

Séminaire

Éducation bilingue à l'école moyenne: l'alternance des langues

VIème Séminaire annuel
Saint-Vincent, Institut Professionnel Régional, les 7 et 8 mai 1997



Actes du Séminaire

ORGANISATION

Groupe de Coordination de l'éducation bilingue
Inspectrice chargée de fonction pour l'école moyenne

PRÉSENTATION DU SÉMINAIRE

G. Porté, Inspectrice chargée de fonction

TABLE RONDE D'OUVERTURE

Trois regards sur l'alternance

D. Coste, M. Dodman, L. Gajo

ATELIERS

Ateliers n° 1 (6 groupes homogènes animés par un expert)

1/A - Groupe d'étude d'éducation artistique

Animateur-formateur E. Morello

1/B - Groupe d'étude de mathématiques

Animatrice-formatrice T. Grange

1/C - Groupe d'étude d'histoire

Animateur-formateur M. Gusso

1/D - A l'intention des Directeurs Didactiques et des Chefs d'Établissement du Ier et IIème degré

Animateur: M. Dodman

Co-animateur: P. Floris

1/E - A l'intention des Profs ayant participé au projet triennal "Formazione formatori nell'ambito dell'educazione linguistica", organisé par l'I.R.R.S.A.E. Val d'Aoste (1994-1997)

Animateur: L. Gajo

Co-animatrice: M. Cavalli

1/F - Professeurs de français du Ier et du IIe degrés

Animateur: D. Coste

Co-animatrice: G. Porté

Atelier n° 2

La diversité méthodologique et pédagogique des formes de l'enseignement bilingue au Val d'Aoste

Animateur: D. Coste

Rapporteuse: E. Benech

Atelier n° 3

L'alternance dans l'apprentissage des langues et dans la construction des concepts

Animateurs: L. Gajo et B. Py

Rapporteuse: G. Sampietro

Atelier n° 4

Gestione dell'alternanza e luoghi istituzionali

Animateur: M. Dodman

Rapporteuse: A. Baratta

Atelier n° 5

Renégotiation du suivi du projet "Disciplines et Bilinguisme" avec les animateurs-formateurs des groupes d'étude d'histoire, d'éducation artistique et de mathématiques.

Atelier n° 6

La diffusione dei primi risultati della R- A.: studio di modalità, tempi e strategie

Animateur: M. Dodman

Rapporteuse: A. M. Della Valle

Atelier n° 7

Rencontre des Proviseurs et des enseignants du 2ème degré: les expériences d'éducation bilingue à l'école supérieure

Animateur: B. Py

Co-animatrice: S. Schiavotto

TABLE RONDE DE CLÔTURE

Propositions pour une alternance dans le contexte scolaire valdôtain

D. Coste, M. Dodman, L. Gajo, B. Py

Ouverture des travaux

Quelques mots de bienvenue de la part de Mme R. Decime, Surintendante aux études, et de Mme G. Porté, Inspectrice chargée de fonction, ont ouvert les travaux en séance plénière.

Présentation des thèmes du Séminaire

G. Porté, Inspectrice chargée de fonction

Pour entrer dans le thème du Séminaire, si je reprends le titre "Education bilingue à l'école moyenne: l'alternance des langues", une question devient légitime: pourquoi parler de l'alternance des langues? Si vous relisez les textes officiels de 1994, c'est-à-dire l'Adaptation des programmes nationaux à la situation locale et la loi régionale qui réorganise l'école moyenne en fonction de l'éducation bilingue, vous vous apercevrez que le mot *alternance* ne paraît pas; alors je pose une deuxième question tout à fait académique et rhétorique: "Est-ce qu'on est en train de forcer l'Adaptation et de rajouter quelque chose qui n'existe pas, qui n'est pas contemplée dans notre organisation scolaire?"

La réponse est bien évidemment non: c'est que l'*alternance* est implicite. L'Adaptation parle d'activités disciplinaires et interdisciplinaires bilingues, elle confie l'enseignement en français à tous les enseignants, donc la pratique de l'alternance est sous-entendue. En plus, le choix de l'alternance correspond à la situation langagière des professeurs et des élèves: nous savons très bien qu'ils maîtrisent en général l'italien mieux que le français, mais qu'ils maîtrisent le français aussi et qu'ils peuvent passer d'un code à l'autre. Par conséquent, c'était un choix en quelque sorte naturel, strictement lié aux caractéristiques du contexte. Encore un élément: quand l'éducation bilingue a été introduite à l'école moyenne, une réflexion s'est mise en chemin sur comment enseigner; c'était une réflexion méthodologique générale, car quand on fait de l'éducation bilingue on ne peut pas se limiter à rajouter, ce sont l'enseignement, l'organisation scolaire qui changent. Maintenant, nous vous proposons un passage de l'implicite à l'explicite: il faut expliciter ce concept d'alternance, mais ce passage n'est pas innocent, n'étant jamais neutre le passage de l'implicite à l'explicite. Vous savez mieux que moi que quand on déclare quelque chose qui existe mais qu'on n'a jamais analysé, explicité, on fait des découvertes, on donne la possibilité aux potentialités de se manifester et je crois que le moment est venu de commencer à réfléchir d'une manière explicite autour de l'alternance. Des expériences ont mûri sur le terrain en donnant des apports différents: quelque chose s'est passé dans les établissements, dans les *Collegi docenti*, dans les *Consigli di classe*, dans les

gruppi di progetto, dans les *gruppi disciplinari*, chez les enseignants tout seuls parfois quand ils travaillent dans leurs classes; l'élaboration est peut-être encore partielle, limitée, il y a des difficultés, des problèmes, des résistances, mais des noyaux importants sont là et il faut les prendre en compte.

Puis on a eu des stages organisés par l'I.R.R.S.A.E., notamment la "Formazione Formatori" sur un parcours de 3 années, le recyclage des professeurs de français et là on a discuté longtemps et à fond autour du problème de l'alternance, on a organisé des expériences à l'école. Il y a la formation proposée par l'Assessorat de l'Instruction Publique "Disciplines et Bilinguisme", qui est en cours de route. Et nous avons évidemment les apports de la recherche scientifique: les experts qui ont collaboré avec nous nous ont donné bien des encouragements. Nous avons l'expérience de l'école maternelle et primaire et nous attendons aussi les premières expériences du deuxième degré. Alors il y a de quoi conjuguer ce qui se vérifie dans la réalité de nos classes avec les apports de la recherche scientifique. Vous savez, quand on a choisi l'alternance, on avait l'air de dire "On ne peut pas faire autre chose, on n'a pas les moyens d'enseigner les disciplines complètement en français", on avait un sentiment de culpabilité presque, mais le passage que nous cherchons à vous proposer pas seulement par ce Séminaire, mais en général par les formations, par l'analyse et les discussions avec les experts, c'est vraiment le passage de l'alternance comme repli et comme seule réponse possible à une situation déficitaire en quelque sorte, à une alternance comme solution adéquate au contexte, cohérente, comme ressource et comme stratégie centrale et explicite de l'enseignement/apprentissage. Ce n'est plus l'alternance tolérée, acceptée de façon en quelque sorte minimale, mais vraiment l'alternance comme ressource pour l'enseignement, pour l'apprentissage, comme un plus, et évidemment ce ne sont que nos premiers pas autour de ce problème central à l'heure actuelle pour l'école valdôtaine: c'est le thème de ces deux journées de travail.

Vous êtes appelés à donner votre contribution, à parler de vos expériences, parce qu'il faut partir de ce que les enseignants réalisent dans leurs classes, il faut partir de ce qui existe: nous savons

que des choses très intéressantes et très positives se passent et à partir de là, je vous souhaite bon travail et je vous remercie de votre présence.

Je vais présenter très rapidement les objets de travail du projet de recyclage "Disciplines et Bilinguisme" qui va se dérouler sur deux années, cette année et la prochaine. On a voulu réfléchir en même temps sur l'enseignement de la discipline et sur l'alternance dans l'emploi des langues et dans l'enseignement. Voilà la liste des objets de réflexion de "Disciplines et bilinguisme": on a travaillé avec un groupe d'enseignants d'histoire, de mathématiques et d'éducation artistique; c'était la *didactique de la discipline*: on a voulu des experts

italiens et des experts francophones pour conjuguer les deux richesses, on pensait proposer un enseignement strictement lié aux programmes ministériels, mais en même temps exploiter les suggestions venant d'autres contextes; le problème de *l'alternance des langues, le cursus*: comment gérer la discipline tout au long des trois années, quels choix, quelles compétences des élèves, de quelles compétences partir et vers quelles compétences travailler; *la continuité*: au nom de la continuité, des Cd de l'école primaire ont collaboré toute l'année avec les profs et un petit groupe du deuxième degré aussi a participé à l'activité.

Voilà la structure générale.

Table ronde d'ouverture

Trois regards sur l'alternance: D. Coste, M. Dodman, L. Gajo

T. GRANGE: J'invite Daniel Coste, Laurent Gajo et Martin Dodman sur le plateau; ce sont les experts linguistes de renommée internationale que nous avons le privilège d'avoir avec nous; peut-être vous les connaissez déjà mais je vais faire une brève présentation.

Daniel Coste, professeur à l'École Normale Supérieure de Fontenay Saint-Cloud, linguiste, il travaille aussi pour le Conseil de l'Europe, il a déjà collaboré plusieurs fois et à différentes reprises sur les différents niveaux des écoles valdôtaines et pour le bilinguisme; en particulier il a donné un apport important pour la mise en place et le développement du Projet "Disciplines et Bilinguisme" de la Surintendance aux Etudes.

Laurent Gajo, en Vallée d'Aoste pour la première fois, est actuellement assistant aux Universités de Lausanne et de Neuchâtel; il collabore avec Bernard Py qui sera avec nous demain; il participe depuis quelques années à des recherches en linguistique appliquée dans le domaine de l'apprentissage des langues secondes, il s'intéresse spécialement aux situations bilingues liées aux phénomènes migratoires; il s'intéresse aussi du rôle de l'école dans la construction du bilinguisme. Il a séjourné pendant deux années à Toronto au Canada pour mener une recherche sur l'enseignement par immersion et les écoles minoritaires de langue française; ses principales interrogations théoriques portent sur l'articulation entre l'enseignement de la langue et l'enseignement de contenus.

Et enfin Martin Dodman que peut-être tout le monde connaît; il s'occupe de la formation dans le domaine linguistique avec une attention particulière aux dynamiques communicatives et de groupe, il s'occupe bien sûr de bilinguisme, il collabore aussi avec la provincia de Bolzano; il est intervenu

plusieurs fois, à plusieurs occasions et dans plusieurs domaines en Vallée d'Aoste, en particulier comme expert et consultant pour l'Ufficio Lingue Straniere, pour l'I.R.R.S.A.E., pour la Surintendance et récemment il a été investi par l'Assesseur de l'Instruction Publique du rôle de consultant scientifique pour l'Education Bilingue à l'école secondaire du deuxième degré.

Ces trois experts vont parler de l'alternance de trois points de vue qui découlent de leurs intérêts et de leur formation.

S. BRUNELLO: L'objectif de cette table ronde est d'ouvrir une confrontation, une réflexion élargie sur l'alternance, thème qui donne le titre à ce Séminaire et en constituera le leitmotiv. Cela ne veut pas dire qu'à la fin de ce Séminaire tout participant se souviendra simplement des refrains, on l'espère et on souhaite plutôt que chacun puisse garder l'impression d'avoir directement participé à une réelle performance, vu que le parcours qu'on est en train d'affronter n'est pas si aisé, car il n'est pas trop expérimenté. On est encore des pionniers qui essaient d'entrevoir et de mettre en place des initiatives plus au moins réfléchies pour gagner du terrain. On a la chance pendant cette rencontre de pouvoir recevoir l'aide et les stimuli de la part d'intervenants qui, depuis plusieurs années réfléchissent à ce sujet et font de la recherche. En effet le pari de cette rencontre est de mettre les chercheurs vis-à-vis des praticiens pour entamer une réflexion commune sur l'alternance des langues à partir des acquis, des expériences de chacun.

Pendant cette table ronde on donnera la parole premièrement aux chercheurs dont la tâche est de préparer le terrain pour favoriser la confrontation et le débat qui se déclencheront ensuite dans les différents ateliers.

On demande aux trois intervenants de mettre à la disposition de toutes les composantes scolaires présentes ici les matériels conceptuels et expérimentaux nécessaires à échanger dans un cadre bien précis.

A M. Coste l'invitation à intervenir pour focaliser l'attention sur le concept d'alternance; on lui demande de nous parler de l'*alternance*, bien évidemment non comme une abstraction mais comme un concept qui s'est structuré au fur et à mesure que dans les différents contextes et par les différents acteurs ont été créées des occasions pour concrétiser des modes et des formes variés d'alternance.

Voilà les questions que l'on pose à M Coste:

- est-il possible d'arriver à une définition d'*alternance*?

- est-il possible par rapport aux différents scénarios scolaires et sociaux de tracer une typologie de cas et de formes d'*alternance*?

A Monsieur Coste les réponses.

D. COSTE: Merci à Serenella Brunello de charger ainsi la barque de questions! Je tiens tout d'abord à saluer les participants, particulièrement Madame la Surintendante et les collègues qui ont organisé cette rencontre et à dire, je pense comme mes collègues nouveaux, quel plaisir nous avons à revenir régulièrement travailler ici. Permettez-moi aussi une mise au point qui n'est pas une échappatoire: je crois que ce qui caractérise l'intervention de personnes qu'on appelle "les experts", c'est qu'il ne s'agit pas d'apporter ici une parole scientifique vérifiée en demandant l'application. Je crois que la notion de *recherche-action*, la notion de *projet collectif* est particulièrement forte dès qu'on a à faire à des situations complexes comme les situations éducatives et que l'on travaille dans des secteurs à la fois attestés dans plusieurs lieux mais encore peu explorés de façon analytique forte, des secteurs par exemple où se pratiquent des formes d'enseignement bilingue; quelqu'un comme le grand spécialiste de l'enseignement bilingue qu'est notre collègue belge Hugo Baetens-Beardsmore affirme constamment qu'il n'y a pas deux situations exactement équivalentes et que, par conséquent, il est extrêmement difficile de transférer des résultats obtenus dans un cas à d'autres cas. C'est donc un problème de principe que je pose en ce début de table ronde; si mes collègues souhaitent prendre leurs distances par rapport à cette affirmation, ils le feront sans doute, mais encore une fois elle me paraît fondamentale lorsqu'on parle d'*alternance*."

La question pour nous ici est peut-être moins de définir l'*alternance* que de *faire l'alternance* et je rejoindrai ce qui a été dit tout à l'heure par Teresa Grange à propos des mathématiques: nous avons ensemble à construire quelque chose que l'on baptise *alternance*, et "construire" veut dire à la

fois, dans ce cas-là, mettre en œuvre et conceptualiser, mais dans le même mouvement.

Alors, ce qui s'est passé jusqu'à présent ici, c'est qu'on a eu tendance, à mon avis très justement, à adopter une sorte de définition de travail, une définition opératoire très large de la notion d'*alternance* et c'est sur ce choix que je voudrais simplement donner quelques indications en début de table ronde.

Le premier constat que je ferai me paraît tout à fait fondamental: dans ce qui s'est passé jusqu'à présent, l'*alternance* n'a jamais été posée comme une exigence d'équilibre, de parité absolue entre les langues. Peut-être en dépit des textes ou de certains aspects des textes officiels, ce qui a été constamment vécu, c'est que "*alternance*", dans cette situation particulière, ne signifie pas systématiquement pour chaque discipline, 50% dans une langue, 50% dans l'autre, et n'implique pas non plus une belle régularité dans le passage d'une langue à une autre. Il y a des formes de déséquilibre, des modes de pondération extrêmement variables selon les disciplines; pour ce que nous faisons ensemble, c'est déterminant.

Le deuxième constat, c'est qu'on a essayé de jouer, dans cette définition opérationnelle, d'une *polarisation* entre *micro-alternance*, phénomène qui se constate dans la classe en l'espace parfois de quelques secondes, par le passage spontané, "naturel", d'une langue à l'autre, et *macro-alternance* pour tout ce qui est organisé, réfléchi, mis en place par l'institution scolaire à un niveau de décision politique ou à un niveau réglementaire, mais aussi (à un niveau intermédiaire?) ce qui est prévu par l'enseignant, ou l'équipe enseignante ou le collectif élèves-maître, dans la répartition programmée des activités. Il a semblé important d'utiliser le terme "*alternance*" pour ces deux pôles, en sachant qu'il convient de les penser ensemble et de focaliser sur l'un en perdant de vue l'autre, en sachant aussi que la question est en fait de les articuler, ces deux pôles, de mettre en relation des phénomènes de *micro-alternance* dans la classe avec un projet de *macro-alternance* qui est celui de l'institution.

Au-delà de ces commentaires très généraux, je voudrais simplement poser rapidement quelques paires ou quelques trios de termes qui me semblent avoir opéré, eu un rôle dans ce qui a été entrepris jusqu'à présent. Je ne chercherai pas à les définir, mais je crois qu'ils font partie de notre expérience commune.

Au-delà de la distinction *micro-alternance/macro-alternance*, il y a à l'évidence à distinguer entre une *alternance d'usage ordinaire*, où des locuteurs possédant deux langues s'en servent concurremment, disons, ou alternativement et puis une *alternance d'apprentissage* qui est posée comme étant le recours à deux langues dans la perspective d'une construction de savoirs. Autre couple bien évident, *alternance dans la classe* et *alternance hors*

de la classe, et, cumulant ces deux paires, il convient de ne pas confondre *alternance d'apprentissage* et *alternance d'usage dans la classe*, et *alternance d'usage* et *alternance d'apprentissage hors de la classe*, mais de poser qu'il y a là deux couples distincts: il existe une alternance d'usage dans la classe et il peut y avoir une alternance d'apprentissage hors de la classe.

Il est clair aussi qu'il y a dans les événements mêmes de la classe ou de l'hors-classe, des moments qui sont d'*alternance spontanée* et des moments d'*alternance planifiée*, autre type de couple qui nous concerne. Encore une fois je ne commente pas, je ne hiérarchise pas, mais je pose simplement des formes d'adjectivation qui nous aident à travailler et à réfléchir sur ce que nous faisons.

Dans nos esprits à tous, il y a à coup sûr aussi un clivage entre ce que j'appellerai une *alternance par défaut* et une *alternance par excès*. L'*alternance par excès* paraît dans nos stéréotypes à propos du bilinguisme: c'est une alternance de riches, l'*alternance de ceux qui peuvent se permettre de jongler avec plusieurs langues*, alors que l'*alternance par défaut* apparaîtrait plutôt comme un recours à une langue qu'on maîtrise mieux, lorsque celle qu'on maîtrise moins bien fait éventuellement manque, présente des lacunes. Ce couple et les représentations qu'il véhicule demandent à être construits plus avant mais opèrent dans nos expériences.

Lié à cela, peut-être, il y a des adjectifs que nous avons entendus ce matin encore, du type: *alternance tolérée*, *alternance valorisée* éventuellement, *alternance sanctionnée* en certains cas ou dans certains contextes: là aussi, on a des distinctions qui sont révélatrices peut-être d'attitudes, de représentations à l'œuvre dans ce qui est en cours.

Autre couple qui me paraît déterminant et qui, paradoxalement, reste peu construit du point de vue scientifique, c'est le couple *alternance en production* et *alternance en réception*. D'une manière générale la littérature spécialisée s'est beaucoup interrogée à l'alternance des langues, au code switching, etc., dans le cadre de la production langagière; il y a beaucoup moins d'études portant sur l'alternance dans la réception, sur des phénomènes si quotidiens que le sous-titrage d'un film ou le sous-titrage d'une émission à la télévision où on a un jeu entre oral et écrit en simultanéité et pas simplement en séquence. Comment, pour quelqu'un qui est exposé à cette co-présence des langues, se traite un tel mode d'alternance? Comment est-ce qu'on traite un double message, en chevauchement et décalage partiels, sur deux codes différents? Plus familièrement, qu'est-ce que c'est que travailler un dossier où on a à la fois des documents en français et des documents en italien? Qu'est-ce cette alternance de réception, si on accepte de recourir à cette même désignation qui nous retient ici?

Je ne rappelle que pour mémoire le partage, sou-

vent abordé dans les discussions qu'on peut avoir ici au Val d'Aoste, entre *mélange* des langues et *alternance* des langues. Opposition discutable, sauf à revenir sur la question des interférences lexicales ou morpho-syntaxiques, de ces formes de contact ou de ces idiolectes de transition. Mais c'est se situer sur un terrain connexe (et parfois quelque peu miné), que nous retrouverons probablement au cours de ces journées.

D'un point de vue technique, il y aurait à faire entrer aussi en ligne de compte les séparations introduites, selon des découpes diverses, entre *alternance*, *emprunt*, voire *enchâssement*: Permettez-moi de ne pas non plus en dire plus à ce point, même si toutes ces catégorisations demandent relecture, dès lors que le cadre d'analyse est l'apprentissage plus que l'usage.

Enfin, le dernier jeu de caractérisation que je poserai est celui, plus résolument pédagogique, entre une *alternance de répétition* et une alternance qui relèverait plus d'une *distribution complémentaire*. L'*alternance de répétition*, c'est une alternance qui va reprendre d'une manière ou d'une autre dans une langue ce qui a été d'abord posé dans une autre; cela peut être une alternance simplement de traduction dans certains cas, de reformulation, une alternance de commentaire; alors que l'*alternance de distribution complémentaire* renvoie plutôt à un schéma du type: il y a des choses qu'on fait dans une langue, il y en a d'autres qu'on fait dans l'autre et il n'y a pas nécessairement reprise dans l'autre de ce qui a été fait dans l'une.

Toutes ces oppositions vite dites sont trop polaires et nous en sommes tous conscients; à chaque fois il s'agit de s'interroger sur la relation entre ces deux ou ces trois pôles, non sur leur mise à distance exclusive. En tout état de cause, il existe bien là des zones d'interrogation vraies, que traversent et balisent à leur manière les expériences menées au Val d'Aoste.

T. GRANGE: Merci à Daniel Coste d'avoir situé l'alternance dans un cadre de complexité par ce jeu d'adjectivation et de polarisation. La pratique d'alternance en contexte scolaire sélectionne des relations que Daniel Coste a évoquées, des relations à l'apprentissage, mais elle bénéficie aussi de concepts élargis à propos de l'alternance sociale concernant le fonctionnement naturel du bilingue et sélectionnant, cette fois-ci, des relations à la langue d'une manière plus large; donc, je vais demander à Laurent Gajo de développer cet aspect.

L. GAJO: - Bonjour, je m'associe rapidement aux salutations de Daniel Coste, pour ne pas prolonger. J'aimerais quand même vous dire le plaisir que j'ai à être ici aujourd'hui, pour la première fois; j'ai rencontré plusieurs valdôtains actifs, enthousiastes, à l'extérieur, en Suisse, en France, lors de colloques ou manifestations scientifiques,

donc la situation n'était pas inconnue pour moi et j'ai beaucoup lu sur ce qui se fait ici; je suis venu au Val d'Aoste comme touriste, mais c'est la première fois vraiment que je viens travailler ici avec vous et ça me fait très plaisir. J'ai pas mal travaillé personnellement sur d'autres contextes bilingues et je rejoins les réserves de Daniel Coste qui dit que finalement c'est difficile d'exporter, de transposer les résultats qu'on a obtenus à travers l'observation d'une situation particulière sur une situation différente; néanmoins je pense qu'il y a tout intérêt à essayer d'échanger les regards qu'on a à propos de situations variables et contrastées pour voir finalement si on a des choses à se dire, si on a des défis en commun, et ils sont quand même sûrement existants et stimulants.

Alors, je vais essayer de me focaliser un petit peu plus sur les *dimensions* qu'on appelle *micro* de l'alternance, en examinant plus spécifiquement ce qui se passe en classe et quel peut être le rapport entre ce qui se passe en classe et ce qu'on observe à l'extérieur. Je rejoins là encore une réserve de Daniel Coste concernant les définitions possibles de l'alternance; je n'aurais pas spécialement envie d'essayer de donner moi-même une définition; c'est vrai qu'on se donne un cadre de travail; mais ce qui m'intéresserait davantage dans la perspective, c'est de voir les définitions plus ou moins spontanées qu'utilisent les enseignants en cours d'action, parce que c'est ça finalement qui va être effectif dans la gestion didactique et pédagogique de la classe, dans la réussite d'un programme, dans ses résultats. C'est finalement la définition qu'on se donne sur le terrain parmi les acteurs concernés, pilotée par l'enseignant, plus ou moins explicitée, mais finalement c'est cette définition-là de l'alternance qui va être effective. Le scientifique, lui, a le rôle de voir quelles sont ces définitions spontanées pour essayer éventuellement d'amener un regard réflexif, et peut-être d'accompagner ces définitions plus au moins spontanées, naïves, bricolées. Bon, je crois que ce problème de la définition est tout à fait crucial, ce qu'il faut dire c'est que de toute façon autant au niveau scientifique qu'au niveau de la pratique on n'a en tout cas pas un seul cadre de référence, une seule définition de l'alternance. Il ne faut pas croire que c'est uniquement sur le terrain qu'il y a un certain flou, une certaine marge de variations, d'options; déjà au niveau de la science tout le monde n'arrive pas à s'entendre sur ce qu'on appelle alternance, emprunt, calque, marque transcodique; il y a vraiment beaucoup de critères qui sont véhiculés, et beaucoup de variations.

J'aurais envie de mettre en contraste deux grands points de vue opposés sur l'alternance; il y aura un point de vue qu'on pourrait appeler bilingue et un point de vue monolingue, et cela tant au niveau de la science qu'au niveau des représentations spontanées des acteurs. Dans le *point de vue mono-*

lingue, on va voir le bilingue et sa compétence comme étant l'addition, le collage de deux monolingues, deux individus monolingues dans la même personne; c'est-à-dire que l'individu bilingue va être associé à quelqu'un qui a une très bonne compétence, très équilibrée dans ses deux langues, qui pourra avec des francophones par exemple être associé à un individu francophone, avec des italophones être associé à un natif italoophone, donc une espèce de collage cervical de deux monolingues, une espèce de monstre qu'on observe assez peu dans la nature; mais c'est là encore un point de vue qu'on relève assez souvent, du moins quand on évalue les pratiques bilingues et notamment l'alternance. Le *point de vue bilingue* est tout à fait différent: il va considérer l'individu bilingue comme étant un individu spécifique, qui a une compétence propre, qui utilise ses langues de façon variable, par rapport à des exigences fonctionnelles, variables et qui n'a pas forcément un bilinguisme équilibré qui répond aux mêmes exigences, qui ne peut pas forcément être associé pleinement à une communauté native d'un côté et à l'autre de l'autre côté; donc quelque chose de nouveau, de spécifique qui a sa compétence propre. Alors évidemment ces deux conceptions, qui sont aussi des conceptions scientifiques, autant scientifiques que spontanées, ont des répercussions sur la dimension prescriptive, c'est-à-dire que si on décrit l'individu bilingue et l'alternance d'un point de vue monolingue ou bilingue, on va avoir des incidences sur la façon dont on va traiter l'alternance ou dont on va l'envisager, dont on va l'évaluer, dont on va l'utiliser; par exemple, quelqu'un qui aura le point de vue monolingue sur l'alternance va évidemment à coup sûr concevoir l'alternance comme un déficit, comme quelque chose qu'il faut absolument éviter, quelque chose de négatif, qu'il faut absolument faire régresser; alors que le point de vue bilingue va avoir une vision totalement différente des choses en se disant finalement que l'alternance est une marque inhérente au répertoire du bilingue qui remplit un certain nombre de fonctions qu'il faudra essayer d'observer, d'utiliser. Ça ne veut pas dire que l'alternance est immobile, car les conditions d'alternance peuvent évoluer, se déplacer au cours de l'apprentissage; mais il y aura vraiment une prise en compte positive du phénomène d'alternance qui va essayer de voir à quoi il correspond et vers quoi on peut le faire tendre; là on aura deux points de vue relativement différents.

D'un point de vue linguistique je dirais que l'alternance, en tout cas pour moi, revêt un double aspect, d'une part c'est l'indice de quelque chose qui est déjà là, d'une compétence qui existe, qui est linguistique, qui est peut-être identitaire et culturelle, et en même temps l'alternance va servir à faire quelque chose de nouveau. C'est là je crois, dans ce croisement, que la didactique a un défi in-

téressant à remplir, c'est-à-dire concevoir d'abord l'alternance comme quelque chose qui représente un savoir déjà là, intéressant, qu'on peut exploiter et essayer d'utiliser pour le faire tendre vers quelque chose de nouveau, donc le faire tendre finalement vers l'apprentissage: je crois que c'est important au niveau linguistique d'avoir ces deux aspects.

J'aimerais essayer maintenant d'articuler un peu plus précisément ce qu'on appelle *alternance sociale*, ou ce qu'on observe au niveau de la société en général et plus précisément ce qu'on observe à l'école, au niveau notamment des fonctions que remplissent les alternances. Alors, évidemment au niveau social il y a eu pas mal de descriptions qui ont été faites du rôle de l'alternance. J'en distinguerais au moins deux: il y aurait des alternances qui seraient de type fonctionnel, c'est-à-dire dans la vie de tous les jours quand on change de code par rapport à des contenus à transmettre; ce serait l'alternance du pauvre, comme l'a appelée Daniel Coste: elle répond à des besoins et à des choses qu'on est plus capable de dire dans certaines langues que dans d'autres et finalement on alterne par rapport à des besoins de communication spécifiques.

Il y a une alternance qui serait relativement contrastée par rapport au premier type, qu'on pourrait appeler *identitaire*, c'est-à-dire qu'on peut choisir une langue plutôt qu'une autre, et souvent on le fait de façon délibérée, choisir même de créer la surprise en changeant de code à un moment donné ou de faire un coup de force, parfois c'est vécu comme un coup de force, simplement pour des raisons identitaires, pour afficher son rattachement à une certaine culture linguistique ainsi qu'à une certaine culture nationale qui peut être plus au moins bilingue, plus ou moins monolingue. Disons que cette fonction est relativement importante et ces deux fonctions peuvent être liées ou non, comme l'a dit Daniel Coste, à l'apprentissage, car c'est quelque chose qui s'ajoute.

Maintenant, à l'intérieur de l'école il y a d'autres types de fonctions qui seraient spécifiques probablement à des cadres didactiques, qu'on peut appeler de différentes manières. Moi, j'aurais envie d'appeler une de celles-ci, *fonction immersive*. À l'école, on peut faire de l'alternance pour sélectionner des relations particulières à l'apprentissage; par exemple, on peut faire des alternances qui se rapprochent de l'alternance fonctionnelle, qui sont branchées surtout sur le contenu, c'est-à-dire que quand on alterne les langues c'est pour mieux saisir, mieux apprendre le contenu; dans ce sens-là on est très proche si on veut de l'idéal de base de l'immersion où en effet la langue sert à véhiculer les contenus et puis on ajuste celle-ci, on alterne les langues par rapport aux contenus d'abord; donc c'est une façon de solliciter l'alternance. On peut le faire sur un autre mode, on peut solliciter

l'alternance plutôt pour essayer par rapport à la langue cette fois et plus tellement par rapport au contenu, de solliciter des données, de faire un travail sur la langue et à ce moment-là de façon plus ou moins indépendante du contenu, c'est-à-dire on peut partir du contenu, mais ensuite faire de façon relativement autonome un travail sur la langue et ici encore on peut aussi solliciter l'alternance.

Je lance des pistes: ce qui m'intéresse particulièrement c'est de voir en classe comment ce qu'on peut observer à l'extérieur de l'école en termes de fonction identitaire, fonctionnelle et ce qu'on peut observer à l'intérieur de l'école en termes de fonction immersive, réflexive, etc. peuvent se croiser. Par exemple, il est intéressant de voir comment des élèves peuvent des fois utiliser des fonctions identitaires de l'alternance pour essayer d'agir sur la relation à l'apprentissage, sur la définition d'un cadre didactique; dans ce sens-là l'alternance est très souvent un moment privilégié pour essayer de faire changer les choses à l'intérieur d'une activité didactique sur la pression des élèves ou de l'enseignant, mais c'est souvent un moment délicat où on peut faire basculer les choses; c'est là un moment par exemple où les élèves peuvent faire émerger des fonctions identitaires pour essayer d'agir sur le cadre didactique. L'enseignant peut aussi se servir de certaines alternances pour essayer de redéfinir l'activité didactique et il est intéressant de voir - j'ai des exemples que j'aurai peut-être l'occasion de montrer dans les deux journées - comment certains enseignants se saisissent d'une alternance de type culturel ou identitaire pour la déconstruire et en faire un objectif didactique; c'est-à-dire qu'il arrive en classe que l'élève tout à coup fasse une alternance qui n'a rien à voir avec un objectif d'apprentissage particulier, avec un moule d'apprentissage particulier, mais qui reflète simplement une question identitaire; l'enseignant des fois se saisit de cette fonction-là, de cette alternance-là, pour la faire basculer au profit d'un enjeu didactique et c'est tout à fait intéressant de voir comment ça peut se faire.

Encore une chose, une dimension qui me semble importante, qu'on néglige assez souvent quand on parle d'alternance et qui est de plus en plus thématifiée notamment au Canada, mais je crois qu'ici finalement les enseignants y pensent souvent, c'est qu'on parle de l'alternance souvent chez l'élève mais on oublie de parler de *l'alternance chez l'enseignant*. Je crois que dans un contexte fortement bilingue, comme le Val d'Aoste, et très complexe, l'alternance n'est pas le privilège des élèves mais aussi finalement une caractéristique souvent des enseignants qui vivent les formes d'alternance à l'école, en dehors de l'école, avec la direction de l'école, dans leurs relations avec les collègues. Alors l'enseignant non seulement va devoir réfléchir à l'alternance par rapport à ses élèves, par rapport à la gestion de la classe, mais

il va lui-même être victime ou bénéficiaire de certaines formes d'alternance: il sera intéressant de voir comment l'alternance de l'élève peut rencontrer l'alternance de l'enseignant. Dans ce sens-là, je crois que dans les activités de classe on peut clairement voir souvent deux mouvements dans les phénomènes d'alternance: il y a des alternances qui viennent d'abord des élèves et qui vont ensuite affecter d'une manière ou d'une autre l'enseignant qui va la récupérer, qui va peut-être l'incarner, l'utiliser, la réprouver, il y a plusieurs attitudes possibles. Il y aura aussi un deuxième mouvement qu'on peut essayer de voir: l'alternance qui part de l'enseignant pour ensuite avoir un impact sur le discours, l'apprentissage de l'élève. Ce deuxième mouvement qui part de l'alternance de l'enseignant pour aller vers le discours de l'élève est tout à fait important et je pense que ces deux mouvements ne s'observent probablement pas de la même manière dans l'enseignement des disciplines et dans l'enseignement des langues.

S. BRUNELLO: In clima di alternanza passo all'italiano per presentare l'ultimo esperto che interviene a questo primo giro di interventi; credo che Martin Dodman abbia scelto di fare il suo intervento in italiano pensando ad una alternanza "identitaire plutôt que fonctionnelle", visto che vive in Italia da molti anni e probabilmente ha imparato ad amare la nostra lingua. La richiesta che facciamo a Martin è quella di completare questo primo giro con un intervento che illustri quelle che sono le possibilità di realizzare delle forme di alternanza nei diversi luoghi e contesti del sistema scolastico. In particolare vorremmo chiedergli se ha senso parlare d'alternanza programmata, di alternanza finalizzata; se è realistico e fondato parlare di un'alternanza linguistica che investa trasversalmente i diversi contesti e scenari scolastici e quindi coinvolga in forme e misura diversa gli attori che nella scuola lavorano e quali sono, a suo parere, le chiavi di accesso a questa problematica e quali possono essere le coordinate di riferimento per arrivare ad una pianificazione ragionata e sensata dell'alternanza.

M. DODMAN: Grazie e buongiorno a tutti quanti. Come Serenella ha sottolineato, in questo momento avete, diciamo, il primo esempio di un'alternanza programmata. Qualcuno si sarà già accorto del fatto che precedentemente ci sono stati alcuni esempi di alternanza spontanea: per esempio, le colleghe che poco fa parlavano qui, probabilmente non si saranno accorte ma quando scambiavano tra loro due parole tipo "Hai bisogno di un lucido?" l'hanno fatto in italiano pur avendo presentato tutto in lingua francese; ovviamente credo non abbiano programmato questo tipo di alternanza, è stata un'alternanza perfettamente spontanea. Perciò ab-

biamo già esempi di *alternanza programmata* e *alternanza spontanea*.

Credo che una scuola bi o meglio plurilingue debba assolutamente contemplare, trovare le modalità perché si possano verificare costantemente esempi di alternanza programmata e di alternanza spontanea. Riprenderei già subito quanto detto da Daniel Coste all'inizio: credo che programmare l'alternanza non debba essere inteso come definirlo subito, cioè noi dobbiamo piuttosto cercare di programmare per costruire l'alternanza; non si può definire l'alternanza fin da subito, anche perché riprendendo di nuovo quanto già detto, secondo me la polarizzazione fra macro e micro, fra programmato e spontaneo ci aiuta sicuramente ad analizzare il fenomeno alternanza, ma alla fine il fenomeno deve essere un unico continuum, non può essere qui il programmato, qui lo spontaneo e via di seguito.

In un certo senso, parlare di alternanza dovrebbe mirare a creare le condizioni perché questa possa diventare un fenomeno totalmente spontaneo appunto, a seconda delle esigenze, ecco un'altra parola chiave "les besoins", le esigenze del singolo individuo che partecipa alla vita scolastica. Per dare una risposta molto veloce alle prime due domande che mi sono state poste: se noi pensiamo ad una scuola plurilingue, la risposta a "ha senso programmare?" deve essere "sì, ha senso!". Non solo ha senso ma occorre programmare, come occorre programmare l'attività scolastica in quanto tale. In una scuola monolingue nessuno direbbe "non occorre programmare l'attività scolastica", sarebbe l'anarchia; se noi decidiamo che abbiamo voglia di creare una scuola bi o meglio plurilingue allora ovviamente dobbiamo programmare il modo in cui le lingue possono venire a contatto durante l'attività quotidiana di questa scuola.

In secondo luogo credo che questa programmazione debba essere fatta in un'ottica di alternanza trasversale, cioè l'alternanza non può essere un fenomeno limitato ad alcuni ambienti, ad alcune materie, ma deve essere un fenomeno programmato, realizzato, sicuramente valutato con modalità diversificate, con una durata che può variare a seconda delle materie, ma che deve essere un fenomeno trasversale.

Vorrei cercare molto brevemente di identificare alcuni aspetti-chiave di questo tipo di programmazione, non certo per offrire una risposta definitiva alla terza domanda, non c'è una chiave, ma possiamo in queste due giornate riflettere insieme su alcuni aspetti che ritengo comunque chiave per quanto riguarda questa definizione-costruzione dell'ambiente scolastico bi o plurilingue in cui le lingue vengono a contatto e si alternano. Mi pare che sia fondamentale partire da una constatazione del fatto che abbiamo bisogno di ripensare quello che io chiamerei genericamente il modello organizzativo della scuola. Una scuola bi o plurilingue non può mantenere lo stesso modello organizzati-

vo di una scuola monolingue. Ciò significa soprattutto che a livello di curriculum scolastico bisogna incominciare ad avviare modalità di uso delle varie lingue, bisogna incominciare a pensare a curricula in cui esistono ciò che io chiamerei aree curriculari, aree che possono essere, ad esempio Lettere ed Arti espressive; sto ipotizzando semplicemente che tipo di aree curriculari potrebbero essere, sicuramente le lingue sia classiche che moderne a seconda del tipo di scuola, le scienze umane, le scienze naturali, le scienze ambientali. Bisogna capire fino a che punto tutte queste aree curriculari possono contribuire alla creazione appunto di *ambienti plurilingui* in cui le lingue vengono a contatto, in cui le lingue si alternano per cercare di realizzare determinati tipi di obiettivi che devono, credo, essere concepiti e realizzati nell'ottica di quanto è già stato detto; cioè non si tratta della somma di due o più monolinguismi, si tratta di costruire, di realizzare ambienti plurilingui in cui si possono sviluppare persone che noi possiamo definire esseri plurilingui. Questo significa un'educazione plurilingue, significa cercare di trovare le modalità con cui più lingue possono concorrere agli apprendimenti in quanto tali e non essere una lingua veicolare per gli apprendimenti e altre lingue oggetti di studio; tutte le lingue devono appunto concorrere agli apprendimenti, alla costruzione di un ambiente-scuola plurilingue, alla realizzazione, allo sviluppo di individui che noi possiamo definire plurilingui.

Spero che in queste giornate avremo l'occasione di approfondire molto meglio queste tematiche.

T. GRANGE: Merci à Martin; nous avons reçu d'autres pistes de lecture du concept d'*alternance*. Essayons maintenant de croiser les trois regards didactique, social et institutionnel: qui veut réagir?

D. COSTE: Je viens réagir d'un mot simplement à l'intervention de M. Dodman, et au soin qu'il a pris de parler d'*éducation plurilingue* plus que d'*enseignement bilingue*.

Il me semble que dans l'Europe d'aujourd'hui, c'est un déplacement décisif. Des lieux comme le Val d'Aoste sont des lieux où on aurait - j'allais dire "tort" - enfin où on prendrait quelques risques à s'enfermer dans une réflexion qui serait centrée sur le bilinguisme. Je suis convaincu qu'on a besoin absolument d'intégrer aujourd'hui la dimension *pluri*, et de faire en sorte (c'est un des mes "dadas" d'intervention au Val d'Aoste depuis quelques années aussi!) que la prise en compte d'autres langues que le français et l'italien fasse partie du projet éducatif, y compris pour l'usage des langues dans les disciplines autres, à condition bien sûr de ne pas avoir une vision nécessairement équilibrée et paritaire du bilinguisme, d'un enseignement dit bilingue, mais d'imaginer que la relation entre les langues et le projet éducatif est une relation diversifiée, différenciée comme l'indi-

quait là aussi M. Dodman. C'est le seul point sur lequel, à ce stade, je voudrais réagir.

T. GRANGE: Merci de nous avoir donné une piste sur le chemin de la construction de l'*alternance* par rapport au plurilinguisme. Et maintenant M Gajo, vous voulez compléter votre intervention?

L. GAJO: Alors, je voudrais ajouter une réflexion: les élèves sont des acteurs scolaires et non scolaires, c'est-à-dire qu'ils vont amener spontanément, plus ou moins spontanément, un certain nombre de dimensions, de définitions autour de leurs compétences bilingues qui ne sont pas seulement scolaires, donc l'enseignant va devoir gérer la rencontre des deux, ce qui est finalement assez difficile; je crois que quand on programme au niveau macro un certain nombre d'activités et de pistes d'action, il faut qu'on ait bien conscience de la gestion difficile de cette rencontre et de la marge, de la souplesse avec laquelle les enseignants doivent agir, parce que finalement, comme je le disais au début au niveau de la définition du concept d'*alternance*, les choses, les définitions, les mesures, le cadre de réflexion et d'action va toujours être mis à l'épreuve dans la classe elle-même.

Alors évidemment on peut se servir des pistes qui ont été élaborées en dehors de la classe par un collègue, une institution, une volonté politique, mais après il faut quand même essayer de les assouplir, d'intégrer ce qui vient de façon transversale, horizontale à travers les expériences linguistiques de chacun.

J'aurais envie de mentionner quand même un exemple au niveau de ce qu'on peut peut-être dire à un enseignant qui se poserait la question de savoir comment il doit agir en matière d'*alternance* et ce qu'on pourrait peut-être lui dire à un niveau macro, en termes de planification, de programmation par rapport à des problèmes concrets. Je prends un problème canadien parce que je n'ai pas suffisamment d'exemples ici, mais par exemple à Toronto même dans les écoles françaises d'immersion tous les élèves quand ils parlent du métro disent "subway" et puis les enseignants aussi disent "subway" très souvent; mais ça arrive quand même que certains enseignants corrigent les élèves en leur demandant d'utiliser le terme de "métro". Évidemment il y a des pratiques très diverses par rapport à ça. Quand on essaye de réfléchir à ce que recouvre ce terme de "subway" en termes d'*alternance* ou d'autre chose, on peut donner un certain nombre de pistes aux enseignants, en leur disant d'abord "Est-ce que vous pensez réellement que dans le répertoire des élèves il y a *alternance*?", parce que je crois qu'on confond trop souvent des traces linguistiques un petit peu exotiques avec des phénomènes d'*alternance* qui sont plus ou moins des phénomènes de changement, c'est-à-dire un changement qui se fait à un moment donné. En l'occurrence à Toronto,

le fait de dire "subway" ce n'est pas forcément plus anglais ou anglophone que francophone, c'est simplement une façon commune de définir un objet commun qui a reçu une étiquette commune; on ne pourrait pas forcément reprocher à un élève francophone le fait d'utiliser "subway", on ne pourrait pas lui dire par exemple "Tu es en train de t'angliciser ou tu es en train de t'éloigner du français". Il y a là une attitude assez délicate à adopter dans la définition même de l'alternance. Alors est-ce qu'à un moment donné on a à faire à une alternance pour l'emploi du terme "subway" dans un contexte canadien, par exemple? Ce n'est pas du tout sûr qu'on puisse parler d'alternance; alors, du moment qu'on ne peut pas parler d'alternance, évidemment on devra apprendre à se donner des moyens d'action assez particuliers.

Et c'est dans ce sens-là que je rejoins M. Dodman dans sa définition spécifique du contexte bilingue d'enseignement. Dans un contexte bilingue comme le contexte valdôtain ou le contexte des écoles francophones dans la partie anglaise du Canada, il faut à un moment donné se rendre compte qu'il y a une situation propre, qu'on ne peut pas plaquer des modèles qui viennent d'une région monolingue ou d'une expérience monolingue et dans ce sens-là le traitement qu'on fera d'une alternance qui implique le terme "subway" va se faire de façon didactiquement très différente ou devrait se faire d'une façon didactiquement très différente dans une école bilingue, plus que dans une école, dans un contexte, dans une situation bilingue que dans un contexte unilingue plus ou moins homogène.

T. GRANGE: Merci d'avoir focalisé l'attention sur le fait que face à des fonctions d'alternance spécifiques à des cadres didactiques, il y a aussi les fonctions de l'alternance qui dépassent ce cadre et qui se situent dans le social et il faut les prendre en compte. Et maintenant, si Martin Dodman veut conclure...

M. DODMAN: Volevo solo riprendere la parola per cercare di focalizzare un po' meglio un aspetto del discorso dell'essere plurilingue, cioè di una persona che si può definire plurilingue, e richiamo l'attenzione su di un documento al quale sicuramente qualche persona qui presente, che mi conosce, sa che faccio riferimento abbastanza spesso.

Si tratta di un "libro bianco" prodotto dalla Commissione europea l'anno scorso, col titolo italiano "Insegnare ed apprendere"; all'interno di questo documento gli autori definiscono il plurilinguismo come elemento di identità, come caratteristica della cittadinanza europea e come essenziale per l'appartenenza a ciò che loro definiscono *la società europea*. Il documento in lingua inglese parla di "learning based society" che è una società basata sull'apprendimento, diciamo, continuo, per tutta la vita; la traduzione italiana è "società conoscitiva".

Per quanto riguarda l'elemento di identità, come abbiamo sottolineato ormai più volte, l'identità della persona plurilingue non è la somma di due o tre monolinguismi, perciò per noi la sfida è di creare ambienti in cui si può sviluppare e valorizzare questa identità del tutto particolare. In secondo luogo c'è la caratteristica della cittadinanza europea che significa, almeno per me, soprattutto che noi andiamo sempre più verso un'Europa che sarà naturalmente un ambiente plurilingue.

Io mi ricordo, un anno fa, di essermi fermato una notte a Strasburgo, era fine agosto e si poteva anche mangiare fuori, tardi la sera; ad un certo punto mi sono reso conto del fatto che attorno a me si parlavano in alternanza, con diverse modalità, cinque lingue proprio attorno alla stessa tavola. Credo che Strasburgo tuttora sia un esempio un po' particolare di un "carrefour", diciamo di un punto di incontro, ma credo che l'Europa si vada definendo come continente in cui ci saranno sempre più luoghi caratterizzati da questo tipo di comportamento linguistico. Credo che la scuola debba agire fortemente a questo proposito.

Per quanto riguarda poi l'appartenenza alla società conoscitiva, credo che noi da una parte abbiamo l'idea di poter accedere a questa società solo conoscendo più lingue, perchè l'internazionalismo non vuol dire avere solo una o due lingue internazionali in cui studiare, con cui comunicare, significa fondamentalmente possedere più lingue in modo da poter avere accesso a più fonti; ma d'altra parte significa, e forse il clou dell'educazione bilingue sta proprio in questo, cercare di favorire lo sviluppo di maggiore flessibilità, maggiore plasticità mentale, maggiori capacità di concettualizzazione. Allora è stato molto interessante notare come Teresa parlando delle operazioni matematiche ha fatto riferimento a due parole chiave: riflessione ed azione. Mi colpisce perchè nel mio campo della linguistica molto spesso si fa riferimento a queste due macrofunzioni della lingua: *la lingua come riflessione sul mondo*, *la lingua come azione nel mondo*. Sicuramente essere cittadino europeo, aver questa identità personale, identità plurilingue significherà poter usufruire di più lingue per riflettere sul mondo e agire nel mondo. Non significa aver lo stesso livello di competenza in tutte le lingue, significa però aver la capacità di esercitare una competenza che noi possiamo magari definire asimmetrica, ma asimmetrica nel senso di aver due, tre, quattro, e perchè non cinque lingue a disposizione, sicuramente a diversi livelli di competenza.

Credo che l'Europa stia andando inevitabilmente in questa direzione, è l'ultimo continente al mondo che si trova costretto ad andarci. I fenomeni di cui noi oggi parliamo sono fenomeni normalissimi in tutti gli altri continenti del mondo. E perciò di nuovo, programmare una scuola che possa aiutare alla realizzazione di questo tipo di società mi sembra non solo possibile, ma addirittura un obbligo per noi.

Ateliers

Atelier 1A - Groupe d'étude d'Éducation Artistique -

Animateur-formateur E. Morello

A partir de cette année scolaire, on a voulu élargir le projet "Disciplines et Bilinguisme" à un nouveau groupe d'étude, avec les motivations suivantes:

- élargir l'expérience de la recherche-action à une des éducations
- s'essayer dans une discipline comportant un enseignement/apprentissage moins axé sur des compétences de lecture et de traitement de textes (voir histoire) ou sur une construction des concepts très formalisée (voir maths)
- mener des expériences dans une discipline dont la spécificité est d'être marquée par une forte affectivité dans la relation enseignant-élève, par une familiarité liée au "faire ensemble", par une conceptualisation des émotions et des vécus d'expérience subjective des élèves dans la production créative et la lecture d'œuvres. De là, une interaction linguistique qui se veut plus spontanée, plus immédiatement ouverte au socio-affectif.

Alors la question se posait: **comment sauvegarder ce naturel, cette spontanéité dans une interaction en LF ?**

Une hypothèse à vérifier, donc une piste de recherche, pouvait être de regarder au bilinguisme et à la pratique de l'alternance comme à un espace de liberté associé à la spécificité disciplinaire de création au sens large, et comme à une extension du pouvoir de communication, plutôt que comme une contrainte.

Rôles des intervenants

Formation en atelier ⇒ Mme Marie-Claude Beck, animatrice de l'Atelier des enfants du Centre Georges Pompidou, a proposé une formation axée sur 3 moments forts d'atelier créatif, qui ont per-

mis une véritable mise en situation des enseignants, non seulement par rapport à la production mais aussi par rapport à l'emploi de la LF. La démarche d'atelier entrelaçait l'observation, la manipulation, la création et la verbalisation, ainsi que la réflexion méthodologique.

Formation disciplinaire ⇒ Monsieur Ermanno Morello, enseignant d'Éducation Artistique et formateur à Turin, en partant des ateliers Beck, a proposé une réflexion sur la spécificité de la discipline, notamment sur quelques aspects méthodologiques et didactiques pouvant être transférés dans la mise en place d'une séquence cohérente et convenablement intégrée au cursus d'Éducation Artistique, dans une programmation pluriannuelle.

Modalités de travail

Les enseignants, au nombre de 7, ont travaillé en 2 sous-groupes et ont produit 2 séquences passées dans 5 classes de 1ère, sur 4 modules horaires.

On a observé les comportements linguistiques élèves/enseignant au moyen de quelques outils différents: notes, grilles prédisposées, questionnaires-élèves, questionnaires-enseignants, enregistrements audio et vidéo.

L'observation a été faite ou par des collègues ayant déjà expérimenté dans leurs classes cette démarche de la R-A ou par les coordinatrices de l'éducation bilingue.

Le but était de recueillir quelques éléments de réflexion, des récurrences sur les différents axes de l'expérience: la tenue méthodologique des séquences expérimentées, le rôle de l'enseignant, les stratégies de facilitation et les activités favorisant l'emploi de la LF, les comportements linguistiques des élèves et des enseignants.

COMPTE RENDU DE L'ATELIER

UNITA' DIDATTICA "Luci ed ombre"

Classe 1a - Durata della sequenza: 4 moduli orari di 50'
Obiettivi: saper osservare / saper rappresentare la realtà

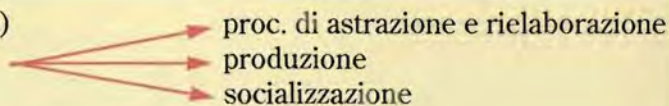
Sviluppo della sequenza

1 - La luce crea le forme

Buio con inserimento graduale della luce (effetto sorpresa di forte impatto socio-affettivo) ed osservazione delle "forme" create

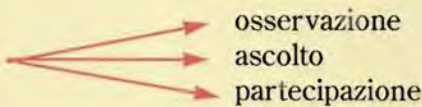
osservazione
scoperta guidata
memorizzazione

- 2 - fase operativa: "collage" con carta bianca (luce) e nera (oscurità);
- riprodurre le forme osservate

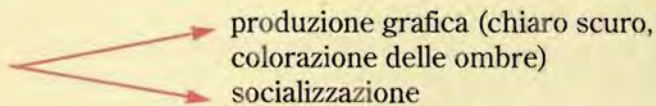


Richiamo: dove la luce non passa si formano le ombre

- 3 - dimostrazione pratica: inclinazione diversa dei raggi luminosi con conseguente variazione delle ombre



- 4 - fase operativa: natura morta, riproduzione del soggetto (copia dal vero)



♦ **Aspetti linguistici (contratto)**

Scelte linguistiche :

- la sequenza viene condotta in lingua francese con libero ricorso all'italiano (micro alternanza) in caso di difficoltà espressive
- si privilegia lo specifico disciplinare (la L F viene usata solo nel corso delle attività strettamente didattiche)
- il francese diventa lingua strumentale di informazioni, di "scoperta" e di reciproca interazione comunicativa (al/ins, al/al)

♦ **Elementi acquisiti**

- se il tema è forte (cattura l'attenzione), per gli alunni non si pone il problema dell'uso della lingua francese
- l'interazione in LF si è mantenuta costante durante tutta l'attività (l'input dell'insegnante è sempre stato in L F) e vi è stato un maggior ricorso all'alternanza nel rapporto alunno/alunno
- per gli alunni, l'uso della LF ha richiesto una maggior attenzione sia nell'ascolto che negli interventi personali
- buona la socializzazione in LF degli elaborati

Strettamente disciplinari : l'insegnante per ottenere una interazione, anche linguistica, più attiva ricerca continuamente input e stimoli vari.

♦ **Problemi**

- Essendo modificato il rapporto docente-alunno (i comportamenti didattico-linguistici di quest'ultimo paiono meno sciolti), vi è una riduzione della spontaneità con ricadute sugli aspetti didattici e socio-affettivi.

UNITA' DIDATTICA "Gioco di superfici"

Classe 1a - Durata della sequenza: 4 moduli orari di 50'

♦ **Obiettivi generali formativi**

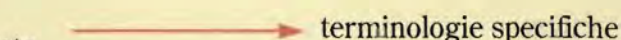
- sviluppo della percezione



- sviluppo delle capacità di classificare



- sviluppo di espressioni verbali appropriate



♦ **Obiettivi disciplinari**

- uso dei criteri concordati
- uso dei materiali stabiliti

sviluppo della creatività

composizione

colore

superfici

FASE OPERATIVA

VERBALIZZAZIONE E SOCIALIZZAZIONE

- descrizione del lavoro
- criteri
- sensazioni personali

♦ **Contratto linguistico:** uso della lingua francese e della micro-alternanza

♦ **Punti forti:**

Disciplinari

- raccolta
- conoscenza
- esperienza tattile
- “ visiva

ESPERIENZA

- osservazione
- classificazione
- 1a verbalizzazione

comp. TRASVERSALI

- aspettativa di attività
- memoria dell'esperienza vissuta

specifico FIGURATIVO

Linguistici

- arricchimento lessicale dovuto all'interazione fra i materiali e i termini in LF
- la scelta della LF porta a momenti più intensi di verbalizzazione, di attenzione e di riflessione sull'opera e sul percorso di apprendimento.

♦ **Elementi acquisiti**

- nessuna difficoltà per gli alunni ad usare la LF
- loro impegno nell'uso della LF nell'interazione con l'insegnante
- maggior attenzione personale grazie all'uso della LF
- i contenuti disciplinari sono indipendenti dalla lingua usata
- il bagaglio lessicale è pressochè omogeneo nelle 2 lingue (aggettivi, sostantivi, perifrasi....)

♦ **Ipotesi per il suivi**

- lavoro su documenti
- collaborazione con l'insegnante di LF
- collaborazione con l'insegnante di LI

- (ri)programmazione (a settembre)
 - valorizzazione obiettivi trasversali
 - “ momenti di riflessione e verbalizzazione
 - “ del processo formativo

- completamento di un ciclo didattico 1a -3a con confronto con una classe-témoin che abbia lavorato alle stesse sequenze in LI
- osservazione più mirata delle sequenze
- creazione di un gruppo di lavoro stabile.

Alcune osservazioni del formatore-animatore del gruppo E Morello sul lavoro svolto

Nelle sintesi della ricerca-presentate dagli insegnanti si individuano chiaramente alcuni nodi metodologici che evidenziano una sorta di *ribaltamento dell'impostazione tradizionale della programmazione didattica*. Insieme ai contenuti su cui è centrata la proposta di attività compaiono indicazioni sulla conduzione, lo sviluppo della relazione tra allievi e con l'insegnante, delle osservazioni sullo sviluppo di competenze trasversali come ad esempio l'osservazione, la capacità di descrizione e di classificazione e così via.

Questa impostazione rispecchia il lavoro del gruppo di educazione artistica che, in questo primo anno di corso, si è incentrato sul *tema dell'espressione creativa* individuata come *componente essenziale della disciplina*.

La ricerca si è sviluppata attraverso la rielaborazione collettiva dell'esperienza di laboratorio (condotta da M. Claude Beck del Centre Pompidou di Parigi), nel quale gli insegnanti sono stati protagonisti attivi di momenti di lavoro creativo.

Il concetto di esperienza personale si è dunque proposto come l'elemento centrale intorno al quale sviluppare una riflessione sull'impostazione operativa del laboratorio espressivo, così come è stato vissuto dagli insegnanti e dovrebbe essere vissuto dagli allievi.

Questa impostazione ha permesso di individuare alcuni *nodi metodologici* sui quali sperimentare una nuova modalità di programmazione curricolare, impostata non su modelli predeterminati di apprendimento mirato, bensì su scelte strategiche per *costruire contesti motivanti e accoglienti, in grado di attivare un'esperienza individuale realmente operativa e coinvolgente per i ragazzi*.

L'obiettivo della programmazione si sposta così dalla trasmissione di contenuti alla realizzazione di esperienze ed eventi significativi in cui l'allievo partecipa al processo cognitivo da protagonista, costruendo l'apprendimento mentre costruisce il proprio personale stile cognitivo ed espressivo.

Gli elementi su cui si è centrata l'attenzione sono stati la costruzione di proposte complesse, in gra-

do di rispecchiare la complessità stessa dell'esperienza espressiva, le strategie di conduzione dell'attività e il ruolo dell'insegnante, visto soprattutto come mediatore tra l'allievo, la proposta e il contesto organizzato.

In questa impostazione i singoli contenuti disciplinari assumono soprattutto la dimensione di pretesto e veicolo per una esperienza individuale articolata, mentre l'insegnante si trova nella condizione migliore per aiutare l'allievo a riflettere sui meccanismi della propria esperienza e sul "come" sta conquistando nuove conoscenze anche specifiche (gli stessi contenuti disciplinari).

Una caratteristica tipica dei contesti attivi è la presenza, a livello di struttura implicita (sistema), della dimensione dell'*alternanza*, che si manifesta contemporaneamente in forme diverse sia nell'attività dell'allievo sia nella conduzione dell'insegnante. Individuale/collettivo, insegnante/allievo, elaborazione/produzione, stimolo/consegna, verbale/figurativo, astratto/concreto, creare/descrivere... sono solo alcuni esempi di elementi, contemporaneamente presenti, che entrano in rapporto alternandosi nel corso di segmenti del processo attivo (creativo, espressivo, cognitivo, relazionale), fino a costituire un meccanismo fondamentale dell'elaborazione, quindi dello sviluppo del processo.

E' a partire dal riconoscimento di questa dimensione implicita di alternanza, favorito dalla costruzione di proposte realmente accoglienti ed operative, che si può individuare un collegamento non forzato né strumentale con l'alternanza che sta alla base dell'uso, più o meno spontaneo, di più lingue (così come di più linguaggi) tipico dell'individuo "plurilingue": un potenziale collegamento tra *specifico disciplinare e bilinguismo*.

Il processo di ricerca che si è avviato ha già individuato alcuni nodi problematici su cui è necessario puntare l'attenzione, tra i quali appare prioritaria la questione della costruzione di un curriculum per il triennio, accantonando la tradizionale suddivisione dei contenuti in una sequenza più o meno graduata per difficoltà. La riflessione dovrà centrarsi innanzitutto sui temi dell'organizzazione del tempo (unità, sequenze, anno, triennio) e dell'elaborazione di proposte complesse ed articolate.

Le groupe d'étude de mathématiques a commencé à travailler durant l'a.s. 1995/96 et il a continué avec une composition stable durant l'a.s. 1996/97.

Si on part du principe qu'il appartient à chaque discipline de déterminer comment elle intègre la dimension bilingue, il s'agit d'abord d'interroger la discipline sur ses concepts centraux, sur ses démarches, sur ses choix curriculaires. On l'a fait surtout durant la première année, sans problèmes particuliers car la réflexion disciplinaire était déjà avancée les participants ayant déjà un patrimoine méthodologique commun qu'on peut synthétiser dans le choix de *faire des mathématiques*, c'est-à-dire: susciter le besoin et le plaisir d'étudier des problèmes mathématiques pour construire progressivement la discipline à travers l'emploi de méthodes qui lui sont propres et par l'apprentissage de la langue mathématique comme synthèse de différents langages.

L'année passée on a donc pu entamer la réflexion sur les liens étroits entre langue et mathématiques et sur la pratique de l'alternance en mettant en place un dispositif de **recherche-action** sur une série de trois courtes séquences didactiques préparées autour des thèmes des transformations géométriques et des données variables dans des problèmes arithmétiques.

L'objectif des observations sur le terrain de cette première année était celui de recueillir des éléments susceptibles d'orienter le questionnement futur: il s'agissait alors de se mettre dans la condition de formuler des hypothèses pertinentes à tester de façon plus rigoureuse et ciblée par la suite, parce que au départ on ne savait pas ce qu'aurait donné d'enseigner des mathématiques en français du point de vue de l'alternance des langues et du vécu des enseignants et des élèves.

On a constaté plus d'attention de la part des élèves (liée probablement à l'élément de nouveauté et au caractère épisodique de l'expérience), la facilitation que la forte structuration des séquences avait donné, l'importance d'un contrat linguistique clair avec les élèves, mais aussi un ralentissement du rythme de travail et plus de fatigue intellectuelle pour l'enseignant dans la préparation et dans la gestion de la séquence.

Compte rendu de l'atelier de Mathématiques par Mme Teresa Grange animatrice-formatrice

Durant l'année scolaire 1996/97 on a centré l'attention sur la relation entre les mathématiques et l'alternance des langues. A partir du constat que *le décalage se situe au niveau des savoirs scolaires* et, en particulier, dans l'organisation des démarches et des exercices, tandis que les savoirs savants, les

procédures mathématiques en tant que telles (rituels disciplinaires) ainsi que les conceptions spontanées en mathématiques sont les mêmes dans n'importe quelle langue, on a décidé d'entamer une lecture linguistique des *démarches habituelles* de la didactique active des mathématiques (dans l'optique constructiviste). Pour les maths le langagier c'est un outil de création outre que d'expression. On s'est alors demandé si on pouvait faire une **lecture linguistique des différentes tâches mathématiques** pour expliciter d'abord l'activité langagière associée à chaque type de tâche dans n'importe quelle langue, par exemple en italien, et ensuite pour comprendre comment gérer l'alternance de façon efficace par le repérage de critères d'alternance liés aux tâches mais aussi aux différents moments de construction des savoirs (réactivation de connaissances précédentes, construction d'un concept nouveau ou d'un degré plus élevé d'un concept déjà acquis à un certain stade, réinvestissement).

Les enseignants ont préparé des séquences plus longues (jusqu'à 16-18 unités de 50') et ont axé la recherche-action sur les liens entre tâches mathématiques et activité langagière, de l'enseignant et de l'élève.

On a obtenu des résultats assez homogènes dans les six classes intéressées par l'expérience qui ne sont toutefois pas généralisables mais qui ont fait avancer la réflexion sur des choix linguistiques apparemment plus productifs que d'autres qui trouvent aussi une intéressante validation dans les résultats plus généraux de la recherche scientifique autour de la planification de l'alternance des langues dans l'enseignement disciplinaire. Ces résultats, ainsi que les problèmes qui restent ouverts bien que beaucoup mieux définis par rapport au début de l'expérience il y a deux ans, ont fait l'objet du débat en atelier avec la participation d'enseignants de l'école moyenne et de l'école secondaire du deuxième degré. L'aspect le plus intéressant concerne le **passage de l'alternance tolérée à l'alternance planifiée**: si au début on considérait l'alternance une nécessité, on comprend maintenant qu'on peut la reconverter en moyen d'apprentissage. Plus précisément, si on conjugue les études sur l'alternance durant les cours de langue (situation à contrat "dur") avec les résultats des observations en classe, l'alternance prend un sens nouveau: il s'agit d'intégrer les échanges linguistiques dans un cadre plus large de communication où l'enseignant et l'élève se donnent des **espaces de liberté dans l'interaction** et utilisent des moyens linguistiques pour agir, pour répondre, pour s'exprimer.

Ces espaces de liberté varient suivant les **conditions d'organisation de la communication** en classe et suivant les **activités mathématiques**. Pour ce qui est du *format des leçons*, on constate que les échanges entre pairs en petits groupes se produisent tout naturellement en L1, même si la consigne et la tâche sont en français, ce qui ne constitue pas une rupture du contrat car ce choix linguistique spontané correspond à une exigence de maintien de la communication et de la relation: le répertoire du français colloquial est souvent insuffisant chez les élèves et il a pourtant une fonction importante dans la construction sociale du savoir. Aussi durant l'interaction enseignant - classe le changement de code répond à la nécessité de gérer l'aspect socio-affectif de la relation pédagogique dans un continuum de proximité-distance. Ainsi, l'alternance se manifeste sous des formes plus complexes que l'élargissement du patrimoine lexical pour recouvrir plusieurs aspects de l'organisation du discours, de la modalisation affective aux

transitions, de la production d'énoncés très normés à la reformulation. En ce qui concerne les tâches mathématiques, si on s'attaque par exemple à des procédures très ritualisées le recours à la langue 1 est assez rare, tandis que s'il s'agit de produire des argumentations ou de chercher des relations un contrat trop contraignant ralentit et même coupe le rythme et l'enchaînement du discours. La réflexion se déplace alors sur les **moyens linguistiques nécessaires pour la construction du discours mathématique** à différents niveaux, de la formulation de conjectures ou d'argumentations en langage naturel - qui renvoient à l'aspect heuristique du raisonnement propositionnel - à la syntaxe spécifique de l'enchaînement déductif dans une démonstration, aux rituels dans la verbalisation des procédures pour l'application d'un algorithme : une collaboration avec l'enseignant de français s'avère donc indispensable pour mobiliser des compétences d'expression pertinentes.

Atelier 1 C - Groupe d'étude d'Histoire -

Animateur-formateur M. Gusso

Le travail du groupe d'histoire, comme celui du groupe de mathématiques, s'est déroulé pendant deux années '95/'96 et '96/'97; si on fait le point sur les **choix méthodologiques** du groupe de travail concernant, d'un côté, la didactique de la discipline et de l'autre l'emploi des langues, on remarquera qu'en réalité ces deux volets se sont croisés en constituant le corpus d'une même recherche-action visant à la réalisation de deux finalités:

- **dégager les conditions favorisant l'emploi fonctionnel des deux langues**

- **faire évoluer la conceptualisation concernant l'éducation bilingue dans le domaine spécifique de l'histoire par une évaluation pratique des principes, des prévisions, des projets.**

La démarche suivie par le groupe a été caractérisée par une **alternance d'action et de réflexion**. C'est à dire que le groupe tout au long de son parcours a été impliqué dans une confrontation continue touchant les finalités et les modalités d'enseignement et d'apprentissage et notamment les choix des contenus, des méthodes, des procédures, des instruments et des stratégies à mettre en place.

Les enseignants participant au groupe d'étude, ayant prévu dans leur **démarche des moments de planification, d'expérimentation et de réflexion** ont pu réguler leurs pratiques et faire

avancer leurs acquis théoriques. Par conséquent il est possible d'affirmer que le bilinguisme a constitué une occasion et un moyen pour **redéfinir conceptuellement et méthodologiquement les finalités et les modalités d'enseignement et d'apprentissage de l'histoire**.

Mais il est nécessaire de reconstruire le travail accompli par le groupe l'année passée pour voir quel genre de problème il a essayé d'aborder.

Avant tout les enseignants ont dû **dégager des critères de choix et de transposition didactique des contenus** en vue du repérage de quelques thèmes-clé sur lesquels centrer leur expérience en classe.

A partir de cette année l'exigence s'est complexifiée dans le but de **viser à une organisation globale des thèmes et des concepts du cursus**. C'est pour cela que le groupe a été accompagné par deux experts Mme Michèle Gabert de l'I.U.F.M de Grenoble et M. Maurizio Gusso enseignant universitaire et président adjoint du L.A.N.D.I.S.. La tâche des deux intervenants était d'aider les enseignants à se repérer dans la texture de la discipline pour axer quelques unités didactiques sur des concepts structurants de la discipline, disons sur des savoirs de base, et à établir, en partant des pratiques ordinaires, **une progression d'activités et d'étapes logiques et procédurales fonctionnelles** au développement de savoir faire.

L'effet de cette stricte interaction entre les deux experts a été la planification et l'expérimentation

d'unités didactiques stratégiques qui ont amené le groupe à une réflexion élargie sur le curriculum et sur la nécessité de rationaliser ses contenus.

A cet égard il reste beaucoup de chemin à faire: pendant l'atelier 5, consacré à la renégociation du cadre organisationnel du projet Disciplines et Bilinguisme pour la prochaine année, les enseignants du groupe d'étude pourront formuler des propositions précises pour dépasser les problèmes liés à la réorganisation du curriculum, qui semble ne plus pouvoir être renvoyé.

Il faut dire que les problèmes d'ordre disciplinaire ont certainement ralenti, et peut-être inhibé, une réflexion linguistique élargie concernant les rôles à jouer ou les tâches à remplir, notamment en langue française, par les enseignants et les élèves pendant les activités disciplinaires.

Le groupe n'a pas encore abouti à un choix de critères qui justifient une progression et une diversification de l'alternance et qui puissent établir **une relation cohérente entre les pratiques récurrentes, les méthodes personnelles des enseignants et l'emploi de la langue française**. Le groupe a plutôt privilégié des expériences où l'emploi de documents en L F était important et permettait un déroulement positif des activités d'étude et de mise en commun.

L'enseignement de l'histoire, par le biais de documents proposant une variété textuelle, a permis d'atteindre des objectifs disciplinaires et linguistiques en même temps.

En particulier, l'utilisation de documents en LI et en LF a engendré une attention majeure chez les enseignants à la planification et à la gestion de deux phases de l'étude: la phase de repérage et celle de restitution des informations.

Cela a sollicité chez les enseignants une sensibilité accrue par rapport aux compétences à développer, aux procédures et aux moyens à mettre en place.

Voilà en synthèse les **orientations méthodologiques** auxquelles le groupe a abouti:

- avoir un **regard critique** par rapport aux **documents** utilisés, afin de les adapter aux niveaux des élèves et des groupes
- choisir des documents fonctionnels à l'**entraînement de compétences de compréhension et de production intratextuelles et intertextuelles**, en vue aussi de l'acquisition des concepts structurants de la discipline
- être **enseignant-médiateur entre les sources d'information et l'élève**
- **se servir de supports** présents dans les manuels (schémas, grilles)
- **préparer des instruments d'accès aux documents** adaptés au niveau de la tâche
- être **attentif au feed-back** venant des élèves.

Ces points d'attention témoignent qu'à l'heure actuelle les tâches disciplinaires et langagières principalement remplies par les élèves en langue française et strictement liées à l'exploitation des documents sont:

→ *pendant une activité de recherche*

- la compréhension orale et /écrite
- la sélection d'informations
- le complètement d'un schéma, d'une grille, d'une frise chronologique
- l'utilisation d'un lexique spécifique

→ *pendant la restitution des résultats d'une étude*

- la réalisation ou le complètement de schémas de synthèse
- la définition simple ou la reformulation d'un concept, d'un contenu.

Ce qui paraît intéressant dans ce type de démarche s'appuyant sur l'exploitation des documents, c'est le rôle assumé par **l'enseignant** qui, en tant que **partenaire d'un projet** négocié et géré avec la classe, accompagne l'étude de l'élève, recherche avec lui les stratégies pour surmonter les obstacles, discute les différentes façon de réaliser les tâches et explicite même ses propres manières d'aborder et de dépasser les problèmes liés à la discipline et à l'emploi de la langue française. Tout cela a sûrement des effets positifs sur la relation pédagogique, sur les apprentissages et par conséquent sur l'éducation bilingue.

Compte rendu de l'atelier d'Histoire par M. Gusso animateur-formateur

All'atelier, coordinato da Serenella Brunello con gli esperti Michèle Gabert e Maurizio Gusso, hanno partecipato diciotto insegnanti di scuola elementare, media e secondaria superiore. Dopo l'introduzione di Serenella Brunello, sono state presentate tre unità didattiche sperimentate (o in corso di sperimentazione) da insegnanti-ricercatori di scuola media nell'ambito del progetto "Disciplines et Bilinguisme". Altre quattro unità (1) sono state predisposte da insegnanti-ricercatrici della secondaria superiore che, per motivi di forza maggiore, non hanno potuto partecipare al seminario. L'unità didattica progettata dal gruppo di prima media (R. Crescentini, A. Gavassi, C. Lolli) aveva come tema *Analyse de quelques aspects économiques, sociaux et culturels de la domination romaine du Ier siècle av. J.-C. au IIème siècle apr. J.-C. à l'aide des interprétations tirées de quelques documents et textes de manuels*.

L'unità didattica progettata dal gruppo di seconda media (E. Angelin, P. Aymonod, L. Breuvé, M.R.

Maggio) aveva come tema *Le nouveau monde au XVIe siècle, une étude de cas, le Mexique. La découverte et la conquête du Mexique étudiées au moyen des sources européennes et amérindiennes.*

L'unità didattica progettata dal gruppo di terza media (P. Billia, A. Gonfalonì, C. Milliery, S. Teagno) aveva come tema *Les hommes qui ont fait la Résistance pendant la deuxième guerre mondiale en Europe: identité, motivations, actions, coûts.*

Di ogni unità didattica sono stati presentati temi, obiettivi, strategie didattiche, fasi, punti fermi e problemi aperti, sia di tipo disciplinare, sia di tipo linguistico, con un primo bilancio della sperimentazione. Le unità sono consultabili presso il Servizio Ispettivo Tecnico dell'Assessorato della Pubblica Istruzione della Regione Autonoma Valle d'Aosta e verranno pubblicate al termine del prossimo anno scolastico.

Durante il dibattito sono intervenuti Michèle Gabert, con una riflessione sulle ragioni epistemologiche, didattiche, pedagogiche e linguistiche della centralità dei documenti (e soprattutto delle fonti primarie) nell'insegnamento/apprendimento della storia, e Maurizio Gusso, con l'analisi dei rapporti fra storia insegnata e bilinguismo sui quattro terreni dell'analisi di testi (fonti primarie e secon-

darie, manuali, ecc.), della tematizzazione dei contenuti, della costruzione di concetti-chiave e della graduazione degli obiettivi (2).

Note

1. Si tratta di un'unità sul monachesimo occidentale nel XII secolo, in particolare sull'architettura cistercense (progettata da P. Borney, S. Torgneur, P. Gagliardi, L. Stevenin) e di tre unità sulle migrazioni in età contemporanea; una (A. Jache e I. Quendoz) per le classi prime su *Les mouvements de population en Vallée d'Aoste à partir de la fin du XIXe siècle*; una (S. Presa) per le classi terze *L'émigration hier et aujourd'hui dans les documents et les articles* sul confronto fra movimenti migratori in Haute-Savoie e Valle d'Aosta nei secoli XVIII-XX; una (G. Marchetti) per le classi quarte sul tema *Immigration en Vallée d'Aoste de 1920 à 1960.*

2. Cfr. "L'école valdôtaine", 1996, n° 34, pp. VII-X e XVI-XVIII.

Atelier 1 D

Directeurs Didactiques et Chefs d'établissement du Ier et IIème degré

Animateur M. Dodman, co-animateur P. Floris

Il compito del gruppo consisteva nel riflettere ed argomentare su 3 parole-chiave:

enseignement bilingue/plurilingue - élève bilingue/plurilingue - établissement bilingue/plurilingue.

I due capi d'Istituto della scuola primaria fanno rilevare alcune difficoltà nella ricerca di definizioni che possano contenere le parole-chiave proposte. Da una parte si sottolinea l'impossibilità a delineare un modello di bambino bilingue o plurilingue, dall'altra si afferma che più che parlare di allievo, meglio sarebbe porre l'accento sulla interazione alunno/insegnante. I risultati degli allievi infatti dovrebbero essere commisurati all'azione didattica svolta dall'insegnante.

I capi d'Istituto della scuola secondaria di 2° grado concordano che rispetto al francese, nella scuola secondaria, c'è un certo malessere, sia da parte degli alunni sia da parte degli insegnanti. I ragazzi, pur avendo seguito per ben 8 anni l'insegnamento della lingua francese, non dimostrano una preparazione sufficiente ed il loro profilo sembra essere più quello di un allievo monolingue.

Un capo d'Istituto della Scuola Media fa rilevare le

difficoltà degli alunni immigrati extracomunitari e non, i quali si devono adattare, prima nel contesto sociale e poi in quello scolastico dove le lingue sono diverse, situazione che rischia di renderli "individui senza lingua". Un altro capo d'Istituto della Scuola Media propone che i Progetti Bilingui siano ripensati e rivisti in quanto spesso non danno buoni risultati.

Il prof. Dodman nel riprendere gli spunti proposti dal gruppo, richiama l'importanza della dimensione socio-affettiva della lingua e sottolinea la necessità della diversificazione degli approcci: una scuola plurilingue deve assicurare infatti atteggiamenti diversificati verso le lingue; è necessario così distinguere la lingua come oggetto di studio, dalla lingua come veicolo di studio; la diversificazione inoltre non va posta solo in termini di obiettivi ma va anche assicurata attraverso un comportamento plurilingue variegato e differenziato.

Atelier 1 E

Professeurs ayant participé au projet triennal "Formazione formatori nell'ambito dell'educazione linguistica", organisé par l'IRRSAE-Val d'Aoste (1994-1997)

Animateur L. Gajo, co-animatrice M. Cavalli

Mots-clé: *La norme.*

La norme dans le contexte scolaire valdôtain: quelle variété locale du français? Quelles(s) grammaire(s)?

L'atelier s'est proposé la tâche de renégocier les mots clés relatifs à la notion de norme, notion qui a des liens avec la langue, avec la discipline et avec la conception de l'apprentissage. Dans le contexte valdôtain, un discours sur la norme porte bien évidemment sur le type de langue que l'on parle et que l'on enseigne. Liée à la notion de norme, dans un contexte bilingue, se pose également la question, épineuse, de quelle grammaire enseigner. Or, dans une situation d'éducation bilingue, qui est une situation particulière d'enseignement linguistique, il s'agit d'adopter une conception renouvelée. Toutefois, comme, le plus souvent, les enseignants sont formés à l'enseignement de la discipline et non pas au bilinguisme, ce problème est géré avec les moyens du bord.

La discussion, très animée, entre les participants à l'atelier a permis de mettre en évidence un certain nombre de points:

- la norme locale

- le rapport différent à la norme qui se crée face à la langue italienne et à la langue française: en ce qui concerne la première, les points de repères sembleraient plus clairs, bien que quelqu'un fasse remarquer que la réflexion à ce sujet est insuffisante pour l'italien aussi; pour ce qui est de la seconde, les professeurs des autres disciplines auraient plutôt tendance à penser que "ce n'est pas leur affaire";
- la difficulté à établir quelle est la norme locale du français étant donné le peu d'occasions que l'on a de le parler dans la vie quotidienne et le nombre réduit d'auteurs locaux en langue française;
- la nécessité de savoir quelle est ou devrait être la norme du français au Val d'Aoste; cette nécessité concerne aussi les professeurs de français car il existe, parmi eux, des conceptions différentes de la langue et de son fonctionnement en classe. De plus, il est fait, normalement, référence au français de France qui, soutenu par des institutions et des traditions, obéit à des normes autres, mais souvent plus valorisées;

- une sorte de méfiance, à l'école, par rapport à la langue du quotidien et le choix d'un registre essentiellement scolaire;

- le rôle du professeur de français:

- le rôle, souvent ambigu, attribué au professeur de français auquel on confie la tâche de "corriger" et, en même temps, de mettre les gens à l'aise pour ce qui est de la communication en langue française et qui est souvent vécu comme le seul "responsable" du français;

- les changements liés à l'éducation bilingue:

- l'importance de changer la vision de l'enseignement du français où ce n'est que le professeur de français qui enseigne la langue alors que, dans une éducation bilingue, les autres disciplines aussi concourent à son apprentissage;
- la nécessité de privilégier la communication par rapport à la correction, de relativiser, en la démythifiant, la norme au niveau des élèves et des professeurs. Un enseignant qui décide de "se jeter à l'eau" en parlant français fournit un modèle car son attitude face à la correction et à la norme influe énormément sur l'attitude de ses élèves;
- la nécessité de valoriser le français régional et de tranquilliser les gens par rapport à leur emploi du français;
- la nécessité de donner plus de dignité au français valdôtain étant conscient du fait que les locuteurs les plus assidus de cette langue sont les divers acteurs de l'école et que ce sont donc eux qui vont élaborer la variété locale du français;
- l'importance de combattre la persistance du point de vue monolingue au Val d'Aoste comme obstacle à une réelle éducation bi/plurilingue;
- le fait que les perspectives sur le français peuvent être très différents allant d'une vision identitaire de la langue à une conception privilégiant les aspects communicatifs d'une éducation plurilingue et interculturelle;
- les conséquences négatives, sur l'enseignement de la langue, des épreuves utilisées au cours des examens de certification de la langue française (cf. la dictée);
- la nécessité de choisir, au niveau politique, des actions efficaces pour la défense et la valorisation de la langue française.

- éducation bilingue et formation

- l'absence de formation des enseignants sur les aspects de la transversalité linguistique et, par là, la difficulté de traduire cela en pratiques partagées;
- la nécessité d'une formation linguistique pour les professeurs de français aussi, qui très souvent, proposent à leurs élèves un type de langue qui n'est plus actuel;

Laurent Gajo a souligné que, par rapport à la norme des langues en présence, il est possible d'assumer deux modes de fonctionnement du point de vue linguistique:

- la langue pour communiquer
- la langue en vue d'une structuration.

Or, il est fondamental de communiquer. La "révolution communicative", en didactique des langues, est loin d'être achevée. Mais la langue a d'autres fonctions outre la communication:

- elle aide aussi à la construction du savoir;
- elle est, en même temps, moyen, lieu et objet d'apprentissage.

Dans beaucoup de modèles immersifs, l'aspect communication reste fondamental, mais on commence aussi à réfléchir sur le lien communication-apprentissage. Au Canada, il s'avère que les élèves se débrouillent bien dans la communication puisqu'ils parlent avec aisance et sans blocages majeurs, mais la compétence communicative tend à se fossiliser. Or, si la langue sert uniquement à faire passer des contenus, le niveau minimum de communication nécessaire atteint, les élèves ne progressent plus. Il s'agit, alors, de sortir d'une radicalisation communicative pour aller plus loin: communiquer n'est plus, dans ce cas, suffisant. Il faut structurer le savoir linguistique, qui devient ainsi un objet de savoir en soi. Il s'agit de trouver une articulation fine et subtile entre les deux dimensions: communication / structuration.

L'école ne peut pas se borner uniquement à une compétence de communication de base: elle se doit de viser quelque chose de plus et de différent, surtout l'école bilingue qui forme des élèves qui doivent être à l'aise avec deux langues.

Au Canada, par exemple, on fait la distinction entre:

- les **savoirs linguistiques nécessaires**: on ajuste le code, on négocie la langue, on ouvre, en quelque sorte, une parenthèse pour passer outre, rapidement, à une difficulté de communication;
- les **savoirs linguistiques compatibles**: le professeur amène, à l'occasion de problèmes rencontrés, un peu plus de contenus linguistiques: il s'agit, en quelque sorte d'une mise en système de la langue: une réflexion sur comment elle se construit, comment elle fonctionne. Toutefois, ce ne sont là nullement des sé-

quences grammaticales traditionnelles.

Il est important, en ce sens, d'être sensible à ce qui se passe en classe, d'être attentif à la demande linguistique des élèves de façon à l'exploiter.

Laurent Gajo a montré l'intérêt d'une réflexion sur la norme dans la situation valdôtaine où le problème qu'elle pose est original à deux niveaux:

- la présence d'un parler régional (le francoprovençal, qui a eu une évolution qui lui est propre);
- le français que l'on parle ici, qui est spécifique au Val d'Aoste et qui, utilisé en alternance avec l'italien dans le parler bilingue, est, pour cela, marqué par son contact avec cette langue.

Souvent les locuteurs d'un parler local vivent un sentiment d'infériorité, que les linguistes appellent "insécurité linguistique": leur parler, parfois doublement minorisé par rapport aux langues "officielles", peut souffrir d'un manque de valorisation. Or le présumé à toute politique linguistique est la défense de la dignité du parler local, même régional, même interlinguistique: c'est là quelque chose de tout à fait fondamental, car il n'existe pas de langue moins digne que d'autres. Une politique linguistique est, par ailleurs, un choix politique, culturel et de société qui doit se traduire en choix didactiques qui vont avoir une influence sur le développement de l'enfant. Il est impossible de construire un développement positif du bilinguisme en partant d'une dévalorisation des codes des élèves: il s'agit là d'un bilinguisme soustractif. De plus, les blocages qu'induit cette attitude vont également se répercuter sur les autres langues.

Par ailleurs, les phénomènes de contact linguistique sont inhérents à l'identité même des Valdôtains puisqu'il y a au Val d'Aoste deux langues officielles et qu'il s'agit d'un pays de frontière. C'est pour ces raisons qu'une réflexion sur les normes au Val d'Aoste doit prendre en compte:

- la variété régionale
- le contact interlinguistique

de façon à en voir les retombées didactiques.

Il s'agit également de conjuguer la valorisation du régionalisme avec une ouverture au delà des frontières naturelles.

Or la solution est de se dire que l'on parle "différemment", sachant que la norme est variable dans le temps et dans l'espace, historiquement et géographiquement. Mais elle existe, bien qu'elle soit locale, bien qu'on puisse penser qu'elle n'est pas la bonne. Il s'agit, alors, de garder la conscience des autres normes plus valorisées et plus répandues et faire en sorte que les élèves ne s'enferment pas dans le fonctionnement local. Le professeur doit les amener plutôt vers le choix d'une variété adéquate à la situation permettant une ouverture vers

des aires géographiques plus amples. Se pose, alors, dans les situations d'enseignement bilingue, le problème des matériels didactiques: souvent, en effet, on utilise encore des manuels qui véhiculent des modèles linguistiques ainsi que des ancrages culturels qui ne correspondent pas aux modèles locaux.

Laurent Gajo a souligné qu'un choix de politique linguistique n'implique pas un seul type d'actions: les options éducationnelles et didactiques peuvent être très différentes selon l'optique que l'on adopte puisqu'il y a différentes façons de construire le bilinguisme. Les français minoritaires au Canada, par exemple, font des choix radicaux: il n'est pas pour eux indispensable de faire apprendre l'anglais à leurs enfants, car il est possible d'*attraper* cette langue dans le contexte quotidien. Dans le

cas de la séparation radicale des deux langues, l'école fournit une compensation à la langue minoritaire par rapport à la place minorée qu'elle occupe dans la société.

Il est donc possible de suivre différents critères:

- l'espace communicatif scolaire en français pourrait être le plus étendu possible de façon à pallier la minoration de cette langue dans la société;
- si l'on vise, à travers la politique linguistique, un fonctionnement bilingue, l'école même doit fournir un modèle de ce fonctionnement;
- face au fait que la langue est confinée à l'école, il s'agit de favoriser son utilisation dans d'autres domaines pour éviter de se limiter à un parler uniquement scolaire. Une ouverture souhaitable peut, alors, être fournie par les échanges.

Atelier 1F - Professeurs de français du 1er et du 2ème degré -

Animateur D. Coste, co-animatrice G. Porté

Mots-clé:

- langue outil - langue objet
- synergie et spécificité dans la planification collective (le rôle du professeur de français)
- représentations des normes et du plurilinguisme.

Introduction

Dans le passé, certaines expériences canadiennes d'enseignement immersif ont été caractérisées par l'emploi exclusif du français langue outil et l'élimination de l'étude du français en tant que langue objet.

Dans l'école valdôtaine, au contraire, la langue française est en même temps langue objet (langue de l'enseignement) et langue outil, langue utilisée pour acquérir des savoirs autres (le savoir des différentes disciplines).

Il y a évidemment des relations entre langue outil et langue objet: si la langue française est employée dans l'enseignement des matières, il faut, lors de la classe de français, préparer les élèves aux formes d'emploi induites par les autres disciplines.

Remarques des participants

Le professeur de français est conditionné par l'attitude des collègues à l'égard de l'éducation bilingue: si les collègues sont favorables, son rôle est facilité; dans le cas contraire, il risque devoir assumer entièrement le poids de la gestion de la langue.

Les autres enseignants, en général, ne se sentent

pas obligés à enseigner en français, et tout dépend des choix personnels de chacun.

En revanche, les élèves souvent acceptent volontiers les activités en langue française. Et le fait d'employer la langue française dans l'apprentissage des disciplines les rend conscients de leurs besoins de formation. En outre, ils aiment s'exprimer en français avec les professeurs des autres disciplines, car il ne se sentent pas jugés. Le prof de français, lui, risque d'être perçu comme un juge... par les élèves et par les collègues aussi.

Parfois, il a le sentiment de devoir récupérer ce que d'autres moins compétents ont mal installé et de devoir se limiter à boucher des "trous" fonctionnels.

Propositions

Si l'on adopte le "point de vue bilingue", on peut éviter, de la part du professeur de français, mais des collègues aussi, une sorte de sur-représentation de la norme, sur la base de laquelle le professeur de français est vu comme le garant de l'orthodoxie.

L'attitude normative est alors dépassée par une prise de conscience des variations possibles dans l'emploi des langues et par une approche non atomisée à la langue même: s'il est vrai que le travail grammatical, ou, pour mieux dire, métalinguistique, revient au professeur de langue, il est vrai aussi que la dimension du français langue objet ne doit pas être oubliée par celui-ci et qu'il faut trouver, à l'intérieur de la gestion du temps, l'équilibre entre les deux dimensions.

Il revient donc au prof de français de:

- être le moteur des apprentissages langagiers en fonction aussi des apprentissages disciplinaires
- étudier la progression langagière dans les trois années
- mettre en cohérence l'enseignement du français avec l'enseignement de la L1 et de la L3
- prendre en compte ce que les élèves ont appris à l'école primaire
- ne pas trop mettre l'accent sur l'aspect récupération, qui démotive les élèves
- traiter les quatre compétences sans se sentir obligé à les développer de façon égalitaire.

Remarques des professeurs

- l'enseignant de français est souvent conditionné par les attentes sociales du contexte valdôtain
- la demande des parents est de type traditionnel
- dans les concours du secteur public, la dictée est encore l'épreuve fondamentale.

Propositions

L'école se doit de concerner les parents et d'expliquer le pourquoi des choix pédagogiques. Quant à la dictée, il s'agit d'une épreuve qui a rela-

tion à l'écrit, et l'on sait que la compétence écrite en française est perçue de façon aiguë par le contexte social.

Mais on peut considérer la compétence à l'écrit comme un traitement particulier à l'intérieur d'un curriculum riche et complexe.

En faisant des dictées, l'on peut faire recours, par exemple, aux proximités - contrastes avec les langues voisines (l'italien et, pourquoi pas, le latin ou l'anglais), à l'intuition orthographique, et à tout ce qui peut la transformer en travail complémentaire et dynamique.

Mais tout cela sans préjudice pour les autres compétences: il est par conséquent important d'assurer une évaluation différenciée des différentes capacités acquises par les élèves.

À l'école moyenne, cette évaluation différenciée, selon les enseignants, est devenue plus difficile avec la nouvelle fiche officielle, qui prévoit une appréciation synthétique.

En revanche, dans le cadre consacré à l'évaluation globale de l'élève dans la même fiche, l'évaluation de la compétence bi/plurilingue des élèves est explicitement demandée: mais cette requête n'est pas encore prise en compte par tous les "conseils de classe".

Atelier 2

La diversité méthodologique et pédagogique des formes de l'enseignement bilingue au Val d'Aoste

Animateur D. Coste, rapporteuse E. Benech

Le premier groupe devait réfléchir sur la diversité méthodologique et pédagogique des formes de l'enseignement bilingue en Vallée d'Aoste. Le groupe était formé par des enseignants de l'école élémentaire, de l'école moyenne et de l'école supérieure. Des travaux étaient présentés, et en ce qui concerne l'école moyenne, on a assisté à des exposés de la part de professeurs de mathématique, d'histoire et d'éducation artistique.

Le point fondamental de réflexion a été le suivant: **il faut faire un effort et changer**, en tant qu'enseignants, **nos représentations des pratiques bilingues et de l'alternance**, dans le sens que, si on est lié à une vision traditionnelle d'un bilinguisme parfait, on ne pratiquerait jamais l'alternance, parce que l'alternance est perçue dans ce cas, non pas comme une ressource efficace, voir même parfois nécessaire, mais comme une limite.

Donc il faut réfléchir là-dessus, déclencher un débat, essayer de se poser des questions. Chacun de nous doit se demander quelle est sa représentation des pratiques bilingues, que signifie pour lui le bilinguisme: nous avons trouvé que cette question est fondamentale.

Les travaux qui ont été présentés ont amené à

une réflexion pédagogique importante, c'est à dire tous les travaux **demandent** non seulement une recherche de documents en français, une liste de terminologie en français, ils demandent **une réflexion pédagogique pour ce qui concerne les différentes phases de travail, les différentes méthodologies en groupe ou individuelles, et demandent aussi une planification de l'alternance**, pourquoi le français entre dans une certaine phase. Cela comporte une réflexion sur les pratiques d'enseignement, ce qui se joue souvent en coprésence: évidemment cela facilite une confrontation entre styles d'enseignement différents et entraîne une réflexion entre styles d'apprentissage chez les élèves, ce qui amène à une diversité, à une confrontation des styles différents d'enseignement et d'apprentissage.

Il a été dit aussi que **la prise de conscience de la transversalité de l'alternance de la langue est très importante**, c'est à dire que chacun de nous à l'intérieur de notre discipline utilise des activités langagières diversifiées qui sont transversales aux différentes disciplines et cela concerne le type de texte, les modalités de travail: il est donc nécessaire de prendre conscience de la transver-

salité de la langue et de la nécessité pour le Conseil de classe de programmer des interventions qui aillent dans la direction d'une économie cognitive et voient les apports que les différentes disciplines peuvent réciproquement se donner.

Le thème de la continuité entre les différents niveaux d'école a été un autre point très important: récemment il y a eu des contacts plus fréquents entre les enseignants de l'école élémentaire et de l'école moyenne, on commence à avoir des contacts avec l'école supérieure. Cela pose le problème de construire, expliciter, rendre plus transparent les curricula et le profil type de l'élève bilingue à différents niveaux et dans le passage d'un cycle d'étude à un autre. Si on arrive à rédiger un profil type de l'élève bilingue à la sortie de l'école élémentaire, de l'école moyenne et de l'école supé-

rieure il y aura beaucoup moins de problèmes de communication entre les professeurs des différents niveaux d'école et aussi il y aura beaucoup plus de clarté à l'intérieur des établissements.

Un **dernier thème** qui a été affronté c'est le thème de la **diversité**, c'est-à-dire qu'on a vu que la créativité des enseignants est heureusement fort riche, il y a différentes façons de gérer l'alternance; cette diversité est un atout important, c'est une richesse, mais il faudrait pour la préserver y mettre un peu d'ordre et commencer vraiment à travailler dans l'optique d'une documentation de ce que l'on est en train de faire. Il serait très important de se donner des instruments communs pour comparer et capitaliser les expériences. C'était le dernier point.

Atelier 3

L'alternance dans l'apprentissage des langues et dans la construction des concepts

Animateurs L. Gajo et B. Py, rapporteuse G. Sampietro

Il tema su cui il nostro gruppo doveva riflettere era l'**alternanza**: abbiamo cercato di analizzarlo dapprima da un punto di vista teorico e poi abbiamo cercato di inventariare i diversi tipi di alternanza conosciuti o studiati da noi.

Mettendo al centro il problema dell'alternanza, possiamo incominciare a definirlo da un lato come traccia di conoscenze passate e d'altro come occasione per saperi nuovi. Che cosa significa traccia di conoscenze passate? Significa che comunque i ragazzi che entrano nella scuola, che sono inseriti nel contesto sociale valdostano sono già in grado di usare l'alternanza per lo meno in una maniera funzionale, in effetti abbiamo parlato di **alternance fonctionnelle**. Inizialmente, l'alternanza che i nostri ragazzi presentano è un'alternanza più fissata sull'asse, sul punto dell'asse della comunicazione; compito della scuola sarà spostare questa alternanza verso una dimensione più legata all'apprendimento; è interessante allora riflettere su quali sono i meccanismi per cui attraverso l'uso dell'alternanza è possibile arrivare, fondare dei nuovi apprendimenti.

Due almeno sono i concetti su cui abbiamo riflettuto: da un lato il concetto di *defamiliarizzazione*, che a noi è sembrato di estrema importanza. Che cosa significa? Significa che un ragazzo che lavora non soltanto su delle parole, ma su dei concetti che le parole portano, studiandoli, affrontandoli attraverso due codici linguistici, dà uno spessore diverso al concetto con cui viene in contatto, per cui questo concetto diventa più usabile, più flessibile, meno rigido rispetto ad una conoscenza acquisita sol-

tanto in termini monolingue. Dall'altro lato, sempre l'uso dell'alternanza consente una riflessione metalinguistica perché lo studio di una lingua 2 o di una lingua 3 apre comunque delle tematiche, delle riflessioni nuove, dei punti di vista nuovi anche sulle acquisizioni della lingua 1.

Et encore, je dois souligner qu'il ne faut pas oublier que l'alternance implique et favorise un climat bilingue.

Qui sont les sujets de cette alternance? Ce sont d'un côté les enseignants, de l'autre les élèves.

Quels sont les problèmes dont sont porteurs les enseignants à propos de l'alternance?

On s'est tous reconnus dans une certaine insécurité linguistique et on a essayé d'en découvrir les causes. On a vu que nous tous nous sommes fils d'une école qui avait un point de vue monolingue, alors c'est pour cela que nous tous, nous aspirons à un bilinguisme parfait, car dans certains modèles le recours à la langue maternelle est considéré comme une stratégie de substitution, entre les stratégies de réalisation et les stratégies d'évitement. Ce caractère "intermédiaire" de l'alternance explique en quelque sorte le malaise pédagogique face à son traitement, car un élève peut aussi bien alterner pour écarter un obstacle que pour mieux l'affronter.

De plus, on a encore peur, on est encore lié à une image dévalorisante des variétés locales de français qui sont au moins situées à trois niveaux: ici on a un français francoprovençal, un français local, mais nos élèves et nous aussi on est porteurs d'un parler bilingue. C'est à dire que dans nos têtes,

peut-être, nous avons un concept monolingue, mais en réalité chacun de nous est locuteur au moins de deux ou de plusieurs répertoires linguistiques, c'est-à-dire qu'on a des répertoires bi ou plurilingues. En partant de là il faut valoriser ces répertoires bi ou plurilingues et les ouvrir à l'acceptation d'autres variétés de français.

Mais comment l'enseignant va gérer, va atteindre ses buts en travaillant en alternance avec les élèves?

A ce point-là va se créer une situation de co-apprentissage: je crois que tout le monde a déjà commencé à vivre, à connaître, à étudier, mais qu'il est toujours intéressant de revoir ses conduites, car vraiment un enseignant de L1, de maths ou de quelque éducation qui va travailler en français avec les élèves, va rompre le rapport normal qu'il a avec les élèves et va créer dans la classe des asymétries nouvelles qui sont vraiment révélatrices de nouveaux rôles que chacun de nous peut jouer à l'intérieur de la classe et qui peuvent démontrer à l'élève comment la connaissance va toujours avancer et comment l'adulte aussi est en position de construction de nouveaux savoirs. En effet il s'agit de prendre conscience que enseignants et élèves se trouvent confrontés au même défi. Ce partage ne devrait pas susciter une quelconque honte chez les enseignants, qui évaluent encore trop souvent leur parler bilingue à travers un filtre monolingue. Il devrait plutôt stimuler la dynamique de classe, en créant une situation de proximité maître/élèves, le maître devenant non seulement un modèle purement linguistique ou encyclopédique, mais surtout un modèle stratégique ou procédural d'apprentissage. Le climat bilingue et acquisitionnel implique ainsi tous les acteurs de classe.

Mais pour que cela se réalise il est très important que les enseignants avec les élèves fixent des contrats qui éclaircissent l'usage des langues : à quels moments et pour faire quoi? Alors, dans nos classes il s'agira sûrement d'un contrat variable qui sera lié à des moments différents de l'enseignement; on aura des contrats pour les cours de langue, des contrats pour les cours de discipline et des contrats liés aux projets.

Le deuxième moment du travail en groupe a été l'effort d'inventorier les formes d'alternance que nous connaissons. Nous avons parlé de micro et de macro-alternance, c'est-à-dire d'une alternance très structurée avec des séquences très longues, tandis que nous entendons par micro-alternance un mot enchâssé dans une langue diverse ou une séquence très courte.

Nous avons parlé d'alternance programmée ou spontanée, je crois que tout le monde la connaît, c'est à l'enseignant de programmer des interventions en alternance et de valoriser l'alternance spontanée des élèves.

Nous avons parlé d'alternance balisée ou non bali-

sée. L'alternance balisée c'est l'alternance sollicitée par l'élève qui demande au prof la permission de passer à un autre code linguistique et nous avons remarqué que souvent cette alternance fait tomber la tension d'apprentissage. C'est-à-dire que l'enfant qui sort du code linguistique a envie de ne pas être trop engagé à ce moment-là, tandis que l'alternance non balisée, c'est-à-dire, le passage, l'enchâssement d'un mot qui n'arrête ni l'effort cognitif ni l'effort de communication, est peut-être plus productive du point de vue de l'apprentissage. L'alternance fortement balisée présente en outre le danger de faire basculer le fonctionnement bilingue de la classe dans un mode monolingue. Dans ce sens-là, les véritables enjeux pédagogiques de l'alternance semblent se situer au niveau des séquences discursives larges plutôt qu'au niveau du mot.

Nous avons longtemps réfléchi sur l'alternance fossilisée ou l'alternance en mouvement. Là, c'est un point très important. Chacun de nous, et nos élèves aussi, nous sommes porteurs à n'importe quel niveau de quelques formes d'alternance fossilisée, mais le prof doit vraiment poser son œil sur le fait que les enfants ne gardent pas dans le temps le même type d'alternance, car s'ils continuent à avoir les mêmes trous, les mêmes problèmes cognitifs et linguistiques, alors on n'avance pas dans la connaissance. Pour l'enseignant il s'agit d'utiliser le savoir déjà là pour aller vers de nouvelles acquisitions. Il doit en fait déplacer constamment les moyens et les buts de l'alternance, afin que l'alternance d'aujourd'hui ne soit pas celle de demain.

Puis nous avons parlé de l'alternance lexicale ou discursive, c'est-à-dire d'une alternance qui demande de remplir des vides de mots ou d'une alternance qui demande d'enrichir la formulation du discours.

Et puis nous avons encore une fois fixé notre attention sur l'alternance comme acquisition de savoirs nouveaux qui peuvent être soit à niveau linguistique, et je reviens à la réflexion métalinguistique dont on avait parlé avant, soit non linguistique, et on revient au concept de défamiliarisation. Puis on aussi parlé de l'alternance ludique, on s'est même un peu amusé à faire cela.

Et pour conclure je voudrais intégrer une réflexion de L. Gajo sur la dimension extrascolaire: on peut observer que l'alternance est bien moins présente dans les échanges quotidiens et qu'elle se fait rarement, tout comme à l'école d'ailleurs de l'italien vers le français. Ceci illustre bien le caractère minoritaire du français dans les pratiques courantes du Val d'Aoste. Face à cette situation, l'école peut décider, pour des raisons didactiques notamment, de renforcer le français en proposant un contrat communicatif particulier. Dans ce cas, tout en conservant un modèle bilingue, il s'agit de jouer sur la mise en scène scolaire afin de l'articuler judicieusement aux autres mises en scène sociales.

Atelier 4

Gestione dell' "alternanza" e luoghi istituzionali

Animateur M. Dodman, rapporteuse A. Baratta

Abbiamo affrontato il tema "Alternanza e luoghi istituzionali" a partire da una precisazione rispetto al concetto di bi- e plurilinguismo che è stato definito non come una sommatoria di apprendimenti di lingue diverse, ma come la realizzazione di ambienti bi- e plurilingui in cui tutti gli attori siano direttamente coinvolti, quindi tutti gli insegnanti, tutti gli operatori della scuola. E' altresì stato sottolineato come per la gestione dell'alternanza nei luoghi istituzionali è necessaria la prefigurazione di modelli organizzativi: a questo proposito è emersa poi una riflessione sulla figura del preside e forse sulla necessità di una sua ridefinizione, che prevedano i luoghi della programmazione e della realizzazione dell'alternanza oltre che le modalità e gli strumenti di monitoraggio e di valutazione dell'alternanza stessa. Quindi in questa fase dell'attuazione dei progetti di bilinguismo e di plurilinguismo, è particolarmente importante evidenziare lo scarto tra la situazione attuale e quello che è il macro progetto verso il quale ci si dirige.

Il macro obiettivo della scuola bi- e plurilingue mette in gioco necessariamente un processo di innovazione che passa attraverso un nuovo modello organizzativo che consenta:

- la formazione permanente degli insegnanti e la formazione in entrata dei nuovi insegnanti: questo è un reale problema, gli insegnanti che escono dall'università si trovano a gestire una complessità alla quale non sono stati preparati.

- la creazione e la valorizzazione di spazi di programmazione che consentano la messa a fuoco e la condivisione degli aspetti salienti sul piano pedagogico e didattico dell'educazione bi- e plurilingue. Quindi la definizione della specificità didattico-pedagogica delle singole discipline, la valorizzazione dell'alternanza fra lingue e linguaggi, la definizione di livelli di accettabilità della simmetria fra le lingue, (questo della simmetria è un concetto che è stato affrontato dal gruppo che ha parlato precedentemente), l'avvio di processi d'interdisciplinarietà che comportino un'alternanza fra le lingue e fra le lingue e i linguaggi.

L'avvio di questo processo non può prescindere dall'individuazione di linee guida che costituiscano il tessuto di collegamento fra gli organi istituzionali e i singoli individui che operano nella scuola; questa è una riflessione che nasce dal fatto che spesso c'è uno scarto fra quello che i vari momenti istituzionali decidono e ciò che poi ciascun singolo porta come sua esperienza all'interno della realtà in cui opera.

Sono emerse all'interno della dimensione linguistica, come aspetto forte della dimensione linguistica

stessa, come linee che dovrebbero essere al fondamento dei piani educativi d'istituto la dimensione socio-affettiva, la dimensione cognitiva del bi- e plurilinguismo, cioè il fatto che l'avvicinarsi a più lingue non è soltanto lo studiare più lingue, ma fare delle lingue lo strumento di conoscenza, uno strumento in più per la conoscenza, e la dimensione orientativa di una formazione bi- e plurilingue. Questa dimensione ha una sua validità a partire dalla scuola primaria, ma assume una consistenza particolare a livello di scuola media superiore in quanto la formazione di uno studente bi- e plurilingue significa un avvicinamento dello studente stesso alla società conoscitiva di cui ci parlava ieri

mattina il professor Dodman, e ha in sé un elemento estremamente importante dal punto di vista della professionalizzazione nella società attuale.

La nostra riflessione è poi andata ad individuare quali sono gli elementi cardine della situazione attuale nei diversi ordini di scuola, a partire dalla scuola elementare dove abbiamo visto che l'elemento innovativo è stato costituito dal modulo, dove esiste uno spazio di programmazione istituzionalizzato, dove però la periodicità dell'alternanza è ancora su una base di programmazione individuale e l'avvicinamento alla lingua è ancora legato a contenuti già noti.

Nella scuola media abbiamo visto come aree istituzionalizzate di progetto e di programmazione esistano, dove il progetto può rappresentare già una prefigurazione di un micro-ambiente bi- e plurilingue, dove la programmazione però ancora non vede una esplicitazione della programmazione dell'alternanza stessa che si verifica in molte situazioni, ma ancora spesso in modo non strutturato; l'alternanza all'interno delle discipline è ancora una scelta individuale, quindi è demandata ad una programmazione del singolo insegnante.

Nella scuola superiore diciamo che il problema dell'alternanza è un problema al quale la scuola superiore si avvicina da poco e abbiamo visto come in alcune scuole a partire da quest'anno si sono avviate alcune esperienze però legate al volontariato, alla programmazione di singoli insegnanti che non ad una programmazione vera e propria d'istituto, e abbiamo visto come all'interno della scuola superiore non esista ancora un'organizzazione, quindi una strutturazione che favorisca questo tipo di lavoro, di programmazione comune, salvo in alcuni casi in cui questo sia avvenuto perché pressati da una richiesta esterna molto forte di tipo professionale e economico.

La riflessione poi si è incentrata sul ruolo che il

Collegio docenti può avere nella programmazione di una alternanza e di un progetto bi- e plurilingue, ma diciamo che non ha portato a nessuna definizione precisa, se non al fatto che sicuramente il Collegio docenti in sé non è il luogo dove possano avvenire delle programmazioni, ma il Collegio de-

ve avere una capacità progettuale al suo interno, darsi un'organizzazione tale per cui in un movimento a spirale poi tutto ritorni all'interno del Collegio docenti, ma abbia degli altri spazi in cui programmare e attuare il cardine dell'educazione bi e plurilingue.

Atelier 5

Renégotiation du suivi du projet "Disciplines et Bilinguisme"

Groupe d'étude d'Histoire rapporteur M. Gusso

La specificità del gruppo di storia è il contesto del dibattito di didattica disciplinare sia valdostano, sia nazionale. Valdostano perché, accanto al progetto "Disciplines et Bilinguisme", ci sono stati nel passato altri progetti (per esempio, "Formazione Formatori", organizzato dall'I.R.R.S.A.E). Nel corso di questi progetti sono state messe a punto delle ipotesi, sono stati prodotti dei materiali, che non c'è stato finora il tempo di sistematizzare. Contesto nazionale, perché in particolare il recente decreto Berlinguer (con la corrispondente direttiva) sull'ultimo anno di ogni ciclo scolastico da dedicare all'insegnamento della storia del Novecento ha inevitabilmente delle ripercussioni sul curricolo verticale di storia. Su entrambi i piani emerge la necessità di una sintesi operativa rispetto alle ipotesi di curricolo continuo di storia. Al Seminario non hanno potuto partecipare per motivi di forza maggiore i ricercatori della secondaria superiore per motivi di forza maggiore, ma credo che possiamo estendere riflessioni fatte oggi dalla scuola media all'intero curricolo, vale a dire la necessità di una sintesi operativa rispetto a ipotesi di curricolo continuo di storia nella scuola elementare, media, secondaria superiore, incentrate su una progressione graduale di concetti. In particolare ci siamo soffermati non sui grandi concetti (spazio, tempo, società), ma sui micro-concetti (civiltà, dominazione, potere, diritti, doveri, cultura ecc.) concetti che chiamano in causa da un lato obiettivi e tematiche, dall'altro ovviamente anche l'alternanza, gli aspetti linguistici. Come proseguire allora la ricerca? Vediamo di ripartire dalla progressione di micro-concetti proposta all'inizio dell'anno scorso dall'équipe, di proporre agli insegnanti ricercatori di integrarla e di scegliere in particolare alcuni concetti, di gerarchizzarli, di individuare obiettivi e temi corrispondenti e di selezionare all'interno delle unità didattiche prodotte in precedenza (più che costruirne di nuove) quelle più incentrate sui micro-concetti e sugli obiettivi privilegiati e quelle su cui è più possibile verificare le forme sia di macro sia di micro-alternanza, sulle forme di micro-alter-

nanza più specificamente osservabili. In questo caso si potrebbero anche inserire quegli insegnanti di francese che sono particolarmente interessati al rapporto francese-italiano-storia; potrebbero anche essere dei colleghi (non necessariamente di classe ma di scuola) degli insegnanti ricercatori di storia, in modo da garantire nel secondo anno un inserimento più rapido e più dolce al tempo stesso. L'altra possibilità, e le due cose si possono incrociare, è di continuare come nell'anno scorso una specializzazione per anno di corso.

Il gruppo ha inteso il bilinguismo più che nei suoi aspetti linguistico-strumentali e politici, nei suoi aspetti culturali, formativi e didattici di educazione plurilinguistica ed interculturale. Sono due sfondi che potrebbero essere ulteriormente approfonditi.

Groupe d'Éducation Artistique rapporteur E. Morello

Perseguire l'obiettivo della formazione di un allievo plurilingue, nell'attuale situazione della scuola media, significa innanzi tutto lavorare per la formazione delle capacità di esprimersi e comunicare attraverso una molteplicità di linguaggi e quindi di canali relazionali verso l'esterno, dando un nuovo spazio alle discipline chiamate "educazioni". In particolare, dal punto di vista dell'educazione artistica, significa dare un contributo concreto al rilancio dei linguaggi della comunicazione visiva, sia sul piano della fruizione-comprensione sia su quello operativo dell'espressione e della comunicazione. Per questo motivo, nell'anno di corso che si conclude con questo seminario, abbiamo lavorato molto sull'attivazione di spazi utili all'espressione individuale, che appartiene allo specifico disciplinare attraverso la produzione espressiva e figurativa. Gli insegnanti sono stati posti in condizione di operare direttamente, attraverso la partecipazione ad alcuni ateliers, e successivamente di elaborare strategie di conduzione e di programmazione, a partire dall'esperienza vissuta in prima persona, piuttosto diverse da quelle tradizionalmente attuate nella scuola.

Per il prossimo anno il gruppo di educazione artistica sente l'esigenza di lavorare sull'altro grande tema disciplinare: il contatto, la fruizione e l'analisi dei documenti visivi, dalle opere dell'arte del passato e contemporanee alla comunicazione mediale dell'oggi.

In continuità con le scelte metodologiche che hanno orientato la ricerca dello scorso anno, verrà posto al centro della sperimentazione e della riflessione teorica la questione della mediazione, quindi del ruolo dell'insegnante nella progettazione e conduzione di situazioni in cui gli allievi possano realmente entrare in contatto con le opere e con i documenti (di cui possono essere anche produttori) e con la complessità dei linguaggi. La complessità, oltre che una dimensione inevitabile della realtà, è intesa come una risorsa che permette all'allievo di formarsi uno stile cognitivo personale e all'insegnante di riconoscere ed attuare consapevolmente il meccanismo dell'alternanza.

Un altro nodo problematico su cui si intende lavorare il prossimo anno è quello dei sistemi di programmazione disciplinare e interdisciplinare, con una particolare attenzione al lavoro del consiglio di classe.

Un obiettivo collaterale ma non meno importante, che quest'anno si è presentato come la presa di coscienza di un'esigenza, sarà la formazione di un gruppo più stabile e coordinato, in grado di diventare una sede di confronto e collaborazione permanente; il che aiuterebbe a superare la sensazione di isolamento vissuta come molto negativa da parte degli insegnanti di educazione artistica.

In questo momento non è ancora stato elaborato un programma organizzativo definito, perché è mancato il tempo. Il problema dell'eventuale presenza dell'insegnante di francese è stato appena accennato, ponendo l'attenzione sulla necessità di un momento preventivo di discussione approfondita e di chiarimento dei ruoli e degli obiettivi di tale presenza, per consentire un inserimento e una collaborazione effettivamente utile e produttiva.

Les enseignants se déclarent disponibles à poursuivre l'expérience dans les mêmes conditions organisationnelles de cette année scolaire (journées de travail en décharge des cours et après-midi reconnus comme recyclage). Ils demandent toutefois de démarrer au mois de septembre afin d'éliminer des contraintes de planification des observations en classe déterminées par les temps de préparation des séquences didactiques et par l'impossibilité de prévoir des coprésences fonctionnelles avec les collègues de français ou de la même discipline par classes parallèles.

Avec la production de séquences selon les méthodes actives d'orientation constructiviste d'enseignement des mathématiques, ils souhaitent construire un modèle d'analyse articulé autour de **questions** de recherche, ayant pour **objet**

- l'alternance observée
- les effets de l'enseignement/apprentissage bilingue de ces séquences, en relation avec les **motifs** de cette interrogation (p.ex. établir des critères d'alternance, voir comment les mathématiques intègrent la dimension bilingue, orienter le questionnement ou l'approfondissement vers des tâches mathématiques précises). L'accompagnement continu d'un expert linguiste qui assure aussi la récolte de données sur le terrain est donc nécessaire.

Les enseignants soulèvent enfin le problème de la diffusion des expériences, non seulement en termes de publication des résultats ou de dissémination des matériels produits mais surtout au niveau de l'implication dans toutes les phases de travail des collègues qui ne participent pas directement au projet, par exemple à travers une valorisation des activités des groupes disciplinaires dans chaque établissement et par des moments d'information *in itinere* ouverts à tous les enseignants.

Atelier 6

La diffusione dei primi risultati della R-A : studio di modalità, tempi e strategie

Animateur M. Dodman, rapporteuse A.M. Della Valle

Durante *l'atelier* due tematiche sono state affrontate:

- la necessità di promuovere una forte e condivisa concettualizzazione dell'alternanza come modalità di realizzazione dell'educazione bilingue;
- l'importanza della socializzazione e della pubblicazione delle esperienze di alternanza linguistica svolte nelle diverse materie e scuole.

L'atelier stesso è stato un esempio di confronto, anche fra diversi ordini di scuola, di idee e di condivisione di esperienze riguardo al ruolo di lingue e linguaggi nell'acquisizione delle conoscenze e nello sviluppo di abilità.

Sono state oggetto di illustrazione e riflessione esperienze riferite a:

- sia problemi sia benefici per la concettualizzazione dei saperi che derivano dall'alternanza di uso di due sistemi linguistici nelle discipline;
- l'acquisizione dei linguaggi che caratterizzano singole discipline e aree disciplinari;
- il rapporto fra lo sviluppo di abilità ricettive e abilità produttive in due lingue in modo da permettere all'allievo di elaborare nella sua mente parole e strutture, significati e contenuti, e facilitare un graduale passaggio alla produzione.

E' stata sottolineata l'importanza di creare strutture organizzative volte a realizzare reciproca conoscenza e maggiore armonizzazione di progetti, atti-

vità e materiali riferite all'alternanza e a permettere collaborazione e cooperazione fra insegnanti e organi collegiali nella programmazione di uno sviluppo longitudinale e progressivo delle competenze bilingui.

Tali strutture potrebbero essere:

- una **commissione di coordinamento**, incaricata di raccogliere, pubblicare e diffondere la documentazione di esperienze;
- **gruppi di ricerca**, composti anche da membri di diversi ordini di scuola, volti a realizzare coerenza di concezione dell'alternanza delle lingue e di costruzione e sviluppo di contenuti e armonizzazione di stili e strategie educativi e di metodologie didattiche.

L'obiettivo primario della diffusione delle sperimentazioni dovrebbe essere di creare le condizioni per una programmazione dell'attività di ogni ciclo scolastico che permetta che si verifichi in modo sistematico ciò che è naturalmente caratteristico delle persone e degli ambienti bilingui: il fatto che le lingue vengono a contatto sia nella mente dell'individuo che nelle interazioni fra individui. Diffondere le esperienze dovrebbe portare alla diffusione delle prassi. In questo modo, la scuola valdostana potrà essere caratterizzata da due lingue che si alternano nel curriculum e all'interno della stessa materia secondo periodicità e modalità diversificate e variabili.

Atelier 7

Rencontre avec les Proverseurs et les enseignants du 2ème degré: les expériences d'éducation bilingue à l'école supérieure

Animateur B. Py, co-animatrice S. Schiavotto

Vue l'importante participation du personnel du 2ème degré, cet atelier a été proposé hors structure, pour qu'il soit une plage où faire rencontrer les différentes expériences de bilinguisme déjà menées ou en cours de réalisation et mettre à la disposition des collègues les savoirs du professeur B.Py qui, comme consultant qui suit l'expérience de l'école moyenne, offrirait d'éventuelles suggestions conceptuelles et opérationnelles.

D'après le compte rendu du rapporteur du groupe *F. Lucat*, émergent les considérations suivantes:

- 1 Diverses expériences d'éducation bilingue ont été menées dans les Instituts supérieurs du Val d'Aoste; celles-ci apparaissent plutôt différentes entre elles quant à l'organisation, l'extension et les disciplines concernées. Des apports intéressants en physique et en laboratoire ont été rela-

tés par l'Institut technique de Verrès, en langue latine par le Lycée d'Aoste, en sciences par l'Institut technique de Saint-Vincent, en traitement des textes par l'Institut professionnel d'Aoste et d'autres expériences encore viennent de l'Institut professionnel de Pont-Saint-Martin et de l'Institut pour géomètres d'Aoste.

- 2 L'emploi de la LF dans les activités de classe n'est pas d'obstacle pour les élèves à la compréhension des concepts. Les compétences passives de ces derniers, C.O et C.E, sont acceptables, tandis que l'emploi actif de la langue parlée et écrite paraît plus problématique, car il doit être souvent sollicité par l'enseignant par des moyens divers, soit par un contrat, soit par un surplus d'appréciation pour les épreuves en langue française.

- 3 Tous pensent, enseignants et Proviseurs, que le français est une ressource importante, ce qu'il faut prendre en compte, même si les compétences des élèves ne sont pas du tout homogènes.
- 4 Comme tous les outils didactiques, il faut que la langue française soit utile aux élèves, qu'elle aide à obtenir de bons résultats dans les apprentissages.
- 5 Alors se pose le problème de la motivation à l'emploi de la LF; les élèves souvent acceptent sans discuter, tranquillement, un apprentissage bilingue, car ils en ont l'habitude depuis l'école moyenne, mais il faut quand même avoir toujours une raison forte, par ex. un document en LF qui fasse le biais de l'emploi de la langue.
- 6 On a aussi observé que la LF ne donne pas les mêmes résultats dans les différentes disciplines: par ex., est-il souhaitable l'emploi de LF dans les disciplines techniques? L'avis des enseignants est partagé: ou la langue est vue comme un obstacle, ou la langue de la discipline technique est perçue comme neutre et, par conséquent, susceptible d'un choix équivalent du code linguistique.
- 7 Il faudrait dresser un répertoire des expériences d'éducation bilingue pour les diffuser et les généraliser. En fait, pour le moment elles sont fragmentaires et liées au volontariat des enseignants.
- 8 Important apparaît en conclusion le fait d'encourager les enseignants à l'emploi de la LF, de les aider à surmonter leur peur d'être jugés et de primer leur investissement en temps et professionnalisme par des initiatives différentes.

Table ronde de clôture

Propositions pour une alternance dans le contexte scolaire valdôtain

D. Coste, M. Dodman, L. Gajo, B. Py

G. PORTÉ: J'appelle à la table *Martin Dodman, Daniel Coste, Bernard Py et Laurent Gajo*. On a eu, en cours d'atelier, des stimuli multiples et hétérogènes et on va maintenant mettre en jeu les réactions à ces différents stimuli. Je donne alors la parole pour le début de notre table ronde de clôture à Daniel Coste.

D. COSTE: Je m'efforcerais d'être plutôt bref, ce qui pourra aboutir à des formulations un petit peu carrées parfois, insuffisamment nuancées, mais je pense que vous me le pardonnerez.

Ce que je retiens, l'essentiel ayant été dit par les différents rapporteurs, c'est quelques points de confirmation. Il me semble, premier constat, que, s'agissant d'alternance et de bilinguisme, plus on avance dans le dispositif scolaire, plus il est clair que la *logique disciplinaire* est première et qu'on a donc à situer les interrogations sur l'alternance et sur le bi ou plurilinguisme en relation à ce que sont les finalités, les contenus, les savoirs à construire pour les différentes disciplines, mais aussi à ce que sont les traditions disciplinaires elles-mêmes, y compris, je dirais, pour ce qui est du français en tant que matière.

Le deuxième constat que je ferai, c'est qu'à l'intérieur de cette diversité disciplinaire, de cette priorité disciplinaire, il y a à l'évidence la mise en place progressive d'éléments ou de composantes d'une *compétence plurilingue* dont on peut dire qu'elle est à la fois déséquilibrée, asymétrique, hétérogène, transitoire, toujours à construire; elle n'est pas stabilisée, mais en même temps on doit dire qu'elle est une, ce n'est pas une juxtaposition de compétences diverses, c'est une compétence plurilingue

et c'est en cela qu'on doit avoir un point de vue plurilingue sur l'alternance possible. D'où une autre confirmation pour moi, à la fin de ces deux journées: le passage d'un point de vue monolingue à un point de vue focalisé sur une *compétence bilingue transitoire* demande des ajustements de nos représentations, un déplacement de nos mentalités, de nos conceptions de la langue; mais nous devrions être tous convaincus que pour les enfants dont nous avons à nous occuper, c'est bien en termes d'un 'plus' pour l'avenir qu'il y a à raisonner.

Troisième remarque: le fait que dans toutes les expériences qui ont été présentées on a affaire à la fois à un *contrat didactique* explicite avec les élèves, c'est-à-dire que, chaque fois, il y a besoin à l'évidence de présenter l'expérience de manière transparente pour les élèves eux-mêmes et, en même temps, il est nécessaire de ménager une certaine souplesse dans ce contrat, avec un jeu subtil entre une option clairement affichée dans son déroulement pédagogique et, au quotidien, des ajustements de détail négociés à l'intérieur de ce cadre bien défini auparavant.

Quatrième aspect: dans l'avancée à l'intérieur de cette priorité donnée à la cohérence tenant à la discipline, tout ce qui apparaissait, dans certains cas, de l'ordre des difficultés ou des pesanteurs organisationnelles liées à une transdisciplinarité lourde peut être en partie allégé. C'est un point sur lequel je reviendrai tout à l'heure, mais dans les expériences qui nous ont été présentées il semble qu'il n'y ait pas nécessité d'une mobilisation collective extrêmement prenante quant au travail en commun des enseignants.

Je termine avec trois ou quatre commentaires tournés plus vers l'avenir.

La question curriculaire a été évoquée de différentes manières et elle est assez centrale pour nous tous maintenant, y compris dans une perspective qui dépasse le Val d'Aoste, en termes d'interrogation sur le système éducatif dans son ensemble.

Où qu'on soit en Italie et où qu'on soit en Europe aujourd'hui, il nous faut à l'évidence repenser l'école pour le siècle à venir et dans cette perspective la *réflexion curriculaire* est tout à fait fondamentale. Je crois que ce qui caractérisera le Val d'Aoste, c'est que cette réflexion curriculaire clarificatrice comportera peut-être plus qu'ailleurs des dimensions touchant non seulement aux aspects disciplinaires habituels, mais aussi aux capacités cognitives et aux activités langagières qui sont mobilisées par telle ou telle partie du curriculum disciplinaire. On a beaucoup avancé en ce sens-là, à écouter les rapports des expériences.

Un des aspects qui me paraissent aussi relever de la musique d'avenir, c'est la question de l'évaluation. Elle est revenue plusieurs fois, et ce n'est évidemment pas un hasard. Elle devient centrale. Il faut prendre position, d'une manière ou d'une autre, sur la façon dont la compétence plurilingue des élèves dans les disciplines autres que linguistiques, et aussi globalement, est reconnue, valorisée, prise en compte par le système. On hésite là-dessus à l'évidence partout; dans tous les contextes d'enseignement bilingue et plurilingue il y a quelque difficulté à traiter de l'évaluation, mais c'est une question qu'il faut aborder de front, de façon "positivante", plutôt que de façon "sanctionnante".

Il y a trois notions qui circulent actuellement dans bien des rencontres européennes et qui me paraissent tout à fait à l'arrière-plan dans ce qui se passe au Val d'Aoste. Tout d'abord celle de profil évoquée tout à l'heure: est-ce qu'il est nécessaire de définir de manière souple ce que serait un *profil de capacités plurilingues* des élèves à la fin de l'enseignement primaire et à la fin de l'école moyenne, en s'interrogeant en particulier sur leurs capacités à gérer tel ou tel type d'activité dans tel ou tel type de domaine disciplinaire? Il serait précieux de situer les savoir faire et les savoirs, d'ordre langagier des élèves en fin de cycle.

Deuxième notion qui circule ailleurs et aussi ici, celle de portefeuille ou *portfolio*; elle a été évoquée par une expérience relative au primaire. L'idée là est que non pas au niveau institutionnel, transversal mais à propos de ce que chaque apprenant, chaque élève possède en propre, on peut avoir des traces qui l'accompagnent et que lui/elle-même rassemble dans son passage du primaire à l'école moyenne et de l'école moyenne au supérieur. Par "portefeuille" on entend simplement que le gosse emmène avec lui un certain nombre de témoi-

gnages de ce qu'il a fait, de ce qu'il sait faire. La question est certes de déterminer jusqu'à quel point cet instrument doit être relativement normalisé dans sa structuration générale, mais l'important reste qu'en termes de continuité et de prise en compte par les niveaux et cycles scolaires suivants, il y a un concevoir un tel portefeuille personnalisé et individualisé comme complémentaire de ce qu'évoque la notion de profil, sauf que la notion de profil plurilingue "type" à tel ou tel niveau de la scolarité.

Et enfin, troisième notion circulante, celle de *cadre de référence*. Ce qui frappe, c'est à quel point la diversité des expériences qui nous ont été présentées s'accompagne d'une perception de voisinage, d'une impression de transversalité. Et il y a à se demander si pour les "conseils de classe", les "colèges d'enseignants", il serait important de se doter progressivement d'un certain nombre d'*indications référentielles*, souples encore, mais permettant de situer au niveau de l'ensemble du corps enseignant ce qui se passe en matière de plurilinguisme dans telle ou telle autre discipline; cela varie suivant les établissements bien sûr, mais au niveau de chaque établissement il semble qu'on devrait disposer d'un instrument *ad hoc* permettant de tenir, à l'aide de catégories perceptibles par tous les enseignants un tableau de bord des avancées en matière de plurilinguisme.

G. PORTÉ: C'est une contribution dans la direction du processus d'explicitation de l'alternance et de l'éducation bilingue. Je crois que si dans les établissements on faisait tout simplement une liste des réalisations déjà réelles, déjà opérationnelles, on aurait un inventaire important sur lequel travailler pour dégager des critères à diffuser chez tous les enseignants.

M. DODMAN: Solo un paio di riflessioni che derivano da quanto detto in diversi momenti in queste due giornate. A me sembra, anche da quanto detto oggi pomeriggio, che noi possiamo considerare la scuola valdostana, in questo momento, un laboratorio in cui sono già in corso da tempo esperienze che, in qualche misura, rispecchiano moltissimi sviluppi che si stanno verificando anche a livello europeo, se non addirittura a livello mondiale.

Mi sembra che ci siano molti sviluppi in corso che portano tutti i paesi d'Europa e, credo, anche altri paesi di tutti i continenti del mondo a fare uno sforzo enorme volto ad una riforma del sistema scuola, in modo da poter recepire le istanze di una società sempre più caratterizzata da cambiamenti radicali e profondi.

Effettivamente questi sviluppi e questi tentativi di riforma tendono molto spesso a confluire in un'ottica di educazione plurilingue: si riconosce l'importanza del plurilinguismo per lo sviluppo del cittadino di domani e per lo sviluppo della società del 2000.

A me pare che la Valle d'Aosta sia a questo proposito un laboratorio, perchè occupa uno spazio molto importante, uno spazio caratterizzato da una collocazione geografica, culturale, storica, che permette appunto una sperimentazione in un'ottica di educazione plurilingue.

Noi in questi giorni e in diversi momenti, abbiamo riflettuto molto sul significato che vogliamo dare all'educazione plurilingue. Sicuramente un'educazione plurilingue dipende in parte, per quanto riguarda le scelte operative, in primo luogo da quali lingue si scelgono, dal fatto che c'è una situazione caratteristica della Valle d'Aosta che permette di mantenere, di sviluppare, di potenziare e di sfruttare al massimo un patrimonio culturale, storico, sociale. Se noi pensiamo però alla dimensione europea e mondiale non basta semplicemente una politica scolastica basata sul potenziamento del patrimonio culturale; è molto importante questo aspetto della politica, ma è enormemente importante riconoscere il fatto che questo potenziamento si colloca naturalmente in quello che si sta verificando sempre più spesso a livello europeo e mondiale: un'educazione plurilingue che permette alla scuola di offrire al cittadino una formazione enormemente più potente rispetto alla scuola monolingue a livello linguistico, a livello cognitivo, a livello socio-affettivo, a livello orientativo, a livello di formazione professionale, che dovrebbe rendere possibile, come avevo già detto ieri mattina, la sua appartenenza a pieno titolo a quella società conoscitiva che sarà appunto la società del 2000, dico sarà, ma forse ci siamo già, senza sapere esattamente in cosa consiste questa società.

Perciò una politica di educazione plurilingue è, secondo me, una politica ormai obbligata e la Valle d'Aosta è un terreno privilegiato.

Per poter creare la scuola, per poter creare l'insegnamento, per poter creare quell'alunno plurilingue, bisogna ovviamente attrezzarsi di strutture organizzative e modalità operative che permettano di realizzare ciò che in questa sede e in altri momenti cerchiamo di concettualizzare come educazione plurilingue. Questo significa, come è stato detto più volte questo pomeriggio, che bisogna cercare di rendere la scuola autonoma. Occorrono delle linee guida all'interno delle quali una scuola possa muoversi con la massima autonomia propositiva, operativa, ma con certi obiettivi forti che siano condivisi da tutti e che permettano a tutti di operare in un'ottica di plurilinguismo e di benefici che derivano da un'educazione plurilingue.

L'esperienza in qualsiasi campo dimostra come i sistemi decentrati, i sistemi in cui c'è appunto questa autonomia propositiva e operativa, siano i sistemi capaci di riformarsi, di creare nuovi progetti capaci di rispondere a circostanze che sono caratteristiche di società o di ambienti in rapida trasforma-

zione, con cambiamenti che sono sempre più veloci e più difficili da leggere e capire.

Perciò se riprendo un discorso che è emerso in uno degli atelier cui ho partecipato stamattina, si tratta essenzialmente di attrezzarci di strutture organizzative e di modalità operative che mettano tutti quanti nelle condizioni in cui poter lavorare.

Ripeto, occorre concettualizzare meglio l'educazione plurilingue, bisogna cercare di trovare la condizione di questo tipo di obiettivo da parte di tutti gli operatori scolastici.

Abbiamo parlato di "sentirsi obbligati a fare qualcosa", credo che sia molto importante riconoscere il fatto che ci possono essere due significati attribuibili a questo verbo. Uno può sentirsi obbligato perchè c'è un'imposizione, uno può sentirsi obbligato perchè è convinto del fatto che così si deve operare perchè è meglio.

Una scuola che opera in questo modo è una scuola migliore per tutti.

Io personalmente sono uno degli esperti che vengono da fuori e vorrei cercare di vedere come noi appunto, possiamo portare avanti questo discorso di concettualizzazione della scuola plurilingue in modo che possiamo poi andare avanti tutti, convinti del fatto che la scuola del 2000 deve essere una scuola plurilingue. Perciò noi ci sentiamo obbligati a creare questa scuola, semplicemente perchè siamo convinti che la scuola deve essere questa.

G. PORTÉ: Nous avons commencé par proposer un thème qui était strictement linguistique, le thème de l'alternance, mais il y a des liens étroits entre les aspects linguistiques et les aspects structureaux, organisationnels et de politique scolaire aussi. Je crois qu'à l'aide de Laurent Gajo et Bernard Py on reviendra sur les aspects linguistiques, mais que fatalement on va retomber aussi sur d'autres aspects. Je passe la parole à Laurent Gajo.

L. GAJO: Avant de faire des considérations très générales sur des articulations entre des niveaux linguistiques, des niveaux politiques, des niveaux didactiques, des niveaux plutôt macro, micro, j'aimerais d'abord vous dire combien j'ai été content de voir la richesse des interventions, l'attention qu'on portait à l'autre. Je crois que les rapports des ateliers en ont été l'illustration, c'est-à-dire on voit qu'on a retenu quelque chose de riche, de complexe, qui montre non seulement qu'il y a eu des échanges, mais qu'il y a eu une attention des uns et des autres sur le savoir de l'autre, et de cela je suis vraiment content.

Pour embrayer rapidement sur deux aspects qui ont concerné le rapport de mon atelier, j'aimerais dire deux choses, avant d'avoir un regard un peu plus général, qui me semblent assez originales et importantes et que j'aimerais encore une fois souligner.

La première est que l'alternance finalement, si on a tendance à la voir souvent du côté de l'élève, est un *phénomène partagé* dans un contexte valdôtain où le bilinguisme concerne plusieurs couches de la population, donc les enseignants aussi; ce n'est pas l'unique affaire de l'école et des élèves, c'est l'affaire aussi des enseignants.

Donc, je crois, c'est un défi, une ressource commune que l'alternance, que les pratiques bilingues et dans ce sens-là on peut voir émerger une *proximité* possible entre l'enseignant et l'élève, qu'il faudrait exploiter, plutôt que de se dire que l'enseignant devrait avoir une autre pratique et finalement se sentir mal à l'aise par rapport à tout cela. On devrait plutôt essayer de se dire "ça nous rapproche autour d'un projet, chacun jouera son rôle dans ce projet, mais ça nous rapproche" et essayer d'exploiter cette proximité.

L'autre élément qui avait émergé des discussions de notre atelier me semble relativement intéressant, parce qu'on a tendance à ne pas le thématiser de cette façon-là. Vous avez vu que le rapporteur a dit, par exemple, que *l'alternance* fortement *balisée* pouvait être d'une certaine manière une entrave à l'apprentissage.

C'est vrai qu'une alternance fortement balisée, où on annonce de façon très lourde qu'on va changer de langue, peut souvent produire un changement de langue très propre, très découpé et donner lieu à un changement de langue sur une longue séquence. Si on vous dit maintenant: "Est-ce que je pourrais éventuellement dire ce que j'ai à dire en italien?", je risque de parler très longtemps en italien et de passer d'un mode de fonctionnement bilingue à un mode de fonctionnement monolingue. Et c'est là que l'alternance fortement balisée peut jouer un rôle probablement négatif, pas toujours négatif, mais il faut avoir conscience qu'elle peut tout à coup nous mettre plus ou moins insensiblement et inconsciemment dans un mode de fonctionnement monolingue qui peut être efficace à certains moments, mais qui ne doit pas être le mode de fonctionnement général.

Je fais cette observation parce qu'on a dit souvent qu'il fallait privilégier des représentations bilingues, un point de vue bilingue: je crois qu'il faut un fonctionnement bilingue, un modèle d'enseignement bilingue; à tous les niveaux il faut que le mode choisi soit de façon privilégiée le mode bilingue.

Maintenant pour revenir à des considérations plus générales, on est parti au début du Séminaire sur une position consacrée entre une dimension micro, une façon micro de voir et d'aborder l'alternance et une façon macro; je crois qu'elle aide à penser, à réfléchir, qu'elle oblige à traiter finalement un même aspect, mais avec des outils relativement différents. J'aurais envie d'ajouter une troisième dimension, parce qu'il faut toujours s'enrichir, de voir une *dimension méso*, donc intermédiaire, en disant que le micro c'est vraiment l'alternance très locale où par

exemple, l'espace d'un mot dans le même énoncé, je change de langue. Le méso c'est vraiment ce qui concerne plutôt des transitions entre des séquences, des séquences d'énoncés, ou bien des activités; la classe est composée d'activités et tout à coup un changement de langue peut intervenir avec le passage d'une activité à une autre activité. Ce type d'alternance-là a des rôles, des impacts, des conséquences qui ne sont pas forcément les mêmes que celles de l'alternance qui se passe au niveau micro. Au niveau macro ça concerne plutôt la planification, l'organisation de l'école, du curriculum, des études, la conception plus politique de l'école.

Néanmoins j'aurais envie de dire, pour éviter un certain nombre de confusions, qu'on ne doit pas réserver l'observation de ce qui se passe au niveau micro au linguiste ou à la linguistique, ce qui se passe au niveau méso par exemple à la didactique et ce qui se passe au niveau macro à la politique.

Je crois que vraiment - parce qu'on aurait tendance à le faire, à se dire que le macro c'est du politique et le micro c'est les linguistes qui s'en occupent et ils s'amuse bien avec ça - je crois que les niveaux sont intimement interreliés et le micro est souvent un lieu d'observation, de décision ou d'action sur le politique. Alors on peut le décrire en termes linguistiques, mais on peut le voir fonctionner par rapport à des enjeux politiques; et la même chose, le macro n'est pas simplement lié à une décision ou un choix social ou politique, mais des fois à une conviction aussi didactique.

Je rejoins ce que disait M. Dodman, dans le sens où c'est vrai qu'on peut être convaincu que l'école bilingue est la meilleure chose au niveau macro, au niveau de sa planification, pas seulement par rapport à un choix politique, mais par rapport à une conviction qui peut être d'ordre didactique, éducationnel.

Donc il y a plusieurs niveaux qu'il faut considérer. Par rapport à ça, plusieurs enseignants ont manifesté peut-être un certain malaise dans le sens où, quand ils allaient proposer ou ils essayaient de répondre à des élèves qui leur demandaient: "mais pourquoi vous nous forcez à parler français maintenant par rapport à telle ou telle activité?", l'enseignant avait l'impression que la réponse qu'il était amené à donner était automatiquement interprétée, interprétable en termes politiques. Alors certains enseignants disaient "non, finalement on a des raisons qui sont d'un tout autre ordre; même s'il peut y avoir des raisons politiques, il y en a aussi d'autres".

C'est vrai qu'on a peut-être intérêt quelquefois à désactiver un petit peu la dimension politique quand on essaie de se donner des raisons fortes de faire un choix qui paraît des fois très tranché. Par exemple, si je pense, au niveau macro, à la répartition des langues au niveau de l'enseignement, c'est-à-dire "qu'est ce qu'on va faire en français?"

est-ce qu'on va faire 50% en français, 50% en italien? quel type d'alternance macro on va choisir?", c'est vrai que ça peut se faire pour des questions politiques, mais ça peut se faire pour des raisons tout à fait didactiques.

Moi, j'aurais envie de dire que de toute façon il faut, pour construire un bilinguisme qui soit relativement efficace, que chaque langue ait des espaces communicatifs assez larges et diversifiés et ces espaces communicatifs on les trouve à l'école, mais on les trouve aussi en dehors de l'école.

Je crois qu'il faut une perspective globale sur la construction du bilinguisme qui ne soit pas uniquement scolaire. Dans ce sens-là on pourrait très bien légitimer le choix didactique de majorer, par exemple, la langue minoritaire à l'école; c'est-à-dire qu'il y a des relations de pouvoirs entre langues au niveau social et peut-être que l'école peut reproduire en partie ces rapports, mais elle devrait peut-être aussi agir sur ces rapports pour essayer d'exercer une forme de compensation. Ça ne veut pas dire qu'il faut, par exemple, faire une école unilingue francophone: je crois que ce serait un grand drame, parce que l'école doit rester un modèle de bilinguisme en soi; il faut que les langues, les deux ou les trois langues soient présentes toujours, mais je pense par là aussi que, comme on a parlé du point de vue bilingue qui disait qu'il n'y avait pas d'équilibre parfait, qu'il n'y avait pas forcément interchangeabilité, etc., pour que le bilinguisme se construise de façon saine à l'école, on n'est pas forcément obligé d'avoir une répartition 50/50, d'avoir un équilibre parfait à tous les niveaux.

Si on a une perspective globale sur l'école peut-être on peut se permettre d'avoir d'autres alternatives.

Pour terminer, j'ai envie de mentionner quelques *perspectives* qui me paraissent intéressantes, qui permettraient de continuer la réflexion.

J'en verrais en tout cas deux: quand on parle d'alternance, et on a beaucoup parlé d'alternance, on n'a peut-être pas suffisamment parlé des pôles de l'alternance, c'est-à-dire on alterne entre quoi et quoi, alors on parle de français, d'italien, de parler vernaculaire, traditionnel, etc., mais finalement ces différents parlers ou ces différentes langues, elles sont quoi pour les différents acteurs? Et c'est là par exemple que je mettrais la notion très contestée, très examinée par les chercheurs ces dernières années de langue maternelle; certains enseignants m'ont dit "mais oui, vous parlez de temps en temps de langue maternelle, langue 1, mais finalement ça veut dire quoi?". On me donne un tas d'exemples qui montrent que ça ne veut rien dire de parler de langue maternelle; je pense en effet que ça ne veut rien dire de parler de langue maternelle, mais on pourrait réfléchir vraiment à cette notion de langue maternelle, je crois que ce serait particulièrement pertinent dans le cadre valdôtain, dans tout contexte bilingue et ce serait peut-être une suite à la thématique de l'alternance.

Deuxième ouverture, c'est ce que j'appellerais *l'atout bilingue*. M. Dodman a dit, et les rapporteurs de son atelier aussi, que finalement le bilinguisme était quelque chose qui permettait, qui est un avantage cognitif ou autre, social, qui permettait de mieux affronter un certain nombre de réalités. J'en suis personnellement convaincu, seulement il faudrait encore le montrer. Je crois qu'on a tous ce sentiment et puis on a tous des expériences qui montrent que le bilinguisme non seulement est une compétence en soi, qui nous permet de fonctionner dans un certain contexte, avec deux langues, avec certaines compétences, mais je suis convaincu qu'il aide à faire d'autres choses; il enrichit les bilingues au niveau cognitif, au niveau social, au niveau stratégique, c'est un enrichissement profond qui permet de mieux faire d'autres choses, pas seulement de mieux vivre en tant que bilingues. Je crois que ça mérite vraiment d'être étayé, d'être argumenté et ça mériterait une réflexion en soi.

G. PORTÉ: Merci Laurent, Bernard tu veux réagir immédiatement?

B. PY: Bien, je crois que la plupart des choses qu'il fallait dire ont été dites pendant ce petit quart d'heure, mais je vais quand même essayer de synthétiser certains aspects, puis en rajouter peut-être d'autres, et je vais faire ça en divisant mon intervention en une demi-douzaine de petits points.

Alors premièrement, j'ai été frappé par la diversité des projets et des investissements pédagogiques en faveur du bilinguisme et puis des activités bilingues dans les classes.

Ce matin dans l'atelier 7, auquel j'ai participé, il y avait effectivement une grande diversité dans les expériences des enseignants qui ont pris la parole; mais ce qui m'a aussi frappé, plus que cette diversité, c'est le fait que toutes les tentatives qui sont faites, tous les comportements qui ont été décrits, toutes les expériences qui ont été réalisées vont en gros dans le même sens, c'est-à-dire que j'ai constaté qu'il y avait une très grande disponibilité, une très grande ouverture par rapport à ce projet global d'enseignement bilingue. Ça ne signifie pas qu'il n'y ait pas d'obstacles et que les enseignants soient totalement convaincus que le projet était facile à réaliser, bien au contraire, mais il me semble que tous les problèmes qui ont été évoqués dans ces différents projets, les difficultés qui ont surgi sont considérés en fait comme surmontables. C'est-à-dire qu'on peut, après un atelier comme l'atelier 7, établir une sorte d'inventaire des difficultés qui restent à résoudre et se mettre au travail pour les résoudre effectivement.

Alors la première chose qu'il faudrait peut-être faire ce serait, comme ça a été dit dans l'atelier, généraliser des expériences particulières, c'est-à-dire en fait montrer comment à travers cette diversité

dans les modes d'appréhension du bilinguisme dans les classes valdôtaines, comment à travers cette diversité on peut construire un cadre plus général qui permet à tout le monde de se retrouver et puis d'évoluer avec ses aspirations propres, avec son tempérament, son profil, etc.; c'est quelque chose qui me paraît extrêmement encourageant.

J'ai l'impression que depuis que je travaille dans la Vallée d'Aoste, il y a eu une évolution assez forte dans les représentations que les enseignants se font du bilinguisme en classe et qu'aujourd'hui on est dans une attitude globalement beaucoup plus positive, orientée vers des expériences nouvelles qu'il y a encore quelques années.

Ensuite il a été beaucoup question, comme toujours dans ces réunions à Aoste, d'alternance, de micro-alternance et de macro-alternance; il me semble qu'il y a une sorte de modèle qui se dessine pour l'alternance entre le français et l'italien, c'est le modèle qui est d'ailleurs assez connu dans les milieux spécialisés, de la langue marquée et de la langue non marquée.

A priori ce que je veux dire par là c'est qu'il n'y a pas de raisons particulières de passer au français en classe, mais qu'il suffit que certains facteurs apparaissent, que certains facteurs soient activés dans la situation de classe pour que le passage au français se fasse de manière toute naturelle.

Bon, j'utilise le mot naturel, ça m'amène à un autre point qui a été discuté: on a tendance quelquefois à considérer l'école comme un milieu artificiel et à penser que le bilinguisme à l'école c'est pas un vrai bilinguisme, c'est une sorte d'image approximative du vrai bilinguisme. J'aimerais prendre mes distances par rapport à cette conception: l'école en fait fonctionne comme un jeu, c'est-à-dire qu'il y a un certain nombre de règles qui font l'objet d'un consensus aussi bien de la part des élèves que des maîtres; il peut y avoir des dissensions, mais ces dissensions sont en principe destinées à être résolues, et ce consensus en fait fixe des conditions dans lesquelles les langues peuvent être utilisées, peuvent être remplacées par d'autres. Il y a tout un ensemble de règles du jeu qui sont négociées, renégociées constamment et qui permettent de mettre provisoirement de l'ordre dans l'emploi de l'italien et du français.

En fait dans la vie quotidienne à l'extérieur on trouve ce même genre de choses: il y a le jeu de la consultation médicale, le jeu de la nourriture qu'on achète au magasin, etc., il y a toute une série de rituels et de ce point de vue-là l'école est un rituel parmi d'autres; donc il me semble que le bilinguisme tel qu'il peut se développer dans le milieu scolaire n'est pas spécialement, mais correspond en fait à un certain nombre de conditions d'emploi.

Autre remarque, c'est qu'il me semble que l'enseignement bilingue tel qu'il est pratiqué ici entraîne une redéfinition du rôle de professeur de langue; quand je dis professeur de langue, je pense au pro-

fesseur d'italien, professeur de français et aussi par exemple professeur de latin - on a parlé de ça ce matin - ; il me semble en fait que les fonctions de ces enseignants ne sont plus tout à fait les mêmes aujourd'hui, il me semble que le rôle

- sans vouloir entrer dans beaucoup de détails il y aurait toute une réflexion à faire - mais en gros le rôle des professeurs est de structurer des connaissances qui sont par ailleurs développées dans des conditions qui ne sont pas l'enseignement explicite de l'italien ou du français; c'est-à-dire que le professeur de français, par exemple, doit créer des conditions telles qu'il n'y ait pas fossilisation des connaissances en français, mais qu'il y ait toujours une ouverture à l'apprentissage; il me semble que cette fonction différencie les tâches qui attendent le professeur de langue ici dans la Vallée d'Aoste aujourd'hui de ce qu'il est dans d'autres situations, contextes scolaires où il n'y a pas d'enseignement bilingue.

Là de nouveau il y a une réflexion à faire: il me semble que les professeurs de langue auraient intérêt à discuter entre eux, puis à élaborer des modes d'intervention, des thèmes d'intervention adaptés au contexte de l'enseignement bilingue tel qu'il a lieu ici.

Un autre thème qui est apparu et sur lequel il me semble y avoir consensus, c'est qu'il y a une convergence très forte entre communication et apprentissage. Cela a aussi des conséquences sur le rôle du professeur de langue, c'est-à-dire qu'il apparaît que les élèves apprennent à travers des activités communicatives, que ce soit communication orale ou écrite, d'ailleurs il n'y a pas d'identité entre les deux processus, mais il y a une convergence qui me paraît devoir être défendue et faire l'objet d'une réflexion complémentaire.

Voilà, je crois que je suis arrivé au bout des quelques remarques que je voulais faire et je repasse la parole à Mme Porté.

G. PORTÉ: Je veux dire que je partage le même sentiment que tu as manifesté, c'est-à-dire le sentiment qu'il y a quelque chose qui bouge dans l'école valdôtaine et une sensibilité accrue face au problème de la langue; vous savez, quand comme équipe on a proposé un Séminaire qui avait comme thème l'alternance des langues, on avait des doutes, on s'est dit "est-ce que ce thème pointu, technique, spécifique va éloigner la participation, va vraiment aller à l'encontre des intérêts des enseignants?" et la richesse des apports en atelier et des contributions que l'on a eues nous a encouragés, nous confirme que le choix a été dans une bonne direction. Et cela pour nous, pour toute l'école valdôtaine est absolument important.

Je ne ferai pas de synthèse parce qu'elle a déjà été faite par les rapporteurs avant et par les experts après, je veux simplement vous remercier pour votre collaboration et participation.