

UNIVERSITÀ DELLA VALLE D'AOSTA

UNIVERSITÉ DE LA VALLÉE D'AOSTE

DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE E SOCIALI

CORSO DI LAUREA IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE
PRIMARIA

Master en Sciences de la formation primaire

L'évaluation de la compétence plurilingue entre défi et contrainte.

**Enjeux et perspectives dans le cadre du contexte plurilingue de la
Vallée d'Aoste**

Directeur du mémoire:

Madame Gabriella Vernetto

Candidato:

Elena Romeo

Matricola n° 16 A05 144

ANNÉE UNIVERSITAIRE 2020/2021

SOMMAIRE

1. VALLÉE D'AOSTE : POURQUOI LE BILINGUISME À L'ECOLE ?	3
1.1 La diffusion de la langue française	3
1.2 Le français en Vallée d'Aoste suite à l'Unité d'Italie	4
2. LE PLURILINGUISME	13
2.1 Quelques définitions	13
2.2 La promotion du plurilinguisme : une nécessité européenne	16
2.3 La compétence plurilingue	19
2.4 L'éducation plurilingue	24
3. L'ÉVALUATION	38
3.1 Définitions et perspectives générales	38
3.2 Évaluer par compétences actionnelles : quels enjeux ?	42
3.3 L'évaluation plurilingue dans le contexte italien et valdôtain	52
4. ANALYSE D'UNE EXPÉRIENCE D'ÉVALUATION PLURILINGUE DANS LE CONTEXTE DE LA VALLÉE D'AOSTE	56
4.1 Motivations et buts de l'expérience sur le terrain	56
4.2 Le contexte	57
4.3 Description de l'épreuve	63
4.3.2 La structure	65
4.4 Analyse des données	74
4.5 Remarques finales	96
CONCLUSION	98
ANNEXES	3
BIBLIOGRAPHIE	20
SITOGRAFIE	23

INTRODUCTION

Ce mémoire aborde la question de l'évaluation de la compétence plurilingue. Cet aspect, important et central dans le domaine de l'éducation, devient encore plus fondamental dans un contexte si particulier du point de vue linguistique comme celui de la Vallée d'Aoste.

Le choix du thème dérive bien sûr de sa relevance par rapport au contexte de travail, d'un intérêt personnel, mais aussi du fait qu'il s'agit d'un élément difficile à mettre en place dans les classes. En effet, si l'évaluation en langues est entrée de manière structurée dans la pratique des enseignants, notamment grâce aux travaux du Conseil de l'Europe, l'évaluation des compétences multilingues (Vernetto 2021) est souvent laissée à la subjectivité ou aux tentatives personnelles des enseignants, qui devraient chercher à conjuguer la complexité de l'évaluation avec la prise en compte des profils plurilingues et des besoins spécifiques des apprenants.

Ce mémoire, à travers un approfondissement sur le cadre théorique de référence, permet de comprendre quels sont les critères pour évaluer les compétences langagières et quels sont les moyens et les outils pour atteindre ce but.

Ce travail propose, donc, un parcours à la découverte des enjeux et des perspectives de l'évaluation de la compétence plurilingue, en analysant quelles sont les approches les plus efficaces pour prendre en compte la maîtrise de cette compétence.

Après avoir analysé la spécificité du contexte valdôtain et avoir défini le plurilinguisme et la compétence plurilingue, on présentera le cadre de référence pour l'évaluation.

La partie de terrain de ce mémoire concerne l'épreuve plurilingue réalisée dans deux classes d'école élémentaire de la région. Par cette expérimentation, on a voulu tester un outil d'évaluation qui relie la nécessité de

prendre en compte, d'un côté, l'évaluation de la compétence plurilingue, de l'autre les spécificités du contexte d'enseignement de la Vallée d'Aoste.

Conçu au départ pour être testé en différentes classes, le scénario prévu pour l'évaluation des compétences plurilingues des élèves n'a pu être administré que dans une seule école, à cause des restrictions sanitaires dues à la Covid-19. Le retour d'expérience constitue quand même un premier point de départ pour une réflexion plus aboutie sur ce que signifie évaluer des compétences plurilingues.

1. VALLÉE D'AOSTE : POURQUOI LE BILINGUISME À L'ECOLE ?

Le bilinguisme valdôtain trouve ses origines dans l'histoire de la région. Située au carrefour entre la France, la Suisse et l'Italie, la Vallée d'Aoste a toujours été un territoire de passage qui a permis la rencontre de cultures et de langues différentes. Au début, la Vallée d'Aoste était habitée par les Salasses, qui ont ensuite cédé leur place aux Romains. Grâce à sa position, elle a bientôt suscité l'intérêt de la Maison de Savoie : à partir de 1032, la famille exerce son autorité sur le territoire de la Vallée d'Aoste, qui restera pendant des années sous le Duché de Savoie et le Royaume de Sardaigne. Entre 1100 et 1200, une minorité d'origines allemandes, les Walser, s'installe dans la haute Vallée du Lys¹, contribuant à enrichir le panorama linguistique de la région.

Déjà à travers ce premier aperçu très synthétique sur les passages cruciaux de l'histoire de la région valdôtaine, on peut bien imaginer comment ses vicissitudes ont pu influencer la culture et la langue de la population. En effet, la Vallée d'Aoste représentait, et représente encore de nos jours, un contexte culturel et linguistique qui était le produit de plusieurs rencontres et dans lequel il fallait chercher une unité : à cause des présences historiques des peuplades celtes, les Valdôtains parlaient le francoprovençal, voire un dialecte provenant d'une forme très ancienne de français, dans toutes ses variétés ; la famille de Savoie utilisait la langue française, alors que les actes publics étaient rédigés en latin.

1.1 La diffusion de la langue française

La première apparition du français comme langue officielle date de 1561, quand le Duc Emmanuel Philibert de Savoie commence à adopter la langue française même dans les documents publics. Ensuite, le français trouve sa diffusion grâce à la famille de Savoie et aux familles les plus nobles, comme

¹Centro studi e cultura Walser. Walser Kulturzentrum (2021), *I Walser nella valle des Lys*, accès: <https://www.centroculturalewalser.com/i-walser-nella-valle-del-lys/>

celle des Challant ou des Vallaise, mais il ne s'agit pas encore d'une langue pour toute la population.

La véritable tournant de la diffusion de la langue se trouve au XVII^{ème} siècle, quand le Collège Saint- Bénin et les écoles rurales deviennent les acteurs principaux de l'expansion de la langue française. En effet, la fondation du Collège Saint- Bénin (1604) marque l'arrivée à l'école de l'enseignement du français dans la formation des classes sociales supérieures, alors que les écoles de hameau², dont la première semble être celle de Fontainemore, présentent cette langue comme moyen d'alphabétisation en lien avec la religion chrétienne.

Au début du XVIII^{ème} siècle, la langue française est employée dans tous les domaines : économique, politique, judiciaire, religieux et littéraire. Les Valdôtains entendent et utilisent seulement le français et le francoprovençal, alors que l'italien n'est pas connu³.

Quelques années plus tard, dans la deuxième moitié du XIX^{ème} siècle, le contexte politique change radicalement.

1.2 Le français en Vallée d'Aoste suite à l'Unité d'Italie

En 1860, la Savoie est annexée à la France, alors que la Vallée d'Aoste reste au Royaume de Sardaigne. C'est à ce moment-là que la culture et la langue italiennes commencent à pénétrer dans la région.⁴ De plus, l'Unité d'Italie (1861) marque un tournant non seulement d'un point de vue politique, mais aussi nécessairement linguistique, car elle regroupe sous le même État des populations différentes qui avaient eu des langues et des traditions différentes jusqu'à ce moment- là. En 1861, le député Giovenale Vegezzi- Ruscalla publie un document « qui ouvre la première tentative d'ostracisme contre la langue française dans le territoire du nouveau-né Royaume d'Italie : *Diritto e necessità*

² Pour approfondir : M. Piseri (2012), *L'alfabeto in montagna. Scuola e alfabetismo nell'area alpina tra età moderna e XIX secolo*, Franco Angeli editore

³ Martin, J.P. (1982), *Aperçu historique de la langue française en Vallée d'Aoste*, Aoste, p.36

⁴ Martin, J.P. (1982), *Aperçu historique de la langue française en Vallée d'Aoste*, Aoste, p.39

di abrogare il francese come lingua ufficiale di alcune Valli della Provincia di Torino »⁵. Les Valdôtains répondent à cette attaque par la voix du chanoine Édouard Bérard et des membres de l'élite de la région. Toutefois, il faut souligner que les lois italiennes précédentes reconnaissaient et acceptaient l'emploi de la langue française. En effet, dans l'article 62 du Statut du Royaume d'Italie on affirmait : « *La lingua italiana è la lingua ufficiale delle Camere. È però facoltativo di servirsi della francese ai membri, che appartengono ai paesi, in cui questa è in uso, od in risposta ai medesimi.* »⁶

Encore, la Loi Casati (loi n° 3725 du 13 novembre 1859) impose l'enseignement de la langue et littérature française aux Gymnases et aux Lycées des pays francophones, et, en ce qui concerne l'école élémentaire, dans l'article 374 on lit : « *Nei Comuni dove si parla la lingua francese, essa verrà insegnata invece dell'italiana* ».

Bien que le rôle du français dans les territoires du Royaume soit soutenu dans les textes officiels, comme on l'a rappelé à l'occasion de la commémoration du centenaire de la Ligue Valdôtaine, « la bureaucratie italienne réussit, avec le temps, à ignorer le particularisme linguistique de la Vallée d'Aoste et arriva à réduire le français au rang de langue enseignée à horaire réduit et sans obligation »⁷.

En effet, en 1883, le Conseil Provincial scolaire de Turin décide que l'enseignement de la langue italienne doit être exclusif dans toutes les écoles primaires et moyennes et que celui du français ne peut avoir lieu qu'en dehors des heures scolaires⁸. Face à cette mesure, la Junte municipale d'Aoste s'oppose avec obstination et, l'année suivante, une circulaire du préfet de Turin⁹ explicite le programme d'enseignement suivant pour les écoles primaires valdôtaines :

⁵ Commémoration du centenaire de la Ligue Valdôtaine (2011), *Le Français en Vallée d'Aoste- Les raisons d'une présence séculaire*, Aoste, p.13

⁶ *Statuto albertino* (1848), art.62

⁷ Commémoration du centenaire de la Ligue Valdôtaine (2011), *Le Français en Vallée d'Aoste- Les raisons d'une présence séculaire*, Aoste, p. 15

⁸ Brocherel, J. (1952), *Le patois et la langue française en Vallée d'Aoste*, Éditions Victor Attinger, Neuchâtel, pp. 165- 166

⁹ Brocherel, J. (1952), *Le patois et la langue française en Vallée d'Aoste*, Éditions Victor Attinger, Neuchâtel

1. L'horaire des écoles sera divisé en deux parties égales : l'une pour l'enseignement de l'italien, l'autre pour celui du français.
2. Cette disposition ne concerne pas seulement les écoles de la ville d'Aoste, mais aussi toutes les écoles rurales de la vallée.
3. Afin d'assurer l'enseignement parallèle des deux langues, le gouvernement autorise l'augmentation de l'horaire, si cela est jugé convenable, et s'engage à indemniser par un subside adéquat les maîtres et les maîtresses qui assumeront l'enseignement des deux langues.¹⁰

Ce modèle reste valable pour une quinzaine d'années, mais dans un contexte de dualisme linguistique et grâce aux migrations et au tourisme croissants amenés par la construction du chemin de fer Ivree- Aoste, la langue italienne et le piémontais se répandent de plus en plus dans la Vallée¹¹.

Toutefois, dans ce contexte plurilingue, l'enseignement du français dans les écoles continue, grâce à la Ligue Valdôtaine présidée par Anselme Réan, qui permet la création des écoles du soir avec des cours en français et des ouvrages en langue, et grâce à la publication du manuel « Chez- nous » (1918), utilisé dans les écoles jusqu'à la période fasciste.

Après la première guerre mondiale, en Italie, les idées et le régime de Benito Mussolini commencent à se répandre : le gouvernement italien interdit l'enseignement de la langue française et introduit l'obligation de traduire tous les toponymes. Dans ce climat et face à ses particularités, la Vallée d'Aoste réclame la décentralisation administrative et le maintien du français, malheureusement sans résultats. En 1925 la Ligue Valdôtaine est substituée par la Jeune Vallée d'Aoste, promue par l'Abbé Trèves, qui donne des cours extrascolaires et non autorisés en langue française.

¹⁰ Brocherel, J. (1952), *Le patois et la langue française en Vallée d'Aoste*, Éditions Victor Attinger, Neuchâtel, p. 167

¹¹ *Ibidem*

L'enseignement clandestin du français continue jusqu'en 1943, date de la signature de la Déclaration de Chivasso qui, en lien avec les idées de Federico Chabod, soutient la protection de la langue et promeut le droit de l'utiliser dans les actes officiels, dans la toponymie et dans l'enseignement. De plus, deux années plus tard, le 7 septembre 1945, le gouvernement italien octroie l'autonomie à la Vallée d'Aoste. L'article 18 du document affirme la parité des langues française et italienne dans l'enseignement, la possibilité d'enseigner des disciplines en langue française avec des adaptations et l'obligation pour les enseignants de connaître le français. L'autonomie est, donc, un grand résultat pour les Valdôtains. À la suite de son octroi, des projets de Statut spécial sont proposés, entre 1944 et 1947. Finalement, le 26 février 1948 le Statut apparaît. Dans ses articles, une partie est consacrée à la langue (art. 38, 39, 40 et 40-bis¹²) ; la parité entre la langue française et la langue italienne est de nouveau soulignée et on reconnaît comme minorités linguistiques les langues *Titsch* et *Töitschu* de la communauté Walser. Les articles nommés sont présentés ici :

Article 38

« En Vallée d'Aoste la langue française et la langue italienne sont sur un plan d'égalité. Les actes publics peuvent être rédigés dans l'une ou dans l'autre langue, à l'exception des actes de l'autorité judiciaire, qui sont établis en italien. En Vallée d'Aoste les administrations de l'État recrutent, autant que possible, des fonctionnaires originaires de la région ou connaissant le français. »

Article 39

« Dans les écoles de tout ordre et degré qui dépendent de la Région, un nombre d'heures égal à celui qui est consacré à l'enseignement de l'italien est réservé, chaque semaine, à l'enseignement du français. Certaines matières peuvent être enseignées en français. »

Article 40

¹² L'art. 40-bis a été ajouté au Statut en 2001

« L'enseignement des différentes matières est régi par les dispositions et les programmes en vigueur dans l'État, compte tenu des adaptations qui s'avèrent opportunes du fait des nécessités locales. Ces adaptations, ainsi que la liste des matières pouvant être enseignées en français, sont approuvées et rendues exécutoires après consultation de commissions mixtes composées de représentants du Ministère de l'instruction publique, de représentants du Conseil de la Vallée et de représentants du corps enseignant. »

Article 40-bis

« Les populations de langue allemande des communes de la Vallée du Lys indiquées par loi régionale²⁹ ont droit à la sauvegarde de leurs caractéristiques et de leurs traditions linguistiques et culturelles. L'enseignement de la langue allemande dans les écoles, compte tenu des adaptations qui s'avèrent opportunes du fait des nécessités locales, est garanti aux populations visées au premier alinéa du présent article. »¹³

Si sous un regard officiel le Statut spécial peut être considéré le document qui donne de l'ordre au bilinguisme valdôtain, le parcours ne peut pas se dire terminé, car la réalisation pratique et contextualisée des dispositions prévues n'a pas été immédiate et, parfois, elle n'est pas encore complète. En outre, seulement trente ans après cette loi, en 1978, l'État italien reconnaîtra les procédures pour la définition des disciplines à enseigner en langue française, qui représentent quand- même une partie des matières et qui ne réalisent, donc, pas complètement la parité des langues.

À la suite de la reconnaissance de l'autonomie et aux dispositions pour l'enseignement bilingue dans les écoles de la Vallée d'Aoste, le Gouvernement régional a approuvé des délibérations pour mieux mettre en place les principes du Statut spécial dans les différents degrés d'instruction. Avec la délibération de 1983, on s'est concentrés sur les adaptations pour l'école de l'enfance, en

¹³ Loi constitutionnelle n° 4 du 26 février 1948 -Statut spécial pour la Vallée d'Aoste - mis à jour compte tenu des modifications introduites par la Loi constitutionnelle n. 2 du 31 janvier 2001

affirmant que « l'œuvre éducative de l'école maternelle se distribue en temps égaux dans les deux langues, italienne et française. Elle s'effectue en chacune d'elles sous des formes qui ne peuvent être distinctes, ni réparties en secteurs et horaires rigides ». Pour l'école primaire, on a confirmé et renforcé la parité avec une mesure de 1988, qui concrétise la loi statutaire en faveur de l'enseignement en français des disciplines. Le Gouvernement régional propose de dispenser toutes les matières en deux langues pour un temps équivalent, tout en laissant à chaque école et enseignant la possibilité de définir sa propre programmation didactique.

Avec le Décret législatif du 3 mars 2016, n°44, Dispositions d'application du Statut spécial pour la Région autonome Vallée d'Aoste en matière d'organisation scolaire, le gouvernement régional souligne l'importance de protéger, valoriser et promouvoir la spécificité linguistique et culturelle du contexte valdôtain, non seulement à travers des activités de promotion, mais aussi grâce à l'introduction des épreuves linguistiques. En effet, dans la version italienne du document, à l'article 5 (alinéa 1), on lit : « In considerazione del sistema scolastico bi-plurilingue della Regione, nelle istituzioni scolastiche della Valle d'Aosta si svolge, in aggiunta alle prove INVALSI di cui al decreto legislativo 19 novembre 2004, n. 286, previste per il restante territorio nazionale, una prova di conoscenza delle lingue francese e inglese secondo le modalità definite dalla Regione, ed è introdotto, a partire dalla scuola primaria, l'insegnamento in lingua inglese di discipline non linguistiche con modalità CLIL (Content and Language Integrated Learning) ». De plus, au début du texte, on met en évidence l'engagement de la Région Vallée d'Aoste dans la sauvegarde des caractéristiques et des traditions linguistiques et culturelles, notamment des populations Walser¹⁴.

Quelques mois après, suite à la loi 107 du 13 juillet 2015, en Vallée d'Aoste on signe la loi régionale n°18 du 3 août 2016, pour adapter le document national au contexte valdôtain. L'acte, faisant référence aux dossiers précédents,

¹⁴ D. lgs. 3 mars 2016, n°44, *Dispositions d'application du Statut spécial pour la Région autonome Vallée d'Aoste en matière d'organisation scolaire*, art.2

se propose de soutenir l'autonomie des institutions scolaires et d'affirmer la centralité de l'école et de l'éducation. Pour atteindre ces buts, les écoles doivent rédiger un plan de l'offre de formation qui devra être mis à jour après trois ans. Ce document joue un rôle fondamental même dans le domaine linguistique. En effet, le troisième article, dédié au renforcement de l'offre de formation, débute en affirmant clairement que la « valorisation et le renforcement des compétences linguistiques (francoprovençal et parlers walser compris) »¹⁵ sont des éléments fondamentaux et enrichissants pour l'éducation des élèves. Encore, l'alinéa t témoigne la nécessité de promouvoir dans les écoles régionales la conscience de la spécificité valdôtaine, la connaissance de la culture locale et les institutions autonomes, en démontrant encore une fois l'attention accordée à la particularité du contexte.

Tous ces documents soulignent, donc, les tentatives régionales de sauvegarde et promotion des propriétés linguistiques et culturelles spécifiques qui ont amené le Conseil régional à délibérer un document intitulé “ *Adattamenti delle Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* ” pour chercher à adapter aux spécificités du contexte valdôtain, dans le respect de la loi statutaire, le texte du Ministère à l'Instruction qui offre aux écoles de nouvelles indications pour l'enseignement. Toutefois, les expérimentations et les essais qui ont suivi la parution des Adaptations, où le français est considéré comme « lingua ponte »¹⁶ n'ont pas vraiment abouti dans l'école valdôtaine, qui semble persister dans l'expérience et dans le projet, sans avoir le courage de passer au programme¹⁷.

¹⁵ L.R. 3 août 2016, art.3., alinéa a

¹⁶ Adattamenti delle Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (Articolo 40 dello Statuto speciale della Valle d'Aosta e articolo 28 della legge 16 maggio 1978, n. 196)

¹⁷ Decime, R. & Vernetto, G. (2007), cité par G. Vernetto (2016), *Le Profil de la politique linguistique éducative de la Vallée d'Aoste : retombées et perspectives*, in *Repères DoRiF*, n. 11 – Francophonies européennes : regards historiques et perspectives contemporaines, C. Brancaglioni et C. Molinari (dir.), DoRiF Università, Roma. Accès : <https://www.dorif.it/reperes/gabriella-vernetto-le-profil-de-la-politique-linguistique-educative-de-la-vallee-daoste-retombees-et-perspectives/>

Comme le souligne E. M. Grosso dans son article *Per una scuola che guarda all'Europa e al plurilinguismo* (2017), le but des Adaptations est de renforcer et valoriser les compétences bi- plurilingues, à travers la parité horaire entre l'italien et le français et grâce à des activités d'éveil aux langues à l'école de l'enfance ou à des cours en langue étrangère à l'école primaire. Toutefois, les observations produites par le Profil de la politique linguistique éducative, qui se propose de recueillir les informations afin de proposer des réformes éducatives, de résoudre les questions les plus urgentes des systèmes éducatifs et qui favorise le dialogue et la confrontation entre les Pays, montrent encore des points critiques¹⁸. Bien qu'en Vallée d'Aoste le système bilingue italien/ français fondé sur le modèle de l'alternance des langues soit désormais assuré (L.R. 18/2005, art.1, alinéas 3 et 4), la tendance à construire le curriculum « au fur et à mesure » qu'on avance ne conduit pas à une continuité verticale ni à une cohérence horizontale¹⁹. De plus, le problème de l'évaluation des compétences linguistiques acquiert toujours plus d'importance et le thème des méthodologies et de la formation aussi.

Face à tous ce qu'on vient de dire, le Profil de la politique linguistique éducative accentue l'importance d'un rôle « fort » de la part du gouvernement régional, qui devrait soutenir de façon adéquate la formation des enseignants, les accompagner du point de vue pédagogique et s'ouvrir à l'échelle internationale tout en maintenant ses racines, de sorte que le monde scolaire puisse gérer correctement et efficacement le travail dans un contexte si particulier et permettre aux élèves d'améliorer le niveau de leurs compétences.

Dans cette première partie, on a parcouru les étapes principales du bilinguisme valdôtain, en se focalisant sur le rapport entre la langue et l'école, qui ont amené au contexte d'enseignement- apprentissage caractérisant la Vallée d'Aoste encore de nos jours. Si le français a été longtemps la langue des

¹⁸ Vernetto, G. (2016), *Le Profil de la politique linguistique éducative de la Vallée d'Aoste : retombées et perspectives* in *Repères DoRiF*, n. 11 – Francophonies européennes : regards historiques et perspectives contemporaines, C. Brancaglion et C. Molinari (dir.), DoRiF Università, Roma

¹⁹ *Ibidem*

Valdôtains, les vicissitudes liées au bilinguisme et l'expériences de vie dans le contexte régional montrent comme la parité des langues est, en réalité, soutenue d'un point de vue formel et théorique, mais pas si respectée et vécue dans le quotidien. Le français est désormais langue seconde pour les enfants et les jeunes valdôtains, qui privilégient l'italien et parfois les dialectes dans leurs vies. De plus, à côté de cette particularité, on doit prendre en compte le rôle toujours plus puissant d'autres langues beaucoup plus répandues, voire l'anglais, le chinois ou l'arabe, qui contribuent à éloigner les nouveaux élèves de la spécificité du contexte valdôtain.

L'enseignement bilingue, prévu par les documents régionaux et produit d'un parcours si complexe, doit, donc, s'adapter au contexte toujours plus complexe de l'école et faire face à de nouveaux défis.

2. LE PLURILINGUISME

Comme on l'a vu dans le premier chapitre, le contexte valdôtain doit faire face à une situation linguistique particulière caractérisée par une pluralité de langues. En effet, dès ses origines la Vallée d'Aoste a toujours été habitée par plusieurs idiomes et, de nos jours, la richesse linguistique du territoire continue à augmenter grâce aux migrations et aux contacts toujours plus puissants avec le monde. Voilà pourquoi, si dans les documents officiels on utilise le terme bilinguisme en reconnaissant la présence de deux langues accréditées, l'italien et le français, à côté desquelles ont une place l'allemand (et ses dialectes le *Titsch* et le *Toïtschu*) et le francoprovençal, suite à la complexité et à la variété du présent, il vaudrait peut-être mieux faire référence à la notion de plurilinguisme.

Ce concept, qu'on ira définir ensuite, est considéré par certains auteurs comme l'une des caractéristiques principales de nos sociétés, en lien avec le pluriculturalisme.²⁰ Le bilinguisme devient, selon cette perspective, le cas particulier d'une compétence plus élargie que Grosjean définissait en 1982 comme la capacité de se servir quotidiennement de deux langues, sans forcément en posséder une maîtrise parfaite.²¹

2.1 Quelques définitions

Pour mieux comprendre ce à quoi on se réfère en parlant de plurilinguisme, il est donc nécessaire de chercher à en donner une définition, de sorte qu'on puisse aborder l'étude avec une clarté des termes et des concepts.

Si on s'approche à l'idée de plurilinguisme et on recherche une première signification dans les sites des dictionnaires en ligne les plus importants, on

²⁰ Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009), *Compétence plurilingue et puriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg

²¹ Grosjean, F. (1982), *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism.*, cité par D. Coste, D. Moore & G. Zarate (2009)

s'aperçoit tout de suite qu'ils font tous référence à la présence et à l'usage de plusieurs langues. On évoque, ici, les définitions auxquelles on se réfère tirées de liens français, italien et anglais, pour montrer les différences attribuées par chaque communauté à ce mot. Alors que les sites Larousse et *Treccani* ont produit des résultats à la recherche du terme « plurilinguisme » en l'identifiant comme analogue à celui de « multilinguisme », le dictionnaire anglais *Oxford* semble ne pas avoir cette expression dans ses archives et les recherches renvoient à la notion de bilinguisme ou de multilinguisme. Voici ce que *Internet* offre :

Plurilinguisme : n.m. Situation d'un individu, d'un groupe plurilingue.²²

Plurilingue : adjectif. Qui est en plusieurs langues différentes. Qui peut utiliser couramment plusieurs langues.²³

Plurilinguismo : s. m. [der. di plurilingue]. – Situazione di una comunità o di un territorio in cui, per la posizione di confine o per la composizione etnica, sono in uso più lingue; anche, la capacità di un singolo individuo o di un gruppo etnico di esprimersi facilmente in più lingue, o anche dialetti, o di usare più livelli di linguaggio.²⁴

Multilingual: adjective. Speaking or using several different languages. Written or printed in several different languages.²⁵

Lors d'une première analyse des définitions rencontrées sur *Internet*, il est évident que le plurilinguisme est un concept qui se réfère à une condition ou à l'usage de plusieurs langues, mais autour duquel il y a des ambiguïtés. Voilà pourquoi, il est nécessaire d'entrer plus en profondeur et de s'approcher des

²² Larousse dictionnaire en ligne. Accès : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/plurilinguisme/61802>, consultation 13/07/2021

²³ Larousse dictionnaire en ligne. Accès : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/plurilingue/61801>, consultation 13/07/2021

²⁴ Treccani vocabulaire en ligne. Accès : <https://www.treccani.it/vocabolario/plurilinguismo>, consultation 13/07/2021

²⁵ Oxford dictionnaire en ligne. Accès : https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/american_english/multilingual, consultation 13/07/2021

recherches parues dans le domaine linguistique et de l'enseignement des langues.

Dans l'un des documents officiels publiés sur le site du Conseil de l'Europe à l'occasion des soixante ans de coopération européenne, on propose tout d'abord un éclaircissement terminologique par rapport aux concepts de plurilinguisme et multilinguisme, différents par rapport à l'objet auxquels ils se réfèrent. Le plurilinguisme est le « répertoire de variétés linguistiques que peuvent utiliser les locuteurs »²⁶, alors que le multilinguisme est vu comme la « présence, dans une aire géographique donnée, de plusieurs variétés linguistiques »²⁷. Cette distinction souligne, donc, que la présence de nombreuses langues peut être une caractéristique aussi bien de la personne que du lieu, mais que les deux ne vont pas forcément ensemble.

La définition de plurilinguisme mise en évidence pour la célébration de la coopération culturelle européenne peut mieux se comprendre en s'arrêtant sur les pensées exprimées à l'intérieur des textes précédents, dont le document de 2014 représente une synthèse.

En particulier, Beacco affirme que le plurilinguisme « envisage les langues non comme des objets mais du point de vue de ceux qui les parlent [...]. Il renvoie au répertoire des variétés de langues que de nombreux individus utilisent et, en conséquence, est le contraire du monolinguisme ».²⁸ À ce propos, l'auteur identifie les composantes qui caractérisent le plurilinguisme, ce qui montre la complexité du concept et qui explique pourquoi il change d'une personne à l'autre, en évoluant tout au long de la vie. Parmi les aspects proposés par Beacco, on retrouve, alors, la pratique de la langue ainsi dite « nationale », la variété de première langue parlée par le sujet, les langues régionales ou

²⁶ Conseil de l'Europe (2014), *Les langues pour la démocratie et la cohésion sociale. Diversité, équité, qualité.*, Unité des Politiques linguistiques, DG II, Strasbourg, p. 16

²⁷ *Ibidem*

²⁸ Beacco, J. (2007), *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Division des Politiques linguistiques DG IV, Conseil de l'Europe, Strasbourg, p.8

minoritaires, mais aussi la compréhension et la pratique d'une ou plusieurs langues étrangères.²⁹

Ces affirmations soulignent, donc, encore une fois, la complexité liée au thème du plurilinguisme et ouvre à l'idée que cette condition ne soit pas réservée exceptionnellement à quelques individus, définis par le langage commun comme des polyglottes, mais qu'elle soit diffusée dans les sociétés européennes.³⁰

2.2 La promotion du plurilinguisme : une nécessité européenne

Le parcours qui a conduit à définir le plurilinguisme comme condition d'un sujet ayant un répertoire linguistique varié exprime la valeur de ce thème pour l'Europe. En effet, dans un contexte qui regroupe plusieurs Pays qui ont une histoire, une langue et une culture différentes, le plurilinguisme devient l'un des thèmes centraux et sa promotion se rend indispensable pour maintes raisons qu'on analysera ensuite.

Déjà en 1954, le Conseil de l'Europe préparait un document intitulé « Convention culturelle européenne », dans lequel on mettait à l'écrit l'importance d'encourager chez les États signataires l'étude des langues et de la culture. Dans le texte, on lit :

« Chaque Partie contractante, dans la mesure du possible :

a encouragera chez ses nationaux l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des autres Parties contractantes, et offrira à ces dernières sur son territoire des facilités en vue de développer semblables études; et

b s'efforcera de développer l'étude de sa langue ou de ses langues, de son histoire et de sa civilisation sur le territoire des autres Parties contractantes et d'offrir aux

²⁹ *Ibidem.*

³⁰ Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009), *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg, p.10

nationaux de ces dernières la possibilité de poursuivre semblables études sur son territoire. »³¹

À partir de ce moment- là, le soutien au plurilinguisme et au pluriculturalisme devient partie intégrante des politiques promues par le Conseil de l'Europe. Voilà pourquoi, dans un nouveau texte³² proposé en 1998, celui-ci met de nouveau en évidence la valeur d'une éducation plurilingue. Le document, paru suite à la divulgation des résultats des programmes linguistiques, considère le plurilinguisme comme un élément fondamental pour le développement des échanges et des rapports entre les Pays et pour exploiter les informations et les technologies ; de plus, il précise le lien entre la promotion d'une éducation plurilingue avec la tolérance, le respect des identités et, bien évidemment, l'enrichissement culturel.

Après une introduction générale sur la nécessité d'adopter ce type d'approche, les ministres du Conseil européen suggèrent des stratégies à mettre en place pour le développement du plurilinguisme. Ici, on propose le texte en version anglaise du document.

2.1. by encouraging all Europeans to achieve a degree of communicative ability in a number of languages;

2.2. by diversifying the languages on offer and setting objectives appropriate to each language;

2.3. by encouraging teaching programmes at all levels that use a flexible approach - including modular courses and those which aim to develop partial competences - and giving them appropriate recognition in national qualification systems, in particular public examinations;

2.4. by encouraging the use of foreign languages in the teaching of non-linguistic subjects (for example history, geography, mathematics) and create favourable conditions for such teaching;

³¹ Conseil de l'Europe (1954), *Convention culturelle européenne*, art.2

³² Conseil de l'Europe, *Recommendation no. r (98) 6 of the committee of ministers to member states concerning modern languages*, 17 mars 1998

2.5. by supporting the application of communication and information technologies to disseminate teaching and learning materials for all European national or regional languages;

2.6. by supporting the development of links and exchanges with institutions and persons at all levels of education in other countries so as to offer to all the possibility of authentic experience of the language and culture of others;

2.7. by facilitating lifelong language learning through the provision of appropriate resources³³.

En lisant les indications des auteurs, il est évident que les institutions et les écoles aussi ne peuvent plus ignorer ce type de politique linguistique, mais elles doivent plutôt agir pour encourager l'étude et l'usage des langues, en proposant des approches flexibles et en supportant les échanges entre les personnes. En outre, si on interprète plus en profondeur les documents du Conseil et de ses auteurs, on peut affirmer que l'apprentissage n'est pas considéré uniquement comme choix politique européen, mais aussi comme une aide pour les apprenants.³⁴ En effet, Coste, Moore et Zarate (date de publication) expliquent que l'éducation linguistique représente, d'un côté, un appui pour la construction d'une identité langagière et culturelle, de l'autre un moyen pour développer des capacités différentes. Tout cela est, en le considérant dans une perspective plus élargie, une façon de s'opposer et de se libérer des forces du marché qui tendent à l'homogénéité et un soutien à la mobilité et à la création d'un sentiment d'identité européenne.³⁵

De plus, le fait de proposer la promotion du plurilinguisme trouve sa motivation dans le discours de Beacco³⁶ qui met en évidence les raisons qui

³³ Conseil de l'Europe, *Recommendation no. r (98) 6 of the committee of ministers to member states concerning modern languages*, 17 mars 1998, p. 34

³⁴ Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009), *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg

³⁵ Beacco, J. (2007), *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Division des Politiques linguistiques DG IV, Conseil de l'Europe, Strasbourg

³⁶ Beacco, J. (2007), *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Division des Politiques linguistiques DG IV, Conseil de l'Europe, Strasbourg, pp.9-10

justifient le plurilinguisme en Europe. D'abord, il affirme que les droits linguistiques en tant que droits de l'homme ne peuvent pas être ignorés, car une politique linguistique attentive permet d'atteindre la démocratie et l'intégration sociale et offre des opportunités aux sujets et à la communauté. Encore, l'auteur souligne l'importance du plurilinguisme pour la création d'une identité individuelle et européenne qui est diversifiée selon les aires, mais qui amène à un sens d'appartenance et de communauté. Enfin, Beacco promeut l'éducation au plurilinguisme, car il est persuadé qu'il s'agit d'une pratique possible et nécessaire.

En conclusion, le plurilinguisme est au centre des politiques européennes qui reconnaissent sa valeur et son potentiel en faveur des sujets et, par conséquent, de l'Europe. L'objectif de la promotion du plurilinguisme et du pluriculturalisme est d'offrir à tous les citoyens des chances égales³⁷ et de développer un sens commun et identitaire. Dans cette optique, les institutions éducatives, dont l'école est la plus connue, devraient, alors, favoriser le développement d'une compétence plurilingue qui permette aux sujets de faire face aux défis et à la complexité de nos sociétés, qui nous exposent constamment à plusieurs langues et cultures.

2.3 La compétence plurilingue

Mais à quoi fait-on référence en parlant de compétence plurilingue ? Encore une fois, il est nécessaire de s'arrêter sur la signification des mots, afin d'éviter de soutenir un discours ambigu.

Tout d'abord, il faut comprendre ce qu'on entend par le concept de compétence. Dans la Recommandation du Parlement Européen et du Conseil du 18 décembre 2006, la compétence est définie comme « un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte », alors que le Gouvernement italien l'a ainsi expliquée : « «competenza»: comprovata

³⁷ Conseil de l'Europe (2014), *Les langues pour la démocratie et la cohésion sociale. Diversité, équité, qualité.*, Unité des Politiques linguistiques, DG II, Strasbourg

capacita' di utilizzare, in situazioni di lavoro, di studio o nello sviluppo professionale e personale, un insieme strutturato di conoscenze e di abilita' acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale o informale »³⁸. Il est évident que la compétence est, donc, un aspect fondamental mais qui nécessite d'un travail pour son acquisition, car elle consiste à utiliser des connaissances, des habiletés et des attitudes pour la résolution de situations de vie différentes.

Après avoir brièvement éclairé l'idée de compétence, on peut entrer dans le vif de la compétence plurilingue.

On a précédemment vu que du point de vue des politiques elle est désormais devenue presque une nécessité, ce qui est justifié par l'affirmation de Coste, Moore et Zarate (2009) qui écrivent : « Il est paradoxal que la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle risque de passer pour un objectif ambitieux, voire irréaliste ou dangereux, alors même que, dans pratiquement toutes les communautés contemporaines, l'expérience de la pluralité des langues et des cultures intervient très tôt et se fait très largement ».

Ces mêmes auteurs, promoteurs d'une éducation plurilingue, en se référant à leur étude de 1997, donnent une définition de compétence plurilingue et pluriculturelle qui sera reprise dans la version définitive du Cadre Européen Commun de Référence publiée en 2001. Ils affirment : « On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. [...] Il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien l'existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné ».

³⁸ D. lgs. 13/13, art.2, c. I

Ces mots soutiennent l'idée d'une compétence plurilingue et pluriculturelle unique et complexe qui surmonte l'imperfection des compétences partielles et qui offre une vision dynamique et contextualisée de la compétence même. En effet, elle est conçue comme la capacité d'un locuteur à utiliser plusieurs langues à des niveaux de maîtrise différents³⁹, qui ne se réduit pas seulement à la communication langagière, mais à laquelle on approche la capacité à interagir avec les cultures.⁴⁰ À partir de cette définition, on peut donc imaginer la compétence plurilingue et pluriculturelle comme une compétence plurielle, qui se compose de plusieurs compétences partielles, fonctionnelles par rapport à un objet donné.⁴¹

Les mots clairs et précis des auteurs montrent que cette compétence est fortement liée au sujet, car elle dépend des besoins communicatifs et des intérêts des locuteurs. Dans l'étude de 2009, Coste, Moore et Zarate témoignent que les nécessités communicatives ordinaires des personnes sont souvent satisfaites en plus de deux langues et c'est pour ça que le plurilinguisme devient une évidence. Toutefois, comme on l'a dit, les composantes de la compétence plurielle sont en déséquilibre, parce qu'elles concernent les différents degrés de maîtrise liés aussi bien à des compétences générales individuelles, qu'à des activités et des tâches spécifiques.

Comme on l'a vu, si on considère la compétence plurilingue et pluriculturelle comme une caractéristique propre des sujets et on l'interprète en relation avec le contexte européen, le plurilinguisme, le pluriculturalisme et la compétence qui en dérive ne peuvent que devenir des priorités pour les politiques d'Europe. Voilà pourquoi, à côté des documents du Conseil de l'Europe dédiés à la promotion de l'apprentissage linguistique et culturel, on peut retrouver d'autres textes qui soulignent l'importance de ces thèmes. Parmi les plus

³⁹ Conseil de l'Europe (2014), *Les langues pour la démocratie et la cohésion sociale. Diversité, équité, qualité.*, Unité des Politiques linguistiques, DG II, Strasbourg

⁴⁰ Coste D., Moore, D. & Zarate G. (2009), *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg

⁴¹ *Ibidem*

importants, il est bien de citer la Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006.

Avec ce dossier, on a imaginé de définir les huit compétences clés indispensables pour être des citoyens d'Europe, voire « pour s'adapter à monde évoluant rapidement et caractérisé par un degré d'interconnexion élevé »⁴². Parmi ces compétences fondamentales⁴³ on retrouve, en lien avec l'importance accordée à la communication langagière et culturelle, la compétence de communication en langue maternelle et la compétence de communication en langues étrangères. La première est définie comme « la faculté d'exprimer et d'interpréter des concepts, pensées, sentiments, faits et opinions à la fois oralement et par écrit (écouter, parler, lire et écrire), et d'avoir des interactions linguistiques appropriées et créatives dans toutes les situations de la vie sociale et culturelle; dans l'éducation et la formation, au travail, à la maison et pendant les loisirs »⁴⁴; elle résulte de l'acquisition de la langue maternelle et est en lien avec la capacité d'interprétation du monde et de relation avec les autres de l'individu. La deuxième, très proche de la compétence en langue maternelle, « s'appuie sur l'aptitude à comprendre, exprimer et interpréter des concepts, des pensées, des sentiments, des faits et des opinions, à la fois oralement et par écrit (écouter, parler, lire et écrire) dans diverses situations de la vie en société et de la vie culturelle (éducation et formation, travail, maison et loisirs) selon les désirs et les besoins de chacun. La communication en langues étrangères demande aussi des compétences comme la médiation et la compréhension des autres cultures. Le degré de maîtrise variera selon les quatre dimensions concernées (écouter, parler, lire et écrire) et en fonction des langues, ainsi qu'en fonction du contexte social et culturel, de l'environnement, des besoins et/ou intérêts de chacun »⁴⁵. Il en découle, encore une fois, une vision complexe et déséquilibrée de la compétence plurilingue, qui se fait promotrice d'une approche globale et

⁴² *Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2006/962/CE)*, annexe

⁴³ Compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies; compétence numérique; apprendre à apprendre; compétences sociales et civiques; esprit d'initiative et d'entreprise; sensibilité et expression culturelles.

⁴⁴ *Ibidem*

⁴⁵ *Ibidem*

qui voit comme indispensables toutes les composantes qui contribuent à la communication.

Suite à la progression des études et aux changements européens, la Recommandation de décembre 2006 a été mise à jour et un nouveau document a été répandu : c'est la Recommandation du Conseil du 22 mai 2018 relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Dans ce texte, les compétences précédentes changent leur nom⁴⁶ pour véhiculer des concepts plus précis. En effet, après avoir souligné l'importance des compétences clés pour les citoyens européens, dans l'annexe on propose les huit compétences en les expliquant. En analysant la partie dédiée aux langues, une nouveauté émerge tout de suite : on ne parle plus de compétences en langues étrangères, mais plutôt de compétences multilingues, où ce terme est utilisé pour définir aussi bien les compétences individuelles que les situations sociales (cette attention paraît dans la note n.1 de l'annexe). Les compétences multilingues sont, donc, définies comme « la capacité d'utiliser plusieurs langues de manière appropriée et efficace pour la communication. [...] Elles s'appuient sur l'aptitude à comprendre, exprimer et interpréter des concepts, des pensées, des sentiments, des faits et des opinions, à la fois oralement et par écrit (écouter, parler, lire et écrire) dans diverses situations de la vie en société et de la vie culturelle selon les désirs et les besoins de chacun »⁴⁷. De plus, on souligne l'importance du rôle de médiateur en cas de « différences de langues et de supports »⁴⁸.

Mis à part le nom de la compétence, les deux documents de 2006 et de 2018 ne sont pas si différents. Au niveau des connaissances et des habiletés, on s'appuie toujours sur l'importance de connaître le vocabulaire, la grammaire, de

⁴⁶ Compétences en lecture et en écriture, compétences multilingues, compétence mathématique et les compétences en sciences, en technologies et en ingénierie, compétence numérique, compétences personnelles et sociales et la capacité d'apprendre à apprendre, compétences citoyennes, compétences entrepreneuriales, compétences relatives à la sensibilité et à l'expression culturelle

⁴⁷ *Recommandation du Conseil du 22 mai 2018 relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, (2018/C 189/01), p.8

⁴⁸ *Ibidem*

respecter les conventions sociales et culturelles et sur l'utilisation de la langue en rapport aux besoins des sujets. Encore, le texte le plus récent souligne la nécessité, qui était avant implicite, de respecter le profil linguistique de chacun, « c'est-à-dire tant le respect de la langue maternelle des personnes appartenant à des minorités et/ou issues de l'immigration que la reconnaissance de la langue officielle ou des langues officielles d'un pays en tant que cadre commun régissant les interactions »⁴⁹

On a exploré assez rapidement les aspects qui contribuent à définir le plurilinguisme et la compétence plurilingue et pluriculturelle, avec un aperçu sur leur relevance pour l'Europe. Comme on l'a expliqué, il est désormais évident de penser au plurilinguisme en tant que nécessité pour les citoyens européens, qui sont toujours plus exposés aux langues et aux cultures ; c'est pour cela que les politiques mettent au centre de leur travail la promotion de l'apprentissage langagier. À ce propos, dans une société où les sujets sont déjà constamment exposés à plusieurs langues et cultures, les institutions devraient favoriser et protéger cette richesse. On va, donc, s'arrêter sur les enjeux d'une éducation plurilingue qui soit en accord avec les concepts de référence qu'on vient d'exposer.

2.4 L'éducation plurilingue

Comme on l'a vu dans les pages précédentes, le plurilinguisme est une caractéristique fondamentale de l'Europe ; voilà pourquoi, l'éducation plurilingue et interculturelle devient une nécessité. Dans cette optique, elle est une pratique qui ne doit pas être interprétée comme un aspect révolutionnaire, mais plutôt comme un acte qui prend en compte l'existant et qui se configure comme un véritable droit.⁵⁰ En effet, comme l'affirme Dabène⁵¹, même si l'enseignement monolingue est considéré dans la plupart des cas comme la norme, les Institutions éducatives sont insérées dans des environnements

⁴⁹ *Ibidem*

⁵⁰ Cavalli, M., Coste, D., Crisan A. & Van de Ven P. (2009), *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*, Conseil de l'Europe, p.7

⁵¹ Dabène, L. (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris

plurilingues et dans lesquels le public scolaire amène des spécificités linguistiques et culturelles.

Cette idée est en opposition à bien des expériences actuelles d'enseignement des langues qui, comme l'affirment Castellotti et Moore, sont porteuses d'un apprentissage « scolaire et peu interactif ».⁵² Selon les autrices évoquées, « enseigner des langues, c'est en effet aider à construire un répertoire plurilingue, répertoire de pratiques tout autant que de représentations »⁵³, en proposant des activités et des tâches valorisant les différentes langues et contribuant à construire l'identité de chaque individu.

On a introduit l'éducation plurilingue en se référant principalement à l'enseignement des langues, ce qui n'est pas exhaustif. En effet, dès une première rencontre avec ce thème, il est évident que ce type d'éducation ne concerne pas seulement les disciplines linguistiques, mais elle se configure comme une pratique plus complexe concernant différents domaines qui contribuent à la formation des sujets. Pour mieux comprendre, dans l'un des articles publiés par le Conseil de l'Europe on souligne que « ce type d'éducation est conçu pour aider les apprenants à assumer pleinement la prise de conscience de leurs caractéristiques propres »⁵⁴, ce qui montre la complexité et la grandeur du projet plurilingue, dans lequel toutes les langues représentent et véhiculent des valeurs indépendamment de leur statut social ou didactique⁵⁵. Pour souligner tous ces aspects, Cavalli et les autres auteurs proposent une simple description du système éducatif plurilingue, en soulignant quelles sont les composantes impliquées.

⁵² Castellotti, V. & Moore, D. (2002), *Représentations sociales des langues et enseignement*, Conseil de l'Europe

⁵³ Castellotti, V. & Moore, D. (2002), *Représentations sociales des langues et enseignement*, Conseil de l'Europe, p.22

⁵⁴ Cavalli, M., Coste, D., Crisan A. & Van de Ven P. (2009), *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*, Conseil de l'Europe

⁵⁵ *Ibidem*

Tout d'abord, on retrouve les apprenants et toutes les langues présentes dans l'école, qui représentent les bases de soutien du plurilinguisme. Ensuite, il y a la langue de scolarisation, considérée même comme langue pivot, qui dans l'éducation plurilingue est utilisée de façon variable. Enfin, on signale la présence des langues régionales, minoritaires, de la migration ou bien encore étrangères (vivantes ou classiques), qui contribuent à enrichir le panorama linguistique et culturel et qui entrent dans l'apprentissage et dans la formation.

En s'appuyant sur tout ce qu'on vient de dire on peut, donc, présenter les finalités générales de l'éducation plurilingue proposées par Dabène (1994). Dans son ouvrage, l'auteure affirme que le choix d'un système plurilingue, considéré comme un droit par le Conseil de l'Europe, se fait au nom de quelques buts principaux. Premièrement, grâce à la prise en compte et à la valorisation des différentes langues, il accorde à tous la possibilité d'accéder à l'éducation, en promouvant une politique d'ouverture aux égards de la population. Deuxièmement, l'éducation plurilingue peut devenir un moyen de préservation de la cohésion nationale et de respect de la liberté de choix de chaque individu. Enfin, elle représente un signal d'ouverture internationale.

Dans ce sens, la promotion de l'éducation plurilingue ne doit pas être un choix personnel de l'enseignant, mais elle doit être promue par les politiques, afin de créer un système efficace et valorisant. Lewis⁵⁶ affirme que la politique qui se réfère à ce thème peut avoir quatre formes, selon les traditions éducatives et les attitudes des gouvernements face à l'apprentissage plurilingue :

- Interdiction : l'enseignement dans une langue différente de celle officielle est interdit ;
- Indifférence : on ne retrouve pas de dispositions formelles en ce qui concerne l'enseignement plurilingue ;
- Permissivité : le cadre juridique autorise l'usage de langues différentes dans l'enseignement ;

⁵⁶ Cité par Dabène, L (1994), pp.109-110

- Obligation : on a des dispositions précises qui règlent l'enseignement.

Si on voulait analyser le contexte valdôtain par rapport aux attitudes qu'on vient de présenter, on pourrait le situer entre l'obligation et la permissivité. En effet, si d'un côté la loi, en considération du statut de la région qui considère les deux langues sur un pied d'égalité⁵⁷, oblige l'enseignement en langues italienne et française, auxquelles à la suite des bien plus récentes réformes Moratti (2003) et Gelmini (2009), on ajoute l'anglais, de l'autre côté on n'empêche pas l'ouverture à d'autres langues, par exemple familiales, mais plutôt on encourage la découverte des langues des élèves et présentes dans le contexte.

Les observations convenues jusqu'à présent mettent bien en évidence l'importance et la complexité de la mise en place du plurilinguisme: « il s'agit de ne pas enseigner la langue pour sa seule maîtrise mais de l'utiliser dans des activités qui mobilisent des caractéristiques cognitivo-langagières transférables dans les différents domaines d'acquisition et d'utilisation des savoirs »⁵⁸.

Pour réaliser tout cela, il est nécessaire de faire des choix, afin que les sujets puissent entrer en contact avec plusieurs langues et les apprendre toujours dans une optique de mobilisation des savoirs. En particulier, Beacco⁵⁹ reconnaît trois domaines de choix : la systématisation, le réinvestissement et l'évaluation. Plus précisément, choisir les formes de systématisation signifie décider quelles informations et quelles activités de la langue mettre en place et exploiter pour acquérir les régularités du langage cible, alors que le réinvestissement concerne la réalisation et l'usage de la langue dans des contextes différents. Encore, en réalisant le plurilinguisme il est important de choisir les formes de l'évaluation ; cet aspect sera l'objet du chapitre suivant, mais on va commencer par affirmer

⁵⁷ Cfr. chapitre 1

⁵⁸ Bautier- Castaing (1990), cité par L. Dabène (1994)

⁵⁹ Beacco, J. (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Didier, Paris

qu'il est fondamental d'avoir des objectifs bien définis, pour que l'évaluation soit fiable.

Le plurilinguisme dans les contextes éducatifs est, donc, une évidence, mais il est difficile de le gérer sans accentuer les difficultés qui peuvent émerger. Encore une fois, c'est Dabène (1994) qui identifie les problèmes de l'éducation bilingue, mais qu'on peut élargir même à celle plurilingue. L'auteur relève des obstacles généraux et d'autres plus spécifiques qu'on va présenter. Parmi les problèmes généraux, on met en évidence le risque d'accentuer la coupure entre le milieu familial et l'école et de mettre en place des enseignements de compensation qui provoquent l'isolement de l'élève au lieu de l'accueillir. De plus, le binôme langue- culture risque de ne pas être géré avec équité, car les aspects culturels deviennent majoritaires et on a une tendance « folklorisante » qui produit des stéréotypes.

Du côté linguistique, les problèmes émergents concernent le type de langue enseignée. En effet, si on doit prendre en compte les langages présents dans le contexte de travail, on peut avoir à faire avec des variantes, des formes dialectales ou bien des langues dont les usages plus formels ont longtemps été à l'écart. Cela n'est pas si facile à gérer et, de plus, le problème des activités d'écriture s'accroît, car bien des langues sont connues et utilisées par les sujets seulement sous des formes orales ou dans des contextes non formels.

Un autre domaine qui peut poser quelques difficultés est l'environnement social. Très souvent, les promoteurs des initiatives plurilingues considèrent la prise en compte des différents parlars comme un effort d'adaptation de l'enseignement aux besoins des catégories défavorisées ce qui porte à chercher à réduire les différences entre les locuteurs en utilisant presque toujours la langue majoritaire. Bien sûr il vaudrait mieux enseigner les langues minorisées de manière généralisée, mais cette pratique ne rencontre pas trop de motivation et de réponses positives parmi les communautés minorisées.

Enfin, on peut même avoir des problèmes culturels, car des cultures différentes amènent avec soi des conceptions et des représentations différentes, ce qui peut parfois créer de l'incompréhension, surtout dans le contexte scolaire, où le comportement cognitif est évalué selon la norme de l'aire culturelle de la langue majoritaire et pour cela on peut produire des jugements négatifs face à des styles et des modes d'apprentissage différents.

Jusqu'à présent on a cherché à définir le plurilinguisme et les aspects en lien avec ce thème, voire la compétence et l'éducation plurilingue. On a souligné le fait qu'il est désormais fondamental de mettre en place des pratiques plurilingues et de prendre en compte la spécificité du contexte. Or, si on rapporte le plurilinguisme à la formation et à l'enseignement/ apprentissage, un problème central se pose : celui de l'évaluation. Dans le chapitre suivant, on va présenter la question en mettant en évidence les perspectives envisagées et les outils conçus, afin d'avoir une vision assez complète de l'évaluation de la compétence plurilingue. Toutefois, avant de passer à une analyse plus spécifique de ce thème, il est bien de s'arrêter sur la prise en compte du plurilinguisme au niveau pratique, en explorant les perspectives didactiques et les types de « tâches ».

2.4.1 De l'approche communicative à l'approche actionnelle

Les nombreux travaux de recherche sur l'éducation plurilingue soutiennent de plus en plus son importance dans le processus de formation et pour la vie des élèves, mais comment peut-on mettre en place une éducation bi-plurilingue dans le contexte scolaire où le système prévoit la division des disciplines et se fait porteur au niveau linguistique d'un apprentissage correct et « non mélangé » des langues ? Les tentatives de répondre à cette question ont amené à différentes approches dont on va expliquer les caractéristiques principales.

Tout d'abord, l'enseignement/ apprentissage des langues a suivi, comme les autres domaines, une évolution historique. Si on voulait parcourir les étapes les plus importantes, on devrait s'arrêter sur l'un des points tournants du parcours : les années '70. En effet, dans son article *De l'approche communicative à l' « approche communic-actionnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures*, Claire Bourguignon identifie cette période comme celle du passage des méthodes et des méthodologies aux approches, c'est-à-dire des perspectives plus ouvertes et moins dogmatiques. À ce moment-là, la grammaire et le lexique ont été substitués par le concept de communication, mais cela n'a pas eu de succès et on s'est orientés de nouveau à des méthodes plus traditionnelles, voire une approche notionnelle et fonctionnelle. Toutefois, l'idée de considérer la communication comme partie intégrante de l'enseignement/ apprentissage des langues n'a pas disparu. À partir des années '80, on a commencé à mettre en place l'idée d'une approche communicative, dont le but principal est, toujours selon Bourguignon, le développement de stratégies cognitives qui permettent de communiquer dans quatre aires fondamentales : la compréhension écrite et orale, la production écrite et orale. Encore, Cuq et Gruca⁶⁰ considèrent comme point d'arrivée l'apprentissage de la communication en langue étrangère, qui est une compétence composée par quatre sous-compétences : linguistique,

⁶⁰ Cuq, J. & Gruca, I. (2008), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble

sociolinguistique, discursive et stratégique. Par rapport aux objectifs, la vision proposée par Puren⁶¹ est différente, car il affirme que le fin général d'une approche communicative est réussir à communiquer pour s'informer et informer. Déjà à partir de ces conceptions, on peut voir que l'idée de communication est assez large et qu'elle s'ouvre même à des domaines différents de celui purement linguistique.

Voilà pourquoi, la perspective communicative se transforme en approche actionnelle. Grâce à cette nouvelle vision, la classe commence à s'ouvrir à la société et au contexte et l'action devient un élément fondamental à considérer. Si Bourguignon considère l'utilisation autonome de la langue comme fin du processus d'apprentissage des langues, Puren (2006) souligne l'importance de l'action sociale dans la détermination de la communication, mais tous les deux sont d'accord en ce qui concerne le lien entre l'action et la communication, vu qu'elle dérive toujours d'un besoin du sujet. La perspective actionnelle devient, donc, une évidence partagée par tous les chercheurs ; de plus, les études sur le thème approfondissent encore plus le concept et commencent à parler de perspective co- actionnelle ou bien communic- actionnelle.

Cette précision des termes pose l'accent sur le rapport étroit entre l'action et la communication, déjà soutenu par les études précédentes. En effet, comme Puren le souligne, l'objectif de l'approche actionnelle, mieux dite co- actionnelle⁶², est le travail continu avec les autres. Dans ce sens, les dimensions sociales et de l'action collective se fondent avec celle de la communication, qui est au service de l'action. À ce propos⁶³, comme le met en évidence Bourguignon⁶³, il est important de préparer les élèves à utiliser la langues dans des situations différentes, imprévues et qui impliquent l'Autre, sans rester enfermés dans un usage de la langue rigide et lié au contexte scolaire. Le processus d'enseignement et d'apprentissage se construit, donc, sur des actions sociales, bien que chaque

⁶¹ Puren, C., *De l'approche communicative à la perspective actionnelle*, in *Le français dans le monde* n°347 (2006), pp. 37-40

⁶² Puren, C., *De l'approche par les tâches à la perspective co- actionnelle*, in *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXIII N° 1 | 2004, mis en ligne le 06 janvier 2013. Accès : <http://journals.openedition.org/apliut/3416> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.3416>

⁶³ Bourguignon, C., s.d., *De l'approche communicative à l'approche « communic- actionnelle »*. *Une rupture épistémologique en didactique des langues étrangères*.

apprenant puisse poursuivre des objectifs différents. En effet, « il faut faire de l'apprentissage de la langue un moyen pour atteindre un objectif actionnel qui, pour certains pourra être de lire des œuvres littéraires et en discuter et pour d'autres de lire une notice technique »⁶⁴. Ces mots indiquent non seulement la nécessité de différencier les buts de l'apprentissage langagier en rapport aux nécessités des apprenants, mais aussi l'objectif principal de l'usage des langues et de la communication : la réussite de l'action sociale. Sur cet aspect Bourguignon et Puren, les deux auteurs majoritairement analysés dans cet alinéa sont en accord, car ils soutiennent l'importance de trier, hiérarchiser et maîtriser les informations et les connaissances par rapport à un objectif à atteindre, voire l'efficacité de l'action commune.

L'évolution de l'approche communicative à l'approche actionnelle (communic- actionnelle) met en évidence le rapport entre le langage et l'action sociale, en ouvrant le processus de formation à de nouvelles pistes. Bien que cette perspective ne soit pas rigide et enfermée en soi-même, elle ne prend en compte qu'une seule langue. Voilà pourquoi, même si elle offre des pistes intéressantes, il est nécessaire de la « valider » dans une optique plurilingue aussi. L'apprentissage linguistique qui dérive de cette approche et qui utilise des projets et des scénarios doit être immergé dans une réalité plurilingue, pour que l'action commune se réalise à travers une communication même plurilingue.

En ce qui concerne le plurilinguisme, on va maintenant se focaliser sur les approches plurielles, qui représentent une autre perspective pour aborder l'enseignement des langues.

2.4.2 Les approches plurielles des langues et des cultures

Comme le mot l'indique, les approches plurielles sont des approches didactiques qui utilisent plusieurs variétés linguistiques et culturelles, dans une optique de valorisation de toutes les langues. La définition qu'on vient de

⁶⁴ Bourguignon, C., s.d., *De l'approche communicative à l'approche « communic- actionnelle »*. Une rupture épistémologique en didactique des langues étrangères, p. 13

présenter se trouve dans le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles et elle s'insère dans une vision d'éducation plurilingue et pluriculturelle. En effet, Lörincz et De Pietro⁶⁵ affirment qu'il est important de proposer les langues « en ne se contentant pas de tolérer la diversité linguistique et culturelle dans l'environnement scolaire, ni même de la prendre en compte à des fins ludiques [...], mais bien de leur donner un véritable statut dans les processus psychosociaux et cognitifs d'enseignement/ apprentissage ».

Quand on parle d'approches plurielles, on fait référence à différentes typologies, qui se distinguent en ce qui concerne les finalités et les procédés. Parmi ce type d'approche, on en distingue quatre qui sont assez utilisés dans les cours linguistiques : didactique intégrée des langues, éveil aux langues, intercompréhension et approche interculturelle. Comme on l'a dit précédemment, les approches plurielles sont caractérisées par des buts et des méthodes différentes, ce qui permet de les adapter au contexte d'enseignement afin que l'apprentissage soit efficace. Voilà pourquoi, en accord avec ce que Candelier⁶⁶ propose, il est bien de choisir les formes d'approche en fonction des objectifs et des apprenants pour réaliser une éducation plurilingue dans la meilleure façon possible. Cet aspect est en lien avec l'idée proposée par Lörincz et De Pietro⁶⁷, qui considèrent les approches plurielles comme un moyen fondamental pour atteindre la compétence plurilingue et pluriculturelle.

Encore, les approches plurielles, que l'on peut nommer approches globales, rentrent parfaitement dans le discours européen sur l'importance du plurilinguisme comme outil de mobilité et de développement de l'identité européenne. En effet, dans la Recommandation du Conseil de l'Europe du 22 mai 2019, on souligne la nécessité de soutenir au niveau des politiques la mise en place des approches globales, car elles amènent plusieurs avantages. À travers

⁶⁵ Lörincz, I. & De Pietro, J. (2011), *Valoriser toutes les langues à l'école... par des approches plurielles: le projet CARAP*, Babylonia. Ch

⁶⁶Candelier, M., *Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre, Recherches en didactique des langues et des cultures* [Enligne], 5 | 2008. Accès : <http://journals.openedition.org/rdlc/6289> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.6289>

⁶⁷ Lörincz, I. & De Pietro, J. (2011), *Valoriser toutes les langues à l'école... par des approches plurielles: le projet CARAP*, Babylonia. Ch.

le soutien à la sensibilisation linguistique, le Conseil de l'Europe vise à renforcer les compétences des langues de scolarisation et l'utilisation du CECR, de sorte à favoriser la continuité de l'enseignement linguistique entre les différents niveaux et la mobilité des apprenants et des enseignants. Pour atteindre ce but, le Conseil suggère de valoriser la diversité linguistique et d'élargir l'évaluation aux compétences linguistiques qui dérivent d'un apprentissage informel ou d'autres expériences.

La discussion sur les approches plurielles a fait ressortir la nécessité de partager des points de référence communs, qui puissent aider tous ceux qui sont impliqués dans la formation langagière dans la préparation des activités et dans leur surveillance. Entre 2008 et 2011, le projet CARAP est paru pour enrichir le Cadre européen de référence, en identifiant les compétences et les ressources impliquées dans l'apprentissage plurilingue, en termes de savoir, savoir-faire et savoir-être.

Lors d'une première approche au référentiel, on voit trois domaines d'intérêt principaux : la communication, le développement personnel et une zone intermédiaire entre les deux. Les compétences que d'habitude on estime importantes pour la réussite linguistique, par exemple les compétences grammaticales, lexicales ou l'exactitude dans la prononciation et la construction des phrases, ne sont pas concernées, alors qu'on donne de l'importance aux attitudes mises en place dans des situations d'action et de communication plurilingues et pluriculturelles.

Après avoir illustré les approches principales liées au processus d'enseignement/ apprentissage des langues, il est nécessaire d'approfondir brièvement un autre thème : celui de la tâche en éducation langagière. Dans l'alinéa suivant, on va présenter rapidement les caractéristiques de la « tâche » linguistique.

2.4.3 Tâches et projets

Dans un article de Puren⁶⁸, l'auteur aborde le thème de la tâche en proposant une définition donnée par Nunan (1989) « *Task : a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form* ». Selon l'auteur du texte, cette première définition semble faire référence à une approche communicative, alors que quand on est engagé dans une perspective co- actionnelle, il vaut mieux se référer à une idée de tâche moins spécifique.

En général, la tâche est, donc, une « unité d'activité à l'intérieur du processus conjoint d'enseignement/ apprentissage »⁶⁹. La tâche, voire ce que l'apprenant fait dans le processus d'apprentissage, se distingue de l'action, qui représente ce que fait l'utilisateur dans la société. Le fait de considérer la tâche dans son sens plus général accorde de la liberté de choix à l'enseignant ; en effet, vu qu'elle n'est pas un élément rigide et prédéfini à priori, les professeurs peuvent choisir la plus adaptée à leurs apprenants et à l'environnement d'enseignement/ apprentissage. De plus, comme Puren le souligne⁷⁰, il est bien de diversifier les types de tâches en rapport aux objectifs poursuivis.

Avec l'évolution des théories sur les approches langagières et notamment grâce au passage de la perspective communicative à la perspective communic-actionnelle et aux approches plurielles, une nouvelle conception de tâche émerge dans l'enseignement des langues : le projet ou scénario. Bourguignon⁷¹ définit le scénario comme une sorte de « mission » dans laquelle l'élève a un rôle actif et non seulement exécutif. Le projet, qui permet de privilégier les actions sociales en classe, intègre la compréhension, l'interaction et la production en

⁶⁸ Puren, C., *De l'approche par les tâches à la perspective co- actionnelle*, Cahiers de l'APLIUT [En ligne], Vol. XXIII N° 1 | 2004, mis en ligne le 06 janvier 2013. Accès : <http://journals.openedition.org/apliut/3416> ; DOI

⁶⁹ *Ibidem*

⁷⁰ Puren C., *Les tâches dans la logique actionnelle*, in C. Puren., *De l'approche communicative à la perspective actionnelle*, in Le français dans le monde n°347 (2006), pp. 80- 81

⁷¹ Bourguignon, C., s.d., *De l'approche communicative à l'approche « communic-actionnelle »*. Une rupture épistémologique en didactique des langues étrangères

proposant une série de tâches liées qui permettent d'accomplir une tâche complexe dont le but principal est la communication visée à la réalisation d'une action sociale collective.

En outre, le scénario qui, comme on vient de dire, implique activement les apprenants, est connecté au contexte et à ses interlocuteurs et suppose une prise de position de leur part. Pour choisir le type de tâche à proposer, il est donc important d'analyser la situation de travail, les élèves et les objectifs à atteindre en rapport au profil de l'apprenant (proposés dans les *Indicazioni nazionali per il curricolo*), afin de proposer des devoirs linguistiques qui se fondent sur les hypothèses des besoins des apprenants et sur l'apprentissage général des compétences⁷².

Dans la mise en œuvre d'un scénario, la langue est au service de l'accomplissement d'une tâche et elle est utilisée de façon opératoire, ce qui démontre qu'on ne peut pas utiliser des activités de connaissance linguistique pour évaluer la maîtrise en situation.⁷³ En effet, comme le souligne Bourguignon, le scénario donne du sens à l'évaluation, vu que les différentes compétences sont évaluées de manière intégrée, en prenant en compte aussi bien la dimension pragmatique que linguistique.

Dans cette section on a abordé le thème de l'éducation plurilingue avec un focus sur les réflexions de quelques auteurs en ce qui concerne les approches proposées dans les documents de référence. Après avoir parcouru les suggestions pour la mise en place de l'enseignement des langues, un autre problème acquiert toujours plus d'importance : l'évaluation des compétences plurilingues et pluriculturelles.

La partie qui suit va, donc, chercher à explorer ce thème en définissant ce que signifie évaluer en général et surtout dans une optique plurilingue. De

⁷² Novello A. (2014), *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia

⁷³ Bourguignon C. (2005), *Vous téléphonez à Mr. Bloom*, Cahier 437, pp. 39-40

plus, on va approfondir la situation de l'évaluation en Vallée d'Aoste, pour avoir un cadre précis faisant référence à notre contexte de travail, avant de passer à l'analyse des données de la recherche.

3. L'ÉVALUATION

“Changes in language teaching require changes in language testing and assessment practices”⁷⁴

3.1 Définitions et perspectives générales

L'évaluation est l'un des thèmes centraux dans les processus d'enseignement/ apprentissage, mais avant de connaître ses enjeux, il est nécessaire d'essayer d'en donner une définition.

Bachman et Palmer (2010)⁷⁵ affirment que l'évaluation est une collecte d'informations dans le but d'aider la prise de décision. Déjà à partir de cette première explication, on peut tout de suite s'apercevoir des fonctions de l'évaluation, qu'on ira approfondir ensuite. Une autre définition intéressante est celle proposée par le Petit Robert (1990) et reprise par Claire Tardieu⁷⁶, dans le but de souligner la complexité cachée derrière le mot « évaluer » :

1. Porter un jugement sur la valeur, le prix de. **V. Estimer, priser.** *Faire évaluer un meuble, un tableau, par un expert.* **V. Expertiser.** *"Il essaya d'évaluer la fortune paternelle et quelle en serait sa part ; mais il n'avait là-dessus aucune donnée précise".* (Mart. Du G.). **V. Calculer, chiffrer.** *Évaluer un bien au-dessous de sa valeur.* **V. Surévaluer ; sous-évaluer.** *Sa maison est évaluée un million, à un million (V. Valoir).* *L'arbitre a évalué le dommage.* Déterminer (une quantité) par le calcul sans recourir à la mesure directe. *Évaluer un volume, le débit d'une rivière.* **V. Juger.**

⁷⁴ Dendrinos B. (2019), *Multilingual Testing and Assessment for Plurilingual Education*, Copenhagen

⁷⁵ Auteurs cités par P. Lenz. & R. Berthele (2010), *Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l'évaluation*, Conseil de l'Europe, Strasbourg

⁷⁶ Tardieu, C. (2006), *L'évaluation en langues: quelles perspectives ?*, *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 2 |, mis en ligne le 06 décembre 2006. Accès : <http://journals.openedition.org/rdlc/5550> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.5550>

2.Par ext. Fixer approximativement. V. **Apprécier, estimer, juger.** *Evaluer une distance à vue d'œil. Foule, assistance évaluée à deux mille personnes environ. – (Abstrait) "Fernando Lucas savait accepter tous les risques dont il avait, depuis longtemps, évalué la quantité et la qualité" [...].*

En analysant ces mots, deux composantes émergent en rendant l'évaluation presque contradictoire : une composante objective et une subjective. En effet, Cossu et Favel (1998)⁷⁷, se réfèrent à l'évaluation en la liant au concept de paradoxe. Ces auteurs affirment qu'il y a une distance entre la notation présentée et la nature de ce qui est évalué. Le paradoxe, caractérisant l'évaluation en général, il devient évident notamment quand on se réfère à des tests ou des épreuves qui ne prévoient pas une correspondance évidente entre l'épreuve même et la notation/ évaluation, ce qui est assez répandu quand on a à faire aux disciplines non scientifiques.

Comme on vient de remarquer juste avant, la complexité et l'importance de la discussion sur ce thème émergent déjà lors d'une première approche à l'argument. D'un côté l'évaluation est influencée par sa complexité intrinsèque, de l'autre elle est caractérisée par plusieurs considérations et conceptions communes qui se forment et se renforcent parmi les acteurs du processus d'enseignement/ apprentissage. En effet, dans la plupart des cas l'évaluation a acquis un statut négatif, car la notation numérique semble avoir plus de valeur par rapport à un *feedback* qualitatif⁷⁸.

Cette attitude ralentit la compréhension du concept d'évaluation dans sa fonction fondamentale : la formation. À ce propos, il est bien d'affirmer que tous les auteurs et les documents de référence sur le thème adoptent la même vision, c'est- à- dire qu'ils soutiennent la valeur formative de l'évaluation, qui

⁷⁷ Auteurs cités par Tardieu, C. *Ibidem*

⁷⁸ Novello A. (2014), *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia

accompagne l'élève et l'enseignant dans le parcours d'enseignement/apprentissage, en leur donnant des informations sur les processus et les acquis.

Pour mieux comprendre cette idée, on va se pencher sur la pensée de Novello⁷⁹. L'auteur considère l'évaluation comme une occasion d'échanger des informations et comme un moyen pour communiquer avec l'élève et le motiver dans l'apprentissage. Encore, l'évaluation est vue comme une sorte de défi, car elle poursuit des buts très importants, voire la responsabilité de l'étudiant, l'atteinte des résultats sans anxiété, la motivation et l'accompagnement vers l'autonomie, le dépassement de l'attitude à se contenter d'atteindre un niveau de base dans les apprentissages.

En parlant d'évaluation et de son statut de moyen de communication, un autre élément devient fondamental : le *feedback*. Tout d'abord, en lien avec les argumentations proposées par Lenz et Berthele⁸⁰, la clarté sur ce qui est évalué est nécessaire et, pour l'atteindre, la première étape est de bien spécifier les modalités, les méthodologies, les buts et les ressources impliqués⁸¹. En outre, il faut prendre des décisions en ce qui concerne le type de *feedback*, les typologies des épreuves et des critères, en fonction des besoins des apprenants, de sorte à proposer une évaluation qui soit adaptée aux élèves et qui mesure positivement le potentiel de chacun pour le bénéfice de tous (Tardieu, 2006).

La conscience de la complexité de l'évaluation est sans doute fondamentale pour la proposition d'une évaluation la plus correcte possible, mais le risque de la réduire lors de l'action pratique est réel, car bien qu'au niveau théorique on arrive à distinguer clairement tous les éléments qui la composent, dans sa réalisation il faut faire face à plusieurs variables et aux contraintes

⁷⁹ *Ibidem*

⁸⁰ Lenz, P. & Berthele, R. (2010), *Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l'évaluation*, Conseil de l'Europe, Strasbourg

⁸¹ Ez-zaim, K. (2020), *L'évaluation d'une compétence plurilingue et pluriculturelle : la médiation orale*, in J. GUO & G. Galanes (dir.), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation.*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, pp. 145-164. Accès : doi : <https://doi.org/10.17184/eac.3486>

imposées par le contexte⁸². Pour surmonter ce problème, il est important de varier les stratégies et les buts, en les adaptant et en les reliant aux activités proposées en classe. De plus, il faut s'appuyer sur trois principes fondamentaux, proposés par le CECR et résumés par Carrasco Perea et De Carlo⁸³, qui permettent d'avoir une évaluation efficace, significative et correcte.

Le premier principe est la validité, qui propose une évaluation cohérente avec l'approche didactique adoptée ; le deuxième concerne la fiabilité ou consistance et il se réfère à une certaine stabilité dans le recueil des informations ; le troisième est la faisabilité en relation aux ressources disponibles.

Encore, à côté de l'évaluation « traditionnelle », on retrouve un autre concept qui acquiert toujours plus d'importance : l'autoévaluation. Les documents et les travaux de recherche mettent de plus en plus en évidence sa relevance dans les processus de formation et autoformation, vu qu'elle permet de s'interroger sur les procédés de son propre apprentissage et sur ce que l'on a appris. Toutefois, le thème de l'autoévaluation ne sera pas approfondi ici.

En conclusion, en lien avec Lenz et Berthele (2010), on peut affirmer que l'évaluation fait partie de l'apprentissage de façon explicite (telle pour tous ce qui sont concernés, tests, questionnaires, ...) ou implicite (sur le vif, dynamique, adaptée à des situations connues). De plus, elle a une fonction formative et doit s'adapter aux différents publics et à leurs besoins (Carrasco Perrea et De Carlo, 2016).

⁸² Puren, C., *La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues*, in *Langues modernes* consacré au thème « Évaluation et certification en langues », numéro 2/ 2001, pp. 12-29.

⁸³ Carrasco Perea, E. & De Carlo, M. (2016), *Évaluer en intercompréhension ou oser le paradigme plurilingue*, in E. Bonvino & M. C. Jamet, *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*, Ed. Ca' Foscari, Venezia, pp. 183-206

Bien qu'il ne soit pas toujours si simple, il faut chercher à mettre en place une évaluation « correcte » qui prenne en compte les différents éléments pour donner des informations utiles aux apprenants et aux enseignants sur leur parcours. Pour faire cela, il est bien de varier les formes de séparation et d'intégration des différentes composantes⁸⁴ et fonder son action en tant que formateur sur des données et des critères de transparence, cohérence, responsabilité et argumentation rationnelle.

Dans les alinéas suivants on va mieux explorer l'évaluation dans le domaine des compétences linguistiques et le contexte italo- valdôtain, de sorte à pouvoir comprendre quels sont les enjeux et les points fondamentaux de l'évaluation de la compétence plurilingue.

3.2 Évaluer par compétences actionnelles : quels enjeux ?

L'évaluation en langues et, encore plus celle plurilingue, représente un thème central et assez problématique dans le processus de formation, car plusieurs questions s'ouvrent et l'action pratique est souvent très différente des principes proposés par les théories.

Les changements de perspective qui ont conduit de l'approche communicative à la prise en compte des compétences actionnelles ont amené à une nouvelle considération de l'enseignement/ apprentissage des langues, de l'évaluation et des types de tâches à proposer. La nécessité de promouvoir et de sauvegarder le plurilinguisme dans le contexte européen et cette nouvelle vision de la langue ont permis de définir de nouveau les buts de l'apprentissage plurilingue : communiquer et s'exprimer pour agir avec les autres.

⁸⁴ Puren, C., *La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues*, in Langues modernes consacré au thème « Évaluation et certification en langues », numéro 2/ 2001, pp. 12-9

Or, ces idées présentes dans l'un des documents de référence par excellence, le CECR, qui selon Novello⁸⁵ « *delinea quali comportamenti linguistici deve padroneggiare un parlante di una lingua straniera per affrontare situazioni comunicative quotidiane* », sont désormais les principes fondamentaux dont il est nécessaire de tenir compte quand on est face à une situation d'évaluation linguistique. De plus, le document semble s'ouvrir à différents aspects en prenant en compte les compétences interculturelles, non verbales et plurilingues.⁸⁶ Toutefois, le CECR reste encore figé dans une évaluation monolingue, vu qu'il considère une langue à la fois.

Cette problématique est abordée par Shahomy⁸⁷, qui propose une réflexion autour des tests dans des contextes plurilingues. L'auteur souligne que les politiques d'évaluation se fondent sur des tests monolingues, dans lesquels des étudiants multilingues sont comparés à ceux monolingues, en enregistrant des résultats évidemment moins « positifs ». Selon cette optique, la langue est encore traitée comme un élément simple et morcelé, alors qu'on vient de mettre en évidence qu'elle est un système complexe composé de plusieurs aspects. Shahomy souligne, donc, que la limitation principale des tests monolingues est de ne pas prévoir des parties qui utilisent un code mixte et de promouvoir, au contraire, une langue « correcte » et « pure ». Suite à ces évidences et tenu compte du fait que l'évolution dans les approches au plurilinguisme a eu lieu, il faudrait aussi réaliser un changement dans l'évaluation, de sorte qu'elle respecte les principes plurilingues.

L'évaluation se configure, donc, comme un défi (Dendrinou, 2019), car il est nécessaire de se concentrer sur les modalités de réalisation, sans avoir des évidences réelles entre les tests plurilingues et l'éducation plurilingue et de prendre en compte la complexité. Ces aspects amènent à s'interroger sur

⁸⁵ Novello A. (2014), *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, p. 26

⁸⁶ Martyniuk, W. & Noijons, J. (2007), *Synthèse des résultats d'une enquête sur l'utilisation du CECR au niveau national dans les Etats membres du Conseil de l'Europe*, Conseil de l'Europe Strasbourg

⁸⁷ Shahomy, E. (2011), *Assessing Multilingual Competencies: Adopting Construct Valid Assessment Policies*, *The Modern Language Journal*, 95

différents thèmes : quelles sont les activités et les tâches d'évaluation à présenter pour développer une compétence plurilingue ? Quelles stratégies de médiation et d'interlangue peuvent être développées à l'école ? Bien sûr, les réponses « parfaites » à ces questions n'existent pas et elles restent toujours ouvertes. Comme on l'a vu, il est important de varier les activités et les tâches en fonction des apprenants, du contexte et de leurs besoins, en se focalisant sur le but principal de l'éducation plurilingue.

Même si on n'a pas de solutions définitives au problème de l'évaluation plurilingue, comme certains auteurs le proposent, il faudrait toujours tenir en considération les compétences plurilingues des élèves. D'un côté, cette prise en compte est nécessaire pour garantir l'atteinte d'un résultat plus efficace dans les tests, de l'autre l'évaluation est dans ce sens un moyen d'inclusion⁸⁸. En effet, dans les situations formelles, les pratiques plurilingues semblent ne pas être encouragées, mais plutôt sanctionnées, car elles ne respectent pas la vision traditionnelle de langue et d'évaluation. Par contre, il serait bien de supporter ces compétences plurilingues parce qu'elles permettent à chacun de participer à l'interaction avec les moyens qu'il a à disposition, dans une optique inclusive.

L'évaluation en langues est, donc, complexe parce qu'il faut chercher à soutenir les compétences maîtrisées par les élèves, en valorisant la « mise en œuvre de la compétence de la langue »⁸⁹. Dans ce parcours, les variables concernées sont plusieurs et elles font référence notamment aux attitudes face à la langue : il s'agit d'indicateurs non seulement linguistiques, mais aussi psychologiques, sociaux et affectifs. On prend en compte la langue en tant que telle, mais on accorde une large place aux savoirs, savoirs-faire et savoirs-être transversaux. Dans ce sens, les objets d'évaluation ne sont plus seulement et premièrement la justesse et la perfection de langue, mais aussi la motivation aux égards d'un nouveau langage, l'attitude vers les nouveaux besoins linguistiques et les habiletés communicatives (Novello, 2014). Pour évaluer ces aspects,

⁸⁸ Bonvino, E. & Fiorenza, E. (2021), *Inclusione, valutazione e plurilinguismo: concetti inconciliabili?*, Educazione linguistica inclusiva Riflessioni, ricerche ed esperienze pp.39-53

⁸⁹ Cadre Européen Commun de Référence, 2001

l'observation *in itinere* de l'élève engagé dans des tâches communicatives et interactives est fondamentale, car elle offre la possibilité de voir la progression sans interrompre ou modifier l'action de l'apprenant.

Comme on l'a vu, les changements dans les théories de référence et l'élargissement de perspective impliquent une transformation de la façon d'évaluer. De nos jours, il faudrait prendre en compte la compétence plurilingue et pluriculturelle même dans l'évaluation, de sorte à proposer une véritable et complète éducation plurilingue, en lien avec les principes européens. Bien que le CECR offre des pistes intéressantes, il est encore lié à une évaluation monolingue et certificative. Toutefois, l'évaluation de la compétence plurilingue ne peut pas seulement concerner l'acquisition finale mesurée à travers un test, mais elle implique tout d'abord de la subjectivité et une prise en compte de la progression générale, selon un regard qualitatif⁹⁰.

En lien avec ces idées, deux perspectives d'évaluation émergent : une intégrative, qui considère l'évaluation plurilingue, et l'autre additive, qui évalue une ou plusieurs langues séparément. Dans la plupart des cas, « sans surprise, l'évaluation des compétences linguistiques et communicatives se conforme à cette approche cumulative et non intégrative »⁹¹, peut-être parce qu'il est plus simple de considérer une langue à la fois au lieu d'imaginer des tâches et des projets qui mettent l'apprenant dans des situations réelles. À ce propos, Chardenet⁹² affirme que « l'idéal d'évaluation en langue pourrait être représenté par le caractère sauvage d'une mise en contact *in vivo* réelle et autonome du sujet avec des interlocuteurs natifs en situation exolingue. Situation difficilement transférable sous forme de procédure formelle *in vitro* ». Alors comment peut-on réaliser une évaluation plurilingue s'approchant de celle « idéale » ?

⁹⁰ Ez-zaim, K. (2020), *L'évaluation d'une compétence plurilingue et pluriculturelle : la médiation orale*, in J. GUO & G. Galanes (dir.), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation.*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, pp. 145-164. Accès : doi : <https://doi.org/10.17184/eac.3486>

⁹¹ Carrasco Perea, E. & De Carlo, M. (2016), *Évaluer en intercompréhension ou oser le paradigme plurilingue*, in E. Bonvino & M. C. Jamet, *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*, Ed. Ca' Foscari, Venezia, pp. 183-206

⁹² Chardenet, P. (2006), *Évaluer des compétences plurilingues et interlingues*, s.n, s.l.

Les recherches ont exploré et étudié différentes démarches et aujourd'hui on peut identifier des méthodes d'évaluation qui permettent de prendre en compte plusieurs langues en même temps, en se concentrant sur leur usage dans des situations communicatives et actionnelles, dont le but n'est pas la langue en soi, mais son utilisation pour atteindre un autre objectif, c'est-à-dire communiquer pour agir. Lenz et Berthele (2010) suggèrent une synthèse de ces procédés d'évaluation plurilingue.

Tout d'abord, on retrouve la médiation, qui prend en compte la capacité du sujet de faciliter la communication entre des interlocuteurs de langue différente. À côté de la réception, de la production et de l'interaction, elle est l'une des activités fondamentales, mais elle est rarement évaluée.

On insère ci-dessous des exemples de médiation tirés de l'article des auteurs cités :

- La sœur d'accueil allemande d'une étudiante colombienne nouvellement arrivée aide à transmettre des informations de base entre ses parents et l'étudiante sur les préférences culinaires, les habitudes quotidiennes, les intérêts spéciaux, etc., utilisant pour cela sa connaissance de l'allemand, de l'italien et de l'anglais ;
- Un étudiant en voyage dans une autre région linguistique aide un touriste à comprendre un habitant de cette région qui tente d'expliquer comment se rendre à la pharmacie ;
- Un proche qui a écouté un message téléphonique en langue étrangère en résume les principaux points dans un SMS destiné à sa mère ;
- Les apprenants d'une classe CLIL lisent différents textes d'information en langue étrangère et prennent des notes dans leur langue principale de scolarisation pour leurs camarades qui travaillent sur le même projet.

En deuxième lieu, les auteurs proposent le dialogue polyglotte, qui met l'accent sur les compétences de réception et de compréhension orales dans des contextes différents. Il s'agit de participer à un dialogue au cours duquel les interlocuteurs utilisent plusieurs langues. De nos jours, des réalités de ce type font partie toujours plus du quotidien. Par exemple, en Italie il n'est pas rare de

voir des enfants fils d'immigrés de l'Afrique du Nord avoir des interactions polyglottes avec leurs mères : les adultes parlent l'arabe, alors que les enfants l'italien. En effet, le dialogue polyglotte représente l'une des situations plus communes qu'on peut rencontrer dans la vie réelle.

Encore, on peut évaluer la compétence plurilingue grâce à l'intercompréhension de l'écrit qui prend en compte la compréhension écrite d'une langue cible ou bien de plusieurs prises en succession, en évaluant la compréhension simultanée de nombreuses langues, notamment à travers des exercices de traduction ou de réponses vrai/ faux.

Enfin, le dernier élément en lien avec l'évaluation plurilingue est la compétence interculturelle, qui consiste à considérer la langue et la culture comme deux facettes du même aspect, en proposant des parcours thématiques qui traversent plusieurs cultures et plusieurs langues.

Comme on peut déduire de ces alinéas, l'évaluation plurilingue ne prévoit pas des démarches et des outils spécifiques et absolus ; elle doit s'adapter au contexte, aux besoins des apprenants et aux buts de l'évaluation même. Voilà pourquoi, il est nécessaire de considérer que quand on a à faire avec les langues, les situations sont toujours nouvelles et les résultats peuvent être inattendus à cause de nombreuses variables qui entrent en jeu⁹³. Cependant, l'aspect fondamental est la production d'une description des capacités de l'apprenant ; en effet, face à une tâche qui requiert l'usage de la langue, il est bien de décrire ce que l'étudiant sait faire dans la réalité. Il en dérive une conception d'évaluation liée à l'environnement, assez claire et spécifique.

Jusqu'à présent on a exploré le monde de l'évaluation de la compétence plurilingue, mais une précision se rend nécessaire : il est important d'accorder

⁹³ Tardieu, C. (2006), *L'évaluation en langues: quelles perspectives ?*, *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 2 |, mis en ligne le 06 décembre 2006. Accès : <http://journals.openedition.org/rdlc/5550> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.5550>

une place à l'autoévaluation, car elle permet à l'élève de prendre conscience de soi et de son propre apprentissage. À ce propos, le Conseil de l'Europe a proposé un outil qui aide les apprenants à réfléchir sur leurs acquis et sur leurs attitudes à l'égard des langues : le Portfolio. On expliquera dans les prochaines pages sa fonction et sa structure, avec une attention pour la biographie langagière qui a joué un rôle important dans la réalisation du travail sur le terrain.

3.2.1 Le Portfolio européen des langues

Le concept de Portfolio européen des langues (PEL) paraît pour la première fois en 1991, en lien avec la présentation du CECR. Alors que le Cadre a comme objectif la proposition «des instruments pour l'élaboration de curriculums, de programmes d'enseignement et d'apprentissage, de manuels et d'instruments d'évaluation dans le domaine des langues »⁹⁴, le PEL vise à une familiarisation des apprenants des langues et des acteurs concernés avec les principes fondamentaux du CECR, voire « le respect de la diversité linguistique et culturelle, la compréhension mutuelle entre les pays, les institutions et les différents groupes sociaux, la promotion de l'éducation plurilingue et interculturelle et le renforcement de l'autonomie des individus »⁹⁵.

Dans les années suivantes, le Conseil de l'Europe publie un nouveau projet de Cadre de Référence, qui amène à de nouvelles études pour la création du Portfolio des langues. Plusieurs projets sont proposés et soumis à l'attention du Comité de validation, qui s'occupe de vérifier le respect des principes et des lignes directrices prévus pour le PEL.

À partir de 2001, lors de l'Année européenne des langues, plusieurs modèles de Portfolio européen des langues sont présentés et validés dans

⁹⁴ Le Portfolio européen des langues : retrospective (1991- 2011). Accès : <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804595b8> p.5

⁹⁵ *Ibidem*

différents Pays de l'Europe. Les documents sont conçus pour des niveaux d'éducation différents : enseignement primaire, premier et secondaire, formation professionnelle, éducation des adultes, enseignement supérieur et post-secondaire.

Le PEL, comme le soulignent David Little, Francis Gouillier et Gareth Hughes dans la Rétrospective (1991- 2011) du Portfolio, devient porteur d'innovation. En effet, il s'agit d'un instrument qui promeut un apprentissage fondé sur la réflexion, l'autoévaluation, l'autonomie de l'apprenant, le plurilinguisme et l'interculturalité et qui soutient l'acquisition de compétences dans une optique de *apprentissage tout au long de la vie*. Dans cette perspective, la remise en question de la tradition pédagogique se rend nécessaire ; voilà pourquoi, l'adoption et l'exploitation du PEL n'ont pas été mises en œuvre dans la mesure prévue. À ce propos, il faut souligner qu'au début de l'expérience, le Portfolio se référait à l'apprentissage des langues secondes et étrangères, alors que plus récemment des changements ont eu lieu parallèlement à des modifications de la société. De nos jours, à cause des mouvements migratoires, le plurilinguisme est devenu de plus en plus un élément naturel caractérisant plusieurs contextes et porteur de nouveaux défis. Il a, donc, été encore plus important de concevoir des moyens pour élargir la portée des principes qui soutiennent le Portfolio et, notamment, pour promouvoir l'éducation plurilingue et interculturelle.

Pour faire face aux difficultés possibles dans l'utilisation de cet outil et au panorama articulé, dès les premières années 2000, le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) a été impliqué dans la mise en œuvre de plusieurs programmes visés principalement au soutien pendant la réalisation des projets PEL et à la formation des enseignants, ce qui a renouvelé l'intérêt pour le Portfolio.

Le Portfolio européen des langues, publié par le Conseil de l'Europe, se compose de trois parties adaptées à l'âge du public auxquelles elles s'adressent : le passeport de langues, biographie langagière et le dossier.

Le passeport de langues « donne un aperçu de l'identité linguistique de l'apprenant en indiquant les langues secondes/étrangères (L2) qu'il étudie ou qu'il a étudié, les qualifications formelles en langues qu'il a obtenues et ses expériences significatives d'utilisation de la L2. Ce document contient en outre une autoévaluation de la part de l'apprenant de ses compétences actuelles dans sa/ses L2 »⁹⁶. L'apprenant devrait travailler le passeport régulièrement de sorte qu'on puisse enregistrer la progression dans l'apprentissage. Les compétences, établies sur la base de la grille d'auto-évaluation, font référence au Cadre européen commun ; elles sont exprimées en termes de compréhension orale, compréhension écrite, interaction orale, production orale et expression écrite et leur évaluation s'appuie sur les niveaux communs de référence (de A1 à C2).

Le dossier est la partie du Portfolio qui permet à l'apprenant de choisir les matériels pour la documentation de ses acquis et de ses expériences, visés à montrer la progression des apprentissages. Le dossier se caractérise par une double fonction : de présentation et pédagogique. En particulier, les travaux choisis pour la présentation démontrent les acquis d'apprentissage et représentent un support à l'auto-évaluation ; les matériaux insérés dans le dossier pédagogique offrent une image de la progression de l'élève et sont en lien avec l'évaluation formative et la réflexion sur le processus d'apprentissage.

La biographie langagière a comme but le repérage des objectifs d'apprentissage et l'autoévaluation de la part de l'élève ou de l'étudiant. De plus, elle offre la possibilité de réfléchir sur les expériences linguistiques, culturelles et de formation vécues non seulement dans le contexte éducatif formel, mais aussi à l'intérieur de contextes informels.⁹⁷ La biographie langagière met en évidence le profil plurilingue de son utilisateur, en proposant des activités d'exploration et de prise de conscience de son bagage linguistique et culturel. Elle favorise l'implication de l'apprenant dans la planification, la réflexion et l'évaluation de son apprentissage et de ses progrès, en offrant en même temps la

⁹⁶Le Portfolio européen des langues : retrospective (1991- 2011). Accès : <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804595b8> p.7

⁹⁷ Conseil de l'Europe, *La biographie langagière*. Accès : <https://www.coe.int/fr/web/portfolio/the-language-biography>

possibilité de raconter ce que l'on sait faire dans chaque langue et quelles sont les expériences linguistiques et culturelles d'apprentissage vécues. De plus, comme l'affirme Estelle Barthelemy dans son travail de recherche⁹⁸, à travers cet outil on peut tracer et comprendre l'évolution des représentations et du répertoire linguistique, en ayant l'opportunité de reconstruire l'histoire langagière du sujet. Encore, cette partie du PEL est intéressante, parce qu'elle met en évidence les différentes perceptions des langues, qui se définissent en rapport à plusieurs éléments, voire la difficulté, les rencontres, la beauté, les expériences. L'un des aspects le plus intéressant par rapport à la biographie langagière est, donc, la possibilité qu'elle offre de mettre en relation les éléments linguistiques, culturels et identitaires, de sorte à permettre aux élèves de réfléchir sur leurs attitudes face à l'apprentissage des langues et aux enseignants d'adapter encore plus les propositions aux apprenants et à leurs besoins.

Le Portfolio européen des Langues a été adopté dans différentes façons. Il a été utilisé pour compléter les méthodes traditionnelles d'évaluation et pour le développement de l'autonomie, mais aussi pour promouvoir le plurilinguisme et pour adapter les offres d'apprentissage aux besoins des sujets.

En Vallée d'Aoste, on retrouve trois modèles de PEL, qui dérivent de l'adaptation de la part de la Région des PEL réalisés par la Province de Bolzano. En effet, étant ces deux régions des contextes plurilingues et pluriculturels particuliers, à cause de raisons historiques et géographiques, on a eu la nécessité de concevoir des outils adaptés au contexte. Le Conseil de l'Europe a, donc, accredité trois modèles : un pour l'école primaire, un pour le premier cycle d'enseignement et un autre pour le deuxième cycle d'enseignement.

À l'intérieur de ces trois modèles, à côté des fiches visées à l'autoévaluation des compétences langagières que l'on peut retrouver dans tous

⁹⁸ Barthelemy, E. (2016), *Approches discursives de l'interculturel Les représentations des langues et de l'identité sociolinguistique à travers des biographies langagières graphiques*, Master 2ème année Recherche à distance Mention Sciences du Langage – Spécialité Français Langue Etrangère Université Grenoble Alpes, 2015-2016

les PEL accrédités, on dispose aussi d'activités et de suggestions que les enseignants peuvent exploiter dans le travail en classe.

Ces outils sont rédigés en quatre langues, italien, français, allemand et anglais, et ils peuvent être utilisés pour l'enseignement des langues vivantes ou comme support dans l'enseignement EMILE (Enseignement d'une Matière Intégrée en Langue Étrangère).⁹⁹

Mesurer les effets du PEL sur le système d'éducation est difficile à cause de la diversité des contextes, du choix d'adoption et du temps nécessaire pour qu'un instrument montre ses résultats.

Certainement, si on s'interroge sur la portée du PEL en lien avec le thème de l'évaluation, on peut affirmer que cet instrument a un impact majeur quand il a un rôle dans la détermination des objectifs et dans la prise en compte des résultats. Il serait bien d'intégrer le Portfolio dans les procédés d'évaluation, de sorte qu'il puisse aider les enseignants et les apprenants à se connaître, à prendre conscience et à imaginer des actions didactiques cohérentes et efficaces en rapport aux réelles nécessités des sujets. Le Portfolio des langues ne devrait pas être conçu comme un outil facultatif ou laissé au caractère « innovateur » de l'enseignant, mais il devrait plutôt entrer dans les pratiques habituelles d'enseignement de la didactique des langues.

3.3 L'évaluation plurilingue dans le contexte italien et valdôtain

Après avoir énoncé les principes et les perspectives d'une évaluation plurilingue, il est important de les relier au contexte de travail, c'est-à-dire celui italien et valdôtain.

⁹⁹ Vernetto, G. (2018), *Ouverture aux langues et aux cultures : le rôle du Portfolio Européen des Langues*, LE FLE/S, côté pile et côté face : quand théorie et pratique se rencontrent, G. Geron & É. Oger, revue : Le Langage et l'Homme n°531, EME Editions, Collection : Le Langage et l'Homme

En ce qui concerne l'évaluation, tous les documents sont en accord sur sa valeur formative. Parmi les plus récents, on retrouve le décret législatif 62/2017 qui, à l'article 1, souligne la fonction formative des processus évaluatifs déjà à partir du premier cycle d'instruction. Selon les *Indicazioni nazionali per il curricolo* (2012) aussi, l'évaluation est vue non seulement comme un élément de formation, mais aussi d'accompagnement de l'apprentissage et de motivation à s'améliorer. L'évaluation a, donc, un rôle fondamental dans les écoles qui devraient promouvoir « *una cultura della valutazione che scoraggi qualunque forma di addestramento finalizzata all'esclusivo superamento delle prove* »¹⁰⁰.

Un autre aspect intéressant traité dans les documents est le thème des compétences. « *Particolare attenzione sarà posta a come ciascuno studente mobilita e orchestra le proprie risorse- conoscenze, abilità, atteggiamenti, emozioni- per affrontare efficacemente situazioni che la realtà quotidianamente propone, in relazione alle proprie potenzialità e attitudini* »¹⁰¹. Les compétences auxquelles on se réfère sont celles qui permettent aux élèves d'être des citoyens et de participer activement à la vie. La certification des compétences apparaît à la fin du premier cycle et se fonde sur des observations, des documentations et des évaluations régulières.

Récemment, entre les mois de décembre 2020 et janvier 2021, l'évaluation faisant référence à l'école primaire a été l'objet d'un changement de perspective. Le ministère de l'éducation a choisi d'éliminer les notations numériques (de 4 à 10) pour les substituer par l'expression de niveaux qui devraient permettre de mieux adapter l'enseignement aux besoins et aux styles d'apprentissage des élèves. L'échelle d'évaluation se compose de quatre étapes de maîtrise progressives : une première phase d'acquisition, un niveau de base, un moyen et l'acquisition finale. Pour définir ces indicateurs, il faut prendre en compte des dimensions fondamentales dans l'apprentissage qui permettent de proposer une évaluation cohérente : le degré d'autonomie de l'élève, les ressources qu'il mobilise, la continuité du parcours et la typologie de la situation

¹⁰⁰ Indicazioni nazionali per il curricolo (2012), p. 13

¹⁰¹ Indicazioni nazionali per il curricolo (2012), p. 14

(connue/ inconnue). De plus, à côté de l'évaluation, on retrouve encore une fois l'autoévaluation, aussi bien de la part des apprenants que des institutions, qui permet de surveiller le parcours et la qualité de l'enseignement/ apprentissage.

La réforme de l'évaluation a créé plusieurs difficultés chez les enseignants du Pays, car elle a demandé de changer de perspective et de prendre en compte la fonction formative de la pratique évaluative. En outre, elle a souligné les idées déjà parues dans les dernières années de l'importance de considérer les savoirs, savoirs- faire et savoirs- être des apprenants, de tenir en compte les caractéristiques du contexte et de la tâche, en se rapprochant d'une vision d'évaluation des compétences.

En Vallée d'Aoste, l'évaluation s'accorde aux choix nationaux. Toutefois, étant la région un environnement plurilingue et ayant de l'autonomie en matière d'instruction, on a mis en place des actions pour la valorisation et le renforcement des compétences linguistiques et pour la promotion de la conscience de la spécificité valdôtaine.¹⁰² Les lois de référence¹⁰³ introduisent à côté du système national INVALSI (épreuves en langues italiennes et anglaise) des épreuves linguistiques régionales qui évaluent la communication en langue française, avec une attention pour la compétence plurilingue, selon le modèle de la compétence communicative et actionnelle. Les épreuves évaluent la réception, la production et l'interaction dans des situations de communication réelles et faisant référence à des domaines personnels ou sociaux représentant un intérêt pour les élèves.

La démarche de construction et de présentation des épreuves est coordonnée par l'assessorat de l'instruction, alors que les tests sont préparés par une université suisse d'experts qui construisent des tâches de production et de compréhension aussi bien orales qu'écrites. Ensuite, les épreuves sont soumises aux élèves ; la correction et la partie de production orale se déroulent grâce à des formateurs externes à l'institution scolaire. Au terme du parcours, les Institutions

¹⁰² Loi Régionale 3 août 2016, n. 18, art. 3, cc. a et t

¹⁰³ Voir D. Lgs. 3 mars 2016, n. 44- L.R. 3 3 août 2016, n. 18- Statut spéciale de la Vallée d'Aoste

reçoivent des certifications qui montrent le niveau atteint par les élèves, par les classes et qui attestent la moyenne régionale.

Évidemment les épreuves linguistiques régionales s'appuient sur des références comme le CECR et le CARAP. Dans l'évaluation on prend en compte, encore une fois, non seulement les connaissances et les habiletés étroitement liées à la langue, mais aussi l'attitude de curiosité, ouverture et respect, l'usage de connaissances et compétences pour comprendre et produire dans une autre langue, l'attitude à coopérer et à travailler avec les autres.¹⁰⁴

On peut, donc, affirmer que « *il dispositivo di valutazione e valorizzazione illustrato ha dotato la regione di un sistema coerente esteso su tutto il territorio e di uno strumento di governo delle azioni da intraprendere, basati su quadri di riferimento condivisi a livello europeo e internazionale [...] e procedure di qualità* »¹⁰⁵. En effet, les épreuves régionales permettent de tenir compte de la spécificité linguistique, d'évaluer constamment le système et de proposer les actions d'amélioration nécessaires. Il faut cependant faire attention aux risques liés à cette approche, voire la perte d'une vision globale de l'évaluation et l'idée d'un travail qui a comme but le test. Bien que les épreuves soient liées à la particularité du contexte valdôtain et qu'elles offrent des informations importantes sur le système, la véritable évaluation de la compétence plurilingue est encore laissée à la « liberté » des écoles qui choisissent des outils différents, sans prendre en compte la médiation et en proposant une évaluation additive, plutôt qu'intégrative.

Toutefois, le modèle valdôtain est intéressant, car le contexte offre la possibilité d'expérimenter sur le vif, dans des contextes réels, et de construire des outils adaptés aux différentes exigences.

¹⁰⁴ Vernetto G. (2021), *Competenze linguistiche e competenze plurilingui Quali strumenti per la valutazione e la valorizzazione?*, Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale, pp. 369- 377

¹⁰⁵ *Ibidem*

4. ANALYSE D'UNE EXPÉRIENCE D'ÉVALUATION PLURILINGUE DANS LE CONTEXTE DE LA VALLÉE D'AOSTE

4.1 Motivations et buts de l'expérience sur le terrain

Après avoir énoncé et analysé les principes fondamentaux du plurilinguisme et de l'évaluation en les reliant au domaine de l'enseignement/apprentissage plurilingue, on a décidé de préparer une épreuve plurilingue à expérimenter sur le terrain, avec des enfants de l'école primaire valdôtaine : il s'agit d'un exemple d'outil en cohérence avec les principes généraux et significatif pour la spécificité du contexte.

L'épreuve présentée n'a pas la prétention d'être la solution « universelle » au défi de l'évaluation plurilingue, mais elle représente l'une des pistes possibles que l'on peut adopter quand on se retrouve dans des situations d'enseignement qui prévoient la présence de plusieurs langues simultanément. Vu que cette condition est toujours plus fréquente et nécessaire, l'expérience peut être considérée comme un exemple sur lequel on peut construire des épreuves et des tâches adaptées aux besoins et aux caractéristiques des sujets en formation. Dans ce sens, on a choisi de construire une épreuve dont on peut maintenir la structure, alors que l'on change le thème et de laquelle on peut tirer l'inspiration pour des parcours plurilingues.

L'expérience sur le terrain a été proposée aux élèves sans avoir travaillé avec eux en avance ; de cette façon, on a même pu s'interroger et mettre en évidence le rapport entre les pratiques didactiques promues quotidiennement et les résultats finaux.

L'objectif de ce travail n'est pas d'attribuer à chaque sujet une notation comparable à celle des autres, mais plutôt d'observer et de comprendre quel est le niveau de maîtrise de la compétence plurilingue chez des enfants de l'école primaire. Plus précisément, on s'est questionné sur la façon dans laquelle les élèves comprennent et intègrent des informations données dans des langues

différentes pour atteindre un but actionnel. En effet, dans les prochaines pages on verra que l'objectif du travail soumis aux enfants n'était pas purement linguistique, car il prévoyait une production réelle et pratique en tant qu'objet final, située dans une optique collective (chacun devait apporter sa contribution pour la réalisation finale).

4.2 Le contexte

Le contexte dans lequel on a proposé l'expérience sur le terrain est représenté par deux classes de troisième d'une école primaire valdôtaine, située dans la vallée centrale. L'école se trouve dans un village assez grand qui accueille plusieurs élèves avec des origines différentes : elle a des caractéristiques semblables aux établissements d'une petite ville, où l'on retrouve plusieurs langues et plusieurs cultures venant d'ailleurs à côté des langues de la tradition locale.

Les épreuves ont été présentées aux élèves à la fin de l'année scolaire, dans la deuxième moitié du mois de mai.

Au début, l'idée était de proposer le projet à des classes de troisième de différentes écoles, de sorte à avoir un échantillon plus significatif et un cadre plus complet de la situation de la Vallée d'Aoste. Toutefois, à cause de l'émergence sanitaire qui a imposé des conditions d'organisation beaucoup plus complexes, on a préféré de choisir uniquement un contexte et de réorienter les questions de recherche.

En particulier, les groupes avec lesquels on a conduit l'expérience sont ainsi composés :

Classe de 3^{ème} A :

- onze élèves, dont trois garçons et huit filles ;
- cinq enfants suivent un parcours avec des spécialistes pour des difficultés scolaires ;
- deux élèves attendent la certification de Dys.

Classe de 3^{ème} B :

- dix élèves, dont quatre garçons et six filles ;
- un élève est en situation de handicap ;
- deux élèves sont suivis par des spécialistes.

En ce qui concerne les programmes et les pratiques didactiques les plus significatives, on va exposer ci-dessous les objectifs en langues prévus pour les élèves de troisième de l'Institution scolaire de référence pour l'année scolaire 2020- 2021.

Suite à l'introduction du nouveau système d'évaluation, présenté par le Gouvernement italien au mois de décembre 2020, les enseignants de l'Institution scolaire considérée ont été réunis pour prendre en compte les objectifs de chaque discipline et les redéfinir dans la nouvelle optique proposée. En s'appuyant sur les *Indicazioni nazionali per il curricolo* et sur les documents déjà existants à l'école, les enseignants, qui ont travaillé en petit groupe, ont rédigé de nouveaux objectifs d'évaluation adaptés à la classe. On présente ici les buts finals¹⁰⁶ sur lesquels ils ont choisi de travailler :

¹⁰⁶ Les objectifs ont été tirés des documents de l'Institution scolaire de mars 2021

FRANÇAIS

		<i>NUCLEI</i>	OBIETTIVI
C L A S S E 3[^]		ÉCOUTER ET PARLER	L'élève comprend des messages différents, raconte des expériences, expose un texte et le résume. Il intervient dans les différentes situations de communication.
		LIRE ET COMPRENDRE	L'élève lit et comprend des textes différents. Il maîtrise les phonèmes de la langue avec intonation.
		ÉCRIRE	L'élève produit et transforme de simples phrases et différents types de textes.
		RÉFLÉCHIR SUR LA LANGUE	L'élève reconnaît et utilise les phonèmes, les différentes parties de la phrase et l'orthographe.
		LEXIQUE	L'élève maîtrise et utilise en situations différentes les catégories lexicales et il enrichit son vocabulaire.

INGLESE

		<i>NUCLEI</i>	OBIETTIVI
C L A S S S		ASCOLTO	Comprende parole, frasi, brevi testi ed espressioni di uso quotidiano durante le interazioni verbali, dalla visione e dall'ascolto di contenuti multimediali e dalla lettura dell'insegnante.
		PARLATO	Descrive immagini; comunica con i compagni nel gioco e in situazioni di vita scambiando semplici informazioni, con lessico ed espressioni adatte al contesto.

E 3[^]	LETTURA	Legge e comprende parole, frasi o brevi testi accompagnati preferibilmente da supporti visivi.
	SCRITTURA	Scrive e completa parole, frasi o semplici testi attinenti alle attività svolte in classe.

ITALIANO

	<i>NUCLEI</i>	OBIETTIVI
C L A S S E 3[^]	ASCOLTO E PARLATO	Comprende messaggi di diverse tipologie, interagisce in diverse situazioni comunicative, riferisce esperienze personali, espone un argomento.
	LETTURA	Legge e comprende testi di vario tipo, padroneggia la lettura strumentale ed espressiva.
	SCRITTURA	Scrive parole corrette; produce e rielabora messaggi e testi di diverse tipologie parafrasandoli e trasformandoli.
	ELEMENTI DI GRAMMATICA ESPLICITA E RIFLESSIONE SUGLI USI DELLA LINGUA	Riconosce e utilizza i suoni della lingua, le principali parti del discorso, l'ortografia e la sintassi. Riconosce che l'uso della lingua

	(RIFLESSIONE LINGUISTICA)	varia in base alle diverse situazioni comunicative.
	ACQUISIZIONE ED ESPANSIONE DEL LESSICO RICETTIVO E PRODUTTIVO (LESSICO)	Padroneggia e applica le categorie lessicali e arricchisce il proprio vocabolario. Utilizza strategie per dare significato a parole sconosciute.

Tableau 1 Objectifs des langues pour les classes concernées

Lors d'une première analyse des objectifs proposés on remarque tout de suite qu'ils sont divisés en catégories. En général, les trois langues poursuivent des buts dans les quatre activités de compréhension orale et écrite et de production orale et écrite, auxquelles on ajoute seulement pour l'italien et le français des objectifs de grammaire et d'acquisition et maîtrise du lexique.

De plus, les documents de référence proposent des fins assez générales. Cet aspect est intéressant car il permet aux enseignants de choisir les domaines d'intervention et les méthodologies à adopter, mais d'autre part il est assez difficile à exploiter au moment de l'évaluation. En effet, le fait de ne pas avoir conçu des indicateurs plus précis et faciles à observer pendant le déroulement des tâches peut représenter un obstacle pour l'évaluation qui risque d'être laissée complètement à la subjectivité de l'enseignant, celui-ci ne pouvant pas s'appuyer sur un référentiel proposant des actions pratiques observables et liées à la réalité.

Avant de passer à une analyse plus détaillée de l'épreuve construite, il faut encore préciser qu'à côté des langues en tant que telles, l'italien, le français et l'anglais paraissent aussi dans l'enseignement des disciplines non linguistiques, selon les normes régionales et nationales. Le tableau suivant montre la division des langues d'enseignement des DNL. Comme on peut clairement le voir, alors que toutes les matières devraient être apprises en deux

langues dans le respect du Statut de la Vallée d’Aoste, en accord avec le décret législatif 44/ 2016 qui introduit l’enseignement de quelques matières en langue anglaise à tous les niveaux scolaires, on établit une discipline à aborder dans cette langue. Toutefois, bien qu’il s’agisse des documents de référence pour l’école primaire, dans le contexte analysé cette perspective n’était pas trop respectée et on accordait aux langues dans les DNL des niveaux de considération et d’importance différents (italien> français> anglais). En outre, les enseignants de la classe n’ont jamais proposé des expériences de didactique intégrée des langues ni d’éveil aux langues.

Insegnamento delle Discipline Non Linguistiche (DNL) alla scuola primaria

	STORIA	GEOGRAFIA	SCIENZE	MATEMATICA
Lingua di insegnamento	Italiano 50%	Italiano 50%	Italiano 50%	Italiano 50%
	Francese 50%	Francese 50%	Francese 35%	Francese 50%
			Inglese 15%	

107

Tableau 2 Enseignement des DNL à l’école primaire en Vallée d’Aoste

¹⁰⁷ Rapporto informativo regionale a.s. 2016/ 2017- 2017/ 2018 (primo quadrimestre). Accès: <https://scuole.vda.it/images/adattamenti/Rapporto18.pdf>, p.11

4.3 Description de l'épreuve

On va maintenant présenter l'épreuve qui a été l'objet de l'expérience sur le terrain, en analysant le thème, les indicateurs de référence, la structure et en exposant les démarches de mise en place.

4.3.1 *Le thème et les critères d'évaluation*

Quand on a imaginé l'expérience à proposer aux enfants, on a choisi d'aborder un thème en lien aussi bien avec le programme présenté par les enseignants qu'avec le contexte particulier de la région. Après avoir examiné différentes possibilités, on a cherché à définir les aspects qui auraient pu susciter la curiosité des élèves et être proches de leur expérience. On a, donc, établi de travailler le domaine de l'école d'autrefois, en s'appuyant sur un musée présent sur le territoire, de sorte que les tâches soient vraisemblables et pratiques. Il en est ressorti un projet au titre bilingue « *Curiosità dal passato : à la découverte de l'école de nos grands- parents* », qui demandait aux enfants d'aider le musée de Perloz (AO) à renouveler son site Internet, en expérimentant des questionnaires imaginés pour des visiteurs de différents Pays et en prêtant leur voix pour créer des personnages avatars visés à accueillir les touristes.

La construction du scénario a, donc, demandé d'un côté une attention particulière à l'argument et aux modalités de réalisation, de l'autre une précision dans le choix des buts à atteindre. Plus précisément, pour définir les objectifs et les critères d'évaluation plurilingue on s'est appuyé sur le référentiel proposé par le Cadre Européen Commun de Référence, dans sa version la plus récente de 2020.

Dans le texte, on analyse les différentes composantes de la compétence en langues et, pour chacune d'entre elles, on présente des descripteurs divisés selon les niveaux. En particulier, pour déterminer les buts finaux spécifiques de l'épreuve on s'est concentré sur les deux premiers seuils de compétence, A1 et A2, faisant référence à l'école primaire. De plus, on a pris en compte les aspects

de médiation et de compréhension plurilingue, parce qu'on pense qu'ils sont en cohérence avec le cadre théorique exposé jusqu'à présent et ils peuvent être significatifs pour représenter la maîtrise dans les langues.

Pour mieux comprendre le thème de la discussion, on rapporte les descripteurs choisis. À ce propos, il est bien de préciser que ces référentiels sont tirés du niveau A2, parce que, bien qu'il soit le plus complexe entre les deux pris en compte, il est nécessairement le plus complet.

Compréhension plurilingue	Peut comprendre des messages et des instructions écrits courts et clairement rédigés en recoupant ce qu'il/ elle a compris des versions dans différentes langues
Médiation de textes	Peut transmettre (en langue B) une information précise et importante donnée dans des textes courts et simples, sur des étiquettes de produits et des notices (écrits en langue B) concernant des sujets familiers

Tableau 3 Descripteurs utilisés pour l'évaluation de l'épreuve

Pour évaluer la compétence plurilingue, on s'est donc appuyé sur la compétence de médiation des textes, voire la capacité d'élaborer et de transmettre dans une langue des informations qui sont données dans un autre langage. Pour ce faire, dans le cas particulier du projet réalisé, la compréhension écrite plurilingue a été indispensable, car les données nécessaires à l'accomplissement de la tâche finale se trouvaient dans les documents proposés.

Pour évaluer la maîtrise en langues il a, donc, fallu observer si l'élève « peut transmettre (en langue B) une information précise et importante donnée dans des textes courts et simples, sur des étiquettes de produits et des notices

(écrits en langue B) concernant des sujets familiers ¹⁰⁸» et, évidemment, s'il « peut comprendre des messages et des instructions écrits courts et clairement rédigés en recoupant ce qu'il/ elle a compris des versions dans différentes langues¹⁰⁹ ». Les résultats recueillis sur le terrain seront l'objet d'un alinéa dédié.

On va maintenant approfondir plus dans les détails la structure du projet, afin qu'on puisse mieux comprendre quel est l'outil que l'on a utilisé pour évaluer la compétence plurilingue.

4.3.2 *La structure*

L'épreuve présentée aux enfants se compose de deux parties : la langue écrite et la langue orale. Elle est précédée par la biographie langagière, qui a été utilisée comme outil pour collecter des informations sur le profil linguistique des élèves et pour les amener à prendre conscience de leur potentiel plurilingue.

La biographie langagière, tirée du Portfolio européen des langues dans sa version pour les petits, voire le Portfolio pour l'école primaire, est utilisée comme phase de questionnement et réflexion initiale. Elle présente trois activités qui permettent aux élèves de réfléchir sur leur rapport avec les langues et sur les expériences linguistiques vécues.

La première est représentée par le « bonhomme des langues » (Fig.1). À ce moment, on demande aux enfants de présenter leur histoire personnelle des langues en utilisant une couleur différente pour chaque langue rencontrée pour colorier l'image du bonhomme. La place accordée à la langue dans le dessin sera proportionnée à son niveau de connaissance, d'usage ou à sa fréquence de rencontre. Après avoir créé le bonhomme des langues, chaque enfant a la possibilité de mieux raconter les associations entre les couleurs, les parties du corps et les langues, tout d'abord en réalisant une légende qui aide

¹⁰⁸ Conseil de l'Europe (2020), *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*

¹⁰⁹ *Ibidem*

l'interprétation de l'image, ensuite en écrivant de simples phrases pour exprimer et motiver ses choix.

Ma représentation des langues

Par ce dessin, tu peux présenter ton histoire personnelle des langues. Pour chaque langue que tu as apprise ou que tu as rencontrée utilise une couleur différente pour colorier l'image. Mieux tu connais une certaine langue, plus tu l'utilises ou tu l'as fréquemment rencontrée, et plus grande sera la place que tu accorderas à cette langue. Compare ton dessin avec celui d'une/un de tes camarades de classe et discute avec eux sur les langues que tu connais et sur les couleurs que tu as utilisées pour les représenter.

La mia immagine delle lingue

Questa immagine ti permette di rappresentare la tua storia personale delle lingue.

Per ogni lingua che hai imparato o hai incontrato usa un colore diverso per colorare l'immagine. Meglio conosci una certa lingua, più la usi o più spesso l'hai incontrata, più grande sarà la macchia di colore che disegnerai per quella lingua. Confronta il tuo disegno con quello di una compagna o di un compagno e discuti con loro sulle lingue che conosci e sui colori che hai usato per rappresentarle.

French labels on the left:

- Français : _____
- Italien : _____
- Allemand : _____
- Anglais : _____
- Francoprovençal : _____
- Espagnol : _____
- Arabe : _____
- _____ : _____
- _____ : _____

Italian labels on the left:

- Francese: _____
- Italiano: _____
- Tedesco: _____
- Inglese: _____
- Francoprovenzale: _____
- Spagnolo: _____
- Arabo: _____
- _____ : _____
- _____ : _____

Date/Date: _____

Fig. 1 *Le bonhomme des langues*

La deuxième activité (Fig.2) que l'on propose, s'ouvre avec une nouvelle consigne : « Quelles langues utilises- tu ? Tu peux noter ici les langues et les

dialectes que tu utilises, écoutes, lis ou rencontres en différents lieux et à des occasions diverses ». Comme on peut le voir, dans cette partie on demande aux élèves de penser à des situations de vie différentes, en s'interrogeant attentivement sur quelles sont les langues et les dialectes rencontrés, c'est-à-dire parlés, écoutés ou lus dans les environnements indiqués. Les domaines concernés dans cette analyse sont : la famille, l'école, les vacances, les relations avec les copains et les copines et le village/ la ville. Il s'agit, donc, d'accompagner les enfants vers une prise de conscience du rapport entre les langues et le contexte, en les conduisant dans une réflexion minutieuse.

Mes langues
Quelles langues utilises-tu ?

Tu peux noter ici les langues et les dialectes que tu utilises, écoutes, lis ou rencontres en différents lieux et à des occasions diverses.

En famille

À l'école

Avec tes copains et tes copines

En vacances

Au village
En ville

The worksheet features a central illustration of a child holding several balloons. Each balloon is labeled with a context: 'En famille', 'À l'école', 'Avec tes copains et tes copines', 'En vacances', and 'Au village / En ville'. Each balloon has horizontal lines for writing. A small toy box is shown at the bottom right.

Fig. 2 Deuxième activité : *Quelles langues utilises-tu ?*

La troisième activité (Fig. 3) est encore plus personnelle et subjective par rapport à celles précédentes, dans lesquelles on peut rencontrer des éléments de continuité parmi les productions des élèves. En effet, la dernière partie d'analyse de la biographie langagière demande aux enfants de choisir une expérience positive liée à une langue et de la raconter en quelques mots. De cette façon, les apprenants sont amenés à s'interroger et à réfléchir sur leur rapport avec les langues, sur les sentiments qu'ils éprouvent face à elles.

Annoto un'esperienza in lingua _____, che mi piace ricordare:

Annoto un'esperienza in lingua _____, che mi piace ricordare:

Fig. 3 Troisième activité : raconter une expérience en langue

Suite à la rédaction de la biographie langagière qui a été utilisée comme préambule de l'épreuve plurilingue, on a proposé aux élèves la partie faisant référence à la langue écrite. Avant de présenter les documents, on a inséré une partie introductive pour contextualiser le travail et mettre les apprenants en situation. L'introduction, qui a été écrite en langue italienne, explique aux enfants qu'au musée de l'école d'autrefois de Perloz on doit renouveler le site Internet et, pour cela, on a préparé des matériaux d'accueil pour les visiteurs qui arrivent de Pays différents. On demande alors aux élèves s'ils peuvent aider les responsables du musée en expérimentant des fiches dans plusieurs langues, avant de les présenter aux autres enfants qui viendront fréquenter l'exposition

Ensuite, on a présenté aux enfants la lecture de trois documents avec de brefs questionnaires. Chaque document communiquait des informations différentes en accord avec le thème et les caractéristiques du musée.

Le premier texte, en langue française, est un court récit qui raconte des anecdotes sur la routine et les habitudes dans les écoles de hameau, dans les villages à la montagne. Bien qu'il se compose de cinq/ six lignes, il est riche en ce qui concerne le lexique spécifique du thème : on retrouve là plusieurs termes liés aux champs lexicaux de l'école d'autrefois. En dessus du texte, quatre questions à réponse multiple sont présentées.

A- L'école d'autrefois

Leggi il documento per scoprire nuove informazioni e scegli la risposta giusta alle domande.

Lis le document pour découvrir de nouvelles infos et coche la bonne réponse aux questions.

Il y a longtemps, dans les villages de montagne il y avait plusieurs écoles. Tous les matins, les enfants y allaient à pied. Chaque élève portait une bûche de bois à mettre dans le poêle pour réchauffer la classe. Le maître vérifiait si les mains et les oreilles étaient bien propres, ensuite on commençait les cours.

Les enfants écrivaient sur un cahier avec un stylo et de l'encre. Les tables et les bancs étaient attachés : c'étaient des pupitres.

Fig. 4 Texte en langue française

Le deuxième document est une affiche du musée en langue anglaise. Dans le panneau on présente des informations sur le lieu, les horaires et le thème de l'exposition. Les informations sont présentées de façon simple et succincte. Au terme de la lecture du texte, on propose trois affirmations que les élèves doivent juger vraies ou fausses selon les données présentes dans l'affiche.

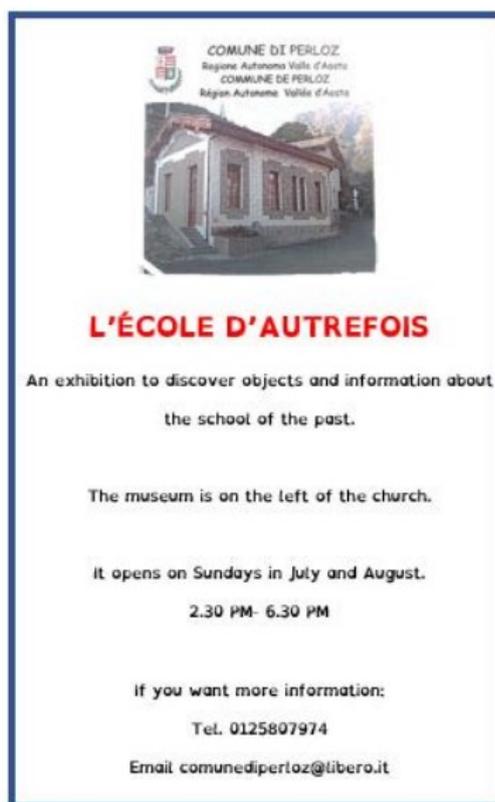


Fig. 5 Texte en langue anglaise

Enfin, on propose le dernier document, en langue italienne. Le texte, exposé sous- forme d'interview et donc avec des questions et des réponses, raconte les souvenirs de madame Attilia (85 ans) à propos de son expérience dans une école de montagne. Comme l'italien est la langue maternelle de la plupart des élèves concernés ainsi que la langue de scolarisation pour tous, aussi bien le document déclencheur que les questions à répondre sont plus longs et complexes par rapport aux textes précédents en langues anglaise et française. La partie de compréhension du texte est quand-même constituée de réponses fermées à choix multiple.

- Quali ricordi hai dei tempi della scuola?

Sono andata a scuola a Marine, una frazione di Perloz, e poi a Pont- Saint- Martin. Mi ricordo che in classe c'era un banco senza la panca, in cui bisognava stare in ginocchio... era per quelli che non si comportavano bene e che non studiavano! Per un periodo siamo andati a studiare a casa della maestra che aveva un grande salone, perché la scuola era bruciata.

- Cosa studiavi a scuola?

A scuola facevamo tutte le materie: italiano, storia, geografia, religione, ginnastica, aritmetica e disegno. Durante i primi anni di elementari non ho mai fatto niente di francese, perché era stato vietato durante la guerra; l'ho studiato dopo. Poi c'erano anche economia domestica, dove ci insegnavano a cucire, a ricamare e a fare i pizzi, e bella calligrafia, che era molto importante!

- Avevate tanti libri come adesso?

No, usavamo un solo libro e un quaderno.

- Facevi l'intervallo e le vacanze?

Non c'era l'intervallo. Il giovedì eravamo a casa tutto il giorno, ma andavamo a scuola anche il sabato. Dopo la scuola, quando andavamo a casa, aiutavamo le nostre famiglie con i lavori della campagna.

- Ti piaceva andare a scuola?

Sì. Era bello poter incontrare la mia amica che mi portava le caramelle.

Fig. 6 *Texte en langue italienne*

La langue écrite a, donc, été présentée à travers de petits textes suivis par des questions qui avaient comme but le repérage des informations principales. De plus, on a proposé aux enfants la réalisation d'un glossaire. En particulier, on a demandé aux élèves de traduire dans une langue au choix le nom de quatre parmi les six objets représentés pour créer des fiches plurilingues qui racontent aux visiteurs quels étaient les fournitures et les matériaux présents dans les écoles d'autrefois.

Il museo di Perloz ha deciso di creare alcune schede plurilingui per raccontare ai visitatori, che arrivano da diverse parti del mondo, cosa c'era nelle classi di una volta. Puoi tradurre il nome di quattro oggetti in una lingua che conosci?



 <p>.....</p>	 <p>.....</p>
 <p>.....</p>	 <p>.....</p>
 <p>.....</p>	 <p>.....</p>

Lingua utilizzata:

Fig. 7 Glossaire

Après avoir découvert des curiosités et des anecdotes sur la vie dans les écoles d'autrefois dans les documents en différentes langues, on a abordé la partie dédiée à la langue orale. Pour mettre les apprenants en situation, on leur a demandé de l'aide pour créer des personnages avatars qui accueillent les visiteurs du musée : les enfants ont dû prêter leur voix aux personnages, en racontant dans une langue au choix des informations intéressantes tirées des

documents lus. Les productions des élèves se sont déroulées sans le support des textes et elles ont été enregistrées.

4.3.3 La présentation en classe

Le travail sur le terrain a été abordé avec une courte présentation générale, dans laquelle on a expliqué brièvement les étapes principales et on a cherché à mettre à l'aise les enfants, avant de présenter les différentes activités.

Ensuite, chaque élève a reçu une copie de l'introduction à l'épreuve et de la biographie langagière. On a lu et analysé collectivement les pages, afin que les apprenants aient bien compris les consignes et qu'ils aient le temps pour demander des explications. Par la suite, les enfants ont réfléchi et travaillé seuls à la rédaction de leur biographie langagière qu'ils ont ensuite présentée oralement au reste de la classe.

Les consignes ont été écrites en deux langues : français et italien, de sorte à garder toujours le caractère bi- plurilingue de l'épreuve. Pendant son déroulement, les enfants ont travaillé en autonomie et, peu d'entre eux, ont eu besoin d'autres explications ; ils ont plutôt eu la nécessité d'être rassurés en ce qui concernait le rapport entre leur travail et l'évaluation, car ils avaient peur de faire des fautes et de recevoir une mauvaise notation, idée qui s'éloignait bien sûr du but de la recherche.

De plus, on n'a pas donné aux apprenants des limites de temps, sauf évidemment l'heure que les enseignants avaient mis à disposition.

Pendant tout le travail, on a conforté les élèves et répondu à leurs questions. En effet, même si l'épreuve n'était ni trop longue ni complexe, les enfants semblaient avoir des difficultés surtout dans la gestion de la biographie langagière, qui prévoit une libre expression de soi et de ses propres expériences, car elle suppose une vision des langues. De plus, la tâche était très différente par rapport à la didactique plus traditionnelle dont ils avaient l'habitude.

Les activités ont été proposées dans l'ordre de présentation, c'est-à-dire la biographie langagière, la compréhension écrite et la production orale. De cette façon, les élèves ont tout d'abord réfléchi sur leurs connaissances et sur leur relation avec les différentes langues, de sorte à aborder consciemment les textes, les questionnaires et la partie orale, dans laquelle chacun d'entre eux a pu choisir la langue dans laquelle il se sentait plus à l'aise.

Vu que le travail était personnel, chaque enfant a travaillé pour son compte ; quelque apprenant a quand- même partagé ses idées et ses vécus avec ses camarades, mais il n'y a pas eu un moment spécifique dédié à la mise en commun des expériences et des réflexions. Bien qu'il ait été prévu, ce retour n'a pas eu lieu à cause d'une faute de temps, dictée par les conditions d'organisation du travail en classe.

La partie orale, une courte exposition de moins d'une minute de durée, a été enregistrée.

4.4 Analyse des données

4.4.1 La biographie langagière

La biographie langagière a été utilisée comme moyen pour étudier d'un côté le profil linguistique des élèves, de l'autre leur rapport avec les langues. Avant de présenter les données qui ressortent de cette expérience, on peut affirmer qu'en général le groupe a bien travaillé. Cependant, à l'exception de quelque cas, il a montré une difficulté à s'ouvrir aux langues présentes en dehors de l'école. En effet, on verra que dans la plupart des représentations on retrouve fréquemment les langues d'enseignement et le francoprovençal, que les élèves ont rencontré vu que les classes ont participé au Concours Cerlogne¹¹⁰.

¹¹⁰ Le Concours Cerlogne est un projet soutenu par la Région qui vise à promouvoir la connaissance du francoprovençal dans les écoles de l'enfance et primaires de la Vallée d'Aoste. Chaque année, on propose aux écoles des animations et des matériaux pour travailler autour d'un thème commun et du dialecte.

On va maintenant présenter dans le détail ce qui est ressorti de chaque partie de la biographie langagière. Les productions analysées sont dix-huit.

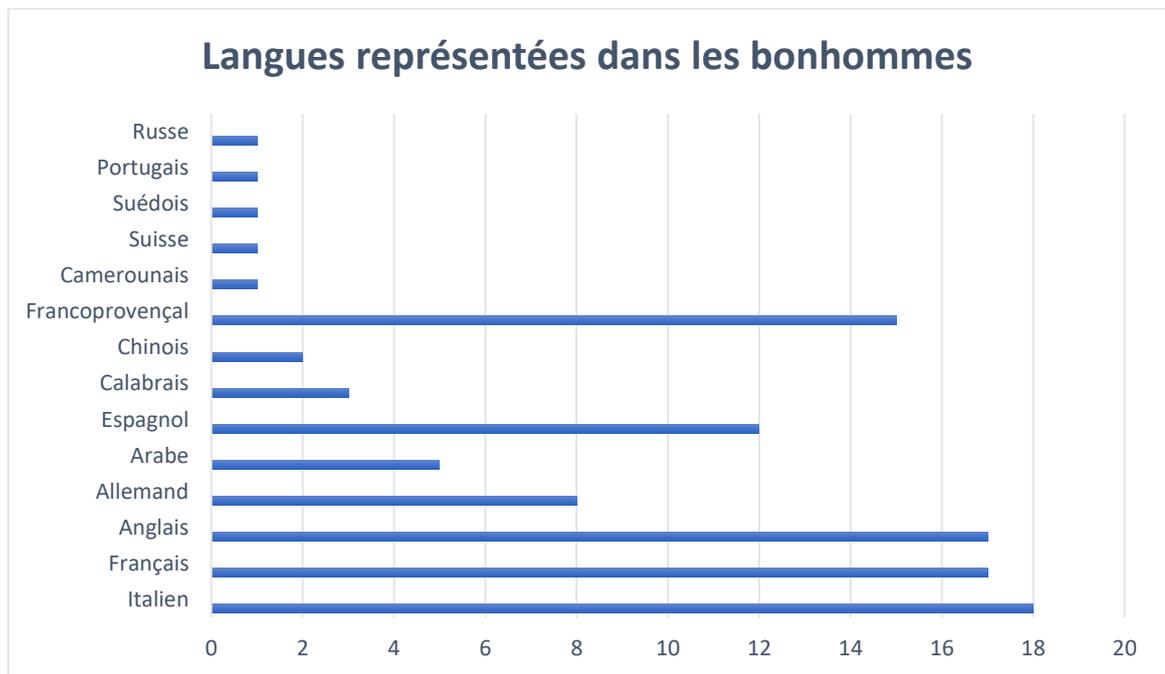


Fig. 8 Graphique des langues représentées dans les bonhommes

Le graphique ci-dessus indique, pour chaque langue, combien d'élèves ont choisi de la représenter dans leurs bonhommes. Les langues les plus fréquentes sont l'italien (18/18), le français (17/18), l'anglais (17/18) et le francoprovençal (15/18), voire les langues abordées à l'école. À côté de celles-ci, on a aussi une grande représentation de l'espagnol (12/18), de l'allemand (8/18) et de l'arabe (5/18). Comme on peut voir dans les graphiques, ces langues sont déjà insérées dans le bonhomme et les enfants les ont, donc, majoritairement prises en compte dans leur réflexion. Au contraire, au moment où ils ont eu l'occasion d'en ajouter d'autres, liées strictement à leur expérience personnelle, les apprenants ont montré peu de conscience des langues qui les entourent. Bien évidemment on ne peut pas juger avec certitude d'où vient cette faiblesse, car on n'a pas d'informations sur les expériences linguistiques des élèves en dehors du contexte scolaire ; on ne peut, donc, pas savoir si les enfants connaissent ou rencontrent d'autres langues par rapport à celles qu'ils ont indiquées dans leurs productions.

Un autre aspect intéressant en lien avec cette silhouette est le choix des couleurs utilisées pour la représentation. Si pour les langues qui ne sont pas présentes à l'école les élèves ont choisi des couleurs différents, pour celles qu'ils étudient, ils ont plutôt eu la tendance à les associer aux couvertures des cahiers. Plus précisément, les groupes utilisent dès la classe de première un cahier bleu pour l'italien, un cahier jaune pour le français et un cahier orange pour l'anglais ; en analysant les productions des élèves, on remarque tout de suite que :

- onze enfants ont représenté la langue italienne en bleu/ azur ;
- huit élèves ont représenté la langue française en jaune ;
- neuf élèves ont représenté la langue anglaise en orange.

Les autres apprenants ont utilisé des couleurs différents, mais il n'y a pas de régularité dans leur choix.

Encore, dans la représentation du francoprovençal, quatre enfants ont utilisé le vert et quatre le bleu ; ces couleurs sont d'habitude associées aux disciplines enseignées par la maîtresse qui s'est occupée des activités du Concours Cerlogne.

Dès cette première analyse, on remarque que d'un côté les apprenants semblent concevoir les langues principalement en rapport à ce que l'école leur propose, de l'autre ils n'ont pas trop l'habitude à réfléchir sur leur relation avec les différents langages. En effet, ces aspects émergent dans l'étude du document de description des motivations, dans lequel les enfants pouvaient mieux expliquer leurs choix. En général, les explications fournies par les apprenants sont très courtes et elles ne sont pas toujours cohérentes avec ce qui est représenté. De plus, peu d'élèves ont donné de l'importance au rapport entre les parties du corps et les langues et à la dimension de la surface coloriée. La plupart des représentations semblent ne pas être toujours en lien avec le rapport réel entre l'élève et la langue. Les descriptions des apprenants utilisent comme explication des dessins les motivations qui suivent, mais parfois elles ne sont pas complètement représentatives des bonhommes :

- Connaissance de la langue (Je connais des paroles en..., je parle...)

- Souvenirs ou expériences liés à une langue ;
- Association de sa couleur préférée à la langue ;
- Association d'une action à la langue (ex. : J'ai colorié le bras en rose, parce que je lève toujours le bras pour français) ;
- École, couvertures des cahiers ;
- Autres motivations pas explicitées.

On peut, donc, affirmer qu'il y a eu des tentatives de motiver ses choix, mais elles ont mis en évidence des criticités dues à plusieurs facteurs, voire une difficulté à exprimer les idées, une compréhension partielle ou inexacte de la consigne et un manque de réflexion approfondie.

On propose, ici, des extraits des productions des élèves parmi les plus significatives. Les exemples sélectionnés sont caractérisés par une alternance codique, un thème intéressant et en cohérence avec l'évaluation de la compétence plurilingue. L'alternance codique est assez articulée, car elle est définie par les chercheurs comme l'utilisation, le mélange ou la juxtaposition à l'intérieur d'un même acte communicatif de passages appartenant à des systèmes grammaticaux ou à des langues différentes¹¹¹. Selon Alby¹¹² ce phénomène, qui peut s'avérer au sein d'une même situation conversationnelle et se caractériser d'un mélange d'éléments de plusieurs codes, n'a pas toujours été vue positivement. En effet, le déséquilibre qui dérive de l'alternance a longtemps été considéré comme une forme d'incompétence linguistique, alors que récemment, avec la prise en compte de la compétence plurilingue et de son déséquilibre intrinsèque, on commence à changer de perspective et à voir l'alternance codique comme un point fort du sujet plurilingue.

Les productions présentées ci-dessous proposent de petits exemples d'alternance codique entre la langue italienne et le français. Plus précisément, les enfants ont utilisé des mots appartenant aux deux idiomes pour construire des phrases visées à expliquer les bonhommes des langues. En particulier, les élèves

¹¹¹Alby, S. (2013), *Alternances et mélanges codiques*, in J. Simonin & S. Wharton, Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts, ENS Éditions, pp. 43- 70

¹¹² *Ibidem*

ont parcouru deux chemins différents : quelqu'un a inséré les mots des couleurs ou des parties du corps en langue B dans une production en langue A, alors que quelqu'un d'autre a proposé une transposition des mots d'une langue à l'autre en reproduisant une sorte de règle implicite d'exacte similitude entre les idiomes ; par exemple, « la copertina del quaderno / la copertine du cahier », « mi nuovo/ je me mouve », « la bandiera/ la bandière » .

Si la première attitude peut dériver d'un choix assez conscient dû à la volonté d'exprimer ses apprentissages en langues ou, au contraire, de combler un manque de connaissance lexicale dans la langue choisie, le fait de traduire les termes en appliquant une règle dérive avec plus de facilité d'une maîtrise imprécise de la langue. Toutefois, bien que les productions ne soient pas « parfaites » d'un point de vue linguistique, la plupart des apprenants ont créé des messages simples et compréhensibles et ils ont réussi à exprimer leur idée.



Décris, si tu veux, ton dessin des langues et explique pourquoi tu as utilisé les différentes couleurs

J'ai colorié les jambes en viola parce que la copertina del quaderno ma chambre en Calabrie est viola

J'ai colorié la tête en bleu , parce que le drapeau de l'Italie est bleu

J'ai colorié le ventre en rouge , parce que dans la bandiere anglais a un pied de rouge

J'ai _____

Je _____

Un an plus tard, colorie à nouveau ton dessin des langues. Qu'est-ce qui a changé ?

Français : _____
 Italien : _____
 Allemand : _____
 Anglais : _____
 Francoprovençal : _____
 Espagnol : _____
 Arabe : _____
 _____ : _____
 _____ : _____



Francese: giallo
 Italiano: verde
 Tedesco: rotte
 Inglese: pink, red
 Francoprovenzale: lavura
 Spagnolo: rojo
 Arabe: ahmar, ros
 Chinois: rouge, rose
 Japonais: _____

Date/Data: _____

Décris, si tu veux, ton dessin des langues et explique pourquoi tu as utilisé les différentes couleurs

J'ai colorié les jambes en verte parce que il italiano lo so conosco molto bene e perché è la parte più grande

J'ai colorié la tête en rose parce que il francese non lo conosco molto bene

J'ai colorié le ventre en verte parce que il italiano lo conosco molto bene e perché è la parte più grande

J'ai colorié la tête en rosso, marrone, verde, azzurro, bianco incarnando perché conosco poche parole per tutti i colori

Je colore le cœur en rose et le bras en giallo parce que il italiano lo conosco molto bene e perché è la parte più grande

Un an plus tard, colorie à nouveau ton dessin des langues. Qu'est-ce qui a changé ?

Français : _____
 Italien : _____
 Allemand : _____
 Anglais : _____
 Francoprovençal : _____
 Espagnol : _____
 Arabe : _____
 _____ : _____
 _____ : _____



Francese: marrone
 Italiano: azzurro
 Tedesco: rotte
 Inglese: _____
 Francoprovenzale: verde
 Spagnolo: rojo
 Arabe: _____
 Japonais: rouge, rose
 Chinois: rouge, rose

Décris, si tu veux, ton dessin des langues et explique pourquoi tu as utilisé les différentes couleurs

J'ai colorié les jambes en vert parce que je me mets dans une région où on parle le patois

J'ai colorié la tête en bleu parce que je pense en italien

J'ai colorié le ventre en bleu, vert, rouge parce que je mange chose italien, camerounaise et une fois une chose angevaise

J'ai colorié le cœur en bleu parce que il y a beaucoup de coups de cœur ici en Italie

J'ai colorié autour du cœur rouge parce que je vais connaître des nouveaux amis parce que mes jours se passent en Cameroun

J'ai colorié les bras en marron parce que je suis le français, le son vert parce que je parle un peu patois et le ombilic en rouge parce que je connais un peu

Un an plus tard, colorie à nouveau ton dessin des langues. Qu'est-ce qui a changé ?

Français : jaune
 Italien : blue
 Allemand : _____
 Anglais : orange
 Francoprovençal : orange
 Espagnol : _____
 Arabe : _____



Francese: giallo
 Italiano: blu
 Tedesco: _____
 Inglese: orange
 Francoprovenzale: orange
 Spagnolo: _____
 Arabe: _____

Décris, si tu veux, ton dessin des langues et explique pourquoi tu as utilisé les différentes couleurs

J'ai colorié les jambes en orange, parce que la copertine d'anglais est orange.

J'ai colorié la tête en bleu, parce que la copertine d'italien est bleu.

J'ai colorié le ventre en bleu, parce que la copertine d'italien est bleu.

J'ai colorié le cœur en rouge, parce que le cœur est rouge.

Je colorié les bras en jaune, parce que la copertine de français est jaune.

Un an plus tard, colorie à nouveau ton dessin des langues. Qu'est-ce qui a changé ?

Français : vert
 Italien : jaune
 Allemand : rot
 Anglais : orange
 Francoprovençal : orange
 Espagnol : orange
 Arabe : _____
 català: orange
 àrab: orange



Francese: verde
 Italiano: giallo
 Tedesco: rot
 Inglese: orange
 Francoprovenzale: orange
 Spagnolo: orange
 Arabe: _____
 català: orange
 àrab: orange

Date/Data: _____

Décris, si tu veux, ton dessin des langues et explique pourquoi tu as utilisé les différentes couleurs

J'ai colorié les jambes en jaune, parce que je suis plus grande dans les jambes.

J'ai colorié la tête en orange, parce que j'ai dans la tête à record de la lecture.

J'ai colorié le ventre en orange, parce que la ville de l'Espagne est très beau.

J'ai colorié le bras en rose, parce que je aime le bracelet toujours pour braver.

Je _____

Un an plus tard, colorie à nouveau ton dessin des langues. Qu'est-ce qui a changé ?

Français : giallo
 Italien : blu
 Allemand : _____
 Anglais : arancione
 Francoprovençal : aranciu
 Espagnol : _____
 Arabe : _____
 _____ : _____
 _____ : _____



Francese: _____
 Italiano: _____
 Tedesco: _____
 Inglese: _____
 Francoprovenzale: _____
 Spagnolo: _____
 Arabo: _____
 _____ : _____
 _____ : _____

Date/Date: _____

Décris, si tu veux, ton dessin des langues et explique pourquoi tu as utilisé les différentes couleurs

J'ai colorié les jambes en bleu, parce que ne je le parle mais je le copisque

J'ai colorié la tête en orange, parce que c'est l'anglais

J'ai colorié le ventre en bleu, parce que c'est italien
te je parle et le copisque

J'ai colorié les bras en jaune parce qu je le copisque en que e je le parle un peu

Je _____

Un an plus tard, colorie à nouveau ton dessin des langues. Qu'est-ce qui a changé ?

Français : nause
 Italien : nero
 Allemand : rot
 Anglais : orange
 Francoprovençal : jaune
 Espagnol : maroon
 Arabe : bleu
maroon
maroon
maroon



Francese: _____
 Italiano: _____
 Tedesco: _____
 Inglese: _____
 Francoprovenzale: _____
 Spagnolo: _____
 Arabo: _____
aranciu
maroon

Date/Date: _____

Décris, si tu veux, ton dessin des langues et explique pourquoi tu as utilisé les différentes couleurs

J'ai colorié les jambes en jaune et en bleu parce que le soleil est jaune et la nuit est bleu

J'ai colorié la tête en gris, parce que il y a la matière grise

J'ai colorié le ventre en maroon, parce que le ventre je le veux colorier en maroon

J'ai mis le point dans le coeur parce que le coeur je le veut avoir vert

J'ai colorié les bras en maroon parce que le maroon c'est ma couleur préféré et aussi le bras c'est la partie du corps préféré

Je _____

Un an plus tard, colorie à nouveau ton dessin des langues. Qu'est-ce qui a changé ?

Fig. 9 Exemples des bonhommes des langues réalisés par les élèves

La deuxième partie de la biographie langagière avait comme but la réflexion sur la rencontre quotidienne avec plusieurs langues. Bien que quelqu'un ait introduit de nouveaux idiomes, la majorité des productions se

limitent, encore une fois, aux langues présentes dans l'école. Voici les résultats, divisés selon les cinq domaines pris en compte.

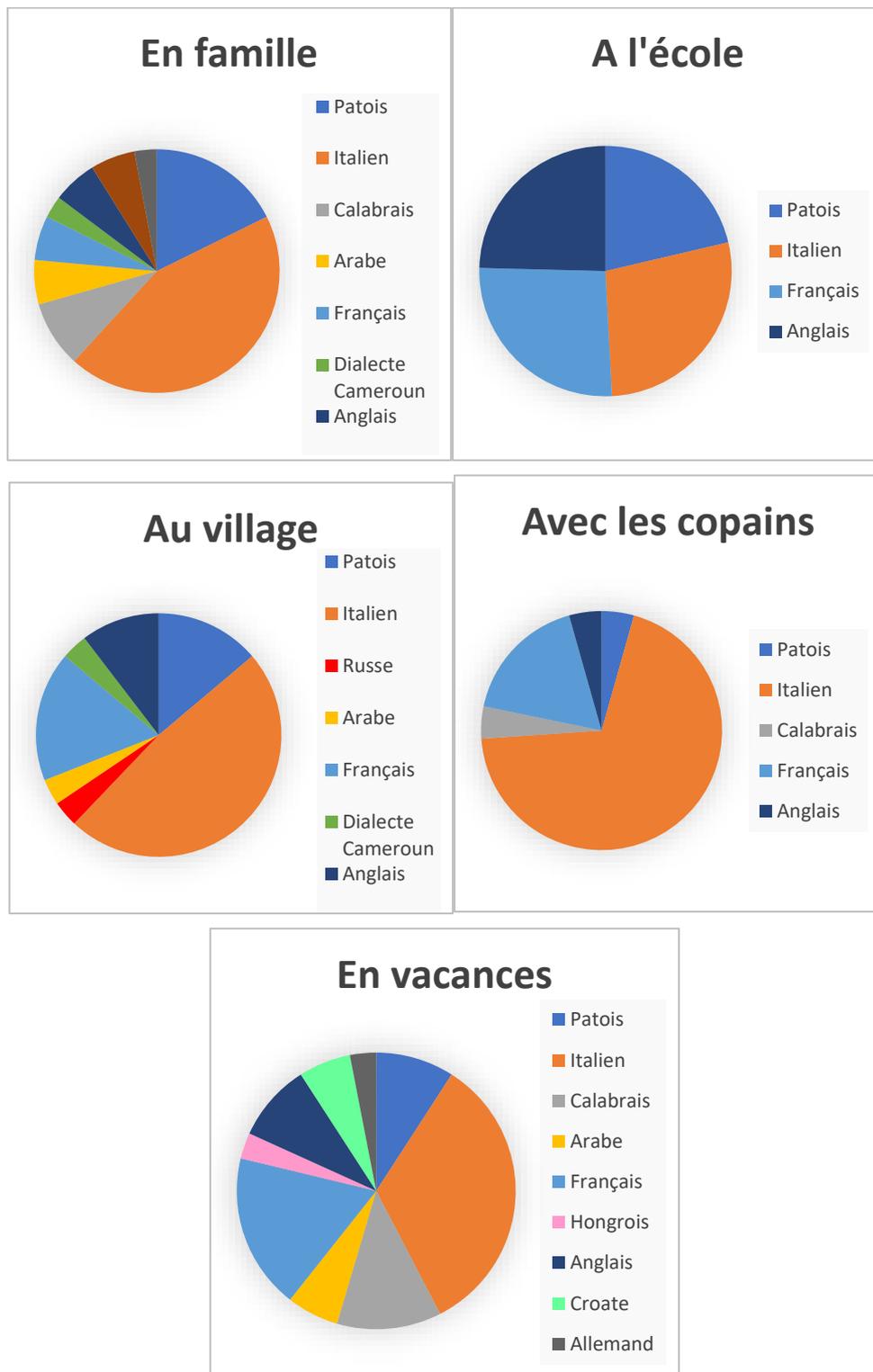


Fig. 10 Graphiques des langues présentées dans les différents domaines

Contrairement à la première partie, où les productions des enfants étaient en accord avec les attentes initiales, dans cette partie de l'épreuve, on s'attendait à des propositions plus articulées et variées. En effet, on demandait aux élèves de réfléchir et de noter quelles sont les langues qu'ils rencontrent dans leur vie quotidienne à des occasions différentes, sans nécessairement les maîtriser, mais comme l'on peut voir des graphiques, on n'a pas obtenu une grande variété de langages, notamment dans les domaines « Au village » et « En vacances », à propos desquels on s'attendait à des résultats différents, c'est-à-dire l'introduction d'autres langues présentes en dehors du contexte scolaire et que l'on imaginait proches des expériences des enfants. Cependant, bien qu'on ne connaisse pas les vécus et les habitudes de chaque élève, on peut affirmer que cette faible sensibilité face à la diversité linguistique est sûrement due à un manque de pratiques d'éveil aux langues dans l'école, qui permettraient aux apprenants de développer une conscience linguistique plus attentive.

Toutefois, les raisons de cette faiblesse peuvent être nombreuses et on ne peut pas les déduire de ce travail de terrain, sans avoir une connaissance plus précise des enfants et de leur parcours scolaire en langues. Voilà pourquoi, on se limitera à prendre en compte les données qui montrent la diffusion du plurilinguisme, en lien avec le cadre théorique de référence présenté dans les pages précédentes.

Lors de l'observation des graphiques, on s'aperçoit tout de suite que bien qu'il soit seulement un échantillon de la réalité de la Vallée d'Aoste, le contexte pris en considération fait émerger le plurilinguisme qui caractérise le milieu valdôtain. En effet, tous les domaines présentent plusieurs langues, mais une sorte de contradiction semble cependant paraître quand on analyse l'école.

Dans cette section, tous les apprenants ont inséré les mêmes langues : italien, français, anglais et francoprovençal, ce qui signifie que l'expérience scolaire du groupe est vraisemblablement « limitée » aux langues d'enseignement et elle ne se caractérise pas par une véritable prise en compte du plurilinguisme, en lien avec les approches proposées par les documents de référence. Cet aspect émerge aussi dans la dernière partie de la biographie

langagière, dans laquelle on demandait aux enfants de raconter au moins une expérience dans une langue dont ils ont un souvenir positif : les anecdotes font référence à des vécus personnels, mais aucun d'entre eux est lié à une expérience linguistique proposée à l'école et partagée avec les copains.

En général, on peut affirmer que les productions finales de la biographie sont très synthétiques et liées à des expériences familiales ou bien au goût personnel des élèves à l'égard une langue. Plusieurs d'entre elles (50% environ) ne décrivent pas de véritables expériences, mais il s'agit plutôt d'une sorte de commentaire très court sur la langue et son degré d'appréciation ou de difficulté. Parmi les épreuves on retrouve quand- même des produits intéressants qui racontent des anecdotes dans lesquels la langue a joué un rôle.

Annoto un'esperienza in lingua Magherese, che mi piace ricordare:
Andavo in Maghera in estate per trovare i miei
amici Magheresi andavamo a Lenzano
Una volta stavamo giocando nel sottobosco
ad un colpo è arrivata la nebbia e poi la pioggia
e erano alberi caduti sulle case sulla strada
dappertutto.

Annoto un'esperienza in lingua patua, che mi piace ricordare:
a casa dei nonni che quando
vogliono che non capisco quello
che dicono in segreto ma io
l'ho capito lo stesso.

Annoto un'esperienza in lingua italiano, che mi piace ricordare:
E quando ho rivisto mio papà
da un anno intero, ho parlato
anche l'arabo, in tutte e due
le lingue sono crescuta.

Annato un'esperienza in lingua francese, che mi piace ricordare:
J'ai joué avec mon frère à
cache cache - et nous avons parlé
en français tout le temps.

Fig. 11 Exemples d'expériences racontées par les enfants

4.4.2 La langue écrite

Pour la partie concernant la langue écrite, on a analysé vingt-et-une épreuves, ce qui signifie que tous les élèves des deux classes considérées ont travaillé sur l'écrit. Parmi les travaux des apprenants, on a retrouvé des tests qui n'ont pas été terminés dans toutes leurs parties.

Comme on l'a dit dans la présentation du travail, cette section visait à évaluer si les apprenants sont à mesure de comprendre des messages courts et clairement rédigés dans des langues différentes. En général, on peut affirmer que les enfants ont réussi à compléter les questionnaires en obtenant de bons résultats dans les trois langues, même s'il y a eu des incertitudes dans quelques questions, notamment dans celles liées au document en anglais.

Le premier texte présenté a été le récit en langue française. La plupart des enfants ont répondu assez correctement aux questions proposées, en démontrant une bonne compréhension de la langue (Fig. 6). Toutefois, dans la deuxième question, on a rencontré quelques difficultés qui dérivent, selon une interprétation personnelle, au lexique utilisé qui propose des mots que les élèves n'ont jamais rencontrés. En effet, les apprenants qui ont donné une réponse incorrecte ont peut-être compris globalement le passage, mais ne connaissant pas les mots « bûche » et « poêle » utilisés dans le texte et ils n'ont pas su leur attribuer une signification précise pour répondre correctement. Cette difficulté est bien représentée dans le graphique qui suit, dans lequel on peut clairement voir que dans les réponses à la deuxième question il n'y en a pas une qui émerge de façon évidente.

1. Où se trouvaient les écoles d'autrefois ?

A) Dans les villes

B) Dans les villages

C) Dans les montagnes

2. Chaque élève devait amener avec lui :

A) Un poète

B) Du bois

C) De l'eau

3. Qu'est-ce que les pupitres ?

A) Des cahiers

B) Des enfants

C) Des tables

4. Que utilisait-on pour écrire?

A) Des stylos et des crayons

B) Des crayons et des feutres

C) Des stylos et de l'encre

Fig. 12 Questionnaire en langue française avec corrigé des réponses

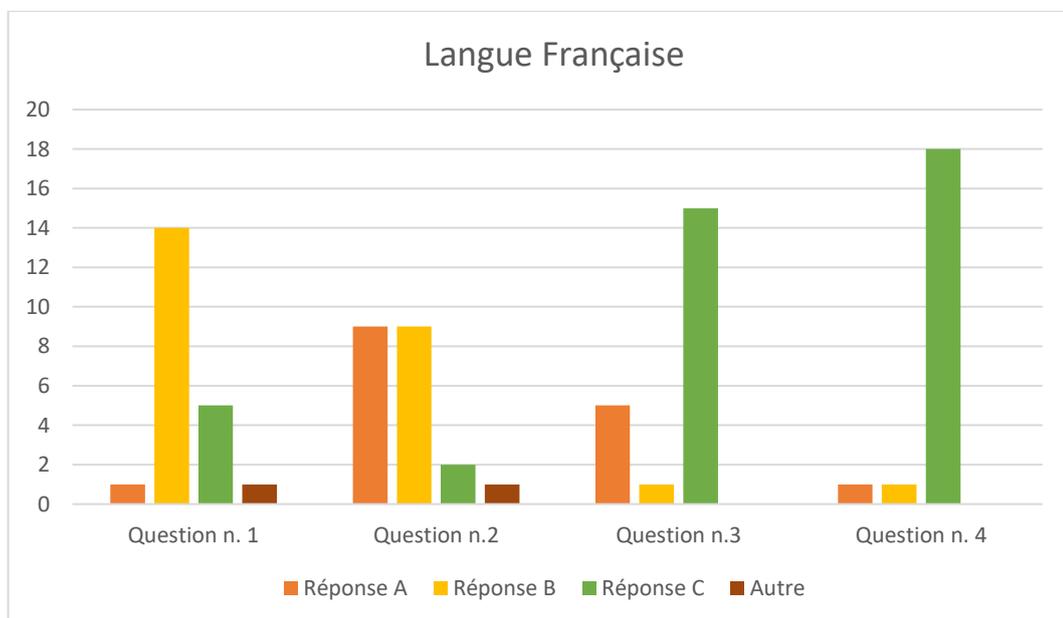


Fig. 13 Réponses au questionnaire en langue française

La deuxième partie de l'épreuve a été l'affiche du musée en langue anglaise. Cette section a posé des difficultés majeures par rapport aux autres, parce que les élèves ont probablement l'habitude de travailler cette langue de façon différente, en l'abordant par champs lexicaux et/ ou par thèmes, mais sans être exposés à des documents écrits authentiques dans lesquels il n'y a pas une distinction évidente entre les différents thèmes linguistiques. De plus, dans les premières classes de l'école primaire, la langue anglaise est présentée surtout oralement, à travers des chansons, des comptines, des dialogues et des jeux, et on ne s'attend pas à la compréhension de la langue écrite.

En analysant les réponses, on remarque que la plupart des élèves n'ont pas compris correctement où se trouve le musée, alors qu'ils ont mieux saisi les autres informations, concernant le contenu de l'exposition et les jours d'ouverture.

1. Il museo si trova a Perloz, a destra della chiesa.	V	F
2. Nel museo ci sono gli oggetti della scuola del passato.	V	F
3. Puoi visitare il museo ogni sabato pomeriggio di luglio.	V	F

Fig.14 Questionnaire en langue anglaise avec corrigé des réponses

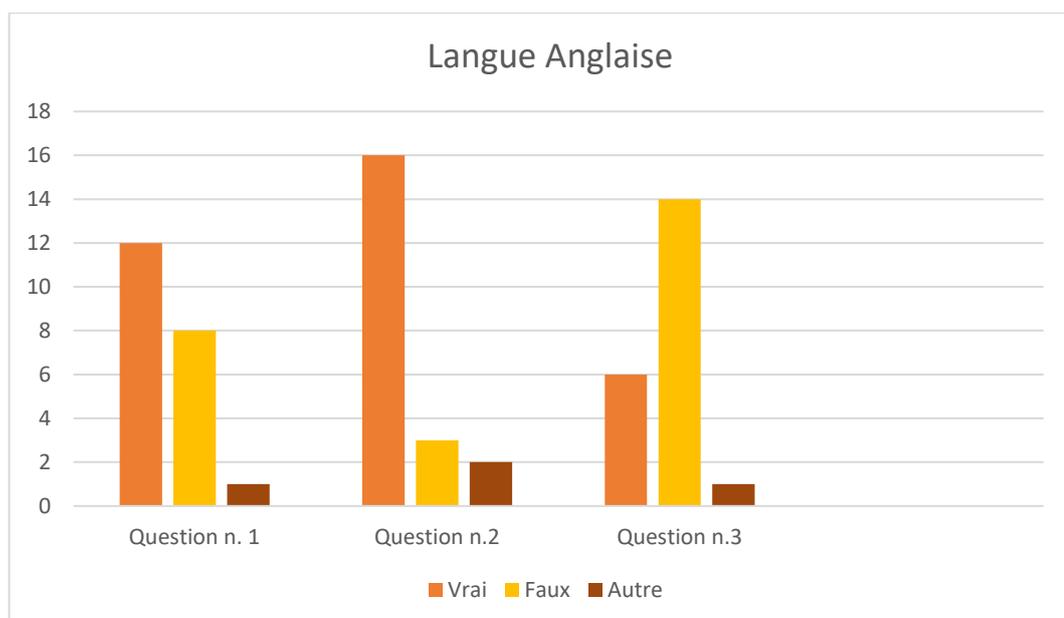


Fig. 15 Réponses au questionnaire en langue anglaise

Le document en langue italienne, au contraire, a obtenu des résultats évidents, car il n'y a pas eu des réponses « ambiguës », à l'exception de la quatrième question, où les élèves n'ont peut-être pas lu avec attention les affirmations présentées. En général, même si l'interview était plus longue et riche en informations, les enfants ont démontré de bien comprendre la langue.

La plupart des réponses incorrectes dérivent des élèves qui ont des difficultés scolaires.

1. Secondo te, la signora ha frequentato:
A) Una piccola scuola di montagna
B) Una grande scuola in città
C) Dal testo non si capisce
2. Quale materia non veniva studiata durante la guerra ?
A) Matematica
B) Francese
C) Storia
3. Che cosa si imparava in economia domestica?
A) Ad utilizzare ago e filo
B) A scrivere bene
C) A fare i conti
4. Qual era la punizione per chi si comportava male ?
A) Stare in piedi vicino alla cattedra
B) Stare inginocchiato al proprio banco
C) Stare inginocchiato in un banco speciale
5. Quando i bambini potevano giocare?
A) All'intervallo
B) Dopo aver svolto i compiti e aiutato in casa
C) Nel pomeriggio

Fig. 16 Questionnaire en langue italienne avec corrigé des réponses

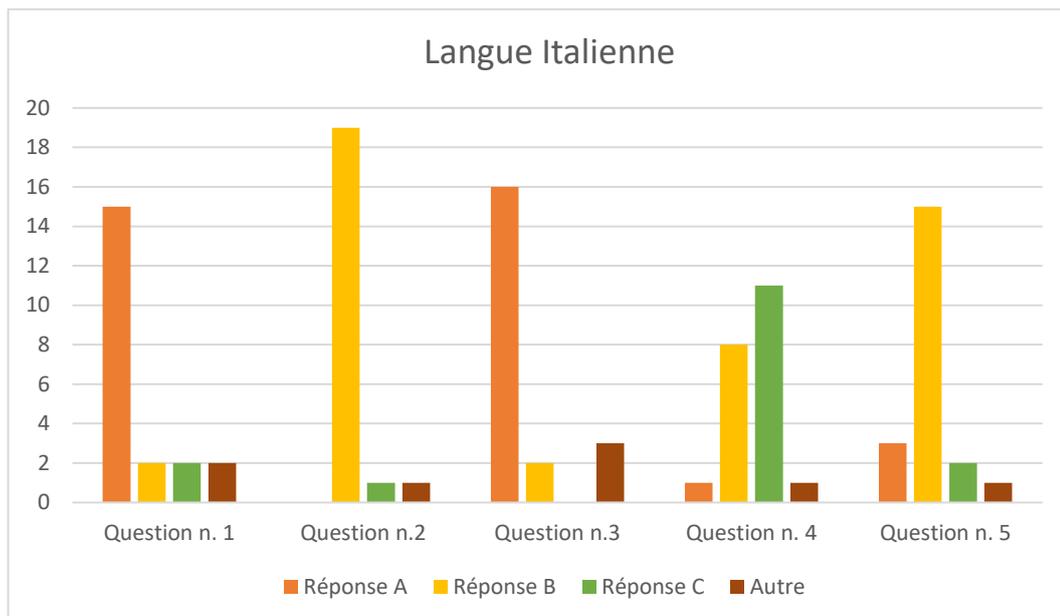


Fig. 17 Réponses au questionnaire en langue italienne

L'analyse rapide des résultats des fiches en différentes langues a été utile d'un côté pour mesurer le degré de complexité de l'épreuve, de l'autre pour comprendre quel est le niveau général de compréhension du groupe concerné.

Bien qu'on ait présenté séparément les données des tests langagiers, l'évaluation devrait prendre en compte la compréhension globale dans les trois langues et elle ne devrait pas se focaliser sur les manques, mais tourner plutôt en positif, en prenant en considération quelles sont les informations saisies par les enfants. En effet, le point focal du travail n'est pas le score obtenu par les élèves dans chaque langue, mais plutôt la compréhension des informations utiles et nécessaires pour la réalisation de la tâche finale, voire aider le musée de Perloz en réalisant le glossaire plurilingue et la production orale.

Les questionnaires ont fait, donc, ressortir des idées cohérentes avec ce qui est émergé dans les biographies langagières à propos des langues connues et de leur rapport avec les enfants. Cette condition est parue encore plus évidente dans la réalisation des glossaires.

Pour illustrer ce qu'on vient de dire, on va présenter un schéma des langues choisies par les enfants pour la traduction des objets.



Fig. 18 Schéma des langues choisies par les élèves pour la traduction des objets

Comme on peut le voir, la plupart des apprenants ont choisi l'italien (9/21) et le français (7/21). En outre, la langue anglaise a été l'objet de trois choix, alors que seulement un enfant a utilisé un dialecte. Encore, un élève a décidé de traduire chaque objet dans une langue différente, en proposant une production en langues italienne, espagnole, anglaise et française. On propose ci-dessous les deux exemples les plus intéressants.

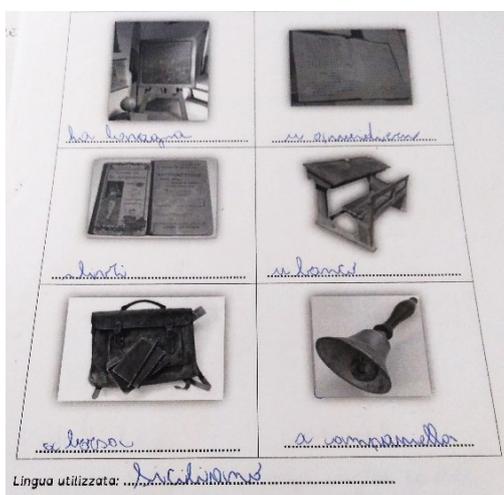


Fig. 19 Glossaire plurilingue et glossaire en sicilien

4.4.3 La langue orale

La section finale de l'épreuve est dédiée à la langue orale et elle représente le but dernier du travail, c'est-à-dire une véritable mise en situation dans laquelle la langue joue un rôle central, étant au service de l'accomplissement de la tâche, présentée à l'intérieur d'un scénario plus élargi.

L'objectif d'évaluation de cette dernière étape était d'estimer si les élèves peuvent transmettre dans une langue au choix des informations précises tirées de textes simples en différentes langues et concernant des sujets familiers.

Bien que les produits des apprenants soient très courts et simples, le travail a été très motivant et on a obtenu des productions intéressantes.

Avant d'entrer dans le détail des expositions, on présente un petit graphique montrant quelles sont les langues choisies par les élèves pour la réalisation de la tâche.

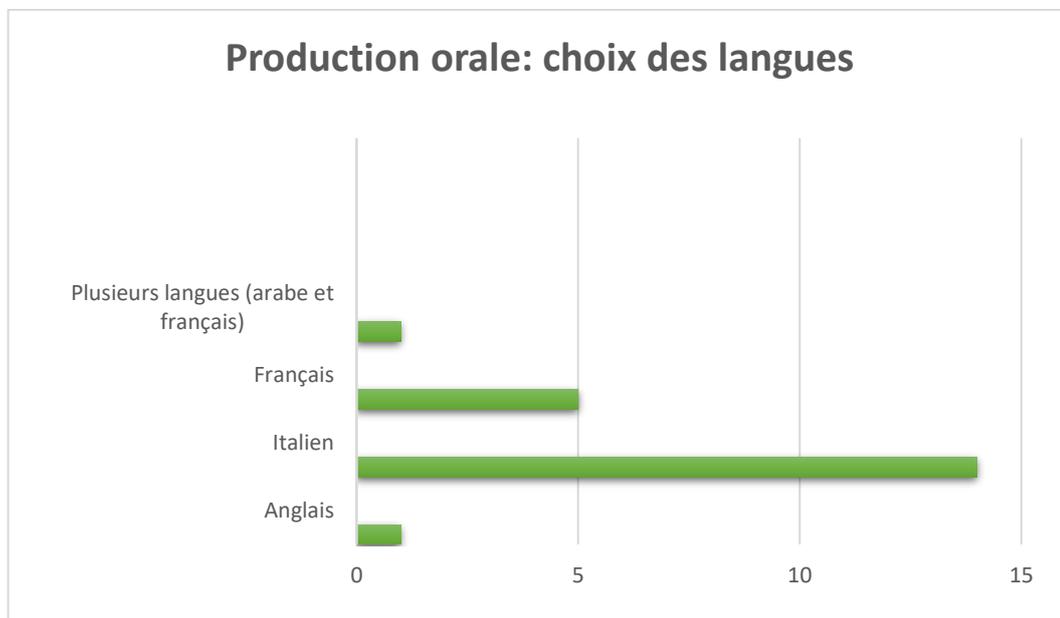


Fig. 20 Choix des langues de l'exposition orale

Si la langue écrite avait déjà confirmé ce qui était émergé grâce aux activités de réflexion initiale, la dernière étape s'est révélée parfaitement cohérente avec les idées exprimées dans les biographies langagières et avec le parcours de l'épreuve plurilingue. En effet, comme on peut voir du tableau, la presque totalité des enfants ont choisi la langue italienne pour s'exprimer, en démontrant beaucoup plus de confiance par rapport aux autres langues. De plus, les langues familiales des enfants, voire les dialectes ou les langues qu'ils connaissent mais qu'ils n'étudient pas à l'école, n'ont pas été utilisées, à l'exception d'un élève qui a adopté une forme mixte, en proposant une production en arabe et en français.

Ciao, sono Marwa. Oggi parlo de l'école de ma grand- mère.

Ma grand- mère avait une brutta cartable, non come quelle che abbiamo noi.

Non ha le tableau come la nostra, non ha les feutres, non ha le stylo. Ha una penna che ha l'inchostro.

L'exposé qu'on vient de présenter est une production en alternance codique. En effet, la fille a utilisé l'arabe (transcription en italien) et le français pour raconter les informations sur l'école d'autrefois ; de plus, le dernier mot « inchiostro » est prononcé en langue italienne. Ce document est intéressant, car il s'agit du seul exemple de production orale utilisant une langue qui n'est pas enseignée à l'école et proposant le mélange d'idiomes, beaucoup plus répandu dans les exposés écrits.

En observant le message, on remarque tout de suite que l'élève a choisi de nommer les objets de l'école en langue française, mais de construire la phrase en arabe, sa langue maternelle.

Comme on vient d'affirmer, cette production est le seul cas d'alternance codique, contrairement à ce qu'on s'attendait. Avant de proposer le projet, on imaginait que dans les cas où les apprenants auraient choisi une langue différente de l'italien, ils auraient introduit des mots italiens dans leurs messages. En fait, bien que ce phénomène ne se soit pas manifesté de façon évidente, les enfants qui ont utilisé le français ont souvent inséré des mots « italianisés », par exemple « castigue » ou « lavagne ».

Ce manque d'alternance codique est peut-être dû à la possibilité que l'on a accordée aux élèves de choisir eux-mêmes la langue de la production. En effet, vu qu'ils n'avaient pas de contraintes, ils ont pu utiliser le code avec lequel ils se sentaient plus à l'aise : de cette façon, ils n'ont pas eu besoin de recourir à d'autres langues pour s'exprimer. De plus, le manque d'alternance a conduit à la réalisation de messages monolingues, en lien avec la tâche qui prévoyait la production d'un exposé adressé à des destinataires réels qui ne connaissaient pas forcément une autre langue.

Tout d'abord, après avoir eu une idée générale sur les langues choisies, en analysant les expositions orales des apprenants on s'est interrogé sur la typologie des informations présentées et sur les sources desquelles les apprenants les ont tirées. À travers cette première enquête, on a remarqué que la plupart des productions présentent des données tirées aussi bien de l'interview en langue italienne que des images du glossaire. Ce choix est dû probablement à

l'immédiateté de la compréhension des deux documents et aux types de renseignements offerts (objets de la classe, anecdotes de l'école d'autrefois). En effet, le texte en italien ne demandait pas aux enfants de gros efforts d'interprétation car la structure question/ réponse propre de l'interview aide les apprenants à saisir les informations importantes, alors que les images du glossaire étaient claires et simples à décoder.

En outre, quelque élève a tiré des informations de ses connaissances ou croyances personnelles.

En ce qui concerne le contenu des expositions orales, on peut affirmer que les enfants ont choisi le thème de la production principalement selon deux logiques : l'intérêt personnel et l'imitation d'un modèle. En particulier, un groupe a proposé des messages plus personnels, en présentant les thèmes les plus intrigants qui les ont frappés (disciplines d'enseignement, objets de la classe, punition, organisation scolaire), alors que dans l'autre classe on a obtenu des productions très semblables qui ont comme objet central la comparaison entre l'école d'autrefois et celle de nos jours. Ce dernier modèle a été utilisé par le premier apprenant soumis à l'épreuve orale et les autres, qui pendant le déroulement n'ont pas reçu d'indications ultérieures mise à part la consigne, l'ont interprété comme une formule à suivre et à réutiliser.

Encore, la tâche demandait aux apprenants de prêter leur voix à des personnages avatar qui auraient pu accueillir les visiteurs du musée ; voilà pourquoi, on avait expliqué aux enfants qu'ils devaient jouer le rôle du personnage et faire semblant de parler aux gens. Toutefois, au moment de la production orale, les élèves n'ont pas tous utilisé les formules de salutation et de politesse qu'on s'attendait face à la consigne de l'accueil des touristes. Bien que cet aspect n'ait pas complètement respecté les attentes initiales, il y a quand-même eu des tentatives qui ont amené plusieurs enfants à introduire leur exposition en saluant et en se présentant de façon très synthétique. À ce propos, il est intéressant de remarquer que si dans les exposés en langue française, arabe ou anglaise, les élèves ont eu plus d'attention pour la présentation initiale, dans les productions en langue italienne, certains élèves ont commencé tout de suite

à parler du thème choisi. Ces différences sont peut-être dues à un oubli de la part des apprenants, ou bien au fait que certains d'entre eux ont cherché à imiter les camarades, sans se focaliser sur la consigne donnée (cfr. Annexe 5).

On va maintenant proposer les transcriptions de quelques productions parmi les plus significatives de sorte à illustrer ce qu'on vient de dire.

Hi! My name is Aurora! Go into the school of the past. Here the books, the desks, the exercise books and the bag...the past school.

Bonjour je m'appelle Kyria. Je parle du musée de Perloz. On peut voir dimanche juillet et août. Y avait les pupitres qui sont des bancs avec des chaises en bois, mais tous attachés. Elle s'appelle Marine l'école. Au revoir.

Ciao mi chiamo Axel, ho otto anni e faccio la scuola a Châtillon e invece ai vecchi tempi c'erano la valigia quella tipo che usano alle medie però un po' più pesante: era fatta di cuoio... e poi non avevano le penne come adesso ma c'avevano tipo delle pennine con dei tubetti di inchiostro con delle punte e poi c'erano anche delle panche dove c'erano anche i banchi che c'erano tipo delle banche con attaccati i banchi... e poi invece non c'erano i banchi come adesso che poi si alzavano il coperchio e si mettevano i quaderni e anche non c'era la lavagna bianca ma c'era solo la lavagna nera e quindi era un po' difficile seguire, perché non erano grandi e non era neanche attaccata al muro. E poi c'era la maestra con tipo una bacchetta e ai vecchi tempi non c'erano le finestre come adesso ma c'era una finestra sul tetto. Ciao!

Comme on peut voir, il s'agit de produits assez différents, qui mettent bien évidence la question du repérage des informations annoncée précédemment.

Ce qui n'émerge pas trop dans les transcriptions est la difficulté que les apprenants ont eu à choisir les informations et à les exposer, non seulement en langue étrangère, mais aussi dans leur langue maternelle. Toutefois, l'épreuve orale a demandé un grand effort aux enfants qui se sont mis en jeu et ils ont cherché à surmonter « l'obstacle » de l'enregistrement, de l'oral et de la langue, en réalisant des productions intéressantes.

4.5 Remarques finales

Après avoir analysé les résultats de l'épreuve, on cherchera à faire le point et à synthétiser ce qui est ressorti pendant le travail sur le terrain qui, comme on l'a déjà souligné, a été la proposition d'un outil d'évaluation plurilingue possible que l'on peut adapter selon les besoins spécifiques des élèves impliqués. À travers l'expérience de terrain on a testé un modèle d'évaluation des compétences plurilingues, voire le scénario. L'épreuve peut être considérée comme une sorte de test préliminaire pour vérifier si les consignes ainsi proposées étaient claires et les activités adaptées au public.

Tout d'abord, on peut affirmer que le modèle d'épreuve a été adéquate pour le groupe en termes de difficulté, thème proposé, temps et structure. En effet, les élèves ont travaillé en autonomie et avec assez d'intérêt, sans nécessiter de l'aide de l'adulte et en respectant les temps disponibles. De plus, le fait de proposer une partie de réflexion initiale dans laquelle les enfants pouvaient s'exprimer sans être évalués a été utile pour chercher à les mettre à l'aise et pour susciter leur curiosité face au travail qu'on allait proposer.

Encore, du point de vue de l'enseignant la structure s'est révélée cohérente et bien définie : elle a permis d'analyser non seulement le produit final des élèves, mais aussi de rechercher les motivations personnelles des choix dans leur parcours. Le modèle d'épreuve s'est avéré efficace pour évaluer dans une situation vraisemblable la maîtrise de la compétence plurilingue des enfants.

En deuxième lieu, si on prend en compte les résultats obtenus, on peut remarquer une cohérence générale entre les langues proposées dans les biographies langagières et celles utilisées pour la traduction des objets dans le glossaire et pour l'exposition finale. À ce propos, bien que les productions soient intéressantes, on a remarqué une difficulté généralisée à se mettre en jeu avec créativité. Cet obstacle est dû d'un côté à la nature plurilingue de l'épreuve en soi, de l'autre à la faible habitude du groupe à travailler en passant d'une langue à l'autre.

En lien avec ce qu'on vient de dire, au terme du travail de terrain on peut affirmer que les pratiques didactiques influencent aussi bien le rapport des apprenants avec la langue que leur flexibilité, car le travail quotidien en classe contribue à la formation des représentations. Dans ce sens, il faut peut-être encore travailler pour une véritable prise en compte du plurilinguisme dans les écoles. Toutefois, cette affirmation dérive d'une expérience isolée qui ne peut pas être considérée comme représentative et significative par rapport à tout le contexte valdôtain. En effet, pour avoir un aperçu encore plus intéressant sur la réalité de la Vallée d'Aoste, il aurait été stimulant de proposer l'épreuve à plusieurs classes du territoire, notamment celles où l'enseignement plurilingue est mis en pratique, et de comparer les productions.

Enfin, en ce qui concerne les criticités de l'expérience, on signale seulement l'impossibilité de donner un feedback sur le parcours aux enseignants et de réfléchir avec les enfants à propos de leurs productions, d'y travailler ensemble pour chercher à compléter le scénario, peut-être même avec la réalisation concrète des personnages avatar. Cet aspect, qui n'a pas pu se réaliser à cause d'un manque de temps et des difficultés d'organisation liées à la situation sanitaire, aurait effectivement permis de conclure l'expérience sur le terrain de façon plus complète.

Pour conclure, on aimerait proposer quelques suggestions pour l'amélioration de la réalisation du travail de terrain. Bien que la condition idéale soit la mise en place du scénario dans des contextes où les enseignants et les enfants suivent des parcours d'acquisition de conscience plurilingue et pluriculturelle, on va se focaliser sur l'épreuve réalisée en tant qu'outil d'évaluation de la compétence plurilingue à tester et à modifier selon les besoins spécifiques des apprenants.

En ce qui concerne la langue écrite, on pourrait travailler en avance le lexique spécifique présent dans les textes, avant de proposer les questionnaires, notamment en langue française et anglaise ; de plus, on pourrait lire l'épreuve ensemble et laisser plus d'espace aux questions des élèves.

En outre, dans la partie de langue orale, on pourrait consacrer une partie du temps pour le choix et l'organisation des informations à présenter.

CONCLUSION

Au terme de ce mémoire on peut affirmer que l'évaluation de la compétence plurilingue est à la fois une nécessité, confirmée aussi bien par les documents européens et régionaux de référence que par le contexte particulier dans lequel on travaille, et un défi, car elle est complexe. Pour réaliser une véritable prise en compte de la compétence plurilingue, un changement de perspective aux égards des concepts d'évaluation et de maîtrise des langues se rend nécessaire.

L'évaluation plurilingue est possible notamment à travers le scénario qui supporte la motivation et stimule les enfants, se retrouvant face à un but pragmatique qui mobilise les différentes connaissances et compétences. Dans ce sens, l'observation des enfants pendant le travail et l'analyse des données recueillies deviennent fondamentales non seulement pour évaluer le niveau de maîtrise de la compétence en situation, mais aussi pour adapter les propositions d'enseignement/ apprentissage aux besoins particuliers des apprenants.

À travers l'étude du thème et la réalisation d'une expérience sur le terrain, on a pu confirmer l'idée que les pratiques didactiques proposées en classe influencent la formation de représentations et la conscience langagière chez les élèves. Voilà pourquoi, il aurait été intéressant de présenter l'outil d'évaluation dans des contextes différents, où l'approche aux langues et au plurilinguisme est vraiment pris en compte, l'évaluation étant en lien étroit avec la planification de l'enseignant et son approche pédagogique.

En ce qui concerne les compétences professionnelles acquises grâce au travail proposé dans le mémoire, on peut affirmer que la possibilité de construire une épreuve d'évaluation plurilingue a permis de prendre conscience des étapes fondamentales pour une mise en place de l'évaluation qui prenne en compte la complexité du thème et du contexte. Le fait d'imaginer un scénario adapté aux nécessités spécifiques du contexte et en lien avec un cadre théorique de référence a été une occasion de mobiliser les compétences d'organisation et de gestion et d'intégrer les différentes connaissances apprises.

De plus, on a pu appliquer les principes fondamentaux de l'évaluation et mettre en place ce que l'on a appris pendant le parcours universitaire. On a, donc, cherché à évaluer en positif, sans se focaliser sur les manques, et à interpréter les données recueillies sans les juger, mais plutôt en se questionnant pour comprendre et collecter des informations importantes sur les enfants avec lesquels on travaille, de sorte à pouvoir mieux saisir leurs choix et leurs attitudes.

En conclusion, on ne peut pas considérer ce parcours comme une étape finale, mais il est bien de le voir comme une première mise en jeu pour se préparer aux défis que le métier d'enseignant nous proposera.

REMERCIEMENTS

Je remercie ma famille, notamment papa, maman et Luca, pour le support constant avec confiance et enthousiasme.

Je remercie Sofia, Coralie et Sabina pour avoir partagé avec moi un morceau de ce chemin qui nous a amenées vers le métier que nous aimons.

Merci Chiara pour le soutien dans cet exploit qui semblait « impossible » à accomplir.

Un remerciement spécial à nonna Attilia et à madame Solange Soudaz qui m'ont aidée dans la réalisation de l'épreuve, aux enseignantes et aux élèves qui m'ont permis de l'expérimenter sur le terrain.

Merci à mes premiers collègues et aux enfants rencontrés jusqu'à présent parce qu'ils m'ont fait apprécier encore plus la beauté de ce métier que je fais avec passion et joie.

Je remercie madame Vernetto pour avoir accepté de travailler avec moi.

Enfin, merci Roberto tout simplement pour avoir choisi de partager nos vies et pour me donner toujours la force et la motivation.

ANNEXE 1 : BIOGRAPHIE LANGAGIÈRE



Ma représentation des langues

Par ce dessin, tu peux présenter ton histoire personnelle des langues. Pour chaque langue que tu as apprise ou que tu as rencontrée utilise une couleur différente pour colorier l'image. Mieux tu connais une certaine langue, plus tu l'utilises ou tu l'as fréquemment rencontrée, et plus grande sera la place que tu accorderas à cette langue. Compare ton dessin avec celui d'une/un de tes camarades de classe et discute avec eux sur les langues que tu connais et sur les couleurs que tu as utilisées pour les représenter.

La mia immagine delle lingue

Questa immagine ti permette di rappresentare la tua storia personale delle lingue.

Per ogni lingua che hai imparato o hai incontrato usa un colore diverso per colorare l'immagine. Meglio conosci una certa lingua, più la usi o più spesso l'hai incontrata, più grande sarà la macchia di colore che disegnerai per quella lingua. Confronta il tuo disegno con quello di una compagna o di un compagno e discuti con loro sulle lingue che conosci e sui colori che hai usato per rappresentarle.

Français : _____
Italien : _____
Allemand : _____
Anglais : _____
Francoprovençal : _____
Espagnol : _____
Arabe : _____
_____ : _____
_____ : _____



Francese: _____
Italiano: _____
Tedesco: _____
Inglese: _____
Francoprovenzale: _____
Spagnolo: _____
Arabo: _____
_____ : _____
_____ : _____

Date/Date:





Décris, si tu veux, ton dessin des langues et explique pourquoi tu as utilisé les différentes couleurs

J'ai colorié les jambes en _____ , parce que _____

J'ai colorié la tête en _____ , parce que _____

J'ai colorié le ventre en _____ , parce que _____

J'ai _____

Je _____

Un an plus tard, colorie à nouveau ton dessin des langues. Qu'est-ce qui a changé ?

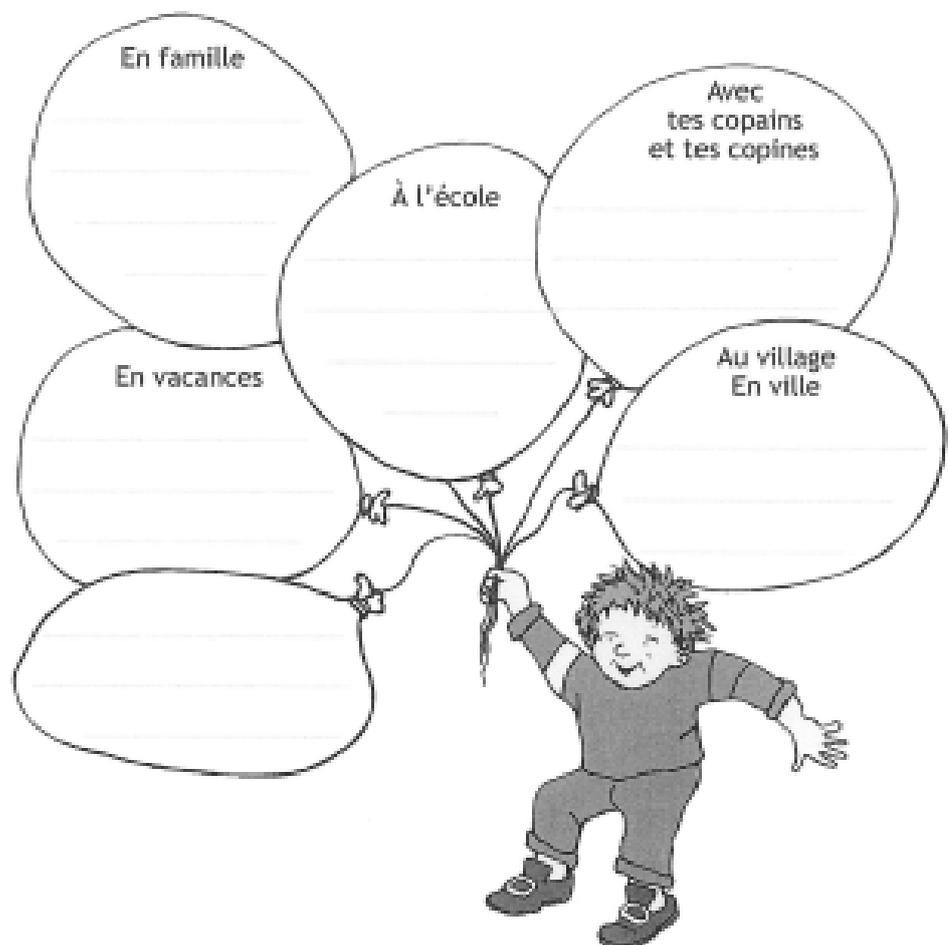


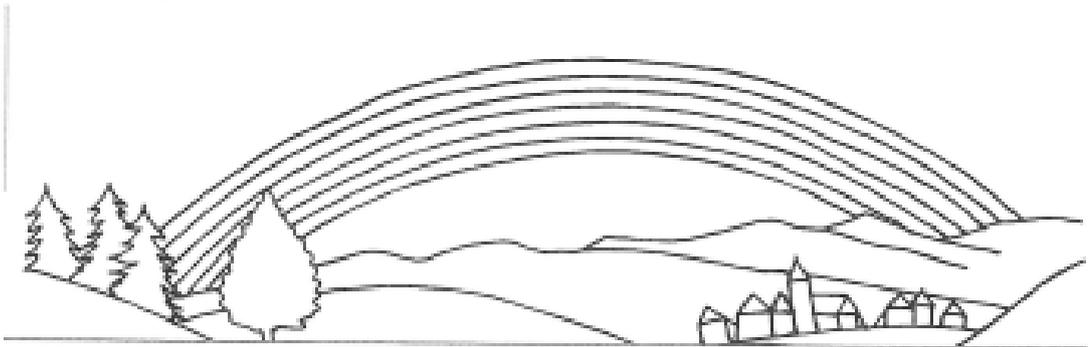


Mes langues

Quelles langues utilises-tu ?

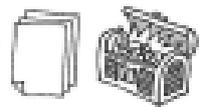
Tu peux noter ici les langues et les dialectes que tu utilises, écoutes, lis ou rencontres en différents lieux et à des occasions diverses.





Annoto un'esperienza in lingua _____, che mi piace ricordare:

Annoto un'esperienza in lingua _____, che mi piace ricordare:



ANNEXE 2 : INTRODUCTION À L'ÉPREUVE

CURIOSITÀ DAL PASSATO : À LA DÉCOUVERTE DE L'ÉCOLE DE NOS GRANDS- PARENTS.



Il museo di Perloz ha bisogno del vostro aiuto per rinnovare il sito Internet e i materiali di accoglienza per i bambini e le bambine della vostra età che vanno a visitarlo.

Siccome i visitatori vengono da diversi paesi, il museo ha preparato alcune schede in inglese, francese e italiano, accompagnate da domande, e ti chiede di sperimentarle.

Puoi aiutarlo?

ANNEXE 3 : LANGUE ÉCRITE

Il museo di Perloz ha bisogno del vostro aiuto per rinnovare il sito Internet e i materiali di accoglienza per i bambini e le bambine della vostra età che vanno a visitarlo.

Siccome i visitatori vengono da diversi paesi, il museo ha preparato alcune schede in inglese, francese e italiano, accompagnate da domande, e ti chiede di sperimentarle.

Puoi aiutarlo?

Leggi i documenti per scoprire nuove informazioni e scegli la risposta giusta.

Lis les documents pour découvrir de nouvelles infos et coche la bonne réponse.

A- L'école d'autrefois

Il y a longtemps, dans les villages de montagne il y avait plusieurs écoles. Tous les matins, les enfants y allaient à pied. Chaque élève portait une bûche de bois à mettre dans le poêle pour réchauffer la classe. Le maître vérifiait si les mains et les oreilles étaient bien propres, ensuite on commençait les cours. Les enfants écrivaient sur un cahier avec un stylo et de l'encre. Les tables et les bancs étaient attachés : c'étaient des pupitres.

1. Où se trouvaient les écoles d'autrefois ?

- A) Dans les villes
- B) Dans les villages
- C) Sur les montagnes

2. Chaque élève devait amener avec lui :

- A) Un poêle
- B) Du bois
- C) De l'eau

3. Qu'est-ce que sont les pupitres ?

- A) Des cahiers
- B) Des enfants
- C) Des tables

4. Que utilisait- on pour écrire?

A) Des stylos et des crayons

B) Des crayons et des feutres

C) Des stylos et de l'encre

B- SCHOOL'S MUSEUM

**COMUNE DI PERLOZ**
Regione Autonoma Valle d'Aosta
COMMUNE DE PERLOZ
Région Autonome Vallée d'Aoste



L'ÉCOLE D'AUTREFOIS

An exhibition to discover objects and information about
the school of the past.

The museum is on the left of the church.

It opens on Sundays in July and August.
2.30 PM- 6.30 PM

If you want more information:
Tel. 0125807974
Email comunediaperloz@libero.it

1. Il museo si trova a Perloz, a destra della chiesa.	V	F
2. Nel museo ci sono gli oggetti della scuola del passato.	V	F
3 Puoi visitare il museo ogni sabato pomeriggio di luglio.	V	F

C- Intervista alla signora Attilia C. (85 anni), alunna della scuola di Marine (Perloz).

- Quali ricordi hai dei tempi della scuola?

Sono andata a scuola a Marine, una frazione di Perloz, e poi a Pont- Saint- Martin. Mi ricordo che in classe c'era un banco senza la panca, in cui bisognava stare in ginocchio... era per quelli che non si comportavano bene e che non studiavano! Per un periodo siamo andati a studiare a casa della maestra che aveva un grande salone, perché la scuola era bruciata.

- Cosa studiavi a scuola?

A scuola facevamo tutte le materie: italiano, storia, geografia, religione, ginnastica, aritmetica e disegno. Durante i primi anni di elementari non ho mai fatto niente di francese, perché era stato vietato durante la guerra; l'ho studiato dopo. Poi c'erano anche economia domestica, dove ci insegnavano a cucire, a ricamare e a fare i pizzi, e bella calligrafia, che era molto importante!

- Avevate tanti libri come adesso?

No, usavamo un solo libro e un quaderno.

- Facevi l'intervallo e le vacanze?

Non c'era l'intervallo. Il giovedì eravamo a casa tutto il giorno, ma andavamo a scuola anche il sabato. Dopo la scuola, quando andavamo a casa, aiutavamo le nostre famiglie con i lavori della campagna.

- Ti piaceva andare a scuola?

Sì. Era bello poter incontrare la mia amica che mi portava le caramelle.

1. Secondo te, la signora ha frequentato:
 - A) Una piccola scuola di montagna
 - B) Una grande scuola in città
 - C) Dal testo non si capisce

2. Quale materia non veniva studiata durante la guerra ?
 - A) Matematica
 - B) Francese
 - C) Storia

3. Che cosa si imparava in economia domestica?
 - A) Ad utilizzare ago e filo
 - B) A scrivere bene
 - C) A fare i conti

4. Qual era la punizione per chi si comportava male ?
 - A) Stare in piedi vicino alla cattedra
 - B) Stare inginocchiato al proprio banco
 - C) Stare inginocchiato in un banco speciale

5. Quando i bambini potevano giocare?
 - A) All'intervallo
 - B) Dopo aver svolto i compiti e aiutato in casa
 - C) Nel pomeriggio

Il museo di Perloz ha deciso di creare alcune schede plurilingui per raccontare ai visitatori, che arrivano da diverse parti del mondo, cosa c'era nelle classi di una volta. Puoi tradurre il nome di quattro oggetti in una lingua che conosci?



Lingua utilizzata:

ANNEXE 4: LANGUE ORALE



C'EST À TOI!
IT'S YOUR TURN!
TOCCA A TE!

Pour son nouveau site internet, le musée aimerait créer des personnages pour accompagner les visiteurs et leur donner quelques infos sur l'école d'autrefois.

Peux-tu prêter ta voix à un personnage pour accueillir les touristes qui arrivent de différentes parties du monde ?

Tu peux choisir la langue que tu préfères et enregistrer un court message. Rappelle-toi de dire bonjour aux visiteurs et donne-leur des infos par rapport au fonctionnement de l'école et à ce qu'on peut voir dans le musée.

For its new website, the museum would like to create some characters to go along with visitors and give them some information about the school of the past.

Can you give your voice to a character to receive tourists from different parts of the world?

You can choose the language you prefer and register a short message. Don't forget to greet hosts and talk about how worked the school in the past and what you can see in the museum.

Per il rinnovo del sito internet, il museo vorrebbe creare alcuni personaggi che ricevano i visitatori e diano loro alcune notizie sulla scuola di un tempo.

Puoi prestare la tua voce ad uno dei personaggi per accogliere i turisti che arrivano da varie parti del mondo?

Scegli la lingua che preferisci e registra un breve messaggio. Ricordati di salutare gli ospiti e fornisci alcune informazioni su come funzionava la scuola e su cosa si può vedere nel museo.

ANNEXE 5: TRANSCRIPTIONS DES PRODUCTIONS ORALES

ANGLAIS

Hi! My name is Aurora! Go into the school of the past. Here the books, the desks, the exercise books and the bag...the past school.

FRANÇAIS

Bonjour, je suis Elise. Dans l'école d'autrefois, les enfants étudient italien, histoire, géographie, religion, ils font du dessin mais ils ne étudient pas français parce qu'il y a la guerre.

Bonjour je m'appelle Kyria. Je parle du musée de Perloz. On peut voir dimanche juillet et août. Y avait les pupitres qui sont des bancs avec des chaises en bois, mais tous attachés. Elle s'appelle Marine l'école. Au revoir.

Bonjour je suis Elise nous... je parle l'école però de mon grand- mère. Il y a des bureaux et il y a un bureau pas de chaise et il y a la maitresse avec une lavagne et la lavagne était fait de bois et avec des jambes pour la tenir.

Bonjour, je m'appelle Isabel. Je vous raconter quelque chose de l'école d'autrefois. Les enfants d'autrefois ils allaient à l'école à pied. Ils étudiaient géographie, français, mathématiques, italien et histoire et quand il met en castigue il n'a pas la chaise.

Bonjour je suis Ravisha. Les enfants quand ils étaient en castigue ils vont sur un banc qui n'a pas la... Chaise.

ITALIEN

Buongiorno io mi chiamo Andrea e in queste classi non c'è più il buco dove c'è l'inchiostro, ma c'è solo il banco. Nella penna c'è l'inchiostro. Poi nella classe c'è il riscaldamento e non c'è la stufa. Euh... le penne si possono usare anche quelle non con il pennino a punta ma quelle... le *friction* o un'altra che non mi ricordo il nome...e...poi... un tempo non c'erano i computer.

Ciao mi chiamo Alexander. A Perloz in montagna c'è una scuola che si scrive con la stilo e i bambini quando facevano i cattivi c'era un banco che si metteva in ginocchio e si stava lì.

Ciao mi chiamo Axel, ho otto anni e faccio la scuola a Châtillon e invece ai vecchi tempi c'erano la valigia quella tipo che usano alle medie però un po' più pesante: era fatta di cuoio... e poi non avevano le penne come adesso ma

c'avevano tipo delle pennine con dei tubetti di inchiostro con delle punte e poi c'erano anche delle panche dove c'erano anche i banchi che c'erano tipo delle banche con attaccati i banchi... e poi invece non c'erano i banchi come adesso che poi si alzavano il coperchio e si mettevano i quaderni e anche non c'era la lavagna bianca ma c'era solo la lavagna nera e quindi era un po' difficile seguire, perché non erano grandi e non era neanche attaccata al muro. E poi c'era la maestra con tipo una bacchetta e ai vecchi tempi non c'erano le finestre come adesso ma c'era una finestra sul tetto. Ciao!

I bambini andarono a Marina che non farono francese ma farono matematica e italiano... boh... perché era vietato.

Alla scuola dei nostri nonni non c'erano i banchi come noi, ma solo panchine con il tavolo dove potevano restare in due. Poi la lavagna non era attaccata al muro, ma aveva due gambe di legno per tenerla in piedi e si usavano solo i pastelli ma non i pennarelli... basta.

Allora, noi non avevamo gli stessi banchi della scuola di tanti anni fa perché loro ce li avevano più grandi e larghi. Noi ce li abbiamo più piccoli, cicciottelli e fatti di legno e metallo e anche con le sedie di legno e metallo e loro avevano solo le sedie di legno, cioè panche. Poi loro avevano delle specie di borse e noi abbiamo degli zaini tutti colorati e avevano tipo dei sacchetti e non avevano gli astucci molto colorati. Poi loro non avevano il computer né i libri con i colori. Poi noi non abbiamo i quadri attaccati ma abbiamo dei fogli, poi abbiamo delle lavagne attaccate al muro e loro ce le hanno con delle stanghe di legno e noi ce le abbiamo con i pennarelli e anche con i gessi e loro hanno solo quella con i gessi e non hanno i quaderni con la fodera colorata e...

Buongiorno sono Ginevra e oggi noi abbiamo delle cose nuove e non abbiamo più le cose di tanti anni fa. Oggi noi abbiamo delle lavagne molto più grandi e anche appese nel muro e invece voi tanti anni fa, quando avevate le lavagne, avevate un cubo con delle stanghette che teneva la lavagna tipo come fosse un quadro. Poi noi non avevamo i quadri appesi al muro. ma abbiamo i fogli; e tanti anni fa voi non avevate le finestre, ma noi abbiamo le finestre in classe e di sopra noi non abbiamo il buco che esce, cioè che fa luce ma c'abbiamo le finestre. E noi non abbiamo delle statue in classe, ma ce le abbiamo in un'altra

<p>classe. E poi noi abbiamo i banchi di acciaio e metallo, ma voi avevate dei banchi tutti fatti di legno e non avevate le sedie.</p>
<p>Sono Martina e voglio raccontare qualcosa del museo. Nel museo studiavano geografia, storia, italiano e francese, ma dopo un po' non hanno più fatto francese perché c'era la guerra e quando qualcuno era in castigo si mettevano in ginocchio e stavano lì. E poi loro non avevano molti libri però usavano un libro e un quaderno.</p>
<p>Ciao, oggi parlerò un po' della scuola dei nostri nonni. Allora in quegli anni dove c'era la guerra si poteva fare italiano, matematica, storia ma non si poteva fare francese perché era vietato quando si faceva la guerra.</p>
<p>Mi chiamo Michele e i bambini una volta non facevano né l'intervallo né le vacanze. Il giovedì non andavano a scuola e il sabato andavano. Non c'avevano tanti libri: ce ne avevano solo uno e un quaderno.</p>
<p>La scuola era un po' vecchia e poi i tavoli erano un po' consumati. Le sedie erano tutte insieme con tutti i bambini e loro avevano una cartella vecchia. E avevano una lavagna un po' vecchia.</p>
<p>Gli alunni della vecchia scuola quando si comportavano male si mettevano in ginocchio. Avevano un libro e un quaderno.</p>
<p>Ciao, mi chiamo Sophie, ho otto anni, faccio la scuola a Châtillon. La matematica, italiano e inglese. Usavano delle penne e dei tubetti di inchiostro, c'era una lavagna piccola che non era tanto facile seguire, non c'erano le finestre come adesso ma c'erano le finestre sul tetto.</p>
<p>I bambini quando erano in castigo andavano in un banco seduti in ginocchio e scrivevano con una penna e l'inchiostro.</p>
<p><u>ARABE ET FRANCAIS</u></p>
<p>Ciao, sono Marwa. Oggi parlo de l'école de ma grand- mère. Ma grand- mère avait une brutta cartable, non come quelle che abbiamo noi. Non ha le tableau come la nostra, non ha les feutres, non ha le stylo. Ha una penna che ha l'inchiostro.</p>

Bibliographie

Adattamenti delle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (Articolo 40 dello Statuto speciale della Valle d'Aosta e articolo 28 della legge 16 maggio 1978, n. 196),

Alby, S. (2013), *Alternances et mélanges codiques*, in J. Simonin & S. Wharton, Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts, ENS Éditions, pp. 43- 70

Assessorat à l'Éducation et à la Culture Département Surintendance aux études (février 2007), *Profil de la politique linguistique éducative en Vallée d'Aoste. Rapport régional*, Aoste

Barthelemy, E. (2016), *Approches discursives de l'interculturel Les représentations des langues et de l'identité sociolinguistique à travers des biographies langagières graphiques*, Master 2ème année Recherche à distance Mention Sciences du Langage – Spécialité Français Langue Etrangère Université Grenoble Alpes, 2015-2016

Beacco, J. (2007), *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Division des Politiques linguistiques DG IV, Conseil de l'Europe, Strasbourg

Beacco, J. (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Didier, Paris

Bonvino, E. & Fiorenza, E. (2021), *Inclusione, valutazione e plurilinguismo: concetti inconciliabili?*, Educazione linguistica inclusiva Riflessioni, ricerche ed esperienze pp.39-53

Bourguignon C. (2005), *Vous téléphonez à Mr. Bloom*, Cahier 437, pp. 39-40

Bourguignon, C., s.d., *De l'approche communicative à l'approche « communicationnelle ». Une rupture épistémologique en didactique des langues étrangères.*

Brocherel, J. (1952), *Le patois et la langue française en Vallée d'Aoste*, Éditions Victor Attinger, Neuchâtel

Candelier, M., *Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre, Recherches en didactique des langues et des cultures* [Enligne], 5 | 2008. Accès : <http://journals.openedition.org/rdlc/6289> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.6289>

Carrasco Perea, E. & De Carlo, M. (2016), *Évaluer en intercompréhension ou oser le paradigme plurilingue*, in E. Bonvino & M. C. Jamet, *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*, Ed. Ca' Foscari, Venezia, pp. 183-206

Castellotti, V. & Moore, D. (2002), *Représentations sociales des langues et enseignement*, Conseil de l'Europe

Cavalli, M. (2003), *Une Vallée d'Aoste bilingue dans une Europe plurilingue. Una Valle d'Aosta bilingue in un' Europa plurilingue*, Fondation Emile Chanoux, Aoste

Cavalli, M., Coste, D., Crisan A. & Van de Ven P. (2009), *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*, Conseil de l'Europe

Chardenet, P. (2006), *Évaluer des compétences plurilingues et interlingues*, s.n, s.l.

Commémoration du centenaire de la Ligue Valdôtaine (2011), *Le Français en Vallée d'Aoste- Les raisons d'une présence séculaire*, Aoste

Conseil de l'Europe (1954), *Convention culturelle européenne*

Conseil de l'Europe (2014), *Les langues pour la démocratie et la cohésion sociale. Diversité, équité, qualité.*, Unité des Politiques linguistiques, DG II, Strasbourg

Conseil de l'Europe (2020), *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*

Conseil de l'Europe, *Recommandation no. r (98) 6 of the committee of ministers to member states concerning modern languages*, 17 mars 1998

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009), *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg

Cuq, J. & Gruca, I. (2008), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble

D. lgs. 13/13

D. lgs. 3 mars 2016, n°44, *Dispositions d'application du Statut spécial pour la Région autonome Vallée d'Aoste en matière d'organisation scolaire*

D.Lgs. 62/2017

Dabène, L. (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris

Decime, R. & Vernetto, G. (2007), cité par G. Vernetto (2016), *Le Profil de la politique linguistique éducative de la Vallée d'Aoste : retombées et perspectives*, in *Repères DoRiF*, n. 11 – Francophonies européennes : regards historiques et perspectives contemporaines, C. Brancaglioni et C. Molinari (dir.), DoRiF Università, Roma. Accès : <https://www.dorif.it/reperes/gabriella-vernetto-le-profil-de-la-politique-linguistique-educative-de-la-vallee-daoste-retombees-et-perspectives/>

Dendrin B. (2019), *Multilingual Testing and Assessment for Plurilingual Education*, Copenhagen

Ez-zaim, K. (2020), *L'évaluation d'une compétence plurilingue et pluriculturelle : la médiation orale*, in J. GUO & G. Galanes (dir.), *L'enseignement de l'oral en classe de*

langue. Stimuli et évaluation., Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, pp. 145-164. Accès : doi : <https://doi.org/10.17184/eac.3486>

Grosjean, F. (1982), *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism.*, cité par D. Coste, D. Moore & G. Zarate (2009)

Grosso, E. M., *Per una scuola che guarda all'Europa e al plurilinguismo*, in *Éducation et sociétés plurilingues* [En ligne], 42 | 2017, mis en ligne le 01 février 2018. Accès: <http://journals.openedition.org/esp/1080> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/esp.1080> (consulté le 27/08/2021)

Indicazioni nazionali per il curricolo (2012)

Lenz, P. & Berthele, R. (2010), *Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l'évaluation*, Conseil de l'Europe, Strasbourg

Loi constitutionnelle n° 4 du 26 février 1948 -Statut spécial pour la Vallée d'Aoste - mis à jour compte tenu des modifications introduites par la Loi constitutionnelle n. 2 du 31 janvier 2001

Loi Régionale 3 août 2016, n. 18

Lörincz, I. & De Pietro, J. (2011), *Valoriser toutes les langues à l'école... par des approches plurielles: le projet CARAP*, Babylonia. Ch

Martin, J.P. (1982), *Aperçu historique de la langue française en Vallée d'Aoste*, Aoste

Martyniuk, W. & Noijons, J. (2007), *Synthèse des résultats d'une enquête sur l'utilisation du CECR au niveau national dans les Etats membres du Conseil de l'Europe*, Conseil de l'Europe Strasbourg

Novello A. (2014), *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia

Puren C., *Les tâches dans la logique actionnelle*, in C. Puren., *De l'approche communicative à la perspective actionnelle*, in *Le français dans le monde* n°347 (2006)

Puren, C., *De l'approche communicative à la perspective actionnelle*, in *Le français dans le monde* n°347 (2006)

Puren, C., *De l'approche par les tâches à la perspective co- actionnelle*, in *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXIII N° 1 | 2004, mis en ligne le 06 janvier 2013. Accès : <http://journals.openedition.org/apliut/3416> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.3416>

Puren, C., *La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues*, in *Langues modernes consacré au thème « Évaluation et certification en langues »*, numéro 2/ 2001

Recommandation du Conseil du 22 mai 2018 relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2018/C 189/01)

Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2006/962/CE)

Shahomy, E. (2011), *Assessing Multilingual Competencies: Adopting Construct Valid Assessment Policies*, *The Modern Language Journal*, 95

Statuto albertino (1848)

Tardieu, C. (2006), *L'évaluation en langues: quelles perspectives ?*, *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 2 |, mis en ligne le 06 décembre 2006. Accès : <http://journals.openedition.org/rdlc/5550> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.5550>

Vernetto G. (2021), *Competenze linguistiche e competenze plurilingui Quali strumenti per la valutazione e la valorizzazione?*, *Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale*

Vernetto, G. (2018), *Ouverture aux langues et aux cultures : le rôle du Portfolio Européen des Langues*, *Le FLE/S, côté pile et côté face : quand théorie et pratique se rencontrent*, G. Geron & É. Oger, revue : *Le Langage et l'Homme* n°531, EME Editions, Collection : *Le Langage et l'Homme*

Sitographie

Cavalli, M. (2003), *Bilinguisme et plurilinguisme en Vallée d'Aoste : le rôle de l'école*. Accès : https://www.academia.edu/729934/Bilinguisme_et_plurilinguisme_au_Val_dAoste_le_r%C3%B4le_de_l%C3%A9cole (consulté le 4/03/2021)

Centro studi e cultura Walser. Walser Kulturzentrum (2021), *I Walser nella valle des Lys*, accès : <https://www.centroculturalewalser.com/i-walser-nella-valle-del-lys/> (consulté le 5/03/ 2021)

Conseil de l'Europe, *La biographie langagière*. Accès : <https://www.coe.int/fr/web/portfolio/the-language-biography> (consulté le 10/05/2021)

Francophonie et bilinguisme en Vallée d'Aoste. Accès : <https://www.lovevda.it/fr/culture/tradition/langues> (consulté le 5/03/2021)

Larousse dictionnaire en ligne. Accès : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/plurilingue/61801>, (consulté le 13/07/2021)

Larousse dictionnaire en ligne. Accès : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/plurilinguisme/61802>, (consulté le 13/07/2021)

Le Portfolio européen des langues : retrospective (1991- 2011). Accès : <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804595b8> (consulté le 10/05/2021)

Les vicissitudes du bilinguisme en VDA
Accès: https://www.regione.vda.it/istruzione/Publications/ecole_valdotaine_archives/11/61.pdf (consulté le 4/03/2021)

Oxford dictionnaire en ligne. Accès :
https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/american_english/multilingual,
(consulté le 13/07/2021)

Rapporto informativo regionale a.s. 2016/ 2017- 2017/ 2018 (primo quadrimestre).
Accès: <https://scuole.vda.it/images/adattamenti/Rapporto18.pdf> (consulté le 29/03/2021)

Treccani vocabulaire en ligne. Accès :
<https://www.treccani.it/vocabolario/plurilinguismo>, (consulté le 13/07/2021)