

Italian Aosta

Cette recherche a été réalisée en 1999, dans le cadre des actions du Comité Technique-Consultatif, chargé par la L.R. n.53/94 d'évaluer périodiquement les résultats de l'Adaptation des programmes de l'école moyenne aux exigences socioculturelles et linguistiques de la Vallée d'Aoste. La recherche se proposait d'analyser la façon dont les élèves utilisent les deux langues pour construire des concepts disciplinaires, en vérifiant, en particulier, si les outils cognitifs que l'élève mobilise lorsqu'on le sollicite en italien sont également disponibles lors du travail en français.

L'équipe de recherche, coordonnée par Anne Marie Ragot et Richard Assuied, était composée par l'Inspectrice Technique pour l'école moyenne, un représentant de l'IRRSAE et quatre enseignantes de différentes disciplines. D'autres enseignants d'école moyenne, particulièrement formés en ce qui concerne l'éducation bilingue, ont collaboré avec l'équipe à l'élaboration et au dépouillement du test, en assurant le raccord avec les établissements dans les différentes phases. Le test s'étant déroulé au mois d'avril dans toutes les classes de troisième, les résultats bruts ont été mis à la disposition des écoles à partir du 31 mai '99.

Ici est présentée une synthèse du premier rapport des chercheurs (rapport d'étape), concernant en détail les résultats, globaux et pour chaque établissement, des différentes épreuves. Le rapport de recherche complet, intégrant d'autres observations utiles aux enseignants du point de vue didactique, sera disponible au début de l'année 2000.

**EVALUATION DES
COMPETENCES COGNITIVES DES
ELEVES EN SITUATION
D'APPRENTISSAGE BILINGUE**

**CLASSES DE TROISIEME ANNEE
DE L'ECOLE MOYENNE**

Rapport synthétique

Octobre 1999

**Richard ASSUIED
Anne-Marie RAGOT**

Au troisième trimestre de l'année scolaire 1998/1999

tous les élèves de troisième année de l'École Moyenne ont été soumis à une enquête destinée à évaluer l'usage de leurs compétences cognitives en situation d'apprentissage bilingue.

On appelle compétences cognitives l'ensemble des outils avec lesquels nous organisons nos expériences, nous nous les représentons, nous les fixons dans notre mémoire, nous en tirons des leçons, c'est-à-dire nous les généralisons, nous devenons ainsi capables de mieux comprendre les expériences suivantes, c'est-à-dire nous apprenons. Ces compétences sont, en fait, constitutives de toute activité mentale, et en ce sens elles sont la condition de tout apprentissage.

Objectifs de la recherche.

Pour les responsables de la scolarité que sont les dirigeants scolaires, les enseignants, les parents, pour les élèves eux-mêmes, il est nécessaire de savoir s'il y a un effet de l'emploi alterné de la langue maternelle (L M) et d'une langue seconde (L2) sur l'exercice de ces compétences; et si oui, de quelle nature est cet effet.

Comment les élèves, à la fin de l'École Moyenne, pensent-ils et travaillent-ils en langue française?

Les compétences cognitives, le fonctionnement logique qu'ils mobilisent lorsqu'ils travaillent dans leur langue maternelle, sont-ils également disponibles, et de la même façon, lorsqu'ils travaillent en langue seconde?

De façon plus générale, disposent-ils à la fin de l'École Moyenne des outils cognitifs nécessaires à la poursuite de leur scolarité en situation bilingue?

Il s'agissait, par cette enquête, d'**apporter une réponse à ces interrogations**, et de **constituer en même temps pour les enseignants le prototype d'un outil d'évaluation des compétences cognitives** des élèves en situation d'enseignement bilingue.

Présentation des épreuves et conditions de passation.

Les neuf épreuves, discutées et élaborées avec un groupe d'enseignants des différents établissements, particulièrement formés en ce qui concerne l'éducation bilingue, ont été construites dans cette perspective. Elles prennent comme support les disciplines scolaires, tout en orientant les enseignants vers la dimension cognitive des activités.

Il ne s'agit pas d'évaluer le niveau scolaire, c'est-à-dire la somme des connaissances disciplinaires acquises par les élèves, **mais le fonctionnement cognitif des élèves dans le travail scolaire dans l'une et l'autre langue:** comment traitent-ils les consignes, les textes, les aides? Comment entrent-ils dans les activités qu'on leur propose? Comment s'y organisent-ils, poursuivent-ils leurs efforts etc? Comment construisent-ils les concepts? Comment font-ils le travail de généralisation, d'abstraction, le travail logique exigé par les tâches scolaires?

Ces épreuves sont regroupées, trois par trois, selon trois dimensions fondamentales de l'activité cognitive:

- tri de l'information,*
- catégorisation,*
- argumentation.*

Pour chaque épreuve il y a une version en langue italienne et une version en langue française.

Les tâches dans les deux langues sont différentes, mais ont été rendues aussi comparables que possible.

Les élèves ont d'abord reçu les épreuves en italien, puis, quelques jours plus tard, les épreuves en français.

L'enquête s'est déroulée dans les conditions ordinaires de classe, sous le contrôle des enseignants.

Répartition des bonnes et très bonnes réponses

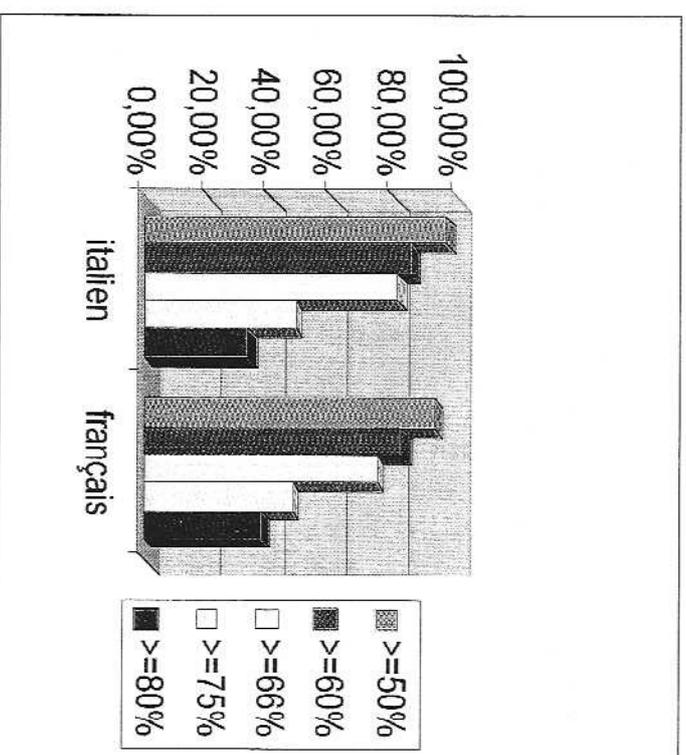
Homogénéité et niveau des performances.

La participation complète aux épreuves se traduit par 22 notes dans chaque langue. Le graphique suivant présente la répartition des élèves sur les très bonnes et bonnes réponses. 60% de très bonnes et bonnes réponses sont le minimum que nous nous sommes fixés pour pouvoir parler d'une réussite à un haut niveau.

85.5% des élèves obtiennent au moins 60% des 22 notes possibles en très bonnes ou bonnes réponses aux épreuves en italien; 82.1% des élèves aux épreuves en français. Ce résultat est remarquable, tant par le niveau atteint que par l'homogénéité de la population.

A la question centrale de cette enquête: les outils cognitifs, le fonctionnement logique que l'élève mobilise lorsqu'il travaille dans sa langue maternelle, sont-ils également disponibles lorsqu'il travaille en langue seconde? L'examen des résultats globaux apporte donc une réponse sans ambiguïté: oui, et à un haut niveau.

En fait, comme le graphique le fait clairement apparaître, la réussite d'ensemble se situe très au-dessus de la barre des 60%.



Pourcentage de la population totale

Le tableau ci-dessous facilite la lecture du graphique en détaillant le pourcentage des élèves pour chaque tranche de réussite.

	italien	français
60 ≤ R < 66 %	4.6 %	7.7 %
66 ≤ R < 75 %	32.8 %	26.7 %
75 ≤ R < 80 %	14.7 %	10.2 %
R ≥ 80 %	33.4 %	37.5 %
	85.5 %	82.1 %

On voit qu'il y a

- peu d'élèves (4.6% et 7.7%, un peu plus en français qu'en italien) entre 60% et 66 % de très bonnes ou bonnes réponses. Les deux tiers de la population se situent donc au-delà de ces 66 %.

- une partie importante de la population (47.5% en italien, 36.9% en français) entre 66% et 80% de très bonnes ou bonnes réponses.

- un groupe important lui aussi d'excellents élèves, qui **ont au moins 80% des 22 notes possibles** en très bonnes et bonnes réponses. Ils sont **33.4%** en italien, **37.5%** en français. On constate ici, comme la théorie le laisse prévoir, une effet de sursélection des tout meilleurs par le français.

Les compétences cognitives sont donc mobilisées à leur meilleur niveau et dans les deux langues par la quasi-totalité des élèves.

En fin d'École Moyenne les élèves ont développé leur bilinguisme. Ils ont acquis des connaissances dans et à travers les deux langues. La langue seconde ne représente pas pour eux un obstacle à la mise en oeuvre de procédures cognitives efficaces.

Certes chaque enseignant dans sa discipline peut sans doute considérer qu'il reste beaucoup à faire, mais rien dans cette enquête ne permet de penser que l'apprentissage bilingue puisse entraver le fonctionnement cognitif de l'élève, et donc nuire à ses apprentissages.

Bien plus, le détail de l'analyse des épreuves (v. rapport d'étape) montre que le travail en français permet souvent à des élèves - et pas seulement aux meilleurs - de mettre au travail leurs compétences cognitives mieux qu'ils ne le font en langue maternelle.

Fonctionnement cognitif et activités scolaires : résultats fondamentaux de la recherche.

Le détail de l'analyse des résultats des élèves aux épreuves, ainsi que les orientations de la réflexion pédagogique qu'ils suggèrent, sont développés dans le rapport de recherche. Nous ne reprenons ici que les conclusions que la recherche apporte aux questions initiales.

1. Les élèves sont-ils capables d'utiliser les documents de travail à leur disposition (livres, documents, manuels etc.) pour en extraire explicitement toute l'information nécessaire à une tâche?

Oui. Mais ce n'est pas sans difficulté. L'analyse des résultats le montre à plusieurs reprises: quand la lecture est aisée (ce qui est le cas en L M) les élèves s'en tiennent souvent à une compréhension globale qui vient s'opposer à la précision du tri de l'information. Ce résultat, quoique classique, risque d'étonner ceux qui pensent que *la compréhension* indique de façon sûre l'accomplissement du travail cognitif.

Or extraire de l'information en vue d'une tâche suppose, bien sûr, lire et comprendre, mais ne s'y réduit pas: alors que lire entraîne à avancer dans le texte, à lire plus loin, *rechercher une information précise* impose de s'arrêter; alors que *comprendre* globalise les significations, *extraire de l'information* exige de les analyser pour pouvoir les interpréter et prendre des décisions.

Cette activité cognitive non seulement n'est pas plus difficile en français qu'en langue maternelle, mais le fait de travailler en français, précisément parce qu'il oblige à une lecture plus attentive, amène souvent les élèves à mieux inspecter les textes, c'est-à-dire finalement à mieux les comprendre et mieux les utiliser.

La mise en œuvre de cette compétence est sensible à l'intervention pédagogique. Toute aide qui oriente l'attention de l'élève, ou lui permet d'organiser cette attention (mise à sa disposition d'*outils de représentation*), toute aide qui l'engage à s'arrêter sur ce temps de son travail mental pour le contrôler (*régulation métacognitive*), contribue à le rendre plus efficace et plus autonome.

2. Les élèves sont-ils capables de travailler avec des concepts? d'analyser des concepts? d'en construire?

Oui. Les élèves disposent pour ce faire d'outils efficaces dans les deux langues.

Ils sont capables de passer d'énoncés descriptifs ou narratifs à des énoncés généraux, synthétiques et catégorisants. Par exemple 90% d'entre eux reconnaissent l'équivalence entre " *Nous savons qu'au début du Mésoolithique, les plaines d'Europe furent envahies par les eaux, à la suite de la fonte des glaciers qui couvraient beaucoup de vallées. La végétation typique des zones froides se réduisit considérablement.* " et son résumé: " *changements dans le climat et dans l'environnement* ".

Ils sont capables de reconnaître:

- l'extension d'un domaine conceptuel, d'inclure des données dans une catégorie plus générale;
- les niveaux d'organisation hiérarchique d'un concept : distinguer, par exemple, dans la définition du violon, les traits qui l'incluent dans l'ensemble des instruments à cordes, et les traits qui le spécifient.

Ils sont sensibles aux aspects logico-formels du vocabulaire et de la syntaxe (suffixes savants; quantificateurs en usage dans la langue naturelle, tels que *comme tous les...* etc.), qui permettent de se repérer dans les niveaux de généralité, et ils peuvent s'en servir comme d'une aide.

Ils savent extraire d'un ensemble de données les traits susceptibles de constituer la définition d'un concept, et ils sont également capables, au niveau d'organisation logique de leur âge, de construire une définition valide.

En aucun cas le travail en L2 ne leur fait obstacle, c'est même souvent le contraire qui se produit grâce à la focalisation que la L2 oblige à opérer sur les informations à traiter.

3. Les élèves sont-ils capables d'analyser logiquement des textes, des énoncés ?

Oui. Les élèves disposent, dans les deux langues, des repères logico-syntaxiques nécessaires à ce type d'analyse.

Ainsi, ils sont capables de tirer la conséquence logique d'un ensemble d'énoncés lui-même logiquement construit. Une épreuve met en scène un chef militaire qui doit prendre une décision en tenant compte de plusieurs arguments présentés par des conseillers distincts. Les élèves doivent déduire et rédiger la seule solution logiquement possible. La tâche est difficile, mais ils y réussissent pleinement en utilisant une aide pédagogique que l'épreuve fournit dans un second temps.

Toutefois, comme on l'a déjà vu en 1., les *compétences analytiques* nécessaires à l'inspection attentive des énoncés peuvent être sous-employées si les élèves ont *globalement l'impression de bien comprendre*. On le voit particulièrement dans l'épreuve de reconstitution de texte scientifique en L.M. A l'inverse, et de nouveau, ces compétences sont utilisées au mieux dans les circonstances où la compréhension globale est plus difficile: en L2, ou lorsque le domaine de contenus est moins familier.

En effet, si l'on considère les très bonnes et bonnes réponses à l'ensemble des épreuves qui exigent *un très fort appui* sur la logique textuelle, on trouve en français un noyau d'environ 28% des élèves qui emploie de façon régulière et efficace des procédures d'inspection logique des textes. Ils ne sont plus en italien que 7%. Rappelons que ce sont les mêmes élèves qui ont passé les mêmes épreuves! On doit bien entendu créditer l'élève qui réussit en français des mêmes capacités logiques en L.M., mais on voit ici se confirmer l'idée que la L2 sollicite plus fortement les capacités logiques présentes chez les élèves. On peut supposer qu'à ce travail logique difficile se substituent en L.M. des procédures d'examen plus approximatives, sémantiques, qui - les résultats le montrent - mettent les élèves en situation de moindre efficacité dans le travail scolaire.

L'analyse logique est une des tâches les plus exigeantes qu'un sujet ait à affronter, et elle est toujours menacée de disparaître derrière une compréhension approximative qui suffit, en général, à la communication.

4. Les élèves sont-ils capables d'utiliser, dans une situation où la charge de lecture est lourde, les ressources logico - syntaxiques d'un texte pour une activité mentale complexe (raisonnement, jugement, déduction etc.)?

Oui. L'enquête a montré que la charge de lecture n'est pas, par elle-même, un facteur qui perturberait l'exercice du fonctionnement cognitif des élèves, en italien comme en français.

Les documents qui leur ont été proposés, de difficulté linguistique contrôlée, demandaient un important *travail de lecture*. Ce travail ne les a pas empêchés de réaliser la tâche introduite par ces documents. Ce qui compte, ce n'est pas la dimension du texte - pourvu qu'il reste compatible avec les compétences langagières de l'élève - c'est son organisation.

Contrairement à ce que l'on imagine parfois, *plus l'organisation logique d'un texte est forte, plus il est aisé pour les élèves de s'y repérer*. Cette organisation logique fonctionne en effet comme un instrument de cadrage, d'aide à la lecture. Les élèves savent alors utiliser au mieux, comme *analyseurs*, les outils logico-syntaxiques dont ils disposent, et ils peuvent ainsi reconnaître la cohérence de ces textes, en lier les arguments (rappelons qu'une "mauvaise lecture" est souvent une lecture qui morcelle, isole les idées les unes des autres), poursuivre

les lignes d'argumentation, et mettre en marche un raisonnement.

A l'inverse lorsque les élèves doivent mobiliser en même temps beaucoup de ressources langagières et cognitives à *propos de textes, plus rhétoriques que logiques, dans lesquels l'argumentation est seulement plausible, il leur devient plus difficile de se repérer*. C'est le cas dans l'analyse de ce type de textes argumentatifs que sont les débats d'opinion.

L'enquête a soumis les élèves à de tels textes. La différence de performance par rapport aux textes à forte organisation logique est manifeste en français. Ce n'est pas que la logique manque aux élèves, que la capacité de lire beaucoup en français leur manque, que le tri des informations leur manque, que la capacité de repérage logico-syntaxique leur manque, que la capacité à cerner les concepts sur lesquels porte un texte leur manque.

Mais l'exercice en même temps de toutes ces compétences cognitives est d'autant plus difficile qu'il est moins soutenu par le texte lui-même. Dans ce cas-là la tâche est plus aisée en L.M car la familiarité de la langue aide à mieux maintenir présente à l'esprit toute la surface du texte, avec sa signification, son organisation, ses systèmes de renvois internes.

Néanmoins être un locuteur natif d'une langue ne suffit évidemment pas à être un lecteur compétent de tels textes. Il y faut, et dans les deux langues, un exercice et un long apprentissage, qui débute avant l'École Moyenne et que poursuivra le degré suivant d'enseignement.

Il ne faudrait d'ailleurs pas s'exagérer l'importance de cette difficulté. De toutes les épreuves proposées, cette dernière - la plus complexe - n'est pas la moins bien réussie. Au contraire, les tâches les moins bien réussies sont celles dans lesquelles la relative simplicité du travail engage les élèves à faire confiance à une compréhension approximative.

5. Les élèves sont-ils capables de tirer profit d'aides et d'outils d'analyse ?

Oui. Plusieurs épreuves s'accomplissaient en deux temps, le second temps introduisant soit une aide, soit un outil d'analyse: un tableau, un schéma d'argumentation, des propositions de réponses à choisir fournies après que les élèves aient produit leur propre réponse.

Ces aides ne consistent donc pas en une correction suivie d'une invitation à recommencer, mais en la proposition d'un instrument permettant d'analyser sa première réponse et de se forger une nouvelle représentation du travail. A chaque fois on constate une amélioration de la réponse pour une forte proportion des élèves, y compris parmi les moins bons.

L'enquête n'a pu étudier les régulations verbales qui interviennent à l'oral, pendant un cours. Mais il est établi par d'autres études que les situations d'interlangue, celles que l'élève se constitue dans sa tête comme celles que réalise l'enseignant, constituent des aides légitimes et efficaces.

6. Les élèves sont-ils capables de traiter des tâches complexes?

Oui. Le travail en situation bilingue conjoint deux ordres de complexité: celui de la tâche elle-même, et celui lié à l'emploi d'une L2.

L'analyse des épreuves montre que, loin de mettre les élèves en difficulté, *la complexité est un facteur facilitant les tâches*. Elle éveille la vigilance; elle oriente l'attention; elle facilite la recherche des procédures cognitives les plus adaptées, voire en impose la sélection.

Ce fait, déjà établi par d'autres travaux, est repérable dès l'école maternelle, et se confirme dans cette enquête: les compétences cognitives, considérées à leur meilleur niveau, sont d'autant mieux mises en oeuvre par les élèves que la tâche ne les laisse pas croire qu'ils peuvent la traiter par des procédures simples autorisant l'approximation.

En ce sens *la L2 est à elle seule un pédagogue*, elle oblige les élèves à faire preuve de leur meilleur niveau de compétence cognitive, et ils y réussissent.

octobre 1999

R. ASSUÏED
A.M. RAGOT

RICHARD ASSUÏED

Professeur de psychopédagogie à l'IUUFM de Versailles, son enseignement universitaire concerne les questions relatives à l'apprentissage et au fonctionnement cognitif.

Il est titulaire de la Maîtrise de Lettres et Linguistique, du troisième cycle de psychopathologie clinique et de l'Agrégation de Philosophie.

Membre de la Commission de Réforme de la Formation des Inspecteurs de l'Éducation Nationale.

Rédacteur du Rapport de la Recherche sur l'école maternelle bilingue en Vallée d'Aoste « Aspects pédagogiques » - 1994.

ANNE MARIE RAGOT

Professeur de psychopédagogie à l'IUUFM de Versailles, dans le cadre actuel de son enseignement universitaire elle traite, tant en formation initiale qu'en formation continue, les questions de psychologie de l'apprentissage et du fonctionnement cognitif.

Elle est titulaire de l'Agrégation de Philosophie, du Diplôme d'études approfondies (3^e cycle) de sciences de l'éducation et du troisième cycle de psychopathologie clinique et psychopathologie.

Chercheur associé à l'Institut National de la Recherche Pédagogique.

Membre de la Commission de réforme des Programmes pour l'École Primaire (maternelle et élémen-

taire) en 1985 et 1995, de la Commission de production des instruments d'évaluation des compétences des élèves pour les trois cycles de l'école primaire et de la Commission de production des instruments des évaluations nationales CE2 et 6^{ème}.

Chargée de l'organisation des stages nationaux de formation des inspecteurs de l'Education Nationale et des personnels de l'Education Spécialisée, elle est également co-auteur de manuels pour l'enseignement des mathématiques (Atout-Math Hachette) et de la grammaire (en cours d'achèvement).

Depuis 1975 elle travaille chaque année dans le cadre de diverses actions de recherche et de formation pour les personnels de l'enseignement en Vallée d'Aoste. Elle a participé à l'élaboration de « Valentine », à la recherche IRRSAE-Région sur l'école maternelle bilingue en Vallée d'Aoste (1994), au comité technique de réflexion sur le bilinguisme à l'école secondaire supérieure. En outre elle a encadré chaque année plusieurs stages de formation des enseignantes de l'école maternelle et d'autres degrés d'enseignement et participé au suivi de l'élaboration de nombreux documents pédagogiques.

II COMITATO TECNICO CONSULTIVO E LE SUE AZIONI

22 luglio 1994 Adaptation des programmes d'enseignement de l'école moyenne de l'Etat (D.M. 9.2.1979) aux exigences socioculturelles et linguistiques de la Vallée d'Aoste, D.G.R. n. 588

22 agosto 1994 Approvazione della Legge regionale n.53, che all'art. 6 prevede "La valutazione dei risultati prodotti dagli adattamenti è condotta periodicamente da un comitato tecnico-consulativo costituito con deliberazione della Giunta Regionale, su proposta dell'Assessore alla Pubblica Istruzione"

21 luglio 1995 Costituzione del Comitato Tecnico Consultivo, composto da dieci membri, presieduto dalla Sovraincidente agli studi e articolato in tre componenti: scientifica, tecnica e consultiva.

dal 1995 al 1998 Il Comitato promuove una serie di ricerche realizzate nell'a.s.1995/96, i cui risultati vengono diffusi nella primavera del '97.

Negli anni successivi, proseguono le osservazioni in classe da parte di esperti linguisti nell'ambito della ricerca-azione "Disciplines et bilinguisme", dando luogo ad un ulteriore rapporto di ricerca (dic. 1998).
primavera '98 Il Comitato ipotizza l'effettuazione di un test sulle competenze cognitive degli alunni in contesto didattico bilingue.

22 febbraio 1999 Con delibera della G. Reg. viene ricostituito il Comitato, sotto la presidenza dell'Ispeitrice Tecnica per la scuola media, con una composizione più agile: un solo esperto esterno, quattro rappresentanti delle diverse componenti scolastiche e uno dell'IRRSAE.

a.s. 1998/99 Viene progettato e realizzato il test "évaluation des compétences cognitives des élèves de troisième année de l'école moyenne du Val d'Aoste en situation d'apprentissage bilingue". Il Comitato ridefinisce la propria funzione alla luce del nuovo quadro istituzionale, effettua una prima ricognizione dell'esistente e individua le linee generali d'azione per l'a.s.1999/2000.

settembre 1999 Vengono pubblicati e diffusi nelle scuole secondarie il documento di sintesi sui rapporti delle ricerche promosse dal comitato negli anni tra il 1995 e il 1998 "Un caso di valutazione di sistema: la scuola media valdostana dal 1995 al 1998" e la brochure "Adaptation: état des lieux et perspectives", nella quale il Comitato fa il punto sulla propria attività e presenta la proposta per l'a.s. 1999/2000.
autunno 1999 Vengono pubblicate e diffuse la versione integrale e la sintesi del "rapport d'étape" sul test "évaluation des compétences cognitives des élèves de troisième année de l'école moyenne du Val d'Aoste en situation d'apprentissage bilingue".