

Formation des enseignants à l'éducation bi-/plurilingue : point de vue et réflexions sur quelques expériences valdôtaines

Marisa CAVALLI et Marinette MATHEY***

RÉSUMÉ

Cette contribution est un récit. Le récit de la mise en place d'une école bilingue italien-français dans un contexte politique et socioéducatif, le Val d'Aoste, qui valorise le plurilinguisme, mais qui connaît une question linguistique relativement « chaude » par rapport au statut du français au sein de l'école, et plus largement dans cette région, qui doit son statut d'autonomie au fait que le français y est aussi langue officielle à côté de l'italien. L'inventaire des actions de formation entreprises aux différents niveaux du système éducatif et pour les différents enseignants depuis les années 1980 permet de contempler avec un certain recul le chemin parcouru, mais aussi de mieux cerner les obstacles, les difficultés rencontrées dans la mise en place d'un projet aussi ambitieux : faire que tous les enseignants des disciplines non linguistiques se sentent suffisamment en sécurité pour alterner l'italien et le français dans leur enseignement, tout en ne déposédant pas les professeurs de français langue étrangère de leur savoir de spécialistes.

ABSTRACT

This contribution tells a story. The story of the implementation of a franco-italian bilingual school in a particular political and socio-educative context, the Aoste Valley, which, whilst attributing importance to plurilingualism, is at the heart of controversial linguistic issues concerning the status of French in school and more broadly speaking within the region. This region owes its autonomy to the fact that French is recognized here as an official language along with Italian. A review of the different educational training sessions undertaken at different levels of the education system and for different teachers since the 80's

* Institut régional de recherche éducative pour le Val d'Aoste (IRRE-VDA).

** Université Stendhal - Grenoble 3, Lidilem.

enables us, with a certain critical distance, to measure the distance covered in terms of achieving plurilingualism, but also to apprehend with more accuracy the obstacles and difficulties that the implementation of a project as ambitious as this one implies. It involves on the one hand, gaining the confidence of teachers of non-linguistic disciplines to feel secure enough to alternate using both Italian and French in their teaching, and on the other, not depriving teachers of French language of their specialist knowledge.

Le Val d'Aoste (désormais VDA) est une région européenne dans laquelle une réflexion sur l'éducation bilingue italien-français et diverses expérimentations sont en cours depuis plus de 30 ans. Cette réflexion et ces expérimentations confrontent les acteurs avec plusieurs dimensions de l'altérité : celles d'une langue tout d'abord, dans laquelle ils ne se sentent pas forcément à l'aise. Mais aussi, et peut-être surtout, celles de nouveaux discours tenus par des formateurs d'enseignants, locaux et étrangers, qui tentent de (ré)former des enseignants, en invoquant de nouvelles théories et de nouveaux concepts, plus en phase avec les caractéristiques sociolinguistiques du monde actuel, marqué par l'accroissement des flux pendulaires ou migratoires qui augmente la mobilité linguistique des populations et donc le plurilinguisme.

Dans cette contribution, nous nous proposons de passer en revue les actions de formation entreprises au VDA dans le cadre de la mise en place de cette éducation bilingue-plurilingue, articulée autour du bilinguisme scolaire initial italien-français, mais intégrant dans sa perspective tous les apprentissages linguistiques réalisés à l'école, au sein de ce qu'on appelle désormais la didactique intégrée des langues (DIL). Nous rappellerons tout d'abord le contexte, puis nous présenterons quelques actions entreprises pour la formation des enseignants des disciplines non linguistiques et celle des enseignants de langues avant de dresser un bilan de quelque quinze ans de formation continue des enseignants du secondaire du premier degré et d'apporter quelques commentaires sur les apports et les limites d'une telle entreprise pour faire advenir une innovation non seulement curriculaire mais également didactique.

Le contexte

La situation sociolinguistique d'une région reflète à la fois son histoire et les caractéristiques sociétales d'une époque donnée. Le VDA n'échappe pas à la règle. Le français et l'italien sont langues officielles

depuis qu'une loi constitutionnelle de 1948 a accordé à la Région un statut spécial d'autonomie. Mais ce bilinguisme officiel occulte une situation sociolinguistique plus complexe. Le répertoire du VDA est, en effet, multilingue : à côté de l'italien (nettement majoritaire) et du français, il accueille des langues régionales, plus ou moins endogènes (le francoprovençal, le *walser* et le piémontais diversement diffusés sur son territoire) et des langues allogènes (dialectes italiens – surtout vénitien et calabrais – fruit de l'immigration interne ainsi que des langues d'immigration plus récente, en provenance surtout du Maghreb et des pays de l'Est).

Dans ce contexte de multilinguisme territorial diffus et de bi-/plurilinguisme des répertoires individuels (Fondation Chanoux, 2003¹), les compétences en langue française – qui, avec l'italien, caractérisent le bilinguisme officiel régional et justifient le statut d'autonomie de la Région – sont construites par et à l'école, au sein d'une éducation bi-/plurilingue précoce généralisée, institutionnalisée en 1984 déjà pour l'école maternelle (Assuied *et al.*, 1994), suivie par l'école primaire en 1988 et l'école secondaire du premier degré en 1993-1994. Le modèle adopté pour tout le curriculum s'appuie sur un rejet de certains principes binaires classiques tels que « une langue = une école », « une langue = une personne », « une langue = une discipline ». Il prévoit en effet une utilisation de l'italien et du français dans toutes les disciplines et dans toutes les activités didactiques. L'éducation bi-/plurilingue (désormais EBP) au VDA se fonde donc sur les compétences des enseignants à enseigner *dans deux langues*. L'italien et le français sont parallèlement enseignés comme matières scolaires en un nombre égal d'heures. À ce bilinguisme scolaire initial s'ajoute l'anglais, à partir de la première année de l'école primaire comme au niveau national.

Bien qu'échelonnées dans le temps, les innovations bilingues de l'école maternelle, du primaire et du secondaire ont suivi un cheminement similaire : elles ont débuté par des expérimentations accompagnées d'initiatives de formation, de suivi didactique et méthodologique dispensé par des enseignants-formateurs détachés de l'enseignement, et de mise à disposition et/ou création de matériel didactique. La généralisation a eu lieu dans un deuxième temps avec l'adaptation des

1. Les résultats du sondage linguistique réalisé par la Fondation Chanoux sont consultables en ligne à l'adresse : <www.fondchanoux.org>.

programmes de l'État à la réalité socioculturelle locale, telle qu'elle est prévue par le Statut d'autonomie.

25 ans après le début de l'innovation bilingue, le processus n'a pas encore pleinement abouti : reste à réformer l'école secondaire du deuxième degré où des expériences d'EBP sont cependant déjà menées dans différents établissements.

Notons encore que l'Université de la Vallée d'Aoste a été instituée en 2000, bien après la mise en place de cette innovation, et n'a donc pu assurer une formation initiale adéquate prenant en compte les acquis de la recherche sur la didactique du bi-/plurilinguisme.

Dans ce cadre sociolinguistique et institutionnel complexe, la formation continue des enseignants fait face à des défis importants, tant les changements induits par l'innovation sont majeurs. Les enseignants sont ainsi poussés vers différents types de *mobilité*. Tout d'abord, c'est la plus évidente, une mobilité « linguistique » pour les enseignants des disciplines (dites) non linguistiques. Il s'agit pour ces derniers d'apprendre à faire en français ce qu'ils savent faire en italien. Mais aussi de transformer leur enseignement disciplinaire pour qu'il s'adapte au cadre d'une éducation bilingue généralisée.

L'innovation implique aussi une mobilité « professionnelle » pour les enseignants de français. Il s'agit pour eux de réorienter leur façon d'enseigner la langue en fonction du cadre de l'EBP. Une mobilité du même type est demandée à l'ensemble des enseignants, puisqu'il s'agit d'instaurer un travail coopératif sur diverses dimensions du curriculum telles que l'interdisciplinarité, le travail commun sur la langue comme élément transversal, la révision globale de leur façon d'enseigner dans une optique socio-constructiviste, etc.

Si, de par les changements qu'elle implique, toute innovation est confrontée à des phénomènes de résistance, l'innovation bilingue, qui consiste à introduire une langue certes officielle mais minoritaire sur le territoire et surtout objet de représentations et d'affects très différents selon les individus, se heurte à un type particulier de résistance. La langue n'est pas un instrument neutre : elle véhicule identité, sentiment d'appartenance, adhésion à des valeurs communautaires, affectivité... Du même coup et à contrario, elle peut tout aussi bien véhiculer étrangeté, sentiment d'exclusion, rejet de ces mêmes valeurs communautaires, hostilité... Tout dépend du vécu individuel face à la question linguistique, qui, à son tour, est fortement marqué par les origines, la biographie, les besoins, les croyances, les convictions et les expériences, y compris scolaires, de chacun (Cavalli *et alii*, 2003).

Le choix d'opter pour l'obligation faite à tout enseignant en service d'assurer un enseignement bilingue est un défi qui comporte des avantages certains dans une société qui valorise la mobilité linguistique dans le contexte plurilingue européen. À long terme, les compétences plurilingues de l'ensemble du corps enseignant, voire de toute la société valdôtaine, constituent un avantage pour tout le monde. Mais il faut reconnaître que ce changement participe d'une influence sociale, idéologique, qui rencontre des résistances tout aussi idéologiques, alimentées de surcroît par un sentiment d'insécurité linguistique typique des francophonies périphériques (Francard, 1993), notamment lorsqu'elles sont en contact avec d'autres langues (De Pietro et Matthey, 1993).

Notre contribution à ce volume est une présentation des projets de formation ayant concerné les enseignants de l'école secondaire du premier degré². Elle se veut une illustration des difficultés à mettre en place de nouvelles pratiques, linguistiques, disciplinaires et plus largement professionnelles.

La formation des enseignants de disciplines non linguistiques

La formation en français préalable des enseignants valdôtains s'arrêtait généralement au niveau du bac. Leur compétence était le résultat, pour la plupart de ceux qui ont été scolarisés avant les réformes bilingues, d'un enseignement scolaire renforcé du français, de par la parité horaire avec l'italien prévue par le statut d'autonomie et appliquée depuis 1948 dans tous les niveaux scolaires. De plus, tout enseignant non valdôtain voulant enseigner au VDA doit se soumettre à une épreuve de connaissance de la langue française. Par ailleurs, tous les enseignants, comme tous les autres fonctionnaires publics, perçoivent une prime de bilinguisme mensuelle.

-
2. Cette formation a été prise en charge en coopération, en continu et en cohérence par deux institutions qui ont travaillé, à l'époque, dans un esprit de forte concertation et de complémentarité : l'Assessorat de l'Éducation et de la Culture à travers son Ufficio Ispettivo Tecnico (= Bureau d'Inspection Technique, dorénavant UIT), récemment réformé en Bureau de Soutien à l'Autonomie Scolaire (USAS) et l'ancien IRRSAE (Institut Régional de Recherche, d'Expérimentation et de Recyclage éducatif), devenu par la suite IRRE (Institut Régional de Recherche Éducative).

On peut donc considérer que les enseignants du VDA ont, pour la plupart, une bonne compétence en langue française, amplement suffisante pour aborder un enseignement bilingue de leur discipline. Mais les représentations qu'ils ont de leurs compétences posent problème. À l'insécurité linguistique ambiante, déjà soulignée, favorisée par des attitudes puristes qui mènent parfois à l'hypercorrection, il faut ajouter la persistance de représentations traditionnelles du bilinguisme, fondées sur un point de vue monolingue uniquement : un locuteur bilingue est l'équivalent de deux locuteurs monolingues. Ces représentations empêchent la construction d'une conception fonctionnelle d'un répertoire plurilingue, relativisant l'importance de la maîtrise des structures et valorisant les compétences pragmatiques liées à l'alternance codique, à l'exploitation entière du répertoire, au passage rapide d'une langue à l'autre qui donne lieu parfois à la création de formes linguistiques hybrides. Ce discours relativisant l'importance de la maîtrise évaluée à l'aune monolingue et pointant les absurdités du purisme et de l'hypercorrection se heurte à la conception que certains enseignants ont de l'enseignement et des langues. Un certain nombre d'entre eux expriment une forte perplexité quant à la possibilité d'enseigner leur discipline en français sans perte de temps, sans diminution des contenus disciplinaires enseignés et sans dommages cognitifs pour les apprenants.

Face à ce problème, les finalités et les objectifs de la formation se sont précisés et (r)affinés au cours du temps. Au début, l'urgence était de rassurer les enseignants sur leurs compétences langagières tout en leur permettant de les raviver au moyen de formules attrayantes dont ils pouvaient percevoir l'utilité immédiate pour leur travail en classe. Dans une deuxième phase, il s'agissait à la fois de leur donner des occasions de perfectionner ces compétences tout en leur montrant que l'enseignement de leur discipline en français était possible avec les moyens linguistiques qu'ils possédaient. Dans la dernière phase de la formation, beaucoup plus ambitieuse, il s'agissait de les solliciter à revisiter l'enseignement de leur discipline et, en même temps, à construire des outils conceptuels et méthodologiques pour faire de l'EBP un moyen pour mieux enseigner et mieux (faire) apprendre. Nous détaillons ci-après ces trois phases.

La formation à la dimension transversale de la (des) langue(s)

La première phase (triennale) avait donc comme objectif un perfectionnement linguistique centré sur les situations d'emploi liées à la classe et aux disciplines. Elle visait une première sensibilisation à la dimension

langagière transversale de la langue et aux genres de discours, oraux et écrits, les plus utilisés dans les différentes disciplines. Sa philosophie rejoignait déjà à l'époque celle des travaux récents du Conseil de l'Europe consacrés au projet *Langues de scolarisation*³, qui met l'accent sur *language across the curriculum*. Notons, par ailleurs, que cette dimension est déjà présente dans le concept d'*educazione linguistica* depuis les programmes nationaux pour l'école secondaire du 1^{er} degré de 1979 (Costanzo, 2003), en tant que *trasversalità linguistica*. Au VDA, cette transversalité doit être étendue aux deux langues de scolarisation. Il s'agissait pour cela de :

- sensibiliser les enseignants à la dimension discursive de l'interaction pédagogique et de l'enseignement disciplinaire ;
- perfectionner, dans ce cadre, leur compétence langagière dans au moins trois situations communicatives : l'interaction quotidienne en classe, les discours et les genres relatifs à la discipline enseignée, les situations d'enseignement interdisciplinaire ou de co-enseignement ;
- leur fournir les premières occasions pour réutiliser et exercer à nouveau des compétences langagières bien présentes, mais épisodiquement sollicitées.

Les enseignants ont été réunis en deux groupes de disciplines présentant des affinités : celui des disciplines plus « littéraires » (histoire + géographie, éducation artistique, religion) et celui des disciplines « scientifiques » (mathématiques, sciences naturelles, éducation technique auxquelles ont été ajoutées l'éducation physique et l'éducation musicale). 60 heures de perfectionnement ont été dispensées, soit à Aoste même (formation assurée par une équipe mixte de formateurs travaillant au VDA et du CLA de Besançon), soit en France auprès de

3. Ce projet s'intéresse à la langue (ou les langues dans certains cas) principalement utilisée pour les apprentissages scolaires dans sa double dimension de langue comme matière et de langue comme instrument pour la construction de connaissances autres que linguistiques (*language across the curriculum*), ainsi qu'à l'articulation entre langue de scolarisation, langues étrangères et, globalement, toute langue présente à l'école et dans les répertoires des apprenants. La finalité est d'établir un cadre de référence européen pour la langue de scolarisation, de façon analogue à ce qui s'est fait pour les langues étrangères. Voir sur le site du Conseil de l'Europe, les nombreuses études déjà actuellement disponibles et téléchargeables (<www.coe.int>).

centres de formation (CIEP de Sèvres et CLA de Besançon). 85 % du corps enseignant (à l'exclusion des professeurs de langues) a été ainsi formé entre 1992 et 1995.

La formation langagière à travers la formation méthodologique

Caractérisée par une focalisation plus poussée sur la discipline et une orientation plus opérationnelle et concrète, la deuxième phase, d'une durée de deux ans (1993-1995), avait pour buts, d'un côté, l'accroissement des compétences langagières en liaison beaucoup plus étroite avec la discipline enseignée et, de l'autre, la mise en confiance des enseignants ainsi qu'un encouragement au passage à l'acte en classe. L'accent était mis sur la langue de la discipline via une réflexion sur la didactique de la discipline. Pour stimuler également l'envie de réinvestir les acquis de la formation dans des activités en classe, des séquences didactiques en histoire, mathématiques, sciences naturelles et éducation technique étaient proposées, impliquant l'emploi de matériel et de documents en français.

Cette formation a de nouveau impliqué le recours à des formateurs venus d'ailleurs, en l'occurrence des IUFM de Grenoble et de Chambéry. Elle a favorisé chez les participants la prise de conscience des différences entre les orientations épistémologiques des disciplines en Italie et en France, différences qui se reflètent dans les méthodologies et les stratégies d'enseignement comme dans la conception des manuels scolaires. Cette comparaison avec la façon dont la discipline qu'ils enseignent est interprétée et déclinée dans ses finalités, ses objectifs, ses activités et ses supports en France a permis aux enseignants d'interroger plus à fond l'orientation épistémologique de leur discipline en Italie et d'entrevoir des possibilités d'enrichissement et de diversification des perspectives disciplinaires.

La recherche-action sur les effets disciplinaires de l'alternance des langues

Au cours de la troisième phase (1995-2000), la formation a été assurée par l'UIT, et elle est devenue encore plus ambitieuse dans ses finalités. La mise en place des premières expériences bilingues s'était faite dans le cadre d'une pédagogie de projet, multi- et interdisciplinaire. La finalité du projet de l'UIT était de faire bouger quelque peu ce cadre, en réorientant la formation vers l'enseignement des *disciplines* mais *dans les deux langues*, et en intégrant à cette formation divers éléments :

- l'approche socio-constructiviste ;
- la révision du cursus disciplinaire de trois disciplines (histoire, mathématiques et éducation artistique) à travers leur analyse et le repérage de leurs concepts structurants ;
- la réflexion sur le rôle de l'enseignant de langue – française et italienne ;
- la préparation de séquences didactiques stratégiques concernant les niveaux fondamentaux de chaque discipline.

La méthodologie choisie a été celle de la recherche-action dans laquelle étaient engagés des enseignants-chercheurs et expérimentateurs volontaires des trois disciplines, auxquels ont été associés, dans un deuxième temps, des enseignants de français. Elle prévoyait des séances d'observation dans les classes, qui ont donné lieu à trois rapports de recherche et qui ont constitué le véritable moteur conceptuel de l'EBP (Py et Serra, 1996 ; Gajo et Serra, 1998 et 1999)⁴.

Ce projet a réuni des sociolinguistes, des méthodologues et des enseignants. L'implication de ces derniers a été favorisée et a permis la construction de séquences disciplinaires qui représentent un point de départ pour tout enseignant devant s'impliquer dans l'EBP, mais, surtout, une élaboration conceptuelle et théorique approfondie des pratiques bilingues performantes, reposant sur les différentes ressources permises par différents types d'alternance codique.

C'est ainsi qu'ont été mises en évidence les alternances « macro », objet de la planification des enseignants (quelle langue pour quels sujets à quels moments dans quels buts disciplinaires ?) ainsi que les modalités et stratégies pour une gestion efficace des alternances « micro », celles qui ont lieu dans l'interaction et dans le feu de l'action et qui, non planifiées, sont souvent la marque d'un besoin d'apprentissage (Cavalli, 2003 et Cavalli, 2008).

En résumé, la formation a donc débuté par une formule assez générale destinée à l'ensemble des enseignants et s'est spécialisée au fur et à mesure, en fonction des besoins spécifiques des différents types d'enseignants. Cette spécialisation a eu comme corollaire des engagements de plus en plus forts de la part des participants... et a fini par ne concerner et toucher que des enseignants très motivés, alors que la majorité des enseignants n'ont plus eu l'occasion de prendre part à des

4. Daniel Coste de l'ENS de Lyon et Bernard Py du CLA ont également participé à la conception et à l'élaboration du projet.

formations spécifiquement ciblées sur l'EBP. Ainsi, malgré l'importante documentation fournie par les groupes de travail et l'UIT dans le cadre de cette recherche-action, les acquis de cette formation restent, pour l'instant, confinés dans un réseau restreint d'enseignants impliqués et favorables aux innovations proposées. Le projet est ainsi confronté au problème, non encore résolu, de la diffusion des acquis conceptuels et des pratiques innovantes.

En 2000, un Centre de ressources territorial pour la didactique bilingue de l'histoire a été créé au sein d'une institution scolaire, de façon à déléguer aux établissements scolaires, dans le cadre de leur autonomie, la fonction de recherche jusqu'alors fortement assumée et orientée par l'Administration Régionale à travers l'UIT. Ce centre de ressources a fermé, après quelques années de formation d'équipes d'enseignants et de recherche-action dans les classes, en raison de problèmes d'organisation et de la difficulté à repérer des enseignants disponibles à assumer la double tâche de l'enseignement et de la gestion du centre.

L'héritage de la recherche-action, qui demeure une dimension incontournable de l'EBP, continue cependant dans le projet *Validation de Démarches d'Apprentissages Plurilingues*⁵. Des équipes d'enseignants-chercheurs analysent des cours bilingues de disciplines non linguistiques vidéo-enregistrés, afin de documenter et de mettre en exergue les traits constitutifs des « bonnes pratiques » de l'EBP. Ces vidéos-modèles devraient être mises à la disposition des enseignants sur la page web de l'IRRE-VDA consacrée à l'EBP (<www.irre-vda.org/ebp>).

La formation des enseignants de langue

Alors que la réforme bilingue était initiée à l'école maternelle, les enseignants de langues du secondaire ont eu la possibilité de suivre une formation dans le domaine de la didactique intégrée des langues (dorénavant DIL) qui a prévu deux phases distinctes.

5. Réalisé par l'IRRE-VDA, en collaboration avec l'École de langue et de civilisation françaises de l'Université de Genève, sous la supervision scientifique de son directeur Laurent Gajo.

Une formation commune pour les enseignants d'italien et de français

La première, plutôt « classique » dans la formule et dans les thèmes abordés, a offert (entre 1984 et 1990) des activités de formation communes aux enseignants d'italien et de français, réalisées avec l'apport de formateurs et d'experts italiens et français sur des thématiques relatives à l'éducation linguistique. La formule utilisée avait une orientation de type essentiellement transmissif. Les interventions des experts et des formateurs italiens et français étaient complémentaires par rapport aux contenus et aux méthodologies utilisées. L'initiative était laissée aux participants d'assumer, d'interpréter et de traduire les suggestions méthodologiques proposées. S'adressant à un grand nombre d'enseignants, cette formation a favorisé la création d'un langage commun et d'un socle partagé de connaissances et de compétences.

La formation par la recherche-action d'enseignants d'italien, de français et d'anglais

Le passage à la deuxième phase, qui a duré quatre ans (1990-1994), a coïncidé avec la première introduction dans le curriculum de la langue étrangère (l'anglais) au niveau de l'école secondaire du 1^{er} degré. La nouvelle formule, qui s'inspirait largement de la recherche-action, visait l'implication directe des participants dans l'expérimentation de formes diversifiées d'intégration des enseignements linguistiques à travers des projets, l'accent étant mis notamment sur le transfert des apports formatifs dans les pratiques de classe. Pour ce faire, les enseignants devaient s'inscrire par groupe de trois d'un même Conseil de classe (respectivement enseignant d'italien, de français et d'anglais).

L'IRRSAE a eu recours à une équipe de formateurs-consultants dont la tâche était d'approfondir la réflexion théorique sur l'intégration des enseignements linguistiques et sur les méthodologies à appliquer pour sa réalisation, mais également de suivre dans leur expérimentation les groupes d'enseignants en fournissant un appui ponctuel (théorique, méthodologique et didactique), à partir des besoins de leurs projets. Cette formation a permis de créer des liens entre les enseignants-chercheurs et les formateurs-experts, ce qui a favorisé l'intégration entre théorie et pratique, réalisée sur le terrain. Le projet a été l'occasion de réunir un ensemble de réflexions, de savoirs et de savoir-faire qui a permis à la DIL de se concrétiser dans des pratiques s'intégrant à la réforme bilingue (Bertocchi *et alii*, 1998).

Comme pour les formations destinées aux enseignants de disciplines non linguistiques, le passage à la recherche-action a entraîné une diminution des participants.

La collaboration avec les professeurs d'anglais a eu comme conséquence positive de faire profiter les enseignants d'italien et de français de la présence de collègues plus jeunes et plus fraîchement formés dans leur discipline⁶: la confrontation à l'altérité (métissage des générations, des expériences, mais aussi et surtout des différentes formations) a contribué à l'enrichissement des perspectives et à ce recadrage épistémologique, didactique et méthodologique rendu nécessaire par l'innovation. L'introduction de l'anglais dans l'éventail des langues a fait « bouger » la place du français dans les représentations des enseignants : son statut de langue étrangère a été relativisé par rapport à celui de l'anglais. Le français leur est apparu comme une langue seconde, finalement davantage présente dans le paysage linguistique du VDA que l'anglais.

Une formation pour une nouvelle catégorie d'acteurs : les enseignants-formateurs

Depuis ses débuts, la réforme bilingue a été accompagnée par l'action d'un groupe d'enseignants-formateurs (2 à 4 professeurs, selon les périodes, détachés de l'enseignement auprès de l'UIT) dont la tâche était de faciliter, sur demande explicite des établissements, la mise en place de pratiques didactiques bilingues à travers des activités de suivi des expériences, de soutien et de formation sur le terrain, ainsi que de recherche.

Cette pratique s'est institutionnalisée dans un projet de formation *ad hoc*⁷ : celle de formateurs dans le cadre de l'éducation linguistique. Cette formation s'adressait de façon spécifique aux enseignants de langues. Le projet visait la formation d'acteurs pouvant favoriser une gestion efficace et consciente des aspects langagiers dans l'institution scolaire engagée dans l'EBP, en offrant aux enseignants des instruments théoriques, conceptuels et opérationnels dans ce domaine.

Le projet de cinq ans s'est articulé en deux phases : une formation de trois ans (1994-1997) et deux ans de suivi sur le terrain (1998-1999).

6. Formation assurée par l'*Ufficio Lingue Straniere* de l'UIT.

7. À l'initiative de l'IRRSAE, en accord avec l'Assessorat de l'Éducation et de la Culture.

Ces enseignants-formateurs ont reçu une formation longue et exigeante pour travailler dans un contexte organisationnel et institutionnel... qui n'était malheureusement pas encore prêt à les accueillir et à les utiliser comme personnes ressources ! À nouveau, apparaît une coupure assez nette entre un petit nombre d'acteurs engagés et soutenant la réforme, se formant pour parvenir à l'implanter en transformant le discours en actes, c'est-à-dire en nouvelles pratiques d'enseignement, et une réalité institutionnelle qui, si elle n'est pas caractérisée par une franche et ouverte opposition, souffre sûrement d'une certaine force d'inertie et d'un certain degré de résistance au changement.

La formation des enseignants de français

Au moment de la réforme, la formation des enseignants de français n'a pas été jugée prioritaire et l'action de l'IRRSAE s'est concentrée sur les enseignants des autres disciplines. Ce fut là une erreur stratégique. La sous-estimation des changements impliqués par la généralisation de l'EBP pour le statut et les pratiques professionnelles des enseignants spécialistes du français a engendré un certain nombre de tensions. En 1993, soit après deux ans d'expériences bilingues, l'IRRSAE a mené une enquête auprès de ces enseignants. Il s'agissait de prendre connaissance de leurs réactions par rapport au rôle qu'ils devraient jouer dans la généralisation de l'EBP (Cavalli, 1995, p. xvii). 68 % des enseignants de français de l'époque ont répondu au questionnaire qui leur était proposé. 59,5 % d'entre eux jugeaient fondamental de réfléchir à la nouvelle donne en matière d'enseignements linguistiques (DIL) ; une bonne moitié (51 %) considéraient qu'ils devaient mettre leurs compétences au service du Conseil de Classe ; seuls 36,4 % estimaient que, dans l'enseignement de leur spécialité, ils devaient tenir compte du fait que la langue française n'était plus seulement une discipline scolaire mais également une langue mobilisée pour faire des apprentissages autres que linguistiques ; 14,8 % étaient persuadés qu'aucun changement notable ne devrait se produire dans leur enseignement.

En 1995, une semaine de stage est organisée par l'IRRSAE autour du rôle du professeur de français dans l'innovation bilingue⁸. Suivant le modèle des formations proposées en VDA, elle prévoit des apports théoriques, mais aussi des confrontations avec les expériences réalisées dans les degrés inférieurs (école primaire et école maternelle) et dans

8. En collaboration avec le CLA de l'Université de Neuchâtel (CH).

d'autres contextes à l'étranger. Les échanges qui ont eu lieu durant cette semaine étaient l'occasion de mesurer à quel point le choix initial de ne pas impliquer les professeurs de français dans la formation continue avait provoqué chez eux du ressentiment et un sentiment d'exclusion. Derrière les oppositions plus ou moins directes à l'EBP et la mise en cause de l'efficacité de cette mesure pour l'acquisition du français par les élèves, c'est bien un sentiment de perte d'identité et d'exclusion qui s'est exprimé au cours de ce stage. Ce fut aussi l'occasion pour relever combien, malgré les formations passées, les représentations relatives à l'enseignement du français semblaient rester ancrées dans des modèles d'enseignement bien antérieurs à l'approche communicative, et très axés sur des conceptions traditionnelles de l'apprentissage, alliés à une attitude de soumission totale à la norme monolingue, à une vision négative de l'erreur, etc. Quand une innovation est aussi systémique que celle qui consiste à passer à une EBP, il est fondamental de n'exclure aucun des acteurs dans le processus de réflexion initial, sinon on court le risque de provoquer des réactions dans une catégorie d'enseignants qui, loin de faciliter le processus par la mise à disposition de leurs ressources linguistiques, risquent de l'entraver. Il est, par la suite, beaucoup plus difficile de les orienter vers des attitudes plus positives⁹.

Bilan et perspectives

La formation à l'EBP au VDA a été moins conçue comme un espace de transmission de savoirs constitués que comme une occasion de co-construction de savoirs et, surtout, de savoir-faire originaux adaptés au modèle d'EBP choisi, qui se fonde sur une didactisation de l'alternance codique. Nous pouvons faire état d'une grande quantité d'acquis théoriques et conceptuels ainsi que méthodologiques qui restent toutefois confinés dans de petits groupes d'enseignants motivés et bien informés. La recherche de formules de diffusion efficaces de ces acquis reste un défi à relever, d'autant plus ardu que l'autonomie des établissements, conçue plutôt pour donner davantage de libertés afin d'expérimenter de nouvelles formes de transmission scolaire des connaissances, pourrait paradoxalement amener un risque de fermeture aux innovations, surtout

9. Sur le rôle du professeur de français dans le cadre d'une EBP, voir Coste et Py (1998, p. 13-21).

à propos de problématiques aussi « chaudes » politiquement et idéologiquement que l'EBP au VDA.

Par ailleurs, l'IRRE considère qu'une certaine forme de mobilité du corps enseignant valdôtain est absolument indispensable non seulement pour une évolution positive de l'EBP, mais comme une condition de sa survie : une mobilité qui permette aux enseignants de « sortir », d'exporter leurs expériences et leurs expertises, de les confronter à d'autres comparables de façon à ce qu'ils ne se sentent pas isolés face à la tâche de réaliser l'EBP, mais qu'ils s'appuient sur des façons de faire mises en œuvres dans d'autres contextes.

Tel a été le cheminement parcouru jusqu'à aujourd'hui dans les actions de formation continue à l'EBP du corps enseignant de l'école secondaire du premier degré.

D'autres formations sont en cours à l'initiative de l'administration régionale, avec des collaborations françaises au niveau des institutions universitaires. Par ailleurs, d'autres problématiques liées à la DIL apparaissent, renouvelant les défis que la société elle-même pose à l'école plurilingue :

- l'accueil et la valorisation des (variétés de) langues et des cultures d'origine des apprenants, qu'ils proviennent d'autres régions de l'Italie ou d'un ailleurs plus ou moins éloigné ;
- l'apprentissage par ces mêmes apprenants de l'italien L2 et du français L3, les deux langues de scolarisation nécessaires à la poursuite des études et à l'entrée dans le monde du travail au VDA ;
- l'introduction à l'école du francoprovençal, en tant que langue patrimoniale ;
- l'extension de l'EBP au niveau de l'école secondaire du deuxième degré¹⁰.

Dernièrement, la Région Autonome du VDA s'est engagée avec le Conseil de l'Europe dans le processus d'un *Profil de politique linguistique éducative*¹¹: le rapport final du *Profil* (Conseil de l'Europe, 2008)

10. Où, par ailleurs, une section franco-italienne au lycée classique d'Aoste, des expériences bilingues des établissements scolaires et le projet d'un diplôme bi-national de « maturità » (ESABAC) proposés par l'USAS s'offrent déjà comme autant de modèles possibles d'application.

11. Le *Profil de politique linguistique éducative* est une action que le Conseil de l'Europe offre à toute entité (Pays, région, ville) intéressée par une auto-

et le *Rapport Régional* (Decime et Vernetto, éd., 2007) donnent une description approfondie de ce qui précède, ainsi que les perspectives déjà largement entamées par certains projets lancés par diverses institutions (Université du VDA, USAS, IRRE-VDA, etc.).

Le processus d'adaptation des programmes de l'État à la réalité socioculturelle du VDA (envisagé depuis longtemps et depuis longtemps retardé par les aléas de la politique nationale) pourrait constituer une première occasion de mettre en cohérence l'ensemble de l'EBP depuis l'école maternelle jusqu'à l'école secondaire du deuxième degré et de repenser, en même temps, toute la formation – initiale et continue – du corps enseignant. Une recherche participative, lancée et coordonnée par l'IRRE-VDA, a ouvert la voie en se basant sur l'outil du scénario curriculaire finalisé proposé et élaboré par Daniel Coste (2006), consultant du projet. Les différents scénarios envisagés mettent l'accent sur des profils d'apprenants différents, qui impliqueraient des formations diversifiées et adaptées des enseignants.

Mais c'est de futur que l'on parle là. Et d'utopie sans doute encore pour le moment. La transformation des pratiques, puisqu'elle implique une confrontation à différentes sortes d'altérité, est un processus de longue haleine. Il apparaît néanmoins impossible aujourd'hui de ne pas tenir compte de l'évolution générale des représentations linguistiques, qui confère à la vision monolingue du bilinguisme un aspect désuet, même si les différentes formes du plurilinguisme ne sont pas encore pleinement pensées et agies dans le cadre de l'institution scolaire, qui peine à s'adapter à la réalité contemporaine. Il nous semble que, dans le contexte d'accroissement de la mobilité qui entraîne une confrontation permanente à l'altérité, le Val d'Aoste a une longueur d'avance dans la formation initiale et continue des enseignants en matière de didactiques *des plurilinguismes*.

analyse guidée de sa politique linguistique éducative. Pour plus d'informations sur la démarche et sur les *Profils* déjà réalisés ou en cours, voir le site du Conseil de l'Europe (<www.coe.int>, Division des Politiques linguistiques).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ASSUIED R., BOURGUIGNON CH., JEANNERET TH., MATTHEY M., PY B. et RAGOT A.-M. (1994) : *Recherche sur l'école maternelle bilingue en Vallée d'Aoste*, Aoste, IRRSAE (Istituto di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi per la Valle d'Aosta).
- BERTOCCHI D., CABIANCA A., CAVALLI M., CERAGIOLI M., DODMAN M. et PORTE' G. (1998) : *Pensare e parlare in più lingue – Esperienze di insegnamento e di formazione in Valle d'Aosta*, Aosta, IRRSAE-Valle d'Aosta.
- CAVALLI M. (1995) : « À la recherche d'une identité nouvelle ou le professeur de français face à l'éducation bilingue », dans Région autonome du Val d'Aoste, *Actes du Séminaire Éducation Bilingue à l'école moyenne – IV^e rencontre formatrice*, Saint-Vincent, 23-24 février 1995, p. XVI-XVIII.
- CAVALLI M. (2003) : « Discours bilingue et apprentissage des disciplines – Réflexions d'après les expériences du Val d'Aoste », dans D.-L. Simon et S. Sabatier (éds), *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif - Contextes - Dispositifs - Acteurs*, LIDIL, Hors série, p. 31-46.
- CAVALLI M. (2005) : *Éducation bilingue et plurilinguisme – Le cas du Val d'Aoste*, Paris, CREDIF, Didier (Collection LAL).
- CAVALLI M. (2008) : « Langue(s) et construction de connaissances disciplinaires : du rôle du discours de l'enseignant », dans F. Chnane-Davin et P. Cuq (éds), *Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant, Le Français dans le Monde – Recherches et Applications*, n° 44, p. 111-122.
- CAVALLI M., COLLETTA D., GAJO L., MATTHEY M. et SERRA C. (2003) : *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste – Rapport de recherche*, Introduction de B. Py, Aoste, IRRE-VDA.
- CONSEIL DE L'EUROPE et RÉGION AUTONOME VALLÉE D'AOSTE (2008) : *Profil Régional de politique linguistique éducative – Région Autonome Vallée d'Aoste, Italie*, Division des politiques linguistiques – Assessorat de l'Éducation et de la Culture, Strasbourg.
- COSTANZO E. (2003) : *L'éducation linguistique (educazione linguistica) en Italie : une expérience pour l'Europe ?* Étude de référence, Division des politiques linguistiques – Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur – DG IV – Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- COSTE D. (2006) : « Scénarios pour les langues dans l'école valdôtaine – Finalités et curriculum », dans D. Coste, A. Sobrero, M. Cavalli et I. Bosonin (éds), *Multilinguisme, Plurilinguisme, Éducation – Les politiques linguistiques éducatives*, Aoste, IRRE-VDA, p. 67-89.

- COSTE D. et PY B. (1998) : Le rôle du professeur de français dans le cadre de l'innovation bilingue, *L'école valdôtaine*, n° 41, p. 13-21.
- DECIME R. et VERNETTO G. (éds) (2007) : *Profil de la politique linguistiques éducative – Vallée d'Aoste - Rapport Régional*, Région Autonome du Val d'Aoste et Conseil de l'Europe. Disponible sur <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Aoste_Rapport_Regional_FR.pdf>.
- DE PIETRO J.-F. et MATTHEY M. (1993) : « Entre insécurité et identité linguistique : le cas du français à Neuchâtel (Suisse) », dans M. Francard (éd.), p. 121-136.
- FONDATION CHANOUX (2003) : *Plurilinguismo amministrativo e scolastico in Valle d'Aosta / Plurilinguisme administratif et scolaire en Vallée d'Aoste*, Fondation Emile Chanoux, Aosta.
- FRANCARD M. (1993) (éd.) : *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*, Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 10-12 novembre 1993, *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain* (CILL), 19.3-4 (1993) vol. I et 20.1-2 (1994) vol. II.
- GAJO L. et SERRA C. (1998) : *De l'alternance des langues à un concept global de l'enseignement des disciplines (a.s. 1997/1998)*, Aoste, Assessorat de l'éducation et de la culture, p. 1-40.
- GAJO L. et SERRA C. (1999) : *De l'alternance des langues à un concept global de l'enseignement des disciplines – Observations effectuées en mars/avril 1999*, Aoste, Assessorat de l'éducation et de la culture, p. 1-9.
- PY B. et SERRA C. (1996) : « *Storie di classe* » – *Enquête qualitative-éuristique sur les facteurs facilitant l'emploi du français dans les classes de l'école moyenne de la Vallée d'Aoste*, Aoste, Assessorat de l'Instruction Publique.