

Actes du Séminaire-Carrefour



EXPERIENCES D'EDUCATION BILINGUE A L'ECOLE ELEMENTAIRE ET A L'ECOLE MOYENNE

Rencontre formatrice école moyenne et responsables école élémentaire
Bibliothèque de Châtillon 25-26 Février 1993

INDEX

PROGRAMME

Présentation, *M.T. Brunod* p. II

Introduction

- L'expérience bilingue à l'école élémentaire, *P. Floris* p. III
- L'expérience bilingue à l'école moyenne, *I. Bosonin, S. Brunello* p. V
- Projet, changement des pratiques pédagogiques et formation continue, *J. Jaccard* p. IX

- Apprentissage de la langue en milieu scolaire, *A. Pasquier* p. XII

Travaux en ateliers

- Atelier d'évaluation, *S. Brunello et J. Jaccard* p. XV
- Atelier: objectifs sociaux et travail par groupes d'élèves, *T. Grange* p. XVII
- Atelier: apprentissage de l'expression écrite. Principes didactiques, *A. Pasquier*..... p. XIX

Conclusions, *G. Porté, R. Bertolin* p. XXII

PROGRAMME

JEUDI 25 FEVRIER

PRESENTATION

M. Teresa Brunod, proviseur et coordinatrice de projet

INTRODUCTION

- L'expérience bilingue à l'Ecole Elémentaire, *Piero Floris, inspecteur technique*
- L'expérience bilingue à l'Ecole Moyenne, *Irene Bosonin, proviseur - Serenella Brunello, coordinatrice de projet*
- Innovation - Changement - Formation continue, *Jacqueline Jaccard, Université de Genève*

TRAVAUX EN ATELIERS

La didactique des langues dans les projets bilingues à l'école élémentaire

- "Le bois", *Ilda Dalle, enseignante; Fulvia Dematteis, collaboratrice didactique*
- "A la découverte des limites", *Silvana Miniotti, enseignante; Fulvia Dematteis, collaboratrice didactique*
- "Inventer un village", *Wanda Grimod, enseignante; Manola Peraldo Prun, collaboratrice didactique*

- Activités en acquisition de la langue, *Auguste Pasquier, Université de Genève*

Les équipes de travail face aux projets bilingues à l'école moyenne

- Objectifs sociaux et travail par groupes, *enseignants de l'école moyenne "J.B. Cerlogne" - Teresa Grange, coordinatrice de projet*
- Réflexions et échanges sur les pratiques d'évaluation, *Jacqueline Jaccard, Serenella Brunello*
- Table ronde: le rôle du chef d'établissement face à l'innovation, *Rita Decime, inspecteur technique, Luciana Diemoz, directeur didactique, Roberto Cariola, proviseur*

VENDREDI 26 FEVRIER

TRAVAUX EN ATELIERS

INTERVENTION

Acquisition des langues: principes méthodologiques, *Auguste Pasquier*

CONCLUSIONS



Présentation

Maria Teresa Brunod

L'aventure des sous-projets interdisciplinaires bilingues (l'expression Projet d'extension de l'éducation bilingue appartenant au Projet cadre de l'I.R.R.S.A.E., on a appelé sous-projets ceux des conseils de classe qui s'y rattachent) a commencé en octobre 1991 dans sept établissements (8 conseils de classe) de la région et a continué dans huit établissements (22 conseils de classe) pendant cette année scolaire. Les sous-projets ont été accompagnés par un groupe de soutien formé par trois coordinatrices de projet.

Dès le début les enseignants impliqués ont manifesté le désir de connaître ce que les autres font.

On a réfléchi et on a donné à cette demande d'enrichissement le visage d'un Séminaire qui, pour la première année (Châtillon - 13-14 avril 1992), a été un échange entre enseignants expérimentateurs. Cette année, en vue de la généralisation, on a ouvert aussi à tous ceux qui n'expérimentent pas et on a organisé ce Séminaire-carrefour (6 ateliers: 4 ateliers de l'école élémentaire et 2 ateliers de l'école moyenne) pour donner aux enseignants et aux professeurs de l'école moyenne l'occasion de rencontrer les

collègues de l'école élémentaire afin de réfléchir et d'échanger sur des similitudes et des fonctionnements communs et aussi, dans la mesure du possible, de mettre l'accent sur les points différents et sur d'autres éléments; et encore offrir à tout participant la possibilité de concerter son expérience professionnelle à partir des pratiques des enseignants.

L'espoir et la certitude de tous ceux qui ont travaillé avec enthousiasme pendant ces deux premières années c'est que ce Séminaire favorise la capacité d'inventer du point de vue opératoire "la continuité".

Nous sommes face à une forte requête d'un projet formatif continu et l'application des articles 39 et 40 du Statut Spécial de la Vallée d'Aoste nous impose une plus grande cohérence.

Dans ces actes vous ne trouverez pas les relations de trois ateliers de l'école élémentaire parce que les dossiers (Inventer un village - Le bois - A la découverte des limites) concernant les expériences d'éducation bilingue résultat de la recherche - action, ont déjà été publiés dans "Langues et savoirs", supplément au n° 14 de "L'Ecole Valdôtaine".

INTRODUCTION

L'expérience bilingue à l'école élémentaire

Piero Floris



PREFACE

L'application des adaptations à l'École primaire n'a pas suivi le même parcours qu'elle a eu à l'École Maternelle et à l'École Moyenne, c'est-à-dire: dans ces cas on a réalisé des essais didactiques des expérimentations d'abord, et ensuite on a décidé la généralisation.

L'application des Adaptations à l'École Primaire par contre a été intégrale, dès l'année scolaire 1988-89 toutes les classes de première ont été intéressées.

A partir de ce moment on a dû se construire, petit à petit, un concept de didactique bilingue.

L'objet de cette communication n'est donc pas celui de donner un cadre ponctuel et potentiellement fidèle de la situation de l'École Élémentaire, mais plutôt de rappeler, et de vous informer sur les principes qui nous ont permis de concevoir d'un côté une "raison pure" de la didactique bilingue et de l'autre de réaliser, par le biais de certaines expériences pilotes "notre raison pratique".

Le premier élément stratégique, qu'on doit souligner si on s'engage à l'introduction de la didactique bilingue en Vallée d'Aoste, est celui de se convaincre qu'il ne faut pas se faire d'illusions, que quelqu'un d'ailleurs puisse nous dire comment on doit s'y prendre. Bien sûr il y a les Universités, les experts des différents domaines, mais c'est **avec eux**, et non pas **d'après eux**, qu'on peut avancer dans la réflexion et dans l'action.

Le processus de renouveau

L'expérience de l'éducation bilingue à l'École Élémentaire est en train de se réaliser dans un cadre et un contexte de renouveau qu'on peut classer à deux niveaux:

- 1) les structures;
- 2) la didactique.

– Renouveau des structures

L'organisation des modules a permis entre autres:

- 1) le passage de l'individualisme au travail en équipe
- 2) la planification en concertation
- 3) la création des collaborateurs didactiques
- 4) l'augmentation des heures scolaires (de 27 heures 30 à 30 heures)

– Renouveau de la didactique

L'introduction de l'Éducation Bilingue a engagé les

enseignants dans une révision de leurs pratiques notamment dans l'enseignement de la langue, qui a tout de suite envahi les autres domaines disciplinaires.

Les options de nos principes: 3 mots-clefs

● Premier mot-clef: l'alternance

En premier lieu il s'agit de clarifier le type de coexistence des 2 langues dans les programmes:

- 1) La première est celle qui voit le français enseigné comme une langue étrangère avec des méthodes spécifiques. Dans ce cas l'italien est la seule langue qui véhicule les savoirs nouveaux.
- 2) On peut avoir une deuxième forme, où les connaissances acquises en italien, sont ensuite "mises" en français, elles sont donc reprises, pour les faire en français. Là on y voit une logique de répétition.
- 3) Les savoirs nouveaux se construisent tantôt en italien, tantôt en français. L'italien n'est pas la langue de première présentation des concepts. C'est la forme qu'on a appelé d'alternance.


La première forme évoquée est contraire au rôle que les Adaptations attribuent à la langue française.

La deuxième est elle aussi négative, au moins pour deux raisons:

- on imagine difficilement le temps nécessaire pour réaliser un programme entièrement répété;
- l'apprentissage répété va sûrement déclencher un état de démotivation permanente chez les élèves.

Dans la formule d'Alternance on a cru voir quelques fondements pour notre didactique bilingue:

- * l'acquisition des savoirs nouveaux ne se fait pas nécessairement mieux dans une langue familière que dans une moins familière;
- * la stabilisation cognitive des concepts suppose que leur compréhension ne s'identifie pas à leur dénomination dans une langue particulière;
- * la pluralité des désignations:
 - favorise la construction du concept
 - enrichit le concept;
- * l'alternance contribue activement au progrès linguistique mais en même temps, les 2 langues ne sont pas travaillées "à vide": elles se réalisent effectivement dans l'appropriation de connaissances nouvelles sur le monde.



Ce type de co-existence:

* autonomise les concepts de leurs signes

- * favorise une certaine prise de distance reflexive et contrastive par rapport à telle ou telle langue
- * permet aux perceptions métalinguistiques de s'intégrer à des utilisations communicatives des deux langues.

● Deuxième mot clef: la reformulation conceptuelle

L'acquisition d'un concept se réalise par toute une série d'opérations linguistiques (nommer, définir des attributs essentiels, différencier en augmentant) mais surtout:

un concept ne se construit pas en une fois, mais par des niveaux de formulation successifs en relation avec des champs de validité de plus en plus étendus.

Si la structuration d'un concept repose sur la structuration linguistique et la reformulation formelle est par elle-même approfondissement notionnel, quelle meilleure reformulation peut-on imaginer si non celle de reformuler les notions, les concepts en utilisant une autre langue?

● Troisième mot clef: diversité textuelle

Elle constitue la partie fondamentale pour aborder les phénomènes linguistiques. Le cadre théorique de référence est celui de l'école de Genève et je crois que Auguste Pasquier dédiera une partie de son intervention à ce thème et donc je vous renvoie à sa communication.

Je terminerai par quelques questions qu'on se pose actuellement à l'École Primaire et qui peuvent intéresser aussi l'École Moyenne.

Les attitudes des élèves face au français

Est-ce que les élèves ont des résistances à l'utilisation du français? En d'autres termes, comment réagissent les élèves face à une activité en langue française, qui pourrait bien être travaillée en italien?

Première remarque: l'attitude des élèves dépend presque toujours de l'attitude de l'enseignant.

J'insiste sur l'attitude de l'enseignant plus que sur sa parfaite compétence linguistique.

Bien sûr il faut que l'instituteur ait un seuil minimal sur lequel travailler, mais il faut avant tout qu'il croie à la didactique bilingue, non pas pour une question éthique, morale, mais en tant qu'élément de l'équipement professionnel.

Deuxième remarque: le matériel.

Sans un matériel francophone on ne peut pas démarrer.

Les livres, les articles, les affiches et toutes sortes de documents sont indispensables. Ils mettent en situation les élèves, ils créent un contexte linguistique bien sûr limité, mais réel. Plus les documents sont authentiques, c'est à dire non créés spécialement pour l'école, et plus ils deviennent utiles.

Le document aide l'élève, mais aussi l'enseignant. Cela est surtout vrai pour l'enseignant qui, ayant une faible considération de sa compétence linguistique, voit par conséquent très difficile, ou peu rentable la pratique de la didactique bilingue.

Donc il faut avoir une énorme disponibilité de matériel "prêt-à-porter", une richesse dans la variété pour éviter de devoir toujours tout inventer.

Les domaines facilitant le français

Quand'est-ce que le français est plus facile à travailler comme langue d'enseignement?

Sur cela on est tout à fait loin de répondre d'une manière définitive, mais on a quand même une série d'indices.

Dans les activités physiques on voit que l'utilisation ne pose presque pas de problème. Le support corporel joue un rôle très facilitant au niveau de la communication.

Dans la communication écrite et orale le statut des destinataires est très important. Si ce sont des francophones la motivation est naturelle, mais même avec des destinataires qu'on sait être des italo-phones, il semble plus facile de s'adresser à eux en français, s'ils sont externes à la classe. Par contre, la communication en français aux camarades de la classe semble difficile sans de fortes raisons.

Mais là encore il faut distinguer. C'est très différent au niveau de la motivation si l'élève doit raconter des choses qu'il a traitées personnellement en français, ou bien s'il doit raconter en français des faits qui lui sont arrivés sans avoir de bonnes raisons pour les exprimer en cette langue.

Dans ce cadre les élèves semblent réagir plus positivement à l'utilisation du français, si une activité démarre en français, c'est-à-dire si le point d'attaque se fait dans cette langue.

L'enfant utilise le mot, "clairière" par exemple, plus facilement que le mot "radura", si le premier contact avec le concept "d'endroit dégarni d'arbres dans une forêt" vient d'être abordé dans une situation en langue française.

Au niveau aussi de la compréhension et de la production des textes on est en train de faire des petites mais significatives découvertes.

Les élèves, même les plus petits, semblent agréer le français dans les textes injonctifs et en particulier dans le genre paradigmatique où la structure de la phrase repose sur les coordonnés.

Les textes encyclopédiques ou théoriques aussi sont accessibles mais il faut qu'ils soient accompagnés par de nombreux supports extralinguagiers (dessin, schéma, graphique).

Pour conclure rapidement il faut dire que l'intérêt pour nous de l'École Élémentaire, c'est que l'École Moyenne puisse poursuivre dans l'enseignement bilingue sans quoi tous les efforts qu'on a produits risquent d'être gaspillés. Les élèves en effet ont le droit de progresser dans leurs études sans trop de fracture et de retour en arrière.

L'expérience bilingue à l'école moyenne



Irene Bosonin

Le esperienze di educazione bilingue nella scuola media sono iniziate nell'anno scolastico 1991/92 a seguito di un invito da parte dell'Amministrazione regionale col quale si individuava nel tempo prolungato la struttura che meglio si poteva prestare all'esperienza proposta.

Implicito, anche se non strettamente obbligatorio per i consigli di classe o i gruppi di docenti che avrebbero accettato di aderire all'iniziativa, il riferimento al "projet d'extension" elaborato dal gruppo di studio nominato dall'IRRSAE su delibera del consiglio regionale nell'aprile 1991 con l'incarico di studiare le condizioni per l'estensione dell'educazione bilingue alla scuola media.

Già nella proposta della commissione infatti si individuava l'area interdisciplinare come "ambito privilegiato" rispetto all'esperienza bilingue, indicando come essenziali per la realizzazione:

- la formazione metodologica e linguistica dei docenti;
- la creazione di un centro di documentazione;
- una struttura di coordinamento e sostegno;
- la disponibilità di ben precisi spazi orari da dedicare a compresenze e programmazione, da cui è derivata la scelta del tempo prolungato come possibile "laboratorio bilingue", in quanto utilizzabile in tal senso senza cambiamenti di rilievo, trattandosi di una struttura "istituzionalmente" flessibile e quindi più adattabile ad esigenze culturali particolari ed essendo l'unico ambito scolastico attualmente in grado di fornire le possibilità richieste.

In realtà, se da una parte, per l'adesione all'iniziativa e il contenuto dei progetti, ogni consiglio di classe veniva lasciato libero di scegliere, dall'altra si garantivano alcuni dei sostegni indicati come essenziali dalla commissione:

- nominando un comitato di coordinamento delle esperienze, sulla falsariga del "comité de gestion" prefigurato dal documento;
- stanziando fondi per il pagamento di eventuali straordinari e per i soggiorni all'estero;
- chiedendo la consulenza di un esperto esterno;
- concedendo l'esonero dall'insegnamento a tre docenti in qualità di coordinatori didattici.

Tali figure erano state pensate come prosecuzione dei collaboratori didattici della scuola elementare, sebbene per motivi contingenti in numero ridotto e quindi "affidatari" di più scuole. In itinere, e forse proprio grazie al loro peregrinare tra scuole diverse, il loro ruolo si è caratterizzato come **ruolo funzionale** di coordinamento e di collegamento tra le diverse scuole implicate, all'interno della struttura di sostegno che è andata via via delineandosi.

Il lavoro delle coordinatrici è stato determinante, in particolare per quanto riguarda:

- la ricerca di materiali, soprattutto testi in lingua, tanto più che gli stanziamenti previsti in tal senso lo scorso anno non ci sono stati
- il passaggio di informazioni tra le diverse scuole
- il coordinamento delle prime iniziative di sostegno linguistico e metodologico ai consigli di classe
- il sostegno tecnico fornito alla programmazione e alla concreta realizzazione dei progetti bilingui, per quanto riguarda la metodologia di progetto in generale e le implicazioni linguistiche in particolare.

L'opportunità, non comune, di poter fornire indicazioni concrete in vista degli imminenti interventi legislativi e amministrativi riguardanti la questione bilinguismo e gli ampi margini di libertà per ciò che concerne metodi e contenuti, hanno favorito una larga adesione da parte degli insegnanti, consapevoli che i risultati delle esperienze realizzate avrebbero avuto un peso importante nella generalizzazione prevista per i prossimi anni.

La diversità di situazioni su cui le esperienze si sono innestate, (diversità contestuali e strutturali tipiche di ogni scuola e di ogni classe, ma anche diversità individuali nelle motivazioni, nelle competenze sia metodologiche sia linguistiche, nell'atteggiamento, o meglio nel "rapporto" più o meno "amichevole" con la lingua francese) ha dato luogo ad una varietà di esperienze diverse, unificate alla radice

- dalla comune prospettiva di poter incidere concretamente sul futuro della scuola valdostana oltre che
- da comuni criteri di base (il bilinguismo come scelta culturale trasversale e interdisciplinare, la



ricerca di contesti in cui inserire la lingua francese in modo non artificioso ecc.) e in itinere, grazie anche al contributo del réseau di sostegno, chiarendo via via metodi e strategie.

La riflessione continua, stimolata e sintetizzata periodicamente ai diversi livelli - docenti, CP, presidi, dalla Consultante Extérieure, M.me Jaccard:

- ha evidenziato gli aspetti fondamentali dell'esperienza in atto, dai quali non è possibile prescindere, salvo snaturare e svuotare di significato il quadro di educazione bilingue che è andato delineandosi in questi anni, e ha fornito i dati sui quali si basa la Proposta per la generalizzazione, presentata ultimamente al Consiglio Scolastico Regionale dal Comité de Coordination des expériences bilingues.

Più che un modello di educazione bilingue si individuano, come punti qualificanti le esperienze, le SCELTE METODOLOGICHE sulle quali esso può essere costruito e una serie di CONDIZIONI OPERATIVE che possono fungere da stimolo, da facilitatori per il processo di integrazione tra ottica bilingue e contesto educativo della scuola media, attraverso una più concreta applicazione di programmi ministeriali riferiti ad una realtà culturale particolare come quella valdostana, che richiede dunque particolari strategie di intervento.

Sarà la prof. Brunello a parlare più dettagliatamente degli aspetti metodologici e didattici dei progetti e dell'influenza sulle modalità di lavoro dei docenti a livello individuale e di consiglio di classe delle scelte operate.

Io vorrei invece mettere l'accento sulla relazione tra le esperienze bilingui e il funzionamento del sistema-scuola nel suo complesso.

Se da una parte l'innovazione bilingue ha dimostrato infatti di poter rappresentare un'occasione privilegiata per la messa in atto di funzionamento en réseau delle istituzioni scolastiche, dei ruoli e dei soggetti implicati, favorendo quindi il miglior funzionamento del sistema, dall'altra, come in una corrispondenza biunivoca, solo il buon funzionamento del sistema in quanto reticolo di relazioni ne garantisce una concreta ed efficace attuazione.

D'altronde, se è ormai acquisito che il migliora-

mento della qualità della scuola passa attraverso la soluzione di problemi di tipo sistemico, una tale ottica diventa tanto più imprescindibile quando si tratta di mettere in atto cambiamenti sostanziali che implicano un processo di "accelerazione" a livello metodologico e didattico oltre che, come nel caso specifico, linguistico.

Infatti il successo concreto del cambiamento si gioca incidendo da una parte sugli ELEMENTI del sistema, dall'altra, ed in modo ancor più significativo, sulle RELAZIONI tra gli stessi.

Le esperienze di questi due anni confermano che i due aspetti sono strettamente connessi e interdipendenti. E' stato infatti possibile utilizzare al meglio le risorse esistenti e fornirne efficacemente di nuove solo favorendo e sviluppando la COMUNICAZIONE e adottando opportuni interventi a livello ORGANIZZATIVO, e questo a tutti i livelli di attuazione: la classe, l'istituto scolastico, il sistema scolastico nel suo insieme.

La competenza e la buona volontà dei singoli hanno potuto portare a risultati non circoscritti ma esportabili nella misura in cui sono stati sorretti da adeguate risorse in termini, per esempio, di passaggio di informazioni e di materiale, di disponibilità di spazi orari da dedicare al lavoro in équipe, di momenti e di strumenti per la riflessione e la messa in comune delle esperienze.

I supporti a livello organizzativo e relazionale, gli interventi di formazione e di comunicazione fungono insomma da catalizzatori di processo, stimolando il continuo rivedere strategie e contenuti e garantendo la diffusione di pratiche didattiche consapevoli e mirate.

Ciò si realizza attraverso l'uso e la riorganizzazione di competenze e RUOLI ISTITUZIONALI già esistenti (insegnanti, presidi, IRRSAE, ecc.), la creazione di adeguate STRUTTURE DI SOSTEGNO e di nuovi RUOLI FUNZIONALI (per es. i CD), in modo tale da favorire la coerenza interna del processo educativo, la continuità tra i diversi ordini di scuola e il coinvolgimento di tutti i soggetti implicati, in un modello di rinnovamento flessibile, nel quale possano essere utilizzate al meglio le risorse, senza superficiali improvvisazioni ma al di fuori da schemi rigidi e preconfezionati.

L'expérience bilingue à l'école moyenne



Serenella Brunello

Une réflexion critique par rapport aux expériences bilingues menées pendant ces deux années est l'occasion unique pour voir comment les enseignants ont essayé de résoudre des problèmes qui ne concernent pas seulement l'école valdôtaine et l'enseignement bilingue, mais qui touchent indistinctement tout le système scolaire italien.

L'école italienne traverse une période de crise au niveau éducatif et institutionnel: elle détient, par rapport aux autres écoles européennes, des records négatifs: voir à ce sujet la durée des études obligatoires (8 ans au lieu de 10), les taux d'abandon, de dispersion et d'échec scolaire, le manque de structures, de formation et de recyclage professionnels. Même s'il faut bien souligner que par rapport aux derniers aspects cités, les conditions en Vallée d'Aoste sont tout à fait différentes.

L'état de santé de notre école requiert des mesures d'urgence surtout dans la perspective, pas trop lointaine, de la création d'une fédération scolaire européenne. Si on veut bâtir la parité et la libre circulation des diplômes, il devient de plus en plus inéluctable de trouver des modèles culturels et éducatifs à même d'interagir et de s'intégrer à ceux des autres pays d'Europe.

En Vallée d'Aoste, avec une certaine avance, et grâce au bilinguisme, un processus de changement a débuté, qui va devancer pour certains aspects la reconversion pédagogique et didactique qu'exige l'unification européenne.

Mais qu'a-t-on fait et que fait-on au niveau de l'école moyenne pour mener à bien la réforme pédagogique et didactique que l'enseignement bilingue engendre?

On s'est borné à réaliser les propositions pédagogiques et didactiques des programmes ministériels qui, de l'avis général sont les meilleurs d'Europe, et on a cerné de près les pratiques d'enseignement; on a élaboré dans une concertation d'équipe les méthodes, les démarches, les stratégies, on a essayé de restaurer la centralité éducative et culturelle de l'école en relançant la culture de l'agir et de l'agir en équipe. La télévision est un moyen de communication rayonnant mais unidirectionnel, qui remplace de plus en plus l'école, impose l'habitude de "voir" au lieu d'"écouter" et contrarie toute mise en relation et en perspective, en proposant la consommation passive des informations. Mais heureusement on s'est aperçu qu'au

moyen des projets bilingues, on peut faire en sorte:

- de mobiliser l'initiative individuelle;
- d'ouvrir l'école et l'esprit critique des jeunes sur les nombreuses sollicitations d'une réalité en mutation continue;
- de les mettre en situation de mieux connaître leur milieu et de découvrir l'environnement des autres peuples et nations;
- de poursuivre une pédagogie réellement interculturelle en créant des occasions plus riches de rencontre et d'échange;
- d'investir les enseignants des rôles de médiateurs culturels et sociaux.

Ces options, prises par les enseignants expérimentateurs, s'inscrivent dans une pédagogie de projet à laquelle se rattachent tous les projets interdisciplinaires bilingues.

Dans les expériences de ces deux années, le concept de pédagogie de projet a désigné des projets de travail collectifs visant une production concrète dont les caractéristiques finales et les modalités de production ont été négociées entre les enseignants et les élèves. Les enseignants et les élèves se sont donc engagés dans la conception, la discussion et la réalisation d'un projet qui établissait un climat coopératif au niveau de l'équipe de travail. En partant de leurs besoins et des ressources réelles de l'établissement et du milieu, les classes ont abouti à la réalisation de différents produits (spectacles de théâtre ou télévisuels, livres, journaux, brochures, affiches...) qui ont été diffusés dans l'établissement et à l'extérieur et qui ont concerné les familles et le milieu socio-culturel.

La recherche d'un accord dans les décisions, l'attitude contractuelle recherchée par les équipes pédagogiques sont devenues des conditions nécessaires à l'efficacité du projet et à l'atteinte des objectifs. En effet, dans la mesure où les enseignants ont sollicité la créativité et l'autonomie des élèves, ils sont parvenus à de bons résultats, car ils ont investi dans le projet toutes les énergies du groupe-classe. En impliquant chaque élève avec toutes ses habiletés (savoirs, savoir-faire, savoir-être), ils ont neutralisé en grande partie les processus d'échec scolaire. La présence simultanée de plusieurs enseignants pendant une activité a rendu possible l'assistance technique et éducative aux besoins de chaque élève, l'organisation de la



classe en groupes de travail et l'observation des comportements et des interactions.

Les projets interdisciplinaires ont institué des moments d'échange, d'évaluation, de restitution qui ont dynamisé l'apprentissage et entraîné des attitudes transférables à beaucoup d'autres contextes de travail et d'étude.

Par conséquent, le projet interdisciplinaire est devenu un moyen pour dépasser la coupure de l'école par rapport à la vie sociale et une voie pour sortir de l'école, tour d'ivoire, et aboutir à de véritables dynamiques sociales.

Dans une période où l'information subie passivement cause un nouvel analphabétisme, plus dangereux parce qu'inaperçu, il est urgent que le milieu scolaire devienne réellement efficace et mette entre les mains des élèves une méthode critique pour décoder les informations, interpréter les savoirs, mais surtout comprendre les différents contextes, en apprenant à dialoguer et à interagir avec ceux-ci. De ce point de vue on saisit l'importance d'une éducation bilingue qui offre la possibilité d'avoir deux approches d'une même réalité.

Mais comment le bilinguisme s'est-il situé dans les projets interdisciplinaires?

Au début les enseignants n'ont pas rattaché leurs choix à des théories, à des expériences précises mais ils ont également trouvé des réponses. En adaptant leur système de travail aux besoins, aux ressources de la communauté locale et par des multiples expériences et une réflexion commune, ils ont théorisé des parcours éducatifs et des principes méthodologiques.

En général les enseignants ont privilégié un emploi vivant et instrumental de la langue française et ils ont essayé de développer les capacités linguistiques des élèves dans des situations liées au quotidien scolaire et extrascolaire. Ils ont essayé de récupérer la dimension connotative de cette communication ainsi que tout un patrimoine culturel et interculturel trop souvent laissé hors de l'école.

Les séjours en France ont été des moments privilégiés pour développer une attitude interculturelle: pendant une semaine les élèves et les enseignants ont pu vivre avec d'autres francophones et connaître leurs habitudes, leurs idées et ils ont pratiqué la langue française d'une façon naturelle et spontanée. A cet égard il semblerait utile de renforcer la motivation pour le français en tant que langue de communication en envisageant dans les projets futurs correspondances, échanges, séjours à l'étranger.

La co-présence est un autre aspect organisationnel

qui vaut la peine d'être exploitée d'une manière plus précise dans l'éducation bilingue.

En effet, l'utilisation du français pendant les heures de co-présence a permis aux élèves d'améliorer leur compétence communicative en utilisant la langue française non seulement avec l'enseignant de français, mais avec tous les enseignants concernés, en acquérant ainsi des lexiques spécifiques. Pendant les activités interdisciplinaires on a demandé aux élèves de parler en français dans des domaines disciplinaires différents de celui, assez général, auquel ils sont habitués. Le climat de collaboration à un projet commun a permis aux élèves et aux enseignants de dépasser le blocage initial et d'investir à fond toutes les ressources disponibles et toutes les énergies dans les activités.

Mais que signifie "gérer des activités interdisciplinaires à plusieurs?"

Il s'agit de bâtir par de multiples tâtonnements un mode de travail où le succès de l'enseignant ne dépend pas seulement de ses propres habiletés mais aussi de sa capacité d'interaction avec les collègues et les élèves.

Travailler ensemble et en co-présence, c'est:

- mettre en commun des idées, des connaissances, des moyens d'enseignement, mais également partager les tâches, les responsabilités, en assumant à la fois le rôle d'animateur et celui d'observateur;
- se concerter sur des séquences de travail et sur des objectifs précis, en exploitant des démarches en groupe-classe ou en petits groupes;
- accroître son répertoire technique en préparant des matériaux, en mettant en place des outils;
- remettre en question les routines et les procédures habituelles;
- réguler et apporter un remède aux dysfonctionnements des activités;
- résoudre des problèmes organisationnels;
- rendre possible le soutien, l'individualisation active des apprentissages;
- créer des relations avec les ressources externes à l'école.

Cette définition claire et univoque des rôles des enseignants par rapport au travail en équipe, fait appel à un nouveau modèle professionnel et organisationnel, indice du changement que l'éducation bilingue engendre, notamment au niveau didactique et éducatif. C'est en effet parce que la réforme bilingue exige cette pédagogie de la coopération que les fonctions de l'enseignant ont commencé à changer et que la structure de travail a aussi changé.

Projet, changement des pratiques pédagogiques et formation continue



Jacqueline Jaccard

Pourquoi cette rencontre dite séminaire-carrefour aujourd'hui?

Carrefour évoque un lieu de rencontre, d'intersection, notamment ici entre acteurs impliqués ou non dans le Projet d'extension bilingue à l'École moyenne et quelques apports de responsables de l'École élémentaire.

Ces deux journées devraient avant tout marquer un espace de réflexion, un temps d'arrêt pour débattre ensemble de problèmes communs auxquels nous sommes confrontés quotidiennement lorsque nous travaillons sur des projets interdisciplinaires bilingues.

Si nous n'avons pas la "sagesse" de nous accorder un moment de respiration, un lieu de mise en commun, si nous ne nous donnons pas ces moyens, nous poursuivrions nos voies respectives sans interactions...

Ce séminaire-carrefour des 25-26 février est une "première formelle" pour le Projet d'extension bilingue de l'école valdôtaine. Pour la première fois depuis mon implication de consultante dans le projet de l'École moyenne, en novembre 1991, nous allons réunir en un séminaire élargi, proposé par l'École moyenne, des acteurs engagés ou non dans le projet bilingue: des enseignants, proviseurs, coordinatrices de projets et pour l'École élémentaire, l'inspecteur, des conseillers et directeurs didactiques.

En résumé, deux journées d'échanges et de réflexion, faisant figure de plage d'échanges, de mise en commun, de diffusion de "ce que l'on fait" les uns et les autres. Ensemble, entre personnes engagées dans le projet d'extension bilingue aux divers niveaux scolaires, nous allons nous accorder un temps de collaboration. Deux jours loin des courses contre la montre de notre quotidien professionnel.

Etre là signifie vouloir penser avec d'autres l'enseignement bilingue à l'École valdôtaine: apprendre à affronter des problèmes pédagogiques, des obstacles communs, échanger aussi nos réalisations positives aux divers niveaux car l'élève, lui, voudrait s'y retrouver le mieux possible en passant de l'École élémentaire à l'École moyenne, par exemple. Devoir échanger au sujet de nos pratiques nous oblige à nous mettre au clair avec ce que

nous faisons et parvenir à le transmettre avec clarté pour être compris.

Si je suis enseignant, proviseur, conseiller ou directeur didactique, coordinatrice de projet...élève que signifie pour moi pratiquer une démarche d'apprentissage bilingue?

En automne 1991, les projets à l'École moyenne ressemblaient plus à un tâtonnement, à des essais, à de l'improvisation qu'à un projet structuré.

Nous étions loin de présenter aux élèves des consignes précises et des objectifs réalisables.

C'est alors que progressivement nous avons appris à construire un RESEAU de liaisons, de ressources, d'entraide. Lors du séminaire précédent de Châtillon, en avril 92, nous avons échangé nos points de vue d'enseignants, de proviseurs, de coordinateurs, d'organisateur de formations de l'IRRSAE.

Très vite les acteurs, sur le "terrain", se sont demandé comment faisaient les autres pour maîtriser les difficultés, comment les autres répondaient aux questions qu'ils se posaient eux-mêmes?

Demander aux acteurs de l'école de mettre en place une pédagogie de projet bilingue, et de plus une pédagogie interdisciplinaire, de proposer des enseignements en co-présence, des travaux en classe par petits groupes, signifie en clair demander aux enseignants de bouleverser des habitudes de travail, de changer fondamentalement leurs pratiques pédagogiques.

Pour l'élève, également, il s'agit d'une autre forme de participation, d'implication, d'un autre métier d'élève. Il lui est demandé d'être autonome, de travailler dans des petits groupes, de participer, de développer sa personnalité, sa créativité, d'exprimer son avis, etc.

Alors que jusque-là d'autres valeurs étaient défendues telles qu'une obéissance à l'écoute, une prise de parole, le plus souvent, sur interrogation de l'enseignant, etc...

Ce métier nouveau de l'élève n'implique-t-il pas une conception nouvelle pour l'enseignant qui, lui, a généralement été un bon élève de "l'ancien régime, du régime de l'écoute"?

Pour l'enseignant, il ne s'agit plus actuellement uniquement de transmettre un savoir. Il s'agit d'un métier nouveau et tout métier s'apprend.



Quand et comment les enseignants, les élèves ont-ils l'occasion d'apprendre ce nouveau métier, quand et comment leur donne-t-on les moyens d'apprendre un autre métier, d'apprendre à fonctionner autrement?

Actuellement, la formation devient une préoccupation centrale dans de nombreux milieux, pas seulement en éducation.

On affirme que la maîtrise du changement passe en priorité par un type de formation continue dans laquelle l'individu se sent concerné et impliqué à titre personnel. Les expériences révèlent que les conditions de réussite d'un projet résident, avant tout, dans la qualité de son accompagnement, dans le suivi de la réalisation du projet, dans la pertinence et la cohérence des remédiations apportées.

Ce type de formation continue participe donc au changement par des actions intégrées à l'activité d'enseignement, sur le terrain, ce qui n'exclut pas des apports spécifiques liés à des besoins précis, bien entendu.

Comme l'enseignant privilégie et utilise ce qui est proche de son vécu professionnel quotidien, une clé du changement se trouve dans des formations de "proximité", ce qui justifie le fonctionnement d'un réseau local de liaisons, de ressources disponibles en permanence.

De l'évaluation de notre séminaire de Châtillon, l'an dernier, il est ressorti les points faibles à améliorer afin de parvenir à la maîtrise de situations nouvelles d'enseignement liées au projet d'extension bilingue, à savoir:

- le développement de compétences linguistiques individuelles des enseignants
- des apports psycholinguistiques au niveau didactique
- la définition d'un curriculum en français pour l'ensemble du projet d'éducation bilingue
- l'utilisation cohérente et judicieuse des co-présences (plusieurs enseignants intervenant dans la même classe)
- la nécessité d'assurer des "espaces" de programmation pour l'ensemble des conseils de classe
- le besoin de définir les rapports entre démarches disciplinaire et interdisciplinaire

Tous ces points restent à améliorer. Cependant ils sont progressivement pris en compte de manière diverse selon les établissements. Entre autres, ils font l'objet de formations internes décidées par les écoles et selon des propositions de l'IRRSAE, en matière de formation.

A l'Ecole élémentaire, le projet d'enseignement bilingue est pratiqué et généralisé depuis plusieurs

années déjà. A l'Ecole moyenne, nous nous interrogeons:

Comment à l'Ecole élémentaire résoud-on des points faibles comme ceux évoqués ci-dessus?

Comment répond-on à ce type de demande? avec quels effets?

Quelles évaluations, pratiquées à l'Ecole élémentaire, pourraient nous permettre d'anticiper à l'Ecole moyenne et au niveau secondaire afin d'éviter des erreurs types?

Ce séminaire-carrefour, à travers les ateliers proposés et les échanges entre participants, devrait nous apprendre à mieux connaître nos pratiques diverses et réciproques entre Ecoles élémentaire et moyenne.

Dans les démarches de projets interdisciplinaires bilingues pratiquées actuellement dans des conseils de classes volontaires de l'Ecole moyenne, les points forts relevés par les enseignants touchent en priorité aux apports de l'interaction sociale entre enseignants, entre enseignants et élèves et entre élèves (apports positifs du travail en équipe d'enseignants, mise en commun des difficultés, et recherche de solutions en commun...).

Selon les enseignants, ce mode de travail en équipe a des répercussions en classe, dans l'organisation et le fonctionnement des activités.

La plupart d'entre nous, présents à ce séminaire, travaillons par projet.

Qui dit projet dit anticipation, ce que nous souhaitons réaliser.

Le projet d'extension de l'éducation bilingue de l'école valdôtaine touchera également l'enseignement secondaire d'ici deux ans, c'est pourquoi nous avons invité, pour ce séminaire-carrefour, des responsables de l'enseignement secondaire afin qu'ils puissent anticiper leur propre projet d'extension de l'éducation bilingue, prendre en compte des effets inhérents à des approches pédagogiques nouvelles... Travailler par anticipation sur des changements, collaborer entre divers niveaux d'Ecoles (élémentaire-moyenne-secondaire). Ces échanges pourraient contribuer à éviter des dépenses excessives d'énergies en régulations après coup, en tâtonnements infructueux, aboutissant trop souvent à des déceptions.

Si le PROJET anticipe, le RESEAU représente l'aspect fonctionnel de la mise en place du projet. Organiser un réseau de liaisons, de ressources signifie réaliser un mode de communication, d'échange, de formation par relais.

Dans le RESEAU mis en place dans les expériences du projet bilingue à l'Ecole moyenne, nous avons particulièrement investi dans le suivi, l'accompagnement des activités pédagogiques. Nous avons tenté de travailler aux articulations du RESEAU: proviseurs volontaires, coordinatrices de

projets, enseignants dans les conseils de classe et dans les activités de classe...

Ce séminaire-carrefour s'inscrit dans des perspectives d'évolution du projet d'extension bilingue envisagées pour l'année scolaire 1992-93, à savoir:

- le développement de liaisons et d'échanges avec des responsables de l'Ecole élémentaire (partage de difficultés communes, mise en évidence de similitudes, de divergences, apports d'activités pédagogiques présentées sous forme d'ateliers)
- des échanges entre proviseurs et écoles qui expérimentent et ceux/celles qui n'expérimentent pas
- le développement de l'évaluation car elle doit être étroitement associée à notre expérience de projets interdisciplinaires bilingues dans les écoles, etc.

L'évaluation en continu des différentes activités des projets dans les écoles est à mettre en place de manière systématique. Des ajustements, des régulations progressifs contribueront à vérifier les objectifs visés par le Projet cadre.

En résumé:

- le PROJET anticipe une réalisation future désirée

- le RESEAU (liaisons, ressources...)

facilite la réalisation du projet

- l'EVALUATION et la DIFFUSION

(expliquer ce que l'on fait) en continu entre acteurs du projet permettent de rester "fidèles" aux objectifs du Projet cadre et d'éviter, dans la mesure du possible, des dérives répétées et des incohérences.

La réalisation du Projet engage notre responsabilité d'acteurs du Projet.

Par conséquent nous devons nous donner des moyens, des lieux d'échanges. Ensemble, nous avons à construire le Projet d'extension bilingue de l'Ecole valdôtaine.

Des séminaires, des séminaires-carrefours, des rencontres entre enseignants, entre écoles, un centre d'échanges pédagogiques et de documentation (à créer dans un bref délai pour l'Ecole moyenne) sont des moyens, des supports indispensables à la mise en place, à la réalisation du PROJET.

Ces deux jours de rencontre devraient donc participer, même modestement, au développement professionnel nécessaire à maîtriser la démarche de Projet d'extension bilingue proposée à l'Ecole moyenne.





Apprentissage de la langue en milieu scolaire

Auguste Pasquier

En matière d'apprentissage de la ou des langues, les manuels scolaires se sont longtemps inspirés d'une démarche méthodologique développée par certains courants modernes de linguistique et qualifiée d'**interne**. Dans cette perspective, une langue est un ensemble de phrases et son étude consiste en l'analyse de ces phrases en faisant abstraction des conditions dans lesquelles elles ont été produites. On essaie d'en dégager le système de règles qui gère leur organisation interne: règles grammaticales, lexicales, sémantiques, morpho-syntaxiques, phonologiques. La démarche est dite interne en ce sens que les différentes analyses effectuées ne tiennent pas compte de l'influence que pourrait exercer telle ou telle situation de communication. Cette démarche s'est révélée à certains égards très efficace; elle a permis de décrire certaines unités et certaines catégories grammaticales avec une précision que n'avaient pas réussi à atteindre les théories traditionnelles. Elle a montré aussi ses limites. Il est des unités, les pronoms par exemple, qui ne sauraient être décrites sans que soient pris en compte des facteurs "externes", en l'occurrence le **contexte** et l'environnement linguistique desdites unités, c'est-à-dire le **co-texte**.

Une autre démarche, dite précisément **externe** ou **contextuelle**, s'intéresse à l'utilisation effective de la langue, à l'effet qu'exercent sur son fonctionnement les situations de communication. Il ne s'agit plus ici de se centrer sur la phrase mais sur l'organisation des différents types de textes sous la forme desquels se présente la langue.

Les propositions didactiques qui suivent, obligatoirement succinctes, s'inscrivent dans ce deuxième courant de recherche. Elles s'inspirent du cadre théorique développé à Genève par Jean-Paul Bronckart et son équipe de chercheurs. Ce modèle conduit à envisager toute activité langagière comme le produit de trois niveaux hiérarchiques d'opérations:

- un niveau de contrôle "externe" qui gère les **conditions de production du texte (but, destinataire, énonciateur et lieu social; repères par rapport à la situation matérielle de production)** et qui sert de **base d'orientation générale** aux textes à produire;

- un niveau de contrôle "interne" occupé à la **gestion globale du texte**: adoption d'une (ou plusieurs) forme(s) d'ancrage par rapport aux conditions de production, hiérarchisation des contenus à transmettre, planification en fonction des aspects communicatifs et organisation éventuelle de la polyphonie du texte;
- un niveau chargé de la mise en mots: **linéarisation** et gestion des **contraintes langagières locales**.

Ce modèle constitue le fondement d'une conception de l'enseignement de la langue que le présent article tente de présenter.

L'exemple de la production écrite

L'école doit conduire l'élève à développer ses capacités langagières, orales et écrites, de façon à ce qu'il soit capable, en compréhension et en production, d'interagir, de raconter, de faire agir, d'exposer, d'expliquer, de décrire, de donner son opinion, de persuader et de jouer avec la langue. Dans cette perspective, il est amené à produire et comprendre des textes interactifs (dialogues, dialogues de théâtre...), des textes narratifs, injonctifs, expositifs, explicatifs, descriptifs, argumentatifs et poétiques.

Chacun de ces types de textes présente des caractéristiques qui lui sont propres et suppose un apprentissage spécifique. L'apparente complexité de certains types de textes ne doit pas constituer une raison suffisante pour réduire le champ de travail des élèves. Ces derniers, et très tôt selon nous, doivent être confrontés à la diversité textuelle. Les textes expositifs, explicatifs, argumentatifs... ont tout naturellement leur place à l'école obligatoire, autant que les textes narratifs et descriptifs qui, pour toutes sortes de raisons qu'il est impossible de rappeler ici, constituent encore l'objet principal de l'étude de la langue en milieu scolaire.

La maîtrise de ces différents types de textes suppose, nous l'avons dit plus haut, des apprentissages spécifiques. Pour ne parler que du domaine de

la production écrite, nous dirons que l'écriture est une activité complexe dans laquelle on peut distinguer trois niveaux. Le premier niveau a trait à la **contextualisation**, c'est-à-dire la représentation de la situation de communication, et à l'**élaboration des contenus**. Un deuxième niveau concerne le choix des **types de textes** les plus appropriés et les opérations de **planification**. A un troisième niveau, on observera des opérations de **textualisation**: emploi des organisateurs, maîtrise du système des temps du verbe, maniement des unités de reprises, etc.

1. Contexte et contenu

Le contexte, ou situation de communication, comprend deux sous-ensembles de facteurs: ceux qui ont trait à la **situation matérielle de production** et ceux qui ont trait à l'**interaction sociale** en cours.

La situation matérielle de production est définie par quatre paramètres: l'**émetteur**, le **récepteur**, le **moment** et le **lieu de production**. Ce sont là quatre paramètres physiques.

La situation d'interaction sociale se définit également par quatre paramètres: le **lieu social** ou cadre social dans lequel le texte est produit (école, famille, armée...); l'**énonciateur**, c'est-à-dire l'émetteur mais considéré en tant que rôle social (parent, citoyen, enseignant...); le **destinataire**, c'est-à-dire le récepteur mais considéré en tant que rôle social; le **but** de l'interaction: le texte est-il produit pour divertir, convaincre, expliquer...?

Au niveau du contexte, apprendre à produire un texte impose au producteur de se faire une représentation aussi précise que possible des différents facteurs qui exercent une influence sur l'organisation générale du texte, c'est-à-dire les paramètres physiques et sociaux qui définissent la situation de communication.

Quant au contenu, la production d'un texte suppose que soient élaborées les représentations du monde que l'on veut transmettre. Selon le type de texte produit, les techniques et méthodes de "fabrication" de contenus diffèrent: discussion, débat, prise de notes, "questions spécifiques", etc.

Ce premier niveau constitue une "base d'orientation" à partir de laquelle sont mises en oeuvre une série d'opérations devant aboutir à la réalisation concrète du texte. Ces opérations, complexes, ont trait au choix du type de texte, à l'élaboration d'un plan de texte et aux mécanismes de textualisation.

2. Choix du type de texte et planification

Dans une situation de communication donnée, le producteur choisit, parmi les possibilités que lui

offre la langue, le type de texte qu'il considère le mieux adapté à cette situation et le plus efficace.

Imaginons la situation de communication suivante: un père tente de persuader son fils de faire ses devoirs. Cette situation s'analyse aisément. Un lieu social: *famille*; un énonciateur: *un père*; un destinataire: *un fils*; un but: *convaincre*. Pour atteindre le but qu'il s'est fixé, le père produit un texte, accomplissant ainsi une **action langagière**. Quel texte le père va-t-il produire? Il a le choix. Il peut produire un récit, évoquant sa propre expérience d'élève studieux; il peut produire un texte argumentatif, développant quantité d'arguments en faveur de la réalisation des devoirs; il peut entamer un dialogue comme l'aurait fait Platon; il peut inventer une fable qui montre le paresseux puni et le travailleur récompensé. Bref, il choisit un type de texte: un *dialogue*, un *texte théorique*, un *récit* ou encore une *narration*. S'il choisit un récit ou une narration, c'est qu'il situe le contenu qu'il transmet dans un *monde différent* de celui de la situation de communication. Il **raconte**. S'il situe le contenu de son texte dans le monde actuel de la situation de communication, il produit un dialogue ou un texte théorique. Il ne raconte pas, il **expose**.

Reste à préciser la différence entre récit et narration d'une part, et dialogue et texte théorique d'autre part. Soit le contenu du texte fait explicitement référence à la situation matérielle de production par des renvois à l'émetteur, au récepteur, au moment et au lieu de production, soit le contenu du texte ne fait pas référence à ces paramètres. Dans le premier cas, les textes produits sont soit des dialogues, soit des récits. Dans le deuxième cas, on obtient soit des textes théoriques, soit des narrations.

L'exemple qui précède montre qu'une situation de communication n'impose pas le choix du type de texte mais qu'elle l'oriente. Le producteur reste maître de son choix. Apprendre une langue ou développer ses capacités langagières, en milieu scolaire notamment, c'est apprendre à effectuer ce choix, c'est-à-dire, comme nous l'avons déjà dit plus haut, choisir le type de texte le mieux adapté, le plus efficace.

Encore faut-il connaître ces types de textes et leurs spécificités. Elles se situent à deux niveaux: celui des unités linguistiques et celui de l'organisation du contenu.

Chaque type de texte se caractérise par la présence -et l'absence- de certaines unités linguistiques. En français, les narrations et les récits ne présentent pas le même système de temps que les textes théoriques ni le même ensemble d'organisateur; les dialogues et les récits comportent des déictiques, c'est-à-dire des unités qui réfèrent à la situation matérielle de production, alors que les mêmes unités sont absentes des textes théoriques et des narrations...





Les types de textes dont il est question ici se caractérisent encore par une *superstructure sémantique* qui leur est propre. L'organisation des contenus n'est pas identique selon qu'on a affaire à une narration ou à un texte théorique: *situation initiale-complication-action-résolution-situation finale* dans un cas (schéma narratif), *présentation du thème-argument-conclusion* dans un autre. Ainsi, le choix d'un type de texte impose au producteur de structurer son texte en fonction de la forme d'organisation requise par ce type de texte. Capacité que seul un apprentissage peut développer.

La tâche du producteur de texte se complique encore, et ce pour deux raisons. D'une part, en ce qui concerne les plans de texte, les connaissances théoriques présentent des lacunes importantes. Certes, les plans narratifs sont relativement bien connus; mais il en va tout autrement des plans des textes théoriques ou des dialogues qui devront encore faire l'objet de nombreuses recherches. D'autre part, un plan de texte varie aussi en fonction du but qu'on cherche à atteindre et/ou du destinataire auquel on s'adresse. Un même événement, un accident de la circulation par exemple, peut donner lieu à un simple rapport où les actions sont présentées l'une après l'autre en une suite banale, ou à un récit, avec tension et suspense. Tout dépend du public visé et de l'effet recherché.

3. Textualisation

Pour remplir sa fonction, c'est-à-dire atteindre le but dans lequel il a été produit, un texte doit présenter des qualités de cohérence, de cohésion, d'intelligibilité. En d'autres termes, il doit pouvoir être lu avec le moins d'efforts possible. Pour obtenir ce résultat, trois sous-ensembles d'opérations sont mis en œuvre: opérations de **connexion**, de **cohésion** et de **modalisation**.

Les opérations de connexion ont pour objet de montrer, de souligner pour le destinataire l'organisation du texte. Les unités linguistiques qui assurent cette fonction de connexion sont les organisateurs textuels (compléments de phrase, coordonnants, subordinants). Certains temps du verbe,

parfois, fonctionnent comme des organisateurs. Ainsi en est-il du passé simple qui introduit dans une narration la "complication" après un passage à l'imparfait présentant la "situation initiale".

Les opérations de cohésion ont pour objet d'assurer les reprises anaphoriques, c'est-à-dire d'organiser les chaînes d'unités qui désignent une même unité de contenu. Les unités en jeu sont les pronoms, certains dérivés verbaux, les superordonnés, des groupes nominaux précédés d'un déterminant identifiant.

Les opérations de modalisation donnent au producteur la possibilité d'exprimer son point de vue, son appréciation à propos des événements et états qu'il relate. Il fournit ainsi au destinataire des éléments qui guident l'interprétation qu'il faut faire du texte. Les modalisations sont exprimées par des adverbes (heureusement, certainement...), par des temps du verbe (futur, conditionnel...), par des auxiliaires (pouvoir, devoir...) et par des expressions du type "il est certain que..."

Conclusion

Les lignes qui précèdent n'ont évidemment pas la prétention d'avoir fait le tour d'un problème – l'enseignement/apprentissage de la langue en milieu scolaire – qui demandera encore de nombreuses années de réflexion, de recherches. Il s'agissait simplement de présenter, en réduisant le propos à la seule dimension de la production écrite, une conception de l'enseignement de la langue relativement nouvelle et qui place au centre de ses préoccupations l'étude de différents types de textes en relation avec les situations de communication dans lesquelles ils sont produits. Diverses recherches conduites dans des classes de différents degrés montrent des résultats très encourageants. Ce qui ne signifie pas, bien entendu, que le travail est achevé.

* Ces quatre grands types de textes englobent les différents textes signalés au début de la deuxième partie de l'article.



Atelier d'évaluation

Animatrices:

Serenella Brunello, coordinatrice de projets bilingues de conseils de classes

Jacqueline Jaccard, consultante pour le Projet bilingue de l'école moyenne

Le projet bilingue vise des compétences linguistiques, une aisance dans la communication bilingue et pour y parvenir, enseignants et élèves doivent apprendre de nouvelles compétences.

Comment atteindre ces buts pédagogiques, de nouveaux savoir-faire?

Plaçon-nous d'un **point de vue pédagogique lié à l'atelier d'évaluation.**

Que signifie travailler par projet?

Tout projet est une option sur une action future, sur une réalisation visée. Un projet n'est en rien une opération effectuée. Pour améliorer l'anticipation de nos actions, de nos projets, **pour améliorer la cohérence entre nos intentions et leur réalisation, nous devons apprendre à évaluer** car l'évaluation n'est pas un corps étranger à l'apprentissage. L'évaluation doit être étroitement associée à l'expérience, à l'action pédagogique dès ses débuts. Une évaluation dite formative participe à l'apprentissage, elle permet des régulations progressives de l'apprentissage.

L'atelier d'évaluation avait deux objectifs principaux:

- parvenir à définir une démarche d'évaluation appropriée à une tâche, à un projet envisagés;
- construire une démarche méthodologique d'évaluation à partir des pratiques des participants.

En restant modeste, nous pourrions souhaiter qu'en deux heures d'atelier les participants aient été sensibilisés au rôle important de l'évaluation dite formative dans une démarche de projet, dans une action d'enseignement.

De manière générale dans l'atelier, il est ressorti, le plus souvent, qu'actuellement il y a un décalage important entre les activités pratiquées et l'acte d'évaluation. Un décalage important entre les intentions du projet bien définies, les intérêts des activités et leur évaluation.

En cours d'atelier, des enseignants disent:

"Je n'arrive pas à évaluer les réels progrès des élèves en français oral car c'est difficile à mesurer et pourtant c'est l'objectif fixé".

"Je me rends compte que je n'ai pas entraîné systématiquement les compétences évaluées en finalité, j'ai attaché peu d'importance au produit intermé-

diaire au niveau des apprentissages individuels..."

"Nous voudrions parvenir à tenir compte des compétences des élèves à travailler en groupe, comment s'en donner les moyens? C'est une difficulté que nous rencontrons systématiquement dans notre groupe?"

"Il nous semble important que les élèves puissent travailler sur leurs difficultés personnelles mais nous sommes toujours pressés par le manque de temps..."

Le décalage entre intentions et réalisations est sans doute lié, entre autres, à une centration sur des objectifs très généraux (par exemple: l'élève aura progressé dans l'expression orale/L'élève saura rédiger une carte d'identité sans fautes...).

Par conséquent, le plus souvent, l'évaluation reste "Contrôler, juger si l'élève sait ou ne sait pas" en terme de finalité absolue, sans estimer le chemin parcouru par chacun entre le point de départ de l'apprentissage et son acquis final.

Dans l'évaluation il est fondamental de définir en vue de quoi on évalue, quelles sont nos intentions, ce qui est important que les élèves sachent, dans quels buts... Il est nécessaire de connaître également les moyens dont on dispose pour faciliter les apprentissages afin de rendre cohérentes les régulations et les tâches d'apprentissage.

Pour évaluer nous devons nous demander à quoi reconnaitrons-nous que nos activités de projets sont réussies?

Définir des objectifs revient donc à anticiper les résultats souhaités et parallèlement à prévoir les étapes qui y conduisent ainsi que les compétences à développer.

L'enseignant doit apprendre à lier les démarches de projet et celles d'évaluation formative. Etant donné que pour réaliser une tâche, l'élève doit apprendre de nouvelles compétences, comment alors proposer la tâche, le projet d'apprentissage pour donner à l'élève des occasions multiples d'entraîner les compétences visées par les finalités de l'apprentissage en question?

Pour évaluer ce que l'élève a appris, plus précisément ce que nous lui avons donné l'occasion d'apprendre, nous devons donc connaître ses compétences et connaissances de départ, avant la tâche. Ainsi nous pourrions estimer ses progrès en cours d'apprentissage.

Selon P. Perrenoud⁽¹⁾, l'école évalue plus qu'elle n'enseigne, c'est-à-dire que nous évaluons l'élève



par rapport à une tâche en fonction de ce qu'il sait déjà, de ce qu'il est en tant que personne, de tout ce qu'il véhicule en venant à l'école (histoire personnelle, milieu socio-culturel...).

De cette manière nous n'évaluons pas par rapport aux apprentissages proposés et réalisés.

Le projet d'extension de l'éducation bilingue est exigeant vis à vis des proviseurs, des enseignants, des coordinatrices de projets. Car ils doivent repenser leurs actions pédagogiques et pouvoir réguler et inventer au fil de l'action pédagogique.

Des recherches montrent que de nombreuses innovations s'installent, les approches pédagogiques se modifient souvent dans l'école mais les pratiques d'évaluation restent les mêmes.

Pourquoi s'en étonner? Comment l'enseignant peut-il savoir comment évaluer autrement s'il ne l'apprend pas? Il a, le plus souvent, lui-même été évalué: "tu sais/tu ne sais pas ou pas suffisamment...".

Apprendre à évaluer et pratiquer une évaluation formative revient à tenir compte des progressions en continu pour chacun. A tenir compte des étapes de l'évolution de l'apprentissage.

Cette manière d'évaluer est indissociablement liée à la préparation des tâches, des projets, aux progrès individuels des élèves, aux régulations proposées et c'est ce que nous devons apprendre à maîtriser pour considérer que l'évaluation est au service de l'apprentissage pour les élèves.

De cette façon, l'évaluation n'est plus uniquement une pratique de contrôle final, mais elle est étroitement liée à la démarche progressive de l'apprentissage. Elle permet de réguler à la fois les actions d'enseigner et d'apprendre.

L'évaluation devient alors un moment essentiel de l'apprentissage.

NOTE

⁽¹⁾ Professeur à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

Atelier: objectifs sociaux et travail par groupes des élèves



Animatrices:

Teresa Grange Sergi avec la collaboration des enseignants Mercedes Bérard, Liliana Breuvé, Renata Crescentini, Filippo Sergi, Rita Villani de l'école "J.B. Cerlogne" d'Aoste

1 - Introduction

La fonction enseignante est, par définition, plurielle: elle s'exerce sur des individus qui, en raison des structures mêmes de l'institution, agissent ou réagissent en groupe. La classe est un groupe.

Reste que l'enseignant peut être porté à reconduire sa propre expérience d'ancien élève, en reproduisant le type d'instruction qui lui a permis de réussir. Tentation d'autant plus forte que les exigences extérieures ne sont guère diminuées: les caractéristiques actuelles de l'école secondaire favorisent la priorité du savoir sur tous les autres aspects de l'éducation.

Or, dans la plupart des projets d'éducation bilingue, une démarche globale de type interdisciplinaire sur le plan des contenus et de la méthode favorise l'application des nouvelles pédagogies et ouvre la perspective sur le savoir-faire et le savoir-être.

En particulier, on partage souvent la classe en groupes de travail et on gère cette situation grâce à la co-animation de plusieurs enseignants présents en classe en même temps. Mais, l'expérience le prouve, il ne suffit pas de mettre les élèves en groupes pour que le résultat soit un travail d'équipe; la gestion de la classe pose de nouveaux problèmes organisationnels et l'évaluation devient floue ou difficile.

On risque ainsi de gaspiller une ressource pédagogique (le travail de groupe) voire de l'abandonner faute de résultats satisfaisants.

Cet atelier propose une réflexion sur la valeur pédagogique du travail en équipe des élèves, accompagnée d'un témoignage d'un groupe d'enseignants qui prouve que l'exploitation de la ressource "groupe" est possible et donne des apprentissages visibles et significatifs. Il s'agit donc d'un atelier méthodologique dont les contenus sont transférables à toute expérience scolaire; les projets bilingues ont eu le mérite de donner une impulsion à leur emploi et à la re-découverte de leur intérêt et de leur richesse didactique.

2 - Objectifs

Par cet atelier on se propose d'atteindre les objectifs suivants:

- expliciter et définir l'interaction complexe entre

"cognitif" et "social" en situation de travail de groupe

- dégager, à partir d'exemples, deux aspects du travail de groupe:

travail de groupe comme moyen pour la construction d'autres apprentissages et **travail de groupe en soi**, comme occasion d'apprentissage social

- provoquer une confrontation à l'égard des stratégies qui permettent de valoriser et de gérer le travail de groupe des élèves.

3 - Problèmes généraux

Suite à une présentation rapide des principaux résultats de la recherche psychosociale sur les relations entre interaction sociale en classe et apprentissage, l'atelier s'attaque au problème du développement de séquences didactiques aptes à construire des occasions de formation au savoir-être. On illustre les résistances des enseignants face au travail de groupe: difficultés de gestion, dilatation du temps, désordre effectif ou apparent, "bruit" de fond, répartition inégale du travail, dispersion des énergies, aspect ludique, difficultés d'évaluation.

On compare ces résistances avec une **typologie de réactions des élèves** (Ph. Perrenoud, 1988): accaparer les tâches séduisantes, organiser le travail des autres, disparaître dans les interstices, activisme désordonné, faire cavalier seul.

On propose comme clé de voûte de ces impasses et du cercle vicieux qui les caractérise le **choix**, la **structure**, et la **formulation** de la tâche qui fait l'objet du travail de groupe et on explique comment on peut résoudre les problèmes les plus communs à partir d'exemples tirés de l'expérience menée à l'école Cerlogne d'Aoste en 1991-1992 et 1992-1993.

4 - Les expériences à l'École Moyenne "J.B. Cerlogne" d'Aoste

Les enseignants présentent les résultats du projet bilingue "Io, gli altri il quartiere, la città". Il s'agit d'un projet d'orientation pour une classe de I^{er} axé sur la connaissance de soi et du milieu proche.

En début d'année les élèves avaient des problèmes relationnels qui leur ont empêché de bien travailler ensemble; les professeurs ont ainsi décidé d'anticiper le thème "Io e gli altri" de façon à ce que les



conditions pour obtenir des apprentissages à partir du travail de groupe soient mises en place.

L'intervention a d'abord concerné la prise de conscience de la part des élèves des comportements qui faisaient obstacle à la réussite du travail. On a dressé, à partir des observations des enseignants et de la discussion avec la classe, une liste des comportements à éviter et de ceux à encourager. Par la suite, les groupes ont repris l'activité échouée auparavant avec la consigne de s'autocontrôler par rapport à la liste. On a obtenu des changements positifs importants dès la première séance, ce qui a encouragé les professeurs à mener un **travail spécifique sur le savoir-être**. Ils ont élaboré des séquences didactiques originales centrées sur la prise de décision⁽¹⁾.

La démarche prévoyait toujours les passages suivants:

- explicitation des objectifs sociaux et des objectifs cognitifs
- description ponctuelle de la tâche
- indication du temps disponible
- explication des paramètres d'évaluation.

Chaque élève recevait sa feuille de travail avec ces informations.

Dans chaque groupe un élève fonctionnait en observateur à l'aide d'une grille d'observation; les professeurs aussi observaient les processus avec la même grille (ils étaient 4 en co-présence, 1 par groupe). A la fin de la séquence on dédiait une heure à l'évaluation à travers la mise en commun des propos des élèves observateurs, des commentaires des professeurs et des impressions des membres des groupes. On évaluait ainsi les objectifs sociaux et on discutait les remèdes possibles aux résultats négatifs en termes de comportements à mettre en oeuvre dans la séquence suivante. Par la suite on évaluait aussi les objectifs cognitifs par rapport au produit du groupe.

Cette attention systématique au processus outre qu'au produit a favorisé chez les élèves la prise de conscience des apprentissages, a augmenté la confiance et amélioré l'image de soi par le constat qu'il est vraiment possible d'apprendre à tenir des comportements utiles pour la réussite du travail et du groupe.

Le transfert de ces acquis pendant les heures dites "curriculaires" a donné une amélioration du climat dans la classe et l'affinement de l'esprit critique des élèves.

Les enseignants considèrent que ces résultats ont pu être atteints grâce à l'utilisation efficace de la co-présence, en classe et pendant la programmation: les activités étaient "sur mesure" pour la classe suivant les progrès et les difficultés rencontrées, on discutait en détail les observations et on

arrivait à gérer les groupes et la mise en commun de manière uniforme selon les critères concertés auparavant.

Le témoignage des professeurs de la classe de II^{ème} confirme la stabilité de ce genre d'apprentissage et la possibilité d'exploiter à long terme les capacités développées par les élèves. Ils avaient conduit une expérience semblable l'an dernier; cette année ils continuent leurs observations dans les groupes soit pour recueillir des éléments pour l'évaluation des objectifs sociaux, soit pour intervenir en cas de difficulté. Il s'agit toutefois d'interventions très ponctuelles et limitées puisque les grands conflits ont été affrontés et résolus l'année passée.

Les élèves sont à même de réaliser en groupe des activités plus complexes du point de vue cognitif et les temps d'évaluation se sont raccourcis puisqu'ils arrivent à repérer très rapidement les motifs d'une mauvaise démarche; la gestion des dynamiques relationnelles est aussi de plus en plus autonome.

On peut donc espérer de renforcer tout le long des études à l'Ecole Moyenne les capacités relationnelles visant la réalisation de produits de groupe.

5 - Débat

Après les éventuelles questions aux enseignants de l'Ecole Cerlogne, on propose aux participants des stimuli pour le débat:

- l'enseignant est un diagnosticien, un ordonnateur, une personne ressource qui motive (L. Allal)
- chaque apprenant peut progresser à sa propre vitesse
- il est important de préparer ensemble du matériel bien structuré à proposer aux élèves
- comment forme-t-on les groupes?
- quelles sont les tâches à remplir en groupe?
- il est important d'évaluer explicitement le processus.

6 - Evaluation

A l'issue du débat, on reprend rapidement les objectifs de l'atelier et on discute avec les participants dans quelle mesure ils ont été atteints.

En général les enseignants ont apprécié la présentation des travaux de l'Ecole Cerlogne et ils ont reçu un stimulus à réfléchir avec leurs collègues de conseil de classe sur la possibilité de mettre en place des activités pour le développement des capacités relationnelles des élèves.

NOTE:

⁽¹⁾ Le matériel didactique est disponible au Bureau de Coordination des Expériences Bilingues 8, rue de l'Archet - Aoste.

Apprentissage de l'expression écrite

Principes didactiques



Animateur: *Auguste Pasquier*

Comparé au domaine de la lecture où les ouvrages abondent et prolifèrent à une vitesse impressionnante, le domaine de l'écriture paraît bien défavorisé. Les moyens d'enseignement font défaut, sauf en ce qui concerne la *narration*, un des rares types de textes pour lequel une série de méthodes d'enseignement a été expérimentée.

Ce n'est pas que les performances des élèves rendent inutile l'élaboration d'outils pédagogiques. A entendre les professeurs, il y a bien longtemps que les élèves ne savent plus écrire: pas d'idées, pas de style; des moyens techniques dérisoires; le désert. Une telle incapacité aurait dû faire naître des montagnes de moyens d'enseignement. Paradoxalement, ça n'a pas été le cas. Les élèves écrivent, progressent tant bien que mal, mais par tâtonnements successifs. L'apport du maître relève davantage de son intuition que de ses connaissances en matière de *processus rédactionnels*. Ce qui fait dire souvent que l'écriture est un objet d'apprentissage mais pas un objet d'enseignement.

Pourtant, savoir écrire des textes est une nécessité. La vie quotidienne offre de nombreux exemples de situations dans lesquelles le recours à l'écriture s'avère nécessaire: rapport d'accident, offre d'emploi, plainte contre un régisseur, un patron. Mais aussi des situations plus agréables: journal intime, écriture "pour soi" de poèmes, d'histoires... Dans sa vie scolaire, faut-il le préciser, l'élève est constamment confronté à l'écriture de textes. En cours de langue, mais aussi dans toutes les disciplines. Bref, que ce soit à l'école ou hors de l'école, la maîtrise de l'écriture est indispensable. Doublement, pourrions-nous dire, en ce sens que l'écriture développe des capacités en lecture et en compréhension/production de textes oraux.

Les sciences du langage -psychologie du langage, linguistique, sémiotique- mettent à notre disposition suffisamment de connaissances pour qu'il soit possible, aujourd'hui, d'avancer des principes pour un enseignement systématique et efficace de la production écrite. Ces principes ont trait à la **diversité textuelle**, aux **différents niveaux** constitutifs de chaque type de texte et à l'élaboration de **séquences didactiques** pour l'apprentissage de l'expression écrite.

1. Diversité textuelle

A l'école obligatoire, au-delà bien souvent, le texte littéraire -narrations, descriptions- constitue le texte de référence. Pour plusieurs raisons les textes de fiction sont considérés comme les plus accessibles, plus accessibles que les textes explicatifs par exemple, "dont le lexique pose toujours aux élèves des problèmes insurmontables". Les textes de fiction seraient également plus formateurs, développant chez l'apprenant des capacités d'imagination et de créativité, alors que les textes informatifs se contentent de copier la réalité. Les textes de fiction sont encore, qualité scolaire suprême, neutres en regard des textes argumentatifs, "sources de conflits, d'incertitudes et d'équivoques, contraires à la neutralité proclamée de l'école". Enfin, en termes d'acquisition du langage, les textes de fiction constitueraient le point de départ des apprentissages ultérieurs. On leur reconnaît, aujourd'hui encore, la faculté d'être à la base des apprentissages en matière de production écrite: "Qui sait écrire une narration, une description, saura tout écrire". Erreur. On n'apprend pas à écrire *en général*, on apprend à écrire tel type de texte, un texte argumentatif, un texte explicatif... En d'autres termes, les capacités acquises dans l'écriture d'un type de texte ne sont pas transférables automatiquement dans l'écriture d'un autre type de texte. En d'autres termes encore, on apprend à écrire en fonction d'une situation bien précise, pour un destinataire clairement défini, dans un but déterminé.

Ce "mode" d'apprentissage conduit à introduire, dans la classe, dès les premiers degrés de la scolarité, un éventail de textes aussi diversifié que possible. Des textes narratifs et descriptifs, bien sûr, mais aussi des textes injonctifs, expositifs et ceux qui ont déjà été mentionnés, les textes argumentatifs, explicatifs... Dès son entrée à l'école, l'élève doit être confronté à cette diversité et doit apprendre à écrire des textes variés, répondant à des situations de communication variées.

2. Différents niveaux

L'apprentissage de l'écriture suppose que chaque type de texte soit abordé à plusieurs niveaux: contenu, plan de texte, mise en texte. Pour chacun de ces niveaux, des activités aussi diverses



que possible doivent être prévues: activités de représentation, d'observation et d'analyse, de production, de création de contenu. Dans l'article précédent (cf. Apprentissage de la langue en milieu scolaire), j'ai "présenté" ces différents niveaux. C'est la raison pour laquelle je n'y reviens pas ici.

3. Séquences didactiques

Les activités d'apprentissage de l'expression écrite se déroulent dans le cadre d'une **séquence didactique**.

Une séquence didactique peut être définie comme une période de deux ou trois semaines au cours de laquelle un type de texte est travaillé, aux différents niveaux évoqués plus haut. Ce type de texte s'insère dans une situation de communication qui justifie les activités envisagées et dont les élèves doivent connaître toutes les caractéristiques.

Schématiquement, et de façon un peu caricaturale, on peut décomposer une séquence didactique en quatre moments d'inégales longueurs:

- Enseignants et élèves "mettent en place" une situation de communication. Cette situation peut être réelle ou fictive. L'essentiel est que les élèves puissent s'en faire une représentation aussi précise que possible. Est ainsi défini un **projet d'écriture**.
- Les élèves produisent un premier texte qui permet à l'enseignant d'identifier les difficultés des élèves et de choisir les points sur lesquels porteront les activités d'apprentissage. Il permet également de négocier un **contrat didactique** liant l'enseignant et les élèves:
 - l'enseignant explicite les objectifs à atteindre;
 - les élèves savent pourquoi et dans quel but ils travaillent;
 - l'enseignant et les élèves s'engagent à suivre une séquence d'enseignement.
- Les élèves réalisent une série d'**ateliers** regroupant des activités diverses: débats oraux, analyse et observation de textes, exercices de production simplifiée, jeux de rôles, exercices de vocabulaire, de syntaxe, exercices sur les unités linguistiques caractéristiques du type de texte choisi. C'est au cours de cette troisième phase que sont abordés les différents niveaux constitutifs des textes: contexte, contenu, plan de texte, etc. C'est également au cours de cette troisième phase qu'est rédigée une **grille de contrôle**, liste de constats élaborée au fur et à mesure que se déroulent les ateliers.
- Les élèves révisent le texte qu'ils ont produit précédemment, le modifient sur la base des apprentissages effectués au cours de la troisième phase et dont la grille de contrôle constitue la trace. Le texte est mis au net et réécrit dans sa version définitive.
Cette activité est des plus importantes. La comparaison des deux versions du même texte per-

met à l'élève de prendre conscience des progrès accomplis.

Pour conclure, je présenterai trois exemples de séquence didactique que j'extrai de l'article de Joaquim Dolz de l'Université de Genève, article paru dans le Journal de l'Enseignement primaire du Canton de Genève, d'avril 1993, ainsi qu'un exemple de *grille de contrôle* établie par des élèves de 6^e année au cours d'une séquence didactique consacrée au *récit historique*. Les exemples, souvent, valent mieux que de longs discours.

Exemples de séquences didactiques

1. Débat sur la pratique du sport (division élémentaire, 2P)

Les élèves d'une classe de 2P décident de répondre à une lettre de Coralie, une petite fille de leur âge, qui leur demande leur avis sur le sport. Cette situation permet de développer les activités suivantes:

- exposer oralement en classe les sports pratiqués et écrire le nom de ces différents sports;
- lire des lettres rédigées par des enfants et destinées à Coralie; contraster les opinions à propos de la pratique du sport: est-ce indispensable ou non? les parents doivent-ils obliger leurs enfants à en faire ou non?
- lire et reconstituer des textes d'opinion présentés sous forme de puzzles: cet exercice permet d'insister sur la continuité thématique et sur l'ordre de succession des raisons évoquées;
- discuter les différentes opinions, choisir une position commune et rédiger au tableau des raisons pour l'étayer;
- dicter collectivement à l'adulte une lettre destinée à Coralie à partir de la position choisie; la clôture de la lettre est rédigée individuellement par chaque élève.

2. Initiation aux textes d'opinion (division moyenne, 4P)

L'enseignant propose de transformer la disposition de la salle de classe. Pour convaincre ses camarades, chaque élève est invité à proposer une solution. Il doit rédiger un texte où il défend son projet. Les textes seront lus et discutés en classe.

La production de ce premier texte donne lieu aux ateliers suivants à propos d'autres controverses:

- lire et comparer des situations de débat proposées dans une revue enfantine;
- comparer les pages d'opinion d'une revue enfantine avec celles de la presse du jour;
- analyser certaines caractéristiques des situations d'argumentation (thème de la controverse, argumentateur et destinataire);
- identifier le thème de la controverse et rédiger le titre du texte;



- 5) proposer de nouvelles questions pour un débat à adresser dans la même revue enfantine;
 - 6) compléter des textes d'opinion partiellement élaborés par l'enseignant (écriture en duos);
 - 7) identifier dans un texte les expressions utilisées pour exprimer l'opinion de l'auteur;
 - 8) transformer des énoncés d'opinion;
 - 9) identifier quelques organisateurs argumentatifs (d'une part..., d'autre part..., contrairement à...).
- 3) trier des arguments et en identifier les auteurs;
 - 4) donner son avis et le défendre (prise en compte de l'opinion des autres);
 - 5) développer des arguments I: étayer l'argument par un raisonnement; expliciter l'articulation entre les raisons et la conclusion; emploi des organisateurs de cause et de conclusion;
 - 6) développer des arguments II: témoignage personnel et exemples;
 - 7) mettre en doute une opinion;
 - 8) formuler des objections (exercices sur les expressions utilisées pour réfuter); utiliser des formules de politesse pour persuader; chercher un compromis (exercices pour impliquer le contradictoire dans son raisonnement et pour lui proposer des concessions).

3. Produire des textes argumentatifs (division moyenne, 6P)

Un jeu de simulation permet la production du premier texte: "Arcos est un village de l'Amérique centrale avec beaucoup de problèmes... (un schéma présente aux élèves les principaux problèmes d'Arcos). Le maire d'Arcos réunit les conseillers de la commune pour décider du partage du budget annuel. Il leur demande de rédiger un rapport pour défendre leur projet.

"Imagine que tu es le conseiller chargé des transports. Justifie l'importance, pour ton village, du développement de ton secteur. Fais en sorte que ton projet soit considéré comme prioritaire par tes collègues".

La séquence didactique comporte les ateliers suivants:

- 1) reconnaître un texte argumentatif parmi d'autres textes;
- 2) analyser et comparer des situations d'argumentation contrastées;

La séquence se termine par la révision/réécriture du rapport rédigé antérieurement. Pendant la réalisation des ateliers, les élèves prennent note des **constats** qui les aideront à rédiger un nouveau texte argumentatif; ces notes sont utilisées comme **grille de contrôle** pour transformer le texte initial et rédiger un nouveau texte.

En guise de conclusion, je soutiens que l'enseignement de l'argumentation doit commencer très tôt et qu'il ne comporte pas de difficultés insurmontables pour les élèves s'il est adapté à l'âge de ces derniers, s'il est à la fois progressif et présenté sous forme d'activités pédagogiques intéressantes.

Exemple de grille de contrôle

LE RECIT HISTORIQUE

- Il y a un titre.
- Il y a une origine temporelle du type: *Au XV^e siècle, En 1942, A l'époque de...*
- Un lecteur qui ne connaît pas l'histoire de Genève devrait la comprendre à partir de la seule lecture de notre récit.
- Il faut choisir et organiser les informations pour faire comprendre l'histoire.
- Il y a souvent des dialogues de personnages. Les dialogues présentent une forme différente du récit.
- Il y a très souvent des organisateurs temporels (liste).
- Les organisateurs temporels s'enchaînent entre eux (exemples).
- Organisateurs pour terminer le récit historique: *Depuis ce jour..., C'est ainsi que..., etc.*
- Il faut choisir une base temporelle parmi différentes possibilités:
 - a) imparfait-passé simple
 - b) imparfait-présent
 - c) présent
 - d) imparfait-passé composé
- Dans un récit historique à l'imparfait-passé simple, les dialogues, les commentaires et la morale sont au présent et au passé composé.
- Si le texte est au passé simple, on peut souligner tout un épisode au présent (exemple).
- Si le texte est au présent, on peut souligner un épisode au passé simple (exemple).



CONCLUSIONS

Graziella Porté

Dalla tavola rotonda dei capi di istituto

L'atelier per i capi di istituto ha visto riuniti intorno allo stesso tavolo direttori didattici e presidi di scuola media.

Insieme si è tentato un bilancio della situazione, bilancio che ha preso in considerazione lo stato attuale dell'educazione bilingue, gli stimoli emersi da questo seminario (e quindi le analogie tra scuola elementare e scuola media), il ruolo del capo di istituto rispetto all'innovazione.

La situazione attuale dell'educazione bilingue

I dati salienti della situazione attuale sono, da un lato, l'imminenza della generalizzazione, dall'altro, la mancanza del quadro istituzionale di riferimento, che è ancora in fase di elaborazione.

Questo stato di non definitezza provoca incertezza e disagio ed impedisce di dare chiarezza organizzativa al lavoro nelle scuole.

Sul piano metodologico - didattico, tratto significativo dell'educazione bilingue in Valle d'Aosta è la non esistenza di modelli da importare e da riprodurre.

La scuola valdostana si trova pertanto in una dimensione di ricerca, o meglio ancora in una prospettiva di ricerca/azione, che accentua gli aspetti più dinamici della professionalità del docente quale è disegnata dai Decreti Delegati.

Dalla non esistenza di modelli trasferibili discende la necessità che le soluzioni che verranno adottate, a livello normativo e amministrativo, siano flessibili.

Intendiamo con questo dire che il quadro di riferimento istituzionale deve essere chiaro, ma non rigido, nè prescrittivo, nè definitorio. Esso deve invece, per coerenza con quanto sopra enunciato, consentire la messa in atto e la valorizzazione della progettualità dei collegi dei docenti ed essere aperto, nel tempo, alle modificazioni suggerite dall'esperienza.

Analogie tra scuola elementare e scuola media: esigenze rilevate

Se i dati di fondo sono la mancanza di riferimenti

sul piano normativo e la necessità della ricerca sul piano metodologico-didattico, il seminario ha dato risalto ad una esigenza che accomuna i docenti della scuola elementare e media ed i capi di istituto, vale a dire la necessità di collaborazione e di confronto, sia in senso orizzontale, all'interno dello stesso ordine di scuola, sia in senso verticale, tra ordini di scuola diversi, dalla materna ed elementare alla secondaria superiore.

Al bisogno di aggregazione e di confronto corrisponde, come le due giornate di lavori confermano, l'esigenza di lavoro comune, e quindi di spazi operativi definiti.

Gli ultimi due aggettivi hanno un significato preciso: con "operativi" intendiamo spazi di lavoro collegiale concreto, con "definiti" richiamiamo la necessità che essi siano riconosciuti dall'Amministrazione Regionale.

Del ruolo del capo di istituto rispetto all'innovazione e di alcune considerazioni che ne derivano

Nel contesto dell'innovazione, a causa della sua posizione istituzionale, il capo di istituto, come ha confermato l'esperienza dei direttori didattici, ha il ruolo di garante rispetto all'istituzione, di catalizzatore e facilitatore, di negoziatore all'incrocio tra amministrazione e utenza, di custode della tenuta complessiva del progetto a livello di istituto.

Inoltre il preside, proprio per la sua posizione, è un osservatore privilegiato del processo in atto. A questo proposito, ci sembra importante richiamare l'ottica sistemica già evocata dalla collega Irene Bosonin nel suo intervento introduttivo. Tale ottica deve coinvolgere tutti i soggetti dell'innovazione, entrando anche all'interno dell'istituto e della didattica.

E' essenziale che i progetti, le attività interdisciplinari e disciplinari, il piano di lavoro del singolo docente, quello del Consiglio di Classe, l'azione complessiva del Collegio dei Docenti siano sistematicamente coerenti tra loro, in funzione di un progetto educativo organico, che abbia fatto chiarezza sulle competenze che si devono garantire in uscita agli allievi.

La consapevolezza della sempre maggiore complessità della richiesta formativa che si riversa sulla scuola dell'obbligo impone, infatti, di realizzare una vera e propria economia cognitiva attraverso curricoli rigorosamente costruiti, che armonizzino in un progetto coerente e funzionale gli insegnamenti disciplinari ed interdisciplinari e che siano centrati sui bisogni degli alunni.

Sempre sul piano della didattica e della metodologia, ma sul versante più specifico degli apprendimenti linguistici, questo seminario ha messo in luce, attraverso il confronto con la scuola elementare, che anche la scuola media deve approfondire la riflessione sistematica sul ruolo delle lingue, nonché sull'evoluzione degli atteggiamenti e delle competenze degli alunni. Tale riflessione costituisce la base per la valutazione dell'esperienza nel

suo complesso e per l'individuazione delle modificazioni da apportare in itinere.



A conclusione dei lavori ci è parso opportuno presentare il documento che i 12 presidi delle scuole medie della Regione hanno elaborato e trasmesso alle autorità competenti.

Nel documento, che è stato oggetto di discussione e confronto durante l'incontro con i direttori didattici, compaiono richieste molto vicine a quelle recentemente manifestate dai Collegi dei Docenti al Consiglio Scolastico Regionale.

A testimonianza di una situazione aperta ed in continua evoluzione, in esso manca ancora la richiesta di spazi operativi per il lavoro collegiale dei capi di istituto, richiesta che è maturata nel corso di questo seminario e che ne arricchisce il significato ed il contributo.



Conclusions concernant les ateliers des enseignants

Rosetta Bertolin

La présentation des différentes expériences et les moments de confrontation ont permis de faire ressortir les nombreux points communs entre l'activité didactique qui, dans les deux ordres d'écoles, a permis de réaliser le bilinguisme.

Les similitudes concernent en particulier les choix de fond, le travail des enseignants, les retombées pédagogiques.

Les choix de fond communs sont:

- l'utilisation de la langue française dans toutes les activités, en alternance avec la langue italienne, en choisissant la langue en fonction des textes dont on dispose, des situations, de la difficulté des concepts ou des textes, de la production qu'on veut obtenir, de l'interlocuteur ou destinataire du produit, ...;
- l'importance donnée aux projets interdisciplinaires (sciences, poésie, théâtre, ...) qui permettent d'exploiter en même temps la compréhension, l'expression, la production et le travail sur les différents types de textes et de capacités langagières.

Pour le travail des enseignants les points communs les plus significatifs sont:

- une constante recherche et adaptation de la part des enseignants du matériel nécessaire aux acti-

tivités didactiques;

- une forte programmation d'équipe (ce qui demande des co-présences, une stabilité des enseignants, des ressources humaines plus riches en quantité et qualité, ...);
- la nécessité d'un recyclage continu pour les enseignants;
- la présence de ressources externes: conseillers didactiques, bibliothèques, matériel, moments de confrontation entre écoles, ...

En ce qui concerne les retombées pédagogiques on retrouve généralement:

- une bonne motivation des élèves et une plus grande aisance et acceptation de la langue française de leur part;
- une réflexion plus approfondie de la part des enseignants sur les langues et sur la langue comme véhicule des concepts;
- l'importance donnée aux savoir-faire à acquérir à travers le projet;
- une plus grande place donnée au travail de groupe (et donc à la co-présence), à l'éducation à la socialité, aux objectifs socio-affectifs;
- le développement pour les enseignants des compétences pédagogiques et donc une qualification professionnelle en ce qui les concerne.