personnelle des sources.
A2	Pas de descripteur disponible.
A1	Pas de descripteur disponible.

²⁵ Les descripteurs ont été élaborés à partir des sous-échelles "Compréhension générale de l'écrit" (p. 57), "Lire pour s'informer et discuter" (p. 58), "Lire pour s'orienter" (p. 58), "Essais et rapports" (p. 51), "Traiter un texte" (p. 77): cf. *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier Hatier, 2001.

Tableau 2 – La médiation²⁶

“Faire le médiateur” peut signifier:

- aider des personnes qui ne se comprennent pas à surmonter les obstacles;
- comprendre correctement les idées ou les intentions des autres;
- tenir compte des différences culturelles;
- traduire d’une langue vers une autre;
- ...

À ces fins, tu peux utiliser, par exemple, les stratégies suivantes:

- choisir des moyens linguistiques qui tiennent compte des personnes auxquelles l’on s’adresse;
- choisir des formes linguistiques adaptées au contexte;
- formuler des hypothèses sur les connaissances des personnes concernées;
- tenir compte des problèmes de compréhension et les anticiper;
- régler les problèmes de compréhension;
- ...

Voici quelques situations ou exemples de médiation. Si tu te trouvais dans l’une de ces situations, quelles stratégies adopterais-tu? Écris, si tu le souhaites, tes réflexions dans ton Dossier.

Auberge de jeunesse: un jeune touriste bolivien arrive dans notre région et lit dans un journal le mot ‘Bolivie’. Il veut savoir de quoi parle l’article. J’essaie de le lui expliquer.

Je dois écrire un article pour le journal de l’école en utilisant des informations en langues différentes, trouvées sur Internet. Pour ce faire, j’adapte les informations au niveau linguistique de mes lecteurs.

Un jeune Pakistanais arrive à l’école, il ne comprend pas très bien nos langues. Je l’aide à comprendre le règlement de la bibliothèque scolaire et les modalités de prêt.

Une experte invitée à l’école a fait une conférence dans ma deuxième langue. Je synthétise mes notes dans ma première langue pour un camarade absent.

Un de mes amis a reçu en cadeau un nouveau jeu pour son ordinateur. Je lis pour lui le mode d’emploi en anglais et je le traduis dans sa langue.

Pendant l’excursion scolaire à Barcelone, nous rencontrons des élèves de différents pays. J’aide l’une de mes amies à comprendre une conversation sur nos impressions sur la ville.

- Raconte une situation où la médiation a été couronnée de succès. Qu’est-ce qui a été utile pour obtenir ces bons résultats? Quelle a été ta contribution à cette médiation?
 - Raconte une situation où la médiation n’a pas fonctionné et où des incompréhensions se sont produites. Analyse les causes de ces résultats négatifs.
-

²⁶ Tiré de *Portfolio Européen des Langues pour élèves de 14 à 19 ans*, modèle n. 101/2009 – Province autonome de Bolzano – Haut-Adige, Région autonome de la Vallée d’Aoste.