



Actes du Séminaire

EDUCATION BILINGUE A L'ECOLE MOYENNE

IV^e RENCONTRE FORMATRICE
Saint-Vincent, Institut Professionnel Régional,
23 et 24 février 1995



ACTES DU SÉMINAIRE

ORGANISATION DU SÉMINAIRE

- Groupe de Coordination et Soutien des activités bilingues
- Inspectrice chargée de fonction pour l'Ecole Moyenne

PRÉSENTATION DU SÉMINAIRE

Finalités

- promouvoir une réflexion sur les pratiques pédagogiques liées à la mise en place des projets bilingues
- favoriser l'échange et le débat sur les applications et les effets de la réforme bilingue à partir des expériences des différents établissements scolaires
- enrichir la réflexion sur l'état actuel de l'innovation bilingue au moyen d'une mise en relation avec d'autres modèles d'éducation bilingue et plurilingue

Objectifs

- analyser les pratiques de planification afin de dégager les difficultés, les contraintes liées au travail en équipe et d'élaborer en commun des stratégies d'organisation et de gestion.
- réfléchir sur les compétences linguistiques à développer chez les élèves et se confronter sur les procédures pédagogiques à adopter dans les activités disciplinaires et interdisciplinaires.
- se confronter sur l'alternance des langues en éducation bilingue, dans le cadre d'une continuité entre école élémentaire et école moyenne.

COMMUNICATIONS EN SÉANCE PLÉNIÈRE

Ouverture des travaux

Mme Graziella Porté, Inspectrice chargée de fonction pour l'Ecole Moyenne

Regard d'ensemble sur les activités d'éducation bilingue de l'année scolaire 1994-95

Les Coordinatrices de l'éducation bilingue

Introduction à l'atelier thématique n°1

Mme M. Ceragioli - I.R.R.S.A.E. Lombardie

La gestion du temps

Mme T. Grange Sergi, Coordinatrice de l'éducation bilingue

ATELIERS

Atelier thématique n°1:

Les objectifs linguistiques, une constante des projets bilingues

Mme M. Ceragioli - I.R.R.S.A.E. Lombardie

Atelier thématique n°3:

Expériences d'éducation bilingue dans le monde: l'Ecole bilingue de Genève, les programmes "d'immersion" en Finlande et au Canada.

Mme A. Cabianca - Responsable du Bureau Langues étrangères

Atelier-échange n°4:

Temps d'enseignement, temps d'apprentissage: comment en améliorer la gestion individuelle et collective, comment transformer le temps-contrainte en temps-ressource.

Mme S. Brunello - Coordinatrice de l'éducation bilingue

Atelier-échange n°5:

A la recherche d'une identité nouvelle ou le professeur de français face à l'éducation bilingue.

Mme M. Cavalli - I.R.R.S.A.E. Vallée d'Aoste

Atelier-échange n°7:

La pédagogie de l'échange: les multiples parcours d'un emploi direct de la langue française et d'une formation interculturelle.

Le rôle et l'importance à attribuer aux correspondances, aux séjours et aux échanges dans un cadre défini de projet éducatif.

M.me V. Duc - Coordinatrice de l'éducation bilingue

Atelier-échange n°8:

Éducation bilingue, de l'école élémentaire à l'école moyenne: l'alternance des langues dans les activités disciplinaires et interdisciplinaires.

Mme F. De Matteis - Collaboratrice Didactique, avec la participation de quelques enseignants de l'école élémentaire

Mme S. Schiavotto - Coordinatrice de l'éducation bilingue

Communications en séance plénière

Ouverture des travaux

Graziella Porté, Inspectrice chargée de fonction pour l'École Moyenne

J'ai ce matin l'honneur et le plaisir d'ouvrir les travaux de la quatrième "Rencontre formatrice" sur l'éducation bilingue à l'école moyenne.

Deux thèmes vont caractériser notre activité: le temps (quelle gestion du temps au niveau des établissements, dans la planification, dans l'enseignement en classe?) et l'emploi des langues dans les activités didactiques (quelle intégration des enseignements linguistiques, quelle alternance?)

Ces deux thèmes ont été choisis parce qu'ils étaient, dès le printemps 1994, au centre des soucis des enseignants, et parce qu'ils représentent les deux aspects novateurs de la réorganisation régionale de l'école moyenne.

Le séminaire est donc l'occasion pour réfléchir ensemble, pour faire l'état des lieux, pour échanger les expériences des professeurs, pour ouvrir de nouvelles perspectives.

A ce propos, l'observation ponctuelle des coordinatrices de l'éducation bilingue, qui va faire l'objet des prochaines communications, nous confirme, à l'heure actuelle, l'importance des projets interdisciplinaires dans la réalisation de l'éducation bilingue.

Nous savons que, dans ce contexte, le projet recouvre un rôle important, car:

- il satisfait le besoin d'authenticité présent chez les élèves,
- il répond aux attentes et aux sollicitations des partenaires francophones, qui nous demandent de plus en plus des échanges thématiques, fondés sur les produits des étudiants,
- il forme au travail en équipe et il favorise l'autonomie personnelle, en répondant aux attentes de la société contemporaine ainsi qu'aux finalités institutionnelles de l'école moyenne (la "formazione dell'uomo e del cittadino"),
- il permet de différencier les parcours cognitifs,
- il représente le lieu idéal de l'apprentissage par découverte.

Il est tout à fait naturel de s'interroger aussi sur le rapport entre projets interdisciplinaires et disciplines dans l'enseignement quotidien.

C'est là qu'un constat s'impose: les enseignants manifestent, d'un côté, leur intérêt et leur disponibilité pour les activités interdisciplinaires, mais, de l'autre, ils ré-

clament, par l'organisation même de leur travail, (il suffit d'un coup d'oeil sur leur emploi du temps) la sauvegarde des activités disciplinaires.

De ce constat découlent donc des points d'attention de la part des enseignants et de la part de l'Administration.

Quand ils organisent leur travail, les professeurs doivent songer autant à l'application du cadre juridique qu'aux besoins des élèves.

Une école répondant à ses tâches institutionnelles doit garantir aux apprenants une multiplicité de parcours cognitifs et de stratégies d'apprentissage: voilà pourquoi une seule modalité ne peut être suffisante.

Il faut aussi éviter que le projet interdisciplinaire devienne le seul lieu dévolu à l'emploi de la langue française.

Le projet interdisciplinaire doit donc s'intégrer à une multiplicité de stratégies qui doivent être harmonisées entre elles à l'intérieur du projet d'établissement (en tant que lieu des choix) et de la méthodologie de projet (en tant que cadre général de référence).

Voilà pourquoi l'éducation bilingue devra se développer par les projets interdisciplinaires et par les disciplines, sans qu'il y ait d'opposition entre les uns et les autres.

Quant à l'Administration régionale, puisque l'enseignement des disciplines en français manque de modèles préalables au niveau de l'école moyenne, elle se doit d'assurer le développement de l'enseignement disciplinaire bilingue par le moyen de procédures validées du point de vue scientifique et par une formation des enseignants cohérente avec ces procédures.

Si l'année scolaire 1994/95 voit l'institutionnalisation de l'éducation bilingue, il serait irréaliste de prétendre sa réalisation immédiate et complète.

Nous voyons très nettement, et les études scientifiques nous le démontrent, que l'institutionnalisation va traverser les mêmes parcours, les mêmes phases que l'innovation: des années de travail et de recherche nous attendent avant que l'objectif d'une école bilingue ne soit atteint.

Par ces deux journées, nous souhaitons apporter, avec votre collaboration, une positive contribution à l'évolution de l'éducation bilingue dans nos écoles: bon travail à tout le monde.

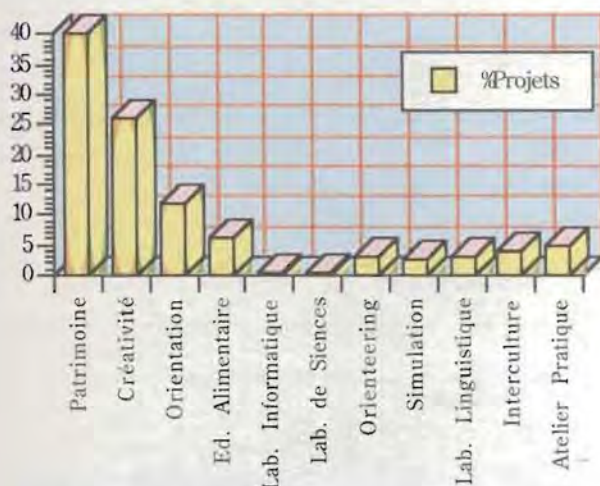
Regard d'ensemble sur les activités d'éducation bilingue de l'année scolaire 1994-95

Les Coordinatrices de l'éducation bilingue

Les données qui suivront ont été relevées à partir des fiches présentées à la Surintendance par chaque école moyenne régionale, en début d'année scolaire, pour l'obtention des financements des activités bilingues et des échanges ou voyages en pays francophones. Elles peuvent donc ne pas être exhaustives mais elles couvrent la quasi totalité des activités bilingues mises en place à ce jour.

Observations à partir des graphiques des données relevées

Fréquence des différents types de Projets par rapport au total des Projets



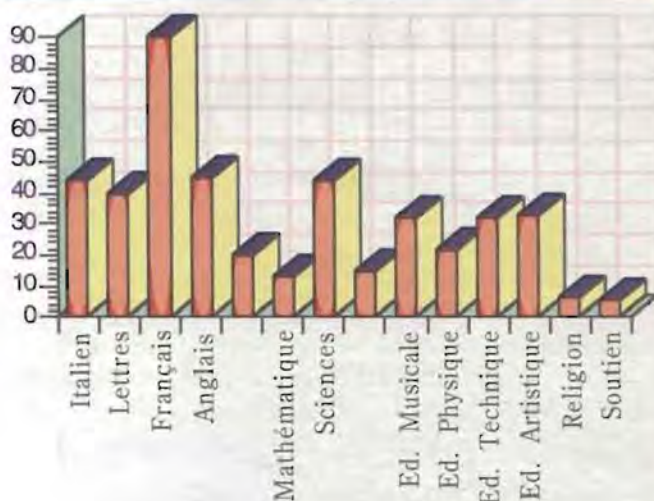
Comme on le voit, cette année le choix s'est orienté sur des typologies d'activités qui s'apparentent par 4 aspects communs:

- la possibilité d'offrir des plages d'intervention au plus grand nombre de disciplines, allant du domaine linguistique, au domaine scientifique, à celui des Educations
- la bonne intégration entre curriculum et projet; processus de régulation ce dernier qui a bien fonctionné cette année par rapport aux situations plus difficiles de l'année précédente, grâce à une évaluation proactive faite par les enseignants, en fin d'année, sur l'ensemble du projet
- l'ouverture aux partenaires extrascolaires, tels que les coopératives et les spécialistes pour les projets patrimoine, alimentation et orientation, les groupes de théâtre pour les projets créativité, l'Agence de l'Emploi pour les projets orientation; et les enseignants savent bien que ces ressources signifient des connaissances et des compétences en plus et plus spécialisées
- la restitution par le biais d'un produit à large et immé-

diante diffusion qu'il s'agisse de tracts, de dépliants, de calendriers etc., élément très motivant et formatif pour les élèves.

C'est grâce à ces deux derniers points que se réalise, comme l'a théorisé R. Cummins, un lien fort entre le cognitif et le contexte, ce qui constitue un aspect fondamental pour une bonne réalisation d'une éducation bilingue.

Fréquence des disciplines dans les Projets



Toutes les disciplines sont impliquées dans les activités bilingues.

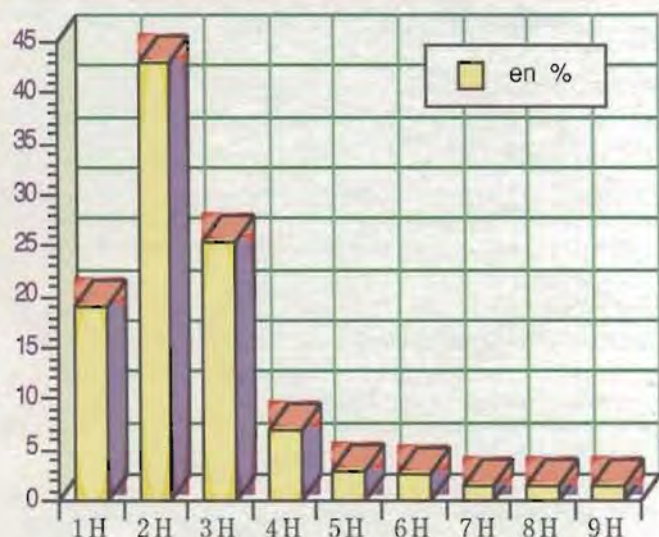
Il y en a quand même quelques-unes à plus forte présence, la LF, la LI, la LA et les Sciences.

La forte présence de la LF se prête à une double lecture, une plus immédiate et banale, étant les projets bilingues, l'autre plus nuancée: la présence de la discipline LF est là pour valider l'activité bilingue, elle est donc rassurante. Pour le moment, on a encore peut-être besoin du professionnel de la LF pour être sûr de mettre en place une correcte éducation bilingue.

Les Educations présentent de bons pourcentages d'incidence qui atteignent presque toujours au 30% et plus; cette donnée montre qu'il existe un rapport assez équilibré entre le nombre de classes attribué à la discipline et sa présence dans les projets; et encore, l'innovation a permis cette année une implication de 20% plus haute par rapport à 1993/94.

On a conscience quand même que tant que les choix des Educations resteront individuels et qu'ils ne s'inscriront pas dans un projet global, par ex. le PEI, ils seront plus problématiques et moins validés face aux activités qui ne pourront pas en bénéficier.

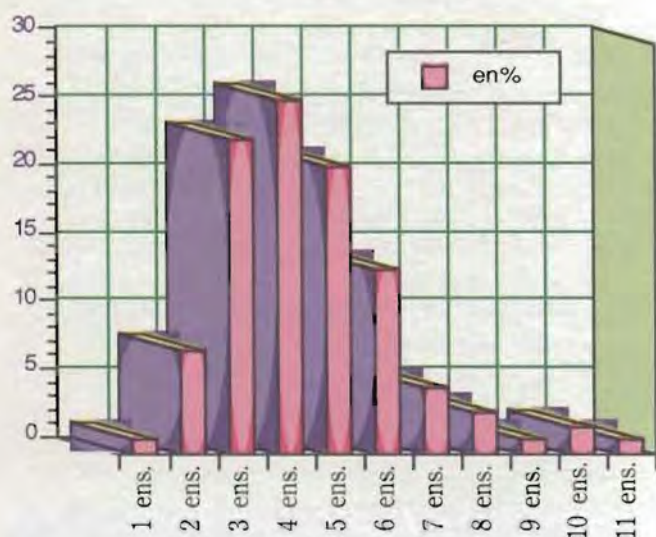
Nombre d'heures/élèves par semaine



Comme on le voit, le choix s'oriente sur les 2/3 heures par semaine d'activités bilingues et, en pourcentage plus bas sur 1 heure. Les données hautes, allant de 6 à 9 englobent et les heures de co-présence et les heures disciplinaires sur projet.

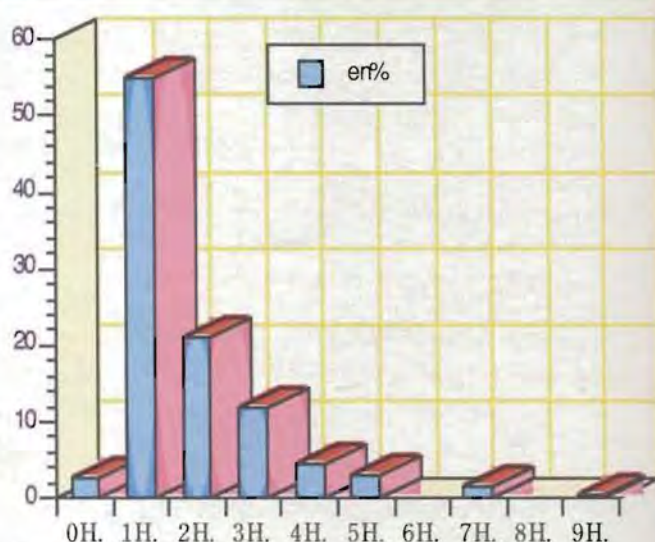
Les 2/3 heures réservées aux activités bilingues sont encore un pourcentage plutôt bas pour l'incidence de l'emploi du français, mais la mise en place de l'innovation touchant l'école moyenne dans sa globalité vient de commencer son chemin et plusieurs de ses aspects organisationnels et surtout pédagogiques et méthodologiques entraînent un profond bouleversement dans la manière de concevoir l'enseignement et demandent du temps pour leur régulation.

Nombre d'enseignants concernés



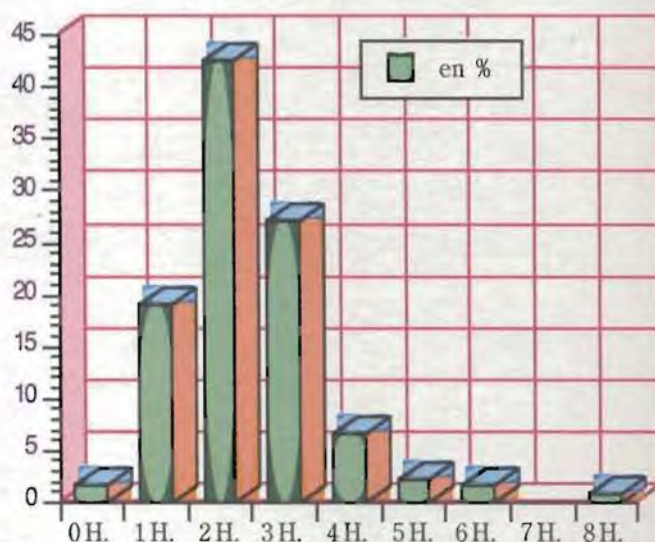
L'innovation bilingue se caractérise aussi par une relance de la collégialité. La composition des équipes pédagogiques est assez variée. Environ 25% des projets est géré à quatre; les fréquences les plus élevées concernent de 3 à 5 enseignants.

Nombre d'heures de planification par semaine



Le temps alloué aux planifications est, pour la plupart des projets, 1 heure par semaine.

Nombre d'heures de co-présence par semaine



La plupart des projets se déroule sur deux heures de co-présence par semaine.

Remarques

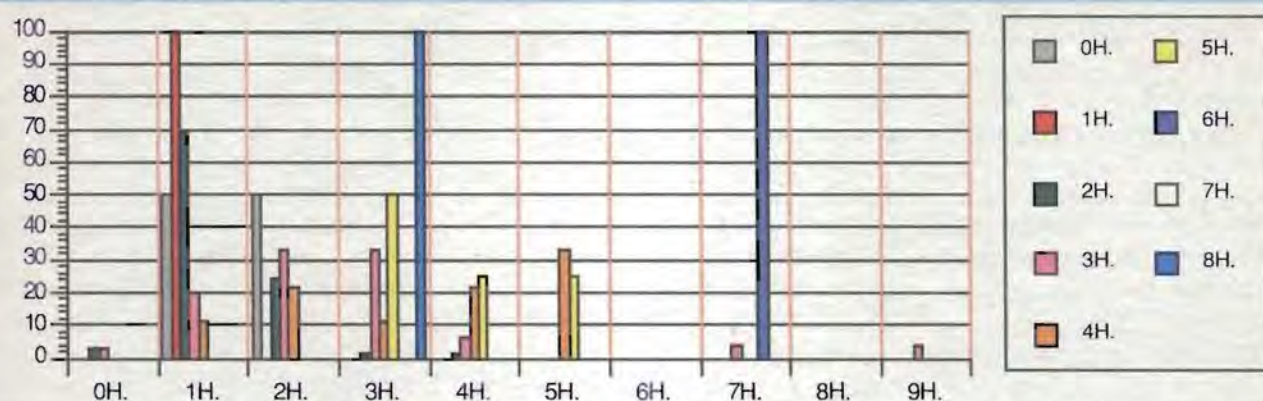
* Si on compare le nombre d'heures/élèves avec le nombre d'heures de co-présence, on voit bien que les projets se développent aussi en dehors de la co-présence: on travaille donc dans les disciplines en appui aux projets.

* La relation entre les heures de co-présence et celles de planification n'est pas linéaire:

il n'y a pas un critère uniforme pour choisir combien de temps on doit planifier pour travailler en équipe en classe. Sans doute, le temps de co-présence n'est pas le facteur décisif: d'autres variables interviennent.

D'après les données dont on dispose, contentons-nous d'examiner les types de choix que les enseignants ont faits.

Relation entre les heures de co-présence et celles de planification par semaine



Il existe des projets de 2 ou 3 heures par semaine sans planification et un projet de 3 heures hebdomadaires avec 9 heures de planification: ce sont les cas extrêmes touchant à un petit nombre de projets. Si on considère les nombres d'heures de planification les plus fréquents, 1 et 2 heures, on constate encore qu'ils correspondent à un nombre variable d'heures de co-présence: de 0 à 4. Il en est de même pour les autres fréquences.

Introduction à l'atelier thématique n°1

Mme M. Ceragioli - I.R.R.S.A.E. Lombardie

1 L'integrazione di due o più discipline coinvolte in un progetto bilingue

Una costante dei progetti attivati nelle scuole medie della Valle d'Aosta è l'integrazione di diverse discipline. Questo fatto impone una riflessione sui piani sui quali può realizzarsi l'integrazione.

1.1 Piano dei contenuti

Uno stesso tema può essere trattato in modo differenziato, come ambito e come approccio, a seconda del quadro di riferimento epistemologico che caratterizza ogni disciplina. Un esempio di questa integrazione multi-pluri disciplinare può essere un progetto tematico, per esempio, la montagna, argomento che può interessare come discipline:

- *la geografia e le scienze naturali* (le rocce, il terreno, le caratteristiche del paesaggio, la flora, la fauna, le risorse idriche e minerarie, ecc.),
- *le discipline storico-sociali* (lo sviluppo e le trasformazioni nel tempo degli insediamenti umani, delle forme di produzione e dell'economia, le caratteristiche architettoniche e abitative, gli ordinamenti di organizzazione e di amministrazione, le tradizioni folcloristiche, ecc.),
- *la linguistica e la letteratura* (uso di lingue e di dialetti locali, presenza di testi di vario tipo attinenti alle culture locali e limitrofe: leggende, canzoni, poesie, racconti, tradizioni, fonti documentarie, ecc.)

La trasversalità dei contenuti può tuttavia riferirsi non a un tema, ma a un genere testuale. Si pensi come esempio a un progetto pluridisciplinare mirato alla lettura e alla produzione di fumetti. Anche in questo caso diverse discipline potrebbero individuare modalità e contenuti di lavoro integrato: L1-L2 - L3 sulle caratteristiche linguistico-comunicative peculiari di questo genere testuale e sul rapporto linguaggio verbale e linguaggio

grafico-icoico, *educazione artistica ed educazione tecnica* sulla progettazione dei disegni e dei fumetti, sull'organizzazione dello spazio per rispondere a esigenze di estetica e di logica, sul rapporto produzione grafico-icoico, destinatario, uso e finalità del prodotto.

1.2 Piano delle opzioni metodologiche

Indipendentemente dai contenuti di un progetto o di un segmento di curriculum, gruppi di docenti possono negoziare al loro interno il livello di consenso e, quindi, di integrazione, riguardo ad alcuni comportamenti didattici e relazionali caratterizzanti la metodologia di progetto. Si accenna brevemente a tre concetti chiave:

- *il rispetto degli interessi e dell'autonomia degli allievi* durante tutto lo svolgimento delle attività: dalla scelta del progetto, alla sua pianificazione, alla sua gestione fino al momento della verifica e della pubblicizzazione.
- *l'organizzazione della classe* come uno *spazio-laboratorio* nel quale l'apprendimento avviene tramite una continua, collegiale riflessione sui prodotti delle attività e sui processi seguiti.
- *un approccio problematico* che stimoli l'attivazione di formulazione di ipotesi, di verifica, di generalizzazione e/o di relativizzazione di fenomeni, casi, concetti.

1.3 Piano delle operazioni cognitive

Un esame di alcune consegne per la lettura di un testo è un esempio utile per dimostrare il rapporto prestazione-tipo di consegna e attività cognitive. (vedi il prospetto tratto da Francine Cicurel: *Lectures interactives* pagina seguente)

Alcune di queste consegne si possono riferire solo ad alcune discipline, altre, usate frequentemente da docenti di diverse aree disciplinari, evidenziano situazioni di trasversalità cognitiva.

Types de consignes et activités cognitives

1 RECONNAÎTRE	2 DEVINER/ ANTICIPER/FAIRE DES HYPOTHÈSES	3 LOCALISER/ SÉLECTIONNER/ SUIVRE L'INFORMATION
Où avez-vous vu ce document? Relevez ce que vous connaissez (lieux, noms propres). Pouvez-vous reconnaître les termes qui contiennent telle racine?	D'après le titre, de quoi va parler l'article? Regardez la présentation; quelle information donne-t-elle sur le texte? Qu'est ce qui vous permet de comprendre le sens de...? On vous propose de lire deux histoires dont voici le titre..., imaginez le contenu. Lisez le texte et comparez avec ce que vous aviez imaginé. Êtes-vous étonné?pourquoi?	Repérez le personnage principal chaque fois qu'il apparaît. Trouvez les 5 mots qui expriment que la situation est comique. Relevez les expressions qui montrent l'attitude de X. Cherchez les mots qui donnent une indication temporelle. Faites la liste des expressions qui disent le désaccord du scripteur.
4 HIÉRARCHISER CLASSER	5 ÉTABLIR DES RAPPORTS	6 RAPPORTER A SOI INTERPRÉTER
Rétablissez l'ordre des séquences. Groupez les mots qui évoquent la colère; classez-les par degré d'intensité. Quel est parmi les mots suivants celui qui caractérise le mieux le personnage? Voici une liste d'adjectifs; quels sont ceux qui appartiennent à tel modèle?	Voici deux articles sur un même thème; cherchez les ressemblances et les dissemblances. Trouvez les éléments correspondants dans le chapeau et le dernier paragraphe. Cherchez à quoi renvoient les pronoms. Cherchez les mots qui ont même sens.	Est-ce que ceci vous est arrivé? Qu'en pensez-vous? Notez ce qui est difficile pour vous. Avez-vous envie de partir dans ce pays (vanté par une réclame...)? Quelle signification donnez-vous à ce récit?
7 SYNTHÉTISER	8 OBSERVER	9 VÉRIFIER LA COMPRÉHENSION
Quel est le thème principal? Donnez un titre aux paragraphes. De quel acte de parole s'agit-il? Racontez en quelques mots.	Que voyez vous en premier? Quels sont les éléments hétérogènes?(citations, caractères gras...). Regardez le texte sans le lire, Qu'est-ce qui vous frappe?	Reliez les termes qui, sur les deux listes, ont le même sens. Que veut dire tel mot? Quelle est la fonction de ce texte? Qu'est-ce qui fait peur au personnage?

1.4 Piano della comunicazione:

Tutte le discipline, senza alcuna eccezione, richiedono agli allievi di esercitare prestazioni linguistico-comunicative. Spesso è proprio la capacità di comunicare in modo chiaro, fluente e corretto, il fattore che determina il successo o l'insuccesso scolastico. È importante quindi che i docenti si facciano *tutti* carico di questo problema, senza delegarlo agli specialisti dell'area linguistico-comunicativa. Una comune assunzione di responsabilità implica la previsione e l'organizzazione di momenti e di situazioni di confronto sulle prestazioni comunicative esercitate nei diversi ambiti disciplinari e sulle relative competenze richieste. Queste spesso per i docenti si configurano solo come competenze linguistiche: correttezza formale degli enunciati, appropria-

tezza e pertinenza semantico-lessicale. Vengono trascurate altre competenze molto importanti ai fini del successo della comunicazione e della progettazione integrata:

- competenza paralinguistica e cinesica: tono, intonazione, qualità di voce, tempo di elocuzione, gesti e movimenti corporei.
- competenza testuale: individuazione del tema di un testo e degli elementi che permettono di classificarlo come tipo e come genere.
- competenza pragmatica: previsione e realizzazione di scopi e di risultati concreti tramite il linguaggio e l'interazione.
- competenza socio-culturale: abilità nel riconoscere, interpretare, riprodurre indizi socio-culturali a scopi comunicativi e/o strategici.

- competenza strategica: selezione di strategie comunicative e/o comportamentali adeguate allo scopo che si vuole perseguire.

2 Dinamiche che regolano i processi di integrazione fra due o più discipline

2.1 Rapporto adulto - adulto

L'interazione fra docenti per pianificare, gestire e valutare un progetto integrato richiede una definita ed esplicita volontà di collaborazione, molta attenzione all'ascolto e capacità di mediazione. La ripartizione dei compiti deve essere prevista, ma in modo flessibile, in quanto l'integrazione supera le barriere disciplinari e apre una visione complessa e sistemica su ciò che è necessario *sapere e saper fare* per realizzare un progetto.

2.2 Rapporto adulto-allievo

La didattica integrata, che richiede il coinvolgimento di più docenti in uno stesso progetto, modifica il normale rapporto di routine insegnante-allievo. L'interazione non ha più il carattere rigidamente gerarchico che caratterizza di solito la comunicazione in classe, ma si definisce come una possibilità per mettere la maggiore competenza dell'uno a disposizione dell'altro, in modo da favorire l'apprendimento di nuove abilità e il consolidamento di apprendimenti precedenti. La capacità relazionale dell'adulto si dimostra nel fatto di saper graduare la quantità e il peso dei propri interventi, nel saper stimolare situazioni in cui la leadership non sia bloccata all'interno di una scala gerarchica, ma sia funzionale: dipenda cioè dal ruolo e dalle responsabilità che ognuno assume nella gestione di un compito.

2.3 Rapporto allievo-allievo/i

L'interazione fra gli allievi (a coppie, nel piccolo gruppo e nel gruppo classe) è un momento fondamentale per la costruzione di un sapere collettivo e per utilizzare come

un valore, su compiti differenziati, l'eterogeneità della classe. L'osservazione sistematica delle dinamiche interattive fra gli allievi in rapporto ad alcune variabili: il ruolo assunto, il modello di organizzazione del lavoro, ecc. offrono elementi essenziali per la comprensione del sistema socio-culturale di riferimento degli allievi.

2.4 Rapporto adulti-allievi-istituzione

E' questo rapporto che definisce e mette in atto il contratto pedagogico. Quindi è fondamentale che la comunicazione sia *esplicita e trasparente* in modo da evitare fraintendimenti, calo di attenzione e interesse, sfiducia. I progetti bilingui costituiscono uno degli elementi di cerniera in questo rapporto. L'esternazione del riconoscimento del valore di questi progetti, la possibile previsione di occasioni e modalità di pubblicizzazione e utilizzo, le occasioni e gli strumenti di facilitazione sono le modalità di intervento dell'istituzione per saldare in modo limpido e chiaramente interpretabile il legame fra amministrazione, operatori coinvolti nel progetto e utenza.

Gli obiettivi linguistici: una costante dei progetti bilingui

Gli obiettivi costituiscono l'elemento di trasversalità che permette di verificare la coerenza fra gli ambiti di pianificazione, di gestione e di controllo di un progetto.

Le brevi riflessioni che sono state presentate riguardo ai piani sui quali può realizzarsi, per i progetti bilingui, l'integrazione disciplinare, e riguardo alle dinamiche che regolano questi processi, avevano lo scopo di costituire un quadro di riferimento comune per le attività che si svolgeranno nell'atelier "Les objectifs linguistiques: une constante des projets bilingues".

Si spera che la comunicazione dei risultati dell'atelier, presentando delle indicazioni e delle proposte operative, fornirà ai docenti ulteriori occasioni per riflettere sulla trasversalità linguistica e su come, collegialmente, sia necessario assumere questo concetto come elemento caratterizzante i progetti pluri-interdisciplinari.

La gestion du temps

Mme T. Grange Sergi, Coordinatrice de l'éducation bilingue

Dans le cadre de l'innovation bilingue à l'École Moyenne de la Vallée d'Aoste, des espaces institutionnels pour le travail en équipe des enseignants ont été aménagés. Cette relance de la collégialité, pour la planification des cours ainsi que pour la gestion de la classe en co-présence, a entraîné une redéfinition de l'identité et des rôles des enseignants, ainsi qu'une extension des compétences sociales à développer. Ce changement a été soutenu par une offre de formation professionnelle

touchant, spécialement, aux modèles de co-présence. L'organisation et la gestion de la classe occupent ainsi une place centrale parmi les enjeux de l'innovation.

En particulier, le **temps** intervient de manière significative dans cette réforme, pour répondre à trois exigences pédagogiques tirées de l'expérimentation et de la recherche, reconnues comme fondamentales par les agents scolaires et assumées par l'Administration:

- du temps pour **planifier** les cours
- du temps pour travailler en **co-présence**
- un **temps des élèves** convenable, fonctionnel aux exigences formatives sans pour autant surcharger l'emploi du temps hebdomadaire

L'innovation a été caractérisée par une révision **qualitative** du travail des enseignants et des élèves. On a donc délibérément évité d'obtenir ces temps selon une logique additive. La conséquence du refus d'une logique additive, c'est une redéfinition du temps physique:

* Les heures de cours ont été réduites à 50 minutes, en accord avec les tendances européennes.

* L'emploi du temps hebdomadaire des enseignants a été ainsi enrichi de 3 unités horaires, sans toucher au total de 18 heures de service prévu par contrat.

* Les chaires ont été restructurées de façon à augmenter le temps que chaque enseignant peut consacrer à une classe.

Il nous paraît intéressant de réfléchir sur la gestion de ce temps dans la situation actuelle, afin, entre autres, de repérer des indications utiles pour l'avenir. A l'école moyenne valdôtaine, on essaye, avec tous les acteurs de l'innovation, d'avancer dans cette réflexion au delà du niveau intuitif des vécus personnels, pour atteindre un degré d'analyse plus complexe et global. Mais cette opération est entravée par la nature même de la notion de temps. Le temps, en effet, n'est pas une catégorie émotivement neutre, ne serait-ce que de par son lien avec la conscience que le temps de chaque homme sur terre est limité.

Le problème du temps semble souvent ne concerner que les physiciens et les métaphysiciens, mais jusqu'à aujourd'hui on est loin d'être au clair sur le statut ontologique du temps. Par exemple, en dépassant l'opposition dichotomique homme/nature, sujet/objet, pour Norbert Elias ce à dont se réfère le concept de temps n'est ni la reproduction d'un flux objectivement existant - comme le voulaient Aristote et Newton- ni une forme d'expérience vécue commune à tous les hommes et existant avant toute autre expérience - comme le voulaient Kant et Descartes. Il s'agit plutôt d'un concept de synthèse intellectuelle.

Les études interdisciplinaires, en effet, ont révélé que ce que nous décrivons métaphoriquement comme écoulement du temps n'est pas une caractéristique de l'univers physique mais a, par contre, ses origines dans le processus de la vie, dans la créativité de l'esprit, dans les conventions sociales, dans les formes de communication.

Ceci nous rend sensibles au fait qu'on ne peut pas considérer le temps comme un récipient creux ni comme une donnée absolue. Même le temps physique, tout comme l'espace, cesse d'être une donnée absolue avec la théorie de la relativité et la réunification conceptuelle

de temps et espace, culminée dans la conception d'un continuum quadridimensionnel, avec Einstein et Minkowski.

Ainsi, une redéfinition du **temps** suppose, implique et engendre une série très riche de redéfinitions d'autres catégories d'action et de pensée, individuelles et collectives.

Pour revenir au contexte scolaire, notons que le **temps d'enseignement** a fait l'objet de recherche pédagogique depuis le début du siècle, surtout en milieu anglo-saxon. Les premières études sont descriptives et concernent le temps alloué à l'enseignement des différentes disciplines à l'école primaire. Les résultats mettent en évidence une grande variabilité dans le temps consacré aux différentes activités (lecture, calcul etc.) d'un district à l'autre, d'une école à l'autre, d'une classe à l'autre. Les études plus récentes confirment la persistance du phénomène: la variabilité dans la gestion du temps d'enseignement est une donnée permanente.

Mais l'étude systématique du temps d'enseignement commence avec la publication en 1963 de l'article de J.B. Carroll "A model of school learning".

L'originalité conceptuelle du modèle de J.B. Carroll tient au fait que la plupart des variables d'apprentissage est exprimée en terme de temps. Puisque le temps constitue une échelle métrique stricte, avec un zéro absolu, les variables examinées deviennent opérationnelles. Pour Carroll, par exemple, le degré d'apprentissage est le rapport entre temps passé et temps nécessaire à l'élève:

$$\text{degré d'apprentissage} = \frac{\text{temps consacré}}{\text{temps nécessaire}}$$

Cette relation deviendra dans le développement de B.S. Bloom, l'un des principes fondamentaux de la pédagogie de maîtrise.

Si l'idéal consiste à offrir aux élèves la possibilité de consacrer à l'apprentissage le temps dont ils ont besoin, la réalité est assez différente. Les différences individuelles du rythme d'apprentissage sont souvent ignorées dans le système scolaire fixant des temps standardisés d'apprentissage, ce qui neutralise la variable "temps passé". Par conséquent, le déterminant principal de l'apprentissage devient l'aptitude que Carroll définit comme "le temps nécessaire à l'élève pour atteindre la maîtrise de ce qu'il doit apprendre".

La variable "temps consacré" est ainsi une variable typiquement scolaire dépendant des occasions d'apprentissage mais aussi de la motivation des élèves. Il s'agit donc de travailler sur le temps alloué de façon à offrir des conditions d'apprentissage qui soient adaptées aux temps variables des élèves mais qui encouragent, en outre, les enfants à utiliser seulement le temps qu'il leur faut et de manière optimale.

Plusieurs études se sont occupées, à partir des années 70, de la gestion du **temps disponible** de la part des enseignants. Elles montrent que le temps réservé à l'ac-

tion éducative varie considérablement d'une classe à l'autre. Si on considère le temps destiné aux interruptions, à l'organisation et aux transitions on arrive à des valeurs moyennes qui fixent autour du 67% du temps disponible le temps consacré à l'enseignement/apprentissage. Mais ce temps effectif d'enseignement varie considérablement d'une classe à l'autre.

En général, les enseignants invoquent **plus de temps** pour compenser le temps perdu, ceci ne résout pourtant pas le problème car le temps perdu n'est pas une constante. D'autres facteurs interviennent, tels que le seuil d'attention des élèves. Devenir sensibles à l'écart entre temps disponible et temps effectif d'enseignement représente un premier pas vers la réorganisation de la gestion. Ainsi, dans le contexte valdôtain, il serait intéressant de confronter le temps d'enseignement dans les deux situations courantes de classe: la co présence et la gestion individuelle.

Si la réflexion à cet égard commence à prendre forme dans nos écoles, la sensibilité vis-à-vis d'un autre temps

des enseignants, celui de la planification, n'est pas encore assez développée. En effet, ces deux temps - le temps de co-présence et le temps de **planification** - ont en commun le caractère de collégialité. Il s'agit, toutefois, de collégialités différentes car dans le premier cas c'est la classe qui est concernée directement, dans le second cas ce n'est que le groupe des profs qui est en jeu. On pourrait donc penser que le temps de la classe est plus investi étant lié à l'action et à l'urgence; tandis que le temps de planification appartient entièrement au groupe des enseignants: ils le construisent au fur et à mesure qu'ils procèdent dans l'aménagement de leurs priorités et de leurs objectifs, avec une confrontation avec autrui (la classe) qui n'est pas synchronique mais différée, car seulement durant le cours on pourra vérifier si la planification a été efficace, pertinente, suffisante...

Dans ce cadre, l'analyse de la gestion du temps de planification pourrait susciter chez les enseignants une plus grande attention envers le lien entre les moments organisationnels propres à l'équipe pédagogique et l'activité de classe.

Ateliers

Atelier thématique n°1

Les objectifs linguistiques, une constante des projets bilingues

Animé par Mme M. Ceragioli - I.R.R.S.A.E. Lombardie

En partant de l'analyse des objectifs envisagés par les enseignants des différentes disciplines, en cours d'atelier on mettra en relief:

- ▀ *l'importance des objectifs, garantie de cohérence dans le processus de formation*
- ▀ *la pluralité de compétences sous-jacentes aux objectifs linguistiques*
- ▀ *la liaison et l'intégration des objectifs disciplinaires et linguistiques.*

On prendra en compte quelques objectifs disciplinaires (Sciences, Géographie, Ed. Technique), on mettra en évidence tous les implicites linguistiques et communicatifs.

On abordera l'évaluation par rapport aux performances linguistiques complexes telles que les relations et les interactions orales.

All'inizio dei lavori dell'atelier i docenti partecipanti sono stati invitati a individuare e riprendere i *punti di forza* emersi, secondo loro, dalla relazione introduttiva. Si è riflettuto insieme sulla *trasversalità linguistica*. Si è posto un problema: - perché e in che modo un docente di

discipline non linguistiche si deve far carico, nella sua attività didattica, di obiettivi linguistici?

I piani di lavoro degli stessi docenti hanno fornito una risposta a questa perplessità. Infatti *tutti* riportavano fra gli obiettivi sia prestazioni comunicative:

- ▀ saper selezionare e organizzare delle informazioni
- ▀ saper stendere una relazione
- ▀ saper sintetizzare una comunicazione
- ▀ saper comprendere dei testi informativi
- ▀ saper passare da linguaggi non verbali a linguaggi verbali e viceversa
- ▀ ...

sia competenze linguistiche:

- ▀ saper usare un lessico appropriato
- ▀ saper esprimersi oralmente con scorrevolezza e correttezza grammaticale
- ▀ saper riconoscere e interpretare i rapporti fra gli elementi costitutivi di una frase
- ▀ saper scrivere in modo ortograficamente e grammaticalmente corretto
- ▀ saper usare articolatori adeguati
- ▀ ...

Il fatto di avere individuato questi obiettivi *impone* al docente la necessità di trovare percorsi di formazione atti a raggiungerli.

A supporto ulteriore dell'importanza del concetto di trasversalità linguistica in campo formativo si è presentato un lucido che ha permesso di visualizzare con chiarezza come gli obiettivi pedagogici comuni a tutte le discipline possano essere suddivisi in:

- culturali
- comunicativi
- linguistici
- educativi

e come ognuno di questi obiettivi tenda a sviluppare *competenze, conoscenze e transfer*, cioè la possibilità di trasferire e riutilizzare quanto appreso in altri momenti ed occasioni.

Contenuto	Obiettivi pedagogici		
	Competenza	Conoscenza	Transfer
Linguistico			
Culturale			
Comunicativo			
Educativo			

Si è ridefinita la procedura di operazionalizzazione degli obiettivi allo scopo di dare ai sotto-gruppi un comune quadro di riferimento operativo:

Qui produit le comportement souhaité?

Quel comportement observable?

Quel produit du comportement?

Quelles conditions?

Quels critères de réussite?

(G. De Vecchi: *Aider les élèves à apprendre* - Hachette, Paris, 1992)

Si sono formati quattro gruppi di docenti che hanno scelto un obiettivo trasversale comunicativo e l'hanno operazionalizzato.

1° Gruppo: allievi di prima media

ascoltare-capire consegne su come comportarsi durante l'intervallo

Sviluppo dell'attività cui partecipano 3/4 docenti di varie discipline:

- sensibilizzazione.

Interazione in classe sulle precedenti esperienze degli allievi.

Come si articolavano gli intervalli alla scuola elementare, dove, che cosa era permesso fare, chi controllava gli allievi, come?

Racconto di episodi avvenuti durante l'intervallo. Richiesta di esplicitare le aspettative, ora che frequentano la scuola media riguardo a questo particolare momento della vita scolastica.

Tabulazione delle aspettative.

- Conoscenza di regole di comportamento durante l'intervallo.

Fornire agli allievi una pianta della scuola e una griglia di ascolto: dove, come, quando (strumenti di facilitazione dell'attività).

Dire agli allievi di quali spazi possono usufruire durante

l'intervallo, che cosa possono fare e che cosa non possono fare.

- Esecuzione di un *compito di realtà*: fare dei cartelli in italiano e in francese che, utilizzando la pianta della scuola e le griglie di ascolto, diano delle chiare indicazioni riguardo al comportamento degli allievi durante l'intervallo.

Per questa attività il gruppo ha individuato alcuni obiettivi linguistici (solo in italiano e in francese; essendo questo progetto previsto per l'inizio dell'anno scolastico non è stato possibile prevedere anche l'inglese).

- Saper esprimere le funzioni di "permesso e interdizione" (uso dell'imperativo, del futuro; dei verbi dovere e potere, di alcune forme impersonali anche con il congiuntivo,...)

- Saper esprimere la nozione di luogo e di spazio (per orientarsi nel leggere e interpretare la pianta della scuola, per dare indicazioni di direzione e di spostamento,...).

Il termine del tempo previsto per l'atelier non ha permesso di articolare con maggiore dettaglio gli obiettivi linguistici.

2° Gruppo: allievi di prima media

leggere e comprendere un testo scientifico

Sviluppo dell'attività cui partecipano i docenti di italiano, di francese, di scienze, di educazione tecnica

- Sensibilizzazione sui contenuti dei testi (italiani o francesi) per *richiamare alla memoria - far fare ipotesi*; tabulare le ipotesi prodotte dalla classe.

- Lettura del testo a voce alta, paragrafo per paragrafo, per individuare eventuali identità, discordanze con le ipotesi tabulate.

Evidenziare gli ampliamenti e le precisazioni fornite dal testo.

Fornire il significato, anche attraverso attività di brain storming, di parole non note. Organizzare un piccolo glossario per le parole proprie dell'area disciplinare cui fa riferimento il testo.

- Far leggere individualmente il testo. Fornire, come facilitatore, una griglia di lettura che può contenere, a seconda dei contenuti del testo, alcune di queste domande: di chi/ di che cosa si parla; come è fatto; a che cosa serve; come avviene; dove, quando, perché.

Gli obiettivi linguistici perseguiti nello svolgimento di queste attività fanno riferimento soprattutto all'abilità di lettura analitica e alla competenza lessicale.

3° Gruppo: allievi di seconda media

organizzare una esposizione orale utilizzando uno schema fornito dal docente

Sviluppo dell'attività, cui partecipano i docenti di italiano-storia, di francese, di inglese.

I testi di partenza per l'esposizione orale sono di contenuto storico e possono essere in italiano o in francese.

- Sensibilizzazione tramite brain storming sull'argomento trattato nei testi

- Lettura del testo e analisi dei contenuti facendo riferimento ad alcune categorie di analisi:
luogo - tempo - organizzazione economica - organizzazione sociale - organizzazione politica
- Riconoscere per ogni categoria le informazioni contenute nel testo, organizzarle, sintetizzarle.
- Rilevare il valore semantico di alcuni termini.
- Individuare analogie e differenze lessicali semantiche fra le varie lingue: italiano, francese, inglese.
- Presentare e illustrare uno schema per l'organizzazione dell'esposizione orale:
argomento - piano della relazione (evidenziazione dei punti trattati)
- Seguendo l'ordine del piano, a partire dalle parole e dai concetti chiave già evidenziati, sviluppare ognuno dei punti indicati.
- Gli obiettivi linguistici si riferiscono alla competenza lessicale semantica, all'abilità di lettura globale e analitica, a operazioni di analisi, riconoscimento, classificazione, rielaborazione di enunciati e di concetti.

4° Gruppo: allievi di terza media

partendo da un testo dato produrre uno schema che classifichi le informazioni

Sviluppo dell'attività cui partecipano i docenti di italiano, di francese, di inglese, di scienze.

- Sensibilizzazione tramite il ricordo collettivo di situazioni in cui è stato (o sarebbe stato) utile poter disporre di uno strumento per organizzare le informazioni
- Lettura del testo o del documento (argomento di storia o di scienze, scritto in italiano e/o in francese) di cui occorre classificare le informazioni.
- Individuazione di facilitatori per la lettura comprensione:
- glossario per le parole difficili
- suddivisione del testo in *sequenze di significato*
- evidenziazione di parole o di concetti chiave
- La classe, in piccoli gruppi, produce un repertorio delle informazioni e affronta il problema della loro organizzazione (secondo quali logiche? Utilizzando quali categorie? La comunicazione di queste informazioni quali problemi pone?); individua i *titoli* sotto i quali aggregare e classificare le informazioni.
- Gli schemi prodotti dai gruppi vengono analizzati da tutta la classe per individuare lo strumento che permette di organizzare meglio le informazioni e quindi di facilitare la loro comunicazione. I criteri base di questa analisi sono l'efficacia funzionale dello schema e la sua fedeltà rispetto al testo di partenza.

Gli obiettivi linguistici si riferiscono alle abilità di lettura e di comunicazione interattiva per negoziare modalità di lavoro, per giustificare le scelte compiute, per discutere, approvare, criticare prodotti altrui.

I prodotti dell'atelier si devono considerare, dato il poco tempo a disposizione, solo delle tracce di progettazione integrata interdisciplinare in cui il bilinguismo possa trovare una sua realizzazione anche in campi disciplinari diversi da quelli specificatamente linguistici. Possono tuttavia fornire degli stimoli utili per attività integrate.

Expériences d'éducation bilingue dans le monde: l'École bilingue de Genève, les "programmes d'immersion" en Finlande et au Canada.

Animé par Mme A. Cabianca - Responsable du Bureau Langues étrangères

M. H. Moser Directeur Général de l'École Bilingue de Genève()*

En partant des expériences de l'École Bilingue de Genève et des programmes "d'immersion", les participants pourront réfléchir et se confronter, en discussions de groupe, à quelques aspects méthodologiques et psycholinguistiques liés à l'apprentissage plurilingue.

() M. H. Moser n'a pas pu intervenir au séminaire.*

Cosa s'intende per "IMMERSIONE LINGUISTICA"?

L'Immersione Linguistica è un tipo di educazione in cui allievi *monolingue* ricevono tutta (Total Immersion) o la maggior parte della loro istruzione (Partial Immersion) in una lingua diversa dalla loro lingua madre, senza detrimento per la loro competenza in L1.

Lo scopo del metodo è di mettere gli studenti in grado di diventare *bilingui funzionali*. I bambini che partecipano a un programma a Immersione dovrebbero essere in grado di *comunicare agevolmente* sia nella madre lingua che nella lingua dell'Immersione in tutte le situazioni quotidiane.

E' una forma *facoltativa* d'insegnamento attuata su richiesta delle famiglie, che la considerano un'opportunità educativa migliore e più funzionale ai fini dell'ottenimento di posti di lavoro.

E' adatta per contesti bilingui, per bambini la cui *madre lingua è la lingua dominante della società*; è adatta anche per contesti monolingui, ma non nella versione Totale Precoce.

Lo sviluppo della madre lingua è assicurato attraverso il supporto del milieu linguistico maggioritario dove vivono gli studenti, e la stessa è comunque introdotta gradualmente dalla 2^a/3^a classe della scuola elementare.

Più tardi, nella scuola media, i bambini proseguono lo studio della L1 e possono alternare, ad esempio, 1 o 2 anni di matematica in francese, 2 o 3 anni in inglese.

L'insegnamento della L1 viene sempre impartito da un insegnante diverso da quello della L2: sia in Finlandia che in Canada si preferisce separare le lingue dell'istruzione, piuttosto che alternarle durante la lezione (Lindholm, 1990).

Gli insegnanti dell'*immersione* sono tutti di madre lingua o quasi madre lingua (ma conoscono la L1 dei bambini) e utilizzano la lingua dell'Immersione per il loro insegnamento, mentre i bambini inizialmente utilizzano la L1 per parlare fra loro e con l'insegnante.

Gradualmente, senza pressioni, nel giro di qualche anno, i bambini a scuola sono portati ad usare sempre più la lingua dell'Immersione; è considerato importante assecondare questo passaggio senza forzature, per sviluppare atteggiamenti positivi nei confronti dell'esperienza e anche al fine di ridurre il rischio della cosiddetta "fossilizzazione".

I programmi a Immersione hanno avuto origine in Canada nella metà degli anni 60, su richiesta delle famiglie.

In Canada esistono diversi tipi di programmi a Immersione, ma la ricerca ha dimostrato che il tipo di programma a Immersione più efficace è il programma d'**immersione totale precoce**, che è giudicato il miglior metodo in assoluto per imparare le lingue.

L'Immersione può essere:

- Precoce (con inizio dalla scuola materna), o intermedia (con inizio a 9 anni di età), o tardiva (con inizio a 12 anni), e anche, a seconda della presenza più o meno precoce e più o meno parziale dell'istruzione in L1:
- Precoce Totale o Parziale,
- Intermedia Totale o Parziale,
- Tardiva Totale o Parziale.

Sono state illustrate dettagliatamente le esperienze finlandesi e canadesi con proiezione di un video dimostrativo.

I PROGRAMMI A IMMERSIONE, SIA CANADESI CHE FINLANDESI, SI ISPIRANO AI PRINCIPI TEORICI ELABORATI DALLO STUDIOSO CANADESE J. CUMMINS:

1. Principio dell' "Arricchimento Aggiuntivo del Bilingue" (Additive Bilingual Enrichment):

Per comprendere a fondo questo principio bisogna risalire al passato. Infatti fino alla prima metà di questo secolo, molti studenti provenienti da comunità di minoranza linguistica presentavano difficoltà a scuola e avevano risultati peggiori dei bambini monolingui su tests verbali e di apprendimento in generale. Ciò ha portato i ricercatori del periodo 1920 - 1960 a ipotizzare che il bilinguismo fosse responsabile di problemi linguistici e confusione cognitiva fra i bambini. Alcuni studi anche riscontravano conflitti emotivi più frequenti fra i bambini bilingui.

Il bilinguismo aveva così acquisito dubbia reputazione fra gli educatori, e molte scuole raddoppiarono i loro sforzi per sradicare la L1 dalla mente dei bambini delle minoranze imputando a questa lingua la causa delle loro difficoltà scolastiche. (Va sottolineato il fatto che praticamente quasi tutta la prima ricerca riguardava bambini delle minoranze che stavano sostituendo la loro prima lingua con la lingua di maggioranza, solitamente

fortemente incoraggiati dalla scuola. Molti bambini delle minoranze venivano addirittura puniti fisicamente se colti a parlare la loro L1 a scuola). Non sorprende così che molti bambini non riuscissero a sviluppare adeguate capacità di alfabetizzazione nella loro L1 e denunciassero frequenti difficoltà scolastiche ed emotive: ciò non dipendeva dal bilinguismo, bensì dal trattamento che ricevevano a scuola, in pratica un assalto alla loro identità personale.

Studi più recenti condotti fin dagli anni 60 hanno dimostrato che, ben lungi dall'essere una forza negativa nello sviluppo personale e scolastico, il bilinguismo può influire positivamente sia sul progresso linguistico che intellettuale del bambino.

Un numero rilevante di studi ha evidenziato che i bambini bilingui dimostrano una sensibilità marcata verso l'aspetto semantico delle lingue e possono essere più flessibili e creativi rispetto ai bambini monolingui.

Non sorprende quindi che i bambini bilingui siano più versati per certi aspetti del processo linguistico: guadagnando il controllo di due sistemi linguistici, il bambino bilingue ha dovuto decifrare molto più input linguistico e ha fatto molta più pratica nell'analisi dei significati rispetto al bambino monolingue che è stato esposto a un solo sistema linguistico.

Questi bambini tendenzialmente provengono o da gruppi linguistici di maggioranza la cui madre lingua è fortemente rinforzata dalla società (come nel caso di anglofoni in Canada che partecipano a P.I. francesi), o da gruppi di minoranza le cui prime lingue sono rinforzate dai programmi bilingui della scuola.

Al contrario, i bambini appartenenti a minoranze che mancano di questo supporto educativo per lo sviluppo della scolarizzazione nella L1 frequentemente sviluppano una forma cosiddetta **sottrattiva** di bilinguismo, nella quale le abilità in L1 sono sostituite dalle abilità in L2. Sotto certe condizioni socio politiche, questi bambini non riescono a sviluppare livelli adeguati di scolarizzazione nelle due lingue.

Questo modello di ricerca permette di identificare due soglie:

- a) una 1^a soglia di competenza in entrambe le lingue che gli studenti devono raggiungere in modo da evitare conseguenze scolastiche negative, e
- b) una 2^a soglia più elevata, necessaria per raccogliere i benefici linguistici e intellettuali del bilinguismo e della biscolarizzazione.

Il punto principale dell'**ipotesi soglia** è che, perchè si manifestino effetti positivi, i bambini devono essere avviati allo sviluppo di alti livelli di abilità bilingui. Se principianti apprendenti una L2 non continuano a sviluppare entrambe le loro lingue, qualunque iniziale effetto positivo probabilmente viene controbilanciato dalle conseguenze negative del **bilinguismo sottrattivo**.

2. Principio dell' "Interdipendenza Linguistica" (Linguistic Interdependence):

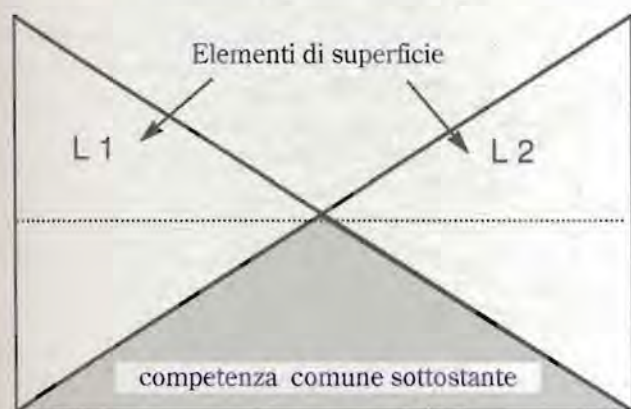
Le abilità scolastiche in L1 e L2 sono interdipendenti e sono manifestazioni di una competenza comune sottostante.

Il principio dell'interdipendenza linguistica è stato formalizzato da J. Cummins nel modo seguente:

"Nella misura in cui l'istruzione in Lx è efficace nel promuovere la competenza in Lx, il transfer di questa competenza alla Ly avrà luogo, purchè sia garantita adeguata esposizione alla Ly (a scuola o nell'ambiente), ed adeguata motivazione ad apprendere la Ly."

Si può dire che, benchè gli aspetti di superficie (es. pronuncia, intonazione, ecc.) delle diverse lingue siano chiaramente separati, esiste una sottostante competenza accademico/cognitiva che è comune attraverso le lingue. Questa sottostante competenza comune rende possibile il transfer di abilità cognitive-accademiche o collegate con la scolarizzazione, attraverso le lingue.

Principio dell' "Interdipendenza Linguistica",



3. Principio della "Sufficiente Comunicazione Interattiva" (Sufficient Communicative Interaction)

Questo principio si collega con la teoria dell' Input (Input Hypothesis) di S. Krashen, per la quale l'acquisizione di una L2 dipende non solo dall'esposizione alla lingua, ma anche dall'accesso all'input in L2, modificato per renderlo comprensibile.

Ovviamente la comunicazione significativa è una funzione centrale all'uso della lingua: quando questa funzione centrale del linguaggio è ignorata nell'insegnamento, l'apprendimento sarà mnemonico e sostenuto solo da motivazioni estrinseche (voto ecc.).

Un limite della teoria dell'«Input Comprensibile» consiste nel fatto che la stessa mette a fuoco solo gli aspetti ricettivi o di "input" dell'interazione, mentre sono altrettanto importanti sia gli aspetti ricettivi che quelli espressivi.

I ricercatori Swain e Wong Fillmore hanno sottolinea-

to l'importanza dell'interazione significativa per l'apprendimento della L2 sintetizzando l'opinione degli studiosi del campo nella cosiddetta "Teoria Interazionista", il cui assunto principale è che "l'interazione fra l'apprendente e gli interlocutori che usano la lingua target è la variabile causale più importante nell'acquisizione linguistica".

(In questo schema è compresa sia l'interazione significativa con il testo nella lingua target, sia la produzione di testi per destinatari reali).

I bambini raramente mettono a fuoco la lingua stessa nel processo di acquisizione linguistica. Al contrario, essi mettono a fuoco il **significato** che vogliono comunicare e usano la lingua per una varietà di funzioni: chiedere informazioni, mantenere contatti con gli altri ecc. I bambini, per citare Gordon Wells, sono "attivi negoziatori di significato" ed acquisiscono il linguaggio quasi come sotto-prodotto di questa interazione significativa.

Questi principi teorici sostengono i Programmi a Immersione sia canadesi che finlandesi, la loro credibilità e praticabilità educativa, dimostrata del resto dalla sempre maggiore popolarità di questi programmi nel mondo; inoltre concorrono a formulare un quadro di riferimento ampio, applicabile all'educazione bilingue in generale.

L'educazione plurilingue e la multiculturalità costituiscono attualmente un punto chiave della politica europea attuale, come chiaramente indicato fin dalle Conclusioni del Consiglio e dei Ministri della P.I. del 4.6.1984, comma 5: "...Gli Stati membri convengono di promuovere tutte le misure appropriate perchè il maggior numero di allievi acquisisca, prima della conclusione della scuola dell'obbligo, una conoscenza pratica di due lingue oltre alla materna nonché tutte le misure atte a garantire il mantenimento della conoscenza delle lingue straniere nell'ambito della formazione professionale, dell'insegnamento superiore e dell'istruzione degli adulti"....

A titolo dimostrativo, a conclusione degli ateliers sono state proiettate e commentate due video registrazioni di spezzoni di lezioni di geografia nell'ambito dei P.I. in una scuola media di Vaasa. Ciò ha permesso di visualizzare, seppure parzialmente, alcuni aspetti di quanto illustrato a voce. In particolare gli insegnanti hanno potuto constatare il clima di serena operosità che caratterizza il sistema educativo finlandese, dove l'insegnamento è guidato con mano leggera, ed è l'allievo che viene sollecitato ad assumere quanto prima la responsabilità del proprio apprendimento, secondo i suoi ritmi e inclinazioni personali.

Infine ho voluto proporre questo documento, che ho trovato appeso in un'aula di una scuola finlandese da me visitata, alla riflessione degli insegnanti intervenuti:

"Un vero insegnante"

(traduzione dall'inglese del documento "A Real Teacher", Vaasa, 1994)

- * *E' al mio fianco*
- * *Mi permette di essere me stesso e cerca di comprendere cosa significhi essere me stesso*
- * *Mi accetta, sia che io gli/le piaccia, sia con non gli/le piaccia*
- * *Non si fa aspettative su di me a causa di ciò che sono stato o di ciò che lui/lei è stato/a*
- * *E' più interessato a come imparo piuttosto che a ciò che imparo*
- * *Non mi rende ansioso e pauroso*
- * *Mi offre molte possibilità di scelta*
- * *Mi permette di imparare in autonomia, anche se ci vuole più tempo*
- * *Parla in modo che io possa capire ciò che lui/lei intende dire*
- * *Può commettere errori e lo ammette*
- * *Può mostrare i suoi sentimenti e mi permette di mostrare i miei*
- * *Vuole che io stesso valuti il mio lavoro.*

Atelier-échange n°4

Temps d'enseignement, temps d'apprentissage: comment en améliorer la gestion individuelle et collective, comment transformer le temps-contrainte en temps-ressource.

Animé par Mme S. Brunello - Coordinatrice de l'éducation bilingue

Cet atelier offre une plage pour réfléchir ensemble sur le temps, pour explorer nos représentations relatives à cette notion, pour voir quel est notre "vrai" temps, comment on l'organise et on le gère pendant l'enseignement individuel et collectif

Objectif de l'atelier:

- vérifier s'il est possible de se donner des outils et des stratégies pour améliorer l'emploi du temps.

Participants:

- enseignants et Proviseurs de l'école moyenne, instituteurs de l'école primaire, enseignants de l'école moyenne du deuxième degré

Il programma dell'atelier prevede **tre attività**, ciascuna centrata su un obiettivo specifico.

I partecipanti dopo aver affrontato individualmente e/o in piccolo gruppo il tema proposto, mettono in comune e discutono i loro contributi che diventano l'oggetto delle sintesi intermedie e finali dell'animatore.

1ª ATTIVITÀ - Q-SORT

ESPLORAZIONE ED ESPLICITAZIONE DELLE RAPPRESENTAZIONI DI TEMPO

Obiettivo : Fare emergere ed esprimere la propria nozione di tempo.

A partire dagli item proposti dal q-sort (vedi scheda n°1) i partecipanti individuano le loro rappresentazioni positive e negative di tempo, operano delle scelte e le esplicitano.

In un momento di confronto allargato si arriva a un chiarimento dei vari punti di vista.

Emergono delle convergenze e delle divergenze di pensiero.

L'explicitazione delle diverse rappresentazioni conduce alla presa di coscienza delle proprie e delle altrui.

Scheda n°1

Q - Sort sur le temps.

Consignes:

- *Choisissez l'item qui se rapproche le plus de votre idée positive du temps, celui qui se rapproche le plus de votre idée négative.*
- *Explicitiez vos choix positifs et négatifs aux autres.*
- *Ecoutez les leur et discutez -les.*

1. *Le temps c'est l'espérance du projet.*
2. *Sur les ailes du temps, la tristesse s'envole.*
3. *C'est le futur qui décide si mon passé est vivant ou mort.*
4. *Le temps, situé entre désir et mort.*
5. *Le temps perdu ne rattrape jamais.*
6. *On devrait faire comme si on ne devait jamais mourir.*
7. *Savoir gérer son temps, c'est danser sa vie.*
8. *Nous ne faisons pas le temps, nous le subissons.*
9. *O temps, suspends ton vol.*
10. *A chaque jour suffit sa peine.*
11. *Une heure, c'est un vase rempli de parfums, de sons, de projets.*
12. *Le temps, c'est le stress.*
13. *Tout homme, dès qu'il est né, est:*
14. *Ma représentation négative:*
15. *Ma représentation positive:*

(extrait de "Le français dans le monde")

Esito - La riflessione provocata da questa prima attività sul modo di percepire e vivere il tempo, evidenzia varietà di concezioni e diversità d'interpretazione della stessa concezione.

Dal confronto emerge tutta la complessità e la problematicità sottesa alla nozione di tempo.

La categoria tempo è vista come la chiave interpretativa dell'identità e del vissuto personale.

Chi opera nello stesso contesto è bene dunque che s'interroghi sulla propria idea di tempo e la confronti con quella degli altri. Così il tempo individuale si trasforma in tempo sociale: al tempo **soggettivo** subentra il tempo **oggettivo**, che diventa il tempo **collettivo**, il tempo **condiviso**.

2ª ATTIVITÀ-SIMULAZIONE

SIMULAZIONE DELL'USO E DELLA GESTIONE DEL TEMPO NELL'INSEGNAMENTO INDIVIDUALE E IN COMPRESENZA

Obiettivo: sperimentare l'uso del tempo in una situazione data.

Una situazione di tempo-stress (vedi scheda n°2) diventa l'occasione per una breve riflessione individuale e per la successiva simulazione di gruppo.

Con la simulazione del momento finale di una lezione individuale e di una compresenza, si vuol verificare se esiste congruenza tra il nostro modo di pensare e concepire il tempo e il nostro modo di viverlo e gestirlo.

La presentazione e la discussione delle simulazioni permette ai partecipanti all'atelier di rispondere alla domanda: "E' possibile trasformare il tempo - vincolo in tempo - risorsa?" "Come?"

Scheda n°2

Ecco una situazione d'urgenza (tempo-stress):

"Non ho finito la mia lezione, mancano pochi minuti al suono della campanella, come concludo e mi congedo dalla classe?"

Presentare nella forma della simulazione questi brevi momenti conclusivi, pensando ad una esemplificazione di lezione individuale e/o di lezione in compresenza

Esito - Nell'insegnamento, rispetto a una situazione di tempo-stress, normalmente scattano degli automatismi di risposta, legati alla routine, a una sorta di "economia di funzionamento", per usare un'espressione di Piaget, cui si ricorre per fronteggiare l'urgenza, l'emergenza.

Si tratta di iniziative suggerite dall'esperienza, dalle pratiche correnti della scuola o appartenenti all'habitus professionale di ciascun insegnante. Questi automatismi determinano delle **azioni spontanee**, inconsapevoli, improvvisate, il più delle volte, **stereotipate** perché avvalorate dalla pratica corrente.

Esistono anche forme e modalità d'intervento riconducibili a strategie messe deliberatamente in atto dall'insegnante per contrastare validamente o rimuovere i vincoli di situazione imposti dal tempo.

La **programmazione**, per esempio, sembra rivelarsi un strumento utile per prevedere delle soluzioni congruenti ai problemi connessi alla gestione del tempo sia durante le lezioni individuali, che, ed in particolare, durante la compresenza.

Gestire strategicamente il tempo - stress, in questo caso, vuol dire anticipare, prevedere le azioni didattiche. Le attività di pianificazione si inquadrano così, nella filosofia del "prima è meglio" e ricoprono un'importanza fondamentale in quelle situazioni in cui non è il singolo insegnante, ma un intero gruppo di insegnanti a dover

definire le caratteristiche di organizzazione e di funzionamento del lavoro in classe. La programmazione finalizzata ad una realistica previsione delle azioni e dei tempi d'insegnamento e d'apprendimento, fornisce allora delle risposte non standardizzate, capaci di soddisfare gli effettivi bisogni culturali, relazionali e comunicativi della classe.

Alla **ricerca-azione**, intesa come processo di progressiva regolazione degli interventi didattici, si ascrive invece un'altra modalità di lavoro che, attuata attraverso l'osservazione puntuale delle dinamiche e dei ritmi della classe, orienta la definizione e la gestione dei tempi d'apprendimento e d'insegnamento.

Entrambe queste opzioni sottendono la necessità di individuare dei criteri e delle modalità d'impiego del tempo, che siano funzionali a una proficua organizzazione della vita della classe e offrano una risposta adeguata alle urgenze, alle priorità, anche in relazione ai bisogni e alle difficoltà degli alunni.

Ne consegue il fatto che nella pratica didattica spesso la pianificazione e la ricerca-azione siano associate e tra loro strettamente complementari.

3ª ATTIVITÀ-PRODUZIONE DI SCHEDE SUL TEMPO

Obiettivo: indicare le condizioni e le strategie per condurre gli alunni a una più funzionale gestione del tempo.

La scheda n°3 propone alcuni spunti di riflessione circa il modo di organizzare e di gestire il **tempo personale** e il **tempo scolastico**.

Scheda n°3

Il pensiero di alcuni autori sul modo di organizzare e gestire il tempo:

"Persuaditi di questa verità: una parte del tempo ci è strappata, un'altra ci è sottratta, un'altra ci sfugge. Ma la perdita più vergognosa è dovuta alla nostra negligenza. E se vorrai badarci, noterai che gli uomini passano la maggior parte della vita agendo male, molta parte senza agire, tutta la vita agendo in modo diverso da come dovrebbero", Seneca, "Lettere a Lucillo".

"Oserai-je ici la plus grande, la plus importante, la plus utile règle de toute éducation? Ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre", J. Jacques Rousseau, "L'Emile".

"Non sappiamo distinguere tra impegni urgenti e impegni importanti e finiamo per dare la precedenza ai primi e posporre i secondi, mentre dovrebbe accadere il contrario", Giuseppe Pontiggia, "Le sabbie immobili".

Alla luce degli elementi forniti ci si interroga sulle modalità, sulle procedure, atte a sensibilizzare e attrezzare gli alunni ad un uso del tempo individuale e collettivo più efficace.

Le domande cui si vuol rispondere sono :

“ Una gestione efficace del tempo da parte dell'insegnante può tradursi nella gestione più equilibrata del tempo da parte dell'alunno? ”

“Atti d'insegnamento possono trasformarsi in atti d'apprendimento? Seguendo quali procedure e strategie? ”

Esito - I contributi dei gruppi fanno riferimento ad alcune premesse teoriche e da queste discende una articolata serie di risposte.

I **tempi d'insegnamento** sono **tempi chiusi**, i **tempi d'apprendimento** sono **tempi aperti**.

L'insegnante pratica la sua attività in **tempi istituzionali** definiti, l'alunno apprende in **tempi scolastici** e **extrascolastici** distribuiti nell'intero arco della sua vita. Dunque i tempi d'insegnamento e d'apprendimento sono di natura e di dimensione diversa : ad atto e tempo d'insegnamento non corrisponde necessariamente atto e tempo d'apprendimento.

La categoria - tempo applicata all'insegnamento e all'apprendimento non implica quindi nè simultaneità, nè linearità, nè cumulatività, nè prevedibilità.

La **relazione tra tempi d'insegnamento e tempi d'apprendimento** è **asimmetrica**.

Conseguentemente non pare fondato promuovere procedure didattiche finalizzate alla riproduzione di comportamenti.

Insegnare e imparare sono due azioni compiute da soggetti diversi, con ritmi e tempi diversi.

Il **tempo-vincolo** e il **tempo-risorsa** diventano due variabili importanti per ripensare e rifondare le pratiche didattiche

La convinzione comune dei partecipanti ai lavori dell'atelier è che l'insegnante possa affrontare l'**imprevedibilità**, ricorrendo sistematicamente a iniziative di **interazione** e **negoziato** coi colleghi e con gli alunni. Solo così è possibile far prendere coscienza agli alunni che l'efficacia di un'operazione non è garantita dal fatto di averla eseguita in un quadro temporale rigido ed esclusivo, ma piuttosto dal fatto di avere acquisito la **competenza metodologica e strategica** per affrontare la stessa operazione in **situazioni previste e imprevedute**, ma sempre in tempi funzionali alla realizzazione del compito e al perseguimento dell'obiettivo.

Di qui la necessità di ancorare l'insegnamento ad una varietà di attività, di modalità operative e di approcci comunicativi e relazionali, all'interno di una scansione temporale definita di volta in volta. I criteri per la scelta e la definizione dei tempi debbono scaturire da un continuo **processo di negoziazione e verifica**.

Atelier-échange n°5

A la recherche d'une identité nouvelle ou le professeur de français face à l'éducation bilingue

Animé par M.me M. Cavalli - I.R.R.S.A.E. Vallée d'Aoste

A l'intérieur de cet atelier les participants seront amenés à échanger leurs idées sur le rôle du professeur de français dans l'innovation bilingue. Il s'agira, notamment, de répondre à un certain nombre de questions fondamentales telles que les suivantes (et d'autres encore...):

- *En quoi le rôle du professeur de français a-t-il changé?*
- *En quoi se différencie-t-il de celui du professeur d'italien ou de langue étrangère?*
- *Quelles sont les spécificités du professeur de français à l'intérieur de l'enseignement bilingue par rapport:*
 - *aux élèves et à leurs compétences linguistiques*
 - *aux collègues et au soutien qu'il est possible de leur fournir*
 - *à l'utilisation du français à l'intérieur du projet*
 - *à l'enseignement des disciplines en langue française?*
- *Quels sont les problèmes liés au nouveau rôle du professeur de français?*
- *Quelles solutions faudrait-il adopter?*

L'école étant un système complexe, une innovation touchant un seul de ses éléments entraîne, inévitablement, des changements dans l'ensemble de ses éléments. Or la réforme bilingue comporte, pour le système école secondaire du premier degré, des changements en chaîne qui sont loin d'être anodins.

Et si, dans les phases initiales de l'innovation, les professeurs des disciplines non linguistiques (mathématiques, géographie, histoire etc.) se trouvent confrontés à un changement radical de leurs pratiques didactiques, puisqu'ils doivent intégrer deux langues dans leur enseignement, le professeur de français est, lui, dans une situation d'autant plus délicate que les changements qui le concernent sont moins facilement perceptibles et identifiables. Ce qui entraîne pour lui une difficulté à se resituer correctement par rapport au rôle joué jusqu'à présent: seul «maître à bord», auparavant, pour ce qui était de la langue française, le professeur de français peut se sentir, en effet, «dépossédé» de sa discipline, puisqu'il ne lui revient plus de façon exclusive de faire progresser les compétences linguistiques de ses élèves.

Deux **risques** opposés guettent, alors, le professeur de français:

- la langue étant utilisée dans toutes les disciplines et perdant son statut antérieur de «matière» à enseigner, elle peut se figer dans le flou, l'indéfini, le vague et l'enseignant de langue pourrait se transformer tout simplement en une sorte de «consultant linguistique» pour ses collègues et travailler, après coup, sur des textes et des tâches choisis par d'autres, ce qui se solderait en une sorte de perte d'identité;
- une tentation tout à fait contraire serait le fait de se raidir et de se replier sur la défense de sa discipline comme si de rien n'était et qu'aucune innovation ne s'était produite: ce qui équivaldrait à la sauvegarde de son ancienne identité.

C'est pour cette raison que dans le titre de cet atelier il est question d'une «identité nouvelle» qu'il nous paraît urgent de définir en termes de domaine de compétence spécifique de l'enseignant de français et de domaines de collaboration avec les collègues du Conseil de Classe, le problème fondamental étant qu'implique, en termes de changement, pour le professeur de français, la réforme bilingue?

Les réponses données au cours de cet atelier d'échange seront particulièrement précieuses pour l'IRRSAE en vue de l'organisation d'une initiative de formation, prévue dans son programme 1995, à l'intention des professeurs de français. Cette formation, très attendue par ses destinataires (59,5% de professeurs y ont adhéré), vient après les activités de perfectionnement linguistique pour les professeurs des autres disciplines, qui revêtaient, elles, un caractère d'urgence.

Par ailleurs, l'IRRSAE s'était déjà penché sur la place et le rôle des enseignements linguistiques dans le cadre de l'innovation bilingue, puisqu'il avait organisé, en 1993, une journée de réflexion à l'intention des professeurs de l'aire linguistique (italien, français, langue étrangère). A cette occasion, il avait mené une enquête auprès de ces professeurs dans le but de faire ressortir leurs représentations par rapport à leur rôle au cœur de l'innovation. Les 47 enseignants de français qui ont répondu au questionnaire élaboré par l'IRRSAE représentaient 33,6% de l'échantillon examiné⁽¹⁾. Une question concernant, de façon spécifique, le rôle du professeur de langue, avait obtenu les réponses suivantes:

- 59,5% des professeurs de français interrogés considéraient qu'il était important d'assurer, en vue de l'innovation bilingue, une rationalisation des enseignements linguistiques;
- 51% pensaient que le professeur de français devait mettre ses compétences en langue au service du conseil de classe;
- 36,4% estimaient que dans l'enseignement du français il fallait tenir compte du fait que cette langue était en train de devenir également moyen d'acquisition de connaissances dans les autres disciplines;
- seulement 14,8% des professeurs interrogés étaient persuadés qu'aucun changement notable ne devrait se produire dans leur enseignement.

Ces données montrent que, déjà en 1993, au début de la réforme, les représentations des professeurs de français étaient en train de changer et qu'il y avait, tout au moins, une prise de conscience que des changements devaient se produire.

Cet atelier d'échange était donc une occasion pour vérifier, d'un côté, si ces données trouvent une confirmation actuellement auprès des enseignants de français et pour permettre, en même temps, à l'IRRSAE, de relever certains besoins formatifs de façon à y répondre de la manière la plus cohérente et pertinente possible.

L'atelier avait un double objectif: soulever un certain nombre de problèmes et de questions concernant le rôle du professeur de français face à l'innovation bilingue et trouver également, par rapport à ces questions et à ces problèmes, quelques solutions à soumettre aux col-

lègues lors de la séance de mise en commun.

La liste de questions ci-dessous a fourni l'amorce pour le débat:

- En quoi le rôle du professeur de français a-t-il changé?
- En quoi se différencie-t-il de celui du professeur d'italien ou de langue étrangère?
- Quelles sont les spécificités du professeur de français à l'intérieur de l'enseignement bilingue par rapport:
 - aux élèves et à leurs compétences linguistiques
 - aux collègues et au soutien qu'il est possible de leur fournir
 - à l'utilisation du français à l'intérieur du projet
 - à l'enseignement des disciplines en langue française?
- Quels sont les problèmes liés au nouveau rôle du professeur de français?
- Quelles solutions faudrait-il adopter?

En réalité, l'exiguïté du temps à la disposition des participants n'a permis qu'un survol de certaines de ces questions et la mise en évidence de quelques éléments problématiques sans que les solutions aient pu être véritablement envisagées.

En ce qui concerne les changements les plus évidents pour le professeur de français, a été généralement remarquée **une augmentation de la quantité de travail** par rapport au passé. Ce travail concerne la recherche et l'élaboration de matériels pédagogiques, les tâches que l'enseignant est appelé à assumer à l'intérieur du projet, la correction des textes produits par les élèves (le professeur de français se transformant souvent en correcteur de textes élaborés par les élèves sous la responsabilité d'autres collègues).

Mais, à côté de cette augmentation de travail, les participants ont relevé également **une augmentation des responsabilités**, responsabilités parfois spontanément assumées, mais plus souvent attribuées par les collègues qui regarderaient «d'un œil différent» le professeur de français. Ce dernier est souvent, en effet, le garant de la présence du français à l'intérieur du projet, bien que, parfois, des projets bilingues n'aient pas recours à la collaboration d'un professeur de français. Il représente pour ses collègues **un stimulus, un prétexte pour parler français**, ce qui, par ailleurs, est parfois gênant et paralysant car ses collègues pourraient se sentir jugés.

Partant du constat que la présence du français en dehors de la réalité scolaire est insuffisante pour garantir une utilisation plus ou moins «naturelle» et étendue de la langue apprise et que, par conséquent, son usage en classe a un côté un peu artificiel, les participants de l'atelier considèrent que le professeur de français a un grand rôle à jouer dans la **création d'un espace francophone** à l'intérieur de l'école: son **attitude tolérante et encourageante face à l'erreur** peut contribuer à faire dépasser aux collègues la peur du ridicule face à leurs élèves et la peur de paraître incompetent face à leurs collègues, peurs que les participants estiment très répandues.

En ce qui concerne les élèves, au professeur de français revient la responsabilité d'une **prise en compte des compétences** qu'ils ont **acquises** à l'école primaire, évitant de la sorte l'erreur de partir de zéro avec tous les risques de chute de la motivation et de l'intérêt que cela peut entraîner.

Il va sans dire que le professeur de français continue de jouer un rôle fondamental dans la **création et le maintien de la motivation** à l'étude de la langue.

Les participants ont également abordé le **projet interdisciplinaire** qui ne peut représenter, à leur avis, un cadre optimal de travail qu'à certaines conditions, la première étant une certaine adhésion à cette méthodologie par l'ensemble du Conseil de Classe et la disponibilité à «se mettre en question». L'absence de cette adhésion personnelle au projet entraîne, en effet, des difficultés dans les rapports interpersonnels qui rendent impossible la collaboration et, donc, la réalisation du projet (à ce propos, la liberté d'enseignement a été revendiquée par un participant et donc la possibilité, pour le professeur, de choisir, individuellement et sans contrainte, ses pratiques didactiques). La deuxième condition est le partage équitable et fonctionnel des rôles entre les enseignants des différentes disciplines à l'intérieur du projet.

Ce dernier pourrait alors être le lieu privilégié pour réaliser, d'un côté, **l'intégration des enseignements linguistiques** et, d'un autre, un travail sur la **dimension transversale** des langues. Car c'est à l'intérieur de cette dimension qu'il est possible de réaliser la collaboration la plus pertinente entre le professeur de français et ses collègues: sur les textes et les discours de leurs disciplines.

D'après les programmes nationaux de 1979 pour l'école secondaire du premier degré, en effet, c'est à l'ensemble des enseignants du Conseil de Classe que revient «l'éducation linguistique» de leurs élèves. Par analogie, c'est à l'ensemble du Conseil de Classe que revient la responsabilité de l'éducation bilingue d'après les Adaptations régionales des programmes nationaux. Il s'agit, alors, de définir **la spécificité des enseignements linguistiques** dans une innovation bilingue (2).

Dans le cadre de l'éducation linguistique, tous les enseignants de l'aire linguistique ont une fonction transversale de «programmation» et de «raccord» entre les différentes aires disciplinaires en termes d'attention aux *stratégies communicatives*, d'attention aux *requêtes linguistiques et communicatives* (qui restent souvent sous-entendues) et aux *typologies textuelles*: c'est là le **domaine de collaboration** avec les collègues du Conseil de Classe.

Mais le professeur de français se doit de garder son **domaine de compétence spécifique**. La spécificité des enseignements linguistiques se joue, alors, au niveau des contenus qui peuvent être ainsi répartis:

- les contenus (en termes de types de textes et de discours) des divers domaines disciplinaires qui deviennent, dans l'aire linguistique, **objets de comparaison et de réflexion**;

- les contenus spécifiques:

→ **la communication quotidienne** (objet privilégié de la manipulation de la langue dans des conditions contrôlées et de la réflexion sur le rapport langue et culture)

→ **les contenus littéraires au sens large du terme** (textes littéraires mais également BD, cinéma...)

→ **les textes des médias** (journaux, émissions radio etc.);

- **la réflexion métalinguistique** qui, présente à un certain niveau dans tous les domaines disciplinaires, est **l'objet d'une systématisation** à l'intérieur de l'aire linguistique et porte sur:

- les aspects de sens et d'emploi

- les structures

- la correction formelle (adéquation et correction).

En ce qui concerne le lieu de la **planification**, les participants soulignent que c'est à l'intérieur de son projet que le Conseil de Classe, en cohérence avec le projet de l'établissement, précise les objectifs communs, entre autres linguistiques, qu'il s'agit d'atteindre. Il a été remarqué que, dans la phase de planification, les rôles que les langues peuvent jouer à l'intérieur des projets ne sont pas encore suffisamment précisés.

L'évaluation de l'atteinte des finalités du projet d'établissement ainsi que des objectifs fixés par les différents Conseils de Classe paraît indispensable afin de garantir une homogénéité des résultats du processus éducatif, en général, et de l'éducation bilingue, en particulier, au niveau de l'établissement.

Pour ce qui est de la spécificité de **l'enseignement du français** dans une réforme bilingue, les participants considèrent qu'une approche uniquement communicative n'est pas en mesure d'assurer aux élèves les compétences nécessaires pour l'utilisation du français dans d'autres domaines disciplinaires.

Le problème des **matériels didactiques** pour l'enseignement du français et en français n'a pu être que très rapidement évoqué ainsi que la nécessité d'une réflexion plus approfondie à ce sujet à mener à court terme.

Notes

(1) Grandeur de l'échantillon: 140 questionnaires. Les professeurs de français ayant répondu représentaient, à l'époque, 68% de l'ensemble de ces enseignants (47 sur 69).

(2) Les lignes qui suivent reprennent les considérations présentées par Daniela Bertocchi de l'IRRSAE-Lombardie au cours de la journée de réflexion à l'intention des professeurs de l'aire linguistique organisée par l'IRRSAE en mai 1993 et dont il a été question précédemment.

Atelier-échange n°7

La pédagogie de l'échange: les multiples parcours d'un emploi direct de la langue française et d'une formation interculturelle.

Le rôle et l'importance à attribuer aux correspondances, aux séjours et aux échanges dans un cadre défini de projet éducatif.

Animé par M.me V. Duc - Coordinatrice de l'éducation bilingue

Sur la base des suggestions données par le conducteur, les participants seront amenés à réfléchir sur les expériences déjà réalisées afin de repérer des parcours et des méthodes pour une meilleure gestion des différents moments des projets-échange. Comment alors définir un projet-échange? Comment évaluer ses retombées?

Participants:

- enseignants et Provisseurs d'école moyenne, Attaché Linguistique pour le Val d'Aoste, Assistante de Langue Française

Objectifs de l'atelier:

- analyser le rôle des échanges, dans un cadre précis de projet éducatif, dans une optique interculturelle
- définir les phases de préparation et d'évaluation de ces initiatives
- proposer des critères pour les échanges d'enseignants

Les initiatives d'échange, dans leurs multiples parcours possibles, assument de plus en plus un rôle central dans les activités d'éducation bilingue réalisées à l'École Moyenne. Par conséquent, il est important de saisir sous différentes facettes leur valeur indiscutable, de bien cerner la place qu'il faut leur attribuer dans le Projet Educatif de l'établissement, de les intégrer à la planification du Conseil de classe ou de l'équipe pédagogique directement impliquée.

Différents types d'échange ont déjà été réalisés par les classes valdôtaines dans le cadre de l'éducation bilingue: de la correspondance à l'échange d'un ou de plusieurs jours en famille ou dans des structures d'accueil, au séjour d'étude dans des centres spécialisés, par exemple en éducation à l'environnement. D'autres possibilités plus intéressantes restent à prévoir telles que:

- le travail en partenariat sur un thème portant, avec la réalisation d'un produit commun (pièce de théâtre, journal, concert, etc.)
- un séjour commun de classes en contact pour approfondir les thèmes abordés dans les activités interdisciplinaires ou disciplinaires à composante bilingue et aboutissant à une production commune
- la participation à une classe européenne du patrimoine.

En tout cas, au delà du type d'initiative choisie, il faut souligner l'importance d'établir un **lien étroit** entre

projet bilingue et projet d'échange, lien qui s'impose dans la planification de l'équipe pédagogique, dans le thème étudié, dans la démarche de découverte propre à la pédagogie du projet, dans l'emploi ciblé des produits intermédiaires et finaux que les classes impliquées dans les activités bilingues généralement prévoient.

Ainsi, le développement de compétences linguistiques et communicatives en langue française n'est plus l'objectif principal dans la réalisation de ces initiatives, d'autres plus élargis assument également une place fondamentale: l'acquisition de compétences, de connaissances au sens le plus large, le développement d'attitudes d'ouverture rentrent à plein titre dans la planification des échanges.

La **valeur interculturelle** qui est indéniable dans ces initiatives leur confère par conséquent une place centrale dans la formation de l'élève.

PREMIÈRE ACTIVITÉ

Pour focaliser l'atelier sur l'optique interculturelle qui dépasse largement la composante linguistique, la première activité se propose de faire émerger et confronter les représentations des participants dans ce domaine, à l'aide d'une liste de mots-stimuli. La discussion qui se déclenche particulièrement sur les concepts de **communication, découverte, transformation, implication, planification** permet d'aboutir à une première synthèse.

Parler de pédagogie des échanges dans une optique interculturelle signifie assumer l'importance des initiatives d'échange dans le système scolaire et éducatif global.

En effet, de telles initiatives n'ont de vraie signification que si elles sont placées dans un contexte plus vaste, durable et cohérent s'échelonnant sur le long terme; les échanges s'intègrent alors pleinement dans le cadre défini du projet éducatif de l'école et dans la planification du Conseil de classe.

Il y a là changement profond de perspective: le séjour à l'étranger a été longtemps considéré comme une récompense, du tourisme, un moment de détente, c'est-à-dire comme une activité extra-disciplinaire et extra-scolaire sans lien avec l'idée de travail scolaire et d'apprentissage, ou bien exclusivement à la charge de l'enseignant de L2 pour le développement de compétences linguistiques.

Il s'agit au contraire de **placer les échanges dans le cadre du projet éducatif d'établissement**, de leur donner une place non secondaire dans les activités disciplinaires et interdisciplinaires liées à l'éducation bilingue.

L'échange dans ses multiples parcours se situe ainsi **au centre des apprentissages**, dans un réseau d'influences réciproques: en effet, il y a des passages de compétences, connaissances et d'attitudes qui sont réemployées pendant l'échange et vice versa, l'expérience concrète et stimulante de l'échange a une retombée sur les apprentissages et permet des acquisitions investissables dans d'autres domaines.

L'interaction avec une réalité scolaire autre, avec ses méthodes, ses pratiques pédagogiques, sa propre philosophie éducative implique que tous les acteurs de l'échange, chef d'établissement - enseignants - élèves et familles - ressources du territoire - organismes - partenaires et experts, tous soient directement impliqués pour la réussite de l'initiative.

La pédagogie de l'échange se définit ainsi par son caractère intentionnel, par la conscience d'agir vers un but partagé. Il s'agit alors de **définir ensemble** les **objectifs** qui ne se limitent pas seulement à l'acquisition et au développement de connaissances linguistiques et de stratégies communicatives en L2, mais qui se proposent, dans la finalité **d'une éducation interculturelle**, de :

- 1) créer un dialogue avec d'autres réalités
- 2) privilégier la connaissance et le respect des différences pour une meilleure connaissance de sa propre identité
- 3) permettre le développement personnel de l'élève à travers des expériences concrètes et motivantes.

Il devient par la suite fondamental de prévoir une **planification du projet d'échange**, sur la base d'**objectifs précis et partagés**, de définir avec l'équipe partenaire un **thème d'étude**, une **démarche commune**, une **utilisation ciblée des ressources**, de prévoir une **évaluation du projet** dans son ensemble.

DEUXIÈME ACTIVITÉ

L'activité de simulation a pour objectifs de:

- définir en petit groupe les étapes nécessaires à la préparation et à la réalisation d'un projet éducatif d'échange
- établir quelques indicateurs de réussite à évaluer

La mise en commun des aboutissements des différents groupes de travail permet de fixer quelques points essentiels.

A) Dans la définition d'un projet d'échange, deux conditions majeures s'imposent:

- une **égale importance** accordée aux différentes phases de **préparation, réalisation, évaluation** dans leurs composantes pédagogiques, interculturelles, linguistiques
- **l'implication de l'équipe pédagogique concernée**, enseignants et administratifs, familles et élèves, organismes et ressources du territoire, partenaires et experts.

La complexité du projet ne peut être surmontée que par le partage des tâches, la mise en commun des réflexions et la concertation. Il y a donc la nécessité pour un projet d'échange de s'inscrire dans une perspective de travail en équipe et de planification suivant un parcours précis qui prévoit les étapes suivantes:

ÉTAPES dans la définition du projet d'échange

- ◆ *Analyse de la situation, des besoins de formation des élèves*
- ◆ *Définition des objectifs généraux*
- ◆ *Choix de l'établissement partenaire*
- ◆ *Formation des équipes de travail*
- ◆ *Rencontres de planification entre équipes partenaires*
- ◆ *Planification de chaque équipe*
- ◆ *Construction du projet avec la classe*
- ◆ *Interventions préalables à la rencontre*
- ◆ *Échange*
- ◆ *Évaluation finale et planification successive*
- ◆ *Présentation des résultats du projet*

B) Quant à l'évaluation de l'échange, les **indicateurs de réussite** établis au préalable par chaque équipe impliquée concernent, selon le type d'initiative choisie, les **retombées du projet** sur les catégories suivantes:

- *équipes pédagogiques*
- *élèves*
- *familles*
- *établissements scolaires*
- *territoire et organismes*
- *partenaires et intervenants extérieurs*

A l'intérieur de la relation **projet prévu/projet réalisé**, on peut par exemple cerner la catégorie "élèves" et porter son attention sur quelques éléments qui permettent d'évaluer l'efficacité et la tenue de l'initiative au niveau :

- des connaissances
- des compétences
- des attitudes et comportements
- des motivations
- de l'ouverture à l'autre

De même, on peut évaluer les retombées du projet relativement à d'autres aspects, tels que:

- changements dans les pratiques didactiques,
- ouverture de l'école sur l'extérieur,
- collaboration avec partenaires et intervenants.

La dernière partie de l'atelier est réservée à aborder le sujet des **échanges d'enseignants**.

Dans le cadre de la **Convention** signée le 30 novembre 1994 entre le **Rectorat de Grenoble et l'Assessorat de l'Instruction Publique de la Vallée d'Aoste** qui a pour but de favoriser les contacts entre les établissements scolaires valdôtains et ceux de la Haute-Savoie, les responsables des deux systèmes scolaires ont commencé à réfléchir à la possibilité de réaliser des échanges entre professeurs. Comme il s'agit encore d'une proposition sur laquelle **Provisaires et enseignants** seront invités à se prononcer, les participants à l'atelier entament la discussion sur l'intérêt à pratiquer une telle initiative et sur ses possibles retombées.

Voilà les **propositions** avancées :

- démarrer sur un échantillon limité d'enseignants volontaires et motivés, pour mieux gérer la préparation, la réalisation, l'évaluation et la documentation des expériences
- prévoir un accompagnement des échangistes surtout dans la phase de préparation de l'expérience (systèmes scolaires, méthodes, pratiques pédagogiques, formations différentes à connaître et à harmoniser; adaptation à un nouvel entourage professionnel et social, etc.)
- prévoir un contact direct et une entente préalable des enseignants impliqués pour définir le projet, les contenus, les activités, les modalités d'intervention, l'apport de chacun
- privilégier des moments de gestion commune de la classe sur la base de l'apport spécifique et valorisé de chacun
- définir les modalités d'échange sur des périodes limitées, éventuellement échelonnées dans le temps
- impliquer aussi les enseignants des disciplines autres que linguistiques, en particulier des éducations pour favoriser l'emploi de langages non verbaux
- prêter attention aux choix linguistiques (chaque enseignant utiliserait sa langue ?) et à ceux d'ordre économique (formule de permutation ou formule de cogestion).

Atelier-échange n°8

Éducation bilingue, de l'école élémentaire à l'école moyenne: l'alternance des langues dans les activités disciplinaires et interdisciplinaires.

Animé par Mme F. Dematteis, collaboratrice didactique pour l'Ecole Primaire et Mme S. Schiavotto, coordinatrice de l'éducation bilingue pour l'Ecole Moyenne

En cours d'atelier, les enseignants de l'école élémentaire et de l'école moyenne, les collaborateurs didactiques et les coordinatrices de projet, présenteront quelques démarches suivies dans le choix de l'alternance des langues, les problèmes rencontrés et les acquis partagés et essaieront de définir une orientation commune en vue de la réalisation d'une continuité didactique entre les deux degrés du cycle obligatoire.

Participants:

4 instituteurs et 16 enseignants d'école moyenne, répartis sur les disciplines Lettres et Langue française, représentant 5 établissements scolaires sur 12

Objectifs de l'atelier:

la confrontation des deux degrés du cycle obligatoire sur l'expérience de l'éducation bilingue se proposait de faire rejaillir des suggestions relatives aux démarches expérimentées à l'école primaire dans ce type de pratique, pour en faire connaître aux enseignants d'école moyenne les aspects déjà régulés pouvant être réinvestis, ainsi que les problèmes encore présents.

L'atelier a débuté sur la question de fond que, depuis quelques années, se posent les différents usagers de l'école: les familles, les élèves et les enseignants.

Continuité: Pourquoi?

Pour répondre à la FORTE demande

♦ Des familles qui veulent

- Avoir le sentiment d'une cohérence du cycle obligatoire.

- Être rassurées → les retombées de l'action pédagogique et méthodologique ne seront pas gommées.

♦ Des élèves qui veulent

- Être sécurisés → entrer dans le cycle scolaire des "plus grands" mais greffé sur leur vécu.

- Être encouragés pour suivre le chemin et non pas entreprendre un chemin tout à fait nouveau.

♦ Des enseignants en formation

↳ de l'Ecole Élémentaire qui veulent

- Voir reconnus leurs objectifs formatifs

↳ de l'Ecole Moyenne qui veulent

- Connaître les acquis sur lesquels vont se greffer leurs pratiques.. → Travailler de façon plus économique

(tiré d'un transparent)

J'ai défini **forte** la demande des familles et des élèves car les deux parties en cause ont pris conscience depuis des années de quelques aspects inaliénables touchant l'éducation: les familles relativement à la formation de leurs enfants, les élèves à certains vécus psychologiques. Pour les familles, apparaît importante surtout la cohérence du cycle obligatoire, qui relève entre autres de la continuité pédagogique et méthodologique; pour les élèves l'aspect de sécurisation et d'encouragement lié à la reconnaissance et à la mise en valeur de leur patrimoine individuel et scolaire se révèle fondamental.

J'ai défini **en formation** la demande des enseignants car elle s'est manifestée par étapes, à la suite de la confrontation entre les deux niveaux d'enseignement; en fait l'école primaire a devancé de quelques distances l'école moyenne dans la requête de voir reconnus ses objectifs formatifs et l'école moyenne vient juste de la rejoindre en exprimant l'exigence d'en savoir plus pour travailler en synergie.

Cette réflexion a été suivie de l'intervention de la Collaboratrice Didactique qui a mis l'accent sur quelques spécificités didactico-méthodologiques de **la pratique de l'alternance de l'emploi du français et de l'italien** à l'école primaire :

- la construction des savoirs nouveaux se fait tantôt dans une langue, tantôt dans l'autre, tantôt par recours alterné aux deux

- les deux langues ne sont pas travaillées "à vide" mais se trouvent mobilisées dans un processus qui les met à contribution pour des utilisations réelles

- la coexistence des deux langues dans un même processus alternatif de construction des concepts, favorise une certaine prise de distance réflexive et contrastive par rapport à telle ou telle autre des langues activées

ALTERNANCE et **DIVERSIFICATION**, points forts du bilinguisme, se pratiquent par:

- l'utilisation de textes diversifiés et nettement distincts dans leur organisation linguistique et para linguistique
- l'usage de la langue dans des situations effectives de communication (réalisation de textes qui diffèrent en fonction des spécificités des situations communicatives)
- la **REFORMULATION** et non seulement la **RÉPÉTITION**
- la **REPRISE** pour la fixation des savoirs et la mise en œuvre des concepts nouveaux

REFORMULATION et **DIVERSIFICATION** permettent de travailler tout à la fois la **construction** des savoirs et le **progrès linguistique**.

Les interventions successives des instituteurs, exposant leurs expériences pratiques de réalisation du bilinguisme dans l'aire littéraire et scientifique, ont étayé les aspects forts présentés par la C.D. et ont aussi fait le point de départ pour une réflexion des enseignants d'école moyenne sur les pratiques déjà expérimentées ou susceptibles de l'être. Après quoi, la discussion s'est orientée plutôt sur les problèmes encore ouverts, parmi lesquels apparaît crucial celui de la communication entre les différents degrés scolaires. Tous les participants ont souligné le manque, entre le primaire et le secondaire, d'une véritable coopération ayant le caractère non seulement d'une passation de renseignements sur la situation scolaire des élèves mais aussi d'une communication de stratégies mises en place pour leur formation. Là où cette expérience a été réalisée (écoles moyennes de Pont-St-Martin, Villeneuve, Charvensod, Variney), accompagnée parfois de la possibilité d'une formation commune des enseignants, elle s'est révélée très satisfaisante.

Le débat, très interactif, a touché aussi le thème d'une continuité plus globale, concernant en même temps le secondaire du 2nd degré; c'est un aspect auquel les enseignants d'école moyenne se montrent très sensibles en tant qu'éducateurs d'adolescents qui, en partie, achèveront leur cycle scolaire, mais, en plus grand nombre, devront se mesurer à une école supérieure encore plutôt énigmatique à ce sujet.

Le moment de travail en petits groupes, réservé aux enseignants d'école moyenne pour réfléchir sur leurs expériences d'éducation bilingue à l'heure actuelle et sur la possibilité d'améliorer les pratiques didactiques et d'affronter les problèmes encore plutôt nombreux, a abouti à une série de considérations sur la modification des compétences des élèves qui entrent en 1^{ère}

et sur le changement d'optique que comporte cette nouvelle typologie d'apprenant.

L'école primaire est perçue comme une **RESSOURCE** relativement aux **pré-acquis** et aux **pratiques**.

Quant aux **pré-acquis**, car les élèves:

1 - ont une meilleure compétence passive et une plus riche compétence communicative qui les rend plus "courageux" dans l'emploi du français

2 - ont une certaine aisance à utiliser les deux langues dans les activités de classe

3 - ont développé l'habitude d'apprendre la langue en partant de situations communicatives réelles

4 - sont le produit d'un travail ponctuellement planifié et visant à éviter les contradictions méthodologiques

Les quatre points sont intéressants mais spécialement importants semblent le 2 et le 4, véritables fil rouge dans l'optique de la continuité de la formation de l'élève. En fait le point 2 se révèle un atout formidable que les enseignants ne devraient oublier et qu'ils pourraient jouer avec bien plus de conviction qu'ils ne le font maintenant; et le point 4 contient une importante indication de travail dans la voie d'une interdisciplinarité visant réellement des objectifs communs et homogènes, et une intégration didactique et méthodologique entre les disciplines.

Quant aux **pratiques**, c'est une ressource car elle permet de réaliser:

1 - pour les enseignants d'école moyenne, une économie dans leurs pratiques

2 - pour les élèves

- un **coût cognitif** plus bas
- des **apprentissages plus économiques**

Une réflexion conclusive sur ces deux derniers points. Le 1 fait jaillir l'observation que, s'il y a continuité, à mi-chemin on ne devra plus se demander "par où commencer - mais - d'où reprendre le travail". Le point 2 entraîne une réflexion sur la construction des savoirs des élèves; il y a moins de dépense intellectuelle "vide", si certains acquis, au lieu d'être simplement retravaillés, sont utilisés pour développer et enrichir de nouveaux savoirs; et encore, moins de redondance signifie moins d'ennui, plus de motivation pour l'élève, et aussi moins de temps gaspillé et soustrait au réinvestissement profitable des pré-acquis.

Revenant au thème d'une continuité globale et au souci d'une communication plus étroite entre cycles scolaires, l'atelier s'est achevé sur cette question lancée par les enseignants:

"Quand l'École Moyenne deviendra-t-elle une ressource pour l'école supérieure?"