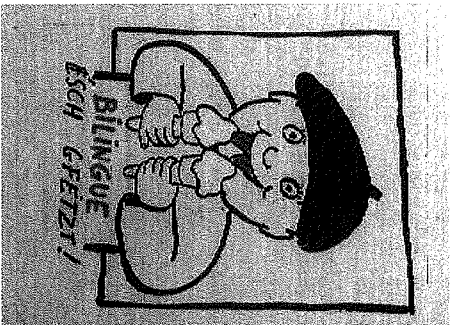


Petite histoire de ma famille
vue à travers les problèmes
linguistiques en Alsace
M. DORNER



«Bilingue, c'est chouette!»
(d'après Tomi Ungerer)

NOTES:

(1) Il faut savoir que ce que les Allemands appellent *Lothringen* (la Lorraine) n'a rien à voir avec la «province Lorraine» française actuelle, composée de quatre départements. Un seul département, le département de la Moselle, faisait partie avec l'Alsace du «*Reichsland Elsass-Lothringen*» allemand. «L'Alsace-Lorraine» chantée et revendiquée alternativement par les deux pays n'est donc en réalité que «l'Alsace-Moselle».

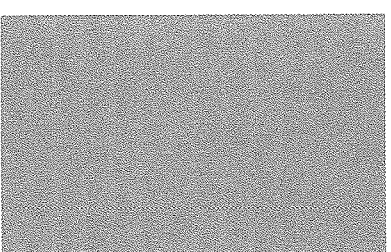
(2) Le mot «welche» (du francique «*walhan*», étranger), désigne les peuples romanisés en milieu germanique. On relève la même racine pour «les Wallons» à la frontière d'avec les Flamands en Belgique, pour «les Wäles» (nom anglais du pays de Galle... gaulois) en bordure de l'Angleterre. Des amis résidant en Suisse m'ont dit avoir entendu des Suisses allemands sur le point de partir pour la Suisse romande déclarer: «On va chez les Welches».

REPENSER LA 4^{ÈME} ÉPREUVE DE FRANÇAIS EN VALLÉE D'AOSTE POUR VALORISER LA COMPÉTENCE BI - OU PLURILINGUE

Isabelle Prozzo Carron

La Vallée d'Aoste est une région italienne autonome à statut spécial caractérisée par le bilinguisme italien-français. Dal 1998 negli istituti secondari superiori della regione, i candidati sostennero, in aggiunta alle prove scritte degli esami di Stato, una quarta prova scritta di lingua francese. Questa prova consisteva nel calco della prima prova di italiano per completare una formazione bilingue. Resta tuttavia da verificare se la quarta prova valorizzi davvero la competenza bi-/plurilingue di uno studente. Sulla base dell'analisi sullo sviluppo della quarta prova, di una ricerca sulla valutazione del sistema educativo e sulla didattica bilingue, si è dedotto che il calco solleva tante interrogazioni. L'obiettivo di questo articolo è di riflettere sulle tipologie della prova di francese e proporre nuovi criteri di valutazione e nuovi requisiti di ammissione ai concorsi pubblici in Valle d'Aosta.

The Aosta Valley is an autonomous Italian region that enjoys a special status characterized by Italian-French bilingualism. Since 1998, in addition to the three written tests upon leaving school, students must take a specific, written exam, i.e. the French language test (quarta prova). This test, which should complete their bilingual education, is a carbon copy of the Italian written. It remains to be seen whether the quarta prova actually highlights the student's plurilingual competence. After a detailed analysis of the French test's development, and research on the assessment of the educational context and bilingual pedagogy, it is inferred that the exact copy is not equivalent to the Italian saggio breve (short essay). In this paper, we argue that it is important to rethink the typologies of the French test, to propose new criteria for assessment and new requirements for the competitive examination to enter the public service in the Aosta Valley.



La Vallée d'Aoste [VDA] est une région du nord de l'Italie qui a acquis son statut d'autonomie grâce à son histoire et à son particularisme linguistique, à savoir un bilinguisme franco-italien. Ce statut spécial de région autonome a connu une série de grandes étapes. Aujourd'hui, il est rare d'entendre deux Valdôtains parler en français sur un sujet de tous les jours, alors qu'avant l'unification de l'Italie (1861), le français et le dialecte francoprovençal, appelé *patois*, étaient les langues quotidiennes de communication. À partir de la formation de l'état italien, une revendication de la «valdostanité» s'est affirmée par la défense de la langue française contre l'introduction progressive de l'italien et son officialisation. La disparition du français connaît son apogée durant l'époque fasciste (Omezzoli 1965/1966). Il faut attendre la fin de la guerre et la publication de la Constitution

UN BILINGUISME, DES MÉTAPHORES

italienne en 1948 pour que son statut spécial soit confirmé, sa particularité linguistique reconnue par un enseignement paritaire des deux langues, la possibilité de réaliser un enseignement bilingue de certaines disciplines (Cavalli 2005) et une utilisation du français dans l'Administration publique régionale. Mais le bilinguisme actuel pose encore de nombreuses interrogations. Il s'agit, dans cet article, de présenter le système scolaire bilingue de cette région et l'épreuve de français, qui a été ajoutée, à côté de celle d'italien, à l'*esame di stato* (le baccalauréat). Nous montrerons en quoi cette épreuve soulève un certain nombre de questions au niveau didactique, linguistique et éthique. L'objectif final est, enfin, de proposer quelques pistes de réflexion en vue d'une amélioration de l'épreuve qui valoriserait l'apprenant, sa formation et sa compétence bilingue.

La description du système plilingue de la VDA oscille entre différentes perspectives avec des descriptions plus ou moins objectives, plus ou moins positives. Le français est directement lié au patrimoine historique, linguistique, à la notion d'autonomie et de patrie valdôtaine (Omazzoli 1965/1966), même si la notion de «valdostanité» semble s'être transformée, sur le plan linguistique en tout cas, en «italianité», notamment chez les jeunes de 18 à 30 ans (Puozzo 2001).

Puozzo (2006) a mené une enquête sur les langues en VDA (1) et, au fur et à mesure qu'elle avance dans ses résultats, elle utilise une série de métaphores ou de comparaisons intéressantes pour désigner le français et offrir ainsi un regard nouveau sur le plurilinguisme valdôtain. La première est celle de la «*lingua fantôme*» (p. 42), jouant sur l'alternance des langues, pour désigner l'idée qu'elle n'a aucune «funzione nella vita quotidiana dei Valdostani» («fonction dans la vie quotidienne des Valdôtains»). Alors qu'en 1965/1966, Omazzoli désignait la langue française comme «un oggetto mitico» (p. 17) («un objet mythique»), représentation d'un idéal autonomiste et qui connote l'antiquité, la beauté et la poésie, Puozzo arrive, en 2006, donc quarante années plus tard, à la conclusion finale que le français n'est pas une langue fantôme, mais une langue «congelata», in quanto tale, sempre uguale a se stessa» (pp. 348-349) («congelée» et, en tant que telle, toujours égale à elle-même). Cette métaphore est particulièrement forte pour désigner la situation valdôtaine. Si celle du fantôme donne l'idée d'une entité bien présente, qui hante et qui fait peur, en revanche, celle de la congélation souligne l'absence de vie. Cela peut sembler quelque peu excessif puisque le français est bien

UN BILINGUISME INSTITUTIONNEL

présent dans les salles de classe et dans les bureaux de l'Administration. Les stéréotypes qui lui sont effectivement liés sont chargés «[...] d'idée inculcate, di ideologie trasmesse aprioristicamente» (p. 350) («d'idées inculquées et d'idéologies transmises à priori») et dans ce sens uniquement la métaphore de la congélation peut prendre son sens.

Puozzo conclut sa recherche de manière plus modérée, en ne niant pas la francophonie valdôtaine, mais en posant le français comme langue seconde. Ce changement de perspective permettrait à l'enseignement plilingue d'être moins lourd de responsabilités pour les enseignants et les apprenants alors dérivés du poids du «bilinguisme partit». Les apprenants n'en seraient pas moins bilingues, mais ils se percevaient certainement plus riches et épanouis. Ce changement de perspective ne serait évidemment pas anodin et entraînerait un profond bouleversement. Il s'agirait de réfléchir sur la nouvelle étiquette que le français pourrait assumer en VDA. Si l'on observe la définition du français langue seconde (FLS), on constate qu'elle désigne «[...] un mode d'enseignement et d'apprentissage du français par une personne dont la langue d'origine est autre que le français [...]» (Cuq 2003: 109). Mais Cuq présente la méthodologie du FLS comme intermédiaire entre le français langue étrangère et langue maternelle ou de scolarisation. L'étiquette «langue de scolarisation», c'est-à-dire «[...] langue apprise et utilisée à l'école et par l'école» (p. 149), semble plus adéquate.

De nombreuses alternatives sont également possibles: langue officielle, langue privilégiée ou langue étrangère privilégiée (2). L'idée fondamentale est de se détacher du français comme langue maternelle en VDA pour concevoir positivement le bilinguisme notamment dans le système éducatif.

On peut parler d'un bilinguisme institutionnel puisque le français est utilisé dans l'Administration publique. Pour chaque concours, il faut passer au préalable un examen de langue française et lorsque l'on travaille dans l'Administration, on perçoit une indéniable mensuelle, dite de «bilinguisme». Le français est également pratiqué de la crèche au lycée. Les programmes officiels régionaux prévoient une découverte ludique de la langue, et ce dès la petite enfance. À partir de l'école primaire, le programme de français s'articule progressivement sur l'apprentissage de l'écrit et toutes les matières doivent prévoir des séquences d'apprentissage dans cette langue. Au collège et au lycée, le nombre d'heures de français est identique à celui d'italien et des budgets sont mis à la

LA 4^{ème} ÉPREUVE (QUARTA PROVA) DE FRANÇAIS

disposition des établissements scolaires pour la réalisation de projets bilingues. Les politiques linguistiques éducatives s'insèrent dans une perspective plurilingue tout au long de la scolarité. Depuis 1998, avec la réforme du baccalauréat en Italie, les épreuves de français ont également été repensées et la quatrième épreuve (*quarta prova*) de français a été instaurée afin de proposer un baccalauréat inclus dans ce continuum et qui exonère ensuite les élèves de l'épreuve de langue française de tous les concours de l'Administration publique.

Les apprenants peuvent choisir au baccalauréat entre trois modalités:

- deux dissertations;
- une analyse littéraire;
- quatre analyses-productions (analyse comparative entre deux textes et une iconographie) appartenant au domaine littéraire-artistique, économique-social, politique-historique, technique-scientifique.

Ces épreuves requièrent un excellent niveau, non pas uniquement d'un point de vue linguistique, mais aussi disciplinaire, culturel et méthodologique. Les sujets sont identiques pour toutes les filières: générale, technique ou professionnelle.

Lorsque ce baccalauréat a été mis en place en 1998, les épreuves – différentes pour la formation générale, technique et professionnelle – prévoyaient deux modalités: une rédaction-dissertation et une compréhension-production avec la possibilité de choisir entre trois textes, accompagnés de cinq questions de compréhension et d'une production écrite de vingt lignes.

En 1998/1999, les trois sujets de la première modalité étaient identiques pour toutes les filières et convergeaient autour du thème de l'expression artistique. En 1999/2000, la première et la deuxième dissertation étaient communes à toutes les filières, l'une sur l'actualité (l'homme et les machines) et l'autre littéraire (le voyage). La troisième renvoyait à chaque domaine de compétence (l'image pour la direction artistique, la philosophie pour la classique, l'information pour la technique et l'entrepreneuriat pour la professionnelle). En 2000/2001, la même démarche a été reprise.

Quant à la seconde modalité, elle a également subi de nombreuses modifications en trois ans (3). En somme, en trois années, cette évolution des modalités semble, à première vue, positive et valorisante pour les différents parcours de formation. Avant d'atteindre leur forme semi-définitive en

LE CANIQUE DE L'ÉPREUVE D'ITALIEN (PRIMA PROVA)

2001/2002 et définitive en 2002/2003, les modalités ont été revues pendant les trois années avec un souci de plus en plus grand de différencier les textes et les questions en fonction de chaque filière. Ce fut une volonté constante de valoriser des compétences différentes.

Un article rapportant le déroulement de cette expérience triennale (Tonetta 2005) exprime un doute à propos du commentaire composé (formulé d'ailleurs comme il l'était en France, à savoir «taies un commentaire composé de ce texte») qui a fini par disparaître au profit de l'analyse littéraire. Tonetta met aussi en évidence la «lassitude» des professeurs face au «surcroît de travail» à la fois dans la réalisation des épreuves et dans la préparation quotidienne. La collaboration avec les professeurs d'italien a apparemment été l'élément déclencheur d'une épreuve identique, commune à toutes les filières afin de proposer une didactique bilingue. C'est donc à partir de 2001/2002 que les épreuves deviennent identiques pour toutes les filières avec deux dissertations et une analyse-production. En 2002/2003, l'analyse littéraire est introduite.

L'épreuve actuelle de français est en somme la copie conforme de l'épreuve d'italien (Conseil de l'Europe 2008: 17):

1. l'analyse littéraire en français correspond à l'*analisi del testo* (analyse textuelle) en italien avec une structure identique: texte en prose ou en poésie, une question de compréhension pour dégager en quelques lignes le thème, trois questions en français et six en italien d'analyse textuelle et la production d'un paragraphe d'interprétation.
2. la dissertation correspond au *tema* (composition) (Corno 2010) avec un premier sujet littéraire en français et historique en italien et un second sur un thème d'actualité dans les deux langues;
3. l'analyse-production correspond au *saggio breve* (essai)

Toutefois, ce calque pose de nombreuses interrogations:

- l'analyse littéraire est un exercice de compétence textuelle, inclus généralement dans les programmes de langue maternelle qui serait peut-être à remettre en question dans le cas où le français est langue seconde.
- L'analyse littéraire en France est également une épreuve des filières générales et technologiques mais avec des textes et des questions non identiques pour tous.
- Le terme «rédaction-dissertation» est un peu confus. La pratique des professeurs de français est de présenter l'épreuve de la dissertation sans s'interroger sur l'ambiguïté du mot «composé». En effet, la

rédaction désigne généralement une épreuve plutôt créative, pratique au collage, sans structure canonique précise, où l'application de règles strictes n'est pas de rigueur. L'association des deux termes renvoie à des représentations opposées, puisque l'un désigne une tâche collégienne avec un sujet d'imagination et l'autre une tâche lycéenne avec un sujet dialectique. La méthodologie d'enseignement en reste d'autant plus obscure.

- Pour le *saggio breve* (essai), les élèves peuvent choisir entre la rédaction de ce type d'épreuve ou d'un article de journal, alors qu'en français la deuxième possibilité est exclue. Or sans cette deuxième possibilité, l'épreuve est réduite à une dimension uniquement académique. Un élève qui peut choisir de rédiger un article de journal a l'occasion de mettre en évidence d'autres compétences et notamment la dimension communicative de l'écriture. L'article de journal n'appelle pas une structure académique alors qu'une analyse comparative repose toujours sur une dialectique traditionnelle.

- Enfin, les fondements épistémologiques du *saggio breve* (essai) n'apparaissent pas en français. En effet, le *saggio breve* s'inscrit dans une lignée éditoriale, comme l'article, mais il est de type argumentatif (Mola 2000: 170). Alors que l'article de journal informe et peut relever de la chronique, le *saggio breve* doit «descrire, indiquer, esquisser et expliquer» (*ibid.*) («décrire, indiquer, exposer et expliquer»). Ainsi, le calque ne demeure ici qu'une illusion due à une mise en page certes identique des documents, mais avec une consigne radicalement différente.

Alors qu'est-ce que l'analyse-production? Selon la Circulaire Réf. n° 45649/5/SS du 13 novembre 2001, la consigne de l'analyse-production est de donner: «le libre choix au candidat d'appliquer les compétences exercées et acquises pendant le cursus scolaire, selon l'enseignement qui lui a été dispensé». Le terme "analyse" n'implique pas une analyse «stylistique du texte», mais le candidat doit «s'appuyer sur les documents proposés, [...] les comprendre, [...] les interpréter et [...] élaborer sa production en fonction des enseignements reçus et de ses capacités personnelles». La circulaire précise que le commentaire-composé constitue une activité propédeutique à l'analyse-production. Il semblerait que cette modalité demande de dégager les différents thèmes des documents et de les confronter. Les professeurs de langues peuvent donc difficilement se rencontrer sur cette modalité autour d'une didactique bilingue puisque la méthode d'enseignement de l'analyse comparative est radicalement différente de la méthode d'enseignement d'un genre comme l'article de journal. Le

POURQUOI UN CALQUE?

seul point de rencontre possible pourrait être l'analyse comparative des documents.

Le calque devrait être l'occasion de construire une didactique du bilinguisme commune aux professeurs de français et d'italien aussi bien au niveau des contenus, notamment littéraires, que sur l'analyse textuelle, la dialectique ou l'analyse comparative. Comme les deux langues sont en interaction, dans un souci de transfert et d'économie cognitive (Cavalli 2005), leur préparation devrait être commune et les stratégies d'apprentissages identiques. Les circulaires diffusées dans les écoles recommandaient d'ailleurs un travail en collaboration entre les deux disciplines. En outre, les différents domaines pour l'analyse-production impliquent là aussi une didactique commune avec les professeurs de sciences, d'art, d'histoire également censés réaliser des séquences d'apprentissage en français en vue de la préparation au baccalauréat. C'est une démarche qui n'est donc pas uniquement institutionnelle, mais bien concrète sur un objectif à court terme. Le décloisonnement va donc au-delà de la question des langues et touche à de nombreuses autres disciplines.

L'apprentissage de la compétence textuelle est certes similaire pour les deux langues, mais les compétences demeurent déséquilibrées 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 (p. 18), mais que les compétences dans les deux langues sont asymétriques. En outre, ce niveau très élevé et identique entre les deux langues pose problème car les compétences des apprenants sont déséquilibrées aussi bien sur le plan communicatif que de la compétence textuelle. Des épreuves identiques entre l'italien et le français renforcent cette ancienne représentation du «bilinguisme parfait». Et, notamment derrière les mots «dissertation» et «analyse littéraire», résonne également la tradition académique française. Ces représentations mentales influencent à la fois la méthode d'enseignement de la production comme structure canonique, mais aussi les critères d'évaluation (Puozzo Capron 2009) qui se basent sur la norme de la langue française et non sur les niveaux du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* [CECRL] (Conseil de l'Europe 2001). Même si le contexte est favorable au décloisonnement, les professeurs travaillent souvent séparément. Les raisons peuvent

Repenser la 4^{ème} épreuve de français en Vallée d'Aoste pour valoriser la compétence bi- ou plilingue
I. Piuozzo Carpon

LA RÉTICENCE À PRATIQUER UNE DIDACTIQUE DU PLURLINGUISME

être personnelles ou didactiques (des méthodes différentes, les professeurs de français reprochent souvent à ceux d'italien de ne pas enseigner une structure organisée du *tema* (composition), alors que la dissertation possède des canons bien précis). Parfois, les raisons évoquées relèvent de l'organisation scolaire (impossibilité de payer les heures supplémentaires, incompatibilité entre les emplois du temps, etc.). Les professeurs de français et d'italien ne travaillent donc généralement pas de façon concertée, faute de moyens, d'organisation et de méthodes partagées. Pourtant, la préparation aux épreuves et aux stratégies d'apprentissage devrait être pensée de manière convergente afin d'éviter une répétition de certains contenus disciplinaires. Dans un des cahiers de recherche de l'IRRE-VDA, Romei (2007) rappelle que les financements de certains projets bilingues sont utilisés au collage pour délivrer un enseignement purement traditionnel, voire monolingue, chaque professeur travaillant sa matière individuellement. Cela est d'ailleurs confirmé dans le cahier de recherche où le groupe de recherche analyse les raisons de ce refus de l'éducation bilingue (Groupes de directeurs généraux et d'enseignants 2007) qui sont : l'insécurité linguistique des enseignants, l'absence de matériels adéquats prêts à l'emploi, une incompétence professionnelle, des actions isolées. Cette recherche, menée auprès d'enseignants de différentes écoles de la VDA, désigne l'éducation bi-/plurlingue comme «marginale» (p. 23). La VDA est un terrain fertile à l'exploitation du plurlinguisme, mais les acteurs n'en connaissent pas la méthodologie ou n'en veulent pas.

Au quotidien, chacun agit en fonction de ses convictions et de ses compétences. Selon le principe de l'autonomie, les professeurs s'adaptent au niveau linguistique de leurs élèves. Même si l'épreuve est identique, l'évaluation, notamment de la morpho-syntaxe, est différente d'une école à l'autre, voire d'une année à l'autre dans le même établissement. Le seuil de tolérance relève donc d'une démarche personnelle et constructive qui est souvent le fruit d'une aventure quinquennale entre le professeur et ses élèves. Cependant, cette démarche n'a malheureusement rien de scientifique. Des solutions communes à l'ensemble du corps professoral sont nécessaires en vue d'un saut qualitatif du système éducatif valdôtain. En effet, les politiques linguistiques éducatives européennes parlent de valorisation des compétences et, notamment depuis le CECR, des compétences linguistiques intégrales. Le bilinguisme n'est plus considéré comme l'addition de deux langues, mais comme une compétence plu-

Repenser la 4^{ème} épreuve de français en Vallée d'Aoste pour valoriser la compétence bi- ou plilingue
I. Piuozzo Carpon

ÉVALUATION DE LA LANGUE À PARTIR DES RÉFÉRENTIELS

rielle et hétérogène. La 4^{ème} épreuve ne devrait donc pas être simplement une addition à l'épreuve d'italien, il faudrait la repenser d'un point de vue épistémologique.

De prime abord, au niveau de l'évaluation, il serait 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 des niveaux 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 se baser sur les *Référentiels* pour décomposer le niveau atteint en langue après le cycle d'études et non sur la norme française. Il ne s'agit pas d'une tâche individuelle : une telle démarche devrait être réalisée par un groupe d'experts, constitué au niveau régional, qui rédigerait un fascicule de critères précis et non généraux. Il s'agirait alors de réfléchir pragmatiquement : doit-on accepter ou non des tournures comme 'chercher de [+ infinitif]' sachant que c'est une interférence récurrente? Le *Référentiel* du niveau B2 ne permet pas de tolérer cette interférence puisque dans la relation logique de la finalité, l'élève est censé avoir assimilé le verbe et sa préposition 'chercher à» (p. 152). Cependant, une interférence comme «des jours» (Springer 2008) (4) ne relève pas de la faute à sanctionner, mais de l'interlangue de l'apprenant italoophone. De même, l'élève doit utiliser les connecteurs logiques de la cause, conséquence, concession, but, etc. (Beacco *et al.* 2004 : 173-177). Une dissertation bien articulée mériterait donc d'être valorisée. La recherche régionale en VDA propose d'ailleurs de viser «un niveau élevé» du CECR et des «socles communs de compétence langagière» (Groupes de directeurs généraux et d'enseignants 2007 : 67), mais «avec des variations possibles [selon nous, nécessaires] selon les filières» (Aymonod *et al.* 2006 : 48), afin de repenser la 4^{ème} épreuve et son évaluation et y «appréhender» «les compétences résultant de l'éducation bi-/plurlingue» (p. 72).

Chaque établissement pourrait aussi envisager de proposer, en fonction de l'offre formative, un niveau de préparation, allant du B2 au C1, en envisageant ainsi des critères d'évaluation à partir du niveau choisi. Il s'agirait alors de se détacher du poids de la tradition française. On entretrait, par conséquent, dans une ère de la valorisation de l'identité valdôtaine. La *Validation des compétences linguistiques sur la base du CECR – Quatrième épreuve écrite de français à l'examen d'État* (Région autonome Vallée

DÉTERMINER LE NIVEAU DES DIFFÉRENTES MODALITÉS

d'Aoste 2006) constitue déjà un document important, mais certainement insuffisamment exploité. Le département de langue française de chaque école devrait prendre le temps de réfléchir au profil des apprenants et d'adapter les grilles d'évaluation à partir de ce document.

Toutefois, un autre problème consiste à déterminer le niveau des différentes modalités. En effet, si on regarde la *Validation des compétences linguistiques sur la base du CECR* (2006), il y est écrit pour la production écrite du niveau B2: «Peut écrire un essai ou un rapport qui développe une argumentation en apportant des justifications pour ou contre un point de vue particulier et en expliquant les avantages ou les inconvénients de différentes options» (p. 28). En revanche, pour le niveau C1, on y lit: «Peut exposer par écrit, clairement et de manière bien structurée, un sujet complexe en soulignant les points marquants pertinents. Peut exposer et prouver son point de vue assez longuement à l'aide d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents» (p. 36). Il est donc difficile de savoir si l'exercice en VDA relève du niveau B2 ou C1 et cela change radicalement le *Référentiel* sur lequel s'appuyer. Ce serait à l'Administration publique d'y répondre afin de pouvoir valoriser non pas uniquement la compétence linguistique, mais aussi celle de la dissertation ou de l'analyse comparative par exemple. Comment valoriser ainsi véritablement l'ensemble des compétences? Sachant que les critères d'évaluation pourraient être communs aux filières des établissements scolaires, un programme qui décomposerait les différentes compétences à acquérir pour affronter ces épreuves pourrait également être rédigé par un groupe d'experts. Le professeur aurait alors un support concret sur lequel s'appuyer et qu'il pourrait, selon le principe de l'autonomie, suivre ou modifier, ou bien encore en changer l'ordre. Il disposerait d'un instrument fondamental pour la préparation au baccalauréat. Les programmes régionaux dont nous disposons sont certes pensés pour chaque filière, mais ils demeurent encore beaucoup trop vagues et généraux. De plus, ils datent de 1998 et n'ont pas été revus alors que l'épreuve écrite de français a considérablement changé en quatre années et demeure identique depuis 2002. Une programmation unique en vue d'une préparation partiale à la 4^{ème} épreuve n'exclut pas pour autant que chaque établissement délivre aussi une formation liée à la langue de spécialité (le français administratif, juridique, culinaire, etc.).

UNE ÉPREUVE, UNE FILIÈRE, UNE EXONÉRATION

Pour valoriser les compétences spécifiques de l'offre formative de chaque établissement, une solution possible serait la réalisation d'une épreuve adaptée à chaque filière et parcours formatif. Elle n'est ni nouvelle et encore moins originale. À partir de l'analyse de l'évolution de la 4^{ème} épreuve de 1998 à 2002, l'expérience a révélé une recherche de l'hétérogénéité et de valorisation des différentes compétences. Le découpage linguistique, pratiqué au collège et au lycée, prendrait effectivement ici tout son sens, mais le problème de l'exonération aux examens régionaux pour travailler dans l'Administration continue de se poser. En effet, cette épreuve permet d'être exonéré de l'épreuve de français pour tous les concours exigeant un diplôme universitaire (5). Lorsque la 4^{ème} épreuve a été mise en place, elle ne prévoyait l'exonération que pour les concours de niveau baccalauréat et inférieur. Un an après, l'Assessorat s'est prononcé pour l'exonération à tous les niveaux de l'Administration publique y compris ceux exigeant un titre universitaire. Ainsi, pendant deux années, avant la mise en commun des épreuves, les apprenants obtenaient une exonération pour travailler à tous les niveaux de l'Administration, avec des épreuves différenciées qui valorisaient véritablement les différents parcours formatifs. Si le fait d'avoir des épreuves différenciées pour une exonération commune pose problème, il est alors possible de penser que chaque filière pourrait avoir sa propre épreuve, ce qui aboutirait non pas à l'exonération pour tous les niveaux de l'Administration, mais pour un seul niveau. Par exemple, les formations professionnelles et techniques permettent d'entrer directement dans la vie active après le baccalauréat. Une exonération des niveaux A à C de l'Administration régionale valdôtaine pourrait être envisagée. Quant à la formation générale, elle induit souvent une continuité avec l'Université. L'épreuve pourrait donc exonérer jusqu'au niveau D (le plus élevé), si le candidat obtient ensuite un diplôme universitaire. Ce ne sont bien sûr que des hypothèses. Notre intention n'est nullement de créer une école élitiste. De plus en plus d'élèves des formations professionnelles et techniques se rendent ensuite à l'Université. Notre volonté est de travailler positivement pour les élèves que nous percevons en position d'insécurité face à ces épreuves, et notre enquête doctorale le confirme (Puozzo Capron, sous presse). Les élèves ne seraient certes pas exonérés à tous les niveaux de l'Administration, mais ils passeraient serinement une épreuve de français qui valoriserait véritablement leur parcours formatif

CONCLUSION

et leur compétence bilingue spécifique. Cavalli (2004) proposait une épreuve évaluant les quatre compétences de base adaptée au curriculum linguistique et bilingue suivi par les élèves. De tels projets impliqueraient un grand investissement humain et financier de la part de l'Administration régionale, basés sur une réflexion longue et 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 analysaient les différentes répercussions de ce nouveau système évaluatif sur l'apprenant.

La situation en VDA est complexe et semble partagée entre l'idéologie et la réalité, pour reprendre le titre de Puolato (2006). La réflexion ne se situe pas uniquement au niveau éducatif, mais avant tout sur le plan législatif et notamment autour du statut du français. Cependant, un tel changement pourrait remettre en cause son statut spécial de Région autonome dans la Constitution italienne et cette remise en discussion entraînerait d'importantes conséquences sur l'économie, la politique, etc.

La question politique ne doit pourtant pas rendre aveugle aux problèmes qui convergent dans le système éducatif. De nombreuses initiatives positives sont régulièrement mises en pratique dans les salles de classe; la recherche de l'IRREVEDA a su d'ailleurs montrer toute la fertilité de ce terrain pour l'éducation bi-/plilingue. Tout semble pourtant s'écrouler au moment le plus important de la carrière de l'apprenant, à savoir l'examen d'état qui est censé valoriser l'ensemble de son parcours scolaire. Repenser un changement radical de la 4^{ème} épreuve permettrait donc de briser, tout d'abord, des représentations mentales nuisibles (bilinguisme «parfait», «addition» des langues, etc.) qui sont encore fortement présentes dans les conceptions et pratiques d'enseignement. Il s'agirait ensuite de dépasser la tradition canonique d'un apprentissage normé et de reconnaître la compétence bi- ou plilingue comme *naturellement déséquilibrée*, en rééquilibrant les modalités d'épreuve et les critères d'évaluation.

BIBLIOGRAPHIE

- AMMONOD, P., CAVALLI, M., COSTE, D. & DEMATTEIS, F. (Ed.). 2006. *Langues, apprentissages, identités*. Aosta: Duc.
- BEACCO, J.-C., BOUQUET, S. & PORQUER, R. 2004. *Niveau B2 pour le français. Un référentiel*. Paris: Didier.
- CAVALLI, M. 2005. *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris: Didier.
- CAVALLI, M. (Ed.). 2004. *Les effets de la Loi Régionale n° 50/96*. Aosta: Pesando.
- Conseil de l'Europe. 2008. *Profil régional de la politique linguistique éducative. Région autonome Vallée d'Aoste, Italie*. Division des Politiques linguistiques Strasbourg [www.coe.int/lang/fit].
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- CORNO, S. 2010. *Sui banchi di scuola: redigere e comportare in italiano e in francese, Éducation et Sociétés Plurilingues n° 28* (juin): 33-40.
- CUO, J.-P. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère*. Paris: Clé internationale.
- Groupes de directeurs généraux et d'enseignants. 2007. *Adaptations entre gestion et pratiques didactiques dans le cadre de l'autonomie scolaire. Analyses, réflexions et propositions des acteurs du terrain*. Aosta: Duc.
- MOLA, L. 2000. *Il nuovo esame di maturità*. Milano: Alpha Test.
- OMEZZOLI, T. 1965/1966. *Conflitti di lingua e di cultura in Valle d'Aosta*. Thèse de doctorat en Lettres et Philosophie, Università degli Studi di Torino.
- PUOLATO, D. 2001. *Aosta spazio varietale e sistema di valori identitari: configurazioni a confronto*. In Fondazione Émile Chanoux, *Une Vallée d'Aoste bilingue dans une Europe plurilingue* (pp. 79-87). Aosta: Tipografia Vadosiana.
- PUOLATO, D. 2006. *Francese-italiano, italiano-patois: il bilinguismo in Valle d'Aosta fra realtà e ideologia*. Bern: Peter Lang.
- PUOZZO CAPRON, I. 2009. *L'erreur, un outil d'apprentissage en contexte plurilingue. Le cas de la Vallée d'Aoste. Synergies Algérie*, n° 6, pp. 79-86 [http://ressources-cla.univ-fcom-ite.fr/gerflint/Algerie6/capron.pdf]
- PUOZZO CAPRON, I. Sous presse. *Mesurer le sentiment d'efficacité personnelle dans un contexte d'enseignement/apprentissage bilingue. Le cas de la Vallée d'Aoste. Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*.
- ROMEI, P. 2007. *Educazione bi-/plurilingua. Autonomia e livelli di decisione. Elementi per una gestione coordinata*. Aosta: Duc.
- SPRINGER, C. 2008. *Quelques pistes de réflexion sur le fran-*

Repenser la 4^{ème} épreuve de français en Vallée d'Aoste pour valoriser la compétence bi- ou plurilingue
 I. PUOZZO CARRON

çais écrit des élèves valdôtains à partir de la 4^e épreuve: comment valoriser le parcours bilingue? *L'École valdôtaine*, n° 43-46.
 TONETTA, W. 2005. La quatrième épreuve. *L'École valdôtaine*, n° 67, pp. 69-71.

NOTES

(1) voir la présentation de l'ouvrage de Daniela Puolato par Luisa Revelli in *Education et Sociétés Plurilingues* n° 28, juin 2010, pp. 21-24.

(2) Langue officielle: «[...] langue institutionnelle: administration, justice, éducation, secteurs législatifs et commercial, etc.»; langue privilégiée: «[...] dans un pays où une langue étrangère a un statut particulier, notamment celui de première langue étrangère obligatoire dans les programmes scolaires» (Cuq 2003: 152).

(3) En 1998/1999, le premier texte (article de journal) portait sur un sujet d'actualité (la science) et était commun à toutes les filières. Le deuxième texte (extrait d'une œuvre littéraire en prose) variait en fonction des filières. L'année suivante, le contenu des questions du texte littéraire a changé: la structure et le thème de chaque texte étaient explicitement décrits (par exemple, «des étapes du voyage»). La production écrite prenait également la forme d'une réflexion thématique et technique (installation de chauffages, marché unique, etc.). En 2000/2001, l'extrait littéraire était différent pour chaque filière et le schéma des questions a été radicalement modifié. La production écrite est également devenue plus personnelle (émotions-sensations) et dialectique.

(4) Springer (2008) cite ici la copie d'un élève du baccalauréat: «La Vallée d'Aoste, des toujours, est caractérisée par une profonde tradition musicale».

(5) En VDA, l'Administration est organisée en 4 niveaux dont chacun exige un diplôme différent pour pouvoir y travailler: niveau A: pas de diplôme exigé; niveau B: Collège (*intra media*); niveau C: bac; niveau D: Université.

PROJET PILOTE ESABAC DANS LA PERSPECTIVE DE LA CRÉATION DU DOUBLE DIPLÔME FRANCO-ITALIEN DE FIN DES ÉTUDES SECONDAIRES

Viviana DUC (1)

La Regione autonoma Valle d'Aosta e il Rettorato di Grenoble (France) sono all'origine di un progetto pilota finalizzato alla creazione del diploma binazionale italiano-francese al termine degli studi secondari denominato ESABAC (acronimo formato dalla fusione di Esame di Stato e Baccalauréat). La sperimentazione in corso sulla zona transfrontaliera dei due Paesi dimostra fin d'ora l'interesse dei responsabili per questa formazione bilingue e binazionale. A seguito dell'accordo sottoscritto a Roma nel febbraio 2009 fra i governi dei due Paesi in cui sono stati fissate le specifiche generali di tale doppio diploma, è stata creata una commissione tecnica bilaterale mirata alla redazione di un primo formulario dei docenti, alla definizione dei programmi di lingua e letteratura e di quelli di storia in lingua 2, e delle disposizioni relative agli esami, così da poter assicurare questo doppio diploma a partire dalla sessione di esami 2011. Dal 2013, i percorsi ESABAC saranno proposti in più di quaranta licei italiani, e in un decaloro numero di istituti francesi.

The autonomous Region of the Aosta Valley (Italy) and the Rectorat of Grenoble (France) have launched a project aiming to create a French-Italian High-School Diploma baptizated ESABAC (acronym of Esame di Stato and Baccalauréat). It is being experimented in the trans-border zone between the two countries and has already shown its promise as a bilingual and binational learning scheme. Following the agreement signed in Rome by the two governments in February 2009, a bilateral technical commission was set up to decide on the general conditions for the double diploma, establish a teacher training program and the programs for language and literature and history in the second language, as well as to organize examinations in view of conferring the double diploma as of 2011 and in 2013, ESABAC will be made available to more than forty Italian high-schools and an equal number in France.

BREVE HISTORIQUE ET ORIGINALITÉ DU PROJET

La Région Autonome Vallée d'Aoste, en application de ses prérogatives constitutionnelles et de son Statut d'autonomie, s'est engagée à partir de l'année 2001 dans la réflexion relative à un projet pilote de formation bilingue à dimension européenne visant à la création du double diplôme franco-italien de fin des études secondaires, dénommé ESABAC (Esame di Stato – Baccalauréat). Le travail de co-construction et d'expérimentation de parcours bilingues conjoints à dimension européenne a démarré en petit comité, associant des représentants de l'Assessorat de l'Éducation et de la Culture valdôtain et du Rectorat de Grenoble qui avaient déjà une longue expérience de coopération éducative, et s'est consolidé au fur et à mesure au point