

Rassegna  
italiana di  
Linguistica  
Applicata

ESTRATTO

BULZONI  
EDITORE



Anno XLIII

Settembre-Dicembre 2011 / 3  
ISSN 0033-9725

ÉVALUER LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ  
PERSONNELLE DANS UN CONTEXTE  
D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE BILINGUE.  
LE CAS DE LA VALLÉE D'AOSTE

ISABELLE PUOZZO CAPRON  
*Haute Ecole Pédagogique de Lausanne (Suisse)*<sup>1</sup>

**Abstract**

*Questo articolo spiega il metodo e i risultati di un'inchiesta svolta in Valle d'Aosta sulla percezione che gli studenti hanno delle loro competenze linguistiche (in italiano e in francese) all'entrata e all'uscita della scuola secondaria di secondo grado. La Valle d'Aosta ha il vantaggio di essere una regione istituzionalmente bilingue.*

*Una breve introduzione dell'auto-efficacia presenta in un primo tempo la cornice teorica sulla quale si basa l'inchiesta. In seguito, la costruzione dei questionari e la registrazione dei dati sono descritti per fornire il quadro esplicativo. I risultati sono presentati sotto forma di grafici o tabelle e sono analizzati per offrire una visione generale della situazione.*

*Misurare l'auto-efficacia in Valle d'Aosta permette di avere una nuova percezione della competenza plurilingue e di constatare le conseguenze sullo sviluppo intrapersonale dello studente.*

<sup>1</sup> Chargée d'enseignement à la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne (Suisse).

Le père fondateur de la théorie du sentiment d'efficacité personnelle [SEP] est le psychologue canadien Albert Bandura (Pajares & Urdan 2006) qui publia, après des années de recherche, une véritable bible à l'intérieur de laquelle il définit le concept et ses processus tout en fournissant des applications concrètes dans de nombreux domaines (l'éducation, l'économie, la politique, la santé, le sport, etc.). Cette théorie sociocognitive est également appelée « agentico-constructiviste ou agentic constructivist » (Brewer 2006). Dans cet article, il s'agit de faire une présentation synoptique de ce qu'est le SEP et de fournir les résultats obtenus d'une enquête réalisée dans le cadre d'une recherche doctorale sur le SEP linguistique dans une région bilingue, celle de la Vallée d'Aoste en Italie.

### 1. Une théorie «agentivo-constructiviste»

Le SEP «refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments» (Bandura 1997:3). Le SEP régule le comportement humain et désigne les croyances d'un individu en ses compétences à atteindre des buts. Un individu qui a un faible SEP ne s'engagera pas dans une tâche puisqu'il estimera ne pas en avoir les compétences. Ce concept n'est donc pas généralisable puisqu'il dépend de l'individu, du domaine et de la situation. Il ne peut donc pas être catégorisé comme une capacité transversale. De même, un SEP élevé ne signifie pas l'obtention automatique du résultat préfixé (1997/2003:13). Par exemple, un élève peut prendre des risques, s'engager pleinement dans une tâche complexe et persister sans forcément atteindre l'objectif de départ. D'autres facteurs, indépendants de l'individu, interviennent et donnent lieu à un résultat auquel on ne s'attendait pas. Bandura a été le premier à souligner que "certains des aspects les plus significatifs de la trajectoire de vie humaine se décident à la suite d'événements apparemment fortuits. Or la psychologie n'a jamais accordé à cette dimension de l'existence une grande attention (...)" (Carré 2004:12). Toutefois, "comment faire jouer le hasard en sa faveur, en se préparant à exploiter par soi-même les occasions imprévues ? Et ajoute-t-il, compte tenu de l'impact des événements fortuits dans le cours de la vie humaine, le jeu n'en vaut-il pas la chandelle ?" (Carré 2004:13). Le facteur interne à l'individu qui favorise ou défavorise le résultat est l'agentivité, "la capacité humaine à peser sur son propre avenir" (Carré 2004:10). Nous agissons ainsi intentionnellement sur le cours de notre existence ; face à un événement inattendu, l'individu peut ou non choisir de réagir. Dans le premier cas, il induit une agentivité humaine élevée

puisque'il décide d'utiliser le hasard en sa faveur (ou de lutter contre) pour atteindre l'objectif préfixé.

Le SEP est un mécanisme néanmoins extrêmement complexe dont la construction se base sur quatre sources : l'expérience active de maîtrise, la persuasion verbale, les états physiologiques et émotionnels et les expériences vicariantes. Le SEP n'a pas une action directe sur le comportement humain, mais il passe par quatre processus médiateurs de nature différente : les processus cognitifs, motivationnels, émotionnels et de sélection. Ces passages intermédiaires permettent à l'individu de se fixer un but qui doit répondre à un certain nombre de critères qui peuvent être envisagés comme ligne de conduite en classe pour maintenir la motivation. L'échec ou la réussite de la performance induit des conséquences directes sur le SEP.

Dans le contexte éducatif, le SEP implique une greffe de ce dernier sur la peau de la didactique pour non pas la soigner, mais dans l'idée d'un embellissement dont le but n'est évidemment pas esthétique, mais pratique. L'idée est de rendre à ces apprenants, souvent meurtris par un certain type de système scolaire, une confiance en soi ; quant à ceux qui ne rencontrent pas de difficultés, il s'agit alors de repousser leurs limites et l'envie de la prise de risques. Le rôle du professeur n'est pas uniquement de poser la séquence didactique et ses grandes lignes, mais il doit alors amener l'élève à se percevoir compétent (Puozzo Capron 2009). Il peut, par ailleurs, utiliser l'évaluation du SEP comme une évaluation formative.

### 2. Comment mesurer le SEP des apprenants ?

Bandura (1997/2003) montre que le SEP ne doit pas être mesuré de manière globale. Dans le contexte scolaire, il est préférable de le mesurer dans chaque matière plutôt que de réaliser un test global sur la réussite scolaire. De plus, ce n'est pas une évaluation des compétences, mais des croyances relatives à ce que l'individu pense en faire dans telle situation. Les items doivent ainsi être clairs et la situation sans ambiguïté. Les questions peuvent évoquer des situations simples, mais qui se complexifient progressivement. Par exemple, l'enseignant part de la compréhension de la leçon, puis de son application dans un exercice, dans un exercice similaire, différent et il finit par l'application de la leçon dans une production écrite. On mesure ainsi où la croyance de l'élève diminue. Cela permet aussi de mieux comprendre où agir, par une stratégie d'étayage, pour aider les élèves. Bandura précise que face à une situation facile, le SEP augmente indubitablement.

Il préconise également une échelle de 0 à 100 points. La présentation des valeurs passe par un commentaire allant du «je ne peux pas le faire» à «je suis sûr de pouvoir le faire». Il déconseille une échelle allant de 1 à 10 avec un intervalle d'une unité car, selon lui, la restriction numérique implique une perte de la différenciation des valeurs.

Pour mesurer la validité d'un questionnaire sur le SEP, une enquête préliminaire est effectuée et les résultats amènent au calcul du coefficient de l'alpha de Cronbach (Caprara 2001:23). Le résultat doit être compris entre 0 et 1. Si le coefficient est bas, les items sont à revoir ou à éliminer. Le résultat final arrondi de mon enquête préliminaire est de 0,90 pour le questionnaire de la classe de 1<sup>ère</sup> et de 0,83 pour celui de la 5<sup>ème</sup>. J'ai donc choisi de diffuser le questionnaire avec l'ensemble des items.

Les réponses des élèves sont enregistrées sur une base de données. Elles sont additionnées pour chaque individu afin de pouvoir procéder à un calcul collectif (Caprara 2001:194). Les résultats obtenus sont formulés en pourcentage afin de mesurer ensuite le SEP. Afin d'explicitier si le SEP est élevé ou faible, Caprara (2001) distingue cinq catégories avec un écart de 20%.

À partir de mon enquête préliminaire, j'ai constaté que la classification proposée par Caprara, construite autour d'un écart de 20%, ne permettait pas de nuancer les mesures. Je propose ainsi les catégories suivantes avec un écart de 10% à partir de la troisième tranche :

- < 20%      Tranche un (T1). SEP très faible
- 20% – 40%      Tranche deux (T2). SEP faible
- 40% – 50%      Tranche trois (T3). SEP moyennement faible
- 50% – 60%      Tranche quatre (T4). SEP moyen
- 60% – 70%      Tranche cinq (T5). SEP satisfaisant
- 70% – 80%      Tranche six (T6). SEP très satisfaisant
- 80% – 90%      Tranche sept (T7). SEP élevé
- > 90%      Tranche huit (T8). SEP très élevé

Après cette présentation théorique, il est nécessaire d'exposer l'élaboration concrète d'un questionnaire quantitatif sur le SEP.

### 3. Mesurer le SEP en Vallée d'Aoste. Contexte et hypothèses

La Vallée d'Aoste [VDA] est une région du nord de l'Italie qui se démarque par son bilinguisme institutionnel franco-italien. Les politiques linguistiques éducatives s'insèrent dans un projet plurilingue tout au long

de la scolarité. Depuis 1998, la 4<sup>ème</sup> épreuve (*quarta prova*) de français a été mise en vigueur afin de proposer une épreuve supplémentaire à l'*Esame di Stato*, incluse dans la continuité du projet et qui exonère ensuite les élèves de l'épreuve de langue française de tous les concours de l'Administration publique valdôtaine. La *quarta prova* en VDA relève d'un niveau taxonomique très élevé. Les apprenants peuvent choisir entre trois modalités d'épreuves : l'analyse littéraire, la dissertation et l'analyse-production (une étude comparative de deux textes et d'une iconographie). L'épreuve de français est en somme la copie conforme de celle d'italien, la *prima prova*. L'apprentissage de la littéracie est certes similaire entre les deux langues, mais les compétences demeurent inégales puisque la pratique communicative du français se limite aux murs de l'école. Le *Profil Régional de la VDA* (Conseil de l'Europe 2008) précise d'ailleurs que le niveau est supérieur à celui d'une langue étrangère, mais que les compétences entre les deux langues sont asymétriques. De plus, le *Rapport Régional* (Decime & Vernetto 2007) cite une étude qui montre que 27% des jeunes générations voudraient se passer du français (78). Pourquoi un tel refus ? Pourquoi une vision si négative de la langue et du bilinguisme asymétrique ? Comment se fait-il que la richesse plurilingue ne soit pas perçue ? Les objectifs fixés ne sont-ils pas trop élevés ? Avoir choisi des épreuves identiques entre les deux langues renforce l'idée d'un apprentissage maternel de la langue seconde et ancre la perception d'un bilinguisme comme addition parfaite des deux langues et non comme compétence plurilingue déséquilibrée comme le recommande le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECR 2001).

Les hypothèses initiales qui motivent cette enquête sont : vu que le système leur fait passer des épreuves identiques, *les apprenants valdôtains ont-ils une perception déséquilibrée ou équilibrée de leur compétence bilingue* ? Et donc la VDA présente-t-elle une situation de *plurilinguisme déséquilibré* ou de *bilinguisme parfait* ? Ce n'est donc pas une évaluation en termes de niveau de compétences ou de réussite, mais en terme de perception des compétences. Une évaluation des compétences en elles-mêmes aurait été inutile dans la mesure où les recherches sur le territoire montrent bien des compétences asymétriques (Puolato 2006). Néanmoins, l'idéologie linguistique en VDA et l'implicite qui se cache derrière une évaluation symétrique à l'*Esame di Stato* peuvent laisser croire que les apprenants perçoivent véritablement une symétrie de leurs compétences. Par conséquent, passer des épreuves symétriques entre les deux langues ne poserait aucun souci.

#### 4. Le questionnaire et sa diffusion

Le questionnaire de 1<sup>ère</sup> se compose de quarante-six questions et celui de 5<sup>ème</sup> de trente-neuf ; ils se réfèrent aux niveaux A2 (1<sup>ère</sup>) et B2 (5<sup>ème</sup>) du *CECR*. À la fin, le protocole comporte des variables nominales : la filière de l'établissement, le sexe, la moyenne en langues et enfin la profession du père et celle de la mère. Les questions sont fermées et la taxonomie de l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques a été choisie pour les professions. L'échantillon est aléatoire puisqu'il dépend de l'acceptation ou du refus des professeurs des établissements de diffuser le questionnaire, de la volonté des enseignants de le donner et enfin de celle des élèves de bien vouloir y répondre. Six établissements ont accepté de participer, soit deux-cent-un élèves ont participé en 1<sup>ère</sup> et cent-quarante-cinq en 5<sup>ème</sup>.

#### 5. L'analyse des données de l'échantillon de la population lycéenne

Le choix effectué est celui de confronter simultanément les résultats obtenus en 1<sup>ère</sup> et en 5<sup>ème</sup> puisque théoriquement les apprenants acquièrent progressivement des compétences supplémentaires qui sont censées renforcer la perception de leurs acquis (Joët 2009). De même, l'objectif de la préparation à la 4<sup>ème</sup> épreuve de français en VDA est d'atteindre des compétences identiques à celles de l'italien. L'objectif de l'enseignement du secondaire est d'amener les apprenants vers la construction d'une compétence littéraire et d'une maîtrise de la littérature qui relèvent de la langue maternelle. Alors que pour la 1<sup>ère</sup> année, les questions présentent un degré différent de compétence, pour la 5<sup>ème</sup>, elles demeurent identiques. Seules les six premières questions présentent de légères nuances puisque les quatre premières renvoient à une compétence orale quotidienne et l'autre écrite mais extrascolaire. Les résultats sont présentés simultanément afin de voir l'évolution dans la perception des compétences. L'analyse des données suit une démarche entonnoir qui consiste à partir d'une vision générale du SEP, pour voir ensuite les différentes compétences et creuser enfin les différentes variables nominales afin d'essayer d'extraire le profil des apprenants valdôtains au SEP élevé et faible.

#### 5.1 Résultats généraux

En 1<sup>ère</sup>, un décalage entre les compétences en français [Fr.] et en italien [It.] est évident (12 points de différence, soit 17,91% environ) qui

implique une tranche différente (T5 pour le fr. et T6 pour l'it.) (cf. Figure 1). Le résultat de fr. est satisfaisant et démontre une bonne préparation au collège puisque certaines questions appartenaient au niveau A2. La complexification progressive des questions implique effectivement un résultat inférieur. Il est également vrai que d'un point de vue théorique, c'est dans une situation complexe que l'on mesure véritablement le SEP (Bandura 2006). Cette donnée montre alors que la perception des compétences reste encore à un stade moyen. Les résultats en it. sont classifiés dans la T6 (cf. Figure 1). On pourrait donc, à première vue, en déduire pour la 1<sup>ère</sup>, une perception équilibrée pour les compétences stratégiques et déséquilibrée pour les compétences générales. Le transfert des compétences stratégiques est évident, mais celui des compétences générales ne l'est pas dans la mesure où l'on note un décalage de 7 points (soit 10,45% environ). En 5<sup>ème</sup> (cf. Figure 2), le déséquilibre est présent aussi bien pour les compétences générales que stratégiques.

Entre la 1<sup>ère</sup> et la 5<sup>ème</sup>, une baisse des résultats est observable sans pour autant être grande. Pour les compétences générales : une chute de 4 points pour le fr. et de 2 points pour l'it., mais les tranches restent identiques (T5/6) (cf. Figure 2). Quant aux compétences stratégiques, elles sont également en régression. L'écart de 4 points pour le fr. implique d'ailleurs le passage à une catégorie inférieure (T5). Alors que l'apprenant est censé se percevoir plus compétent grâce à l'apprentissage de nouveaux acquis, ce résultat semble indiquer le contraire. La décomposition des compétences et une attention particulière à celle de la littérature sont nécessaires pour éclairer de manière beaucoup plus minutieuse ce cadre général. Sur quelles compétences la chute intervient-elle ? Pour quelle raison ? Sur quelles compétences le SEP se maintient-il ?

Que ce soit en classe de 1<sup>ère</sup> (cf. Figure 3) ou de 5<sup>ème</sup> (cf. Figure 4), le total du SEP linguistique appartient à la même tranche que le résultat de la compétence bilingue. Cette donnée laisse alors supposer que le système éducatif valdôtain valorise cet apprentissage paritaire des compétences entre les deux langues. Néanmoins, la constatation précédente revient de nouveau, à savoir une baisse de la perception avec les années et cette fois-ci une chute de catégorie (T6 pour les 1<sup>ère</sup> et T5 pour les 5<sup>ème</sup>).

#### 5.2 Analyse des différentes compétences

En outre, la figure 5 montre qu'en 1<sup>ère</sup>, dans les deux langues, une chute :

- de 10 points pour la compréhension écrite guidée et la compétence grammaticale associée à la production écrite ;

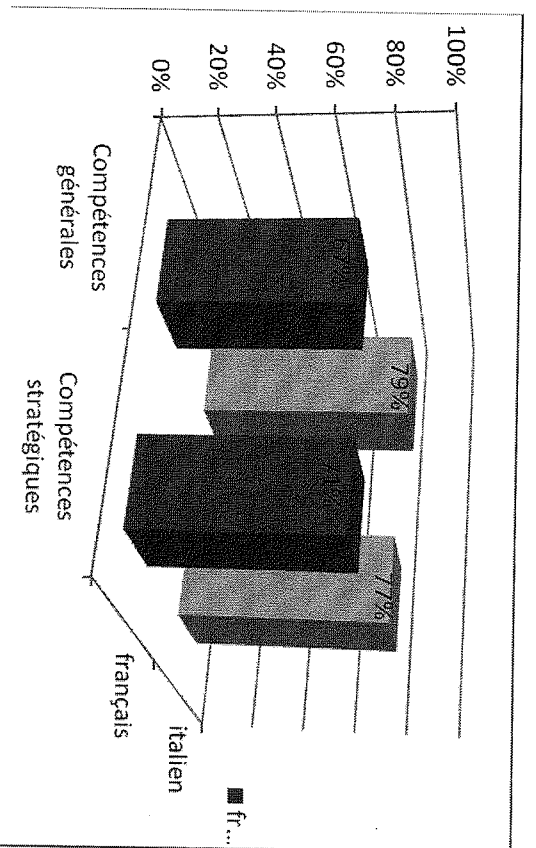


Figure 1. Les compétences linguistiques et stratégiques (1<sup>ère</sup>)

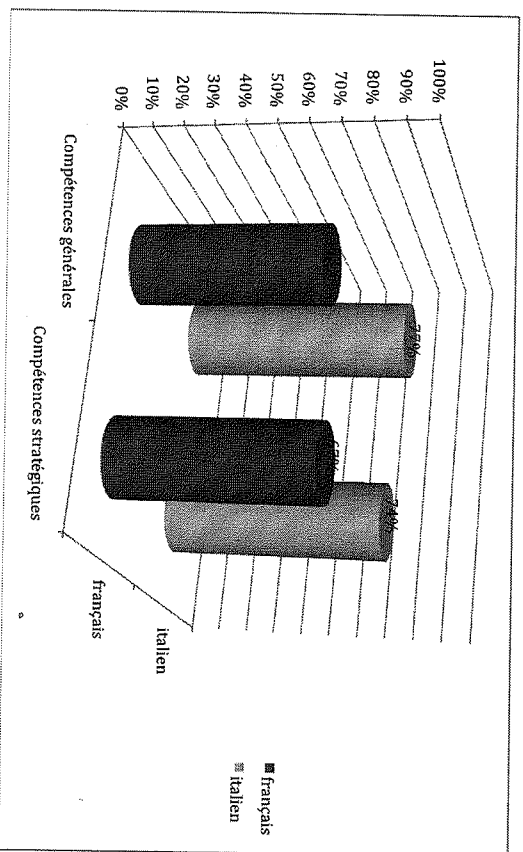


Figure 2. Les compétences linguistiques et stratégiques (5<sup>ème</sup>)

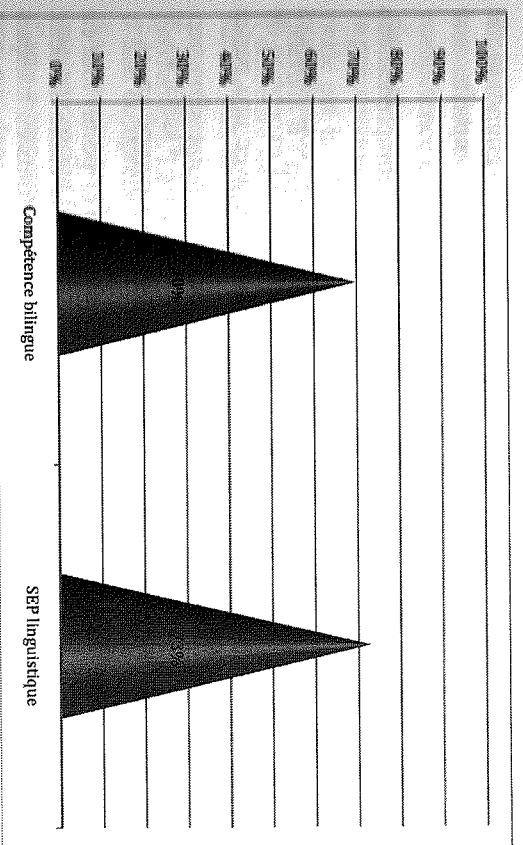


Figure 3. SEP bilingue et linguistique (1<sup>ère</sup>)

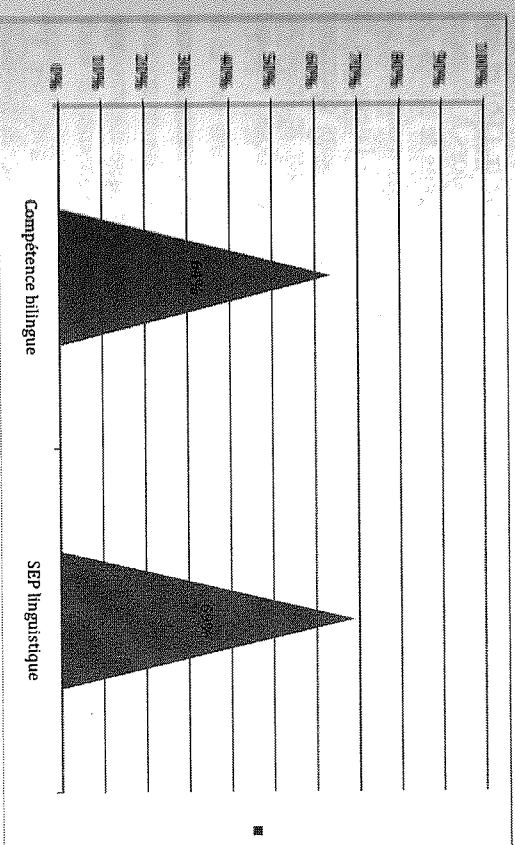


Figure 4. SEP bilingue et linguistique (5<sup>ème</sup>)

- de 11 points pour la production orale, la compétence grammaticale et la compétence grammaticale associée à la compréhension écrite avec le résultat le plus bas en fr. (59%) ;
- de 14 points pour la compétence dialogique, la compréhension orale et écrite et la production écrite.

La perception que les apprenants ont de leurs compétences littéraires est d'ailleurs plus faible que celle de l'oral, à l'exception de la compétence dialogique qui implique un interlocuteur avec une partie inconnue et spontanée de la conversation.

Entre la classe de 1<sup>ère</sup> (cf. Figure 5) et celle de 5<sup>ème</sup> (cf. Figure 6), le décalage est relativement faible si ce n'est pour certaines compétences :

- la production orale baisse légèrement en italien (1 point) tout en maintenant une catégorie élevée (T7). En fr., elle chute de deux catégories (T6 en 1<sup>ère</sup> et T4 en 5<sup>ème</sup>). Parle-t-on moins en français avec le temps ? Ou bien le programme est-il tellement surchargé de littérature que l'on travaille moins l'oral ?
- La compréhension orale, en revanche, marque un saut de qualité avec le passage à une catégorie supérieure pour le fr. (T6) et une augmentation de 2 points pour l'it. Cela amène alors à nuancer notre pensée précédente. L'enseignant ne prend plus le temps de travailler sur la production et/ou l'interaction, mais maintient un apprentissage de la compréhension. Il est vrai que l'item sur la production impliquait également une attitude (« sans chercher les mots de manière évidente ») qui peut expliquer le résultat. Cette tournure a été prise du niveau B2 du CECR et donc, elle est censée être en fin de cycle secondaire acquise.
- La compréhension écrite : le travail acharné et titanique sur la compétence littéraire semble porter ses fruits avec une augmentation de 8 points pour le fr., ce qui implique un passage à la T6 et une augmentation de 4 points pour l'it.

À partir du troisième histogramme, la confrontation avec les 1<sup>ères</sup> est difficile puisque les tâches relèvent de compétences différentes. Néanmoins, la compréhension écrite, qui est associée à la compétence grammaticale pour les 1<sup>ères</sup> et à celle de l'analyse littéraire pour les 5<sup>èmes</sup>, montre une légère amélioration (1 point pour le fr. et de 2 points pour l'it.) qui induit le passage à la T5 pour le fr. et de 2 points pour l'it.) qui induit le passage à la T5 pour le fr. et de 2 points pour l'it.) associée en 1<sup>ère</sup> toujours à la compétence grammaticale et en 5<sup>ème</sup> à celle argumentative et dialectique, les résultats sont plutôt bas, notamment en

fr. et ils viennent confirmer ceux de la compétence d'analyse littéraire. Les résultats apparaissent légèrement meilleurs lorsqu'il s'agit de la compétence orale, surtout pour l'it., avec 80% pour la compétence dialogique et argumentative. Pour le fr., elle demeure sur la T5. Par rapport à la préparation aux différentes épreuves de l'*Esame di Stato*, la production orale est la dernière épreuve devant un jury de professeurs internes et externes à l'établissement. Alors que l'on constate un SEP élevé en it., il demeure moyen en fr. (58%). Les apprenants se sentent beaucoup plus sûrs d'eux-mêmes dans la compréhension orale (72%). En revanche, la compréhension écrite renvoie à l'interprétation des textes de l'analyse-production. Le résultat en fr. est là aussi élevé (75%), mais lorsqu'il s'agit d'une compréhension écrite face à un texte littéraire, on constate immédiatement une chute de 15 points. *Entre les deux langues*, on observe une *perception inégale de la compétence*. On est donc bien dans le cadre d'une *compétence plurlingue déséquilibrée* au sens positif du terme et non pas dans une situation d'un bilinguisme parfait et équilibré. En fr., entre la 1<sup>ère</sup> et la 5<sup>ème</sup>, au niveau de la production orale, une diminution est notable avec un écart de 13 points qui pourrait s'expliquer par une tendance des programmes à se focaliser sur la compétence écrite en vue de la préparation à la 4<sup>ème</sup> épreuve de français. En revanche, pour ce qui est de la compétence passive, à l'écrit et à l'oral, entre l'entrée et la sortie du lycée, on constate une augmentation de la perception avec un résultat provenant un SEP satisfaisant (T6). Cette augmentation de la perception montre qu'il est dommage que le système n'évalue pas la compréhension écrite et orale par deux épreuves distinctes selon le modèle du CECR. La compétence d'analyse littéraire obtient un résultat encore plus moyen (57%). Par contre, c'est la compétence argumentative, que l'on trouve à la fois dans l'analyse-production et dans la dissertation, qui obtient le pourcentage le plus bas (51%). Face à l'épreuve de la dissertation, ils se perçoivent un peu plus compétents (64%). Ce n'est pas tant l'aspect dialectique que les apprenants craignent d'affronter, mais plutôt la dimension argumentative. Alors qu'ils se perçoivent sûrs d'eux-mêmes face à la compréhension des documents, une chute est notable lorsqu'il s'agit de la production, de l'analyse littéraire ou de l'argumentation. Une diminution identique peut également se lire sur les résultats en it., mais les pourcentages ne descendent pas en dessous du 60%, donc un peu plus haut que la moyenne.

Pour répondre aux questions de l'hypothèse :

- la **perception déséquilibrée entre les deux langues prouve la compétence déséquilibrée des apprenants valdôtains ;**

- la VDA présente donc une situation de **plurilinguisme déséquilibré** ;
- en italien, il y a une constance de la perception des compétences entre l'entrée et la sortie du lycée avec une faible diminution pour la production écrite en 5ème (SEP très élevé — Tranche 7) ;
- les résultats en **français** présentent une **augmentation pour la compréhension écrite et orale** qui ne sont pourtant pas évaluées à la 4ème épreuve ;
- enfin, une **chute est notable** dans de la **perception des compétences littéraires en français**.

La variable suivante, celle sur la filière de l'établissement permet d'avoir une perception plus précise de la perception des compétences en fonction de l'offre formative.

### 5.3 Variable « filière de l'établissement scolaire »

Différents établissements scolaires, à l'offre formative variée, ont accepté de participer à cette enquête, ce qui permet une vision hétérogène de la situation. En 1<sup>ère</sup>, c'est à l'Istituto Professionale Regionale Alberghiero [I.P.R.A] que les résultats apparaissent les plus bas en fr. (cf. Figure 7). Le résultat dominant est obtenu par le lycée classique option bilingue. Il est suivi par une autre école professionnelle, l'Institut Agricole Régional [I.A.R]. Viennent ensuite le lycée scientifique, artistique et l'Istituto Professionale Regionale [I.P.R]. En it., ce sont les formations générales qui dominent sur les formations professionnelles. Une régression apparaît néanmoins à l'artistique avec les compétences stratégiques en fr. De même, une donnée qui interpelle est celle du lycée classique bilingue qui obtient un pourcentage inférieur dans les compétences stratégiques en it., même s'il reprend sa place dominante pour la compétence bilingue en it., SEP linguistique. Le résultat final de l'I.A.R est intéressant : il dépasse le lycée artistique et est proche de celui du scientifique. À l'exception de quelques résultats, une grande différence existe bien, dès l'entrée au lycée, au niveau de la filière entre la formation générale et professionnelle. Pour ce qui est de la classe de 5<sup>ème</sup> (cf. Figure 8), l'I.P.R.A obtient le résultat le plus faible en fr. et se classe en T3. Cette donnée prouve que la formation proposée n'est pas adaptée au territoire et aux exigences de la 4<sup>ème</sup> épreuve de français. La plupart des résultats montrent une nette diminution de la perception des compétences, seul le lycée classique option bilingue conserve ses 80% et démontre d'ailleurs une

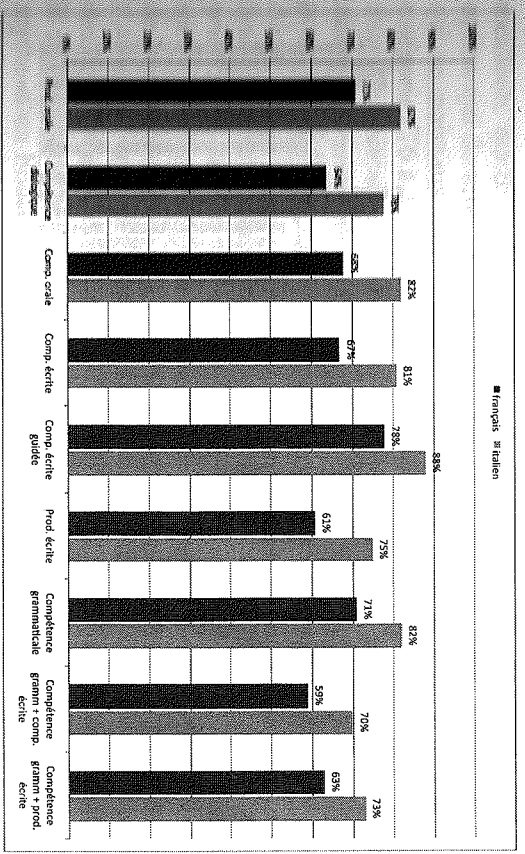


Figure 5. Les compétences en langues (1<sup>ère</sup>)

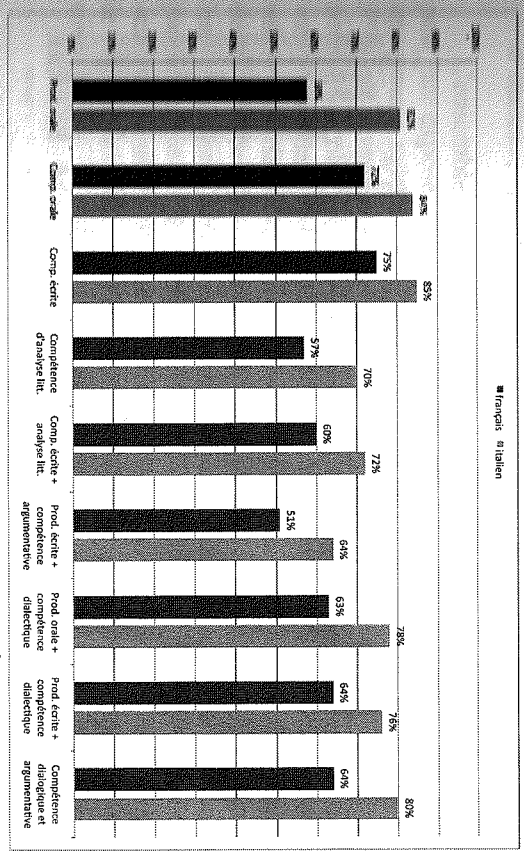


Figure 6. Les compétences en langues (5<sup>ème</sup>)



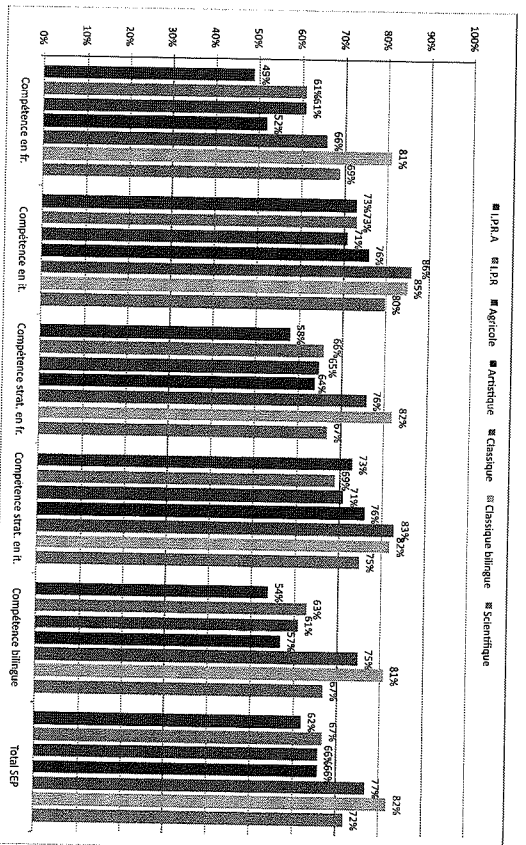


Figure 7. Les compétences linguistiques et stratégiques (1<sup>ère</sup>).  
Variable « filière »

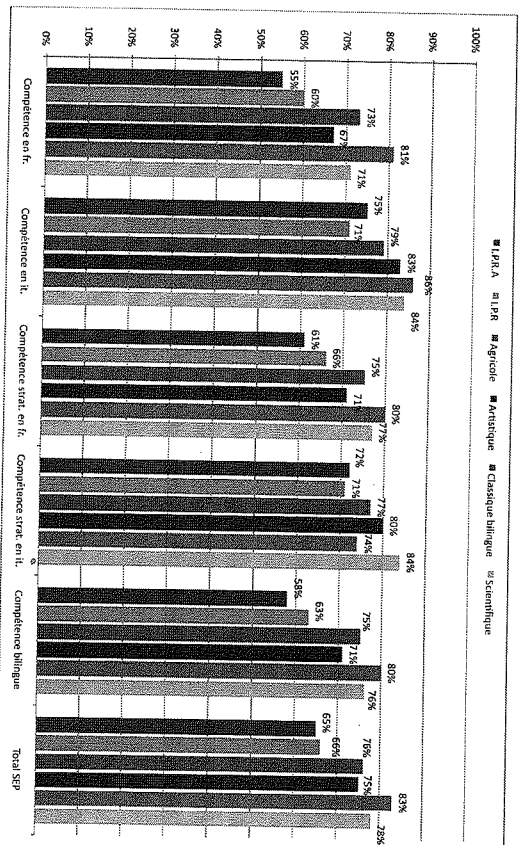


Figure 8. Les compétences linguistiques et stratégiques (5<sup>ème</sup>).  
Variable « filière »

melleure maîtrise des stratégies en fr. par rapport au classique sans option qui domine, en revanche, légèrement, en it. C'est la seule filière qui se maintient car, même le lycée scientifique, se voit chuter d'une catégorie (T16 à T15). La seule filière qui se perçoit préparée à l'Examen di Stato de français et d'italien est le lycée classique. L'offre formative des autres établissements est certainement adaptée à une préparation future professionnelle ou universitaire, mais non pas à l'épreuve du secondaire. Alors qu'au lycée classique bilingue, on y étudie la littérature et l'analyse littéraire dès la première année, dans les écoles professionnelles, la priorité est donnée aux compétences communicatives et à la langue de spécialité. Une question se pose alors : est-ce aux institutions scolaires de plier leur offre formative à la 4<sup>ème</sup> épreuve de français ou bien est-ce à l'Administration régionale d'adapter cette 4<sup>ème</sup> épreuve à l'offre formative des établissements ? Un écart entre l'it. et le fr. est profondément évident. Il n'y a pas de parité au niveau de la perception des compétences et le mythe d'un bilinguisme parfait (comme certains le conçoivent encore) dans cette région est à exclure définitivement.

#### 5.4 Bilan global des variables « sexe », « moyenne de français », « moyenne d'italien », « profession du père », « profession de la mère »

L'ensemble de mes données en fonction des différentes variables ne peut être exposé, mais le tableau 1 permet de tracer un profil général des apprenants valdôtains. Les données de la 1<sup>ère</sup> se répètent ou presque en 5<sup>ème</sup> à l'exception de la variable « profession des parents » : les filles se perçoivent plus auto-efficaces en langues que les garçons. La variable « niveau scolaire » influence également le SEP. Plus on a une moyenne élevée, plus le SEP l'est aussi. Donc la motivation extrinsèque est importante dans le système scolaire et tous les apprenants devraient obtenir ponctuellement de bonnes notes pour renforcer leur SEP. Quant à la profession des parents, c'est cette variable qui apparaît la plus hétérogène. La profession « cateur » domine toutefois pour le SEP plus élevé et celle « ouvrière » pour le SEP inférieur. On est donc encore loin de l'égalité des chances pour tous.

SEP élevé	SEP faible
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fille</li> <li>• Moyenne &gt;8</li> <li>• Filière de l'établissement : lycée classique bilingue</li> <li>• Mère cadre (1<sup>ère</sup>)</li> <li>• Mère profession intermédiaire (5<sup>ème</sup>)</li> <li>• Père employé /cadre (1<sup>ère</sup>)</li> <li>• Père prof. intermédiaire/cadre (5<sup>ème</sup>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garçon</li> <li>• Moyenne &lt;6 ou 6</li> <li>• Filière de l'établissement : lycée professionnel</li> <li>• Mère ouvrière (1<sup>ère</sup>)</li> <li>• Mère ouvrière/agricultrice (3<sup>ème</sup>)</li> <li>• Père ouvrier (1<sup>ère</sup>)</li> <li>• Père ouvrier/agriculteur (5<sup>ème</sup>)</li> </ul>

Tableau 1. Tableau comparatif du profil des apprenants en fonction des variables

### Conclusion. Des solutions ?

Mon enquête m'a permis de valider que l'on est bien dans le cadre d'une compétence plurilingue déséquilibrée et non face à un bilinguisme parfait et donc que tous les acteurs sociaux, notamment les élèves, y gagneraient à passer une certification qui valoriserait leur compétence au lieu de persister dans une évaluation symétrique qui dé motive souvent les élèves puisque les objectifs y sont trop élevés. Quelles sont les solutions possibles ? Les politiques linguistiques éducatives européennes parlent de valorisation des compétences et, notamment depuis la parution du *CECR*, celles linguistiques déséquilibrées. Le bilinguisme n'est plus considéré comme l'addition de deux langues, mais comme une compétence plurielle. La 4<sup>ème</sup> épreuve ne devrait donc pas être une addition de l'épreuve d'italien, mais il faudrait repenser les typologies d'épreuves (Puozzo Capron 2011). Il serait, de plus, préférable que la correction de la langue ne se réfère pas à un français normé, mais qu'elle se base sur une compétence linguistique relevant d'un niveau bien précis du *CECR*. Une formulation claire et détaillée des critères d'évaluation, surtout au niveau grammatical, permettrait à l'enseignant de véritablement valoriser la compétence bilingue et non de la pénaliser. En effet, il serait nécessaire de décomposer le niveau à atteindre en langue après le cycle d'études et non sur la norme française. On sortirait d'un système d'évaluation répressif et dévalorisant pour la compétence bilingue et on entrerait, par conséquent, dans une ère de la valorisation de l'identité valdôtaïne. *La Validation des compétences linguistiques sur la base du CECR pour la 4<sup>ème</sup> épreuve* (Région Autonome Vallée d'Aoste 2006) constitue déjà un

document important, mais certainement pas assez exploité. Le département de langue française de chaque école devrait prendre le temps de réfléchir sur le profil des apprenants et adapter les grilles d'évaluation à ce document.

Par ailleurs, les programmes régionaux que nous avons aujourd'hui sont certes pensés pour chaque filière, mais ils demeurent encore beaucoup trop vagues et généraux. De plus, ils ont été rédigés en 1998 alors que l'épreuve a considérablement changé et évolué depuis. Une programmation unique en vue d'une préparation paritaire à la 4<sup>ème</sup> épreuve n'exclurait pas pour autant une formation liée à la langue de spécialité. L'égalité des chances pour tous passe par un programme *ad hoc* pour la 4<sup>ème</sup> épreuve de la Vallée d'Aoste et identique pour l'ensemble des écoles. Les critères communs d'évaluation ne se baseraient alors plus uniquement sur la morphosyntaxe, mais aussi sur l'aspect de la méthodologie et du contenu.

De plus, la situation est encore plus préoccupante pour la formation professionnelle. Une école hôtelière vise d'abord la préparation à la langue de spécialité et le professeur de français se retrouve alors à devoir contourner la préparation à l'*Esame di Stato* en deux, voire trois années au lieu de cinq. Leurs compétences et leur parcours formatif sont-ils alors, de manière paritaire, véritablement valorisés dans ces épreuves ? Une solution à ce problème serait la réalisation d'une épreuve adaptée à chaque filière.

Un tel projet impliquerait un grand investissement humain et financier de la part de l'Administration régionale, basé sur une réflexion approfondie entre experts des épreuves régionales, professeurs de français de différentes filières et chercheurs. Un temps de mise à l'épreuve serait également nécessaire avec la présence sur le terrain de chercheurs qui analyseraient les différentes répercussions de ce nouveau système évaluatif sur l'apprenant.

## Bibliographie

- Bandura A., 1997, *Self-efficacy. The exercise of control*, Freeman and Compagny, New York, trad. it., Lo Iacomo, G., 2000, *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Edizioni Erickson, Trento.
- Bandura A., 1997, *Self-efficacy. The exercise of control*, Freeman and Compagny, New York, trad. fr. Lecomte, P., 2003, *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, De Boeck, Bruxelles.
- Bandura A., 2006, « Guide for Creating Self-Efficacy Scales », in F. Pajares & T. Urdan (a cura di), *Self-efficacy beliefs of adolescents*, Information Age Publishing, Greenwich Connecticut, pp. 307-337.
- Bellierot J. (a cura di), 2004, *De l'Apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'œuvre de Bandura*, L'Harmattan, Revue Savoires Hors-série, Paris.
- Brewer S.S., 2006, *L'autorégulation des apprentissages entre compétence, motivation et milieu : contribution à une théorie agentique de l'apprentissage en langues étrangères*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de ParisX-Nanterre.
- Caprara G.V. (a cura di), 2001, *La valutazione dell'autoefficacia. Costrutti e strumenti*, Erickson, Trento.
- Carré P., 2004, "Bandura : une psychologie pour le XXI<sup>e</sup> siècle?", in J. Bellierot (a cura di), *De l'Apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'œuvre de Bandura*, L'Harmattan, Revue Savoires Hors-série, Paris, pp. 10-22.
- Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris.
- Conseil de l'Europe, 2008, *Profil régional de la politique linguistique éducative. Région autonome Vallée d'Aoste. Italie*. Division des Politiques linguistiques Strasbourg. [Page Web]. Accès : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Profiles1\\_FR.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Profiles1_FR.asp#TopOfPage).
- Decime R., Vernetto, G. (a cura di), 2007, *Rapport Régional du Profil de la politique linguistique éducative. Vallée d'Aoste*. Assessorat de l'Education et de la Culture, Aosta.
- Joët, G., 2009, *Le sentiment d'auto-efficacité en primaire : De son élaboration à son impact sur la scolarité des élèves*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Grenoble 2-Pierre-Mendes-France.
- Pajares F., Urdan T. (a cura di), 2006, *Self-efficacy beliefs of adolescents*, Information Age Publishing, Greenwich Connecticut.
- Parkes, D., 2006, *Francese-italiano, italiano-patois : il bilinguismo in Valle d'Aosta fra realtà e ideologia*, Peter Lang, Bern .
- Purzano Caprera L., 2009, Le sentiment d'efficacité personnelle. Pour un nouvel enseignement/l'apprentissage des langues. *Revue Sciences Croisées* en ligne, n°6, 29 pages. [Page Web]. Accès : [http://pagesperso-orange.fr/sciences\\_croisees/numero6.htm](http://pagesperso-orange.fr/sciences_croisees/numero6.htm)
- Purzano Caprera L., 2011, "Repenser la 4<sup>ème</sup> épreuve de français en Vallée d'Aoste pour valoriser la compétence bi-/plurilingue". *Education et sociétés pluri-lingues*, pp. 27-40.
- Région Autonome Vallée d'Aoste, novembre 2006, *Validation des compétences linguistiques sur la base du CECR. Quatrième épreuve écrite de français à l'examen d'Etat*. Assessorat de l'Education et de la Culture, Aosta.