

# Enseignement/apprentissage de la langue française à l'école secondaire du 2<sup>ème</sup> degré(1)

Une analyse ponctuelle de la situation de l'enseignement du français;  
des propositions susceptibles de le faire progresser.

## Introduction

L'enseignement/apprentissage du français à l'école secondaire du 2<sup>ème</sup> degré se trouve confronté à des changements importants : la réforme des cycles et celle de l'examen de "maturità", la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, la diffusion de l'enseignement bilingue, de "l'area di progetto o di approfondimento", les nouvelles technologies de l'éducation, les liens entre l'école et le monde du travail.

Ces changements vont sans aucun doute remettre en discussion le rôle de l'enseignant de français<sup>(1)</sup>, bouleverser ses pratiques pédagogiques et imposer une réflexion quant aux finalités et aux objectifs à atteindre, aux contenus à transmettre et aux compétences à évaluer.

Ces pages<sup>(2)</sup> se proposent de contribuer à la réflexion et au débat en cours par l'énoncé d'un certain nombre de questions, l'analyse des problématiques concernant l'enseignement/apprentissage du français et la présentation de quelques aspects particulièrement significatifs et susceptibles de suggérer des réponses.

Notre point de vue est celui de deux praticiennes qui essaient de conjuguer au quotidien les stimuli théoriques venant des experts et la réalité scolaire avec ses difficultés et ses contraintes.



Photo - Escola Andorrana

## L'enseignement/ apprentissage du français en questions

De nos jours, enseigner la langue française à l'École Secondaire du 2<sup>ème</sup> degré constitue une tâche délicate et ardue pour deux raisons principales qui caractérisent notre région, d'où découlent des raisons secondaires tout aussi importantes que les premières.

D'une part, les élèves de ce niveau scolaire ont été

exposés à cette langue, et ils l'ont étudiée, depuis l'école maternelle. En terme d'heures et d'années, cela représente un temps très élevé, difficile à chiffrer. Est-il réaliste d'imaginer 1500 heures sans compter les années d'école maternelle ?

Or, quelles peuvent en être les conséquences psychologiques, conceptuelles, pragmatiques chez les apprenants et les enseignants ?

Difficile de répondre, bien sûr, ou, peut-être, trop aisé. A défaut de recherches scientifiquement menées à ce propos, nous ne pouvons que constater, en tant que responsables de l'accueil d'élèves sortant du collège et de leur formation linguistique ultérieure, un certain nombre de phénomènes plus ou moins évidents, plus ou moins marqués selon les établissements scolaires. En effet, il ne faut pas oublier que ce degré d'école est partagé en filières très différentes entre elles, allant du classique au scientifique, au technique, au professionnel : ce qui implique des situations scolaires également très hétérogènes.

(1) PY, COSTE : *Fonctions et tâches du professeur de français dans le cadre de l'innovation bilingue*, Informa IRRSAE, n. 3, marzo 1998.

(2) Un grand merci à Gisèle Kahn, chercheur à l'École Normale de Saint-Cloud, pour ses précieux conseils.

Bien souvent, on remarque chez les apprenants :

- une préparation de base pas toujours satisfaisante (et encore, par rapport à quoi ?...), mais sûrement faible par rapport au nombre d'heures consacrées au français ;
- des sentiments de lassitude, de monotonie, de pessimisme, de manque d'intérêt à l'égard du français ;
- des compétences très diversifiées, parfois difficiles à repérer, à mettre en valeur et à exploiter.

Et l'on constate chez les enseignants :

- l'envie de tout refaire en raison de l'hétérogénéité initiale ;
- un sentiment de désarroi dû à l'impossibilité d'organiser un rattrapage efficace, surtout des erreurs qui reviennent systématiquement malgré les efforts de correction ;
- une tendance à la capitulation vis-à-vis d'une situation parfois trop difficile (comment intégrer les élèves venant d'autres régions ? Comment enseigner par des méthodes communicatives et actives sans supports adéquats ? Comment organiser des échanges et des séjours si les acteurs principaux ne collaborent pas ou boycottent ces initiatives ?) ;
- souvent, une adhésion aux contenus développés dans les manuels, qui deviennent "le" programme, sans pour autant répondre aux exigences, car il est difficile de repérer sur le marché des matériels didactiques convenables ;
- la recherche d'un équilibre des contenus pour les deux premières années : quelle place réserver à la langue, au contenu langagier, aux aspects thématiques ?
- un questionnement quant au rôle des contenus spécifiques au cours des trois années successives : la littérature, le commerce, le tourisme... surtout dans un contexte d'enseignement plurilingue.

D'autre part, le processus de changements profonds, tel qu'il est en cours aussi bien au niveau national que régional, n'est pas sans conséquences. Sans prendre en compte les aspects de renouvellement concernant l'ensemble de la réforme scolaire, à savoir les nouveaux cycles et l'autonomie des établissements, qui bien évidemment impliquent tous les enseignements y compris le français, nous citons deux problèmes fondamentaux très actuels.

Au niveau régional, il est question, depuis un certain nombre d'années, d'éducation bilingue (ou, peut-être, serait-il préférable de parler d'éducation pluri-

lingue ?) Petit à petit, celle-ci est en train de s'introduire à l'école secondaire du 2<sup>ème</sup> degré comme suite logique de ce qui s'est passé aux degrés précédents. Mais alors, quel va être le rôle de l'enseignant de français ? Ses rapports avec les collègues de DNL (disciplines non linguistiques) ? Ne risque-t-il pas de devenir l'acteur unique ou principal de l'application de l'éducation bilingue ?

De plus, le nouveau bac est quasi une réalité. Quelles responsabilités cela implique-t-il pour l'enseignant de français ? Y aura-t-il enfin des (nouveaux) programmes ? Quels seront les moyens pour atteindre des objectifs si ambitieux ? Les contenus à enseigner ? Comment se fera l'évaluation ? Quelles compétences les élèves devront-ils acquérir ? Comment seront-elles validées ? Comment les compétences bilingues/plurilingues seront-elles reconnues au niveau national et transnational ?

Voilà autant de questions auxquelles il est urgent de donner une réponse. Or, les expériences menées à l'école maternelle, à l'école primaire et à l'école secondaire du 1<sup>er</sup> degré et les études et analyses qui les concernent, constituent certainement le lieu privilégié où puiser des informations et des solutions possibles sur les problèmes communs. Cependant, les conclusions toutes faites, bien qu'utiles, ne suffisent pas car elles ne favorisent pas un processus d'appropriation ni d'innovation.

### Enseignement / apprentissage de la langue française : quels enjeux ?

Désormais, et depuis plusieurs années, le terme "enseignement / apprentissage" a remplacé celui "d'enseignement" et les raisons de ce choix constituent l'objet de nombreux ouvrages de chercheurs dont l'autorité en la matière est indiscutable et reconnue au niveau international. Nous renvoyons donc à ces auteurs, dont la bibliographie est facile à repérer, et, toute captivante qu'elle soit, nous n'allons pas emprunter la voie de questions telles que "centration sur les contenus ou sur les apprenants", "approches traditionnelles ou approches non conventionnelles", mais nous nous bornerons à des remarques nées de la pratique quotidienne.

Et d'abord, il va de soi que l'école maternelle, l'école primaire et l'école secondaire du 1<sup>er</sup> degré, bien que confrontées à l'exigence de s'adapter aux milieux où elles œuvrent et à leur réalité spécifique, ont une organisation générale et des programmes communs, et des élèves qui n'ont pas encore effectué de choix. En principe, les besoins étant les mêmes, ceci implique

l'élaboration de lignes maîtresses uniques, des réflexions ciblées sur un seul type d'école et une vision de l'enseignement/apprentissage du français commune.

En revanche, une réflexion sur l'école secondaire du 2<sup>ème</sup> degré doit prendre en compte les contraintes qui caractérisent ce niveau scolaire, à savoir l'organisation des établissements en filières ayant des objectifs et des contenus propres, et donc différents, et la distribution des élèves dans ces différentes filières suivant les intérêts personnels et, ne soyons pas dupes, suivant les résultats atteints précédemment ; ce qui signifie qu'il existe des établissements "favorisés" et d'autres moins.

Ceci dit, nous estimons qu'une réflexion commune sur les objectifs, les contenus et les approches pédagogiques et méthodologiques est possible, voire souhaitable. Il est vrai qu'au niveau individuel ou dans de petits groupes sont menées des expériences de qualité, très intéressantes au point de vue des résultats atteints. Malheureusement, les trop rares occasions de rencontres entre enseignants de français ne favorisent ni la diffusion de ces résultats, ni la recherche de solutions, ni la mise en commun d'idées et de matériels.

D'après notre expérience, et celle de nombreux collègues avec qui nous avons eu le plaisir de collaborer, l'un des soucis prioritaires devrait être de créer chez les apprenants un rapport positif vis-à-vis de la langue française, chargée bien souvent de connotations négatives pour des raisons multiples.

Ensuite, parmi les noeuds fondamentaux, également affrontés dans certaines réalités, nous citerons l'exigence d'une éducation linguistique intégrée sous deux aspects : d'une part, éducation linguistique intégrée entre différentes langues, à savoir l'italien, le français, l'anglais, l'allemand... suivant les langues en présence dans l'établissement et dans une optique d'enseignement plurilingue ; d'autre part, éducation linguistique intégrée au sein même de chaque langue, et donc du français.

Un autre aspect prioritaire nous paraît être celui qui

concerne les objectifs. De plus en plus, il est question d'objectifs définis en termes de savoir-faire et non seulement de savoirs. Toutefois, la recherche d'habiletés du premier type est-elle si répandue ? Si systématique ? Et encore, où en sommes-nous en ce qui concerne les objectifs portant sur les savoir-être et les savoir-devenir ? Les textes de référence à ce sujet ne font pas défaut. Mais où en est la pratique quotidienne ?

De plus en plus, le mot "apprenant", qui met en évidence la centration sur l'élève en tant que sujet actif, est remplacé par un autre mot, chargé lui aussi d'un sens profond, "participant". Or, il est bien aisé, surtout au secondaire du 2<sup>ème</sup> degré, de partager cette nouvelle conception qui présuppose de la part de

l'élève une prise en compte de son processus de formation. Mais, dans la pratique quotidienne, qu'est-ce que cela veut dire ? Sommes-nous prêts et capables, en tant qu'enseignants, d'assumer ce rôle d'animateur dont il est question depuis si longtemps ? Que faire pour que les mots ne soient pas seulement



Photo - Escola Andriano

des étiquettes qu'on change suivant des modes, mais deviennent opérationnels ?

A notre avis, et les expériences menées en classe au cours de ces années nous le confirment, le travail par projet pourrait donner des réponses efficaces à bon nombre des questions posées. Grâce au projet, les objectifs et les contenus s'éclaircissent, le problème de l'évaluation prend un sens, les rôles de l'enseignant et des élèves se définissent plus clairement, les rapports interpersonnels changent et s'améliorent, l'enseignement intégré du français devient une réalité où contenus thématique, textuel, langagier et linguistique s'imbriquent et assument une fonction réelle et pragmatique, la collaboration entre collègues devient une exigence profonde, des liens avec le territoire et d'autres réalités se créent, les élèves subissent moins et deviennent plus participants, bref, le français devient une discipline pour "faire", ce qui est encore plus essentiel à ce niveau scolaire qu'à d'autres.

Mais la pédagogie par projet ne va pas de soi. Une formation ciblée et approfondie est nécessaire, un travail en équipes d'enseignants est souhaitable et des matériels soi-disant authentiques sont indispensables... Malgré toutes ces difficultés, nous estimons qu'une pédagogie de l'être, où la langue est vécue et expérimentée, devrait l'emporter sur une pédagogie de l'avoir, basée sur la seule transmission des savoirs. Pour ce faire, nous comptons sur la diffusion des Simulations Globales. (3)

### Donner du sens à l'enseignement/apprentissage du français : un défi à relever

"Comment motiver des élèves de ce niveau à l'étude du français ?" Voilà le leitmotiv récurrent où paraît résider tout le problème. Cependant, est-ce là la vraie question ? Ou plutôt, comme dirait peut-être Gérard De Vecchi, ne s'agit-il pas d'un faux problème, le vrai étant celui de trouver/partager/donner du sens aux activités de langue française ?

Mais que signifie donner du sens ?

D'après De Vecchi, *donner du sens, c'est savoir ce que l'on veut faire (le but à atteindre) et pourquoi on veut le faire (la raison qui nous pousse à agir)*. (4)

Selon Michel Develay, le sens correspond à *la capacité à penser sereinement en fixant une direction à sa réflexion, et, trouver du sens à l'école, c'est donc construire un ensemble de repères, se fixer un ensemble de valeurs qui permettent de mettre son monde en ordre et de le partager avec ceux d'autrui*. (5)

A notre avis, c'est en partant de ces deux définitions, qui se complètent l'une l'autre, que nous pouvons réfléchir à des solutions possibles.

Mais pourquoi est-il si difficile de trouver du sens à l'école ?

Parce qu'on apprend plutôt pour apprendre et pas souvent pour faire, parce que les savoirs ne sont pas liés au passé ni vécus au futur, que la réussite scolaire n'est pas nécessairement synonyme de réussite sociale, que les informations massives ne sont pas pour autant problématisées, que l'atmosphère de la situation d'apprentissage n'est pas suffisamment sereine (il suffit de penser aux réactions des étudiants qui organisent des moments d'autogestion, aux problèmes psychologiques auxquels sont confrontés les adolescents...), et ainsi de suite.

Pour ce qui est du sens à l'étude du français, d'autres problèmes s'ajoutent aux précédents : les raisons historiques et administratives n'étant pas suffisantes, il faut trouver des motifs plus actuels, plus pragmatiques et psychologiquement plus impliquants.

Quelles pourraient donc être les approches souhaitables pour donner une réponse à ces difficultés ?

Compte tenu de la diversité des intérêts, des stratégies d'apprentissage et des besoins, nous partageons l'avis de Develay qui envisage des approches à dominante psychologique, sociologique et épistémologique en faisant l'hypothèse d'entrées différentes suivant que l'élève est plutôt psychologue, et qu'il a besoin de connaître ses mécanismes d'action sur le plan cognitif et affectif ; ou plutôt épistémologue, et qu'il lui faut donc une mise à distance des savoirs pour en déceler les relations et les conditions historiques et sociales ; ou stratège, quand il envisage la construction d'un projet personnel et professionnel par une prise de conscience du futur rapporté aux savoirs acquis ; ou méthodologue, s'il entreprend de façon consciente la construction d'une méthode d'apprentissage ; ou analysant, s'il soutient activement une distanciation de ce qui se passe à l'école pour devenir autoresponsable de son apprentissage.

### Les nouvelles technologies : peut-on s'en passer ?

L'enseignement/apprentissage des langues devrait et pourrait être le lieu privilégié pour la diffusion des NTIC (nouvelles technologies de l'information et de la communication). En effet, il y a longtemps que la pluralité des médias y a droit de cité : depuis la diffusion des méthodes audiovisuelles, les cassettes vidéo et audio, les diapos, les émissions télé et radio, les journaux ... font partie de la panoplie de l'enseignant de langue qui les a intégrés à sa pratique pédagogique.

Qu'est-ce que les NTIC vont alors amener de nouveau ? Quels avantages l'EAO (*enseignement assisté par ordinateur*) peut-il offrir ?

Tout d'abord, ce moyen permet une plus grande adaptation aux rythmes des apprenants et, par conséquent, la possibilité de soutenir les élèves en difficulté. De plus, il offre un environnement attirant et motivant, que ce soit le cédérom fait de sons, d'images fixes ou en mouvement, ou le traitement de tex-

(3) Voir dans le prochain n° de la revue la présentation des *Simulations Globales* et deux exemples de réalisation.

(4) GÉRARD DE VECCHI, NICOLE CARMONA, MAGNALDI : *Faire construire des savoirs*, Hachette Education 1996, p. 22

(5) MICHEL DEVELAY : *Donner du sens à l'école*, ESF éditeur, 1996, pp. 90-91.

te qui permet d'acquérir des compétences utiles dans la vie professionnelle future. Enfin, il requiert une méthodologie active qui privilégie l'apprenant et le pousse à interagir et à devenir plus autonome, surtout si on utilise des cédéroms<sup>(6)</sup> qui proposent l'accomplissement d'une tâche ou une simulation, ou bien si on réalise des hypertextes/hypermédias avec des langages auteurs.

Y a-t-il des inconvénients ? Sans aucun doute, des inconvénients de nature technique : le manque de formation de la part des enseignants et la difficulté à obtenir ou à entretenir des laboratoires de langue multimédia (Combien d'établissements scolaires ont-ils un technicien qui se charge de l'entretien des labos?). Par ailleurs, les cédéroms<sup>(7)</sup> qu'on trouve sur le marché ne sont pas tous à la hauteur de l'attente créée ; ceci est particulièrement vrai pour les cours de langue qui proposent souvent des conceptions et des pratiques pédagogiques traditionnelles. Mais aussi et surtout des limites au point de vue pédagogique. Si l'on met l'apprenant tout seul face à l'écran, on aura de la peine à entretenir sa motivation, faute d'échanges, de mises en commun et de relations affectives, car l'apprentissage se fait dans un contexte social, affectif et culturel qui le favorise et que la machine ne remplacera jamais. Au niveau individuel, l'E.A.O. peut être utile pour soutenir les élèves en difficulté et au niveau collectif (groupe classe, petits groupes) pour acquérir des savoir-faire, produire des textes soignés visuellement, acquérir une autonomie d'apprentissage, si, à la base, il y a un projet didactique de qualité.

En ce qui concerne *Internet*, quels seraient ses atouts ? D'un côté, la possibilité d'un soutien aux enseignants : information professionnelle, exposition à la langue et à la culture enseignée, documentation et ressources pédagogiques, échange de matériel et partage d'expériences avec des collègues... De l'autre, l'opportunité pour les élèves de s'entraîner sur les sites présentant des activités, de communiquer en situation réelle avec des interlocuteurs natifs ou des interlocuteurs utilisant la langue cible comme langue véhiculaire, de chercher des informations toujours renouvelées et mises à jour, d'écrire et de créer par exemple un hypertexte...

Y a-t-il des difficultés et des risques ? Bien sûr : pro-

blèmes techniques et de formation, choix des informations, exigence d'une approche critique et sélective...

Acclamé par certains, haï par d'autres, fenêtre sur le monde ou réceptacle de toutes les perversions, solution aux problèmes de l'enseignement à l'aube du troisième millénaire ou perte de temps inutile et coûteuse : le réseau des réseaux est loin de faire l'unanimité. Or, les projets de l'Union Européenne et du Ministère de l'Instruction Publique pour la diffusion des NTIC et la production de matériel multimédia, la création de réseaux scolaires nationaux et régionaux, l'augmentation massive d'établissements scolaires branchés montrent clairement que les nouvelles technologies constituent une priorité dans les politiques éducatives.

Au Val d'Aoste, la constitution d'une Commission pour la diffusion des nouvelles technologies de l'éducation, qui organisera des cours de formation pour l'année scolaire 1998/99, le Projet Interreg, qui voit impliqués la Surintendance, l'IRRSAE et leurs homologues savoyards, pour brancher les établissements scolaires et former des documentalistes, la création d'un site réservé aux écoles (WEBECOLE) et du site éducatif de l'IRRSAE témoignent de l'intérêt pour ce thème.

Il nous paraît donc intéressant de commencer à réfléchir aux changements méthodologiques que ces nouveaux supports techniques imposent. Qu'on le veuille ou non, il sera de plus en plus difficile de les ignorer et de s'en passer : autant apprendre à les utiliser de façon critique et à bon escient.

### Le Conseil de l'Europe : une référence pour un apprentissage de qualité des langues au Val d'Aoste ?

L'un des soucis premiers du Conseil de l'Europe est l'enseignement des langues dans ses États membres.<sup>(8)</sup> Depuis 1961, date à laquelle les Ministres européens de l'Éducation déclarent que *la connaissance des langues vivantes est importante pour la coopération internationale, la sauvegarde et le développement de notre héritage commun...*<sup>(9)</sup> cet organisme n'a cessé d'approfondir ce besoin et de fournir des soutiens à ses États membres.<sup>(10)</sup>

Des secteurs d'importance capitale ont été abordés :

(6) Pour des idées à exploiter en classe de langue, voir le Tableau : Activités à mener avec des cédéroms grand public - THIERRY LANCIEN, *Le multimédia*, CLE International, 1998, pp. 88-89.

(7) Pour analyser les caractéristiques d'un cédérom à utiliser en classe voir le Tableau "Paramètres pour une fiche descriptive de cédérom" - THIERRY LANCIEN, *Le multimédia*, CLE International, 1998, p. 72.

(8) Conseil de l'Europe, *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne* - Rapport final (1989-1996), Conseil de l'Europe, 1997.

(9) Résolution n. 6 de la 2e Conférence des ministres européens de l'Éducation.

(10) Des études commencées en 1971 dans le but de constituer un système d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues par les adultes ont abouti à l'élaboration du Threshold Level, du Niveau Seuil, del Livello Soglia et ainsi de suite pour d'autres langues. Ces ouvrages ont constitué la base de tout enseignement des langues.

l'apprentissage précoce des langues, l'enseignement secondaire, l'enseignement aux adultes, l'usage professionnel des langues, l'utilisation des nouvelles technologies, l'éducation bilingue, le rôle des échanges, l'autonomie des élèves, l'évaluation, la formation initiale et continue des enseignants.

Enfin, l'intérêt et l'engagement du Conseil de l'Europe dans les années 90 portent sur la réalisation d'un Cadre commun de référence et d'un Portfolio européen des langues.

### *Cadre de référence*

Le Conseil de l'Europe envisage à court terme l'adoption d'un Cadre de référence pour apprendre, enseigner, évaluer les langues vivantes. C'est un projet ambitieux, soutenu et expérimenté par un certain nombre d'États membres, qui pourra se révéler très utile à la diffusion des langues et surtout à l'acquisition de compétences actuelles, performantes, adéquates aux exigences des citoyens de l'Europe du futur.

*L'élaboration d'un cadre commun de référence pour la description des objectifs et des méthodes dans l'enseignement des langues, la conception des programmes, la production de matériels pédagogiques et les méthodes d'évaluation des connaissances et des acquis pourrait contribuer de façon fondamentale à la mobilité éducative et professionnelle en Europe. Parallèlement, un Portfolio européen des langues pourrait être institué, dans lequel chaque apprenant consignerait non seulement son cursus officiel et ses qualifications, mais aussi ses expériences personnelles en rapport avec les langues et les cultures de l'Europe. Le but serait, par la reconnaissance documentaire de ces expériences, d'encourager les apprenants à étendre et structurer leur exploitation de la réalité multilingue et pluriculturelle de l'Europe.*<sup>(11)</sup>

Nous sommes de l'avis que ce Cadre devrait constituer dans ses principes et ses options la base d'un Cadre régional de référence, principes dont s'inspireraient les programmes des différentes filières, dans le but de viser des performances d'un haut niveau, adé-

quates à l'Europe de l'an 2 000, dotées d'une valeur ajoutée par rapport à des repères plus circonscrits.

### *Portfolio européen des langues*

La mobilité des étudiants et des travailleurs dans une Europe comportant différents systèmes d'éducation et d'évaluation pose le problème de la reconnaissance, de la transparence et de la cohérence des diplômes. Le Conseil de l'Europe propose la création de ce Portfolio européen des langues pour permettre aux apprenants d'établir un bilan de leurs qualifications et de présenter leurs compétences de façon transparente sur le plan transnational.

Au point de vue pédagogique, le Portfolio a également le but d'aider l'apprenant à se situer par rapport à son projet éducatif, en renforçant sa motivation par l'aptitude à planifier, gérer et évaluer son apprentissage, et en l'aidant à réfléchir périodiquement sur ses expériences interculturelles et linguistiques significatives. D'autre part, il permet à l'enseignant ou au formateur de mieux comprendre les besoins de l'apprenant, de négocier les objectifs d'apprentissage, de stimuler la motivation et de programmer le parcours éducatif.

Entre 1998 et l'an 2000, des Pays qui adhèrent au Conseil de l'Europe mettront à l'essai ce document qui pourrait être généralisé en 2001 (Année européenne des langues).

Pour l'école valdôtaine, l'intérêt d'un projet de ce type est double car il permet de mieux gérer les passages d'un cycle à l'autre, d'une classe à l'autre, surtout dans une optique d'enseignement plurilingue et de réforme des cycles ; et de présenter les compétences acquises à la fin des études (maturità) de manière transparente, en les situant par rapport à un contexte transnational (cadre de référence).<sup>(12)</sup>

### **Programmes de français : un rendez-vous à ne pas rater ?**

Comme on le sait, des programmes officiels de français pour l'école secondaire du 2<sup>ème</sup> degré n'existent pas.<sup>(13)</sup> Ce qui apparaît comme un handicap a

(11) Conseil de l'Europe, *Les langues vivantes - apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence*. Projet 2 d'une proposition de Cadre, Strasbourg, 1996.

(12) Un portfolio sous forme expérimentale a été élaboré dans nos classes à l'ITG d'Aoste à la fin de l'année scolaire 1997/98.

(13) Pour ce qui est du cadre institutionnel, ont été adoptés les textes de loi suivants :

- Le Décret n. 545 du Lieutenant du Royaume, de septembre 1945, qui rétablit l'enseignement du français dans les écoles valdôtaines.
- Les articles 39 et 40 du Statut Spécial d'Autonomie du 26 février 1948 (Loi constitutionnelle n. 4), qui établissent la parité horaire de l'enseignement de l'italien et du français dans toutes les écoles de "n'importe quel ordre et degré qui dépendent de la Région" et prévoient l'adaptation des programmes nationaux aux nécessités locales et la définition des disciplines pouvant être enseignées en français.
- La Sentence de la Cour Constitutionnelle du 11 décembre 1969, qui déclare l'illégitimité constitutionnelle du décret de loi du 15 février 1969, n. 9, qui imposait l'utilisation obligatoire de la langue italienne aux examens de "Maturità".
- L'article 28 de la loi 196 du 16 mai 1978 (Norme di attuazione dello Statuto), qui prévoit que les adaptations des programmes d'enseignement aux exigences locales soient approuvées et appliquées par la Région suite aux propositions du Conseil Scolaire Régional et aux accords avec le Ministère de l'Éducation Nationale.
- L'article 21 de la loi régionale n. 57 du 15 juin 1983, qui reprend le contenu de l'article précédent.

L'Administration Régionale a prévu à partir de l'année scolaire 1946/47 des programmes de français pour tous les niveaux d'école.

peut-être été un avantage. L'absence de programmes contraignants a permis aux enseignants de français, qui en avaient l'envie, d'expérimenter de nouvelles méthodologies, de frayer de nouveaux chemins. Il est évident qu'avec la nouvelle "maturità", des principes généraux devront être élaborés. Sauront-ils prendre en compte les expériences innovantes menées jusqu'à présent ?

Pour ce qui est de l'école maternelle, primaire et secondaire du 1er degré, la situation est différente car des programmes officiels pour l'enseignement du français au Val d'Aoste ont été rédigés au cours des années, ont été revus, mis à jour, expérimentés jusqu'aux adaptations officielles actuellement en vigueur dans le cadre de l'éducation bilingue.

Par contre, pour ce qui est de l'école secondaire du 2<sup>ème</sup> degré, il n'y a eu que l'élaboration d'ébauches de programmes<sup>(14)</sup> qui toutefois n'ont jamais suivi l'iter administratif prévu pour leur adoption dans les écoles.

Certains de ces textes pourraient-ils constituer un point de départ pour favoriser un débat sur les programmes ?

### Et pour conclure ?

Pour conclure, nous tenons à faire remarquer que les réflexions précédentes abordent des questions cruciales de façon isolée, uniquement pour des raisons de clarté et de compréhension. Nous sommes bien conscientes que, dans la réalité, elles sont étroitement liées et devraient être intégrées dans la pratique pédagogique quotidienne : c'est d'ailleurs ce que nous avons expérimenté au cours de ces années.<sup>(15)</sup>

Qu'il nous soit permis, enfin, d'avancer quelques propositions toutes simples, évidentes, pas tellement originales, mais susceptibles de faire progresser l'enseignement/apprentissage du français au Val d'Aoste, si finalement appliquées.

En premier lieu, un débat est nécessaire pour mettre en commun et échanger des points de vue, des propositions, bref, pour réfléchir ensemble.

Ceci est urgent à l'école secondaire du 2<sup>ème</sup> degré,

où, nous le répétons, un nouveau bac va être institutionnalisé; en outre, une réflexion globale est également nécessaire, compte tenu des expériences innovantes réalisées à tous les niveaux.

Ensuite (ou plutôt en même temps ?), c'est la formation des enseignants qui devrait être envisagée. Mais, pour qu'elle soit efficace, il faudrait construire une action pour l'ensemble des enseignants par filières.

De plus, ces moments devraient présupposer des groupes de travail et relier le recyclage aux activités pratiques en classe. La formation serait ainsi un soutien tout au long de l'année scolaire et aurait des plages d'évaluation et d'ajustements.

Une exigence également importante est la production de matériel didactique et surtout sa diffusion entre établissements pour que les enseignants puissent profiter du travail des collègues et ne pas toujours redémarrer à zéro lorsqu'il existe des expériences à partager.

Comment ? Un centre de ressources ? Un site sur Internet ? Une espèce de classe de langue virtuelle ?... Et cette opportunité de confrontation et de partage d'idées et de ressources pourrait être le point de départ pour l'élaboration des programmes officiels : problème pressant et prioritaire qui devrait engager dans sa solution des praticiens du secondaire en Vallée d'Aoste avec l'apport de spécialistes.

Reste à mettre en pratique ces quelques propositions, qui, bien évidemment, requièrent des approfondissements et une étude sur les modalités de réalisation.

---

#### Irene Jache

Professeur de français et coordinatrice Socrates à l'ITG d'Aoste; ancienne coordinatrice du Bureau Régional Education Bilingue

#### Gabriella Vernetto

Professeur de français et responsable DEURE à l'ITG d'Aoste; ancienne coordinatrice du Bureau Régional Education Bilingue

---

(14) Nous proposons la liste de ces ébauches :

- Langue française et littérature : tronc commun et section langues modernes, dans Commissione di studio per la sperimentazione - Regione Autonoma Valle d'Aosta Progetto di Quinquennio sperimentale di scuola secondaria superiore, décembre 1978.
- Projet de programme : document de travail, 1984.
- Propositions de programme pour l'enseignement du français dans les classes de 1<sup>ère</sup> et de 2<sup>ème</sup> de l'école secondaire du 2<sup>ème</sup> degré de la Vallée d'Aoste et Progression linguistique et textuelle, 1986.
- Programme de français pour les deux premières années de l'Institut professionnel régional, texte provisoire, septembre 1995.
- Programme de français pour la troisième année de l'Institut Professionnel Régional, Texte provisoire, novembre 1995.
- Programme de français pour les quatrième et cinquième années de l'Institut Professionnel Régional, Texte provisoire, novembre 1995.

(15) Les deux expériences du *Village* et de la *Commémoration*, seront présentées dans le prochain n° de la revue, ont la prétention de montrer comment les principes déclarés dans cet article ont été mis en pratique dans la vie scolaire quotidienne.