

Le rôle du Professeur de français dans le cadre de l'innovation bilingue

Réflexions recueillies par **Marisa Cavalli**
I.R.R.S.A.E. Vallée d'Aoste

Informa IRRSAE⁽¹⁾ a déjà publié cet article qui reproduit les réflexions élaborées par **Daniel Coste** et **Bernard Py**⁽²⁾ qui suivent depuis longtemps l'évolution de l'école valdôtaine. Ces réflexions ont eu lieu dans le cadre du suivi du stage *Le rôle du professeur de français dans le cadre de l'innovation bilingue*⁽³⁾. Il nous a été demandé de le publier dans la revue afin qu'elles fassent l'objet d'une diffusion et d'un partage plus larges. Nous acceptons de le faire avec plaisir étant donné l'intérêt et la centralité de cette problématique pour l'ensemble des degrés scolaires engagés dans l'innovation bilingue.

Fonctions et tâches du professeur de français dans le cadre de l'innovation bilingue

B. Py. Les différents rôles qui vont être présentés peuvent se chevaucher ou bien être complémentaires, mais peut-être aussi, pourrait-on déceler des incompatibilités entre certaines fonctions, quelques-unes pouvant paraître contradictoires par rapport à d'autres.

1. Le professeur de français comme modèle.

B. Py. Le professeur de français est une source de langue, puisqu'il offre des échantillons de la langue cible censés être "parfaits" et servir de modèle dans le travail d'apprentissage. C'est une fonction ambiguë puisque les professeurs valdôtains ont des doutes sur leurs compétences en français : cette autoévaluation est problématique car désécurisante. Elle mériterait, quand même, d'être discutée collectivement.

2. Le professeur de français comme théoricien de la langue.

B. Py. Cette fonction concerne le travail de concep-

tualisation sur la langue qui consiste soit en interventions ponctuelles sur des difficultés particulières soit en interventions globales sur un problème plus général. Il s'agit des discours métalinguistiques et de la capacité d'expliquer, de justifier, d'argumenter pourquoi certaines formes sont justes ou fausses, d'interpréter les difficultés des élèves pour qu'ils arrivent à comprendre. Dans une optique communicationnelle poussée à l'extrême, on nie cette fonction. Elle est, en réalité, cruciale dans une éducation bilingue. Elle concerne non seulement l'enseignement de la grammaire, mais la phonétique, la pragmatique, la civilisation, etc.. Elle renvoie à des théories didactiques (cf. l'éveil au langage), selon lesquelles il faut exploiter les connaissances dans les différentes langues connues des élèves pour déclencher des réflexions de type métalinguistique en vue d'une meilleure compréhension des langues (y compris la langue maternelle) et du langage.

D. Coste. Il pourrait se faire qu'il y ait eu, ici, au Val d'Aoste, une exaspération de ces premières fonctions, induite par les sollicitations des professeurs des autres disciplines. Le professeur de français pourrait avoir été poussé à revêtir "la toge du

(1) Informa I.R.R.S.A.E. n° 3 - mars 1998.

(2) **Daniel Coste** professeur à l'École Normale Supérieure de Fontenay-Saint-Cloud et **Bernard Py**, directeur du Centre de Linguistique Appliquée de l'Université de Neuchâtel.

(3) Une activité de formation de l'IRRSAE à l'intention des professeurs de français de l'école secondaire du premier degré qui s'est déroulé à Aoste au mois de décembre 1996.

jugé de la correction et de l'exactitude" envers ses collègues, sans vraiment le vouloir. Ces fonctions interrogent fortement l'identité du professeur de français, qui ne tient à être enfermé ni dans un rôle d'auxiliaire ni dans un rôle de réviseur ou de censeur. Elles sont également liées au couple norme-variation et, surtout, à une nouvelle conception de l'erreur et de la variation. Il s'agit d'assumer que la langue est un système de variations (et non pas, comme dans les anciens modèles, un système à norme centrale, voire unique, stabilisée). Dans les conceptions naguère dominantes de l'apprentissage des langues, apprendre signifiait respecter une norme et, par la suite, se permettre un certain nombre d'écarts, de variations par rapport à cette norme. On se trouve maintenant sur la position inverse: apprendre, c'est d'abord travailler dans la variation (même si elle est apparemment incorrecte ou non acceptée dans certains cas). Ensuite, dans un deuxième temps, il s'agit de mettre en relation ce qu'on a appris à travers la variation avec une prise de conscience et une maîtrise plus fines **des** normes (et non pas de la norme).

Or, ce renversement, pour beaucoup d'entre nous, n'a pas été fait "dans nos têtes": nous restons marqués par les représentations scolaires anciennes du type: «Quand on apprend une langue étrangère, il y a une forme "juste" et puis on verra les entorses éventuelles». Ce genre de représentations pèse lourdement sur tout ce qui peut se passer dans des situations aussi riches et complexes que celle du Val d'Aoste. A la limite, le modèle ancien peut - mais de moins en moins - fonctionner en "Patagonie du Sud": quand il y a un enseignant face à un groupe et que le français aux alentours n'existe pas du tout (jusqu'à récemment au moins). Tandis que, au Val d'Aoste, la situation est différente: il y a les modèles de l'enseignant de français et puis il y a tout ce qui peut se passer à côté, dans le reste de l'école et ailleurs. Les projets et les interventions des disciplines sont en principe de nature à fournir des modes d'exposition linguistique particulièrement riches et féconds en termes d'apprentissage, mais qui se trouvent parfois "culpabilisés" par les représentations plus anciennes que nous continuons de véhiculer. Les collègues des disciplines non linguistiques ne sont pas très à l'aise. Ils se demandent: «Est-ce que je peux me lancer ou pas?». Et le rôle des enseignants de français est probablement de convaincre ces collègues, s'ils sont prêts à se jeter à l'eau, de ne pas hésiter à le faire: même si leurs prestations linguistiques sont, à certains égards, "fautives", ils fourniront nonobstant des données langagières qui permettront à l'apprenant de s'interroger et de construire sa propre grammaire. Mais cela demande un déplacement d'attitude.

B. Py. En didactique des langues on fait la distinction entre l'enseignement d'une langue étrangère et l'enseignement d'une langue seconde. Dans le premier cas, l'enseignement se réalise dans un contexte du style "Patagonie" où l'enseignant se donne la langue comme objet à enseigner et, pour cela, il va la schématiser de manière extrême de façon à ce qu'elle soit aisément transmissible et qu'elle soit accessible, dans les meilleures conditions possibles, à ses élèves. Cela suppose une sorte de schématisation de la langue, c'est-à-dire d'homogénéisation un peu artificielle, mais qui a des fonctions didactiques très claires. Quand on parle de langue seconde, on se réfère à des contextes type bilinguisme, comme celui de la Vallée d'Aoste, où la langue n'est pas seulement un objet d'étude, mais aussi un vecteur de communication dans des situations quotidiennes. Dans ce contexte, la notion de variation prend énormément d'importance, puisque la variation est un trait tout à fait essentiel des langues. Dans l'italien, il y a des variations régionales et sociales, tout à fait comme en français ou en anglais. Ces variations deviennent beaucoup plus importantes, plus centrales, lorsqu'on a affaire à des situations d'apprentissage d'une langue seconde que lorsqu'on a affaire à des situations d'apprentissage d'une langue étrangère.

3. Le professeur de français comme animateur d'activités diverses.

B. Py. Il joue le rôle de meneur de jeu. Dans ce rôle, il gère l'alternance:

- micro (dans des passages brefs, localisés) pour la solution de problèmes locaux,
- macro (négociée).

La tolérance ou la non tolérance de l'italien en classe de langue dépend du contrat didactique. Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, on sort d'une phase où la langue maternelle était complètement exclue et on aboutit, actuellement, à un contrat à géométrie variable où trouvent place, à travers une négociation:

- des moments où l'on corrige;
- d'autres moments où l'on ne corrige pas.

En réalité, le français et l'italien fonctionnent dans les classes de langue sur des niveaux énonciatifs différents: c'est un phénomène intéressant qu'il s'agit de respecter, d'observer et de comprendre.

D. Coste. Dans la gestion de l'alternance micro et macro, le professeur peut tolérer ou non en classe de français le recours à l'italien. Dans les situations complexes comme celles qui caractérisent le Val d'Aoste, la notion de **contrat didactique**, qui revient souvent dans les débats, est tout à fait centrale. Là

aussi, on est sorti d'une idéologie méthodologique du genre : «En classe de français, il ne faut se servir que du français». A quoi pouvait s'opposer un autre argumentaire, du type: «Le recours à la langue maternelle permet la contrastivité, facilite certains moments de la classe ; il n'y a pas à passer un temps fou à expliquer en langue étrangère quelque chose que l'on comprend plus vite en traduisant». Il y a eu longtemps, nous le savons tous, des débats radicalisés de ce genre. On se trouve aujourd'hui dans une phase plus sereine, où l'idée prévaut que tout est une affaire de contrat, de négociation; parfois au niveau de l'établissement, mais aussi au niveau de la classe, entre l'enseignant et ses élèves. Et ce qui apparaît, dans cette perspective, c'est très souvent un contrat à géométrie variable : «Nous sommes d'accord sur le fait que, pour certaines activités, seul le français est de règle, pour telles et telles raisons et, durant ces activités, en tant qu'enseignant, j'interviendrai régulièrement pour vous reprendre et vous corriger immédiatement s'il y a des erreurs». Et, puis, à d'autres moments, et cela fera aussi partie du contrat, on acceptera, au contraire, des formes de parler bilingue, des formes de non intervention de la part de l'enseignant. Ces changements de normes dans la classe demandent, à chaque fois, une justification et une négociation. Imaginer que la classe de français soit une classe où il y a des règles variables (en quelque sorte, on retrouve ici la variation, mais au niveau de la gestion pédagogique), pour autant que ces règles sont explicitées et négociées avec les élèves, c'est une façon de dépasser le vieux débat "tout en langue étrangère" ou "présence constante des deux langues". Cela se négocie. Gestion plus complexe, mais, en même temps, plus clarificatrice et plus impliquante pour les apprenants.

B. Py. Dans certains types d'activités, les interactions entre le professeur en tant qu'il joue son rôle de professeur et puis l'élève, la personne-élève en tant qu'il joue son rôle de membre d'une catégorie, d'une collectivité (= la classe) peuvent se passer en langue seconde, le français. Par contre, à partir du moment où, par exemple, le professeur pose une question et puis l'élève interrogé n'a pas de réponse à cette question, on observe que des négociations entre cet élève et ses camarades se font généralement en italien. Il y a une sorte de construction de la réponse qui se fait en italien. Une fois que la négociation est arrivée à son terme, l'élève interrogé reprend le cadre proposé par l'enseignant, mais en passant cette fois au français. Dans cet exemple on voit bien que l'italien et le français fonctionnent à des niveaux énonciatifs différents. Dans cette alternance des langues basée sur des changements de ni-

veaux énonciatifs, on a quelque chose qui a été souvent observé dans les classes bilingues et qui est très riche. Cette possibilité de passer d'une langue à l'autre pour marquer les niveaux de structure, les niveaux d'énonciation, c'est quelque chose qui mérite le respect de la part des enseignants vis-à-vis des pratiques verbales de leurs élèves : procéder de cette manière c'est tout de même intéressant.

D. Coste. Pour ce qui est de l'enseignement des disciplines, il y a lieu de remarquer que dans le cas des mathématiques, en situation d'enseignement bilingue, on respectera et la discipline et le discours disciplinaire dans sa continuité: les formulations canoniques doivent être parfaitement équivalentes dans une langue et dans l'autre et "homogènes" dans une langue et dans l'autre ; l'alternance peut difficilement s'opérer au fil d'une démonstration continue ou dans un énoncé de théorème. Elle ne trouve place qu'à certains moments ou dans le passage planifié d'une séquence didactique à une autre. Différent semble être le cas de l'enseignement de l'histoire, puisque les connaissances et les démarches historiques, telles que présentées par l'école, sont culturellement marquées et diffèrent tant soit peu, par exemple entre l'Italie et la France. Le jeu des alternances, y compris des micro-alternances, permet, dans ce cas, de construire un concept ou un réseau de concepts en deux langues et ce de façon tout à fait intéressante et stimulante pour la discipline même, puisqu'une complexification utile des points de vue et des connotations historiques est possible, qui sert directement le travail et les finalités de cette discipline. Cette distinction ne signifie évidemment pas que l'enseignement bilingue ne constitue pas aussi, mais d'une autre manière, un apport pour cette autre discipline que sont les mathématiques !



4. Le professeur de français comme co-apprenant et co-enseignant.

B. Py. Quand il y a co-apprentissage, on ne considère plus que le maître est le modèle à suivre, mais qu'il est plutôt un pourvoyeur de méthodes d'apprentissage, c'est-à-dire que le maître n'est plus celui qui produit des modèles à imiter, mais celui qui va aider, va collaborer avec l'apprenant pour qu'il construise son apprentissage. Le maître va lui proposer des méthodes pour résoudre des problèmes : «Quand on parle et que l'on ne sait pas comment on dit un mot dans la langue d'apprentissage, qu'est-ce qu'on va faire ? Comment est-ce qu'on va utiliser le

dictionnaire?». Il y a des questions comme ça qui se posent et puis on appelle le maître pour répondre et, dans ce cas, alors, c'est clair que c'est le maître qui apprend aussi et puis qui montre comment on peut s'y prendre pour apprendre.

De même pour l'enseignement, vous avez le même type de raisonnement, l'élève n'est plus celui qui ne sait rien, mais c'est quelqu'un qui sait un certain nombre de choses que le maître peut ne pas savoir, même en ce qui concerne l'emploi du français, et on peut très bien imaginer que le rôle d'expert, dans un certain nombre de situations particulières, peut être tenu de temps en temps par les élèves. Cette façon de voir les choses a pour conséquence une atténuation de l'opposition tranchée qu'on a entre enseignant et apprenant : c'est, en fait, une remise en cause de la relation didactique.

5. Le professeur de français comme pourvoyeur de ressources documentaires.

B. Py. Une des activités qui correspond à ce rôle de co-apprenant, c'est aussi la mise à disposition de documentation en langue seconde, ce qui se fait, d'ailleurs, assez largement dans les travaux des projets, c'est-à-dire que l'aide consiste aussi à montrer à l'élève où il peut trouver des informations dont il a besoin, pour mieux parfaire son apprentissage.

6. Le professeur de français comme interlocuteur dans un cadre exolingue.

B. Py. Le maître est le partenaire expert dans des situations de communication exolingues ou bilingues : c'est quelqu'un qui va collaborer avec l'apprenant en entrant dans la logique de l'interaction exolingue, qui est une logique de coopération conversationnelle et interactionnelle. Cette espèce de coopération, c'est quelque chose qui va marquer également l'activité des professeurs de français dans une situation d'enseignement bilingue.

7. Le professeur de français en tant qu'évaluateur.

B. Py. Le maître est aussi quelqu'un qui doit évaluer, en tout cas, à deux niveaux. Dans un récit conversationnel, par exemple, il pourrait s'arrêter sur un point particulier (de grammaire ou de lexique) ou faire une évaluation plus globale, à la fin du semestre, pour dire si l'élève a atteint ou non le niveau. C'est une notion qui est liée à la notion de contrat didactique. En général, évaluer signifie (au niveau micro, en tout cas) voir où l'élève se trompe, l'arrêter, le reprendre, le corriger. Dans toutes les théories des conversationnalistes, le comportement

qui consiste à interrompre l'autre pour le corriger, c'est un comportement qui est dangereux du point de vue de la personnalité. C'est toujours très vexant d'être arrêté, d'être corrigé et de voir quelqu'un qui termine la phrase à notre place.

C'est, pourtant, un comportement naturel dans un contexte didactique. Des travaux ont été faits à ce sujet, parce qu'il y a entre le maître et les élèves un contrat didactique souvent implicite, qui, en fait, enlève toute agressivité à cette correction de l'autre dans l'évaluation. Le travail d'évaluation est un point très important, délicat et significatif en didactique : un professeur ne peut pas ne pas évaluer, car c'est une partie de son rôle. Mais, en même temps, pour que cette évaluation soit possible et ne porte pas ombrage à la personnalité de celui qui est évalué, il faut prendre toute une série de précautions qui sont du ressort soit de la convention («Je vais vous corriger, mais ne vous en faites pas») soit du contrat didactique qui veut qu'un des rôles du maître est d'interrompre l'élève pour le corriger. En fait, cette manipulation des relations est quelque chose d'extrêmement délicat et de tout à fait central qui pose toute une série de problèmes.

D. Coste. C'est aussi un point important en termes de continuité. Cela vaut pour le Val d'Aoste, mais aussi dans nombre d'expériences actuellement en Europe. Il y a, en bien des lieux, extension de la place faite aux langues étrangères dans l'école par l'introduction d'une langue étrangère au niveau de l'école primaire. Mais l'exigence de continuité, surtout pour le passage du cycle primaire au collège, devrait aussi entraîner des changements dans les normes d'évaluation : au niveau de l'école élémentaire, la langue non maternelle est souvent introduite par un maître unique ou avec des objectifs qui ne sont pas nécessairement des objectifs de correction, d'aisance, d'évaluation notée, tels qu'on peut les connaître dans d'autres cycles d'études. Et les questions relatives à la motivation sont à resituer également en termes de gestion évaluative des "passages" : les élèves arrivent d'un contexte qui a été pour eux, dans bien des cas, un contexte porteur, où leur performance en français était plutôt encouragée, valorisée, quel que soit, à certains égards, leur niveau de correction ; ils entrent dans un nouveau contexte où, au contraire, et presque déontologiquement, l'enseignant spécialisé de français va être investi d'un certain nombre de responsabilités d'évaluation ; et il se peut que ce changement d'atmosphère, dans certains cas, provoque ou accentue ce qui pourrait être des formes de démotivation ou de rejet. Ce n'est donc pas simplement une continuité relative aux objectifs ou à l'articulation des contenus, etc. qui est à

rechercher. La relation à l'évaluation est tout à fait fondamentale : les élèves vont se sentir (à un âge sensible, par ailleurs) jugés et parfois remis en cause sur des capacités qui, jusqu'à présent, avaient été perçues par eux comme étant plutôt un "plus", un avantage reconnu. Et cela peut se compliquer du fait que, dans bien des passages de ce genre (pas simplement au Val d'Aoste), le collègue évalue sur des aspects qui n'ont pas été particulièrement cultivés ou particulièrement valorisés par ce qui s'est passé auparavant. En revanche, le collègue n'évalue pas, ne prend pas véritablement en compte des capacités qui ont été développées antérieurement. L'élève peut se sentir doublement destabilisé. Face à des apprenants provenant de différentes origines scolaires (ou nationales) qui se retrouvent dans une certaine institution à un moment donné, il peut y avoir des tests d'entrée qui permettent de se faire une idée globale du caractère "faux débutants" des élèves. Mais ces tests ne sont jamais suffisants. Les moyens pour vérifier ce qui s'est passé avant n'existent pas toujours, mais, pédagogiquement, notre responsabilité est aussi de proposer, pendant un certain temps, des activités qui permettent de faire apparaître, de façon non sanctionnante, le potentiel, hétérogène très souvent, des élèves : phase de mise au jour des capacités existantes, de valorisation de ces capacités. Cela signifie qu'on est amené à travailler plutôt "un cran au-dessus" de ce qu'on imagine être les capacités des élèves, de les solliciter en les tirant vers le haut et pas du tout d'avoir une stratégie d'accueil qui serait : «Attention, les bases ne sont pas solides, on va commencer par revoir les bases». C'est plutôt de dire : «Certaines bases ne paraissent pas très solides, d'autres sont bien établies, mais il y a peut-être aussi des capacités acquises qu'on n'a pas aperçues et on va commencer par travailler plutôt au-delà du niveau que paraîtraient pointer les critères normatifs habituels». C'est une question de choix, de stratégie pédagogique : il faut mettre en place des activités permettant de diagnostiquer plus que d'évaluer.

B. Py. Il y a un autre problème qui a trait à la continuité. Un aspect qui est moins marqué ici à Aoste, mais qui existe partout. Face à la continuité diachronique (= passage d'un système à un autre), il y a aussi **une continuité diatopique**, c'est-à-dire des problèmes de continuité qui se posent, non pas dans l'histoire, mais dans le temps présent et qui traversent les différents domaines où se réalisent les apprentissages des enfants. Ici, au Val d'Aoste, la situation n'est pas celle de la Patagonie. L'école n'est pas le seul lieu où on apprend la langue : il y a la famille, l'école, ou alors, des parents, les vacances, les amis.

Il est possible de trouver des situations où le français est parlé aussi en dehors de l'école. La question qui se pose, alors, est quel type de savoir l'élève trouve en dehors de l'école. S'il y a des acquisitions, qui se déroulent en dehors de l'école, c'est évident que l'enseignement, le système scolaire doit prendre en considération ce type de connaissances. Il s'agit là de problèmes plus complexes que ceux de la continuité diachronique.

D. Coste. Quand on entend dire que la situation valdôtaine ressemble à celle de la Patagonie, cela peut faire quand même bondir un peu. Il existe ici des discours récurrents du genre : «Le français n'existe pas au Val d'Aoste, donc l'enseignement bilingue est complètement artificiel». Il est évident que l'on ne se trouve pas, hors de l'école, dans un environnement bilingue "équilibré" à 50%-50%, mais il s'agit tout de même d'une position géographique, d'un lieu de circulation internationale, d'un environnement médiatique où, par rapport à d'autres langues, le français est extrêmement présent. Que les élèves ne se tournent pas spontanément vers le français, qu'ils n'aillent pas, à l'occasion, voir ce qui se passe sur la télévision suisse-romande ou sur France 2, cela ne veut pas dire pour autant que ces ressources d'apprentissage ne soient pas disponibles et ne soient pas motivantes à bien des égards. Il y a également une présence du français dans les boutiques, dans les restaurants, une présence commerciale, touristique. On a parfois l'impression que la richesse extrême que présente la situation valdôtaine est minorée, qu'il y a presque de l'autoflagellation ! Il faut s'interroger aussi sur ce qui est mis sous "environnement". Dire : «Le français n'est pas présent dans l'environnement», est-ce considérer que l'environnement s'arrête à 5 km. d'Aoste ? L'environnement, c'est aussi, à 50 km., des gens qui parlent français, d'un côté et de l'autre. A l'heure de l'Europe, à l'heure de la circulation européenne, l'environnement, pour les enfants d'aujourd'hui, débordent bien au-delà du voisinage. Les enfants ont tous envie d'apprendre l'anglais et ils l'apprendront tous, à des degrés divers. C'est une nécessité et c'est, pour l'heure, très bien ainsi. Mais leur chance pour l'avenir tient aussi à cette expérience - valorisable en termes d'emploi - d'une langue d'environnement plus proche à plus d'un titre.

8. Le professeur de français dans la lutte contre la fossilisation.

B. Py. La fossilisation est un thème évoqué dans beaucoup de discussions parmi les professeurs de français et qui est souvent traité dans la littérature

spécialisée sur l'enseignement bilingue et notamment au Canada. Un des rôles du professeur de français c'est de contrer, dans une certaine mesure, la fossilisation qui est la persistance de certaines erreurs localisées à travers l'apprentissage des langues. Il y a un certain nombre de formes qui se figent, se fossilisent d'une certaine manière. Le reste du système continue à évoluer mais il y a des micro-systèmes qui tendent à se figer sur eux-mêmes. En phonétique, par exemple, on remarque simplement que le locuteur étranger a un petit accent qui correspond, en fait, à une fossilisation phonétique. C'est un arrêt partiel qui se fait. En admettant que l'enseignement du français se fasse uniquement à l'intérieur des différentes disciplines (l'histoire, la géographie etc.), là on pourrait justement craindre qu'il y ait une fossilisation massive. Mais il me semble qu'un des rôles du professeur de français c'est justement de contrer, si possible, ces fossilisations. Il n'est pas possible de les supprimer : il y a comme une sorte de loi de l'apprentissage que l'on ne peut pas changer. Ce que l'on peut éviter, c'est que ces fossilisations deviennent trop gênantes. Là, les interventions de conceptualisation grammaticale, d'exercices que les professeurs de français préparent peuvent jouer un rôle positif. Une remarque à ce sujet c'est qu'il ne faut pas donner trop d'importance à ces phénomènes de fossilisation. On dit souvent que les phénomènes de fossilisation chez les bilingues sont des manières d'afficher verbalement leur identité, de montrer qu'étant, par exemple, locuteur d'italien, quand on parle français on le parle avec certains traits propres à l'italien. Dans la mesure où les fossilisations jouent ce rôle et n'interviennent pas dans l'intercompréhension, il faut les admettre comme un trait naturel de la communication bilingue. Il faut être très nuancé par rapport à ce problème des fossilisations. Il faut mettre en œuvre des stratégies pédagogiques pour contrer ou limiter, en tout cas, l'extension de ces fossilisations. Mais, en même temps, il ne faut pas trop s'en faire et il faut accepter qu'il y ait une part de fossilisation dans l'apprentissage lié au bilinguisme : c'est quelque chose qui est naturel et qui remplit des fonctions d'identité sociale, culturelle, linguistique tout à fait honorables.

D. Coste. C'est un phénomène auquel les collègues de français sont très sensibles parce qu'il peut y avoir, notamment dans le passage de l'école élémentaire à l'école moyenne, des caillots, pour ainsi dire, d'incorrection apparente : des pratiques qui ne correspondent pas à ce que serait une norme standard à terme. Il y a deux stratégies à cet égard, en ce qui concerne les apprenants : je me demande si on peut parler de fossilisation, au sens où B. Py l'entend, à propos

d'adolescents qui, dans la période 11-12-13 ans, sont toujours en train d'apprendre, n'ont pas un niveau considéré par eux comme abouti avec des marques qui seraient maintenues comme identitaires, présentent pourtant des "erreurs" tenaces. Il y a sans doute en fait instabilité de ces formes en évolution "naturelle" au contact de nouvelles données langagières. Mais ces états transitoires peuvent être perçus par l'enseignant comme déjà figés et étant à corriger, à rectifier dans l'instant. Il faut donc se demander si ces constats ne conduisent pas à envisager une stratégie double - délicate à mettre en œuvre - de la part de l'enseignant de français : d'une part, rendre conscients les élèves de quelque chose qui apparaît comme étant un début, un risque de "fossilisation" sur tel ou tel fonctionnement linguistique et, en même temps, faire en sorte de ne pas concentrer toute l'attention sur ces phénomènes et escompter que la "défossilisation" résultera moins d'un constant «Faites attention à ça...» que d'une dynamique "débloquante" de l'apprentissage lui-même. Quand des grumeaux commencent à se former dans la mayonnaise, on peut les dissiper en continuant à tourner et en rajoutant de l'huile.



9. Le professeur de français comme quelqu'un qui peut modifier des attitudes.

B. Py. Il lui est possible de créer des attitudes positives face au français et à son apprentissage. C'est quelque chose qui a été étudié depuis longtemps par la didactique et la psychologie sociale. C'est clair qu'un des facteurs qui va faciliter ou rendre plus difficile l'apprentissage c'est les attitudes c'est-à-dire une ouverture générale vis-à-vis de la langue étrangère ou au contraire un sentiment de réticence. Il semblerait que le professeur de français peut, là, jouer un rôle important en favorisant des attitudes d'ouverture chez les élèves. C'est un facteur tout à fait central et qui est lié à un deuxième facteur, qui correspond à une fonction de l'enseignant de français, c'est créer des représentations favorables à l'apprentissage du français.

10. Le professeur de français comme quelqu'un qui peut créer des représentations positives par rapport au français.

B. Py. On utilise très souvent ces deux termes attitudes et représentations de manière conjointe. Si je propose une distinction c'est parce que l'attitude se constitue plutôt par rapport à un objet extérieur, tandis que la représentation c'est plutôt une sorte de mi-

cro-théorie que l'on se construit pour réagir vis-à-vis d'un problème quelconque. C'est-à-dire que quand on apprend une langue, on rencontre, forcément, des obstacles et puis, quand on est devant un obstacle, on sent le besoin d'expliquer, de justifier l'échec de l'apprentissage et c'est là que l'on mobilise les représentations. Dans l'enseignement et l'apprentissage des langues il y a des représentations qui sont anciennes et dont persistent des traces, par exemple, ce qu'on appelle le purisme. Dans ce genre de représentations-là, il y a des aspects qui tendent à freiner l'apprentissage. L'enseignant doit là aussi (et ce n'est pas facile, ce sont les tâches pédagogiques les plus difficiles) agir sur les représentations des élèves, mais aussi des collègues, qui sont concernés par les pratiques et par l'utilisation du français dans la classe. Il y a alors tout un travail à faire d'élucidation de ces attitudes et de ces représentations. C'est plutôt un programme que je vous présente là, parce que je ne peux pas vous dire grand chose sur les représentations des élèves valdôtains. Il y aurait là un travail de recherche très utile pédagogiquement à faire.

D. Coste. La distinction faite entre attitudes et représentations est intéressante aussi si on la rapporte à telle ou telle langue. Il paraît assez vrai de dire aujourd'hui que l'anglais suscite des attitudes qui sont d'ouverture vis-à-vis d'une langue considérée elle-même comme ouverte. Alors que, du côté du français, on reste très marqué par des représentations tenant au purisme ou à la difficulté supposée de la langue, ou au respect strict d'une norme, qui peuvent très bien induire des attitudes "fermantes". Il y a là un travail à accomplir qui ne porte pas seulement sur une langue, mais sans doute sur l'éventail des langues offertes par l'école. Et si on entend déplacer quelque peu ces attitudes et ces représentations, il y a de quoi faire pour l'ensemble des enseignants, y compris, bien sûr, ceux de la langue maternelle. Mais le jeu en vaut la chandelle.

B. Py. Il y a des traditions pédagogiques en France aussi : par exemple, l'allemand est considéré a priori comme une langue très difficile. Si on part du principe que l'allemand est une langue difficile, cela signifie qu'un certain type d'élèves va s'intéresser à l'allemand. Dans les langues de grande diffusion qui sont enseignées ou présentées en Europe, il y a toujours eu des attitudes liées aux représentations.

La motivation dépend à la fois des attitudes et des représentations. Il y a des interactions entre les deux : les représentations souvent ont pour but de justifier les attitudes négatives et les attitudes négatives ont ressuscité des représentations de type "difficiles", "pas utiles", "désagréables", etc.

Les deux concepts sont proches l'un de l'autre, mais ils interviennent à des niveaux différents. La motivation tient au dosage des attitudes et des représentations. Et cela est vrai dans l'autre sens aussi : des motivations positives induisent des attitudes positives et des représentations facilitatrices. Il y a tout un jeu complexe d'interaction entre ces trois notions que l'on n'a pas éclairci totalement et qui sont un objet de réflexion intéressant.

D. Coste. Cela dépend peut-être aussi des images, de la construction des images des langues, du travail sur les images d'une langue. Il est dit souvent que l'anglais est attractif non seulement parce que c'est une langue internationale de très grande diffusion, mais parce que c'est aussi, pour les adolescents, une langue liée à telle forme musicale, à telle manière d'être, à telle manière de s'habiller. Et on entend aussi, en retour, des propositions telles que : «L'enjeu pour le français serait de se situer aussi sur ce terrain, de l'occuper», c'est-à-dire, entre autres, de renouveler l'enseignement du français en le décrochant, par exemple, d'une image littéraire et en essayant de l'inscrire plus dans la mouvance de la variété, de la chanson, du jeu, voire de la création technologique dans certains cas. C'est bien là une question justement de modification d'image, de changement de représentation, de choix entre se placer sur le même terrain que la concurrence ou se construire une image distinctive par rapport à cette concurrence (si on raisonne en termes de concurrence). Des spécialistes comme Jacques Pêcheur, rédacteur en chef du Français dans le monde, s'interrogent beaucoup sur ces questions, en termes de logique de marché, de segment de marché, en termes économiques. Est-ce que l'intérêt du français n'est pas de remodeler une image qui soit, au contraire, distincte de celle d'autres langues, pas nécessairement d'ailleurs sur le mode de la concurrence, mais sur celui de la complémentarité de l'offre. Toute cette réflexion nous amène à nous interroger, nous enseignants, sur le type d'image(s) que nous entretenons, que nous déplaçons, que nous projetons. Nous croyons trop souvent ne pas avoir de prise sur les attitudes et les représentations des élèves : «Ça existe et on n'y peut pas grand-chose». Et certes, des forces autres sont à l'œuvre. Mais nos choix pédagogiques, nos manières d'être en tant qu'enseignants de français contribuent sans doute, tant soit peu, à confirmer une image ou à réorienter les représentations que peuvent avoir les élèves de cette langue.

Au niveau de l'école moyenne, se posent à coup sûr des questions de ce genre : «Que fait-on dans la classe de français qui soit spécifique au français, alors qu'éventuellement, à côté, il se fait un peu de géo-

graphie en français ou un peu d'histoire en français ? Qu'est-ce qu'on apporte en français ? Est-ce que c'est un lieu où chercher une forme de divertissement ou une forme d'intérêt "jeune" ? Est-ce que c'est un lieu où introduire une autre approche des problèmes contemporains ? Est-ce un lieu où essentiellement travailler sur la langue en tant que langue ? ». Il y a sans doute un peu de tout cela à la fois. Mais la notion d'image, d'image plus ou moins brouillée, plus ou moins distincte de l'image d'une autre langue, paraît sans doute, dans la situation valdôtaine, particulièrement intéressante à prendre en considération, tant pour la motivation des élèves que pour ce qui touche à l'identité même du professeur de français.

11. Le professeur de français en tant que professionnel travaillant en équipe.

B. Py. Un des derniers thèmes que l'on va aborder concernant les rôles possibles du professeur de français est celui de la collégialité dans le sens de l'harmonisation entre le travail du professeur de français et le travail des autres enseignants. Les discussions du matin ont montré qu'il y a des aménagements du travail entre les professeurs et les élèves collaborant à l'intérieur des projets au moyen de négociations entre enseignants qui peuvent aboutir à des solutions meilleures et plus efficaces.



L'expertise du professeur de langue

*Les réflexions qui suivent ont été présentées
par Daniel Coste*

Par rapport au rôle et à l'image de l'enseignant, outre tout ce qui a été dit par B. Py, ce qui m'a frappé aussi, c'est que, dans les évolutions en cours, l'interrogation sur l'identité de l'enseignant de langue en général est assez transversale. On la retrouve dans d'autres contextes que le contexte valdôtain. Il y a, à travers le monde, et je crois que ce n'est pas seulement pour l'enseignant de français, des interrogations liées aux rôles, aux statuts et presque à la déontologie de la profession, questionnements qui sont très récurrents et qui tiennent à des évolutions de l'apprentissage des langues. Je crois que **la notion d'expertise** est tout à fait centrale: de quoi est-ce que l'enseignant de langue est censé être un expert aujourd'hui à l'intérieur d'un système éducatif ? Il me semble qu'il y a trois ou quatre lignes de force qui se dessinent et qui, à chaque fois, sont problématiques. C'est **un expert de la langue et d'une langue**

particulière. Mais qu'est-ce que ça veut dire aujourd'hui ? Est-ce cela veut dire que c'est un spécialiste de la grammaire de cette langue ? Est-ce que ça veut dire que c'est un modèle au sens évoqué tout à l'heure ? Est-ce que c'est quelqu'un qui, en même temps, va avoir des compétences sur les types de textes courants dans cette langue ? etc. etc. Il y a déjà à s'interroger sur ce que l'on va entendre par « expert de langue », dans la mesure où, parler de « langue » ou de « langage », dans les domaines scientifiques de référence, revient à désigner des objets plus complexes qu'on ne se les représentait auparavant. La sociolinguistique, la psycholinguistique, la pragmatique et d'autres approches encore sont apparues ; on peut en tenir compte ou ne pas en tenir compte. Mais enfin, « langue » est une notion dont la compréhension et l'extension se sont quelque peu enrichies. Et un « expert » de langue peut présenter bien des profils différents.

Il y a un deuxième aspect de l'expertise qui me paraît de plus en plus flagrant, au moins en Europe: le professeur de langue est, d'une manière ou d'une autre, considéré comme **un expert de plurilinguisme**. Pas simplement un spécialiste du français ou un spécialiste d'anglais etc. : mais un professeur de langues contribuant à la construction d'une compétence plurilingue chez les apprenants. Visée qui se complexifie beaucoup actuellement en Europe, si l'on admet que cette compétence plurilingue doit être pensée comme hétérogène, déséquilibrée, différenciée. Non pas la somme d'une « bonne » compétence dans une langue 1 avec une « bonne » compétence dans une langue 2 et puis, par hypothèse, une « bonne » compétence dans une langue 3. Mais bien **une** compétence globale qui permet à quelqu'un de passer, dans une circonstance donnée, de l'italien à l'anglais ou au français et ainsi de suite. Il est ainsi parfois question d'activité langagière de « médiation », pas au sens simplement de « traduction », mais pour désigner aussi, par exemple, la capacité de résumer dans une langue un texte qui a été perçu dans une autre. L'objectif de l'apprentissage, dans cette perspective, n'est plus de devenir, au mieux et à long terme, un faux natif, mais plutôt de pouvoir agir en médiateur, en intermédiaire entre plusieurs langues et plusieurs cultures. Il y a là un déplacement tout à fait fondamental qui ne va pas sans problème, parce que, dans certains cas, cette compétence plurilingue ne sera pas une compétence « égalitaire » à la sortie de l'école. Dans telle langue on aura, peut-être, développé les quatre capacités. Dans telle autre langue on aura plutôt mis l'accent sur la compréhension, par exemple, pour une troisième les dimensions culturelles auront été plus travaillées ; et le profil de sortie ne se présentera pas comme d'apparence joli-

ment symétrique. Ensuite, devenu adulte, il se peut très bien que l'ancien élève du secondaire développe plutôt la langue qui avait été moins diversifiée à l'école et que le profil plurilingue se transforme profondément. Mais le rôle de l'école consiste dès lors à mettre en place un premier ensemble, nécessairement déséquilibré mais pluriel, un portefeuille plurilingue initial. On devine ce que cette évolution possible suppose de décalage dans les représentations, pour ce qui nous concerne nous, enseignants de langue : passer d'un rôle d'enseignant de français - mais aussi maintenir un rôle d'enseignant de français, d'expert du français - à un rôle, partagé avec d'autres, d'expert du plurilinguisme, voilà un premier et fort déplacement.

A quoi s'ajoute tout le volet d'**expert en matière de communication**, à partager avec pas mal d'autres: le professeur de langue maternelle notamment, mais qu'on ne partage pas nécessairement avec le professeur de géographie ou le professeur de mathématiques, en tant que tels. Il est clair que, dans de très nombreux contextes, les personnes qui s'occupent des langues ont aussi à mobiliser - et d'abord à acquérir - cette expertise complémentaire. Nul effet du hasard s'ils sont plus sensibles que d'autres aux technologies nouvelles affectant l'information et la communication, à ce qui se joue, entre autres, sur Internet. Autre dimension donc sur laquelle nous sommes de plus en plus interpellés en tant qu'experts possibles.

Et puis, il y a aussi **une expertise en apprentissage** que, là encore, nous n'avons pas nécessairement en commun avec les collègues des autres disciplines. Je reviens à ce que disait B.Py tout à l'heure sur le fait que les ressources d'apprentissage des langues aujourd'hui sont de plus en plus diversifiées, qu'on les exploite ou qu'on ne les exploite pas. En tout cas, la situation "patagonale", si j'ose dire, est de moins en moins répandue. Même en Patagonie, maintenant, il y a Internet, même en Patagonie, il y a TV5 qui arrive, il y a une réception satellitaire possible et le professeur de français, dans sa classe, isolé comme en Patagonie, peut recevoir Bernard Pivot toutes les semaines, s'il le veut. Cela aussi pose des problèmes particuliers aux enseignants de langue : comment est-ce qu'on intègre dans un processus d'apprentissage des données possibles, des ressources d'apprentissage qui ne se limitent pas à ce qu'il y a dans un manuel ou au modèle que peut proposer le professeur ? Comment va-t-on construire un curriculum en mettant en mesure les élèves de travailler aussi sur ces ressources d'apprentissage ? En ce sens, il me semble que le géographe ou le physicien ou le mathématicien ne rencontrent pas ce même type de problèmes... et de chances.

Faut-il s'engager ou non sur ces terrains ? Je crois que le choix est très largement nôtre. Mais il me semble évident, même dans des pays qui ont des statuts économiques tout à fait différents, que ce quatuor : « expert de **langue** - expert du **plurilinguisme** - expert de la **communication** - expert de l'**apprentissage** » concerne fortement notre profession et qu'il diffère du trio classique "langue-littérature-civilisation". C'est un autre type de représentation, un autre type d'image qui se profile pour les enseignants de langues. Il me semble que, dans la situation valdôtaine, la question peut se poser avec au moins autant d'acuité qu'ailleurs. C'est à vous de le dire.

B.Py. Encore un petit complément d'information par rapport à la notion de plurilinguisme : un concept qui est associé à celui de plurilinguisme et qui est aussi très intéressant pour la didactique, c'est le concept de **diglossie**. Ce qu'on appelle diglossie ce n'est pas forcément une personne qui parle plusieurs langues, c'est le fonctionnement d'une communauté sociale qui utilise plusieurs langues dans la communication quotidienne. Alors, il me semble que parler de diglossie à propos de la place des langues secondes ou des langues étrangères nous apporte beaucoup de choses, nous amène à considérer que dans une classe de langue étrangère il n'y a pas seulement des personnes qui utilisent deux langues, mais qu'ils les utilisent en fonction de critères de type fonctionnel ou thématique et je crois que cette manière d'analyser les éléments qui peuvent se passer à l'intérieur d'une classe est extrêmement riche. Tout à l'heure, je vous ai donné l'exemple des négociations entre les élèves qui se font en italien et puis des réponses qui se formulent en français, là vous avez un exemple typique de fonctionnement diglossique où les deux langues ne coexistent pas de manière désordonnée, n'apparaissent pas au gré des caprices des interlocuteurs mais renvoient à des régularités de type relationnel et de type social. Le concept de diglossie a été créé pour rendre compte de pays entiers, ou de communautés de millions de personnes, mais aujourd'hui on utilise aussi ce concept pour décrire de très petites unités sociales comme justement la classe ou même, pourquoi pas, la famille, la famille bilingue, par exemple. Il me semble que c'est une manière tout à fait fascinante de considérer le fonctionnement de la classe. Là, je pense que, dans le concept de diglossie, on a un outil qui est complémentaire à celui de plurilinguisme et qui permet de mieux interpréter et de mieux comprendre les fonctionnements de la classe.

