

Les dynamiques bilingues à l'école

Quelques pistes de réflexion sur le français écrit des élèves valdôtains à partir de la quatrième épreuve à l'examen d'État pourraient davantage valoriser le parcours bilingue de l'école valdôtaine.

Claude SPRINGER

Professeur

Université de Provence, France

UN PROJET AMBITIEUX ET COMPLEXE

La question de la **bilittératie**, c'est-à-dire la compétence à lire et à écrire dans deux langues (Lüdi & Py, 2003), est une question sensible pour le système bilingue valdôtain. Les élèves valdôtains parviennent-ils à un bon niveau d'écrit en français et en italien ? Question redoutable pour tout système éducatif ! De plus, l'écrit académique de fin d'études du secondaire supérieur constitue une compétence difficile à maîtriser par une grande majorité d'élèves. Espérer dans ces conditions une bonne maîtrise de l'écrit en deux langues est un vrai pari. Ce n'est pas l'ambition de cette rapide réflexion de répondre scientifiquement à cette question. Je me limiterai à donner quelques éléments en m'appuyant sur le projet de recherche-action original en cours dans le cadre de l'évaluation de la quatrième épreuve de langue française à l'examen d'État en Vallée d'Aoste.

J'ai eu l'honneur d'être sollicité en 2004/05 par la Surintendance de la Vallée d'Aoste pour accompagner ce projet piloté par Gabriella Vernetto (USAS-VDA). J'avais été auparavant sollicité par l'Ambassade de France à Rome, en tant qu'expert, afin de relier au CECR (Cadre Européen Commun de Référence) l'attestation de français délivrée aux élèves des écoles bilingues et européennes italiennes. Le projet (Vernetto, 2007) est bien plus ambitieux puisqu'il concerne l'examen d'État et, par conséquent, l'enseignement et l'évaluation dans une discipline scolaire. Un tel projet ne peut se concevoir sans les enseignants. C'est donc un long processus de recherche-action qui s'est mis en place, avec l'appui de Wilma Tonetta (USAS-VDA). La méthodologie que nous avons suivie s'appuie sur le *Manuel pour relier les examens au CECR*. Mais celui-ci est général, il ne donne aucune indication sur l'adaptation nécessaire au contexte scolaire et aux formats d'épreuves définis par l'inspection. Évaluer un examen de français de cycle terminal va au-delà de l'évaluation d'une épreuve de production écrite communicative en français langue étrangère. De plus, nous ne nous situons pas non plus dans n'importe quel

contexte éducatif, mais dans un système bilingue qui implique que l'on souhaite pouvoir reconnaître et valider des compétences bilingues avancées. Des progrès significatifs ont été réalisés en peu de temps grâce à la qualité des enseignants et leur volonté d'aller de l'avant, cela a permis et permet d'avancer avec réalisme.

Le projet a très vite soulevé un certain nombre de questions - Existe-t-il au VDA (Val d'Aoste) des élèves dont la compétence serait encore d'un niveau **débutant**, c'est-à-dire A1/A2 ? Tous les élèves relèvent-ils du niveau supérieur C1/C2 ? Les discussions avec les enseignants, l'analyse des premières copies d'examen ont permis de conclure qu'il est peu probable que les élèves, à la fin de la scolarité, stagnent au niveau A1/A2. La question relative à l'excellence est plus délicate. Les grilles utilisées jusqu'ici par les enseignants permettent, en effet, de donner une note générale sur 15. Comme dans tout classement, on obtient une majorité d'élèves autour de la moyenne arithmétique. L'approche par compétences du CECR change fondamentalement l'évaluation. L'objectif est de valider quatre profils de compétence. Mais, comment définir ces profils à l'écrit ? Comment distinguer un B2 d'un C1 ? Qu'est-ce qui serait le plus fréquent au VDA ? Le B2 ou le C1 ? Envisager C1 à l'écrit ne serait-il pas en soi le signe d'une réussite parfaite du système d'enseignement, réussite que seul un système bilingue peut envisager pour la L2 ? Il est également important de noter que le format d'épreuve (dissertation, analyse littéraire, analyse production - voir Tonetta, 2005) constitue un genre discursif académique exigeant qui suppose un niveau initial B1. L'existence même de la 4^{ème} épreuve est la preuve que l'on estime l'élève bilingue valdôtain capable d'accomplir une tâche académique cognitivement complexe. Les compétences liées à ce genre d'écrit sont multiples :

- compétence d'analyse : l'élève a compris le contexte (sujet/questions/documents) ;
- compétence liée à la discipline : l'élève maîtrise les connaissances et les méthodes requises ;
- compétence textuelle : l'élève est capable de présenter un texte organisé et articulé ;
- compétence argumentative : l'élève est capable de construire un développement argumentatif thématique et personnel ;
- compétence métalinguistique : l'élève maintient un certain degré de contrôle et dispose des ressources linguistiques adéquates.

En d'autres termes, l'élève doit rechercher des informations pertinentes, développer une interprétation - faire des inférences - pour aboutir à un projet d'écrit qui va relier les informations recueillies à ses connaissances générales ainsi qu'en littérature et donc prendre une certaine distance critique. L'élève bilingue valdôtain va mener ces opérations complexes avec son répertoire bi/plurilingue, une partie de sa base de connaissances générales, sa compréhension du

monde, étant en italien, en français, et pour certains en francoprovençal.

PROCESSUS ACQUISITIONNELS ET EFFETS SPÉCIFIQUES DE LA BILITTÉRATIE VALDÔTAINE

Nous avons insisté sur la complexité de l'écrit pour la 4^{ème} épreuve. Il s'agit maintenant de donner quelques exemples concrets de la fourchette B1/C2 (pour des raisons de place je ne présente pas ici C2). L'analyse de quelques extraits permettra parallèlement de montrer des effets possibles du répertoire bilingue valdôtain, comment les élèves profitent de la *dynamique plurilingue* (expression proposée par D. Coste). Le CECR ouvre des perspectives intéressantes pour rendre compte des processus acquisitionnels. En nous appuyant sur les différentes grilles du CECR, nous avons pu aboutir à un consensus pour définir les contours des profils. Ainsi, le profil **B1** peut se gloser de la manière suivante : « *L'élève démontre un niveau satisfaisant de compréhension des textes sources qu'il utilise de manière juxtaposée sans véritable intégration. Il reprend généralement des passages sans signaler qu'il s'agit d'une citation. Le texte est articulé de manière simple ; il est compréhensible, même s'il comporte des expressions obscures, des erreurs systématiques et des calques de l'italien.* »

Exemple d'écrit (Lycée technique)

- « *Dès leur naissance ces deux formes d'expression ont beaucoup changées les modes et les idées des personnes, surtout la musique, plus accessible et immédiate.* »
- « *On peut voire comme dans l'histoire récente une innovation musicale a correspondu presque toujours à une opposition, à un tentatif de révolution.* »
- « *Par exemple, la musique rock naît dans les années 50-60, quand les jeunes cherchaient la liberté, en s'opposant à la société du temps et la musique était vue comme moyen de proteste ; ou la musique punk, qu'il naît dans les années 70 pour démontrer l'opposition envers tous et tout.* »

Cet extrait montre une articulation simple mais, somme toute, efficace : phrases bien délimitées qui se suivent ; présence de marqueurs du discours qui soulignent une pensée en développement (*dès leur naissance, on peut voire, par exemple*) ; des phrases qui peuvent démontrer déjà une certaine complexité (subordination : *en s'opposant, qu'il naît, pour démontrer*). Cet extrait passerait tout à fait bien à l'oral, il n'a pas le formalisme de l'écrit. La typicité italienne se retrouve ça et là : « *on peut voire comme dans l'histoire* », « *la musique rock naît dans les années 50-60* ».

L'exemple suivant (Lycée professionnel) - Situé au niveau **B1+**, mais assez proche d'un niveau B2, il montre une normalisation de l'écrit - beaucoup d'élèves français de lycée professionnel ne parviennent pas à cette maîtrise.

- « Un aspect important qu'on doit considérer quand on adopte un enfant est l'âge : en effet l'adoption d'un bébé présente, dans la majorité des cas, moins de problèmes que l'adoption d'un garçon de 15 ans, par exemple. »
- « Sans doute, un enfant adopté aura une vie différente par rapport à celles des autres, mais non nécessairement mauvaise. Les familles qui accueillent les enfants prennent ce moment comme une bénédiction et ils lui donneront tout l'amour possible. »
- « Selon moi, l'adoption est un élément très important, surtout dans la société des nos jours. »

On voit ici une évolution forte au niveau du discours, les connecteurs charpentent le message (en effet, par exemple, sans doute, et). Il y a une belle fluidité, une capacité à nuancer, bref un fil argumentatif évident qui relève du niveau B2. À titre indicatif, le CIEP (Centre international d'études pédagogiques) pour le DELF B1 accepte l'exemple suivant :

Exemple de réponse

En ce qui me concerne, le plus important changement de société est le développement de l'informatique et du web, 30 ans, 35 ans, 40 ans, j'ai vu pas beaucoup de l'informatique. Mais maintenant on peut le trouver partout. Presque chaque maison a un ordinateur avec internet.

L'informatique provoque le grand développement de société. L'aspect de économie, internet forme une autre marché, c'est à dire il peut faire vendre et acheter des choses "en ligne". Et puis avec internet on peut avoir beaucoup d'informations. Informatique nous donne une autre possibilité de développement. Seulement avec cet appareil on peut voir le grand monde sans bouger.

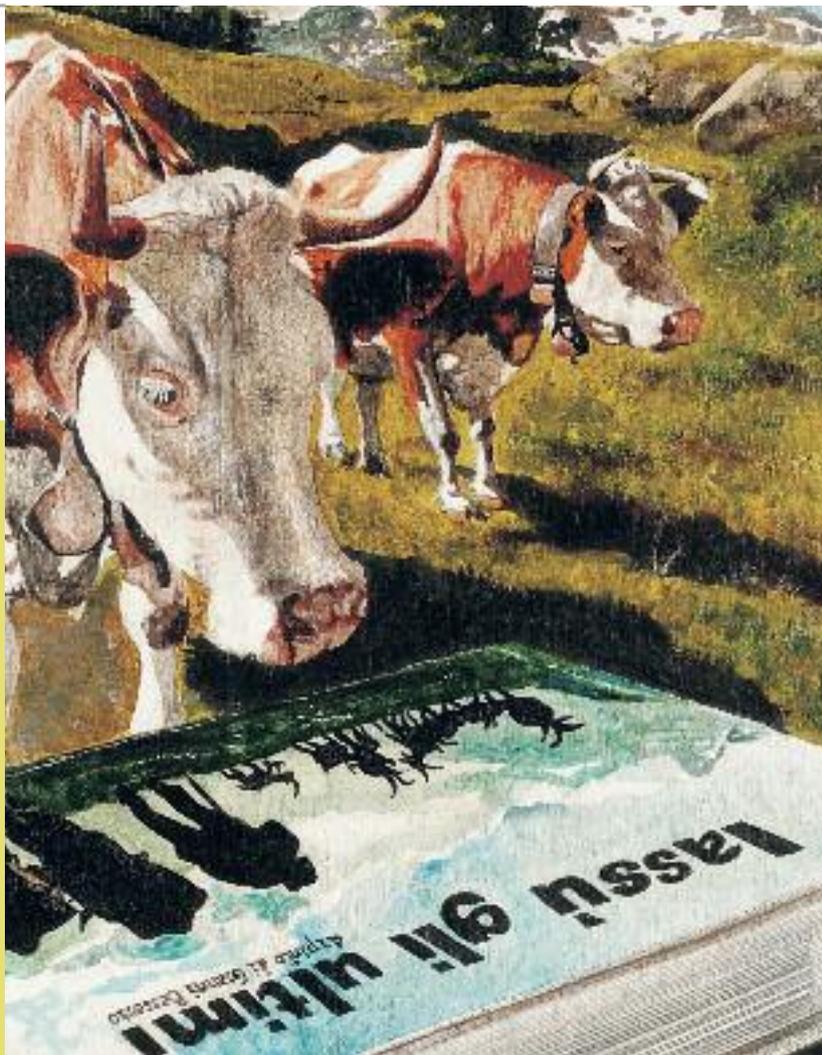
“La didactique scolaire se doit de valoriser les pratiques plurilittéraires et d'encourager la dynamique plurilingue”

Venons-en au niveau **B2**.

« L'élève sait construire une argumentation en utilisant les éléments proposés par les textes sources. Il est capable d'exprimer un point de vue clair et parvient à bien évaluer et intégrer les points clés. Il apporte des exemples tirés de son expérience personnelle. Le contrôle linguistique est assez bon, les problèmes rencontrés ne conduisent pas à des malentendus. »

Voici un exemple (Lycée de sciences sociales) :

- « Selon moi le lien qui unit directement musique et littérature c'est le chant. Je pense que chanter signifie avant tout communiquer un contenu avec les paroles mais aussi lui donner une interprétation et une intonation avec la voix et les sons. L'aspect le plus significatif de « faire musique » c'est de réussir à interpréter ce que vraiment le musicien voulait exprimer à travers « l'échelle pentatonique » et avec le texte écrit. On doit souligner que la musique n'est pas seulement interprétation elle est même libre création. En outre la musique, comme l'écriture et l'art en général, permet d'exprimer la joie, la créativité, l'imagination, la douleur mais c'est aussi un



G. Bersezio, Hommage à Gianfranco Bini (détail), 2007, technique mixte sur bois, 33x45 cm.

moyen pour se détendre et libérer l'esprit de la rage et des problèmes quotidiennes. En particulier en chantant on oublie tout parce que on se fait transporter par la mélodie et en même temps on s'émotionne si on reconnaît dans le texte. La Vallée d'Aoste, dès toujours, est caractérisée par une profonde tradition musicale. Nous valdôtains chantons notre vallée, notre nature et nos montagnes, notre histoire, notre façon de faire sport et de nous amuser ensemble. Enfin grâce à la musique nous faisons renaître chaque jour notre tradition écrite et orale qui vit dans le cœur et la mémoire de tous les valdôtains. »

On remarque d'emblée la capacité à rédiger un paragraphe long, par opposition à l'exemple B1 qui présente des paragraphes composés d'une phrase simple. L'argumentation est clairement marquée : *selon moi, je pense que, on doit souligner, en outre*, etc. Cet extrait présente de manière exemplaire une dynamique plurilingue. D'abord, il est important de souligner les jolies formes qui marquent l'identité valdôtaine : « *et en même temps on s'émotionne* », « *la Vallée d'Aoste, dès toujours* ». Ensuite, les références personnelles se réfèrent fortement au local : « *Nous valdôtains* ». Peut-on parler ici de marques identitaires qui donnent au discours sa typicité ?

Les profils C1 et C2 sont rares dans les systèmes éducatifs monolingues mais pas au VDA. Au C1 :

- « *L'élève expose clairement et de façon bien structurée un sujet complexe. Il exploite avec précision les documents proposés et recompose les arguments de manière personnelle dans un texte clair et fluide. Il est capable d'étendre et de confirmer son point de vue dans un style personnel élaboré.* »

Cette nouvelle exigence stylistique peut expliquer des infléchissements morphosyntaxiques et favorise une dynamique stylistique plurilingue.

« *La musique et la littérature ne présentent pas seulement des formes d'expression communes : en effet, elles se présentent parfois comme des véritables "instruments" de dénonce capables de dévoiler l'injustice, les préjugés sociaux et la cruauté de la vie souvent avec une ironie sardonique. Tel est le cas de l'engagé Zola de "J'accuse" (1898) (pour ce qui concerne la littérature) et (encore une fois) du mordant Fabrizio De André (pour ce qui concerne la musique), qui à écrit beaucoup de chansons contre les préjugés et la marginalisation sociale. ("Un giudice" parle de la décision d'un nain, "Princesa" parle d'un homme qui veut devenir femme, "La città vecchia" nous présente un quartier de pauvres, délinquants et de filles de joie). Le chanteur n'exprime aucune condamne morale ; au contraire, il a su défendre les personnages, dont il parle avec des vers devenus célèbres : "Dai diamanti non nasce niente, dal letame nascono i fiori..."* »

Soulignons cette dynamique qui se manifeste clairement : « *des véritables instruments de dénonce capables de* », « *la cruauté de la vie souvent avec une ironie sardonique* », « *le chanteur n'exprime aucune condamne morale* ». Nous qualifions bien trop souvent ces exemples de fautifs, d'italianismes, de maladroites. Ces qualificatifs sont-ils encore de mise dans une didactique du

plurilinguisme ? On voit bien ici la richesse culturelle bilingue. Si l'on souhaite s'inscrire dans l'optique de valorisation proposée par le CECR, il serait important de mettre en valeur cette dynamique stylistique (une licence stylistique bilingue ?), comme on le fait d'ailleurs pour les petits enfants qui jouent avec le langage et fabriquent des expressions imagées dont les parents sont friands et fiers.

POUR CONCLURE PROVISOIREMENT

Ces quelques pistes de réflexion humble souhaitent montrer qu'un changement important est possible pour la prise en compte et l'évaluation de la bilittératie et de la dynamique plurilingue. L'élève scripteur valdôtain est le produit d'un contexte particulier. Le travail sur les écrits académiques en fin de scolarité ne permet pas de comprendre les chemineurs et les histoires cachées de chacun, on ne peut que constater des profils d'écrits scolaires. La didactique plurilingue se doit de valoriser les *pratiques plurilittératiées* (Moore, 2005), d'encourager cette dynamique plurilingue afin de positiver l'identité valdôtaine. Le chemin parcouru jusqu'ici pour modifier la grille d'évaluation est sensible et ouvre des possibilités pédagogiques prometteuses.

Je remercie Gabriella Vernetto et Viviana Duc pour leur relecture attentive.

Bibliographie

Assessorat de l'Éducation et de la Culture, *Profil régional de la politique linguistique éducative*, Région Autonome Vallée d'Aoste, Italie, 2008.

G. Lüdi & B. Py, *Être bilingue*, Peter Lang, 2003.

D. Moore, « Rencontres graphiques, pratiques cross-scripturales et mondes imaginés » in S. Galligani, V. Spaëth & F. Yaiche (eds.), *Contacts des Langues et des espaces. Frontières et Plurilinguisme*, Synergie France, 2005, p. 4, 58-75.

W. Tonetta, *La quatrième épreuve*, dans *L'école valdôtaine* n° 67, 2005.

G. Vernetto, *Validation des compétences linguistiques sur la base du CECR*, Assessorat de l'Éducation et de la Culture, Région Autonome Vallée d'Aoste, 2007.